

Experiências escolares, território e saúde mental de crianças negras em contextos rurais¹

 Beatriz Corsino Pérez¹,  Daniele Ribeiro Fagundes²

^{1, 2} Universidade Federal Fluminense - UFF. Departamento de Psicologia, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. Rua Santiago Carvalhido Filho, 80 - Centro. Campos dos Goytacazes - RJ. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: beatrizcorsino@id.uff.br

RESUMO. Este artigo investiga a vivência escolar de crianças de uma comunidade negra rural, em Campos dos Goytacazes-RJ. A pesquisa-intervenção, realizada entre 2019 e 2023 por meio de oficinas e entrevistas, revela o silenciamento dos saberes populares pela instituição escolar. Essa desapropriação de conhecimentos locais produz dificuldades de escolarização, respondidas pela escola através da culpabilização dos estudantes. O estudo destaca a medicalização da educação e da pobreza como mecanismo de controle, no qual laudos neurológicos patologizam sujeitos e individualizam problemas de ordem estrutural. A escassez de políticas públicas voltadas ao território rural agrava esse cenário, reproduzindo o sofrimento ético-político e negligenciando desigualdades sociais. O trabalho conclui que a educação do campo deve atuar na valorização das subjetividades e dos saberes tradicionais como via de emancipação da população negra rural.

Palavras-chave: educação do campo, medicalização da pobreza, infância rural.

School experiences, territory, and mental health of Black children in rural contexts

ABSTRACT. This article investigates the school experience of children in the rural black community, in Campos dos Goytacazes-RJ. The research-intervention, carried out between 2019 and 2023 through workshops and interviews, reveals the silencing of popular knowledge by the school institution. This expropriation of local knowledge produces learning difficulties, answered by the school through the blaming of students. The study highlights the medicalization of education and poverty as a control mechanism, in which neurological reports pathologize subjects and individualize structural problems. The scarcity of public policies aimed at rural territory aggravates this scenario, reproducing ethical-political suffering and neglecting social inequalities. The study concludes that rural education should focus on valuing subjectivities and traditional knowledge as a pathway to the emancipation of the rural Black population.

Keywords: rural education, medicalization of poverty, rural childhood.

Experiencias escolares, territorio y salud mental de los niños negros en contextos rurales

RESUMEN. Este artículo investiga la experiencia escolar de los niños en la comunidad negra rural, en Campos dos Goytacazes-RJ. La investigación-intervención, realizada entre 2019 y 2023 a través de talleres y entrevistas, revela el silenciamiento de los conocimientos populares por parte de la institución escolar. Esta expropiación de los conocimientos locales produce dificultades de aprendizaje, a las que responde la escuela a través de la culpabilidad de los estudiantes. El estudio destaca la medicalización de la educación y de la pobreza como mecanismo de control, en el que los informes neurológicos patologizan sujetos e individualizan problemas de orden estructural. La escasez de políticas públicas dirigidas al territorio rural agrava este escenario, reproduciendo el sufrimiento ético-político y descuidando las desigualdades sociales. El trabajo concluye que la educación del campo debe actuar en la valorización de las subjetividades y los conocimientos tradicionales como vía de emancipación de la población negra rural.

Palabras clave: educación del campo, medicalización de la pobreza, infancia rural.

Introdução

As infâncias do campo têm suas especificidades marcadas pelos contextos sociais, culturais e territoriais singulares em que vivem, produzindo modos de aprender, conviver e compreender o mundo. No contexto brasileiro, há uma diversidade de vivências, que abrangem o contato com a terra, as práticas de cultivo, a criação de animais, as brincadeiras, a partilha de saberes tradicionais entre as gerações. Entre os desafios enfrentados por essas crianças está a desvalorização dos conhecimentos e das culturas locais no processo de escolarização, o que impacta a construção de pertencimento e reconhecimento social, além de efeitos na sua saúde mental.

No processo educacional vivenciado pelas crianças do campo, a centralidade de referenciais eurocêtricos (Quijano, 2005) contribui para a marginalização dos saberes produzidos no território, favorecendo o apagamento da memória coletiva e das tradições locais. Essa realidade de exclusão reflete o histórico da educação brasileira que ignora as especificidades territoriais. Em outros termos “... há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3). Assim, a colonialidade do saber elimina a diversidade de pensamento que as múltiplas experiências no mundo desenvolvem (Lander, 2005). As crianças do campo são impactadas por esse processo, uma vez que as epistemologias camponesas têm a sua matriz cultural dos povos considerados inferiores e incapazes de produzir conhecimento pelo processo de colonização, como negros e indígenas.

De acordo com Carneiro (2023), esse fenômeno não se limitou à desvalorização e ao apagamento de seus saberes, mas também restringiu o acesso a uma educação de qualidade, contribuiu para sua inferiorização intelectual e afetou suas capacidades cognitivas, tanto pelas condições de privação material quanto pelos impactos dos processos discriminatórios sobre a autoestima no contexto educacional. Assim, o epistemicídio é “uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta”. (Carneiro, 2023, p. 83).

À medida que os conhecimentos locais são desvalorizados, a escolarização passa a colaborar para a manutenção da classe dominante no poder, reforçando as hierarquias sociais e culturais que atravessam o campo brasileiro. Historicamente, o modelo de educação rural esteve vinculado aos interesses das elites agrárias. A partir da década de 1960, com a intensificação

do processo de modernização agrícola, esse modelo passou a ser mais articulado às demandas do latifúndio e do agronegócio, buscando fixar a mão de obra no campo para atender à mecanização e à introdução de tecnologias que desvalorizavam os saberes populares (Alentejano et al., 2021; Sacramento, Campos & Bicalho, 2021).

Em contraposição a essa lógica, a partir dos anos 1980, movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), passaram a reivindicar outra concepção de educação, vinculada às experiências e às necessidades das populações camponesas, considerando a sua diversidade. Esse movimento representa a “luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo” (Caldart, 2012, p. 261). Dentro de uma perspectiva crítica, cabe à educação do campo preparar a população rural para a luta e a resistência, dado que a sociedade limita sua participação social por meio de processos de invisibilização e exclusão social (Lima, Silva & Souza, 2021).

Hunzicker e Antunes-Rocha (2022, p.4) refletem que há um “silêncio pedagógico” na educação das escolas rurais, uma vez que há “pouca presença, nas práticas escolares, de temas relacionados aos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais vinculados às atividades econômicas de grandes proporções”. No caso dos projetos de mineração, esse silêncio tem a finalidade de fazer com que a população não questione e reflita sobre os riscos aos quais está submetida (Hunzicker & Antunes-Rocha, 2022).

Ao mesmo tempo, tem se disseminado políticas de fechamento de escolas rurais em todo o Brasil nas últimas décadas. Segundo Cordeiro (2022), no período de 1997 a 2019, mais de 82 mil escolas rurais foram fechadas no Brasil, motivadas pela expansão do agronegócio, da monocultura, da concentração de terras e pelo enfraquecimento da agricultura familiar (Alentejano et al., 2021). No município de Campos dos Goytacazes, no Norte Fluminense, também ocorreu, a partir dos anos 1990, o fechamento sistemático de escolas rurais (Vianna, 2018). Essa política municipal gerou uma escassez de unidades que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, forçando estudantes de áreas rurais a longos deslocamentos rumo aos centros urbanos. Esse cenário foi um dos principais vetores da evasão escolar, visto que, no ano de 2014, menos de 16% dos alunos de áreas rurais no município concluíram o Ensino Médio (Vianna, 2018).

Diante dos desafios enfrentados no processo de escolarização das crianças do campo, observa-se o fenômeno da medicalização da infância, ao buscar resolver problemas de forma

individualizada, o que na maioria das vezes, são de esferas mais amplas. Às dificuldades escolares são atribuídas características orgânicas/cerebrais da criança, ocultando “os condicionantes sociais, culturais, políticos, educacionais, afetivos e ideológicos envolvidos na produção dos transtornos mentais” (Signor, Berberian & Santana, 2017, p. 748). Essa tendência da instituição escolar em reduzir os obstáculos pedagógicos a um problema estritamente individual alinha-se à racionalidade neoliberal, que opera a individualização do fracasso escolar em vez de refletir sobre as condições estruturais do processo de escolarização (Moysés & Collares, 1997; Patto, 2009; Patto, 2022).

Por outro lado, as crianças do campo também são atravessadas por questões de saúde mental e encontram-se mais desassistidas em relação ao acesso às políticas de saúde (Sombra Neto et al., 2022; Oliveira, Silva & Nogueira, 2018). Essa carência assistencial decorre de uma organização de serviços pautada na lógica urbano-centrista, que ignora as particularidades rurais e inviabiliza o acolhimento dessas demandas (Cirilo Neto & Dimenstein, 2021). De acordo com Dimenstein et al. (2022), essa condição reflete o sofrimento psíquico enquanto processo social corporificado, no qual as desigualdades do território participam na constituição subjetiva infantil. A análise do sofrimento psíquico exige uma abordagem complexa, que considere os contextos históricos, políticos e culturais que atravessam as condições de vida de uma população.

A partir dessas problematizações, o presente artigo apresenta parte dos resultados de projetos de pesquisa e extensão vinculados ao Núcleo de Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas (NIJUP), da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes-RJ, numa comunidade negra rural. A inserção nesta comunidade ocorreu em 2017, após diálogos com agentes da CPT, que possibilitaram a aproximação com o território, onde já mantinham atuação junto aos moradores. A proposta consistiu na realização de um trabalho com crianças e adolescentes, voltada para a valorização da cultura local e o fortalecimento da participação infanto-juvenil, da identidade negra e da memória social.

Embora o projeto tenha iniciado com foco no desenvolvimento de ações comunitárias, a retomada presencial, em 2022, no cenário pós-pandemia Covid-19, revelou a urgência de refletir sobre a realidade escolar. Demandas espontâneas por alfabetização apresentadas pelas próprias crianças reorientaram as oficinas (Lévy, 2001) quinzenais para uma prática de educação popular dialógica e intercultural (Da Mota Neto, 2018). O processo de intervenção psicossocial (Machado, 2004) evidenciou a aversão das crianças aos conteúdos escolares

tradicionais, aspecto que motivou a escrita deste texto. Assim, a perspectiva metodológica conjugou a produção de conhecimento e a intervenção (Jobim & Salgado, 2008).

Nesse cenário, este artigo visa compreender a vivência escolar, a partir da análise de três estudos de casos de crianças que apresentaram dificuldades de escolarização. Ao tomar as narrativas infantis como eixo da reflexão, o estudo problematiza os modos pelos quais a experiência escolar se articula às dinâmicas do território, contribuindo para a discussão sobre os efeitos na saúde mental de crianças negras em contextos rurais.

Percurso metodológico

A comunidade fica localizada na área rural de Campos dos Goytacazes, interior do Estado do Rio de Janeiro. Neste artigo, por questões éticas, não iremos identificá-la e nomes fictícios foram utilizados como uma forma de preservar as crianças e suas famílias, uma vez que foram abordados temas sensíveis.

O projeto de extensão “Infância e juventude do campo: diálogo de saberes, memória e participação social” teve o seu desdobramento no projeto de pesquisa “Infâncias campistas: proteção e participação das crianças pequenas” cadastrado e aprovado pelo comitê de ética. Foram apresentados e assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis, assim como os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças participantes do projeto.

Para compreender as vivências escolares, a investigação utilizou a pesquisa-intervenção (Castro, 2008) como espinha dorsal, pois é uma metodologia que permite valorizar o conhecimento produzido pelos próprios sujeitos. Ao adotar tal postura, a pesquisa adentra no universo infantil sem imprimir sentidos prévios, combatendo a lógica de tutela que historicamente silencia a infância e a considera incapaz de comunicar-se devido à idade (Castro, 2008). Assim, a produção de saber ocorre na convivência direta, permitindo que o olhar da equipe sofra o atravessamento da perspectiva das crianças, reconhecendo-as como agentes e detentoras de saber (Jobim e Souza & Salgado, 2008).

A fundamentação dos resultados provém de um acompanhamento registrado em relatórios de campo entre os anos de 2019 a 2023, tendo interrompido parte das atividades presenciais nos anos de 2020 e 2021. Entretanto, continuamos o contato com as crianças e jovens à distância através da comunicação pelas redes sociais e em alguns encontros presenciais

quando foram realizadas ações de prevenção à covid-19. As atividades foram realizadas por uma equipe multirracial de pesquisa, composta por estudantes do curso de Psicologia orientados pela professora do mesmo curso. Nos anos de 2022 e 2023, os encontros foram marcados pela imprevisibilidade e a participação ativa das crianças, que definiram o local das atividades na comunidade e o tipo de brincadeira que seria compartilhada no dia. Após esse momento inicial, foram propostas oficinas (Spink, Menegon & Medrado, 2014) utilizando leituras de histórias, desenhos, pinturas, colagens, encenações, fotografias, vídeos, entre outros recursos.

Essas atividades permitiram que as crianças circulassem pelo território, usassem elementos naturais e materiais encontrados no caminho. Por exemplo, podemos citar o primeiro encontro de 2022 que tinha como objetivo apresentar a nova equipe de extensionistas para a comunidade e vice-versa. Para isso, pedimos aos participantes que fizessem a primeira letra do seu nome com o corpo ou que a escrevessem na areia com um pedaço de pau, encontrado no quintal, para que os outros pudessem adivinhar como se chamavam. Então, de uma maneira lúdica, falamos sobre a escrita, as dificuldades e as facilidades que as crianças tinham, como estava sendo o retorno às aulas presenciais, entre outros assuntos. Ao longo desses dois anos, o vínculo com as crianças permitiu que as falas sobre a escola surgissem abertamente, evidenciando o contraste entre o prazer presente na exploração do território, como subir nas árvores ou banhar-se no lago, e as dificuldades impostas pelo modelo de educação formal narradas pelo grupo.

O corpus de análise integra, ainda, entrevistas semiestruturadas (Brandão & Borges, 2007) realizadas em 2019, nas quais as jovens da comunidade atuaram como pesquisadoras de sua própria história, investigando tradições, lendas e conflitos territoriais (Pérez & Biazzi, 2022). Neste artigo, analisamos as respostas que se referiam à infância e ao processo de escolarização, além dos conselhos que os mais velhos dariam para as crianças e os jovens. Para materializar a discussão, o texto analisa três histórias de vida que envolveram meninos, de 11 e 12 anos à época, que embora singulares, expressam desafios vivenciados pela comunidade onde foi desenvolvida a pesquisa em relação ao processo de escolarização.

A medicalização da educação e da pobreza: o caso do Elias

Na comunidade em análise, há uma precariedade no acesso às políticas públicas, como a falta de saneamento básico, água encanada, coleta de lixo, postos de saúde, escolas e creches

no território, o que impõe aos moradores o peso de sobreviver sob padrões de “dominação-subalternização-segregação que os oprimem desde crianças”. (Arroyo, 2017, p. 44). Neste contexto, a escola assume papel fundamental, garantindo proteção e acesso a direitos para crianças e adolescentes. Embora haja dez instituições escolares no distrito, compostas por seis escolas municipais, duas creches e duas unidades estaduais, todas estão localizadas fora da comunidade. O acesso a esses espaços depende integralmente do transporte escolar, serviço que, apesar de ofertado, impõe desafios cotidianos.

A estrada de terra em condições precárias e o acesso estreito levaram os motoristas dos ônibus escolares a se recusarem a entrar na comunidade, obrigando as crianças a caminharem até a pista principal, atravessando plantações de cana-de-açúcar e áreas de pasto. Após a mobilização dos moradores, houve o retorno dos ônibus escolares ao interior do território. Entretanto, eles reclamam da ausência de pontos de parada adequados, com bancos e coberturas. Há queixas recorrentes sobre a conduta dos motoristas, que fecham as portas precocemente ou se recusam a esperar os estudantes que, em dias chuvosos, chegam ao veículo sujos de lama (Pérez & Souza, 2021; Pérez, 2020). Uma vez superadas as barreiras físicas do trajeto, novas dificuldades se manifestam no interior das instituições.

Elias tem 11 anos, é o filho mais velho e mora com sua mãe Nubia (27 anos), sua irmã Letícia (8 anos) e seu irmão Moisés (7 anos). Ele cuida dos irmãos mais novos e faz o almoço nos dias em que a mãe trabalha. Elias tem pouco contato com o pai, uma vez que seus pais são separados e ele não mora na comunidade. Núbia sempre incentivou os filhos a estudarem. Para isso, disse que “eles tinham que aproveitar, porque hoje em dia a escola é bem melhor” (Relatório de Campo, 16/08/2021). Ela relatou que a sua vivência escolar foi traumática e violenta: “quando eu era criança a professora me deixava de castigo, me colocava ajoelhada no milho, batia, brigava, hoje não tem mais nada disso” (Relatório de Campo, 16/08/2021).

Embora esse método educativo, baseado em um modelo punitivista e violento, não seja legalmente permitido, Núbia disse ter vivenciado isso no início dos anos 2000, ou seja, mais de uma década após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Ela abandonou os estudos após engravidar de Elias, aos quinze anos, e não quis mais voltar para a sala de aula.

Os irmãos de Elias também apresentaram dificuldades escolares, que se agravaram após a pandemia. Moisés, antes da Covid-19, estava no 1º ano do Ensino Fundamental e já havia aprendido a escrever o próprio nome, mas com o fechamento das escolas teve a alfabetização

prejudicada. Letícia era quem mais se dedicava para fazer as apostilas na época. Ainda assim, queria que a mãe sáísse do grupo de *Whatsapp* porque “era muita coisa” e estava com dificuldades. Já Elias disputava frequentemente o celular e o controle da televisão com o irmão e não queria “fazer nada relacionado com a escola” (Relatório de Campo, 16/08/2021).

Nesse período, Núbia relatou: “o que tá sendo mais difícil é ficar sem a escola, porque desemprego a gente consegue um trabalho aqui, outro ali, tem o auxílio emergencial que ajuda muito, mas ficar sem a escola está sendo bem complicado” (Relatório de Campo, 18/06/2021). As apostilas eram enviadas pelo *Whatsapp*, mas a família não possuía impressora, por isso, as atividades eram impressas por uma colega de Núbia. Segundo ela, “se não fosse assim não teria condições de pagar para imprimir” (Relatório de Campo, 18/06/2021).

Esse cenário evidenciou as diversas negligências enfrentadas pelas crianças do campo e suas dificuldades escolares durante a pandemia. Quando as aulas presenciais retornaram, Elias apresentou baixo desempenho e a escola solicitou que a mãe o levasse para uma avaliação médica. Núbia o levou a uma consulta particular com uma neuropediatra, já que não conseguiu atendimento na rede pública. Ele foi diagnosticado com transtorno do espectro autista, recebeu prescrição medicamentosa e teve a indicação de acompanhamento com fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e psicóloga, além do laudo sinalizar que o menino apresentava, entre outras coisas, pouca interação, pouco contato ocular, e baixas condições financeiras (Relatório de Campo, 08/09/2022).

A criança descrita no laudo apresentava diversos pontos de divergência em relação às observações realizadas durante as atividades do projeto, nas quais ele conversava, brincava, e havia uma relação de proximidade conosco e com os colegas. Será que o pouco contato ocular não se deu por uma certa timidez ou por estar num contexto onde estava sendo avaliado? Será que a ida a consulta, apenas uma vez, levou em consideração que ele era um corpo negro, envergonhado, desconfiado, em um local com pessoas desconhecidas? Além disso, causa estranhamento o fato de constatar no diagnóstico neurológico a expressão “baixas condições financeiras”, uma vez que a criança foi submetida a uma análise médica e não socioeconômica.

A presença dessas informações em um documento de avaliação neurológica se aproxima das discussões de Patto (2009) acerca da produção de laudos psicológicos que silenciam a política educacional e o cotidiano escolar para culpabilizar o aluno e seu ambiente familiar como sendo a origem das dificuldades escolares. Nesse sentido, chama a atenção que, após um

período marcado por dificuldades de escolarização durante a pandemia, as questões apresentadas sejam compreendidas somente como um problema localizado na criança.

São inúmeras as dificuldades enfrentadas, especialmente, pelas famílias que recebem o diagnóstico das crianças com deficiência ou com transtornos comportamentais. Para acessar o tratamento, precisam recorrer à rede pública ou custear atendimentos privados, o que implica faltar ao trabalho, arcar com transporte, reorganizar o cuidado com os outros filhos e lidar com limitações financeiras. O laudo médico muitas vezes aparece como resposta ao baixo desempenho escolar e como possibilidade de acesso a direitos, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e a um acompanhamento escolar especializado, com mediador escolar e sala de recursos. No entanto, a efetivação desses serviços encontra limites nas condições concretas de funcionamento da rede pública de educação do município de Campos dos Goytacazes, especialmente em contextos rurais, marcados pela escassez de profissionais.

No caso de Elias, esses recursos não estavam presentes na sua escola e o diagnóstico não significou um acompanhamento efetivo. Assim como a história da educação do campo foi marcada pelo abandono, o mesmo ocorreu com as políticas de saúde mental voltadas para essa população. Conforme já debatido por Neto e Dimenstein (2021), há uma dificuldade de alocar serviços com equipes especializadas em saúde mental em territórios com baixa densidade demográfica e reduzido contingente populacional, como é o caso desta comunidade. Assim, não havia nenhum posto de saúde nas proximidades e o atendimento da Estratégia Saúde da Família (ESF) não estava presente. A Unidade Básica de Saúde (UBS) mais próxima foi fechada durante a pandemia e não tinha previsão de reabri-la porque estava alocada em um prédio alugado. Em geral, as famílias buscavam atendimento médico no centro, pois, embora houvesse outra UBS no mesmo distrito da comunidade, não havia transporte público que passasse por lá. Para se deslocarem para o centro, os moradores precisavam pegar uma van, que passava de hora em hora, exceto aos domingos e feriados, quando não havia circulação.

No caso de Elias, a neuropediatra recomendou acompanhamento com equipe multiprofissional presente no Centro de Referência e Tratamento da Criança e Adolescente e/ou no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSIJ), ambos situados na área central do município. A dificuldade de transporte público e a distância desses equipamentos de saúde em relação à sua casa tornaram inviável o atendimento. Núbia era a responsável sozinha pelas três crianças e trabalhava, não tendo condições, portanto, de acompanhar o filho no tratamento.

Para levar Elias, ela teria que faltar pelo menos um turno de trabalho, deslocar-se cerca de três horas entre ida e volta e ainda aguardar o atendimento.

Há diretrizes nacionais (Brasil, 2014) que apontam a necessidade que o cuidado em saúde mental infanto-juvenil ocorra em rede e de forma intersetorial, com encaminhamento implicado e acolhimento. Entretanto, o município não consegue atender adequadamente a demanda de encaminhamentos, resultando em crianças diagnosticadas sem acesso ao cuidado multiprofissional e intersetorial. Assim, restou à família seguir apenas a prescrição de medicação e, o que deveria ser o último recurso, tornou-se o mais viável.

Como afirma Azevedo (2018, p.452), a medicalização da infância é “uma forma de transformar em necessidades médicas as vivências, os sofrimentos e as dores que eram administrados de outras maneiras, às vezes, no próprio ambiente familiar e comunitário, envolvendo interpretações e técnicas de cuidado”. A medicalização surge quase como uma consequência inevitável da tendência de tratar problemas educacionais como doenças. Esse processo tem sido usado para justificar a continuidade da exclusão de crianças pobres que, mesmo permanecendo na escola por muitos anos, não conseguem se apropriar dos conteúdos ensinados (Meira, 2012).

Dessa forma, a medicalização acaba sendo utilizada para corrigir os desvios de comportamento (Brzozowski & Caponi, 2013) e de aprendizagem. Então, não é uma medicalização apenas da infância, mas da educação, da vida, da pobreza. O termo medicalização da pobreza consiste no uso de medicamentos como resposta à desassistência e à escassez de políticas públicas nas camadas populares. Isso porque a medicalização na educação está alicerçada em concepções raciais, classistas e em preconceitos da intelectualidade dos trabalhadores (Moysés & Collares, 2013).

Ao analisarmos a situação de Elias, observamos que esse processo se articula às condições sociais que atravessam a sua experiência de classe, raça, território e geração. Desconsiderar esses marcadores sociais para compreender as dificuldades de aprendizagem implica em deslocar “para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos” (Meira, 2012, p. 136). Isso porque a “medicalização faz parte de um fenômeno maior que está muito presente em nossa sociedade, solidária com a estratégia de responsabilizar os indivíduos por problemas sociais” (Brzozowski & Caponi, 2013, p. 214).

O diagnóstico passa a ser utilizado pela escola como forma de lidar com as dificuldades de escolarização, sem que isso venha acompanhado de melhorias nas condições de

funcionamento, na oferta de suporte ao estudante e de cuidado com a saúde mental. Ao mesmo tempo há as dificuldades de acesso à rede pública de saúde e às condições materiais para a continuidade do tratamento. Sobretudo, visto que a criança recebeu um diagnóstico que utiliza “baixas condições financeiras” como fundamento justificativo para o seu adoecimento. As questões sociais e econômicas acabam sendo deslocadas para o campo médico e passam a ser tratadas com medicações controladas, favorecendo interesses vinculados à indústria farmacêutica. Nessa direção, a explicação das dificuldades escolares volta a se concentrar na criança, enquanto permanecem secundarizadas as condições concretas de escolarização e as limitações institucionais da escola permanecem inalteradas.

Entre o protagonismo no campo e a aversão à escola: o caso de Lucas

Lucas tem 12 anos, exerce um papel de liderança na comunidade e é o filho caçula de uma família com cinco irmãos. Reside com os pais, Marcelo (50 anos) e Gisele (37 anos), e com três irmãs. Em entrevista realizada em 2019, Marcelo relatou ter interrompido os estudos ainda no quarto ano do Ensino Fundamental para contribuir com a renda familiar, pois o seu pai havia falecido precocemente. Como filho mais velho, Marcelo precisou assumir o trabalho na lavoura de cana-de-açúcar para auxiliar a mãe no sustento da casa.

Apesar da trajetória escolar abreviada, quando perguntamos: O que você gostava de fazer quando era criança? Ele respondeu: “Estudar” (Entrevista Marcelo, 2019). De forma semelhante, Gisele também se afastou da escola durante a adolescência para trabalhar. Contudo, após o crescimento dos cinco filhos, retomou sua formação por meio da EJA, cursando o primeiro ano do Ensino Médio. Marcelo e Gisele incentivam os filhos a estudarem, tendo os mais velhos concluído o Ensino Médio.

Lucas é uma criança que gosta de cuidar dos animais. Desde os oito anos, assumiu a responsabilidade de cuidar de uma égua, demonstrando entendimento sobre os tipos de capim para alimentá-la, além de saber como tocar o gado e adestrar o animal. Ele compartilha seus conhecimentos por meio de vídeos em redes sociais, com narrativas engraçadas e elaboradas. Lucas cria o roteiro, convida os primos para participarem e explora diferentes cenários da comunidade.

Em contrapartida, Lucas não tem conseguido se apropriar dos conhecimentos escolares. Segundo sua irmã, ele demonstra “aversão a tudo que lembra a escola” (Relatório de Campo,

18/06/2022). Durante a pandemia, sua mãe comentou que ele teria de passar por uma prova de nivelamento para definir se ingressaria no quarto ou no quinto ano do Ensino Fundamental, visto que não havia realizado as atividades escolares adequadamente no período de suspensão das aulas presenciais (Relatório de Campo, 16/08/2021). Entretanto, a aplicação não foi necessária, uma vez que a prefeitura aderiu à promoção automática. Assim, em 2022, Lucas avançou para o sexto ano, o que gerou preocupação em sua família, pois ele ainda apresentava acentuada dificuldade na leitura e na escrita. Diante disso, será que essa “aversão à escola”, na verdade, não era um mascaramento das dificuldades de escolarização e uma estratégia para enfrentar o baixo desempenho?

Durante as atividades do projeto, notamos que Lucas deixou de desenhar com os outros meninos, evitando tarefas que envolviam papel, canetinhas e demais materiais escolares. A irmã, responsável por auxiliá-lo nas tarefas de casa, afirmou enfrentar dificuldades, pois "ele não quer fazer nada que seja parecido com a escola e tem dado trabalho para fazer as lições" (Relatório de Campo, 18/06/2021). Observamos, assim, uma rejeição à realização de propostas que remetessem à leitura e à escrita, o que o levava a mobilizar o grupo de crianças para pular corda, jogar bola, correr, brincar de pique, atividades nas quais demonstrava desenvoltura e habilidade.

Ao mesmo tempo, para reivindicar propostas para a comunidade, Lucas assumia uma posição de liderança entre os pares e expressava com facilidade as demandas das crianças para o território. Por exemplo, em uma reunião da Subsecretaria de Igualdade Racial e Direitos Humanos (SIRDH), em abril de 2023, com o objetivo de conhecer a comunidade, ouvir os moradores e acolher as demandas locais, Lucas foi o porta-voz das crianças e solicitou a construção de um campo de futebol, conduzindo os agentes do poder público até o local pretendido.

A partir dessa realidade, cabe perguntar: será que o conhecimento, o protagonismo e o interesse que Lucas demonstra nas brincadeiras, nos esportes e no cuidado com os animais estão sendo aproveitados pela escola? Parece haver uma cisão entre os dois perfis: entre o Lucas que fracassa na escola e o que obtém sucesso na comunidade. Sabemos que a produção do fracasso escolar repercute na vida do aluno para além dos muros da escola (Kalmus & Paparelli, 2004). No caso de Lucas, suas produções de leitura e escrita parecem ser suprimidas como uma forma de evitar o contato com as suas dificuldades. Sendo assim, enquanto a escola busca

responsabilizá-lo pelos obstáculos da sua escolarização, as atividades ali desenvolvidas aparecem como desinteressantes por não considerarem seus conhecimentos e habilidades.

Vale ressaltar que o termo fracasso escolar não se refere a uma condição individual, tampouco a uma incapacidade do aluno, mas a um processo produzido nas relações escolares. Segundo Patto (2022), esta produção resulta de práticas institucionais que desconsideram as condições sociais e os modos de aprender dos sujeitos, reiterando trajetórias de insucesso. No caso de Lucas, o conceito de produção do fracasso escolar permite compreender que suas dificuldades emergem do desencontro entre os saberes escolares e aqueles construídos em seu território. Assim, o termo não atribui ao aluno a condição de fracassado, mas evidencia um modo de funcionamento que o produz e o sustenta.

Como efeito dessa produção, o baixo desempenho contribui para a estigmatização do aluno, à medida que ele perde “o direito de errar: o que deveria fazer parte do processo de aprendizagem torna-se confirmação de incapacidade.” (Kalmus & Paparelli, 2004, p. 23). Nesse processo, as crianças constroem uma autoimagem, a partir de um reconhecimento equivocado de si mesmas, fruto da percepção de que são burras, incapazes e marginalizadas, embora conservem certa vivacidade e o desejo de sucesso escolar (Kalmus & Paparelli, 2004).

Ao longo das atividades desenvolvidas, outras crianças também trouxeram elementos que ajudam a compreender os efeitos do baixo desempenho escolar em suas experiências de vida. No projeto, durante a construção de uma história em grupo, Gustavo (12 anos), ao cometer um erro na escrita, passou a ser alvo de implicâncias e deixou de participar da atividade. Por mais que a equipe de pesquisa interviesse, pedindo para retornar ao trabalho em grupo e chamando atenção dos colegas, ele não quis mais continuar. Essa situação evidencia como o erro deixa de ser reconhecido como parte do processo de aprendizagem e passa a ser tratado como uma falha associada ao sentimento de incapacidade e inferioridade.

Uma situação semelhante ocorreu com Letícia. No início da mesma atividade, ela não demonstrou interesse em escrever e contribuir com ideias para a construção da história. Ela apresentou dificuldades na escrita e os meninos ainda questionavam suas sugestões e tentativas de contribuição. Letícia demonstrou na oficina preocupação com o resultado do cartaz, dedicando um tempo prolongado à atividade e questionando frequentemente à equipe se estava bom ou correto. Ao final, disse: “em diversos momentos sinto que as outras crianças me deixam de lado, então, desento muitas frustrações na comida” (Relatório de campo, 2022).

Esse caso evidencia como as marcas do fracasso escolar repercutem de forma diferente nas vidas das crianças, manifestando o sofrimento de maneira singular. Os grupos subalternizados experienciam com maior intensidade situações de desvalorização e humilhação, que culminam no sentimento de vergonha (Sawaia, 2011). Por estarem inseridos em dinâmicas sociais depreciativas, as suas experiências de vida acabam sendo desqualificadas. Fanon (2008) aborda como a vergonha de si mesmo e o complexo de inferioridade são internalizações do racismo, tendo efeito destrutivos. O complexo de inferioridade ocorre por um processo econômico e pela epidermização da inferioridade, produzida pelo desenraizamento e pela destruição dos valores da cultura colonizada (Fanon, 2008).

Dessa maneira, a colonialidade do saber (Lander, 2005) manifesta-se, entre outras coisas, pela ausência de incentivo à transmissão de saberes tradicionais, como o manejo da terra, as práticas de plantio, o conhecimento sobre o clima, dos alimentos mais adequados para cultivo no território e o cuidado com os animais. Nesse sentido, a escola transmite uma matriz formativa urbanocêntrica que, na maioria das instituições, ao ser adaptada para o campo, se aproxima de uma educação rural e não de uma educação do campo (Alentejano et al., 2021). À medida que os moradores mais velhos, que possuem estes saberes e práticas culturais, encontram dificuldades para transmiti-los às novas gerações, há o apagamento progressivo da memória coletiva. A difusão de um único tipo de conhecimento visto como científico opera o epistemicídio (Carneiro, 2023), via desqualificação sistemática dos conhecimentos produzidos pelos povos negros, indígenas e de comunidades tradicionais.

Portanto, a escola age para silenciar os corpos, adestrar a sensibilidade, e produzir a estigmatização das crianças do campo, negras e pobres, que passam a entender que “que seu destino são trabalhos provisórios, precarizados até quando escolarizados” (Arroyo, 2017, p. 26). Segundo Alentejano et al. (2021), esse projeto envolve empresários do agronegócio que não desejam a implementação da educação do/no campo, devido à sua potência emancipatória. A ampliação dessa perspectiva implicaria a perda de futuros trabalhadores submetidos a condições precárias, marcados pela baixa qualificação e pela percepção de incapacidade de acessar outras possibilidades laborais.

Assim, perpetua-se a noção de que o território rural é um lugar de atraso, secundário e provisório (Sacramento, Campos & Bicalho, 2021) destinado a fornecer mão de obra barata para empresas do agronegócio ou em subempregos nas áreas periurbanas que exploram e lucram sobre o trabalhador. Afastada a narrativa de déficits cognitivos intrínsecos, as

dificuldades escolares de Lucas e de diversas crianças do campo reforçam a produção de efeitos nocivos na subjetividade, introjetando a ideia de inferioridade diante de tentativas de domesticação de seus modos de vida orgânicos (Santos, 2023).

Nesse prisma, o processo de escolarização reafirma o apagamento das memórias e dos conhecimentos do campo, acarretando o sofrimento ético-político (Sawaia, 2011) das crianças e sua exclusão do sistema educacional. Segundo Sawaia (2011, p.106), o sofrimento ético-político emerge da vivência cotidiana da desigualdade social, “... da dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade”. Dessa forma, a instituição escolar “não responde às urgências e mantém o estado de desigualdade” (Coelho & Barbosa, 2017, p. 14), transferindo ao esforço individual do aluno, por meio do artifício da meritocracia, uma responsabilidade que cabe ao Estado, ofertar um ensino de qualidade que atenda aos interesses das populações do campo.

Historicamente, essa engenharia institucional atua como um filtro de seletividade social e racial camuflado sob uma aparente neutralidade técnica (Dávila, 2006). Conforme afirma Carvalho, sobre as escolas no Brasil: “A escola brasileira tinha uma clara finalidade socioeconômica: operar como um mecanismo de seletividade precoce capaz de dar legitimidade social para a ideologia da meritocracia individual” (Carvalho, 2011, p.575). É nessa engrenagem que o sofrimento das crianças do campo se consolida, evidenciando que o fracasso não decorre de uma incapacidade do estudante, mas de um sistema estruturado para a seletividade que naturaliza a exclusão dessas populações, sob o discurso do esforço próprio.

Dos brinquedos às palavras: o caso de Mateus

Mateus tem 11 anos, é filho único e tem artes como sua matéria preferida na escola. Reside com a mãe, Marta (40 anos), mulher tímida e zelosa com o filho. Na sua certidão de nascimento não consta o nome do pai, figura ausente em sua vida. No entanto, os vizinhos que também são parentes acolhem Mateus e dão apoio na sua criação.

Na época, ele frequentava o sexto ano do Ensino Fundamental, mas apresentava dificuldades para acompanhar os conteúdos escolares. O menino gostava de confeccionar brinquedos, objetos artesanais, e presentes para os amigos, a família e para o grupo de pesquisadores. Demonstrava atenção às belezas da natureza, nas flores, tinha interesse em desenhar e em escutar histórias. Embora não fosse alfabetizado, sugeria leituras e trazia livros

de casa para o grupo ler durante as atividades do projeto. Na visita das crianças à universidade, em julho de 2023, chamou atenção o desejo de Mateus em conhecer a biblioteca para ver o acervo local. Diferentemente de Lucas, ele tinha interesse em desenhar, ler e escrever, apesar das dificuldades na realização das tarefas escolares.

A história de Mateus revela uma sensibilidade e inteligência manifestadas no cotidiano da comunidade, especialmente pela habilidade em construir seus próprios brinquedos e objetos com materiais recicláveis, seguindo a tradição local. Segundo Marcelo, a prática de confeccionar os brinquedos de forma artesanal surgiu na comunidade porque os pais não tinham dinheiro para comprá-los, então, as crianças construíam carros e caminhões com latas de óleo, tijolos e canos (Relatório de campo, 2021).

Contudo, as manifestações culturais e os saberes produzidos no campo são frequentemente estigmatizados por uma matriz educacional que tende a marginalizar as experiências que escapam ao seu padrão normativo (Sacramento, Campos & Bicalho, 2021). Esse fenômeno evidencia o conflito entre o conhecimento formal padrão e os saberes orgânicos gerados na lida com a terra (Santos, 2023), operando uma tentativa de subalternização das vivências camponesas. Por séculos, a educação no Brasil foi um privilégio para poucos destinada para uma pequena parcela da sociedade, como observamos nos relatos dos familiares mais velhos que não conseguiram concluir a educação básica. Somente aqueles com grande poder aquisitivo detinham o conhecimento escolar, sendo os mais instruídos e mantendo-se no poder. O modelo de escola atual surgiu na época moderna, posteriormente, massificado para as diversas camadas sociais e “postulou que as crianças desenvolvessem o essencial da sua formação no interior das escolas” (Sarmento, 2017, p. 55).

No entanto, o que seria esse essencial na formação das crianças? Seria saber ler, escrever e se tornar sujeitos de direitos e deveres? Mas se o aluno não consegue aprender na escola, qual seria a solução? O Plano Municipal de Educação 2015-2025 traz como meta 5 "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º [terceiro] ano do Ensino Fundamental" (Campos dos Goytacazes, 2015, p. 5). Mas Mateus estava no sexto ano e ainda não havia se alfabetizado. Durante as atividades, ele "não conseguiu identificar que a palavra gato começa com a letra g" (Relatório de Campo, 02/06/2023), um contraste marcante para uma criança que adora desenhar e se envolver com as histórias nas oficinas do projeto de extensão.

Em todo o município foi implementado o modelo de aprovação automática, entre os anos de 2020 e 2023, como política educacional para evitar a evasão escolar e a retenção na

educação básica, o que gera prejuízos financeiros. O abandono escolar geralmente ocorre em alunos com distorção de idade-série, por terem idades avançadas em séries anteriores e não conseguirem aprender (UNICEF, 2018). Assim, Mateus tem passado de série em série sem aprender o básico: a leitura e a escrita. Essa situação não agradou sua mãe. No final do ano de 2022, Marta foi até a escola porque não queria que seu filho fosse para o sexto ano sem estar alfabetizado, uma vez que mudaria de escola e teria aula com diferentes professores, o que poderia ser ainda mais difícil de ser acompanhado. Entretanto, ainda assim, ele foi aprovado e mudou de escola.

A aprovação automática gera na criança uma falsa sensação de sucesso escolar. Isso acarreta danos porque ela sente-se envergonhada, deslocada e incapaz de aprender, mesmo na classificação idade/série adequada. Inclusive, durante uma atividade do projeto, foi levada uma caixa com perguntas para as crianças sortear e responderem. Mateus se retirou e disse que não iria participar porque não sabia ler e que iria brincar com as crianças menores, que tinham entre dois e três anos de idade. Em seguida, uma pesquisadora disse a ele que não precisava saber ler para participar, pois outros poderiam ler para ele. Imediatamente, Mateus voltou para a atividade com um grande sorriso (Relatório de Campo, 05/05/2023). A situação de Mateus mascara a ausência de uma política pública educacional que de fato alfabetize por meio de metodologias participativas e inclusivas, com um currículo que reconheça os saberes e interesses presentes no cotidiano das crianças do campo.

Contudo, há um paradoxo nessa situação, pois embora tenhamos muitas críticas ao modelo educacional existente por ser excludente, a escola continua sendo um espaço importante de formação na vida das crianças e de suas famílias. Os poucos livros que Mateus possui em casa foram doados pela escola. Em qual lugar ele teria acesso a esse material? Mesmo com os problemas enfrentados pelas crianças, a educação exerce um papel importante na comunidade. Enquanto os pais, hoje na faixa dos 30 e 40 anos, foram forçados a abandonar os estudos precocemente para o trabalho nas lavouras, a atual geração é incentivada a permanecer na escola como forma de ascensão e reconhecimento social.

Por isso, a comunidade reconhece a importância da educação e também seus obstáculos. Em uma conversa com a coordenadora do projeto, Núbia, (28 anos) disse que “estudar não é comigo, não tenho tempo para nada cuidando das crianças, mas incentivo elas.” (Relatório de Campo, 20/05/2021). Quando perguntamos a Luciana (45 anos) "Qual o conselho que você gostaria de dar para as crianças?", ela disse: "Continua estudando, porque sem estudos vocês

são pessoas que não conhecem a sociedade." (Entrevista, Luciana, 2019). Marcela (21 anos) afirmou que “se a gente não fizer faculdade não consegue trabalhar numa profissão. Antigamente, se você tivesse o primeiro grau era valioso, hoje em dia terminar o Ensino Médio não vale de nada. Por isso, tenho que me esforçar” (Relatório de Campo, 20/05/2021).

Diante da singularidade de cada realidade observada, as mulheres camponesas reconhecem a importância da educação para a formação de seus filhos e para a possibilidade de ascenderem socialmente. Os relatos expressam o desejo coletivo por oportunidades escolares ausentes nas trajetórias das gerações passadas. Para além da garantia de acesso às matrículas, o debate central exige investigar as falhas no processo de alfabetização e escolarização. Essa fragilidade histórica das instituições do campo ganhou contornos agravados, com os impactos da pandemia da Covid-19 no território rural (Souza & Ribeiro, 2023).

A persistência dessas lacunas educacionais alimenta o sofrimento ético-político (Sawaia, 2011) de comunidades marginalizadas. Como resposta a essa vulnerabilidade, Caldart (2004) defende uma pedagogia voltada para a afirmação da identidade e da subjetividade camponesa. Uma educação libertadora vai contra os interesses dos empresários e encontra resistência nas políticas públicas para sua implementação. Nessa perspectiva, a educação se configura como uma luta política consciente, crítica e organizada contra formas de opressão (Freire, 1996). Ao compreender o território como espaço educativo, a aprendizagem para de produzir sentimentos de vergonha e afastamento, passando a reconhecer os saberes construídos no cotidiano.

A transmissão de conhecimentos de geração em geração, como na confecção de brinquedos ensinada por Marcelo às crianças, constitui uma forma legítima de educação, que amplia as possibilidades criativas, para além de trabalhos precarizados. Nessa perspectiva, ocorre o reconhecimento das potências desse espaço, seja “a morada, os caminhos até a roça e a cidade ... também nos ajudar a dimensionar as potências educativas da escola” (Tassinari, 2015, p. 94). Isso ocorre porque “educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 56), o que aponta para a necessidade de uma intervenção vinculada ao contexto local.

Considerações Finais

Na escola, muitas vezes, as crianças são vistas apenas na perspectiva de alunos, ignorando outros elementos da sua vida que acontecem quando não estão na instituição. Neste

artigo, buscamos refletir sobre o processo de escolarização a partir das falas e observações que aconteceram fora do espaço escolar, numa tentativa de compreender as crianças enquanto sujeitos territorializados, que fazem parte de uma família e enfrentam diversos desafios impostos pelas desigualdades sociais e raciais.

Por meio do acompanhamento de histórias de vida de três meninos que estavam ingressando no segundo segmento do Ensino Fundamental, e que apresentavam dificuldades de escolarização, buscamos compreender como se davam as suas relações com a escola. Notamos que a medicalização e a produção do fracasso escolar operam como mecanismos de reafirmação de um sistema voltado à desvalorização da população negra rural. A escola e o saber biomédico responsabilizam as crianças individualmente ao afirmarem que a sua dificuldade provém de uma deficiência cognitiva ou transtorno mental, negligenciando uma educação falha.

Assim, tentam resolver com medicamentos problemas de ordens sociais, políticas e econômicas. Nesse contexto, “baixas condições financeiras” associadas a um “déficit de aprendizagem” passam a ser tratadas por meio da medicalização, sem que haja uma reflexão sobre o tipo de educação ofertada ou sobre as desigualdades sociais, territoriais, raciais e de gênero que atravessam essas experiências. Ao mesmo tempo, há uma ausência de políticas de saúde que possam prestar uma atenção comunitária, de forma a produzir cuidados territorializados e que rompam com o modelo biomédico como sendo o único possível.

A aversão à escola e o afastamento das atividades que envolvem leitura e escrita representam uma forma de evitar o contato com as dificuldades produzidas no processo de escolarização, pois estas marcas carregam a reprodução de um currículo que não dialoga com as capacidades e interesses das crianças que vivem nas áreas rurais. Além disso, a prática da aprovação automática desvincula o progresso escolar da aprendizagem real. Essa diretriz produz dados estatísticos formais, distantes da realidade pedagógica vivida pelas crianças no campo.

Essa desapropriação integra um projeto de desvalorização dos saberes do campo e da população negra para garantir mão de obra barata no mercado de trabalho. Estes sujeitos permanecem trabalhando de forma precarizada nas lavouras de cana-de-açúcar, em supermercados, casas de família e salões de beleza. Esse projeto de manutenção das desigualdades sociais atinge a infância, pois para a sua continuidade exige a produção de subjetividades submissas e silenciadas. Como a escola prioriza conteúdos urbanocêntricos e

embranquecidos, as crianças negras rurais aprendem desde novas que o seu lugar consiste em destinos provisórios, mesmo com escolaridade completa.

A garantia de uma educação crítica que vise a emancipação das classes populares confronta as lógicas capitalistas e os interesses do agronegócio, o que explica a falta de adesão à implementação da educação do campo no âmbito das políticas sociais no município. O diálogo proposto neste artigo reforça que a saúde mental das crianças depende da ruptura com a lógica colonial e capitalista que desqualifica o campo e medicaliza suas existências. A pesquisa-intervenção cumpre seu papel ao dar visibilidade a estas subjetividades, que resistem ao projeto de submissão. Assim, entendemos que a articulação entre os saberes tradicionais e a prática pedagógica emancipatória surge como uma via importante para garantir o direito à vida e à dignidade nas comunidades rurais.

Referências

- Alentejano, P., Cordeiro, T. G. B. F., Lines, R. da C., Silva, L. B. da, & Linhares, I. da S. (2021). A dupla ofensiva do agronegócio sobre a educação: Fechamento de escolas e disputa político-ideológica. *Terra Livre*, 2(57), 433–470. https://doi.org/10.62516/terra_livre.2021.2320
- Arroyo, M. G. (2017). A infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. In M. G. Arroyo, M. dos A. L. Viella, & M. R. da Silva (Orgs.), *Trabalho infância: Exercícios tensos de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica?* (pp. 31–52). Vozes.
- Azevedo, L. J. C. de. (2018). Medicalização das infâncias: Entre os cuidados e os medicamentos. *Psicologia USP*, 29(3), 451–458. <https://doi.org/10.1590/0103-656420180107>
- Brandão, C. R., & Borges, M. C. (2007). A pesquisa participante: Um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, 6(1), 51–62. <https://doi.org/10.14393/REP-2007-19988>
- Brasil. (1990, 13 de julho). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Brasil. Ministério da Saúde. (2014). *Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: Tecendo redes para garantir direitos*. Ministério da Saúde. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_psicossocial_crianças_adolescentes_sus.pdf
- Brzozowski, F. S., & Caponi, S. N. C. de. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: Aspectos positivos e negativos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 208–221. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000100016>

Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Revista Trabalho Necessário*, 2(2), 1–16. <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>

Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular.

Campos dos Goytacazes. (2015, 11 de junho). *Lei nº 8.653, de 11 de junho de 2015: Institui o Plano Municipal de Educação (2015–2025) e dá outras providências*. Diário Oficial do Município.

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/Campos_dos_Goytacazes_Lei_8.653_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf

Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Zahar.

Carvalho, J. S. F. de. (2011). A produção do fracasso escolar: A trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, 22(3), 569–578. <https://doi.org/10.1590/S0103-6564201100500002>

Castro, L. R. de. (2008). Conhecer, transformar(-se) e aprender: Pesquisando com crianças e jovens. In L. R. de Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 21–42). Trarepa/FAPERJ.

Cirilo Neto, M., & Dimenstein, M. (2021). Desafios para o cuidado em saúde mental em contextos rurais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(1), 1–26. <https://doi.org/10.36298/gerais202114e15627>

Coelho, O. P., & Barbosa, M. C. S. (2017). Anarquismo e descolonização: Possibilidades para pensar a infância e sua educação. *Childhood & Philosophy*, 13(27), 335–352. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.26731>

Cordeiro, T. G. B. de F. (2022). *A hegemonia do agronegócio do campo à educação: Coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo* (Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ. <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17896>

Dávila, J. (2006). *Diploma de brancura: Política social e racial no Brasil (1917–1945)* (C. S. Martins, Trad.). Editora Unesp. (Obra original publicada em 2003).

Dimenstein, M., Simoni, A. C. R., Macedo, J. P., Liberato, M. T. C., Silva, B. I. do B. de M., Prado, C. L. do C., & Leão, M. V. A. S. (2022). Situação de saúde mental de comunidades tradicionais: Marcadores sociais em análise. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 25(1), 162–186. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2022v25n1p162.9>

Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Hunzicker, A. C. M., & Antunes-Rocha, M. I. (2022). A prática do silêncio pedagógico no contexto minerário. *Revista Brasileira de Educação Básica*, 7(Número Especial – Educação e desastres minerários), Artigo 1. <https://rbeducacaobasica.com.br/wp-content/uploads/2022/01/A-PRATICA-DO-SILENCIO-PEDAGOGICO-NO-CONTEXTO-MINERARIO.pdf>

Jobim e Souza, S., & Salgado, R. G. (2008). Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: Uma proposta de pesquisa-intervenção. In L. R. de Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 43–64). Trarepa/FAPERJ.

Kalmus, J., & Paparelli, R. (2004). Para além dos muros da escola: As repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos* (4ª ed., pp. 159–186). Casa do Psicólogo.

Lander, E. (2005). Ciências sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.

Lévy, A. (2001). A mudança: Esse obscuro objeto de desejo. In M. N. da M. Machado, E. M. Castro, J. N. G. Araújo, & S. Roedel (Orgs.), *Psicossociologia: Análise social e intervenção* (pp. 121–131). Autêntica.

Lima, E. S., Silva, L. E. B., & Souza, M. S. R. de S. (2021). Educação do campo e educação popular: Encontros de teorias e práticas de ensino. In R. Bicalho (Org.), *Políticas públicas de educação do campo: Experiências do PET Educação do Campo e movimentos sociais na UFRJ* (pp. 12–29). UFRJ.

Machado, M. N. da M. (2004). *Práticas psicossociais: Pesquisando e intervindo*. Edições do Campo Social.

Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136–142. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: As avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63–89. <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2013). Controle e medicalização da infância. *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, (1), 11–21.

Mota Neto, J. C. da. (2018). Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *Folios*, (48), 3–13. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8131>

Oliveira, S. M., Silva, M. S. da, & Nogueira, M. (2018). Saúde mental infanto-juvenil: A necessidade de políticas públicas mais efetivas pelo Estado. *ID on Line Revista de Psicologia*, 12(41), 748–759. <https://doi.org/10.14295/online.v12i41.1275>

- Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (5ª ed.). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/9786587596334> (Obra original publicada em 1990).
- Patto, M. H. S. (2009). De gestores e cães de guarda: Sobre psicologia e violência. *Temas em Psicologia*, 17(2), 405–415. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200012
- Pérez, B. C. (2020). Entre cercas, brincadeiras e feitiços: Os conflitos e as apropriações do território por crianças e jovens quilombolas. *Childhood & Philosophy*, 16(36), 1–27. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.48351>
- Pérez, B. C., & Souza, E. P. de. (2021). Crianças e jovens quilombolas: A participação na família, na igreja e na vida comunitária. In L. Castro (Org.), *Infâncias do Sul Global: Experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil* (pp. 145–168). EDUFBA.
- Pérez, B. C., & Biazzi, A. T. (2022). “Foi lá para o pé de jaca”: Apropriação da memória social pelas crianças negras rurais. *Psicoperspectivas*, 21(3), 79–91. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2717>
- Porto-Gonçalves, C. W. (2005). Apresentação da edição em português. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (pp. 117–142). CLACSO.
- Sacramento, C. F. de O., Campos, M. L., & Bicalho, R. (2021). Educação do campo: Reflexões sobre o conceito de memória. *Educativa*, 24(1), Artigo 25. <https://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8669>
- Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora.
- Sawaia, B. (2011). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 99–120). Vozes.
- Signor, R. de C. F., Berberian, A. P., & Santana, A. P. (2017). A medicalização da educação: Implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 743–763. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610146773>
- Sombra Neto, L., Forte, M. P. do N., Pessoa, V. M., & Campos, E. de M. (2022). Problemas de saúde mental na população rural brasileira: Prevalência, fatores de risco e cuidados. *Revista de Medicina da UFC*, 62(1), 1–5. <https://doi.org/10.20513/2447-6595.2022v62n1e78065p1-5>
- Souza, D. C., & Ribeiro, L. P. (2023). Educação em contextos rurais na Ibero-América: Caminhos, perspectivas e desafios. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 92(1), 9–20. <https://doi.org/10.35362/rie9115726>

Spink, M. J., Menegon, V. M., & Medrado, B. (2014). Oficinas como estratégia de pesquisa: Articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 32–43. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100005>

Tassinari, A. M. I. (2015). “A casa de farinha é a nossa escola”: Aprendizagem e cognição galibi-marworno. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, (43), 65–96. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/24748>

UNICEF. (2018). *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>

Vianna, M. C. (2018). *Vozes e o silenciamento das escolas rurais: Um balanço da educação do campo em Campos dos Goytacazes/RJ* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense). EduCAPES. <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/765988>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 30/04/2026
Aprovado em: 15/06/2026
Publicado em: 10/07/2026

Received on April 30th, 2026
Accepted on June 15th, 2026
Published on July, 10th, 2026

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

PROEX - Universidade Federal Fluminense.

Funding

PROEX - Universidade Federal Fluminense.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Pérez, B. C., & Fagundes, D. R. (2026). Experiências escolar, território e saúde mental de crianças negras em contextos rurais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20632.

ABNT

PÉREZ, B. C.; FAGUNDES, D. R. Experiências escolar, território e saúde mental de crianças negras em contextos rurais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e20632, 2026.