




Escola da Terra no Norte e no Noroeste do Rio de Janeiro: uma análise do aperfeiçoamento profissional ofertado pelo Instituto Federal Fluminense

Escola da Terra in the North and Northwest of Rio de Janeiro: an analysis of the professional development offered by the Instituto Federal Fluminense

Escola da Terra en Norte y Noroeste de Rio de Janeiro: un análisis del desarrollo profesional que ofrece el Instituto Federal Fluminense

 **Jaqueline de Moraes Thurler Dália** E-mail: jaquelinethurlerdalia@gmail.com

 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense [IFF] Campus Avançado Cambuci, RJ, Brasil

 **Gabriel Almeida Frazão** E-mail: gabrielalmeidafrazao@gmail.com

 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense [IFF] Campus Avançado Cambuci, RJ, Brasil

 **Eduardo Moreira** E-mail: eduardomoreira1111@gmail.com

 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense [IFF] Campus Bom Jesus do Itabapoana, RJ, Brasil



Resumo: O presente trabalho tem como objetivo descrever (i) a construção e a proposta pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra oferecido pelo Instituto Federal Fluminense (IFF) às educadoras e educadores do campo das Regiões Norte e Noroeste do Rio de Janeiro; e (ii) os resultados dessa ação nos territórios atendidos. Nesse processo, foi fundamental um movimento constante, coletivo e crítico de planejamento, ação, observação e reflexão, primeiramente, de professores-formadores e, depois, em conjunto com professores em formação, no que se configurou como uma pesquisa-ação. Avalia-se que: adotar a Pedagogia da Alternância como orientação teórico-metodológica na constituição do Plano de Formação do curso foi acertado; que os dados recolhidos por meio de Folhas/Fichas de Observação nas Visitas às escolas atendidas permitiram uma caracterização mais detalhada das Escolas do Campo da região; e que a comunicação com o poder público foi imprescindível para a efetivação da proposição formativa. Por fim, pretende-se, agora, aprimorar e ampliar a oferta do curso para outras cidades e incrementar a proposta em nível de Especialização, que já está sendo ofertada, nas regiões onde o Aperfeiçoamento foi concluído.

Palavras-chave: educação do campo; formação continuada de professores; pedagogia da alternância.

Abstract: This paper aims to describe (i) the construction and pedagogical proposal of the Escola da Terra Improvement Course offered by the Instituto Federal Fluminense (IFF) to rural educators in the North and Northwest regions of Rio de Janeiro; and (ii) the results of this action in the territories served. In this process, a constant, collective and critical movement of planning, action, observation and reflection was essential, first by teacher-trainers and, later, together with teachers in training, in what was configured as an action research. It is assessed that: adopting the Pedagogy of Alternation as a theoretical-methodological guideline in the constitution of the Training Plan of the course was correct; that the data collected through Observation Sheets/Forms in the Visits to the schools served allowed a more detailed characterization of the Rural Schools in the region; and that communication with the public authorities was essential for the effectiveness of the training proposal. Finally, the aim is now to improve and expand the course offering to other cities and increase the proposal at the Specialization level, which is already being offered, in the regions where the Improvement was completed.

Keywords: rural education; continuing teacher training; alternating learning pedagogy.

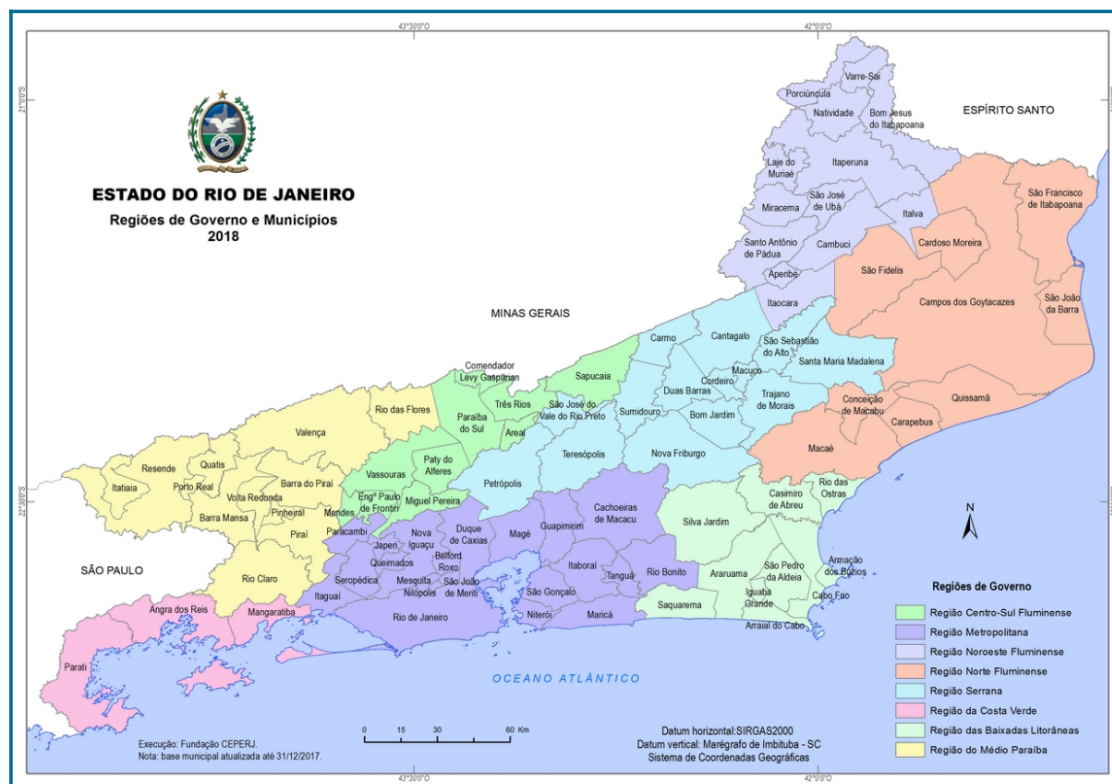
Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo describir (i) la construcción y la propuesta pedagógica del Curso de Perfeccionamiento Escola da Terra ofrecido por Instituto Federal Fluminense [IFF] a educadores rurales de las Regiones Norte y Noroeste de Rio de Janeiro; y (ii) los resultados de la acción en esos territorios. En este proceso se produjo un movimiento constante, colectivo y crítico de planificación, acción, observación y reflexión, primero, de los profesores-formadores y, posteriormente, con profesores en formación, en lo que se configuró como investigación-acción. Se evalúa que: adoptar la Pedagogía de la Alternancia como orientación teórico-metodológica en la elaboración del Plan de Formación del curso pareció acertado; que los datos recogidos a través de Hojas/Tarjetas de Observación durante las Visitas a las escuelas permitieron una caracterización más detallada de las Escuelas Rurales de la región; y que la comunicación con las autoridades pareció muy importante para la realización de la proposición. Finalmente, se pretende mejorar y ampliar la oferta formativa a otros locales, además de mejorar la propuesta a nivel de Especialización, que ya se está ofreciendo, para las regiones donde se ha completado el Perfeccionamiento.

Palabras clave: educación rural; formación continua de profesores; pedagogía de la alternancia.

Introdução

A Escola da Terra é uma iniciativa do Governo Federal, coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), em execução desde 2013 em todo o país (Brasil, 2013). Até 2023, a única instituição fluminense a disponibilizar essa formação a profissionais de Educação do Campo era a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), situada na Região Metropolitana do estado (Seropédica) e bastante distante da porção mais ao norte da entidade federativa. Buscando atender de forma mais próxima e contextualizada a demanda desses territórios, no 2º semestre de 2023, o Instituto Federal Fluminense (IFF) passou a integrar o programa nacional atendendo inicialmente os seguintes municípios: Campos dos Goytacazes, São João da Barra, São Francisco do Itabapoana e São Fidélis, na Região Norte; e Cambuci, Itaperuna e Bom Jesus do Itabapoana, na Região Noroeste (Mapa 1).

Mapa 1. Municípios atendidos no Aperfeiçoamento Escola da Terra/IFF 2023-2024



Fonte: CEPERJ, 2018

A proposta pedagógica arquitetada pelo IFF, em estreita observância aos dispositivos legais das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) – a saber: a de nº 01, de 03 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que institui as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, a de nº 02 de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), que institui as Diretrizes Operacionais Complementares para as Escolas do Campo e a de nº 8 de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e ao Decreto nº 7.352,



de 4 de novembro de 2010 [Brasil, 2010], que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [PRONERA] –, baseou-se, principalmente, nos pressupostos históricos da Educação do Campo no Brasil [Arroyo, 2004; Caldart, 2004, 2012; Oliveira, 2023; Oliveira e Campos, 2012], na perspectiva teórico-prática da Educação Popular [Freire, 1996, 1999, 2005, 2020], e na metodologia e nos princípios formativos da Pedagogia da Alternância [Dália e Frazão, 2023; Gimonet, 2007]. Ademais, a instituição pretendeu, desde o início, aproveitar sua capilaridade no interior do estado e usufruir de sua estrutura multicampi para oferecer o aperfeiçoamento aos profissionais da Educação do Campo. A ação foi, por isso, construída coletivamente nos *Campus* de Bom Jesus do Itabapoana e de Cambuci, contando também com formadores do *Campus* Campos Centro e São João da Barra, além de convidados de outras instituições como os da própria UFRRJ, experimentando assim uma pedagogia da partilha [Gimonet, 2007]. Desse modo, entende-se que expor aqui esse arranjo pedagógico é imprescindível para a avaliação, o aprimoramento, a validação e a garantia da coerência da formação oferecida a educadores do campo pela Rede Federal de Ensino.

A problemática central do projeto foi, pois, não apenas tratar teoricamente dessas premissas, mas, principalmente, demonstrar na *práxis* curricular [Silva, 2009] sua efetivação e funcionamento. Diante disso, foi fundamental em seu processo construtivo um movimento constante, partilhado e crítico de planejamento, atuação, observação e reflexão, primeiramente, de professores-formadores e, depois, em conjunto com professores em formação, no que se configurou como uma pesquisa-ação, na qual os sujeitos implicados participaram ativamente e em cooperação da resolução dos problemas enfrentados [Thiollent, 1986]. Esta proporcionou, ao mesmo tempo, o estudo da Pedagogia da Alternância, a adaptabilidade de seus instrumentos ao estudo em serviço das e dos profissionais de educação e, por meio dela, a recolha de dados da realidade.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo descrever (i) a construção e a proposta pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra oferecido pelo Instituto Federal Fluminense (IFF) às educadoras e educadores do campo das Regiões Norte e Noroeste do estado do Rio de Janeiro; e (ii) os resultados qualiquantitativos [Demo, 2006] dos impactos dessa proposição nos territórios atendidos. Para tanto, o trabalho se organiza da seguinte forma: a) apresentação do referencial teórico-metodológico que sustentou a construção do Plano de Formação, no qual se observou o ferramental da Pedagogia da Alternância e o diálogo com as teorias freirianas tão condizentes com a Educação do Campo; b) descrição e debate sobre os dados relevantes da primeira turma formada pelo aperfeiçoamento da Escola da Terra-IFF, em que são elencadas as primeiras impressões da formação no território fluminense; e c) exposição das reflexões e da avaliação da proposta.

Metodologia do Plano de Formação na perspectiva da Escola da Terra do Instituto Federal Fluminense

Primeiramente, é importante definir que na concepção da Escola da Terra no IFF, partiu-se da premissa de que a Educação do Campo é:

um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate [de classe] entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana [Caldart, 2012, p. 259].

Portanto, o fenômeno educativo defendido pela proposta descrita aqui se opõe diametralmente à ideia de Educação Rural que:

sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire [1982] [Oliveira; Campos, 2012, p. 40].

Além disso, vale destacar que reconhecer todos os níveis de educação para os povos camponeses como pertencentes à Educação do Campo, e, nesse caso, inclui-se a formação inicial e continuada de professores, é também um marco na concepção teórica desse projeto. O reconhecimento do direito à universalização do acesso à educação pela população dos territórios do campo foi uma luta política constituída no âmbito das Conferências para Educação do Campo, dos Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária, nos debates sobre as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo e nos Fóruns de Educação do Campo desde a década de 1990. Tais movimentos reivindicaram a mudança da nomenclatura, outrora prevista legalmente, de Educação Básica do Campo para Educação do Campo, com vistas a garantir uma formação condizente com a realidade a um conjunto maior de trabalhadores do e no campo [Caldart, 2012; Oliveira; Campos, 2012].

Nesse sentido, com base nos pareceres do Conselho Nacional de Educação: (i) CEB nº: 1/2006 [Brasil, 2006], indicando a Pedagogia da Alternância como melhor alternativa para Educação Básica no campo; e (ii) CP nº: 22/2020 [Brasil, 2020], recomendando que os docentes tenham formação, dentre outros aspectos, nesse paradigma para atuarem em Escolas do Campo; e (iii) no Decreto 7.352 [Brasil, 2010], sobre a Política de Educação do Campo (PRONACAMPO) e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), garantindo que a Pedagogia da Alternância seja aplicada na Educação Básica e na formação de professores; objetivou-se adequar todo o instrumental desse modelo educativo à formação em exercício dos educadores e educadoras oferecida pela Escola da Terra no IFF. Essa Pedagogia é uma orientação que se configura como um dos pilares dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs):

articulando os processos formativos locais, territoriais e pessoais, de acordo com os seguintes princípios: a) A primazia da experiência sobre o programa; b) A articulação dos tempos e dos espaços de formação; c) Um processo de alternância num ritmo em três tempos [meio – CEFFA – meio]; d) O princípio da formação profissional e geral associadas; e) O princípio de cooperação, de ação e de autonomia; f) A associação dos pais e mestres



de estágios profissionais como parceiros e co-formadores. Desse modo, as vivências pessoais e sociais se configuram como mais relevantes que o conteúdo programático oficial, sendo, por conta disso, o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. Elas se dão nos mais variados espaços e tempos, que se articulam no planejamento pedagógico. Assim, o conhecimento produzido nas escolas a partir da realidade, volta ao cotidiano, culminando na formação profissional e geral associadas, cujos responsáveis são uma multiplicidade de agentes formativos, formais ou não [Dália; Frazão, 2023]¹.

Ela conta também “com um vasto elenco de instrumentos pedagógicos que articulam espaços, tempos e formadores [...] organizadas no Plano de Formação” [Dália; Frazão, 2023, p. 522]. A adequação proposta no Plano Pedagógico do Curso (PPC) Escola da Terra cumpria três objetivos norteadores: possibilitar a real integração entre agentes formativos, momentos e lugares [Gimonet, 2007; Queiroz, 2004] na capacitação de professores, incluindo-se aí o próprio exercício da docência; oferecer a vivência na Pedagogia da Alternância, desconhecida por muitas e muitos professoras(es)-discentes, aliando-se, nessa proposição, prática e teoria concomitantemente; e aproveitar as próprias ferramentas da Alternância para recolher dados, compreender o rural do interior fluminense e, assim, oferecer uma formação contextualizada. Desse modo, o fenômeno educativo descrito aqui se construiu a partir do exercício constante da pesquisa-ação, uma vez que: [i] a resolução para um problema coletivo – a adequação contextualizada de uma proposta formativa – foi pensada empiricamente para diminuir a distância entre a teoria pedagógica e a prática docente; [ii] deu-se por meio da interação entre pesquisadores e outros atores; e [iii] tinha uma função sociopolítica de transformação da realidade [Nascimento; Denardin; Quadros, 2024]. Além disso, vale salientar que, por se tratar de uma reflexão sobre o e no cotidiano não havia, nesse processo, uma separação rígida entre pesquisadores e objetos de pesquisa, ao contrário do que normalmente acontece em outros campos científicos. Todos e todas foram percebido(a)s e se assumiram como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e de pesquisa, conseqüentemente [Garcia, 2003].

Assim, o Plano de Formação do Curso de Aperfeiçoamento

representa a *orquestração do conjunto dos componentes* do dispositivo pedagógico [...] garante a *implementação organizada da alternância*. Agencia e estrutura o percurso formativo [...] lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna o visível inteligível para todos os parceiros, ou seja, a equipe [...] integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo socioprofissional com aqueles do programa. Em outros termos, pode-se defini-lo como “o plano de voo” do percurso formativo e educativo [Gimonet, 2007, p. 70].

O Plano contou com quatro módulos, que podem ser compreendidos como quatro grandes temas integradores/geradores: Introdução à Educação do Campo; Linguagens, Ciências Humanas e Saberes Tradicionais; Perspectivas Socioambientais na Construção do Conhecimento Agroecológico; e Seminário de Encerramento. Partiu-se da perspectiva freiriana sobre o tema gerador “porque qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros temas que,

¹ Ver também: Dália [2012]; Frazão [2015]; Gimonet [2007].

por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”. Freire (2005, p. 108) entende que inquiri-los é investigar “o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.” (Freire, 2005, p. 114).

Compunham, pois, o 1º Módulo as disciplinas: História da Educação do Campo no Brasil e Práticas e Teorias Pedagógicas na Educação do Campo. O 2º era composto por: Ensino de Ciências Sociais e Humanas na Educação do Campo e nas Comunidades Tradicionais; Ensino das Linguagens na Educação do Campo e nas Comunidades Tradicionais; Ensino da Matemática na Educação do Campo e nas Comunidades Tradicionais. Já o 3º era formado por: Ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo e nas Comunidades Tradicionais e Educação Ambiental Crítica e Agroecologia. O último se circunscrevia às disciplinas de Metodologia de pesquisa e Seminário Acadêmico.

Todos os módulos foram divididos entre Tempo Comunidade – como preconiza a legislação: “integrado ao Projeto Pedagógico, Currículo e Calendário, desenvolvido no território onde habitam os estudantes, abrangendo atividades e processos de pesquisa, experimentação e extensão, práticas sociais e laborais.” (Brasil, 2023) – envolvendo, portanto, o trabalho docente, as vivências sociais e familiares e a execução de atividades formativas acompanhadas por tutoras e tutores (também em formação); e Tempo Escola/Universidade – também como previsto na Resolução do CNE: “desenvolvidos na escola, na universidade e em outros espaços sociais.” (Brasil, 2023) – no qual professores-discentes se reuniam presencialmente com professores-formadores em três polos, divididos de acordo com o território dos cursistas: um que atendia as comunidades de São Francisco do Itabapoana, São João da Barra e Campos dos Goytacazes, no *Campus* Campos Centro do IFF; outro que atendia os municípios de Cambuci e São Fidélis, no *Campus* Avançado Cambuci, um *campus* Agrícola; e mais um que contemplava as cidades de Itaperuna e Bom Jesus do Itabapoana no outro *campus* agrícola do IFF neste último município. Nota-se que, assim como os princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância pressupõem, a “escola” estava inserida nos territórios, definidos pela articulação entre os educadores em formação e não por uma estruturação administrativa do estado. Desse modo, a equipe de professores-formadores se deslocava e se alternava entre os polos formativos.

Ainda de acordo com esses pressupostos, a conexão entre os tempos e os espaços formativos prevista no Plano de Formação (Brasil, 2023) foi realizada por meio do ajustamento de algumas atividades e instrumentos da Alternância. Assim, um longo Plano de Estudo – “instrumento-chefe da pedagogia [...] meio de exploração, de expressão e de formalização dos componentes de uma entidade de formação” (Gimonet, 2007, p. 33), que se caracteriza como “um guia de pesquisa elaborado pelo grupo-classe” (Gimonet, 2007, p. 69) – foi construído no primeiro encontro presencial. Nesse roteiro de pesquisa construído coletivamente, buscou-se estimular o olhar para os desafios do cotidiano das comunidades e do trabalho docente, no primeiro Tempo Comunidade.

A Colocação em Comum do Plano de Estudo – compreendida como a segunda atividade-chave da Pedagogia da Alternância, pois articula os dois espaços-tempos, estimula o ensino mútuo, o desenvolvimento da expressão e da aprendizagem metodológica por meio do intercâmbio de reflexões baseadas nas pesquisas individuais (Gimonet, 2007, p. 43-47) – e a Síntese – estruturação e sistematização dos debates e dos dados levantados na Colocação em Comum do Plano de Estudos (Gimonet, 2007, p. 44 e 69) – foram realizadas no segundo encontro presencial,

traduzidos como uma Cartografia Social [Gomes, 2017; Silva e Gomes, 2018] dos grupamentos ali representados. Esta, por sua vez, vista como um construto simbólico que priorizou “o espaço vivido, percebido e concebido, o território e as questões de territorialidade das comunidades e dos grupos sociais envolvidos no mapeamento” [Gomes, 2017, p. 101] e não meramente a divisão burocrática dos municípios atendidos pela formação. Com base nos dados extraídos desses exercícios, o planejamento coletivo de todas as disciplinas foi realizado, oportunizando às professoras e aos professores-discentes a vivência de um Currículo:

a) Integrado, pois:

À medida que o currículo é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as ideias e os valores, por um lado, e a prática, por outro, supõe uma oportunidade para realizar uma integração importante na teoria curricular. Valorizando adequadamente os conteúdos, os vê como linha de conexão da cultura escolar com a cultura social. Mas a concretização de tal valor só pode ser vista em relação ao contexto prático em que se realiza, o que, por sua vez, está multicondicionado por fatores de diversos tipos, que se convertem em agentes ativos do diálogo entre o projeto e a realidade” [Sacristán, 2000, p. 53].

E assim pôde:

ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc. / Tratar-se-ia de cursos nos quais os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar questões e problemas propostos” [Torres Santomé, 1998, p. 25].

b) Crítico, porque construiu

“significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” [Silva, 2009, p. 150].

c) Construído a partir das experiências e baseado nos pressupostos da Educação Popular [Freire, 1996, 1999, 2005, 2020] e da realidade da Educação do Campo no Brasil [Arroyo, 2004; Caldart, 2004, 2012; Oliveira, 2023; Oliveira e Campos, 2012], assim como também defende a Pedagogia da Alternância [Dália, 2012; Dália; Frazão, 2023; Gimonet, 2007], visto que:

Uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização. A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do campo [Arroyo, 2012, p. 237].

Por fim, outra ferramenta da Alternância, as Visitas, também previstas no Plano de Formação, que normalmente são realizadas às famílias de alternantes, foi colocada em prática.

Nesse caso, as escolas nas quais os e as cursistas atuavam foram visitadas pela equipe formadora. Essa atividade foi uma valiosa oportunidade para compreender a realidade da Educação do Campo no Norte e no Noroeste do estado e trazer ainda mais significância aos conteúdos da formação. Além disso, nessas visitas foram aplicadas Fichas/Folhas de Observação (Gimonet, 2007), organizadas como questionários semiestruturados (Demo, 2006) às e aos gestores e educadores das unidades com o objetivo de recolher dados mais específicos sobre as escolas e suas comunidades. O retrato dessa construção coletiva, na qual não houve limites rígidos entre os papéis científicos assumidos pelos sujeitos envolvidos na investigação e na intervenção da realidade, assim como os impactos da formação oferecida serão analisados qualitativa e quantitativamente (Demo, 2006) a seguir.

Resultados do Aperfeiçoamento Profissional Escola da Terra no Instituto Federal Fluminense

Uma vez que o projeto foi aprovado pelo MEC, a equipe coordenadora da ação atuou junto a várias prefeituras do Norte e Noroeste do estado do Rio Janeiro para que o convênio entre elas e a SECADI fosse efetivado. O resultado desse trabalho, observado no número de profissionais e escolas atendidas, está sistematizado na Tabela 1.

Tabela 1. Quantitativo de profissionais matriculados no curso, de escolas atendidas e de visitas realizadas pela equipe de formadores (Escola da Terra/IFF 2023-2024)

Município	Matrículas	Escolas atendidas	Escolas visitadas
Bom Jesus do Itabapoana	12	9	9*
Cambuci	67	8	8*
Campos dos Goytacazes	13	2	3*
Itaperuna	27	8	6*
São Fidélis	7	2	2
São Francisco do Itabapoana	16	8	4*
São João da Barra	11	5	1
Total	153	42	32

Fonte: Dália; Frazão; Moreira, 2024, p. 6.

* Nesses municípios, as Secretarias de Educação também foram visitadas.

Os números demonstram que a adesão inicial ao programa superou o quantitativo de 120 vagas disponibilizado para o IFF pelo MEC. Neles, destaca-se o grande interesse de educadores de Cambuci, onde se estabeleceu, desde o início, um diálogo cotidiano sobre o potencial e as expectativas do município em relação à formação. Entende-se que o canal de comunicação construído com as Secretarias de Educação, do qual Cambuci é um bom exemplo, foi fundamental para o desenvolvimento das atividades formativas e, por conseguinte, para a permanência dos cursistas e a conclusão do curso.

No tocante às questões didáticas, a utilização dos instrumentos da Pedagogia da Alternância possibilitou uma vasta troca de saberes entre todos os envolvidos na formação. A Folha de Observação inicial respondida pelos alternantes foi fundamental para o planejamento dos encontros presenciais. Nela, perceberam-se as dificuldades de entendimento das e dos cursistas sobre as definições conceituais e os marcos legais que orientam uma Escola do Campo, entendida legitimamente como: “aquela situada em área rural, conforme definida

pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” [Brasil, 2010]. Diante disso, o conteúdo do segundo encontro abordou com mais ênfase esse debate, o que fez com que eles e elas se vissem como educadores do campo, e, por conseguinte, passassem a refletir sobre a necessidade de construir e/ou reforçar os debates com as Secretarias de Educação, visando ao atendimento das especificidades de cada unidade escolar.

A prática da Cartografia Social foi importante para que estudantes e formadores conhecessem melhor a realidade onde as escolas estavam inseridas. Essa reflexão não somente oportunizou que professores-formadores entendessem as características econômicas, culturais e sociais de comunidades do Norte e do Noroeste do estado, como também para que professores-discentes aguçassem seu olhar para a riqueza das informações por eles levantadas. Ao final da conversa, verificou-se uma mudança na percepção sobre o cotidiano escolar, que passou a ser visto como uma poderosa fonte de estudos para o desenvolvimento de ações pedagógicas. Essa percepção também foi reforçada, ao longo de toda a formação, por meio do debate sobre a interdisciplinaridade. O fato de os encontros terem sido conduzidos por docentes de formações diversas que, juntos, a partir dos seus conhecimentos específicos, discutiam aspectos da realidade local, serviu de exemplo para os e as cursistas na confecção dos seus próprios planejamentos integrados. Assim, as atividades interdisciplinares de formandos e formandas e da equipe de formação reforçaram a posição da *práxis*, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade [...] fonte de conhecimento reflexivo e criação” [Freire, 2005], como caminho para construção do saber escolar.

Cabe ressaltar, também, que as ações do Programa Escola da Terra do IFF atenderam, indiretamente, mais de 40 escolas. Em consonância com os princípios da Pedagogia da Alternância, realizaram-se visitas em aproximadamente 75% desses espaços. Nelas, os docentes do curso preencheram um roteiro de observação, algo semelhante a um questionário semiestruturado, que tinha como objetivo uma maior compreensão da realidade local. A execução desse instrumento permitiu que a equipe formadora tivesse contado mais direto com as comunidades escolares atendidas pelo projeto e, conseqüentemente, com suas demandas. A sistematização inicial dos dados já demonstrou algumas situações que mereceram um olhar mais apurado dos formadores.

Destaca-se o fato de cerca de 44% das escolas visitadas declararem não desenvolver nenhuma atividade pedagógica ligada à temática agrária. Esse número chamou a atenção da equipe, já que em todas as unidades foi constatada a presença de alunos cujas famílias estavam envolvidas com atividades agrícolas. Ao longo dos encontros formativos, professores-discentes foram trazendo informações que auxiliaram professores-formadores a entender melhor a conjuntura. A falta de material pedagógico específico sobre a temática aliada à necessidade do cumprimento de uma série de exigências burocráticas e a um calendário de atividades definido pelas secretarias municipais de educação dificultavam esse tipo de ação. Faltava, assim, tempo e espaço para que a escola refletisse sobre o contexto no qual estava inserida e, a partir, disso, elaborasse formas de ação, que, por exemplo, levassem à construção de projetos e/ou materiais que auxiliassem no trabalho mais voltado à realidade do campo. Tal situação ficou ainda mais clara, quando se entendeu a forma como muitas Secretarias organizavam o planejamento escolar. Apesar de haver um tempo destinado a essa atividade, em muitos casos, professores a



realizavam fora da sua escola de origem, ou seja, nas sedes das Secretarias de Educação, em conjunto com profissionais que atuavam em outras unidades de ensino, inclusive urbanas. Dessa forma, ainda que a imensa maioria das escolas apontasse para a existência de um planejamento coletivo, ele não pode ser enquadrado como um planejamento participativo [Gandin, 2009] e integrado [Sacristán, 2000; Torres Santomé, 1998], tão caro às escolas do campo [Arroyo, 2012] e fundamental para a construção de um currículo identitário [Silva, 2009].

A identificação de toda essa problemática motivou o planejamento de algumas parcerias entre as unidades escolares e o IFF. Um exemplo desse processo se deu em uma das visitas feitas em Cambuci, onde, após uma conversa com professores em formação, percebeu-se a necessidade da instalação de uma horta em uma escola. Essa demanda também foi se colocando principalmente nas aulas presenciais do Módulo III em todos os polos. O diálogo já se desdobrou em uma ação concreta em que formadores e formandos da Escola da Terra, juntamente com demais servidores e discentes das escolas atendidas, implementaram as hortas orgânicas em algumas delas. Além disso, todo o processo desencadeado pelas visitas serviu de base para o desenvolvimento de outras atuações como, por exemplo, a contextualização mais apurada dos conteúdos do Curso de Especialização que já está sendo ofertado à grande maioria dos formandos do aperfeiçoamento. Os encontros formativos continuam implementando ferramentas conceituais da Alternância que fundamentem o trabalho voltado para as Escolas do Campo, ao mesmo tempo que instigam os alunos a lutarem pela criação de tempos e espaços que possibilitem o planejamento coletivo e integrado de atividades.

Todavia, vale sublinhar que houve alguns obstáculos para a realização de certas tarefas do Aperfeiçoamento, tais como a distância entre as escolas e a indisponibilidade de agenda de algumas unidades. Ficou evidente que a construção de uma comunicação mais efetiva com as Secretarias de Educação e com os cursistas foi o mais determinante para o funcionamento pleno dessa proposta de formação como um todo. Nesse sentido, a relação entre a Escola da Terra e o município de São João da Barra aparece como exemplo de dificuldade ainda a ser superada, já que a equipe formativa sempre encontrou dificuldade em agendar vistas ali. Da mesma maneira e não por acaso, apesar de alguns alunos e alunas terem desistido do curso ao longo da formação, a taxa de evasão mais surpreendente também foi a de São João da Barra, que superou a casa de 90%, mesmo antes da consolidação efetiva do número de evadidos. A situação sempre se colocou como um desafio tanto para a compreensão da proposta nacional por meio do município como para sua implicação na realidade local, o que ainda deve ser analisado com mais calma.

De toda a forma, apesar desses empecilhos, o Aperfeiçoamento se encerrou com 98 alunos aprovados, um percentual de aproximadamente 65% das matrículas efetivadas. Esses números somados à qualidade das ações e dos debates desenvolvidos no curso foi o que incentivou a construção do projeto de Curso de Especialização em Educação do Campo Escola da Terra no IFF. Por meio dele, vem se dando continuidade, nos diversos espaços formativos, aos encontros, à troca de experiências e às lutas tão essenciais para a construção e/ou consolidação de uma educação voltada a camponeses. Em consequência disso, já se vem colocando como imperativa a oferta de formação universitária a educadores do campo, uma vez que muitos egressos do Aperfeiçoamento não puderam iniciar sua formação na Especialização porque ainda não ingressaram e/ou não concluíram o Nível Superior.

Considerações finais

Com a breve descrição da proposta pedagógica do Aperfeiçoamento Escola da Terra do Instituto Federal Fluminense (IFF) e dos resultados qualiquantitativos preliminares de seus impactos nos territórios atendidos realizada aqui, já se podem encaminhar algumas avaliações e chegar a algumas conclusões. Primeiramente, adotar a Pedagogia da Alternância como orientação teórico-metodológica para a construção crítica e coletiva do Plano de Formação do curso pareceu acertada, tanto que a aplicabilidade de seu instrumental está sendo ampliada, e com êxito, na Especialização. Destacam-se, pois, principalmente, três das ferramentas didáticas: o Plano de Estudo e as Folhas de Observação que forneceram subsídios à equipe de professores-formadores para planejar as aulas e organizar os conteúdos disciplinares de forma contextualizada e integrada e instigaram os professores-discentes a refletir sobre sua própria realidade e sua prática docente; e as Visitas às unidades de ensino que possibilitaram um conhecimento mais aprofundado do território atendido pela instituição e um contato mais estreito entre os agentes envolvidos no processo.

Além disso, os dados recolhidos nas visitas permitiram uma caracterização mais fina e detalhada das Escolas do Campo do Norte e Noroeste do Rio de Janeiro. Espera-se que a disponibilização dessas informações possa ajudar os formadores e o IFF como um todo na construção de ações que atendam aos anseios dos territórios, assim como também possa auxiliar os próprios municípios, o estado e, quiçá, o Governo Federal a pensar políticas públicas para o campo fluminense. Ademais, esses mesmos dados são e serão fundamentais em outros percursos formativos. A vivência da Pedagogia da Alternância na formação continuada de educadores do campo torna imperiosa, obviamente, a adoção de seus demais instrumentos pedagógicos. As Visitas de Estudo e as Intervenções, por exemplo, vêm se colocando como essenciais para “fornecer uma luz diferente sobre os temas tratados ou [...] [aplicar] aportes teóricos para ilustrar ou concretizar” (Gimonet, 2007, p. 47) os debates. Diante disso, tais ferramentas já estão sendo consideradas na construção das outras formações. As Visitas de Estudo, por exemplo, já estão sendo consideradas em todos os módulos formativos da Pós-Graduação e seus resultados vêm sendo promissores para uma formação crítica e para a criação de uma rede colaborativa de escolas do campo fluminense.

Por fim, entende-se que a comunicação com o poder público estadual e de alguns municípios ainda precisa ser melhorada. Esse diálogo deverá objetivar esclarecer a finalidade da Escola da Terra e aguçar o olhar dos gestores para os seus próprios territórios campestres. Assim, pretende-se aprimorar e ampliar a oferta da formação para outras cidades do Centro-Norte Fluminense, além de continuar ofertando a proposta em nível de Especialização para as regiões onde o Aperfeiçoamento já foi concluído.

Referências

ARROYO, M. G. Diversidade. //: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 231-238.



ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. *et al.* [org.]. **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância [CEFFA]. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/pedagogia-da-alternancia>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22, de 8 de dezembro de 2020**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/pedagogia-da-alternancia>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/11/2010&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=144>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/rcp001_23.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 126, p. 11-12, 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/07/2013&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=88>. Acesso em: maio 2024.

CALDART, R. S. Educação do Campo. /n. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. [org.]. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo. /n. ARROYO, M. *et al.* [org.]. **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. [org.]. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, A. D; MOTTA, M.; MACHADO, M.; PESSOA, R. [org.]. **Novo Dicionário da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Proprietas, 2023.

CEPERJ. **Mapa do Estado do Rio de Janeiro - Brasil - Regiões de Governo e Municípios - 2018**. Rio de Janeiro: CEPERJ, 2018. 1 mapa color. Disponível em: https://pt.m.wikivoyage.org/wiki/Ficheiro:Maparj2018-Mapa_do_Estado_do_Rio_de_Janeiro_-_Brasil_-_Regi%C3%B5es_de_Governo_e_Munic%C3%ADpios_-_2018.png. Acesso em: 16 mar. 2026.

DÁLIA, J. M. T. A Pedagogia da Alternância: uma proposta de formação integral. **RETTA**, Seropédica, v. 3, n. 5, p. 35-56, 2012.

DÁLIA, J. M. T; FRAZÃO, G. A. Pedagogia da Alternância. /n. CARDOSO, A. D; MOTTA, M.; MACHADO, M.; PESSOA, R. [org.]. **Novo Dicionário da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Proprietas, 2023. p. 527-530.

DÁLIA, J. M. T; FRAZÃO, G. A; MOREIRA, E. Escola da Terra no Instituto Federal Fluminense: uma análise da formação de educadores para a Educação do Campo no Norte e no Noroeste - RJ. /n. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS RURAIS, 1.; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, 2.; ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 6., 2024, João Pessoa, PB. **Anais** [...]. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/isiec2024/895393-escola-da-terra-no-instituto-federal-fluminense--uma-analise-da-formacao-de-educadores-para-a-educacao-do-campo-n>. Acesso em: 2 maio 2025.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas-SP: Papirus, 2006.

FRAZÃO, G. A. **“A serviço da formação do jovem rural”**: desafios e contradições na atuação do CEFFA CEA Rei Alberto I como agente do desenvolvimento do meio. 2015. 206 f. Tese [Doutorado em Sociologia] – Programa de Pós-Graduação em Agricultura, Desenvolvimento e Sociedade, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015. Disponível em: <http://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/22163>. Acesso em: 16 mar. 2026.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, R. L. [org.]. **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GOMES, M. F. V. B. Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.488>. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/488>. Acesso em: 16 mar. 2026.

NASCIMENTO, E. C.; DENARDIN, V. F.; QUADROS, D. A. Pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação-ação participativa: semelhanças e diferenças. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 46, e71874, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4025/actasci humansoc.v46i3.71874>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/71874>. Acesso em: 16 mar. 2026.

OLIVEIRA, L. M.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. //: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. [org.]. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

OLIVEIRA, M. E. Educação do Campo. //: CARDOSO, A. D; MOTTA, M.; MACHADO, M.; PESSOA, R. [org.]. **Novo Dicionário da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Proprietas, 2023. p. 245-247.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. 210 f. Tese [Doutorado em Sociologia] – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, L. F.; GOMES, M. F. V. B. A cartografia social como processo organizativo de visibilidade e mobilização social: relato da experiência com moradores em áreas sujeitas a inundação na cidade de Guarapuava-PR, entre 2015 – 2016. **Geografia [Londrina]**, v. 27, n. 2, pp. 225-245, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5433/2447-1747.2018v27n2p225>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/28880>. Acesso em: 16 mar. 2026.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Agradecimentos

Agradecemos ao MEC e ao IFF, que juntos firmaram parceria para a oferta da Escola da Terra no Norte e no Noroeste do Rio de Janeiro; à UFRRJ que nos ajudou, com a partilha de experiências, a consolidar a formação; a professores-formadores e a professores-discentes que concretizaram, em parceria, esse curso; aos tutores e tutoras e à coordenação estadual do projeto que acompanharam de perto o processo formativo; aos estagiários de PIBID que escolheram participar dessa proposta e às comunidades que abraçaram e confiaram no trabalho dessas equipes.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

COMO CITAR ESTE ARTIGO SEGUNDO AS NORMAS DA REVISTA

ABNT: DALIA, J. M. T.; FRAZÃO, G. A.; MOREIRA, E. Escola da Terra no Norte e no Noroeste do Rio de Janeiro: uma análise do aperfeiçoamento profissional ofertado pelo Instituto Federal Fluminense. *Vértices [Campos dos Goytacazes]*, v. 27, n. 2, e27223510, 2025. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v27n22025.23510>. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/23510>.

APA: Dalia, J. M. T., Frazão, G. A., & Moreira, E. [2025]. Escola da Terra no Norte e no Noroeste do Rio de Janeiro: uma análise do aperfeiçoamento profissional ofertado pelo Instituto Federal Fluminense. *Vértices [Campos dos Goytacazes]*, 27(2), e27223510. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v27n22025.23510>

DADOS DO AUTOR E AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL

Jaqueline de Moraes Thurler Dália - Doutora em Letras pela UERJ [2017]. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) *Campus* Avançado Cambuci/RJ – Brasil. E-mail: jaquelinethurlerdalia@gmail.com.

Gabriel Almeida Frazão - Doutor em Sociologia Rural pela UFRJ. Professor de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) *Campus* Avançado Cambuci/RJ – Brasil. E-mail: gabrielalmeidafrazao@gmail.com.

Eduardo Moreira - Doutor em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) *Campus* Bom Jesus do Itabapoana/RJ – Brasil. E-mail: eduardomoreira1111@gmail.com.

FINANCIAMENTO

Os autores não declararam ter havido financiamento externo para a pesquisa que originou este artigo.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores não declararam haver conflito de interesses.

DISPONIBILIDADE DOS DADOS

Não se aplica.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Os autores não declararam uso de ferramentas de inteligência artificial generativa na pesquisa e na escrita do artigo.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Este documento é protegido por Copyright © 2025 pelos Autores.

LICENÇA DE USO

Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons](#). Os usuários têm permissão para copiar e redistribuir os trabalhos por qualquer meio ou formato, e também para, tendo como base o seu conteúdo, reutilizar, transformar ou criar, com propósitos legais, até comerciais, desde que citada a fonte.

RESPONSABILIDADE PELA PUBLICAÇÃO

Essentia Editora, coordenação subordinada à PROPPIE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da Essentia Editora.

NOTA

Este artigo faz parte do Dossiê Temático “Sociedade-Natureza, Economia, Política e Cultura no Noroeste Fluminense e regiões circunvizinhas” selecionado no Edital n. 77/2024 para publicação na Vértices.