

# **A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: reflexões a partir de pesquisas com os egressos**

## ***The Degree in Rural Education in Brazil: reflections based on research with graduates***

## ***La Licenciatura en Educación Rural en Brasil: reflexiones a partir de investigaciones con graduados***

Benedito de Brito Almeida<sup>1</sup>

Genylton Odilon Rêgo da Rocha<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v30i69.2070>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar o estado do conhecimento acerca das produções acadêmicas sobre a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, por meio da qual foi realizado o mapeamento de dissertações e teses na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os achados foram submetidos à análise de conteúdo, tendo como referência Bardin (1977). Os resultados demonstram a pluralidade com que as pesquisas sobre a Licenciatura em Educação do Campo têm sido constituídas, abrangendo principalmente o contexto das políticas públicas voltadas à educação do campo, incluindo a legislação, os programas governamentais e as diretrizes educacionais; os processos formativos e a forma como estes preparam os alunos para atuar nesse contexto; e a atuação dos egressos, com foco nas dificuldades e potencialidades encontradas no exercício profissional. As análises indicam que, apesar de a licenciatura cumprir seu papel na formação de sujeitos que contribuem para uma educação do campo mais justa e inclusiva, ainda persistem desafios significativos, entre os quais se destaca o acesso dos egressos ao mundo do trabalho em escolas do campo. Assim, torna-se cada vez mais necessário o enfrentamento dessas barreiras para assegurar o pleno desenvolvimento da educação do campo.

**Palavras-chave:** educação do campo; licenciatura em educação do campo; estado conhecimento.

**Abstract:** This paper aims to present the state of knowledge about academic productions on the Bachelor's Degree in Rural Education in Brazil. The research is characterized as bibliographic, of the state of knowledge type, through which the mapping of dissertations and theses in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) was carried out.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

The findings were subjected to content analysis, using Bardin (1977) as a reference. The results demonstrate the plurality with which research on the Bachelor's Degree in Rural Education has been constituted, covering mainly the context of public policies aimed at rural education, including legislation, government programs and educational guidelines; the training processes and the way in which they prepare students to work in this context; and the performance of graduates, focusing on the difficulties and potential encountered in professional practice. The analyses indicate that, although the degree fulfills its role in training individuals who contribute to a fairer and more inclusive rural education, significant challenges still persist, among which is the access of graduates to the world of work in rural schools. Thus, it becomes increasingly necessary to address these barriers to ensure the full development of Rural Education.

**Keywords:** rural education; degree in rural education; state knowledge.

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo presentar el estado del conocimiento sobre las producciones académicas sobre la Licenciatura en Educación Rural en Brasil. La investigación se caracteriza como bibliográfica, del tipo estado del conocimiento, a través de la cual se realizó el mapeo de disertaciones y tesis en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD) y en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes). Los hallazgos fueron sometidos a análisis de contenido, tomando como referencia a Bardin (1977). Los resultados demuestran la pluralidad con que se ha constituido la investigación en la Licenciatura en Educación Rural, abarcando principalmente el contexto de las políticas públicas dirigidas a la educación rural, incluyendo la legislación, los programas de gobierno y las directrices educativas; los procesos de formación y la forma en que preparan a los estudiantes para actuar en este contexto; y el desempeño de los egresados, centrándose en las dificultades y potencialidades encontradas en el ejercicio profesional. Los análisis indican que, si bien la licenciatura cumple su papel de formar individuos que contribuyan a una educación rural más justa e inclusiva, aún persisten importantes desafíos, entre los que se encuentra el acceso de los egresados al mundo del trabajo en las escuelas rurales. Por ello, se hace cada vez más necesario abordar estas barreras para garantizar el pleno desarrollo de la Educación Rural.

**Palabras clave:** educación rural; licenciatura en educación rural; conocimiento del estado.

## 1 INTRODUÇÃO

O movimento de luta e resistência dos sujeitos do campo nos exigiu, no âmbito acadêmico, um novo olhar em relação às produções que vêm sendo construídas sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), buscando compreender a formação inicial e a profissionalização docente a partir da experiência dos próprios egressos.

Consideramos relevante este estudo, tendo em vista que a compreensão da produção acadêmica é um elo fundamental no processo de fortalecimento da educação do campo no que diz respeito aos resultados das lutas e conquistas dos movimentos sociais camponeses, que estão enraizadas nas políticas públicas, nas legislações e na produção de conhecimento (Catani; Oliveira; Michelloto, 2010). É importante,

portanto, afirmar que haja um debate sobre a formação dos educadores direcionada aos sujeitos do campo, o qual tenha como propósito construir conhecimento sobre a sua profissionalização, para pensar e problematizar a educação básica do campo.

Percebemos, que as reflexões sobre a produção de conhecimento na educação do campo se ampliam, pois foram objeto de diferentes trabalhos, o que resultou em importantes debates (Ghedini, 2015). Essas discussões não apenas aprofundam a compreensão das especificidades da educação básica e superior do campo, mas também contribuem para a construção de novas perspectivas e práticas educativas voltadas para essa realidade.

Neste trabalho, interessa-nos mapear dissertações e teses produzidas no Brasil a partir de 2007, com a implantação das primeiras turmas da Licenciatura em Educação do Campo. Portanto, faz-se relevante compreender os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a educação desta população camponesa e tecer olhares que firmem as conquistas sociais e educacionais, bem como refletir esta realidade no intuito de alçar novos olhares e possibilidades.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo apresentar o estado do conhecimento acerca das produções acadêmicas sobre a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. O diferencial deste estudo reside na abordagem adotada, que se baseia na avaliação dessas produções sob a perspectiva dos egressos da licenciatura. Ao valorizar o olhar desses profissionais formados, busca-se compreender como o curso impactou suas trajetórias profissionais e pessoais, assim como sua inserção no contexto da educação do campo.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como bibliográfico, do tipo estado do conhecimento. Este tipo de pesquisa, de acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 21-22) visa “a identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Os mesmos autores afirmam que o Estado do Conhecimento é uma importante fonte para a produção do conhecimento, por ser possível analisar o que se produz e ajudar a superar preconceitos no início de determinados estudos.

Para a realização deste estado do conhecimento, fizemos o mapeamento das dissertações e teses na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e

no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Estas bases de dados foram escolhidas por entendermos que apresentam o panorama das pesquisas em nível de mestrado e doutorado no Brasil e servem como principais repositórios para os Programas de Pós-Graduação (PPGs).

Com o intuito de localizar todos os trabalhos disponíveis, não se delimitou um recorte temporal inicial. Com isso, foi possível acessar trabalhos a partir de 2014 (ano da publicização do primeiro trabalho encontrado) até 2023, haja vista que o levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2024.

Os descritores utilizados nas buscas foram: “Licenciatura em Educação do Campo” AND “Egresso”, o que resultou em 69 publicações entre dissertações e teses. As publicações serviram para compor uma tabela, denominada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) de Bibliografia Anotada, permitindo a leitura flutuante dos resumos e possibilitando a verificação se estavam conforme a finalidade deste trabalho.

Após essa primeira leitura, foi possível selecionar os trabalhos que estavam alinhados aos nossos objetivos, ou seja, pesquisas que se concentraram na Ledoc e que tiveram os egressos como sujeitos do estudo. Aqueles que não se enquadraram nos critérios estabelecidos foram descartados. Desse modo, a bibliografia sistematizada (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) gerou um banco de dados com 35 publicações que envolvem o trabalho com os egressos da Ledoc em alguma das suas fases.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, tendo como referência os trabalhos de Bardin (1977). Desse modo, decidimos trabalhar com a categoria não a priori, ou seja, elaboradas a partir do material coletado durante a pesquisa. A partir da organização e sistematização das pesquisas, emergiram três categorias principais de análise, cada uma delas oferecendo um foco específico que permite uma compreensão aprofundada do tema investigado.

*Política de Educação do Campo no Brasil.* Esta categoria analisa o contexto das políticas públicas voltadas para a educação no campo, incluindo a legislação, os programas governamentais e as diretrizes educacionais.

*Formação Inicial na Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.* Esta categoria aborda os processos formativos da Ledoc e como eles preparam os futuros professores para atuar no contexto do campo.

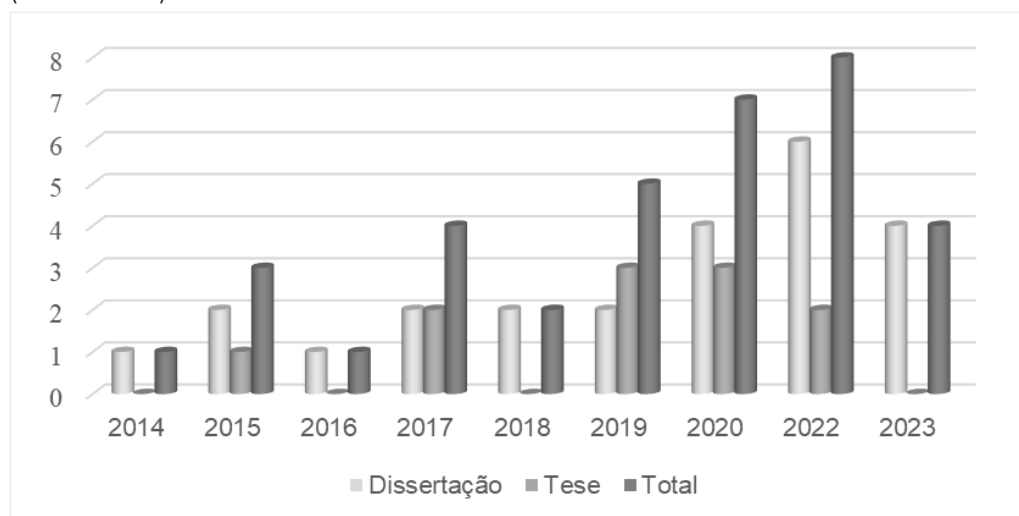
*Prática Profissional: desafios e possibilidades na pós-formação.* Esta categoria examina a atuação dos egressos da Ledoc, focando nas dificuldades e potencialidades que eles encontram no campo profissional.

Cada uma dessas categorias é subdividida em subcategorias para permitir uma análise mais aprofundada. A partir dessas produções, foi possível compreender diversos aspectos que serão apresentados a seguir.

### 3 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento que realizamos abrangeu dissertações e teses defendidas entre os anos de 2014 e 2023. A partir dos descritores utilizados, e após a tabulação inicial dos dados, identificamos um total de 24 dissertações e 11 teses que abordam estudos relacionados à Licenciatura em Educação do Campo sob a ótica dos egressos, resultando em 35 trabalhos acadêmicos. O gráfico 1 apresenta a sistematização dessas produções, organizada por ano de levantamento.

Gráfico 1 – Brasil – distribuição das teses/dissertações por ano de publicação (2014-2023)



Fonte: elaborado pelos autores com base no catálogo da Capes e da BDTD

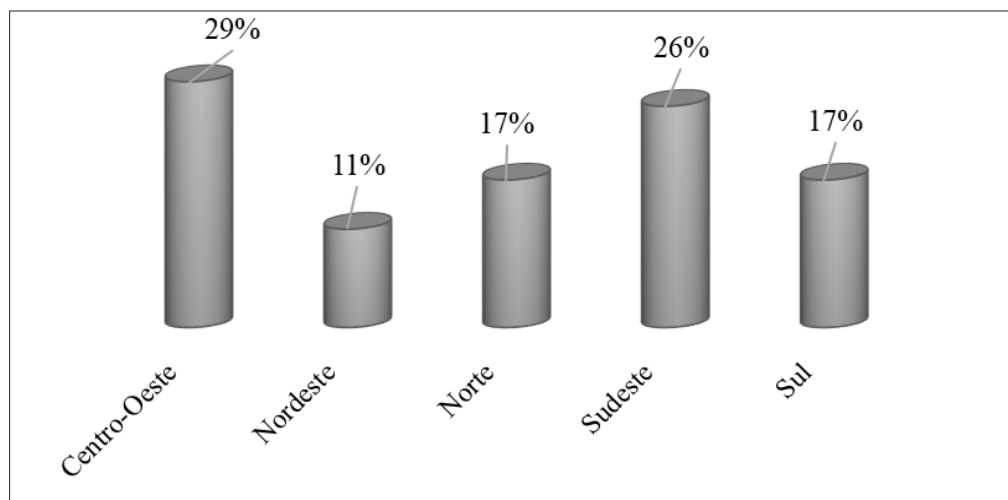
É importante salientar que as primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil foram oferecidas em 2007 e, como o curso tem duração de

quatro anos, os primeiros concluintes são de 2010/2011. Assim, entende-se que as investigações científicas relacionadas aos egressos começaram a ser divulgadas somente a partir de 2014. Desde então, pesquisas com os egressos da Ledoc são publicadas anualmente, exceto em 2021. Nos anos mais recentes, apesar da pandemia de covid-19, é possível perceber o aumento dessas publicações, principalmente em 2022. Neste período, as dissertações foram publicadas em maior número, com exceção de 2019, quando foram identificadas mais teses que dissertações.

Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019) afirmam que uma parcela significativa das investigações científicas sobre a educação do campo é conduzida pelos próprios participantes deste curso de formação inicial, o que pode explicar o aumento das publicações sobre o tema nos últimos anos, quando se amplia o número de egressos e muitos adentram a pós-graduação em diversos programas no Brasil.

Com relação ao local onde esses trabalhos são desenvolvidos, foi possível constatar que as produções são realizadas em todas as regiões brasileiras (gráfico 2). A Região Centro-Oeste concentra o maior quantitativo destes trabalhos, com percentual de 29%, seguida de Sudeste, com percentual de 26%, Norte e Sul, com 17% cada, e Nordeste em último, com 11%.

Gráfico 2 – Brasil – distribuição das teses/dissertações por região (2016-2022)



Fonte: elaborado pelos autores com base no catálogo da Capes e da BDTD.

Entende-se que as regiões Centro-Oeste e Sudeste lideram esse quadro, principalmente, por serem as regiões que concentram a maioria dos programas da área da Educação. Além disso, os principais debates sobre a proposta de educação do campo ocorreram nessas regiões, como, por exemplo, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em Brasília, Distrito Federal (DF), e a primeira e segunda edições da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ambas realizadas em Luziânia, Goiás (GO), de onde o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) foi concebido.

Além disso, os principais autores e pesquisadores da educação do campo estão vinculados às universidades dessas regiões, como Roseli Caldart (UNB), Mônica Molina (UNB), Katia Silva (UNB), Miguel Arroyo (UFMG) e Bernardo Fernandes (Unesp), entre outros, que colaboram com as pesquisas e pesquisadores mediante orientações acadêmicas a respeito deste tema. Por outro lado, evidencia-se o crescimento das pesquisas nas demais regiões do país, o que é importante para a diversificação do conhecimento e corrobora com os estudos de Souza (2020), que também identificou essa tendência de crescimento das pesquisas sobre o assunto fora do eixo Centro-Sul do Brasil.

Em relação às Instituições de Ensino Superior (IES) que têm produzido essas pesquisas, verificamos que a maioria das publicações estão concentradas nas universidades pioneiras na implantação do curso no Brasil, especialmente na Universidade de Brasília e na Universidade Federal de Minas Gerais. No entanto, percebe-se que, na Região Norte, a Universidade Estadual de Roraima e a Universidade Federal do Pará também se destacam no desenvolvimento de pesquisas nessa vertente. Do mesmo modo, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Região Sul.

A seguir, apresentamos a análise qualitativa das pesquisas, organizadas de acordo com as categorias identificadas. A primeira categoria trata da Política de Educação do Campo no Brasil, e será discutida a seguir, evidenciando como essa temática tem sido abordada nos estudos e suas implicações para a formação e atuação dos educadores do campo.

## 4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A emergência e a consolidação da Ledoc no cenário educacional brasileiro não se constituem apenas como um novo arranjo formativo, mas como a expressão concreta de uma luta histórica por reconhecimento, justiça social e emancipação dos sujeitos do campo. A análise das publicações reunidas nesta categoria revela que a Política de Educação do Campo se configura como um campo multifacetado, distribuído em cinco subcategorias principais: *dicotomia entre formação e atuação, influência nos territórios, educação popular, representações sociais e relações de gênero*. Essa fragmentação temática não significa dispersão, mas, sim, a densidade e a complexidade do fenômeno analisado.

Instituída oficialmente a partir de 2007, a Ledoc emerge como uma tentativa de subverter a lógica tradicional da formação docente, propondo uma estrutura curricular por áreas do conhecimento e ancorada na pedagogia da alternância. Santos (2015), Chagas (2022) e Prado (2020) destacam que, embora o curso tenha se mostrado eficaz na formação de educadores capazes de atuar em múltiplas frentes, ele ainda enfrenta barreiras estruturais profundas, apresentando uma *dicotomia entre a formação e a atuação* do egresso.

Entre as principais contradições está a dificuldade de inserção profissional dos egressos, diante da inexistência de concursos específicos que reconheçam a singularidade dessa formação (Chagas, 2022). Essa ausência revela a lacuna entre o reconhecimento legal e o reconhecimento social e institucional da Ledoc, configurando o que Chagas (2022) denomina como uma “violação de direitos coletivos”. Santos (2015) defende a urgência de políticas públicas inclusivas que articulem a formação com mecanismos concretos de absorção dos profissionais formados, evitando o esvaziamento político e pedagógico do curso.

Os estudos de Paula (2022), Santos (2020), Martins (2022) e Carmo (2019) demonstram que a Ledoc possui bastante *influência nos territórios*, operando como um dispositivo de transformação territorial. A metodologia da alternância permite que os estudantes mantenham vínculos com suas comunidades, promovendo um fluxo constante de saberes entre universidade e território. Esse diálogo promove a valorização das culturas locais, a reativação da memória coletiva e o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Segundo Carmo (2019), essa articulação fortalece não apenas o pertencimento dos sujeitos ao território, mas também a capacidade crítica para intervir

nele, rompendo com a lógica da exclusão histórica que marcou a relação entre campo-cidade-universidade. Martins (2022) reforça esse argumento ao afirmar que o curso potencializa o empoderamento social, ampliando a capacidade dos sujeitos para refletir, propor e transformar as condições materiais e simbólicas de suas comunidades.

A *educação popular*, inspirada na pedagogia de Paulo Freire, constitui o alicerce político-pedagógico da Ledoc. Nessa perspectiva, a licenciatura não se limita a formar docentes, mas forma sujeitos políticos, intelectuais orgânicos (Neves, 2023), comprometidos com a transformação da realidade social.

Aires (2020), Xavier (2022) e Neves (2023) apontam que a Ledoc articula teoria e prática a partir da realidade concreta dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes, resistências e culturas. Essa proposta rompe com o epistemicídio promovido pela escola tradicional e promove uma pedagogia da libertação, centrada na emancipação da classe trabalhadora. Para Xavier (2022), trata-se de uma proposta contra-hegemônica, que se constitui como um contraponto ao projeto neoliberal de educação voltado à adaptação ao mercado de trabalho.

Os estudos de Santos (2018), Nunes (2019) e Trindade (2016) demonstram que a licenciatura contribui para a construção de novas *representações sociais* sobre o campo e sobre os sujeitos que nele habitam. Santos (2018) introduz o conceito de “território imaterial” para tratar da dimensão simbólica do campo, reconhecendo que a educação transforma também as formas de sentir, pensar e agir. Trindade (2016) reforça que os egressos da Ledoc se percebem como agentes de mudança em suas comunidades, impulsionados por uma formação que lhes confere voz, coragem e horizonte. Entretanto, Nunes (2019) alerta que as relações afetivas e históricas com o território interferem diretamente na eficácia das ações pedagógicas, positiva ou negativamente, exigindo dos educadores uma constante reinvenção de suas práticas à luz das dinâmicas locais.

Por fim, a *relação de gênero* aparece como uma subcategoria para compreender as transformações promovidas pela Ledoc no plano da formação e da atuação docente. Os estudos de Pereira (2014) e Oliveira (2022) evidenciam que o curso tem se configurado como uma importante ferramenta de ruptura com as desigualdades de gênero.

Pereira (2014) mostra que, ao possibilitar o acesso ao ensino superior, a Ledoc oferece às mulheres do campo novas possibilidades de vida e de luta,

revertendo trajetórias historicamente marcadas por silenciamento e submissão. Contudo, Oliveira (2022) problematiza que o espaço acadêmico ainda se apresenta como um território de disputas, em que as mulheres enfrentam barreiras simbólicas e institucionais para a legitimação de seus saberes e trajetórias. A permanência das desigualdades demanda, portanto, políticas específicas que promovam uma educação do campo com perspectiva de gênero, comprometida com a equidade e a inclusão.

Em síntese, a análise das publicações da categoria *Política de Educação do Campo no Brasil* revela que a Ledoc constitui uma experiência educativa que opera em múltiplos níveis: epistemológico, político, simbólico e territorial. Longe de representar uma simples inovação curricular, trata-se da consolidação de um projeto educativo que reivindica o campo como espaço de produção de conhecimento, resistência e reexistência.

Todavia, o reconhecimento institucional dessa política ainda é instável e permeado por contradições. A ausência de políticas de inserção profissional, a fragmentação dos currículos escolares e a permanência de estruturas excludentes colocam em risco os avanços conquistados. É imperativo, portanto, que a educação do campo continue sendo objeto de políticas públicas robustas, articuladas com os movimentos sociais e ancoradas em uma concepção radical de justiça educacional.

#### **4.1 Formação inicial na Licenciatura em Educação do Campo**

A formação inicial na Licenciatura em Educação do Campo se estrutura como um campo de tensões e possibilidades, no qual a universidade é desafiada a se descentrar de sua tradição urbanocêntrica e a atuar nos diversos territórios que compõem o campo brasileiro. Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de reconfigurar a própria lógica de formação docente, com base nas experiências, epistemologias e práticas sociais dos sujeitos do campo.

Ao investigarmos esse processo formativo, não apenas descrevemos uma política pública, mas desvelamos um projeto contra-hegemônico de educação, ancorado em princípios de justiça social, autonomia e territorialidade. Neste contexto, três eixos estruturantes emergem: *a formação pessoal e profissional, a formação interdisciplinar e a pedagogia da alternância*. Cada uma dessas subcategorias tensiona os limites da formação docente tradicional e propõe deslocamentos epistemológicos, metodológicos e políticos.

A *formação pessoal e profissional* na Ledoc não pode ser compreendida à margem dos contextos subjetivos e coletivos que a constituem. Os estudos de Sarmiento (2018), Sagae (2015) e Carcalioli (2019) evidenciam que o processo formativo é também um processo de reconhecimento de si, de afirmação identitária e de reconstrução da trajetória de vida, frequentemente marcada por exclusões históricas.

Sarmiento (2018) assinala que, para os estudantes, a Ledoc representa a possibilidade concreta de acessar o ensino superior sem romper com seu território. Ao mesmo tempo, evidencia os desafios estruturais para o reconhecimento profissional dos egressos, revelando a fragilidade das políticas institucionais no acolhimento da diversidade formativa.

A pesquisa de Sagae (2015) ressalta o papel ativo dos movimentos sociais na gênese e na condução da Ledoc, conferindo à licenciatura um caráter político e coletivo que ultrapassa a lógica da formação individualizada. Já Carcalioli (2019) articula esse processo com o conceito de formação omnilateral, compreendida como um desenvolvimento pleno do ser humano, que integra dimensões intelectuais, corporais, afetivas, estéticas e éticas, ancorada na agroecologia como prática e epistemologia.

Já a proposta de *formação interdisciplinar*, organizada por área do conhecimento, constitui um dos traços distintivos da Ledoc. Todavia, como demonstram Dalmolin (2020), Silva (2017) e Tusset (2022), a operacionalização desse princípio enfrenta resistências tanto no âmbito da formação quanto na prática profissional dos egressos.

Dalmolin (2020) reconhece a potência da interdisciplinaridade como possibilidade de decodificação crítica da realidade, sobretudo nas Ciências da Natureza. No entanto, alerta para a superficialidade teórica com que os egressos, muitas vezes, abordam o conceito, o que sugere uma lacuna na formação teórica-metodológica mais aprofundada.

Silva (2017) corrobora essa análise, destacando que mesmo quando os professores demonstram intenção de articular os saberes de forma interdisciplinar, encontram-se limitados por estruturas escolares ancoradas em currículos disciplinares rígidos, falta de tempo para planejamento coletivo e ausência de práticas avaliativas integradas.

Já Tusset (2022) amplia a análise ao demonstrar que a formação interdisciplinar impacta não apenas a prática docente, mas também a postura ética e

política dos egressos. A pesquisa revela que a experiência formativa possibilita a emergência de sujeitos críticos, capazes de dialogar com a complexidade da vida no campo e de atuar como mediadores entre o conhecimento acadêmico e os saberes locais.

A *Pedagogia da Alternância*, frequentemente associada ao modelo francês e às experiências latino-americanas de Educação Popular, encontra na Ledoc uma recriação fecunda. A proposta de alternar os tempos e espaços de formação: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), rompe com a linearidade da aprendizagem e valoriza o conhecimento como prática situada.

Os estudos de Melo (2022), Melo (2023) e Moura (2020) evidenciam que a alternância não se restringe a uma organização didática, mas constitui uma pedagogia territorializada que articula teoria e prática, saberes acadêmicos e vivências comunitárias, ensino e militância. Melo (2022) destaca que a alternância contribui para o fortalecimento da identidade camponesa, permitindo que os estudantes permaneçam em seus territórios, desenvolvendo práticas pedagógicas que respondem diretamente às demandas locais. Melo (2023) reforça que essa metodologia propicia uma formação humanista, crítica e sensível que se expressa no compromisso dos egressos com as comunidades em que atuam.

Moura (2020), por sua vez, reconhece os limites estruturais da implementação da alternância nas redes escolares, ainda marcadas por lógicas disciplinares e centralizadoras. Mesmo assim, aponta que a formação em alternância provoca deslocamentos nas concepções de docência, favorecendo a construção de práticas educativas mais dialogadas e contextualizadas.

Em síntese, a categoria *formação inicial na Ledoc* configura-se como uma experiência educacional singular, em que o currículo é território, o território é escola e a escola é luta. Trata-se de uma prática pedagógica que se recusa a reproduzir o modelo hegemônico de formação docente e, em vez disso, propõe a construção de uma pedagogia do pertencimento e da transformação social.

A análise das produções acadêmicas revela uma formação que não é neutra nem desinteressada, parte de um projeto de emancipação coletiva. As experiências de formação pessoal e profissional revelam sujeitos que se reconhecem como protagonistas. A proposta interdisciplinar desafia a fragmentação do saber. A pedagogia da alternância redefine o tempo e o espaço da aprendizagem, ampliando os sentidos da docência.

Contudo, os desafios persistem. O reconhecimento institucional da Ledoc ainda é instável, os egressos enfrentam barreiras para inserção no mundo do trabalho e as escolas mantêm currículos que colidem com os princípios da formação omnilateral. Frente a isso, é urgente uma política pública comprometida com a consolidação da educação do Campo como direito, projeto civilizatório e aposta no futuro.

## **4.2 Prática profissional: desafios e possibilidades na pós-formação**

A categoria *Prática Profissional: desafios e possibilidades na pós-formação*, permite refletir sobre a inserção dos egressos da Ledoc no mundo do trabalho e suas implicações no cotidiano das escolas e comunidades do campo. Organizada em duas subcategorias: *práticas pedagógicas* e *prática social*, busca compreender como a formação inicial reverbera nas ações docentes e sociais dos licenciados, especialmente em contextos adversos marcados por desigualdades históricas, epistemológicas e institucionais.

As *práticas pedagógicas* desenvolvidas pelos egressos da Ledoc emergem como expressões de um processo formativo crítico e territorializado. Nesse percurso, à docência vai além da mera reprodução de conteúdo e assume contornos de resistência e invenção pedagógica. Cordeiro (2017) aponta que os licenciados constroem, no cotidiano escolar, espaços de ruptura simbólica e material com os modelos tradicionais de ensino, mesmo que suas práticas ainda estejam atravessadas por habitus socialmente instituídos, o que gera dinâmicas pedagógicas marcadas pela heterogeneidade. Assim, a prática docente se torna campo de disputa entre o que se aprendeu criticamente e o que se exige institucionalmente.

O estudo de Brito (2017), destaca a emergência de novos modos de organizar o trabalho pedagógico, com ênfase na integração entre áreas do conhecimento, na gestão participativa e na valorização da epistemologia da práxis. Os egressos, mesmo após a formação inicial, continuam produzindo conhecimento relevante em cursos de pós-graduação, mantendo vivo o compromisso formativo com a transformação social.

Castro (2017) evidencia que a identidade docente dos egressos está profundamente enraizada em suas trajetórias territoriais e culturais. Essa identidade de classe, forjada nas lutas e nos modos de vida camponeses, orienta práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura local e à resignificação dos saberes ancestrais, promovendo a aproximação entre escola e comunidade.

Para Pereira (2019), os egressos, ao passarem por uma formação que rompe com as estruturas pedagógicas convencionais, constroem modos singulares de ser docente no campo. Tais experiências, embora potentes, materializam-se em contextos permeados por tensões entre o que a escola exige e o que a formação propõe, exigindo da docente contínuas mediações e negociações.

Silva (2020) observa uma forte presença dos princípios freireanos nas práticas dos egressos, notadamente no diálogo com os educandos, na valorização das experiências comunitárias e na promoção da autonomia crítica. A Ledoc, ao resgatar os sujeitos do campo como produtores de conhecimento, cria as condições para que a educação seja instrumento de emancipação.

Sobrinho (2022) destaca que os egressos incorporam a interdisciplinaridade, a pesquisa e o trabalho coletivo como elementos estruturantes da sua práxis. No entanto, encontram barreiras significativas ao se depararem com sistemas educacionais que ainda operam sob a lógica da disciplinarização e da fragmentação curricular, o que compromete a efetividade de uma atuação por áreas de conhecimento.

Já a *prática social* dos egressos extrapola os limites da sala de aula, manifestando-se como ação política nos territórios, como defesa dos direitos dos povos do campo e como construção de alternativas sustentáveis de vida. A Ledoc forma sujeitos que não apenas ensinam, mas disputam sentidos, resistem e reinventam o campo.

Ângelo (2019) evidencia que os egressos, especialmente aqueles vinculados a movimentos sociais e sindicais, têm desempenhado papéis estratégicos na elaboração e implementação de políticas públicas e na dinamização de processos educacionais nas comunidades. Ainda que desafios persistam, tais como a descontinuidade das políticas de apoio, a atuação desses sujeitos tem produzido efeitos concretos na transformação dos territórios.

Corrêa (2023) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que a Ledoc forma educadores cuja identidade é construída em articulação com epistemologias contra-hegemônicas. São sujeitos decoloniais que enfrentam, com intencionalidade política, as múltiplas opressões que marcam o campo (patriarcado, racismo, capitalismo), construindo práticas pedagógicas e sociais que se constituem como formas de resistência ativa.

Santos (2020) destaca que a formação propiciada pela Ledoc instigou nos egressos uma postura crítica frente à invisibilidade histórica das escolas do campo.

Ao reconhecerem o valor dos saberes locais e a potência das lutas camponesas, essas educadoras tornam-se porta-vozes de uma nova leitura sobre o campo, defendendo uma escola comprometida com os direitos humanos e com a transformação social.

Já Lima (2023) problematiza a necessidade de consolidar, nas escolas do campo, práticas agroecológicas como alternativas formativas e produtivas. Para o autor, a práxis dos egressos tem sido fundamental para a territorialização de uma pedagogia agroecológica, embora a ausência de políticas públicas voltadas à formação continuada limite a expansão dessas ações. Propõe, assim, uma articulação entre currículo escolar, agroecologia e soberania territorial.

A categoria *Prática Profissional: desafios e possibilidades na pós-formação*, revela que a Ledoc tem gerado impactos significativos tanto na configuração das práticas pedagógicas quanto nas estratégias de ação sociopolítica de seus egressos. A docência é assumida como instrumento de transformação social, ao mesmo tempo em que se depara com entraves estruturais que vão desde a rigidez curricular até a ausência de políticas de inserção profissional.

A dimensão social da prática profissional mostra-se igualmente potente. Os egressos reafirmam seu pertencimento às comunidades do campo, atuando como intelectuais orgânicos e agentes de resistência. A valorização dos saberes locais, o enfrentamento das desigualdades e a construção de alternativas sustentáveis são elementos que estruturam sua atuação, mesmo diante das limitações impostas pelo modelo educacional vigente.

Portanto, ainda que desafiadora, a experiência da Ledoc evidencia um caminho formativo comprometido com a justiça social, a autonomia dos sujeitos e a reconstrução de uma educação ancorada nos princípios da diversidade, da equidade e da emancipação. O êxito dessa proposta, contudo, dependerá da consolidação de políticas públicas que garantam a continuidade, a expansão e o enraizamento dessa formação nos diversos territórios do campo brasileiro.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estado do conhecimento das produções acadêmicas sobre os egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil no período de 2016 a 2023 demonstra a pluralidade de como as pesquisas têm sido constituídas, de modo a contemplar principalmente, mas não exclusivamente, a formação inicial e a

atuação profissional dos egressos. É importante ressaltar que não buscamos o esgotamento das investigações sobre a temática apresentada; o estado do conhecimento é um recorte e traz um panorama das pesquisas sobre a Ledoc a partir da experiência dos seus egressos, que pode ser aprofundada por outras pesquisas.

Este levantamento possibilitou o contato com a literatura sobre a temática, permitindo uma compreensão mais ampla do campo de estudo. Observou-se que a produção do conhecimento no contexto das universidades tem apresentado alternativas voltadas à profissionalização dos egressos da Ledoc, consolidada no Brasil como política pública. Além disso, verificou-se que a formação inicial desses professores contribui para sua profissionalização, preparando-os para o exercício docente. Essa formação ainda possibilita o desenvolvimento de práticas educativas na perspectiva camponesa, articulando saberes acadêmicos com experiências do campo.

A análise integrada das categorias *Política de Educação do Campo, Formação Inicial e Prática Profissional* permite afirmar que a Ledoc não constitui apenas uma inovação pedagógica, mas a materialização de uma disputa epistemológica e política no seio do sistema educacional brasileiro. Trata-se de uma proposta que desafia os paradigmas tradicionais da formação docente ao colocar no centro do projeto formativo os sujeitos do campo, suas histórias, territórios, saberes e lutas.

É, ao mesmo tempo, uma resposta a reivindicações históricas e um projeto de futuro. Sua gênese está vinculada aos movimentos sociais do campo e à crítica ao epistemicídio promovido pela educação urbana, homogênea e descontextualizada. Como revelam os estudos analisados, essa política formativa constitui um campo de possibilidades emancipatórias, sem deixar de evidenciar suas contradições e fragilidades institucionais. A ausência de concursos específicos, a instabilidade das políticas de permanência e a resistência das redes escolares à interdisciplinaridade demonstram que o reconhecimento da Ledoc, embora legal, ainda é social e institucionalmente instável.

Na formação inicial, a Ledoc rompe com a lógica da adaptação e propõe a formação de sujeitos capazes de reconfigurar a docência a partir de suas territorialidades. A pedagogia da alternância, a formação por áreas do conhecimento e a busca por uma formação omnilateral revelam uma concepção de currículo que não apenas se adapta à realidade do campo, mas que a transforma. Nesse contexto, o território deixa de ser apenas local de atuação para se tornar categoria de análise, produção de conhecimento e práxis pedagógica.

Por sua vez, a prática profissional dos egressos demonstra que os efeitos da formação não se restringem ao plano didático-pedagógico, mas se estendem ao campo das lutas sociais e da reinvenção dos modos de vida. Os licenciados atuam como intelectuais orgânicos, forjados na experiência concreta de seus territórios, assumindo papéis de educadores, militantes, pesquisadores e lideranças comunitárias. Eles ressignificam a escola do campo, desafiam a lógica disciplinar, valorizam os saberes locais e enfrentam desigualdades estruturais, especialmente no que diz respeito à luta por terra, agroecologia, equidade de gênero e justiça social.

No entanto, os desafios permanecem significativos. A fragmentação dos currículos escolares e as disputas ideológicas em torno da legitimidade da educação do campo, por exemplo, indicam que os avanços conquistados não são irreversíveis. O risco de descontinuidade, despolitização ou neutralização dessa política exige vigilância constante e a construção de um pacto social e institucional que reconheça a Ledoc como parte integrante de um projeto de país comprometido com a diversidade, a equidade e os direitos dos povos do campo.

Assim, conclui-se que a Ledoc constitui uma experiência de formação insurgente e transformadora que afirma o campo como lugar de produção de saberes e de vida digna. Sua consolidação depende da articulação entre universidade, movimentos sociais e políticas públicas robustas, capazes de sustentar uma educação que não apenas ensina, mas emancipa.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Helena Quirino Porto. *Análise dos desafios e perspectivas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Arraias, estado do Tocantins*. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ÂNGELO, Aline Aparecida. *Um estudo sobre a prática político-social de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo*. 2019. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRITO, Marcia Mariana Bittencourt. *Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília*. 2017. 379f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. *Educação do Campo, Agroecologia e ensino de Ciências: o tripé da formação de professores*. 2019. 242f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2019.

CARMO, Nayara Cristine Carneiro do. *Mapeando a educação do campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha*. 2019. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CASTRO, Ana Cláudia Ribeiro de. *As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando*. 2017. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Bragança, 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELLOTO, Regina Maria. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 30, p. 267-281, dez. 2010.

CHAGAS, Bruna Lameira. *Perspectivas e desafios pós-formação: o caso dos/as egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR*. 2022. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2022.

CORDEIRO, Debora Dos Reis. *Prática cultural docente: o habitus professoral dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo /UNIFESSPA*. 2017. 238f. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, 2017.

CORRÊA, Joana Laura Costa. *Identidade docente em movimento: memórias que narram r-existências e protagonismo dos egressos da LEDOC/UFPA, Campus Cametá*. 2023. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá, 2023.

DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira. *À sombra deste jacarandá: articulações entre Ciências da Natureza e Educação do Campo na formação docente*. 2020. 263f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2020.

GHEDINI, Maria Cecília. *A produção da Educação do Campo no Brasil: das referências histórias a institucionalização*. 2015. 35 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LIMA, Railson Borges. *Educação do campo, agroecologia e o modo de vida camponês*:

uma análise sobre a práxis dos egressos da LEDOC/UFPI/CPCE. 2023. 135f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2023.

MARTINS, Carla Regina Signorini. *Contribuição do curso de Licenciatura em Educação do Campo EAD-UAB da UFPEL no desenvolvimento territorial dos polos de atuação*. 2022. 126f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

MELO, Nara Lopes de. *Formação em alternância: contribuições para o fortalecimento territorial da comunidade quilombola Mumbuca, a partir da Licenciatura em Educação do Campo, da UFNT – Campus Tocantinópolis*. 2022. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2022.

MELO, Renata Jose de. *As percepções sobre a formação por alternância de egressos da Licenciatura em Educação do Campo do estado de Goiás*. 2023. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, 2023.

MOLINA, Mônica Castagna.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 24, e240051, 2019.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. *Estado do conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, Lenice Sales de. *Formação docente por alternância: estudo de caso de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da UFPI em Picos, Piauí*. 2020. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2020.

NEVES, Lucas do Couto. *Educadores do campo e movimentos sociais em formação: repercussões da Licenciatura em Educação do Campo em Santo Antônio de Pádua – RJ*. 2023. 126f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Universidade de Brasília (UnB), Planaltina, 2023.

NUNES, Naiane Dias. *Representações sociais sobre o campo de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE-UFMG*. 2019. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Silvia Naara da Silva Pinto de. *Autoetnografias de mulheres da Licenciatura*

*em Educação do Campo FUP/UNB: letramentos, resistência e inclusão*. 2022. 218f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2022.

PAULA, Cláudia Regina Ataíde de. *Educação do campo e desenvolvimento territorial: um olhar sobre as contribuições da política de formação de professoras/es do campo em Santa Rosa de Lima (SC)*. 2022. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. *A Licenciatura em Educação do Campo da UNB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas*. 2019. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2019.

PEREIRA, Maria de Lourdes Soares as. *Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do assentamento Virgilândia de Formosa/GO*. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2014.

PRADO, Daniela Queiroz do. *A Licenciatura em Educação do Campo da universidade federal de viçosa: egressos da primeira turma em perspectiva*. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

SAGAE, Érika. *Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção*. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

SANTOS, Ellen Vieira. *Representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG sobre o campo*. 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Janeide Bispo dos. *Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa*. 2015. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Jenijunio dos. *Licenciatura em educação do campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia*. 2020. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, Leandro dos. *Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012)*. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SARMENTO, Consuelem da Silva. *A formação profissional de egressos do curso de*

*Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR): desafios da profissão na contemporaneidade.* 2018. 66f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, 2018.

SILVA, Adriana Ferreira da. *A formação docente crítica no curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFSC: um olhar a partir de Freire.* 2020. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020.

SILVA, Marcia Cristina Lopes e. *Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA, Campus de Castanhal, PA.* 2017. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2017.

SOBRINHO, Eliana de Deus. *Licenciatura em educação do campo na Universidade Federal do Espírito Santo: um estudo de caso com estudantes egressos e egressas.* 2022. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Pesquisa educacional sobre MST e educação do campo no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e208881, 2020.

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. *Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo.* 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2016.

TUSSET, Cristiane. *A formação interdisciplinar na prática docente de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte da UFRGS.* 2022. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2022.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. *Formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo: experiências a partir do complexo de estudos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.* 2022. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2022.

## **Sobre os autores:**

**Benedito de Brito Almeida:** Doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre (Interdisciplinar) em Cidades, Territórios, Identidades

e Educação pela UFPA. Graduado em Licenciatura Plena em Educação do Campo (Ênfase em Ciências Naturais) pela UFPA. **E-mail:** beneditoalmeidahp@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3382-3102>

Genylton Odilon Rêgo da Rocha: Pós-doutor no Institut National de Recherche Pédagogique da França (INRP). Doutor em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) e Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor titular da UFPA, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. Diretor-geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da UFPA. **E-mail:** genylton@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6264-5387>

**Recebido em: 27/07/2025**

**Aprovado em: 04/05/2025**