

## A Formação Docente do Campo no Vale do Juruá: *Profir e Parfor*

Marcos Cândido da Silva <sup>1</sup>  
Maria Irinilda da Silva Bezerra <sup>2</sup>

**Resumo:** Trata-se de um estudo sobre as contribuições dos programas Profir e Parfor para promover a formação docente do campo na região acreana do Vale do Juruá. O objetivo é evidenciar a importância destes programas para qualificar os professores da regional, em cursos de graduação em licenciatura plena. O referencial teórico reúne estudos de Arroyo, Molina e Caldart (2011), Santos (2015), Pereira-Filha (2022) dentre outros que tematizam a formação docente do campo no Brasil e no Acre. Os dados foram coletados através de análise documental e de pesquisa de campo, com a realização de entrevistas semiestruturada com egressos destes programas. Os resultados concluem que estes programas contribuíram para diminuir significativamente o déficit na qualificação dos professores do campo na regional do Vale do Juruá, formando centenas de professores e ajudando na ressignificação das identidades profissionais destes educadores.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Formação Inicial; Programas de Formação; Qualificação Profissional.

### Rural Teacher Training in the Juruá Valley: Profir and Parfor

**Abstract:** This is a study of the contributions of the Profir and Parfor programs to promoting rural teacher training in the Juruá Valley region of Acre. The aim is to highlight the importance of these programs in qualifying teachers in the region in undergraduate courses. The theoretical framework brings together studies by Arroyo, Molina and Caldart (2011), Santos (2015), Pereira-Filha (2022), among others, which focus on rural teacher training in Brazil and Acre. Data was collected through document analysis and field research, with semi-structured interviews with graduates of these programs. The results conclude that these programs have contributed to significantly reducing the deficit in the qualification of rural teachers in the Juruá Valley region, training hundreds of teachers and helping to reframe the professional identities of these educators.

**Keywords:** Rural education; Initial Training; Training Programs; Professional qualification.

### Formación de maestros rurales en el Valle del Juruá: Profir y Parfor

**Resumen:** Se trata de un estudio sobre la contribución de los programas Profir y Parfor a la promoción de la formación de profesores rurales en la región del Valle del Juruá, en Acre. El objetivo es destacar la importancia de estos programas en la cualificación de los profesores de la región en cursos de grado completo. El marco teórico reúne estudios de Arroyo, Molina y Caldart (2011), Santos (2015), Pereira-Filha (2022), entre otros, que tematizan la formación de profesores rurales en Brasil y Acre. Los datos se recogieron a través del análisis de documentos y la investigación de campo,

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal do Acre-UFAC, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9413-5592>, e-mail: [marcos.silva@ufac.br](mailto:marcos.silva@ufac.br)

<sup>2</sup> Doutorado pelo Programa em Educação da Universidade Federal Fluminense. Docente Associada da Universidade Federal do Acre. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2572-414X>, e-mail: [maria.irinil@ufac.br](mailto:maria.irinil@ufac.br)

con entrevistas semi-estruturadas con los graduados de estos programas. Los resultados concluyen que estos programas han contribuido a reducir significativamente el déficit de cualificación de los maestros rurales en la región del Valle del Juruá, formando a cientos de maestros y ayudando a resignificar las identidades profesionales de estos educadores.

**Palabras-clave:** Educación rural; Formación inicial; Programas de formación; Cualificación profesional.

## 1 INTRODUÇÃO

A falta de qualificação profissional dos professores do campo é um problema antigo que afeta muitos Estados brasileiros. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, até o final da década de 1990, dos 347 mil professores do campo no país, de 25% eram leigos, formados apenas no ensino fundamental. Outros 213 mil tinham o ensino médio (62%) e apenas 45 mil (13%), o ensino superior. No Acre esta realidade também era preocupante, pois, o contingente de educadores leigos atuando nas escolas rurais, chegava a 57,2%. Os demais, 37,5% contava com o ensino médio e somente 5,3% o ensino superior.

A identidade de professor leigo colocava estes educadores no lugar dos trabalhadores sem qualificação, pois, seriam, em tese, carentes dos saberes necessários ao exercício da docência. Em geral, esta condição se reflete em baixos salários e precarização de suas condições de trabalho. Contudo, a partir da década de 1990 surgiram normas que favoreceram as políticas de formação no país, impondo a necessidade de se conjugar esforços para qualificar o magistério da educação básica pública, de modo a proporcionar-lhes a habilitação exigida em lei.

No âmbito destas políticas, este artigo ressalta a relevância dos programas de formação docente em serviço capitaneados pela Ufac na regional do Vale do Juruá, notadamente, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural – Profir; e o Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor. Estas políticas são importantes, pois, além de contribuírem para diminuir o déficit na formação dos professores, ajudaram a superar o estigma da falta de qualificação, resignificando a identidade profissional, eis que possibilitaram superar o rótulo de “professor de leigo”, então predominante na educação do campo.

O artigo tematiza a formação de professores do campo no Acre. O problema é o seguinte: quais as contribuições dos programas Profir e Parfor, ofertados pela Ufac no período de 2007 a 2022, para a qualificar os professores do campo da Regional do Juruá, em cursos de licenciatura e ressignificar suas identidades e saberes?

A pesquisa, buscou elucidar as seguintes questões: 1º) Quais as principais contribuições do Profir e do Parfor para formar professores do campo na região acreana do Vale do Juruá em cursos de graduação em licenciatura plena? 2º) Como estes programas contribuíram para ressignificar as identidades e saberes profissionais destes educadores?

Diante destas questões, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1º) Avaliar as principais contribuições do Profir e do Parfor para promover a qualificação profissional do magistério do campo da Regional do Juruá em cursos de graduação em licenciatura plena; 2º) Evidenciar a importância destes programas para a (re) significar as identidades e saberes profissionais destes educadores.

O referencial teórico reúne estudos de pesquisadores como Arroyo (2007), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Molina (2015), Hage, Silva e Brito (2016), Santos (2015), Rocha (2020), Pereira-Filha (2022), e outros autores que se debruçam sobre as políticas de formação do magistério do campo no Brasil e no Acre.

Este estudo põe em relevo a importância destes programas na diminuição do déficit na formação dos professores do campo no interior do Acre, bem como na ressignificação da identidade e saberes profissionais destes educadores, haja vista que a formação acadêmica possibilita superar estigmas relacionados a falta de qualificação, melhorar a autoestima e ampliar seus horizontes profissionais.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa com viés descritivo. Esta escolha se justifica pelo componente subjetivo que lhe caracteriza, eis que permite ao pesquisador aprofundar-se na análise dos dados e variáveis que caracterizam uma dada população/fenômeno, considerando, neste processo, as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Para Minayo (2001, p. 22) esta metodologia "[...] se aprofunda no mundo dos

significados das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas".

Os procedimentos técnicos foram levantamento bibliográfico; pesquisa documental e pesquisa de campo. O levantamento bibliográfico foi realizado em fontes diversas como livros, artigos, dissertações e teses, e contribuiu para fundamentar as discussões do trabalho. Segundo Amaral (2007) este procedimento requer um esforço concentrado de embasar teoricamente os argumentos e discussões da pesquisa, sendo uma etapa fundamental em todo trabalho científico.

A pesquisa documental foi realizada em relatórios fornecidos pela UFAC, Campus Floresta e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, através dos quais foi possível coletar dados sobre a quantidade de docentes do campo formados no Profrir e no Parfor na Regional do Juruá e seu perfil formativo.

Segundo Gil (2008) a pesquisa documental é realizada quando o estudo requer a análise crítica de documentos não analisados ou passíveis de serem reavaliados, problematizados ou aprofundados pela pesquisa científica. Minayo (2001) ratifica que este procedimento que dispensa contato direto com os sujeitos da investigação e se constitui em uma fonte de dados rica e estável.

A pesquisa de campo foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, que permitiram coletar dados sobre as contribuições dos programas para ressignificar suas identidades profissionais. Os entrevistados contribuíram relatando algumas experiências vivenciadas no percurso formativo, destacando as conquistas da graduação e seus reflexos na esfera da vida profissional.

Para Gil (2008) a pesquisa de campo é realizada diretamente com pessoas ou comunidades das quais se pretende extrair informações sobre determinado assunto. Trata-se de um procedimento que põe o pesquisador em contato direto com os sujeitos da pesquisa, possibilitando aprofundar-se nos aspectos subjetivos inerentes ao fenômeno pesquisado. Minayo (2001) salienta que este tipo de pesquisa é utilizado em investigações que, além da pesquisa documental e bibliográfica, é preciso coletar dados detalhados diretamente com pessoas.

Destarte, a coleta dos dados foi realizada no mês de dezembro de 2023, no polo destes programas em Cruzeiro do Sul, por concentrar a maior quantidade de egressos e reunir estudantes de três municípios, a saber: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves. A amostra reuniu 6 egressos destes programas na regional, sendo 3 do Profir e 3 do Parfor. As entrevistas foram feitas pessoalmente e gravadas em áudio. A amostra seguiu a técnica não probabilística intencional, tendo em vista que a escolha dos participantes, foi feita intencionalmente dentre os sujeitos que, uma vez identificados e contatados, aceitaram participar da pesquisa (Mattar, 1996).

Importa esclarecer que por questões éticas optamos por não revelar as identidades dos participantes, cujos nomes foram substituídos, por nomes de flores, sendo Perpétua, Girassol, Violeta, Margarida e Cravo (Brasil, 2012).

Portanto, estes procedimentos apresentaram-se adequados e suficientes para atender os objetivos da pesquisa, permitindo identificar as contribuições dos programas investigados na configuração do perfil formativo dos docentes do campo da Regional do Juruá, e seus reflexos na vida profissional dos participantes.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino pensada a partir das peculiaridades do homem do campo, notadamente: colonos, seringueiros, pescadores, extrativistas, ribeirinhos e outros sujeitos que constroem suas identidades sociais de forma distinta da vida urbana. Os aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos que os envolvem, são diferenciados e, por isso, reclamam políticas educacionais adequadas a esta realidade. Assim, a escolarização das comunidades rurais, sobretudo em contextos amazônicos, exige olhares diferenciados, pois, em muitos casos, as escolas funcionam em condições precárias.

Em geral as escolas rurais padecem de infraestrutura adequada, escassez de recursos materiais e financeiros. Em geral, além de mal remunerados e com pouca qualificação, os professores que atuam nestas escolas, carecem de interação profissional, orientação

pedagógica, acesso a materiais didáticos, e outros recursos disponíveis na maioria das escolas urbanas (Arroyo; Caldart e Molina, 2011).

Dentre as dificuldades enfrentadas pela Educação do Campo, a má qualificação docente é uma das mais graves, pois, há uma quantidade razoável de docentes leigos lecionando em escolas rurais do país. Assim, possibilitar uma formação adequada para o educador do campo é fundamental para a qualidade da escolarização dos camponeses, eis que é por meio da formação inicial e/ou continuada que se adquirem saberes fundamentais ao desempenho da profissão.

A formação docente para o campo só passou a fazer parte efetiva da agenda institucional do país a partir do final de década de 1990, embora algumas iniciativas já viessem acontecendo desde 1930, de forma bastante tímida. Estas mudanças iniciaram com a promulgação da Constituição de 1988, que fez surgir um corpus normativo robusto que incluiu a qualificação destes trabalhadores como política prioritária a ser perseguida pelo estado (Sartori; Silva e Pagliarin, 2019).

Neste plano, destacam-se a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 9394/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF - lei 9.424/1996 e o Plano Nacional de Educação – PNE - lei nº 10.172/2001, compõem este arcabouço jurídico que, a partir de 1996, tornou possível a elaboração de uma política nacional de formação mais comprometida com a qualificação dos professores do campo.

A Constituição de 1988, desencadeou reformas educacionais importantes que projetaram novos horizontes para a escolarização do campo, aquecidos pelas bandeiras dos movimentos sociais e sindicais em favor da efetivação dos princípios balizadores do direito fundamental à educação (Molina, 2015).

Neste plano, os arts. 23 e 26 da LDB que deram o tratamento adequado ao ensino nas áreas rurais, ao dispor que os sistemas de ensino devem considerar as especificidades das escolas multisseriadas ou por alternância regular, definindo currículos e programas que contemplem as peculiaridades regionais e locais, aí incluídas as dinâmicas socioespaciais em que as redes de educação do campo se inserem (Brasi, 1996<sup>a</sup>, Art. 23 e 26). O art. 28 também

reforça esta preocupação ao determinar que os sistemas de ensino devem considerar as especificidades das escolas do campo, adequando o ensino às suas necessidades, com adequações no currículo, didática, tempo, espaços, recursos didáticos, etc. (Brasil, 1996<sup>a</sup>).

Ao explicitar a importância de se conceber a escola rural a partir de sua própria realidade, a LDB indica a necessidade de se pensar a formação do educador do campo, para o campo, como aspecto inerente ao processo de identificação profissional. Isso ocorre porque grande parte destes educadores, talvez a maioria, pertence histórica e culturalmente ao campo, seja porque ali nasceram, cresceram e se constituíram como sujeitos, seja por circunstâncias que os fizeram adotar o meio rural como lugar de vivência, trabalho e habitação permanente (Arroyo, 2007).

Neste sentido, os arts. 62 e 87 da LDB estabeleceram a exigência de formação mínima para o exercício do magistério no ensino básico, ao tempo em que elegeram o ano de 2007 como prazo final para que os sistemas de ensino deixassem de admitir docentes não licenciados, conforme segue:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996a, Art. 62).

Art. 87. [...] § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Brasil, 1996a, Art. 87).

Neste espírito, o art. 9º, §1º da lei do FUNDEF, além de reproduzir os termos do dispositivo da LDB referente a formação mínima, previu a obrigatoriedade de investimentos mínimos na qualificação de professores, notadamente, dos chamados leigos, que passariam a compor um quadro em extinção. Eis o dispositivo:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar: [...] § 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes. § 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração (Brasil, 1996b, art. 9º).

Este fundo foi muito importante para a formulação de uma política nacional de formação docente, que previu os recursos de onde os recursos seriam canalizados para custear as ações de qualificação, permitindo que nos primeiros 5 anos de sua vigência, os entes federados, utilizassem até 60% dos recursos para capacitar os professores leigos, consoante com o que dispõem os arts. 7º a 9º da citada norma.

No mesmo rumo, seguiu o PNE (2001-2010), que previa ações destinadas à formação de professores leigos, conforme descrito no item 10.3, que tratava dos objetivos e metas a serem alcançada durante o período de vigência da norma:

[...] 5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2001, Item 10.3).

Visando estas perspectivas, em 2008, o Conselho Nacional de Educação - CNE, estabeleceu diretrizes complementares às políticas educacionais destinadas aos territórios rurais, inaugurando assim a Educação do Campo como modalidade de ensino, pensada e estruturada à luz da realidade campesina, de modo a respeitar e valorizar as dinâmicas, manifestações e formas de viver e existir nos mais diferentes territórios socioespaciais rurais do país (Arroyo, Caldart e Molina, 2011).

Estas e outras normatizações promoveram mudanças importantes na forma como a escola do campo vinha sendo configurada, impactando, na formação dos professores, de modo que novas competências passaram a ser exigidas para o desempenho do magistério. Sobre este aspecto, Oliveira (2003, p. 34) enfatiza que:

[...] o trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. [...] assim, por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções.

Se antes à docência do campo requeria apenas a disponibilidade de indivíduos supostamente vocacionados, possuidores de conhecimentos elementares sobre currículo e



didática, esta passou a exigir competências outras, necessárias ao exercício da profissão, não apenas os saberes da experiência.

Importa frisar as pautas dos movimentos sociais ligados à terra, que há muito têm reivindicado a formulação de políticas educacionais mais atentas às necessidades da educação do campo, sobremaneira a capacitação e valorização de professores, de modo a corrigir as desvantagens históricas que atingem a educação das populações rurais. Neste sentido defendem:

[...] Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador do campo [...] O que vamos fazer: [...]. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais. [...]. Investir na formação e na profissionalização dos educadores/das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham (CNEC, 2004, apud Hage, Silva e Brito, 2016, p. 151-152).

Destas perspectivas, em 2007 o MEC, deu um importante passo para atender estas reivindicações, ao institucionalizar o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo. Esta política viabilizou a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC, contribuindo para fortalecer as políticas de formação docente do/para o campo (Sartori; Silva e Pagliarin, 2019).

As LEdoC possuem três anos de duração, e habilitaram os professores para atuarem na educação básica e para a gestão de processos escolares do campo. Os cursos funcionavam em regime de alternância, com períodos presenciais, desenvolvidos nas IES, e períodos semipresenciais, com atividades realizadas nas comunidades rurais dos cursistas. Esta iniciativa permitiu desenvolver uma proposta formativa capaz de atender as especificidades de formação à camponeses a partir vivências e realidades do campo brasileiro (Molina e Antunes-Rocha, 2014).

Importa frisar que a institucionalização deste programa buscou, dentre outras coisas, atender as demandas de qualificação dos professores em exercício nas escolas rurais do país, além de experimentar um novo modelo de formação que levasse em consideração a

necessidade de articular os saberes acadêmicos com as vivências dos sujeitos que habitam territórios rurais (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

A experiência de 2007 conduziu à criação da Política Nacional de Educação do Campo, instituindo em 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, alicerçado na Lei nº 12.695/2012, cuja finalidade é “[...] disciplinar ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação” (Brasil, 2013, p. 2). Esta norma permitiu ampliar as metas de qualificação, passando a destinar recursos financeiros específicos para expandir esta modalidade de educação. A partir daí, foram criadas outras políticas que atendem professores do campo com a oferta de licenciaturas no âmbito do próprio Pronacampo, do Parfor e da Universidade Aberta do Brasil – UAB (Molina, 2015).

A meta era que até o final de 2014, 45 mil professores recebessem suas certificações em cursos de primeira licenciatura e outros 100 mil participassem de cursos de formação continuada, voltados para a realidade do campo. Todavia, estas metas não foram plenamente atingidas (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Portanto, ressalta-se a importância destas normatizações para a institucionalização do compromisso estatal com a qualificação dos educadores do campo, visto que serviram para forçar os entes públicos a buscarem alternativas que corrigissem o déficit na formação destes trabalhadores. Para isso, foram viabilizados recursos financeiros que fomentaram ações formativas visando este objetivo.

### **3.1 Professor leigo: uma identidade às margens da profissão**

Até o início deste século, a formação de docentes do campo no Brasil foi um gargalo de difícil solução, devido à falta de políticas para atender as necessidades destes profissionais. Até o final da década de 1990, mais da metade deles eram leigos, sem formação pedagógica, contando apenas com o ensino fundamental, muitas vezes, incompleto. Neste período, dos 347.333 educadores do campo, apenas 13% tinham formação superior. Os demais, 87.527 (25,2%) apresentavam o ensino fundamental e 213.850 (61,6%) o ensino médio. Isso significa

que 87% dos professores do campo precisavam ter acesso à universidade, sendo que as regiões Norte e Nordeste respondiam por 73% da demanda (Brasil, 1999).

No estado do Acre, as redes de ensino públicas reuniam um contingente de aproximadamente 8.275 professores, dos quais 1.544 eram leigos, correspondendo ao percentual de 18,6%. A metade destes profissionais era formada no ensino médio e o restante (31, 3%) tinha nível superior. Neste período haviam 2.293 professores nas áreas rurais, do quais 57,2% (1.312) eram leigos. Quanto aos demais, 37,5% (860) tinha o ensino médio e somente 5,3% (121) o ensino superior. Isso significa que 94,7% destes professores ainda não tinham formação superior (Brasil, 1999).

Estas estatísticas demonstram que a qualificação docente no estado era um problema que exigia medidas urgentes para que os sistemas se adequassem às exigências legislativas, relativas à formação mínima para ingresso na profissão. Além disso, os professores leigos eram vistos como semiprofissionais; trabalhadores que na falta de profissionais capacitados, exerceria a docência de forma precária, sendo supostamente incapaz de gerar bons resultados (Arroyo, 2007).

Esta concepção contribui para excluí-los dos benefícios da carreira. A maior parte dos leigos, geralmente atuam em lugares de difícil acesso, em escolas precárias, com escassos recursos materiais, humanos e financeiros, além de serem pouco valorizados e até estigmatizados profissionalmente. Neste aspecto, uma das entrevistadas neste estudo, a professora Rosa, afirma que por mais de 15 anos trabalhou como professora leiga em uma comunidade rural de difícil acesso em Cruzeiro do Sul – Acre, em uma escola que funcionava numa casa de farinha.

Terminei o 1º Grau em 1982. Naquela época meu pai conseguiu um emprego de professora na prefeitura. Naquela época era difícil fazer o segundo grau, porque tinham poucas escolas. Então eu fui dar aula na comunidade Paraná dos Mouras, zona rural de Cruzeiro do Sul, em escola multisseriada. Eu não sabia nem o que era dar aula, mas, resolvi aceitar o emprego por causa da necessidade financeira. Minha família era pobre, além de ser numerosa, com 10 filhos. Quando cheguei na escola e vi a situação, fiquei assustada, pois a sala de aula funcionava numa casa de farinha. [...] Chorei muito nos primeiros momentos, pois, não tinha a quem recorrer. Tive que me virar, me adaptar àquela realidade. Além disso, o salário era pouco, geralmente atrasava, e quando a gente recebia, só dava para as despesas de casa. Creio que se na época eu tivesse mais estudos, teria conseguido um emprego melhor (Rosa, 2023).

Esta narrativa demonstra que, além das precárias condições de trabalho, os professores leigos são marginalizados por terem uma formação deficitária, e muitas vezes são vistos como despreparados e ignorantes em relação aos saberes da profissão. Percebidos como educadores desprovidos de conhecimentos pedagógicos relevantes e, portanto, inaptos a realizarem um trabalho de qualidade.

O educador leigo do campo, quase sempre realiza seu trabalho solitário, em classes multisseriadas, unidocentes, as vezes instaladas em sua na própria casa. Muitas vezes têm que a conciliar o esforço pedagógico com o trabalho da lavoura, razão pela qual, sua atuação tem sido associada ao fracasso escolar dos alunos (Arroyo, 2007). Neste ponto, destacamos as falas das professoras Violeta e Margarida, que até 2011 trabalharam como docentes leigas.

Quando tinham as reuniões pedagógicas nós, que éramos chamadas de professoras leigas, passávamos por uma espécie de exclusão sistemática. Ou seja, pouco falávamos e quando isso acontecia, era como se não tivéssemos falado. Nossa voz era ignorada. Por isso, com o tempo, passamos a ficar quietas no nosso lugar, só ouvindo e dizendo amém. As orientações eram dadas de cima para baixo e não podíamos questionar, pois, além de sermos de contrato provisório, creio que as coordenadoras achavam que a gente não sabia de nada, por sermos professoras de seringais. Exigiam que os alunos tivessem bons resultados, porém não nos davam as condições didáticas suficientes para isso (Violeta, 2023).

Lembro que naquele tempo agente nem podia questionar porque éramos provisórias mesmo, portanto, não tínhamos força. A escola que eu trabalhava era muito deteriorada. Quando chovia, molhava mais dentro da sala do que fora. Os livros eram antigos e faltava até giz. Porém, se reclamasse muito a demissão era certa. O que diziam era que se eu não quisesse o emprego, a fila de espera era grande. Em relação a formação, eu me achava inferior às outras professoras que tinham nível superior. Me considerava incapaz. Para mim era difícil obtermos a formação, pois, morávamos e trabalhávamos dentro dos seringais, em lugares de difícil acesso, sendo que raramente vínhamos na cidade. Soma-se a isso a discriminação que sofriamos, pois, na verdade, as pessoas da cidade acham que quem vive nos seringais não sabe de nada (Margarida, 2023).

Estes depoimentos revelam a frustração das entrevistadas com o tratamento recebido nas reuniões pedagógicas realizadas para alinhamento das ações educativas. Percebe-se aí, um processo de exclusão e autoexclusão destas educadoras, visto que se enxergavam como profissionais de categoria inferior.

É possível que muitos professores leigos do campo, talvez a maioria, se identifiquem com as falas destas professoras, posto que a própria norma estatal confere tratamento

diferenciado entre leigos e graduados, sendo que estes últimos, tem privilégios profissionais distintos daqueles rotulados como não habilitados.

A existência da categoria leiga abre precedentes para que o próprio sistema de ensino confira tratamento desigual a estes trabalhadores, marginalizando-os na sua atuação profissional. Em geral, por serem identificados como trabalhadores alternativos, são recrutados como força de trabalho barata, não podem assumir cargos de direção nas escolas, nem fazer concursos públicos efetivos para ingresso na carreira que exercem, além de serem vistos, por muitos como desqualificados, desinteressados, fracassados, etc. (Arroyo; Caldart e Molina, 2011).

Neste aspecto, a tarefa estatal não se encerra na oferta de cursos de licenciatura, mas, exige que todos estes profissionais exerçam suas funções de acordo com sua área de formação e possam ter acesso a todos os direitos e benefícios que a carreira lhes assegura. A formação possibilita abandonar a condição de leigo, produzindo processos de resignificação das identidades e saberes profissionais que movem estes sujeitos dos lugares de periferia, para o centro da profissão, deixando, pois, de serem rotulados como trabalhadores semiprofissionais, para tornarem-se profissionais reconhecidamente qualificados.

### **3.2 Programas de formação de professores do campo no Vale do Juruá: as contribuições do Profir e do Parfor**

A região do Vale do Juruá pertence ao estado do Acre, e localiza-se no sudoeste amazônico, um dos pontos mais extremos do Brasil, equidistante dos grandes centros urbanos. Abrangida pela bacia do rio Juruá, reúne cinco municípios, a saber: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, que juntos possuem uma população de mais de 160 mil habitantes. Cruzeiro do Sul é o município polo, por ser mais desenvolvido do ponto de vista socioeconômico, e possuir melhor infraestrutura urbana. É o segundo mais populoso do estado, com cerca de 98 mil habitantes (Brasil, 2022). Distante a mais de 630 km da capital Rio Branco, Cruzeiro do Sul interliga-se a maioria dos municípios acreanos por rodovia terrestre, através da BR 364. Possui ponte aérea, sendo que ao menos duas empresas operam na região, com voos regulares. Porém,

nem sempre foi assim, pois, desde sua fundação em 1904, padeceu isolada até o início da segunda década deste século, quando ocorreu sua ligação definitiva. Na regional, o tráfego ocorre por vias terrestres e fluviais, dada a proximidade dos municípios, exceto Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, cujo acesso é difícil, predominantemente aéreo ou fluvial, devido a inexistência de rodovias. Mesmo contando com pequenos aeroportos, apenas aviões bimotores operam nestes municípios, encarecendo o acesso da população a este serviço.

A formação de professores do campo neste vale, vem sendo realizada em grande medida, graças aos esforços empreendidos pela UFAC no âmbito das políticas de formação em serviço, com a oferta de programas especiais que atendem a demanda de formação do ensino público, dentre os quais o Profir e o Parfor.

Santos (2015) registra que o Proformação foi a primeira grande iniciativa voltada à qualificação dos professores leigos do campo no estado, que contemplou as necessidades de qualificação em ensino médio. Esta política foi implementada no estado nos anos 2000 e 2001, e qualificou 1.634 educadores leigos, que receberam certificação em nível de ensino médio, na modalidade magistério. No regional do Juruá, foram formados 450 docentes, dos quais 80% atuavam em escolas rurais.

O programa foi importante porque além de conferir a certificação aos professores, abriu as portas para que pudessem ter acesso ao ensino superior, através de programas especiais que vinham sendo articuladas naquele momento.

Em 2006, a UFAC em parceria com o Governo do Estado e os municípios, viabilizou o Profir que foi o primeiro programa a atender as demandas específicas da formação de docentes do campo no ensino superior. O programa foi executado de 2007 a 2011, e ofertou as licenciaturas em Pedagogia, História, Geografia, Educação Física, Letras Português, Biologia e Matemática. Ao todo foram formados 2.444 professores no estado, dos quais 756 na Regional do Juruá (Santos, 2015).

Devido as dificuldades que envolvem a formação em serviço, o programa adotou um sistema híbrido, com aulas presenciais e semipresenciais, distribuídas e quatro módulos de 8 h/a (horas aulas) diárias. As aulas presenciais ocorreram durante o período de férias

escolares, no primeiro trimestre do ano, em tempo integral/intensivo, com atividades de segunda à sábado (Pereira-Filha, 2022).

No Vale do Juruá, o programa ocorreu em Cruzeiro do Sul (onde participaram professores de Mâncio Lima e de Rodrigues Alves), em Marechal Thaumaturgo e em Porto Walter. Após a sua oferta, a Educação do Campo no Acre conheceu grandes avanços na formação docente, saltando de pouco mais de 5,3% de seus quadros formados em nível superior em 2007, para cerca de 50% em 2011 (Rocha, 2020).

No quadro a seguir, observa-se os cursos ofertados e a quantidade de professores formados no Profir, na regional do Juruá, entre os anos 2007 a 2011.

**Quadro 1** - Professores/as do campo formados/as no Profir - Regional do Juruá – Ano 2007 - 2011.

PROGRAMA	MUNICÍPIO	CURSO	FORMADOS
PROFIR (2007-2011)	Cruzeiro do Sul Mâncio Lima Rodrigues Alves	Pedagogia	136
		História	47
		Matemática	84
		Biologia	83
		Geografia	43
		Letras Português	128
	Porto Walter	Pedagogia	44
		Letras Português	38
	Marechal Thaumaturgo	Pedagogia	110
		Letras Português	43
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>06</b>	<b>756</b>

**Fonte:** Elaboração própria, com base nos dados de Santos (2015) e Rocha (2020).

Para Santos (2015), apesar dos esforços empreendidos no Profir, a oferta não foi suficiente para suprir toda a demanda, devido ao fato de que, as redes de educação do estado do Acre, se movimentavam com um grande número de professores temporários, formados no ensino médio, cuja maioria lecionava em escolas rurais. Esta situação implicava alta rotatividade, e conseqüentemente, instabilidade nos quadros docentes do campo, pois muitos alunos do programa perderam seus contratos de trabalho antes mesmo de concluírem a formação.

Neste contexto, uma parceria firmada em 2012 entre Capes, UFAC, Estado e Municípios, viabilizou o Parfor, que passou ofertar cursos de primeira e segunda licenciatura a professores da educação básica pública da cidade e do campo, não licenciados ou que precisavam de qualificação em áreas específicas, tanto para aqueles de contratos efetivos, quanto temporários (Santos, 2015; Rocha, 2020).

A partir de 2013, o programa ofereceu mais de 1.700 vagas no Acre, sendo aproximadamente 800 no Vale do Juruá, distribuídas nos cursos de Pedagogia, Letras Português, História, Geografia e Ciências Biológicas. Segundo afirma Rocha (2020), no primeiro momento, todos os municípios foram contemplados, sendo que 408 professores concluíram a formação, muitos dos quais atuavam no campo.

A partir daí, outras edições do Programa foram oferecidas, com turmas concentradas em Cruzeiro do Sul, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo. No quadro a seguir, é possível visualizar a quantidade de alunos formados na regional.

**Quadro 2** – Docentes formados/as nas turmas do Parfor na Regional do Juruá – Ano 2013 a 2022.

PROGRAMA	MUNICÍPIO	CURSO	FORMADOS	CURSANDO
PARFOR (2013 a 2022)	Cruzeiro do Sul Mâncio Lima Rodrigues Alves	Pedagogia	264	-
		Biologia	19	-
		Geografia	35	-
		História	34	-
		Letras Português	18	-
	Porto Walter	Pedagogia	93	29
	Marechal Thaumaturgo	Pedagogia	150	45
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>613</b>	<b>74</b>

Fonte: Coordenação Regional do PARFOR/UFAC (2022).

Percebe-se que no período indicado foram formados 613 professores e outros 74 estão em processo de formação, com previsão de concluírem em 2027. Estes números demonstram que o programa tem contribuído para fortalecer a formação do magistério do campo na regional, já que por meio dele a universidade pública tem chegado aos municípios



de difícil acesso. Estima-se que, de 2007 a 2022, os esforços empreendidos no Profir e no Parfor, foram responsáveis por qualificar cerca de 1.246 professores do campo na Regional do Juruá (Pereira-Filha, 2022).

Entretanto, este quantitativo não foi suficiente para alcançar todos os educadores da regional, pois, dos 1.046 professores do campo que atuam no Juruá, apenas 43% possui habilitação em licenciatura plena. Entre os 57% que precisam de qualificação, 995 são leigos, apenas com o ensino médio (Brasil, 2022).

Segundo Pereira-Filha (2022), ainda que nas últimas décadas, a UFAC tenha intensificado os esforços para corrigir este déficit, há um longo caminho a ser percorrido. Boa parte dele, ampliado pela grande incidência de docentes contratados temporariamente, em exercício no ensino básico, especialmente na Educação do Campo que desencadeia uma alta rotatividade entre estes professores.

Mesmo assim, os números são positivos e muito contribuíram para aprimorar o perfil formativo do pessoal docente do campo, que saiu de pouco mais de 5% com formação superior em 2007, para 43% em 2022, indicando um incremento de aproximadamente 500% na qualificação destes profissionais (Brasil, 2022).

Além conferir a certificação necessária aos professores, os programas desempenharam um importante papel para a qualidade da educação no Acre, impactando positivamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, pois, desde que estes programas foram lançados em 2007, o estado vem apresentando bons resultados no IDEB, em todas as etapas da educação básica, saindo de 3.4 pontos em 2005 para 5.9 pontos em 2019 (Rocha, 2020).

Santos (2015) confirma que a formação superior, contribuiu para ressignificar as identidades profissionais destes sujeitos, que deixaram de ser rotulados como leigos, para tornarem-se profissionais qualificados. Esta condição reflete, inclusive, na valorização salarial, pois estes professores, passaram a ser melhor remunerados. Além disso, possibilita outras conquistas como, participação em concursos públicos efetivos, contemplação em planos de cargos da carreira, participação plena na gestão da escola, elevação da autoestima, melhor qualidade de vida, dentre outras.

Neste aspecto, importa citar a fala do professor Girassol, quando aponta, que desde 1999 exerce o magistério na zona rural e relata um pouco das dificuldades que teve para conquistar a graduação, que ocorreu em 2007 através do Profir.

Terminei o magistério em 1998. No ano seguinte surgiu uma oportunidade para dar aula na zona rural de Thaumaturgo. Então eu fui porque era uma oportunidade de emprego e a prefeitura oferecia algumas vantagens salariais para os professores da zona rural. De início pretendia ficar só por um tempo e depois voltar para Cruzeiro do Sul, onde morava, para continuar meus estudos, fazer faculdade. Porém, acabei conhecendo uma moça bonita, aí quando vi, já estava junto com ela. Depois vieram os filhos. O fato é que não deu mais para voltar; fiquei por lá mesmo. Em 2007, surgiu o Profir, uma oportunidade de realizar o sonho de fazer uma faculdade. Me matriculei no curso de Pedagogia e concluí em 2011. A formação me proporcionou muitos ganhos, pois, melhorei meu salário, e tenho maior prestígio na comunidade e entre os colegas. Hoje me sinto realizado e valorizado, porque não sou mais visto como um leigo (Girassol, 2023).

Este relato ilustra o sentimento de autoestima profissional que muitos professores experimentam ao obter a formação acadêmica. Inclusive o acesso ao ensino superior era um sonho difícil de ser concretizado, para quem trabalha em lugares de difícil acesso, conforme ressalta um entrevistado, ao dizer que “[...] para quem mora longe, ter uma faculdade é um sonho e uma possibilidade de mudar de vida. Hoje me sinto mais capacitado para realizar meu trabalho” (Cravo, 2023).

Para Margarida a formação também representou uma conquista, conforme relatou “[...] esta conquista ajudou a melhorar minha prática pedagógica, pois adquiri conhecimentos e competências essenciais ao desempenho da docência. Além disso, melhorei minha autoestima e hoje ganho um salário melhor” (2023). Também citamos a fala de Perpétua, que tentou várias vezes o vestibular para ingresso na universidade, mas, só conseguiu fazer faculdade através do Parfor. Ela disse que:

Quando eu terminei o ensino tentei várias vezes o vestibular para pedagogia na UFAC, mas, não consegui porque era muito concorrido. Era meu sonho fazer faculdade. Para mim era difícil porque, além de ter morado e estudado na zona rural a vida toda, como professora, eu tinha pouco tempo para me preparar. Cheguei até a achar que eu era burra de mais para fazer faculdade. Mas graças a Deus, em 2013 consegui entrar no Parfor. Para mim foi um sonho que se realizou. Concluí a faculdade em 2016, e uma das melhores coisas que aconteceu foi quando meus pais foram me entregar meus filhos me entregaram o diploma no dia da formatura. Eu vi o orgulho nos olhos deles (Perpétua, 2023).

Este relato revela que o Parfor é uma oportunidade esperada por muitos docentes, que através da formação podem ter melhores condições de vida pessoal, material e profissional. As falas remetem às experiências de muitos outros educadores que a partir da graduação, vislumbraram novos horizontes na profissão.

Este fato, demonstra que os esforços empreendidos por diversos atores institucionais para qualificar os professores das redes públicas, têm surtido efeitos positivos para a melhoria da qualidade da educação básica nas áreas rurais.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas Profir e Parfor, ofertados pela UFAC na regional do Juruá, foram/são fundamentais para à efetivação do direito à educação de qualidade, tendo em vista a construção de uma escola básica mais democrática e comprometida com a valorização do magistério público e com a cidadania das populações do campo. Estes programas, promoveram avanços qualitativos, proporcionando que muitos professores leigos, tivessem acesso a formação exigida na LDB.

Antes destes programas, raramente as áreas rurais contavam com docentes habilitados em nível superior. A maioria era formada no ensino médio e uma boa parte no ensino fundamental. Porém, atualmente a quantidade de docentes com formação superior, no estado supera os 70%, e na Regional do Juruá chega a 43%.

Portanto, a formação superior trouxe melhorias às condições de vida e trabalho destes docentes, garantindo-lhes o acesso a saberes que contribuem para sua melhor atuação profissional. A formação possibilita que participem de concursos públicos de nível superior, que tenham melhorias salariais e atuem plenamente na gestão escolar, em funções que, na qualidade de leigos, não era possível. Assim, estas políticas foram/são fundamentais para democratizar o acesso à formação, possibilitando dignas condições de vida e trabalho para centenas de educadores que militam nos territórios rurais do Acre, nos campos, águas e florestas.

#### REFERÊNCIAS

AMARAL, João Joaquin Freitas. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salet. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Ced. Campinas**, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de ago. de 2024.

BRASIL. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Aprova o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de ago. de 2024.

BRASIL. **Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de ago. de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de ago. de 2024.

BRASIL. **Resolução CNS Nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

BRASIL. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar da Educação Básica 1999**. Brasília: MEC/INEP, 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

BRASIL. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: MEC/INEP, 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

BRASIL. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar da Educação Básica 2012**. Brasília: MEC/INEP, 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bitencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso em: 14 de ago. de 2024.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em 13 de ago. de 2024.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 13 de ago. de 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Rev. Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

PEREIRA-FILHA, Francisca do Nascimento. **Política de Formação de Professores em Contexto Amazônico**: o Parfor no estado do Acre. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/82831>. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

ROCHA, Anderson Vale da. **Programa nacional de formação de professores da educação básica no Acre – PARFOR**: reflexos na prática e na vida dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2020. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2020/dissertacao-anderson-vale-rocha.pdf>. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

SARTORI, Jerônimo; SILVA, Denilson da; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. A pedagogia da alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, Rio Grande do Sul. v. 24, n. 1, p. 41-52, mar. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Juan/Desktop/4472-17553-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Juan/Desktop/4472-17553-2-PB%20(1).pdf). Acesso em: 13 de ago. de 2024.

SANTOS, Adriana Ramos. **O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho.** 262 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/41346>. Acesso em: 09 de ago. de 2024.

---

*Recebido em:* 24/3/2024.

*Aceito em:* 6/11/2024.

*Publicado online em:* 25/3/2015.