



PREFEITURA DE
CAMPOS

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA

 **Mais
Ciência**

A Educação do Campo na Escola Municipal Carlos Chagas e o combate às violências: um processo de construção coletiva

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Corsino Perez

Bolsista: Fernanda Tosetto dos Santos

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

2026



SUMÁRIO

RESUMO	3
INTRODUÇÃO	4
REVISÃO DA LITERATURA	6
MATERIAIS E MÉTODOS.....	11
RESULTADOS E DISCUSSÃO	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS.....	26

RESUMO

O projeto de extensão desenvolvido na Escola Municipal Carlos Chagas, situada no Assentamento Zumbi dos Palmares, em Campos dos Goytacazes (RJ), fundamentou-se na pesquisa-intervenção psicossocial e nos princípios da Educação do Campo, compreendendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, produtores de saberes e participantes da transformação de sua realidade. Teve como objetivo analisar de que modo ações coletivas poderiam fortalecer a Educação do Campo e contribuir para o enfrentamento das violências presentes no cotidiano escolar. Justificou-se pela necessidade de ampliar a participação infantil e auxiliar no enfrentamento de precariedades institucionais. Trata-se de um estudo qualitativo e interventivo, realizado por meio de oficinas quinzenais com seis turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, envolvendo aproximadamente 120 estudantes. Foram utilizados jogos, brincadeiras, rodas de conversa e dinâmicas cooperativas. Os resultados evidenciaram três dimensões interligadas de violência: as violências do território, as violências entre estudantes e as violências da escola. As atividades favoreceram a expressão das demandas estudantis e subsidiaram articulações com órgãos públicos, comunidade e movimentos sociais, contribuindo para melhorias na infraestrutura e cotidiano escolar. Concluiu-se que o processo de construção coletiva é condição fundamental para o enfrentamento das violências e para a consolidação da Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O município de Campos dos Goytacazes apresenta uma formação histórica marcada pela concentração fundiária, pela exploração do trabalho e por profundas desigualdades sociais e raciais. Desde o período colonial, sua organização econômica esteve vinculada à produção açucareira, sustentada inicialmente pelo trabalho escravizado. A consolidação da agroindústria sucroalcooleira fortaleceu o poder político e econômico dos grandes proprietários de terra e contribuiu para a permanência de uma estrutura territorial excludente. Com a crise e o fechamento de grande parte das usinas, especialmente a partir da década de 1990, intensificaram-se o desemprego, a precarização das condições de vida e a formação de extensas áreas improdutivas. (Gonçalves, 2012; Carvalho; Silva, 2004).

Nesse contexto, Campos dos Goytacazes tornou-se um território importante para as mobilizações de trabalhadores rurais e para a luta pela reforma agrária. Em 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra realizou a ocupação das terras da antiga Usina São João, processo que deu origem ao Assentamento Zumbi dos Palmares. A mobilização reuniu famílias provenientes tanto do meio rural quanto das periferias urbanas e contou com a participação de movimentos sociais, sindicatos, universidades e instituições públicas. Embora o assentamento ainda enfrente dificuldades relacionadas à infraestrutura, à assistência técnica e ao acesso a políticas públicas, sua constituição representou um marco na luta pela terra, pela agroecologia, pela alimentação saudável e pela Educação do Campo no município. (Neves, 1997; Medeiros; Leite., 1999; Pedlowski et al., 2007).

É nesse território que se localiza a Escola Municipal Carlos Chagas, instituição na qual foram desenvolvidas as atividades do projeto de extensão. Inaugurada em 1958 para atender trabalhadores da Usina São João e seus familiares, a escola passou por importantes transformações após a formação do assentamento. Diante da distância e da ausência de transporte escolar, as famílias mobilizaram-se para garantir a matrícula das crianças na Escola Carlos Chagas. A partir dessas reivindicações, a instituição ampliou gradativamente seu atendimento.

Atualmente, a escola atende 544 estudantes provenientes do Assentamento Zumbi dos Palmares e de bairros adjacentes, como Parque Aeroporto, Brejo Grande, Mundéus e Travessão (Perez; Vianna; Mendes, 2024). Essa diversidade territorial faz com que a instituição se constitua como um espaço de encontro entre diferentes

trajetórias, experiências comunitárias e formas de desigualdade. Dessa maneira, compreender a história do território, da luta pela terra e da própria escola foi fundamental para orientar as ações extensionistas, interpretar as demandas apresentadas pela comunidade escolar e construir intervenções comprometidas com a participação das crianças, com a garantia de direitos e com os princípios da Educação do Campo.

A trajetória da Escola Municipal Carlos Chagas demonstra que suas transformações estiveram historicamente vinculadas à mobilização das famílias, dos movimentos sociais e de diferentes instituições em defesa do direito à educação. Foi em continuidade a esse processo de organização coletiva que se construiu a aproximação entre a escola, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Núcleo de Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense e a Secretaria Municipal de Educação e Tecnologia. Essa parceria buscou construir, junto à comunidade escolar, ações orientadas pelas demandas expressas pelos sujeitos que vivenciam cotidianamente esse território.

Essas demandas estavam relacionadas tanto às condições estruturais das escolas quanto à necessidade de construção de práticas educativas que reconhecessem os estudantes como sujeitos de direitos e valorizassem seus territórios e suas experiências. Como resposta, em 2024 foram realizadas oficinas com aproximadamente 500 estudantes de 20 turmas, além de atividades de formação com professores e articulações com movimentos sociais e órgãos públicos. As ações favoreceram a expressão das crianças e contribuíram para a apresentação de reivindicações relacionadas à ampliação e à melhoria da infraestrutura escolar.

Entretanto, o desenvolvimento das atividades evidenciou que, além da ausência da Educação do Campo, um dos principais desafios encontrados era o enfrentamento às diferentes expressões de violência que atravessavam o cotidiano escolar. Com a finalidade de compreender de forma mais aprofundada as vivências dos estudantes e a conjuntura na qual a escola estava inserida, essas violências, embora se apresentassem de maneira interligada e frequentemente se sobrepusessem, foram sistematizadas em três dimensões: as violências do território, relacionadas às condições sociais, à insegurança e aos conflitos presentes nos locais de moradia dos estudantes; as violências entre estudantes, manifestadas por meio de conflitos, bullying e diferentes formas de discriminação; e as violências da escola, expressas nas condições institucionais, estruturais e pedagógicas que limitavam o acesso a uma educação digna e inclusiva. Essa organização analítica não teve como objetivo separar fenômenos que

se constituíam mutuamente, mas favorecer uma melhor compreensão de suas especificidades, relações e impactos sobre as experiências escolares. Desse modo, em 2025, teve início uma nova etapa do projeto, voltada à compreensão das formas assumidas por essas violências, à construção de estratégias coletivas para seu enfrentamento e à continuidade das ações e parcerias anteriormente desenvolvidas, enquanto permaneciam sendo realizadas atividades destinadas à efetivação da Educação do Campo.

Diante desse contexto, o projeto foi orientado pela seguinte questão-problema: **de que maneira a construção coletiva de ações pode contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo e para o enfrentamento das violências presentes no cotidiano da Escola Municipal Carlos Chagas?**

Assim, o projeto teve como objetivo geral analisar como ações articuladas em âmbito coletivo podem contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo e para o enfrentamento das violências presentes na escola. Como objetivos específicos, buscou-se:

- descrever as práticas desenvolvidas durante o projeto de extensão;
- identificar e analisar as diferentes formas de violência presentes no cotidiano escolar;
- refletir sobre as possibilidades de enfrentamento das violências.

REVISÃO DA LITERATURA

A perspectiva teórico-metodológica que orientou as ações desenvolvidas na Escola Municipal Carlos Chagas foi a pesquisa-intervenção psicossocial. Essa abordagem representa uma escolha ética e política diante das formas tradicionais de produção do conhecimento, especialmente daquelas fundamentadas no distanciamento entre pesquisador e sujeitos participantes. Em oposição à concepção de uma pesquisa neutra, a pesquisa-intervenção reconhece que todo processo de investigação produz efeitos sobre a realidade e deve ser construído com os sujeitos envolvidos, valorizando seus conhecimentos, experiências e possibilidades de participação.

Segundo Portugal (2008), a pesquisa-intervenção psicossocial está relacionada às críticas dirigidas aos modelos experimentais e individualizantes que marcaram

historicamente a psicologia. Esses modelos frequentemente transformam pessoas e grupos sociais em objetos de análise, desconsiderando as condições históricas, políticas e sociais que constituem suas experiências. Em contraposição, a pesquisa-intervenção propõe práticas fundamentadas no diálogo, na construção compartilhada do conhecimento e no reconhecimento dos participantes como agentes sociais capazes de interpretar e transformar a própria realidade.

No trabalho com crianças e adolescentes, essa perspectiva exige atenção especial às relações de poder. Quando as crianças são compreendidas como dependentes, imaturas ou incapazes, sua participação tende a ser limitada. Por outro lado, reconhecê-las como sujeitos sociais significa considerar que são capazes de produzir sentidos sobre suas experiências, identificar problemas e participar da construção do conhecimento. A pesquisa-intervenção deve, portanto, criar condições para a escuta, a expressão e a participação infantil por meio de diferentes linguagens.

Outro conceito importante para essa abordagem é o de demanda. De acordo com Machado (2004), a demanda não deve ser compreendida como uma necessidade pronta, identificada exclusivamente pelos pesquisadores antes de sua entrada no campo. Ela é construída no encontro entre os diferentes sujeitos envolvidos, podendo ser reformulada à medida que os vínculos se desenvolvem e novas questões emergem. No presente projeto, as demandas relacionadas à Educação do Campo, à memória do território, às condições estruturais da escola e às diferentes formas de violência foram identificadas progressivamente, a partir das falas das crianças, dos educadores, das famílias e dos movimentos sociais.

Assim, o planejamento das ações não ocorreu de maneira rígida ou unilateral. As atividades foram elaboradas e reelaboradas com base nas experiências compartilhadas durante as oficinas, nos acontecimentos que atravessaram a comunidade escolar e nas reivindicações apresentadas pelos estudantes. A construção coletiva constituiu, portanto, tanto um princípio da pesquisa-intervenção quanto uma condição para que o projeto pudesse responder de forma ética às particularidades da Carlos Chagas.

Os princípios da pesquisa-intervenção psicossocial encontram importante aproximação com a Educação do Campo. Ambas as perspectivas valorizam a construção coletiva, a escuta das demandas, o reconhecimento dos sujeitos como produtores de saberes e o compromisso com a transformação social. Desse modo, a Educação do Campo não constituiu apenas uma temática abordada nas oficinas, mas a perspectiva político-pedagógica que orientou a relação do projeto com a escola e com o território.

A Educação do Campo tem origem nas reivindicações das populações camponesas pelo direito à educação. Historicamente, as áreas rurais brasileiras foram marcadas pela ausência ou insuficiência de políticas públicas, pela precariedade das instituições de ensino e por baixos índices de escolarização. Em resposta a esse abandono, movimentos sociais do campo construíram experiências educativas vinculadas às necessidades, às culturas, aos trabalhos e às formas de organização das comunidades camponesas (Caldart, 2009). Um marco desse processo foi a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, da Universidade de Brasília, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, do Fundo das Nações Unidas para a Infância e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004).

O reconhecimento institucional da Educação do Campo ocorreu de maneira gradual. Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Posteriormente, as Diretrizes Complementares, de 2008, estabeleceram orientações relacionadas à infraestrutura, à formação dos educadores, ao transporte, à alimentação e à organização pedagógica. O Decreto nº 7.352/2010 também representou um avanço ao regulamentar a política de Educação do Campo e buscar ampliar seu acesso em âmbito nacional.

Entretanto, a existência desses marcos legais não garante, por si só, a efetivação da modalidade. A Educação do Campo não se resume à oferta de ensino em instituições localizadas em áreas rurais. Trata-se de um projeto político-pedagógico construído a partir das lutas dos povos do campo e comprometido com uma educação relacionada aos seus territórios, conhecimentos, modos de vida e formas de organização social. Seus princípios incluem a formação de sujeitos articulada à emancipação humana, a valorização dos diferentes saberes, o respeito aos tempos e espaços de aprendizagem, a vinculação da escola à realidade dos estudantes, o desenvolvimento sustentável e a colaboração entre as populações do campo e os sistemas de ensino.

Nesse sentido, a escola do campo não deve ser compreendida como uma adaptação simplificada do modelo urbano ao espaço rural. Sua construção exige uma ruptura com a concepção que apresenta o campo como espaço do atraso e a cidade como referência de desenvolvimento e civilização. Essa lógica urbanocêntrica desqualifica os conhecimentos produzidos pelas populações camponesas e reforça a ideia de que alcançar melhores condições de vida depende necessariamente do

abandono do campo.

Tassara e Ardans-Bonifácio (2008) compreendem o urbanocentrismo como parte de um projeto histórico de civilização que apresenta determinadas formas econômicas e culturais como universais. Ao transformar o modo de vida urbano em padrão, esse projeto tende a representar outras formas de existência como inferiores, primitivas ou atrasadas. Dessa forma, a desvalorização dos sujeitos do campo pode ser compreendida como uma expressão de violência simbólica.

Essa perspectiva pode ser reproduzida pela própria escola quando o currículo e as práticas pedagógicas ignoram o território em que ela se localiza. Uma instituição situada em um assentamento rural pode continuar orientada por referências exclusivamente urbanas, silenciando a história da luta pela terra e a memória das populações que a constituíram. A presença física da escola no campo, portanto, não é suficiente para caracterizá-la como uma escola comprometida com a Educação do Campo.

A Escola Municipal Carlos Chagas está localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, território marcado pela luta pela reforma agrária e pela organização coletiva. Sua trajetória foi profundamente transformada pelas mobilizações das famílias assentadas, que reivindicaram o direito das crianças à educação e contribuíram para a ampliação da instituição. Apesar dessa história, as atividades do projeto evidenciaram um processo de apagamento da memória coletiva. Muitas crianças desconheciam que a escola estava situada no Assentamento Zumbi dos Palmares e apresentavam pouca familiaridade com a história da luta pela terra e com a atuação do MST na região. Essa situação demonstrou a necessidade de desenvolver ações que fortalecessem o pertencimento territorial e aproximassem o cotidiano pedagógico da trajetória social e política da comunidade.

O apagamento dessa memória não pode ser compreendido apenas como uma ausência de determinados conteúdos no currículo. Ao silenciar a história, os saberes e os modos de vida da comunidade, a escola pode contribuir para a reprodução de hierarquias que apresentam o urbano como modelo universal de desenvolvimento e o campo como espaço de atraso. A discussão sobre a efetivação da Educação do Campo aproxima-se, portanto, da reflexão sobre as violências que atravessam a instituição escolar, especialmente aquelas que se manifestam por meio da desvalorização das identidades, dos conhecimentos e dos pertencimentos territoriais de seus estudantes.

A compreensão dessas práticas como formas de violência exige, contudo, uma concepção que não se limite às agressões físicas. Segundo Peçanha e Pereira (2013), o

termo “violência” pode designar a utilização intencional e excessiva da força física em atos de ameaça ou em ações capazes de provocar lesões, traumas psicológicos ou morte. Entretanto, no campo dos estudos sociais, a análise de uma ação violenta precisa considerar os valores culturais dos grupos envolvidos, as circunstâncias nas quais ela ocorreu e as disposições subjetivas dos sujeitos. As autoras destacam ainda que as representações, as dimensões e os significados atribuídos à violência se transformam de acordo com as mudanças sociais e históricas. Desse modo, compreender esse fenômeno pressupõe reconhecer sua complexidade e multidimensionalidade, condição necessária para a construção de estratégias efetivas de enfrentamento.

Nessa mesma direção, Côrtes (2016) compreende a violência como um fenômeno produzido pelas relações sociais estabelecidas historicamente. Sua distribuição no espaço urbano não ocorre de forma aleatória, uma vez que os territórios com maiores índices de violência são, frequentemente, aqueles marcados pela pobreza, pela precariedade das políticas públicas e pela negação do direito à cidade. Tal compreensão impede que a violência seja explicada exclusivamente a partir das escolhas ou características individuais dos sujeitos, exigindo que sejam consideradas as condições sociais, econômicas, políticas e territoriais que participam de sua produção.

No município de Campos dos Goytacazes, essa problemática precisa ser analisada considerando as formas pelas quais crianças e adolescentes vivenciam as desigualdades e os conflitos presentes nos territórios onde moram e circulam. Sua abordagem a partir do contexto escolar torna-se particularmente importante, pois a escola é atravessada por acontecimentos externos que incidem sobre seu cotidiano, ao mesmo tempo que pode produzir e reproduzir violações em suas próprias relações e práticas institucionais.

A partir desses referenciais, compreende-se que o fortalecimento da Educação do Campo e o enfrentamento das violências demandam práticas comprometidas com a escuta, a participação e a construção coletiva. A pesquisa-intervenção psicossocial ofereceu os fundamentos para que essas questões fossem trabalhadas não por meio de ações previamente definidas e impostas à comunidade, mas a partir das demandas que emergiram no encontro entre crianças, educadores, universidade, movimentos sociais e demais instituições envolvidas. Com base nesses pressupostos, a seção seguinte apresenta o percurso metodológico do projeto, os participantes, as atividades desenvolvidas e os procedimentos utilizados para o registro e a sistematização das experiências.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, descritiva e interventiva, desenvolvido no âmbito de um projeto de extensão universitária. As ações foram orientadas pelos pressupostos da pesquisa-intervenção, compreendida como uma modalidade de produção de conhecimento na qual investigação e atuação ocorrem de maneira integrada, considerando os participantes como sujeitos ativos do processo. Nessa perspectiva, as atividades buscaram, simultaneamente, compreender as experiências das crianças, dos adolescentes e dos profissionais da escola e construir, coletivamente, estratégias de enfrentamento às demandas identificadas.

As ações foram desenvolvidas na Escola Municipal Carlos Chagas, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, em Campos dos Goytacazes (RJ), em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEDUCT). Além das atividades realizadas no espaço escolar, o projeto também se estendeu a articulações interinstitucionais, com a participação em três edições da Jornada Regional das Crianças Sem Terrinha do Norte e Noroeste Fluminense, realizadas anualmente em diferentes escolas do município, e em reuniões com representantes do MST, da SEDUCT, da direção escolar e da Defensoria Pública.

As oficinas quinzenais foram realizadas envolvendo duas turmas de cada etapa de ensino da escola (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II) totalizando seis turmas e aproximadamente 120 crianças e adolescentes. A fim de exemplificar as metodologias utilizadas, será feito o recorte das atividades realizadas com a turma do 4º ano, uma vez que foi a série que pude acompanhar pessoalmente. As atividades foram conduzidas por duplas de graduandos dos cursos de Psicologia e Serviço Social, de forma participativa e dinâmica. Neste contexto, foram realizados cinco encontros: (1) apresentação da equipe e da nova estrutura do projeto; (2) aplicação da dinâmica "Quem sou eu?", voltada à percepção das relações interpessoais da comunidade escolar; (3) realização das dinâmicas "O comunicador" e "A dinâmica do nó", direcionadas ao desenvolvimento da comunicação e da cooperação grupal; (4) construção coletiva de combinados de convivência, a partir de conversa guiada e da "Dinâmica do dado"; e (5) retomada dos combinados estabelecidos e realização de dinâmicas no pátio ("jogo da velha" adaptado e "pique cor"), encerrando o ciclo

semestral de oficinas.

As técnicas empregadas incluíram dinâmicas coletivas, brincadeiras, jogos lúdicos, produções artísticas e elaboração de cartazes, partindo do reconhecimento das experiências de vida, memórias, saberes e culturas dos sujeitos como dimensões legítimas de produção de conhecimento (Chassot; Silva, 2018; Machado, 2004). Destaca-se, como instrumento elaborado no âmbito do projeto, o jogo "Caminhos para a Escola", um jogo de tabuleiro participativo e reflexivo construído a partir das experiências dos territórios de Campos dos Goytacazes (Assentamento Zumbi dos Palmares, Guarus, Farol de São Tomé, Centro e Lagoa de Cima), no qual as crianças percorriam simbolicamente o trajeto entre casa e escola, retirando cartas de "tensão", "potência" e "reflexão" que mobilizavam discussões sobre território, infância, pertencimento, desigualdades sociais, direitos e educação.

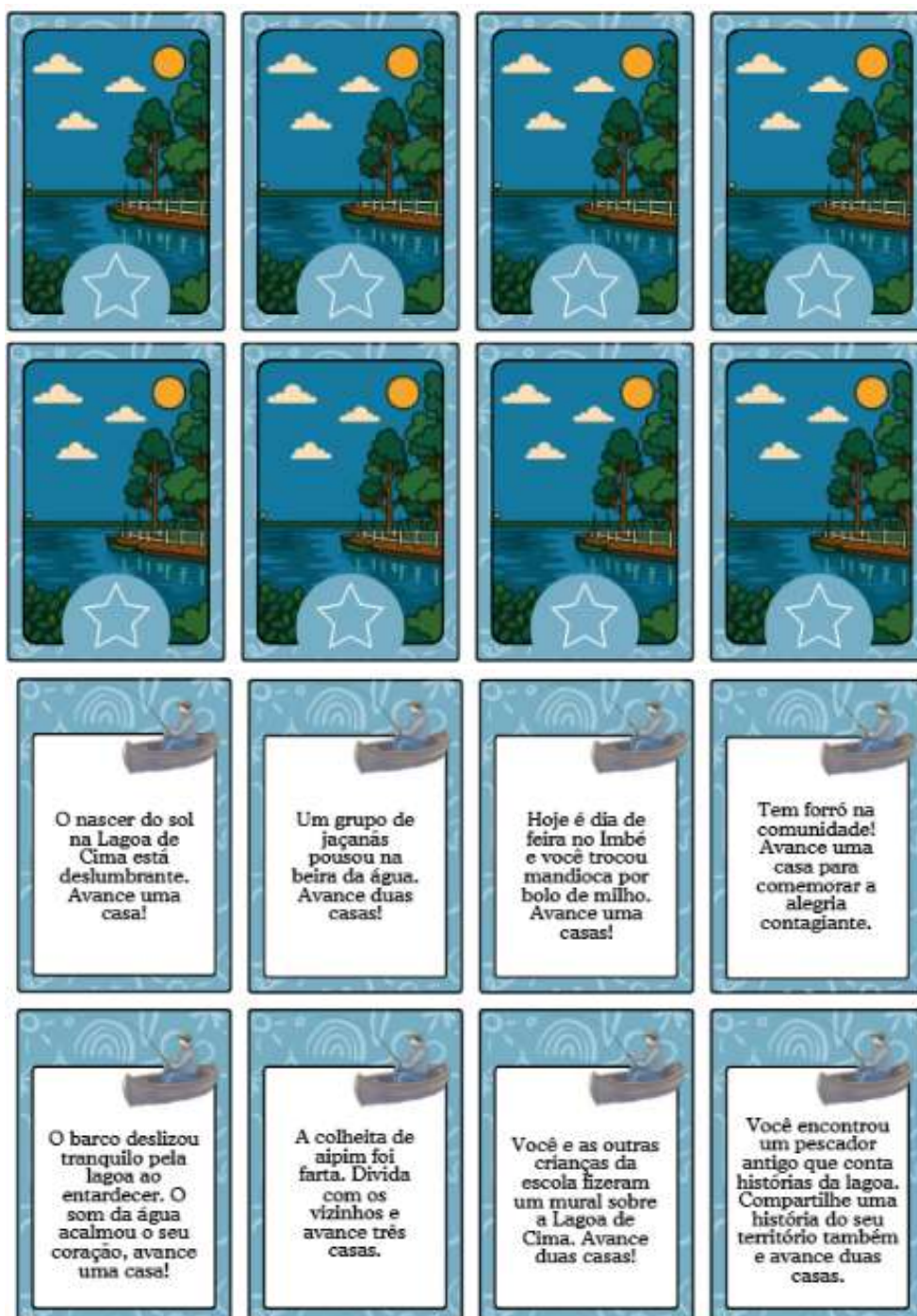
Figura 1: tabuleiros individuais do jogo Caminhos para a Escola





Fonte: elaboração da autora, 2025

Figura 2: Exemplo de cartas de potência de um dos territórios do jogo Caminhos para a Escola



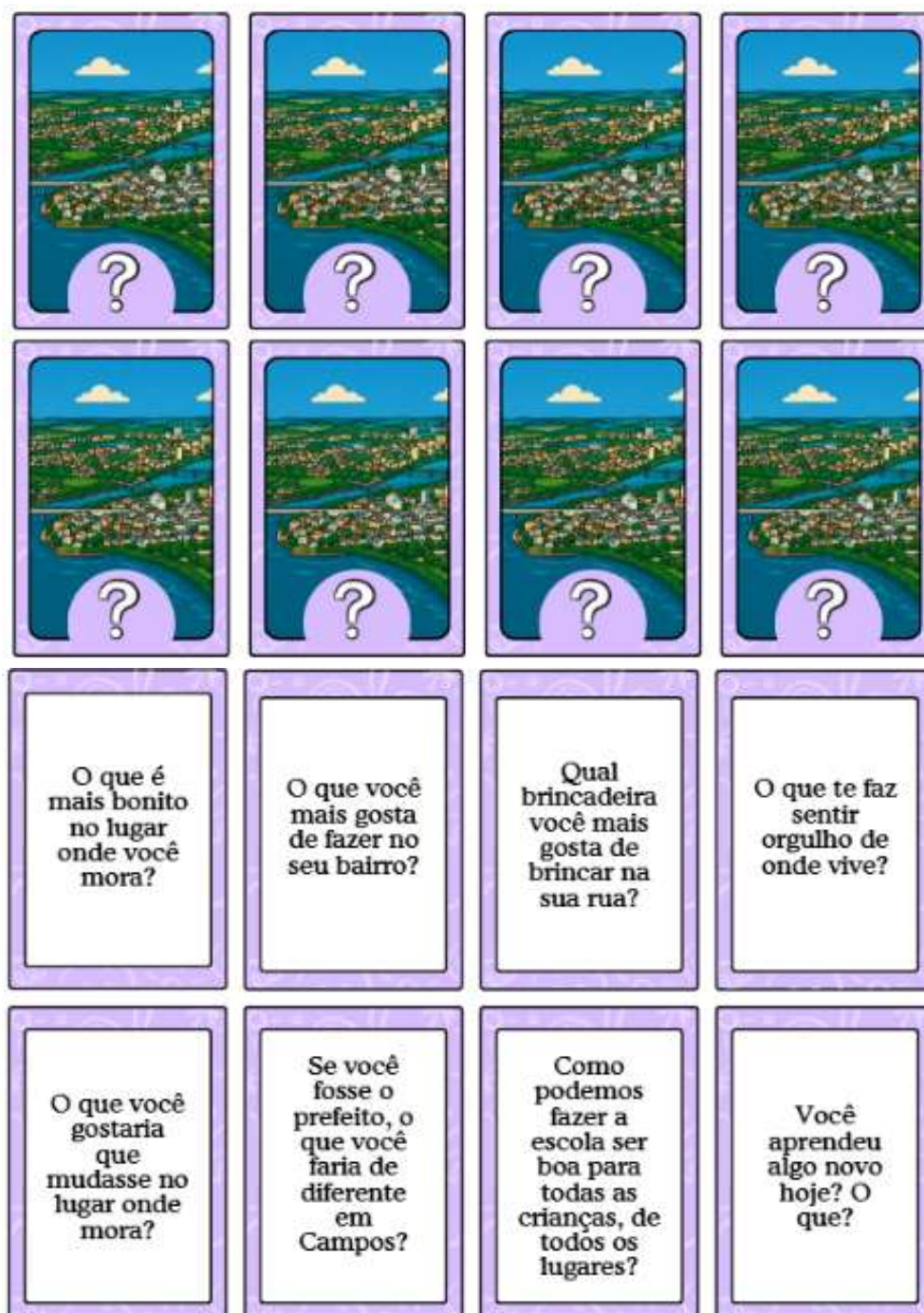
Fonte: elaboração da autora, 2025

Figura 3: Exemplo de cartas de tensão de um dos territórios do jogo Caminhos para a Escola



Fonte: elaboração da autora, 2025

Figura 4: Exemplo de cartas de reflexão do jogo Caminhos para a Escola



Fonte: elaboração da autora, 2025

A análise dos dados ocorreu de forma processual e coletiva, por meio das reuniões semanais da equipe, nas quais as observações registradas ao longo das oficinas eram discutidas à luz do referencial teórico adotado, em um movimento constante de articulação entre prática e teoria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas na Escola Municipal Carlos Chagas possibilitaram identificar um conjunto de violências que atravessavam o cotidiano escolar, as relações entre os estudantes e suas experiências nos territórios de origem. Os resultados demonstraram que a realidade da escola não poderia ser compreendida de maneira isolada das condições históricas, sociais, políticas e territoriais nas quais a instituição e seus estudantes estavam inseridos.

As oficinas realizadas revelaram, de forma recorrente, três dimensões principais de violência: as violências provenientes do território, as violências manifestadas nas relações entre pares e as violências produzidas ou reproduzidas pela própria instituição escolar. Essas dimensões não apareciam separadamente, mas se relacionavam e se reforçavam no cotidiano das crianças e dos adolescentes.

No que se refere às violências territoriais, os relatos, desenhos, mapas afetivos, jogos e rodas de conversa demonstraram que a exposição à violência armada fazia parte da experiência cotidiana de muitos estudantes. As crianças mencionaram tiroteios, conflitos entre facções, dificuldades para circular entre determinados bairros, perdas familiares e medo de frequentar certos locais. Durante a aplicação do jogo “Caminhos para a Escola”, por exemplo, diferentes crianças responderam que gostariam que os tiroteios terminassem e que houvesse maior segurança nos locais onde moravam. A repetição dessas respostas, entre participantes de diferentes idades e territórios, evidenciou que se tratava de uma condição coletiva, e não de experiências isoladas.

Também foram identificadas formas de violência simbólica relacionadas ao território. Alguns estudantes evitavam reconhecer que moravam em assentamentos, ocupações, conjuntos habitacionais ou bairros socialmente marginalizados, ao mesmo tempo que reproduziam comentários depreciativos sobre os locais de moradia dos colegas. Expressões como “ele mora na favela”, “ela mora nas casinhas da invasão” e “eu venho da roça, não tem nada para fazer aqui” demonstraram a incorporação de

hierarquias que classificavam determinados territórios e modos de vida como inferiores. Esses resultados evidenciaram a necessidade de fortalecer práticas de Educação do Campo que valorizassem as histórias, identidades, culturas e formas de organização das populações camponesas.

Nas relações entre os estudantes, foram observados conflitos físicos, comunicação agressiva, bullying e formas de discriminação relacionadas à raça, ao gênero, à sexualidade, à religião e à deficiência. Expressões racistas direcionadas às características físicas e aos cabelos de crianças negras foram escutadas em diferentes momentos. Também foram identificadas manifestações de intolerância religiosa, como a associação de religiões de matriz africana ao mal. Além disso, também houveram insultos dirigidos a meninos que não correspondiam aos padrões tradicionais de masculinidade e frequente desvalorização das falas das meninas.

O capacitismo também se mostrou presente. Crianças com deficiência ou estudantes neurodivergentes eram, em algumas ocasiões, silenciados, ridicularizados ou excluídos de brincadeiras e atividades coletivas, sob a justificativa de que dificultariam o desempenho do grupo. Esses episódios demonstraram que práticas inicialmente tratadas como “brincadeiras” reproduziam desigualdades estruturais e produziam impactos sobre o sentimento de pertencimento e a percepção que os estudantes construíam sobre si mesmos.

As condições institucionais da escola também emergiram como um dos principais resultados da pesquisa-intervenção. Foram identificadas salas pequenas e superlotadas, ventilação insuficiente, mobiliário inadequado para a idade dos estudantes e utilização de espaços improvisados como salas de aula. A ausência de refeitório fazia com que as crianças se alimentassem dentro das salas ou no chão do pátio. Também não havia quadra esportiva, biblioteca, laboratório de informática ou espaços adequados para brincadeiras e atividades corporais. Os banheiros apresentavam problemas de privacidade e conservação.

A precariedade da infraestrutura produzia efeitos sobre a aprendizagem, o comportamento e a convivência. O calor, a superlotação e a impossibilidade de movimentação aumentavam a irritabilidade e dificultavam a realização de metodologias participativas. A ausência de espaços de lazer limitava o direito ao brincar e contribuía para conflitos durante os intervalos. Dessa forma, comportamentos classificados como desinteresse, indisciplina ou agitação não poderiam ser analisados sem considerar as condições materiais nas quais as crianças permaneciam durante o período escolar.

As dificuldades são ainda maiores para os estudantes com deficiência. A

instituição não dispõe de estrutura plenamente acessível, quantidade suficiente de mediadores, materiais adaptados ou outros recursos necessários à inclusão. Em alguns casos, estudantes com dificuldades de mobilidade dependem do auxílio de adultos para entrar nas salas ou circular pela escola. Em outros, a criança permanece fisicamente presente, mas não consegue participar efetivamente das atividades e do processo de aprendizagem. Assim, o capacitismo não se manifesta somente nas relações entre os estudantes, mas também na ausência institucional de condições adequadas de participação.

A pesquisa também identificou práticas escolares autoritárias, discursos fatalistas sobre o futuro dos estudantes, comparações entre turmas e baixa expectativa em relação às possibilidades de aprendizagem das crianças. Em um dos episódios observados, um profissional afirmou que os estudantes de determinada turma se tornariam “marginais” no futuro. Falas dessa natureza podem contribuir para que os estudantes internalizem imagens negativas sobre si mesmos e compreendam o fracasso escolar ou a exclusão social como destinos inevitáveis.

Esses resultados dialogam com as análises de Patto (2010; 2022) acerca da violência da escola e da produção institucional do fracasso escolar. As dificuldades apresentadas pelas crianças não podem ser atribuídas somente a características individuais ou familiares, pois são produzidas na relação entre as condições do território, as desigualdades sociais, a precarização da instituição e as práticas pedagógicas. Quando esses fatores são desconsiderados, existe o risco de transformar efeitos sociais e institucionais em supostos problemas individuais de comportamento, aprendizagem ou desenvolvimento.

Também foi observada uma distância entre as práticas escolares e os princípios da Educação do Campo. Embora esteja localizada em um assentamento e atenda estudantes provenientes de diferentes territórios rurais, a escola ainda apresenta poucas atividades sistemáticas relacionadas à história dos movimentos sociais, às identidades camponesas, à agroecologia, ao trabalho no campo e aos saberes construídos pelas comunidades. Essa ausência reforça a valorização do espaço urbano como referência de desenvolvimento e contribui para que alguns estudantes manifestem vergonha ou desvalorização do lugar onde vivem.

As atividades promovidas pelo projeto buscaram enfrentar esse apagamento ao abordar a história dos movimentos sociais, os princípios da Educação do Campo, a alimentação saudável, a agroecologia e as relações entre território, direitos e políticas públicas. As oficinas demonstraram que, quando esses temas eram trabalhados de

maneira participativa e articulada às experiências dos estudantes, as crianças apresentavam conhecimentos sobre suas comunidades, formulavam críticas e reconheciam práticas de solidariedade, resistência e organização coletiva existentes nos territórios.

De maneira geral, as oficinas confirmaram a relevância das metodologias lúdicas e participativas. Quando puderam se expressar por meio de jogos, desenhos, brincadeiras, rodas de conversa e produções coletivas, as crianças apresentaram análises complexas sobre a escola, o território, os conflitos e as desigualdades presentes em seu cotidiano. Elas também formularam propostas concretas, como a construção de um refeitório, de uma quadra esportiva, a melhoria do transporte, a ampliação das salas e a criação de espaços de lazer.

A participação infantil constituiu, assim, uma das principais potencialidades identificadas. Os estudantes demonstraram capacidade de analisar suas causas, questionar decisões dos adultos e propor transformações. Conforme Castro et al. (2010), participar não significa somente estar presente ou emitir uma opinião, mas reconhecer-se como parte de uma coletividade e possuir condições de intervir em sua realidade. As experiências do projeto demonstraram, contudo, que a expressão das crianças somente produz mudanças quando encontra adultos e instituições dispostos a escutá-las e transformar suas demandas em ações.

Compreendendo que as falas das crianças não poderiam permanecer restritas aos registros das oficinas e aos relatórios acadêmicos, a equipe realizou articulações com a Secretaria Municipal de Educação, a direção da Escola Municipal Carlos Chagas, o MST, a Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto Municipal de Trânsito e Transporte e o INCRA. Nessas reuniões, as demandas identificadas nas oficinas e nas Jornadas das Crianças Sem Terrinha foram apresentadas como elementos que exigiam respostas institucionais.

O relacionamento com a Secretaria Municipal de Educação ocorreu principalmente por meio de reuniões, formações e diálogos relacionados às condições pedagógicas, administrativas e estruturais da escola. A participação de representantes da Secretaria possibilitou apresentar as demandas observadas diretamente no cotidiano escolar, discutir os princípios da Educação do Campo e estabelecer interlocução entre a universidade, a gestão escolar e o poder público municipal.

A contribuição da Secretaria concentrou-se na abertura de canais de diálogo institucional, na participação em reuniões e no acompanhamento de algumas demandas referentes à gestão e à infraestrutura da escola. Esses momentos também permitiram

que dificuldades administrativas fossem reconhecidas por representantes do próprio poder público, como a ausência de profissionais de secretaria, a sobrecarga da gestão e a fragilidade na construção e execução do projeto pedagógico. Entretanto, o relacionamento com a Secretaria também foi marcado por limites. A rotatividade de profissionais, as mudanças na gestão, as divergências e a fragmentação das responsabilidades institucionais dificultaram a continuidade das ações e a construção de respostas articuladas.

No caso da ampliação da escola, UFF e MST participaram de negociações com a SEDUCT para a construção de novas salas, de um refeitório e de espaços de recreação. Além disso, também teve articulações com o INCRA para ampliar o terreno destinado à instituição, possibilitando futuramente a construção de uma quadra poliesportiva. Em relação ao transporte escolar, foram encaminhadas denúncias à Defensoria Pública, que mediou as negociações com o Instituto Municipal de Trânsito e Transporte. Como resultado, ocorreram alterações nos horários das linhas existentes, a criação de uma nova linha e a discussão sobre a ampliação de trajetos. Esses resultados mostraram que a articulação interinstitucional foi fundamental para transformar as demandas das crianças em encaminhamentos concretos.

Em retorno realizado à escola após a reforma, foram observadas transformações materiais decorrentes desse processo de mobilização. A instituição havia sido ampliada e climatizada, as turmas passaram a contar com salas fixas e foram construídos novos banheiros, sala de professores, laboratório de ciências e um refeitório. Também foram instaladas mesas para convivência embaixo das árvores e realizada a reforma da cozinha. Havia ainda o plano de construção de uma quadra poliesportiva, uma horta comunitária e um sistema de placas solares.

A construção do refeitório foi um resultado especialmente significativo, pois essa demanda havia sido apresentada reiteradamente pelas crianças desde as primeiras Jornadas Sem Terrinha. Os estudantes não queriam mais realizar as refeições no chão do pátio ou permanecer dentro das salas durante o intervalo. A concretização dessa reivindicação demonstrou que a escuta das crianças, quando associada à organização coletiva e à articulação institucional, pode produzir transformações efetivas nas condições de vida escolar.

As mudanças na infraestrutura também produziram efeitos sobre o cotidiano pedagógico. A redução da superlotação, a climatização das salas e a diminuição das constantes realocações contribuíram para um ambiente mais organizado e favorável à permanência dos estudantes em sala de aula. As crianças passaram a se ausentar menos

das atividades, não em razão do aumento do controle disciplinar, mas porque o espaço se tornou mais adequado para acolhê-las e sustentar o processo de aprendizagem.

No âmbito da gestão, foram instituídas reuniões periódicas entre os professores para discutir questões referentes à escola e aos estudantes. A mudança na direção e a chegada de profissionais mais disponíveis para o trabalho coletivo também foram apontadas como fatores que contribuíram para a melhoria do ambiente institucional. Esses resultados reforçam que as condições materiais, administrativas e relacionais da escola são elementos constitutivos da aprendizagem, do comportamento e do sentimento de pertencimento.

Apesar dos avanços, permaneceram demandas importantes, como a ausência de biblioteca, laboratório de informática e espaços diversificados de recreação. Os poucos brinquedos disponíveis não eram suficientes para contemplar a quantidade e a diversidade etária dos estudantes. A permanência dessas lacunas demonstrou que as melhorias alcançadas representavam um avanço expressivo, mas ainda não garantiam integralmente o direito à educação, ao brincar, à cultura, à tecnologia e à participação.

Entre as principais dificuldades enfrentadas pelo projeto esteve o transporte da equipe até a escola, localizada em uma região afastada do centro urbano. A indisponibilidade regular de veículos limitou a frequência das visitas e contribuiu para a reorganização das oficinas. Essa dificuldade também reduziu as possibilidades de acompanhamento continuado das turmas e de avaliação dos efeitos das intervenções ao longo do tempo.

Outra dificuldade foi a rotatividade dos profissionais da escola. Mais de vinte professores contratados que participaram da formação sobre Educação do Campo em 2024 deixaram posteriormente a instituição, comprometendo a continuidade das propostas construídas. A rotatividade frequente de docentes, devido às modalidades de contrato, dificulta o estabelecimento de vínculos, a realização de formações continuadas e a consolidação de um projeto pedagógico compartilhado.

Os episódios de violência e luto também constituíram desafios éticos e metodológicos. A equipe precisou acolher relatos de grande complexidade sem assumir funções que ultrapassassem os limites de um projeto de extensão e sem transformar o sofrimento das crianças em mero material de pesquisa. As reuniões semanais, a orientação das professoras responsáveis e a articulação com a escola foram fundamentais para analisar as situações e definir formas responsáveis de intervenção e encaminhamento.

Apesar das dificuldades, os resultados evidenciaram a relevância da extensão

universitária como instrumento de produção compartilhada de conhecimento, formação profissional e articulação de políticas públicas. A inserção continuada no território permitiu à equipe ultrapassar explicações individualizantes sobre os problemas escolares e compreender as relações entre infância, educação, desigualdade, violência e território.

Para a formação da bolsista, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de planejamento, condução de grupos, escuta de crianças e adolescentes, elaboração de materiais lúdicos, análise de situações institucionais, trabalho interdisciplinar e articulação com políticas públicas. Também possibilitou compreender que a atuação da Psicologia no campo educacional não deve se restringir à avaliação ou ao atendimento individual, mas pode contribuir para a construção de espaços coletivos de participação, para a problematização das desigualdades e para o fortalecimento das redes de garantia de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto permitiu responder à questão norteadora - de que maneira a construção coletiva de ações pode contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo e para o enfrentamento das violências presentes no cotidiano da Escola Municipal Carlos Chagas? - ao demonstrar que essa contribuição ocorre, principalmente, por meio de três movimentos articulados: a criação de espaços legítimos de escuta e participação infantil; a sistematização das demandas apresentadas pela comunidade escolar; e a construção de redes interinstitucionais capazes de transformar essas demandas em ações e encaminhamentos concretos. A experiência evidenciou, portanto, que a participação coletiva exige que as falas produzidas pelas crianças encontrem interlocutores comprometidos com sua efetiva consideração. A questão norteadora e os objetivos do projeto foram formulados justamente em torno da relação entre ação coletiva, Educação do Campo e enfrentamento das violências.

Em relação ao objetivo geral, foi possível analisar que as ações coletivas contribuíram tanto para ampliar a compreensão sobre a realidade escolar quanto para produzir mudanças em suas condições materiais, pedagógicas e relacionais. As oficinas, os momentos de formação, as Jornadas das Crianças Sem Terrinha, as reuniões da equipe e as articulações com movimentos sociais e instituições públicas constituíram

diferentes dimensões de um mesmo processo. Enquanto as atividades realizadas com os estudantes favoreceram a expressão de suas experiências, percepções e reivindicações, as articulações interinstitucionais possibilitaram encaminhar parte das questões identificadas para os órgãos responsáveis.

Os objetivos específicos também foram alcançados. As práticas desenvolvidas durante o projeto foram descritas e sistematizadas, incluindo as oficinas participativas, os jogos, as produções artísticas, as rodas de conversa, as atividades de cooperação e convivência, as formações e as ações territoriais. A utilização de diferentes linguagens mostrou-se fundamental para a participação de crianças e adolescentes de distintas faixas etárias, permitindo que expressassem conhecimentos e sentimentos que nem sempre seriam comunicados por meio de perguntas diretas ou de atividades exclusivamente verbais.

A identificação e a análise das violências presentes no cotidiano escolar possibilitaram organizá-las em três dimensões principais: as violências do território, as violências entre estudantes e as violências da escola. Embora essa divisão tenha favorecido a compreensão de suas especificidades, os resultados mostraram que essas dimensões se encontram profundamente relacionadas. Os conflitos armados, as desigualdades territoriais e as restrições de circulação atravessam as experiências subjetivas dos estudantes e penetram o cotidiano da instituição; os preconceitos e as discriminações reproduzidos nas relações entre pares expressam estruturas sociais mais amplas; e a precariedade da infraestrutura, a ausência de recursos para inclusão, os discursos fatalistas e o apagamento dos saberes camponeses contribuem para intensificar conflitos e limitar as possibilidades de aprendizagem e pertencimento.

Conclui-se que o projeto produziu resultados tanto no campo formativo e investigativo quanto no cotidiano concreto da instituição. As oficinas ampliaram os espaços de expressão das crianças, favoreceram a reflexão sobre convivência, território, diversidade e direitos e possibilitaram a sistematização de demandas que posteriormente fundamentaram articulações institucionais. As mudanças na infraestrutura, no transporte e na organização da escola demonstraram que a participação infantil pode produzir efeitos reais quando suas falas são reconhecidas como legítimas e encontram redes capazes de transformá-las em ação coletiva.

Ao mesmo tempo, a permanência de problemas estruturais, pedagógicos e institucionais indica que as ações não podem ser consideradas concluídas. A consolidação de uma escola efetivamente comprometida com os princípios da Educação do Campo exige continuidade das formações, estabilidade das equipes, fortalecimento

da gestão democrática, ampliação dos espaços de participação estudantil e manutenção do diálogo entre a universidade, a Secretaria Municipal de Educação, os movimentos sociais, a comunidade escolar e os demais órgãos públicos.

Diante dos limites, recomenda-se a continuidade do projeto por meio de uma abordagem longitudinal, capaz de acompanhar as transformações da escola ao longo dos próximos anos. Estudos e intervenções futuras poderão investigar como as crianças avaliam as reformas realizadas, a nova organização da escola e as mudanças na gestão; em que medida as melhorias estruturais produzem efeitos duradouros sobre a aprendizagem, a convivência e o sentimento de pertencimento; e quais demandas permanecem ou surgem após essas transformações. Essa avaliação deve preservar o caráter participativo do projeto, garantindo que os estudantes não sejam apenas observados, mas atuem na definição das questões, na análise das mudanças e na elaboração de novas propostas.

Também se mostra importante acompanhar a incorporação dos princípios da Educação do Campo ao projeto político-pedagógico da instituição, às práticas curriculares e à formação dos profissionais. A continuidade das ações pode incluir a reconstrução da memória da escola e do assentamento com a participação das crianças, famílias e moradores; o desenvolvimento de atividades permanentes de educação antirracista e inclusiva; a criação de espaços de representação estudantil; e o fortalecimento das relações entre a escola, o MST, a universidade, a Secretaria Municipal de Educação e os demais componentes da rede de garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CARVALHO, Ailton Mota de; SILVA, Roberto Cezar Saraiva da. Formação econômica da região Norte Fluminense. In: CARVALHO, Ailton Mota de; TOTTI, Maria Eugênia Ferreira (org.). **Economia e desenvolvimento da região Norte Fluminense: da cana-de-açúcar aos royalties do petróleo**. Campos dos Goytacazes: WTC Editora, 2004.

CASTRO, Lucia Rabello de (coord.). **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra Capa; FAPERJ, 2010.

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.

CÔRTEZ, T. L. **Violência e reassentamentos urbanos a partir da mídia impressa**. Tese (Monografia em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes, p. 115. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-63.

GONÇALVES, Renato Luis. **A atuação da comissão pastoral da terra (CPT) em campos dos goytacazes, rj**: uma análise do assentamento zumbi dos palmares. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de pós-graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Cap. 3. Disponível em: file:///C:/Users/Sistemas/Downloads/2012%20Renato%20Luiz%20Gon%C3%A7alves.pdf Acesso em: 08 fev. 2026.

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

MEDEIROS, Leonilde Servolo; LEITE, Sérgio (org.). **A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS; Rio de Janeiro: CPDA, 1999.

NEVES, Delma Pessanha. **Assentamento rural: reforma agrária em migalhas**. Niterói: EDUFF, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. A violência da e na escola. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação**: escritos de educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PEÇANHA, I. S. B. DE OLIVEIRA, R. P. Reflexões acerca da violência escolar. Ciências Sociais - UFJF, 2013

PEDLOWSKI, Marcos Antonio et al. **Os limites da reforma agrária desassistida na região Norte do estado do Rio de Janeiro**: entre o descaso do Estado e a resistência dos assentados. In: Congresso Brasileiro De Sociologia, 13., 2007, Recife. Anais [...] Recife: SBS, 2007.

PEREZ, Beatriz Corsino; MENDES, Juliana Thimóteo Nazareno; VIANNA, Marcelo Cavalcanti. A educação do campo em movimento no Assentamento Zumbi dos Palmares-RJ. **Serviço Social em Debate**, Montes Claros, v. 7, n. 2, p. 5-23, 2024.

PORTUGAL, Francisco Teixeira. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa; FAPERJ, 2008.

TASSARA, E. T. O. & ARDANS-BONIFÁCIO, H. O. Psicologia socioambiental, identidades urbanas e intervenção social. Reflexões sobre as mudanças socioambientais no sistema-mundo (pp. 123-154). In: Tassara, E. T. O. & Rutkowski, E. W. (orgs.). **Mudanças climáticas e mudanças socioambientais globais: reflexões sobre alternativas de futuro**. São Paulo: UNESCO e IBECC, 2008.