

## Formação Continuada de Professores da Educação do Campo: um olhar voltado para as ações de uma Secretaria Municipal de Educação na Mata Norte de Pernambuco

 Carlos Eduardo Dias da Silva<sup>1</sup>,  Waldênia Leão de Carvalho<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Pernambuco - UPE. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Rua Amaro Maltês de Farias, n. 201. Nazaré da Mata - PE, Brasil. <sup>2</sup> Universidade de Pernambuco - UPE.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: carlos.eduardodias@upe.br*

**RESUMO.** Essa pesquisa se propôs a analisar as propostas da Secretaria Municipal de Educação de Buenos Aires/PE quanto à construção de políticas educacionais de formação continuada para os professores da Educação do Campo nos níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para consolidar as reflexões teóricas, nos ancoramos em autores como: Alencar; Arroyo; Caldart; Hage; Molina e Silva, assim como os documentos legais e normativas vigentes. Embasada em uma abordagem de cunho qualitativo, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: aplicação de entrevistas semiestruturada; utilização de questionários; observação participante e composição do grupo focal. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo Bardin, conforme a definição das categorias de análise. Os resultados tecem reflexões quanto a formação continuada ofertada aos professores das escolas do campo do município território.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Formação de Professores, Prática Docente.

# **Continuing Education for Rural Education Teachers: a focus on the actions of a Municipal Education Secretariat in the Mata Norte region of Pernambuco**

**Abstract.** This research proposed to analyze the proposals of the Municipal Department of Education of Buenos Aires/PE regarding the construction of educational policies for continuing education for teachers of Rural Education at the levels of Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School. To consolidate the theoretical reflections, we anchored ourselves in authors such as: Alencar; Arroyo; Caldart; Hage; Molina e Silva, as well as the legal and regulatory documents in force. Based on a qualitative approach, the following data collection instruments were used: application of semi-structured interviews; use of questionnaires; participant observation and focus group composition. The collected data were submitted to Bardin content analysis, according to the definition of the analysis categories. The results weave reflections on the continuing education offered to teachers of rural schools in the municipality territory.

**Keywords:** Rural Education, Teacher Training, Teaching Practice.

# **Educación Permanente de Docentes de Educación Rural: una mirada a las acciones de un Departamento Municipal de Educación en la Selva Norte de Pernambuco**

**RESUMEN.** Esta investigación se propuso analizar las propuestas de la Secretaría Municipal de Educación de Buenos Aires/PE respecto a la construcción de políticas educativas para la formación continua de docentes de Educación del Campo en los niveles de Educación Infantil y Primeros Años de Educación Primaria. Para consolidar las reflexiones teóricas, nos basamos en autores como: Alencar; Arroyo; Caldart; Hage; Molina y Silva, así como los documentos legales y normativos vigentes. Basada en un enfoque cualitativo, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: aplicación de entrevistas semi-estructuradas; uso de cuestionarios; observación participante y formación de grupos focales. Los datos recolectados fueron sometidos al análisis de contenido de Bardin, de acuerdo con la definición de las categorías de análisis. Los resultados plantean reflexiones sobre la formación continua ofrecida a los docentes de las escuelas del campo en el territorio municipal.

**Palabras clave:** Educación rural, Formación del professorado, Práctica Docente.

## Introdução

A Educação do Campo nasce da mobilização dos Movimentos Sociais por uma política educacional para as comunidades campesinas, Caldart (2009). O campo, em sua dinâmica histórica, concebeu a concepção de Educação do Campo, que a constituiu num território de disputa entre o capital e o trabalho. Com isto, esta modalidade requer uma concepção educacional fiel à sua materialidade e que assim reconheça que os povos do campo possuem seu jeito próprio de viver, de trabalhar e, consequentemente, de produzir cultura.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, o campo passou a ser reconhecido como um espaço de singularidades e diversidades. No artigo 28 trata das adaptações necessárias para a efetivação da educação no espaço rural. No inciso I, destaca a adaptação dos “conteúdos curriculares e metodologias necessárias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos”. No inciso II, menciona a autonomia dos sistemas de ensino na forma de “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas”. Destaca-se, ainda, que a relação entre escola e trabalho, a partir da adequação do currículo conforme à natureza do trabalho da zona rural, é disposto no inciso III Brasil (1996, p. 21).

Caldart (2009) nos apresenta três pontos importantes que nos garante um norte para compreendermos de forma clara o movimento real da Educação do Campo: primeiro, a constituição originária, material e prática da Educação do campo; segundo: apreender algumas tensões e contradições principais do seu percurso; terceiro: incidir nos rumos da ação política, no caminho da urgência que nosso tempo nos coloca.

Para melhor situar a Educação do Campo em âmbito nacional, trazemos dados do Censo Escolar 2020-2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período da pandemia da Covid-19, no que diz respeito à matrícula de alunos.

Tabela 1: Número de matrículas nas escolas do campo do Brasil em 2020-2021

Abrangência	2020	2021
Federal	51.121	45.986
Estadual	811.126	837.939
Municipal	4.227.257	4.393.036
Privada	88.468	83.084

Fonte: INEP.

Por meio da tabela, é possível constatar que nas escolas do campo, a maior proporção de matrículas encontra-se nas escolas municipais, seguida das estaduais, na qual houve uma redução em 2021.

Por outro lado, um levantamento realizado pelo MST nos mostra que, em 21 anos, 80 mil escolas no campo foram fechadas. Por ano, o Brasil tem realizado o fechamento de 4 mil escolas, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 2: Escolas do Campo fechadas em 21 anos no Brasil

Ano	Total	Urbanos	Rurais
1997	225.520	87.921	137.599
2018	181.939	124.330	57.609
Diferença	-43.581	+36.409	-79.990

Fonte: MST/INEP.

Os dados apresentados são alarmantes, pois revelam o enfraquecimento da luta pela garantia de escolas nas comunidades em que habitam os estudantes. Mesmo que a legislação garanta os procedimentos de manifestação dos órgãos responsáveis quanto o fechamento de escolas; como é o caso da Lei nº 12.960 de 27 março de 2014 que estabelece a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

O fechamento de escolas públicas da Educação Básica, que atendem alunos do campo, não pode ser realizado sem antes o gestor municipal, ou o secretário de educação, ouvir o Conselho Municipal de Educação, sendo este um órgão normativo, que conta com a participação de representantes dos gestores e de toda a comunidade escolar, e que deve receber uma justificativa que contenha a análise do impacto desse fechamento.

Um outro documento importante na luta são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002, n.1), que a define:

...pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

É nessa definição de escola do campo que surgem as orientações para a formação de seus educadores que, por sua vez, precisam tecer bases teóricas que a fortaleçam enquanto representação de um povo em sua trajetória de luta como base de sua materialização de vida.

Molina (2015) enfatiza que a inserção dos professores no chão das escolas deve possibilitar uma atuação crítica e transformadora. A formação desses educadores não se pode fazer de forma deslocada do projeto histórico do homem do campo enquanto classe trabalhadora, uma vez que a Educação do Campo nasceu da luta dessa classe pela vida, pela terra e pela educação.

Para tanto, faz-se necessário formar educadores que sejam capazes de pensar e compreender a totalidade dos processos, refletindo sobre as práticas educativas inseridas no contexto social. O que nos obriga a garantir, nessas formações, a leitura desta totalidade e dos vários elementos teóricos, bem como fazer com que a escola do campo, frente aos processos pedagógicos, atenda aos anseios dos povos camponeses em sua realidade.

Em Pernambuco, a Educação do Campo está presente na maioria dos seus municípios. Nesse estudo, o município de Buenos Aires, localizado na Zona da Mata Norte do Estado é nosso território de investigação, onde, conforme o último censo do IBGE, realizado em 2020, possuía 13.190 habitantes, sendo que 63,15% (8.329) habitam em área urbana e 36,85% (4.861) em área rural.

O município nasceu de um Engenho denominado Jacu, espécie de galináceo preto que segundo os moradores mais antigos da cidade era encontrado em grande concentração na região, mas que com a derrubada dos cafezais, seu alimento preferido, acabou sumindo.

Só em 1928, o território passou para denominação de Buenos Ayres, até então escrita com y, quando se tornou vila. O nome atendia a uma sugestão de um padre de fala espanhola que comparava o clima da região ao da capital argentina, Buenos Aires.

A pequena vila, subordinada ao município de Nazaré da Mata/PE, foi elevada à categoria de cidade em 20 de dezembro de 1963, conforme Lei estadual Nº 4970. Sua origem em pleno século XVIII remete ao grande momento que aquecia a economia do estado de Pernambuco, e com muita força a Mata Norte, o cultivo da cana-de-açúcar e da expansão dos engenhos com produção de açúcar, rapadura e aguardente.

A Rede Municipal de Ensino dispõe de 17 escolas. Desses, 13 estão localizadas no campo, atendendo à população camponesa que, por sua vez, totaliza 266 alunos matriculados, conforme dados da SEDUC referente ao ano de 2023.

A Secretaria Municipal de Educação juntamente com a Coordenação Pedagógica tem promovido formação continuada para os professores que lecionam nessas escolas buscando melhorias para a educação do município. Nesse sentido, a proposta de pesquisa surgiu a partir do seguinte questionamento: Em que sentido a Coordenação Pedagógica da Educação do

Campo tem efetivado as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação para formação continuada dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo enquanto política pública de formação docente?

A relação entre a formação inicial, prática docente e formação continuada tem sido discutida em vários estudos e eventos científicos, como ainda no interior das instituições formadoras e das secretarias de educação. Diante disso, surgem novos questionamentos que estão ligados à problemática principal desta pesquisa, a saber: a) De que forma o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Coordenação Pedagógica da Educação do Campo tem direcionado a formação continuada para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo, constituindo uma política pública de formação docente?; b) Até que ponto a política pública de formação de professores das escolas do campo tem tratado a identidade social, política, econômica e cultural ligadas à Educação do Campo?; c) Em que medida um Roteiro de Formação poderá contribuir para a Formação Continuada dos professores da Educação do Campo do município de Buenos Aires/PE?

O conjunto das questões buscam junto ao objetivo geral: analisar as políticas educacionais de formação continuada para os professores da Educação do Campo nos níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Buenos Aires/PE, e aos objetivos específicos, pretende-se: (i) analisar de que forma o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Coordenação Pedagógica da Educação do Campo tem direcionado a formação continuada para os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo, constituindo uma política pública de formação docente; (ii) verificar em que sentido a política pública de formação de professores das escolas do campo tem tratado a identidade social, política, econômica e cultural relacionadas à Educação do Campo; (iii) elaborar, junto com a Secretaria Municipal de Educação, Coordenação Pedagógica e professores, um Roteiro de Formação Continuada para Professores de Escolas do Campo do Município de Buenos Aires/PE.

Ao investigar como vem se dando o desenvolvimento da política de formação continuada de professores nas escolas municipais do campo na Mata Norte do estado de Pernambuco, tendo como território de investigação o município de Buenos Aires, faz-se necessário levantar a discussão acerca do processo educacional no Brasil, considerando as dificuldades enfrentadas, e como ele interferiu no meio social.

Portanto, existe necessidade de aprofundar conhecimentos referentes à conjuntura educacional brasileira, perante as políticas educacionais do campo, no que tange ao currículo, ao professor e, também, ter observância para realidade de cada escola.

## **A abordagem metodológica da pesquisa**

A referida pesquisa está ancorada metodologicamente na abordagem qualitativa. Para Minayo (2016), tal abordagem busca a “intensidade do fenômeno”, atenta com a dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas.

O estudo teve como território de investigação o município de Buenos Aires/PE, tendo em vista que se trata de um espaço que possui uma extensão de território rural com a concentração da maioria das escolas da Rede Municipal.

## **Procedimentos da coleta de dados**

A coleta dos dados desta pesquisa efetuou-se através dos seguintes procedimentos metodológicos:

### **a) Entrevistas semiestruturadas**

Conforme Minayo (2016), as entrevistas semiestruturadas caracterizam-se por seguir um guia (roteiro) que orienta o pesquisador na interlocução, possuindo uma sequência ordenada clara.

Neste estudo, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica das escolas do campo (quatro questões dissertativas) e a secretaria municipal de educação (três questões dissertativas). As entrevistas foram gravadas por meio do aparelho celular do pesquisador em uma sala na sede da Secretaria Municipal de Educação, em horário e data previamente agendados, com duração média de cinco a dez minutos.

### **b) Observação participante**

Marques (2016) define a observação participante como a técnica em que o observador se insere no ambiente social natural dos sujeitos para apreender a dinâmica da vida real, podendo ser estruturada ou não, e se classificando em observação simples, observação

participante e observação sistemática. Nessa abordagem, o observador atua como um espectador atento à realidade e aos fatos que ocorrem espontaneamente entre os participantes.

As observações dos encontros de formação dos professores foram realizadas durante um período de três meses, tempo considerado suficiente para a coleta e sistematização dos dados em relação aos objetivos propostos. Para complementar, o pesquisador utilizou um diário de campo para sistematizar dados pertinentes ao estudo.

#### c) Questionários

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) destacam que o questionário é uma técnica precisa para a coleta de informações em pesquisas educacionais, garantindo o acesso a um maior número de participantes por diversos canais. Seu uso requer uma linguagem simples e de fácil manuseio por parte dos respondentes, além de garantir o anonimato das respostas.

A aplicação do questionário foi direcionada aos 18 professores que lecionam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental das escolas do campo e que participam dos encontros de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, por meio da Coordenação Pedagógica. Visando maior acessibilidade, o questionário foi elaborado e compartilhado no grupo de WhatsApp das escolas do campo por meio da ferramenta Google Forms.

#### d) Composição do Grupo Focal

Segundo Gatti (2005), o Grupo Focal é uma técnica que permite a compreensão dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais.

O Grupo Focal do estudo foi composto por: 01 secretária de educação, 01 coordenadora pedagógica das escolas do campo e 08 professores que atuam nas escolas do campo.

### A análise dos dados

Os dados coletados por meio desta pesquisa foram submetidos ao método de análise de conteúdo enquanto um conjunto de técnicas de análise de comunicações (Bardin, 2016), conforme situamos no quadro a seguir.

Quadro 1: Etapas do processo metodológico da Análise de Conteúdo segundo Bardin

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO</b>	
<i>1<sup>a</sup> etapa: Pré-Análise</i>	
Leitura flutuante	Conhecer os documentos e criar primeiras impressões.

Escolha dos documentos	Pode definir-se em função dos objetivos, por meio da seleção de documentos que venham a compor o corpus da pesquisa, segundo as regras: Exaustividade; Representatividade da amostra; Homogeneidade; Pertinência.
Formulação das hipóteses e objetivos	Levantamentos e hipóteses com base nas leituras.
Elaboração de indicadores	Identificação dos temas.
Preparação do material	Edição, transcrição de material, recorte de notícias.
<i>2<sup>a</sup> etapa: Exploração do material</i>	Ponto crucial da análise de conteúdos. Sendo necessário fazer o recorte das escolhas das unidades de codificação, a enumeração da escolha das regras de contagem e a classificação e agregação da escolha das categorias.
<i>3<sup>a</sup> etapa: Tratamento dos dados e da interpretação</i>	Os dados são tratados buscando serem significativos e válido realizando a análise e interpretação das unidades de conteúdo que compõe as categorias.

Fonte: Bardin (2016)

Para tanto, catalogamos as categorias de análise para a interpretação das respostas da seguinte forma: 1) Percepção dos participantes a respeito das contribuições da Formação Continuada para a Educação do Campo; 2) Ações de Planejamento da Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para as Escolas do Campo da Rede Municipal e 3) Participação docente e dos povos do campo no Planejamento das Formações Continuadas da Rede Municipal.

## Resultados e discussão

### *A oferta da Educação do Campo na Rede Municipal*

Com uma grande extensão territorial rural, o município de Buenos Aires, localizado na Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, dispõe de 11 escolas do campo e 2 anexos que ofertam Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria com turmas multisserieadas, sendo elas:

Quadro 2: Escolas do campo da rede municipal de ensino no ano de 2023

Nº	NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE
01	Escola Mínima Canafistula	Canafistula
02	Escola Municipal Doutor João de Holanda Cavalcante	Barro Branco
03	Escola Municipal Irene Gomes de Araújo Pereira	Dois Riachos
04	Escola Municipal Joaquim Vieira de Melo	Chã de Mulatas
05	Escola Municipal José Teobaldo de Azevedo	Bela Vista
06	Escola Municipal Luiz Almeida	Jatobá
07	Escola Municipal Otacílio Vieira de Azevedo	Canafistula
08	Escola Municipal Santo Antonio	Tamataúpe de Flores
09	Escola Municipal Professora Jandira Albertina de Souza	Olho D'água
10	Grupo Escolar Presidente Castelo Branco	Tamboatá
11	Grupo Escolar José Antonio de Melo Filho	Belo Horizonte

Fonte: Os autores (2023).

Diante da tabela, cabe destacar que a Escola Municipal Santo Antônio possui dois anexos, sendo 1 (um) no Assentamento Cavalcante e 1 (um) no Assentamento Novo Mundo. Em 2019, ocorreu o fechamento de duas escolas: a Escola Municipal Professora Jandira Albertina de Souza, localizada no Sítio Olho D'água, e o Grupo Escolar Presidente Castelo Branco, localizado no Sítio Tamboatá. Todavia, foram nucleadas em um novo prédio no mesmo ano, sendo localizado no Sítio Monte Verde.

Em 2022, a Escola Municipal Dr. João de Holanda Cavalcante, localizada no Sítio Barro Branco, foi fechada e nucleada em um novo prédio, inaugurado no mesmo ano, localizado no Assentamento Cavalcante, junto com um Anexo da Escola Santo Antônio. Segundo a Secretaria municipal de Educação, a nucleação acontece frente ao quantitativo de alunos e pela localização de difícil acesso a estas localidades.

Atualmente, a Educação do Campo do município de Buenos Aires/PE conta com 266 alunos matriculados, sendo 61 na Educação Infantil e 205 nos Anos Iniciais. As referidas escolas somam 18 professores e 04 professores auxiliares, que juntos são acompanhados por uma única coordenadora pedagógica ligada à Secretaria Municipal de Educação, uma vez que essas escolas não possuem gestores ou coordenadores, ficando o professor responsável pelo prédio, conforme previsto no Plano de Cargos e Carreira, concedendo-lhe autonomia para gerir alguns assuntos de cunho administrativo.

Em sua maioria, as salas de aula são organizadas por turmas multisseriadas. Algumas possuem um único professor desde a creche ao 5º ano, o que contraria o Art 3, Parágrafo 2º, da Resolução nº2, de 2008, que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” Brasil (2008). Para a Secretaria de Educação, esta é a forma encontrada para evitar o fechamento de algumas escolas.

A multisseriação é um fenômeno presente na realidade de muitas escolas do campo do nosso país. Embora, tecida de críticas, seja quanto a efetivação do currículo, ou da qualidade do ensino ofertado. Estando relacionada ao baixo número de alunos matriculados, considerados insuficientes para formar uma turma única, muitas delas acabam por englobar desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais do Fundamental em uma só turma.

Para Hage (2014) a realidade da maioria das escolas que possuem turmas multisseriadas revela grandes desafios no cumprimento dos preceitos constitucionais e dos marcos legais operacionais. Para ele, o quadro dramático que se encontra algumas escolas é o resultado da falta e ineficiência de Políticas Públicas.

### ***Políticas de formação de professores do campo já adotadas na Rede Municipal em anos anteriores***

Neste subtópico, descreveremos de forma mais detalhada os Programas de formação de professores já aderidos pelo município em anos anteriores. Informações obtidas junto ao Grupo Focal.

O município já fez adesão de programas diretamente ligados à promoção da EC e que buscaram subsidiar a formação de professores, sendo eles: PNAIC Campo e Programa Escola Ativa.

*PNAIC Campo* – O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC buscou fomentar a alfabetização de crianças até o 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, disponibilizando materiais e referências curriculares e pedagógicas que contribuem para a alfabetização junto ao MEC. O Programa contou com o lançamento de uma versão voltada aos professores do campo no ano de 2012 pelo MEC.

O município aderiu ao Programa e os professores contaram com 08 cadernos que abordavam as seguintes temáticas: *Unidade 01*- Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para a Educação do Campo; *Unidade 02* – Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; *Unidade 03* – Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do

processo de alfabetização em escolas do campo; *Unidade 04* - Brincando na Escola: o lúdico nas escolas do campo; *Unidade 05* - O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas; *Unidade 06* - Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar; *Unidade 07* - Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida; *Unidade 08* - Organizando a ação didática em escolas do campo.

*Programa Escola Ativa* - Conforme o MEC, o Programa tinha por objetivos: Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às classes multisseriadas; Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo e fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Os professores da Rede Municipal que lecionavam em escolas do campo também participaram de momentos formativos que possuíam uma metodologia atrelada à realidade destes e apresentava os seguintes eixos: I. Cadernos de Ensino-Aprendizagem, (português, matemática, ciências, geografia, história e alfabetização); II. Cantinhos de Aprendizagem: espaço interdisciplinar de pesquisa; III. Colegiado Estudantil; IV. Escola e Comunidade. As escolas ainda receberam um kit contendo materiais diversos e livros didáticos, conforme os eixos citados.

### ***Perfil de formação inicial dos professores***

No quadro abaixo, é destacado o perfil de formação inicial dos professores das escolas do campo da Rede Municipal de Buenos Aires/PE. Buscamos substituir os nomes dos professores por produtos que podemos encontrar nas áreas rurais do referido município, nos chamados “roçados”.

Quadro 3: Perfil dos Professores da Educação do Campo do Município de Buenos Aires/PE 2023

<b>FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DO CAMPO 2023</b>				
Nº	PROFESSOR	IDADE	ESCOLARIZAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO/VÍNCULO

01	Abacate	36	Magistério Pedagogia Psicopedagogia	15 anos Permutada
02	Araça	44	Magistério Pedagogia Psicopedagogia	5 anos Efetiva
03	Banana	25	Pedagogia Psicopedagogia institucional, clínica e educação especial.	3 anos Contratada
04	Batata	47	Magistério Pedagogia Psicopedagogia e educação infantil	15 anos Contratada
05	Coco	28	Magistério Letras Educação Inclusiva	1 ano Contratada
06	Carambola	30	Magistério Pedagogia Psicopedagogia clínica e institucional	5 anos Efetiva
07	Fava	46	Magistério Pedagogia Psicopedagogia	5 anos Permutada
08	Feijão	35	Magistério Pedagogia Psicopedagogia - Educação inclusiva	1 ano Contratada
09	Fruta-pão	32	Magistério Matemática Alfabetização e letramento	8 anos Efetiva
10	Goiaba	28	Magistério Pedagogia Psicopedagogia	1 ano Contratada
11	Graviola	54	Magistério Pedagogia Psicopedagogia	7 anos Efetiva
12	Jaca	50	Magistério Pedagogia Psicopedagogia	29 anos Efetiva
13	Jerimum		Magistério Pedagogia Psicopedagogia	29 anos Efetiva
14	Limão	33	Magistério Pedagogia	2 anos Contratada
15	Macaxeira	43	Magistério Pedagogia Docência e Organização Escolar	8 anos Efetiva
16	Manga	22	Pedagogia	1 ano e 5 meses

			Neuropsicologia Institucional e Clínica Educação Especial	Contratada
17	Milho	31	Magistério Pedagogia Psicopedagogia e educação infantil	13 anos Contratada
18	Sapotí	35	Magistério	3 anos Contratada

Fonte: Os autores (2023).

Considerando o quadro, é possível constatar que os educadores são, em sua maioria, mulheres com idades entre 20 e 50 anos.

Num total de 18 professores, a maior parte possui vínculo através de contrato temporário, havendo 9 professoras contratadas, 2 permutadas e 7 efetivas. Desse quantitativo, apenas 06 residem na área rural do município.

Nenhum possui uma formação específica em Educação do Campo, nem cursaram algum componente curricular sobre a temática.

### **Apresentação dos dados empíricos**

Neste tópico apresentamos os dados da pesquisa coletados através dos instrumentos: entrevista semiestruturada, observação participante dos encontros de formação junto aos sujeitos da pesquisa: coordenadora pedagógica das escolas do campo e secretaria municipal de educação.

Em relação à primeira categoria: 1) Percepção dos participantes a respeito das contribuições da Formação Continuada para a Educação do Campo, verifica-se que ambas as respondentes percebem a formação continuada da Educação do Campo como algo que está incluso automaticamente na noção de adaptação de cada escola à sua realidade no seu planejamento.

Verifica-se o seguinte trecho da resposta da coordenadora: “E o campo tem professores do infantil aos 5º anos, e a gente sempre tá fazendo formações, é... baseado na necessidade de cada escola. Porque cada escola tem sua realidade”.

A mesma percepção encontra-se na Secretaria de Educação: “Porque o que é oferecido aqui na rede municipal na zona urbana, também é ofertado em todas as escolas da zona rural,

do campo. Então, a gente não tem a discriminação, ou faz um trabalho diferenciado de um para outro...”.

Não foi possível perceber na fala das participantes a menção a elementos como comunidade, cultura, identidade, diversidade, trabalho, forma de viver, respeito, valores, demonstrando um nível de conscientização e de compreensão do que é a Educação do Campo, a qual já debatemos e deixamos bem claro no desenrolar do texto desta pesquisa. A respeito disso, a Resolução CNE/CEB 01 (2002, p. 1), estabelece:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nessa perspectiva, é muito importante ressaltar que as duas respondentes alegam que a educação é estruturada e regida com base no currículo que é utilizado no Estado. Nessa direção, o município até o momento não dispõe de um currículo ou proposta curricular própria, utiliza, portanto, o Currículo do Programa Criança Alfabetizada, que é um Programa do governo do estado de Pernambuco e que não possui relação com a realidade das escolas do campo, necessitando, como bem colocado pela coordenadora, de uma adaptação.

Esta primeira categoria foi fundamental para compreender como se dá a formação continuada, tendo em vista que as especificidades da formação dos professores campo deve ser promovida buscando quebrar os preconceitos e estereótipos que se desenvolveram na história do processo educacional brasileiro na criação e promoção da EC.

Esses preconceitos devem continuar a ser destruídos, pois é necessário respeitar a identidade, o modo de vida, e as especificidades do lugar e da cultura de determinado povo. Portanto, aprender a respeitar a diversidade e as diferenças na sociedade é algo que deve ser instigado ainda na infância, conforme está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas... Brasil (2010, p. 87).

Consequentemente, cabe destacar que, segundo Angelo e Souza (2019), a necessidade de formação de professores nas escolas do campo surgiu a partir das sugestões dos professores na II Conferência Nacional intitulada “Por uma Educação do Campo”, de 2004. A princípio foi estruturada uma proposta para a Licenciatura em Educação do Campo, com apoio de Grupos Permanentes de Trabalho, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

A Resolução CNE/CEB nº 01/2002, marco normativo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, define a identidade dessa modalidade pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, exigindo o respeito à temporalidade e saberes próprios dos estudantes do campo.

Dessa forma, os limites identificados na política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Buenos Aires/PE, ao negligenciar a mobilização crítica do conceito de identidade dos povos do campo, representam um distanciamento direto dessa orientação.

O contraste entre a exigência legal de uma educação contextualizada – que associe as demandas do campo à qualidade social da vida coletiva – e das diversas formas de trabalho efetivadas no campo, que oferece uma formação deslocada, é o que sustenta de forma robusta a inferência de que a política analisada carece de uma ancoragem pedagógica e política coerente com o projeto emancipatório da Educação do Campo, conforme posto no início deste trabalho.

Em relação à segunda categoria de análise: 2) Ações de Planejamento da Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para as Escolas do Campo da Rede Municipal, nota-se que a coordenadora menciona aquilo que é mais evidenciado no dia a dia deles para o planejamento. Vejamos: “Então esse planejamento é baseado na Educação Infantil, no caderno do PCA”. No entanto, vale ressaltar que esses materiais são de uso geral, aplicados em todas as escolas e não especificamente para a Educação no Campo.

Conforme apresentado no Quadro 03, é possível perceber que a maioria dos professores possui uma formação inicial com magistério, graduação e especialização. Entretanto, nenhuma delas voltada para a Educação do Campo.

Nessa dimensão, a formação continuada torna-se indispensável para o fortalecimento da prática docente destes, uma vez que ela é tida como um elemento presente na educação como um todo. Vejamos:

Todos os meses, ou bimestralmente, nós nos reunimos com os professores do campo e fazemos o planejamento coletivo. Então, esse planejamento é baseado na Educação Infantil, no caderno do PCA, e os anos iniciais a gente baseia no currículo de Pernambuco, e também no Programa Criança Alfabetizada que a gente tem o Almanaque. Então, todo planejamento é feito coletivamente, e ele é flexível, né? Porque cada escola tem a sua realidade (Coordenadora Pedagógica).

Evidencia-se, assim, a ausência por parte do município em atender a essa modalidade como currículo apropriado, proposta educacional, formação continuada, avaliação, orientação e acompanhamento das ações nas escolas do campo.

Não houve nas respostas a identificação de algo que caracterizasse essa educação como uma educação diferenciada, com identidade própria. De modo geral, observa-se que não há elementos norteadores que identifiquem a Educação do Campo desenvolvida no município com o que emanam os princípios contidos na legislação específica, na visão social, nos princípios e valores do processo educativo e naquilo idealizado e proposto pelos Movimentos Sociais.

Como afirmado pela coordenadora, as referidas formações acontecem mensalmente ou bimestralmente. Antes da pandemia, eram promovidas em uma escola na sede do município. Atualmente, acontece por meio do aplicativo *Google Meet*. Para Lima e Machado (2018), a formação, quando promovida no chão da escola, permite ao professor dialogar com seus pares, compartilhar angústias, experiências exitosas e fazer uma reflexão sobre sua prática docente.

Terceira categoria de análise: 3) Participação docente e dos povos do campo no Planejamento das Formações Continuadas da Rede Municipal.

Essa categoria é importante para verificar se essa tão mencionada “adaptação à realidade de cada escola” é atendida por meio da participação ativa dos docentes e da comunidade no planejamento da Educação do Campo.

Para a coordenadora pedagógica:

Todos os professores, eles participam do planejamento. Então cada escola vai, nós fazemos o planejamento coletivo, e cada escola vai adaptar a sua realidade. Porque assim... é, nós fazemos baseado no currículo de Pernambuco, e também as escolas do campo têm as suas especificidades. Então todo professor tem essa abertura para adequar a sua realidade (Coordenadora pedagógica).

Não há detalhes sobre como ocorre esse planejamento, não há especificações de documentos norteadores específicos para a Educação do Campo. Nesse mesmo direcionamento, a resposta da Secretaria de educação também não aborda especificações sobre quais ações são desenvolvidas tampouco o nível de participação da comunidade e corpo docente: “Todas as

ações que a secretaria de educação de Buenos Aires vem implantando na nossa rede educacional, em especial no caso aqui que tá sendo vinculada, que é (*sic*) justamente as escolas do campo, ela vem sim”.

Embora não haja essa especificação, é importante que as ações sejam executadas sob a premissa de que a participação desses sujeitos na construção dessa política acaba por estruturar e fortalecer a EC, uma vez que prevê espaço de fala e de reflexão, construindo uma política conforme configure a realidade daqueles que fazem parte dessas escolas.

Para Imbérnon (2002, p. 18), deve existir a “possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”. Entende-se que o ponto inicial e final da formação deve ser uma prática pedagógica de qualidade nos contextos de seu trabalho.

Pimenta (2006, p. 39) afirma que “o trabalho docente transforma-se e se constrói no cotidiano da vida social”. Consequentemente, o princípio e o objetivo da prática pedagógica é a prática social dos sujeitos, identificando-os como uma fonte de conhecimento transformadora e profundamente imersa em um senso crítico da realidade.

Para Hernández (2016), quando se trata de formação de professores, esta é entendida como uma experiência interativa na comunidade educativa. Permite-nos não só confrontar as preocupações sobre os aspectos educativos da escola, mas também aprendermos a nos expressar juntos.

O autor ainda ressalta que “os espaços de formação institucionais oferecem, em primeiro lugar, oportunidades para compartilhar, com o objetivo de validar e contrastar a prática cotidiana ou ser uma possibilidade de consolidar e ampliar um âmbito disciplinar” Hernández, (2016, p. 166).

Dessa forma, a formação disponibilizada no contexto da escola proporciona aos docentes refletir sobre sua prática, através da troca de conhecimentos advindos do saber pedagógico exercido no cotidiano da sala de aula, bem como na troca dos saberes e experiências com os demais docentes no âmbito do espaço escolar.

Segundo Hernández (2016, p. 167):

Nesses espaços, cria-se uma trama de cumplicidade que vai além do cotidiano e do urgente, em que a voz de todos é reconhecida e valorizada; em que se entrecruzam histórias que permeiam todas as camadas do ser. A formação, como processo de compartilhamento de experiências, rompe com a imagem individualista de ser docente, abre sua relação com os outros para reconhecer e narrar a si mesmo, o que confere outro sentido não somente para o papel da formação, mas também para a profissão docente.

Nessa perspectiva, cabe destacar que a formação de professores deve ser valorizada, de modo que o professor por meio da formação esteja capacitado para contribuir com o exercício da construção do conhecimento referente às disciplinas que leciona, em prol do aprimoramento de sua formação prática de ensino.

Molina e Martins (2019, p. 17), apontam que “o direito à formação continuada das educadoras e dos educadores como parte das exigências para o desenvolvimento da educação pública de qualidade social faz parte das lutas protagonizadas pelo movimento docente há muito tempo”. Destaca-se, portanto, o importante papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, e como suas invenções, ideologias, práticas e formações podem influenciar nesse processo.

Consequentemente, reflete-se sobre a formação de professores da área e comprehende-se a importância da prática pedagógica para atuar em diferentes espaços educativos, visto que os professores que atuam nessa modalidade de ensino necessitam de formação específica que garanta uma visão ampla da realidade que permeia os problemas do campo.

## **Considerações finais**

A Educação do Campo é vista como uma prática que dialoga junto ao universo cultural, social e histórico dos povos campesinos. Diante disto, faz-se necessário pensar numa educação que expresse os interesses e necessidades dessas pessoas que estão inseridas nesse contexto, uma educação como produção material da vida, superando uma estrutura de organização capitalista, que vê o campo apenas como espaço de exploração.

A partir desta pesquisa, podemos concluir que diversas ações estão sendo realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, entre elas, a oferta de formação continuada aos seus professores por meio da Coordenação Pedagógica. Todavia, conforme os dados apresentados a partir da participação dos sujeitos entrevistados (Secretaria Municipal de Educação e Coordenação Pedagógica), foi possível perceber algumas aproximações e distanciamentos na promoção de uma proposta educacional atrelada aos princípios da Educação do Campo.

O município oferta aos professores que lecionam em escolas do campo uma formação distante da identidade social, política, econômica e cultural relacionadas aos povos do campo do município. O que fere os documentos legais citados ao longo desta pesquisa e que foram conquistados por meio da luta para orientarem a Educação do Campo.

Registra-se também a necessidade de um olhar mais atento por parte da Secretaria Municipal de Educação para a adesão de Programas do âmbito estadual e federal voltados para as escolas do campo, uma vez que tanto a secretaria quanto a coordenadora pedagógica citaram Programas aderidos, mas que apresentam uma roupagem urbana, como o Criança Alfabetizada.

Na formação do Grupo Focal foi possível perceber na fala dos professores participantes a inquietação quanto ao norteamento de um currículo urbano, assim como da falta de formação continuada voltada para a real identidade dos povos do campo e das escolas. Diante disto, é urgente a necessidade de repensar a política de formação e organização da Educação do Campo no município de Buenos Aires buscando uma estruturação do desenvolvimento das práticas docentes voltadas para a realidade do campo.

O município possui uma grande área rural onde se concentra a maioria das escolas, cada uma delas com sua realidade social, econômica e cultural, ainda que inseridas no mesmo município. Diante disto, as formações dos professores dessas escolas ainda não levam em consideração a identidade dos povos campesinos e fatores relacionados a cada região a qual as escolas estão inseridas.

Outro ponto destacado nesta pesquisa, diz respeito à necessidade do acompanhamento e orientação direta pela Secretaria de Educação, uma vez que a Educação do Campo em Rede Municipal possui uma única coordenadora pedagógica responsável por todas as escolas do campo do município e com isso os professores acabam atuando sozinhos em suas escolas muitas vezes com atribuições de gestores escolares.

É inegável que a formação enquanto ponto chave para oferecer uma educação conforme os marcos legais que orientam tal modalidade de ensino, não se pode fazer de forma deslocada do projeto histórico do homem do campo enquanto classe trabalhadora. Com isso, a Secretaria de Educação precisa formar educadores que sejam capazes de pensar e compreender a totalidade dos processos sociais, entendendo as práticas educativas inseridas no contexto social e garantindo nessas formações diferentes fundamentos capazes de fazer a leitura da totalidade dos vários elementos teóricos.

Embora o Brasil seja um país com uma grande extensão de área territorial rural, e até mesmo tendo sua economia baseada na agricultura, a Educação do Campo ainda não é tida por prioridade na construção e efetivação de Políticas Públicas visando sua promoção. Na verdade, o campo ainda é tido enquanto um espaço de exploração e lucro e seus povos como meros trabalhadores para manutenção do sistema capitalista. É necessário que a EC passe a ser

prioridade no conjunto das metas do Plano Nacional de Educação, e com isso também nos voltamos ao Plano Municipal de Educação para que assim também se faça.

A Educação do Campo do nosso país ainda continuará lutando para conquistar o seu espaço, mesmo já havendo conquistado vários marcos legais ao longo do seu processo histórico. Todavia percebemos que isto apenas não basta. É necessário o compromisso social por parte dos nossos governantes e a partir deste compromisso a criação de Políticas Públicas voltadas para o fortalecimento da EC e para a garantia efetiva dos direitos dos povos do campo a educação, a moradia, a comida, a terra, a água e a vida.

## Referências

- Angelo, R., & Souza, M. (2019) A formação de professores nas escolas do campo: desafios e perspectivas. *Revista Educação Rural*, 15(2), 45-60.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70, São Paulo.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Presidência da República. Recuperado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Brasil. (2008). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Recuperado em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)
- Brasil. (2012). *Dados do PRONACAMPO*. Ministério da Educação. Recuperado em: [http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/programa-nacional-de-educacao-docampo-pronacampo.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/programa-nacional-de-educacao-docampo-pronacampo.pdf/at_download/file)
- Brasil. (2016). *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Recuperado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)
- Brasil. (2007). *Parecer CNE/CEB nº03/2008. Reexame do Parecer CNE/ CEB Nº 23/2007*. Recuperado em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_3\\_de\\_18\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2008.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_3_de_18_de_fevereiro_de_2008.pdf) 130
- Brasil. (2007). *Parecer CNE/CEB nº 23/2007*. Recuperado em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf)
- Brasil. (2018). *Projeto Base Escola Ativa*. Recuperado em: [<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola\\_ativa/projeto\\_base\\_ea.pdf>](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf)
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB 1/2002*. Recuperado em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)

Brasil. (2020). *Censo Escolar da Educação Básica 2020 – Resumo Técnico*. Brasília, fev. 2020. Recuperado em:<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)

Brasil. (2021). *Censo Escolar da Educação Básica 2021 - Notas Estatísticas*. Recuperado em:<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf)

Caldart, R. S. (2009) Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

Chaer, G., Diniz, R. R., Ribeiro, E. A. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 7(7), 251-266.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro.

Hage, S. A. M. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ.Soc.* 3(129), 1165-1182. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>

Hernández, F. (2016). Situações para questionar e expandir a formação permanente. In Gil, J. M. S., & Hernández, F. (Orgs.). *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. 155-174. Porto Alegre

Imbernón, F. (2002). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Lima, M., & Machado, J. (2018). A importância da formação docente no ambiente escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23(85), 112-130.

Marques, J. P. (2016). A "observação participante" na pesquisa de campo em educação. *Educação em Foco*, 19(28), 263-284. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221>

Minayo, M. C. (Org.). (2016). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Molina, M. C., & Martins, M. F. A. (2019). Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos Seminários Nacionais de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. In Molina, M. C., & Martins, M. F. (Org.s). *Formação de Formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil* (p. 17-38). Belo Horizonte: Autêntica.

Molina, M. C. (2015) Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

Pimenta, S. G. (2006). *Professor reflexivo: experiência com a formação docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 05/02/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on February 05th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 17th, 2025

**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

Não tem.

#### Funding

No funding.