

EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOÇAMBIQUE E A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS

*Early Childhood Education in Mozambique and the
training of educators*

*Educación de la primera infancia en Mozambique y la
formación de educadores*

Florentino Maria Lourenço 

Maria Tereza Goudart Tavares 

RESUMO

O presente artigo resulta de uma pesquisa que procura investigar a concepção do Estado sobre a educação pré-escolar (infantil) em Moçambique, interrogando a formação de educadoras e o investimento realizado neste subsistema de ensino. Como metodologia, recorre-se à abordagem qualitativa alicerçada na revisão bibliográfica e análise documental: lei n.º 4/83 de 23 de março; lei n.º 6/92 de 8 de maio; e a lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro. Do ponto de vista epistémico, pensamos que as infâncias são produtoras de conhecimento e, por conseguinte, a educação pré-escolar concorre para o fortalecimento das experiências e desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos sociais, intelectuais, culturais, físicos e afetivos. O texto evidencia que o acesso a este subsistema de ensino e da formação de educadoras é caracterizado por uma política de privatização em detrimento do investimento estatal.

Palavras-chave: Formação inicial, Políticas públicas; Educação pré-escolar.

ABSTRACT

This article is the result of research that seeks to investigate the State's conception of pre-school (early childhood) education, in Mozambique, questioning the training of educators and the investment made in this subsystem of education. The methodology used is a qualitative approach based on a review of the literature and analysis of documents: Law No. 4/83 of 23 March; Law No. 6/92 of 8 May; and Law No. 18/2018 of 28 December. From an epistemological point of view, we believe

that children are producers of knowledge and, therefore, preschool education contributes to the strengthening of children's experiences and integral development in their social, intellectual, cultural, physical, and emotional aspects. The text shows that access to this subsystem of education and the training of educators is characterised by a policy of privatisation to the detriment of state investment.

Keywords: Initial training; Public policies; Pre-school education.

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación que busca analizar la concepción del Estado sobre la educación preescolar (infantil), en Mozambique, cuestionando la formación de los educadores y la inversión realizada en este subsistema educativo. Como metodología, se recurre al enfoque cualitativo basado en la revisión bibliográfica y el análisis documental: ley n.º 4/83, de 23 de marzo; ley n.º 6/92, de 8 de mayo; y ley n.º 18/2018, de 28 de diciembre. Desde el punto de vista epistemológico, creemos que la infancia es productora de conocimiento y, por lo tanto, la educación preescolar contribuye al fortalecimiento de las experiencias y al desarrollo integral de los niños, en sus aspectos sociales, intelectuales, culturales, físicos y afectivos. El texto pone de manifiesto que el acceso a este subsistema educativo y a la formación de educadores se caracteriza por una política de privatización en detrimento de la inversión estatal.

Palabras clave: Formación inicial; Políticas públicas; Educación preescolar.

Introdução

*Tenho saudades embrulhadas de incógnitas,
Um emaranhado de vazios inexplicáveis,
Saudades de uma vida nunca tida,
Uma infância inexistente,
(...)
Tenho saudades dos brinquedos nunca tidos,
(...)
Que só vivem nas minhas imaginações*

Mudungazi (2024, p. 74)

A escrita em tela surge provocada por um conjunto de situações vivenciadas no cotidiano das infâncias das classes populares em Moçambique. Importa referir que, nomeamos de “crianças das classes populares” as que vivem nas zonas rurais ou periféricas das cidades, cujas infâncias inúmeras vezes são

roubadas, inexistentes e, por conseguinte, a futura aprendizagem se prevê em desvantagem se comparada a outras crianças que têm o “privilégio” de viver suas infâncias nas instituições que oferecem a educação pré-escolar.

Quando se fala de infâncias na África, continente em que Moçambique partilha território com outros cinquenta e três países, rapidamente aparecem na mente de muitos(as) imagens que retratam conflitos, guerras, fome, pobreza, doenças, crianças sem infância, tribos vivendo em florestas, crianças brincando com animais em ambiente selvagem. Como Franz Fanon se referiu em seus escritos sobre o colonialismo na África, o/a negro/a continua sendo uma representação objetivada do mundo branco do ocidente e, como tal, é fixado e descrito “por meio de mil pormenores, anedotas, relatos” como objeto (Fanon, 2008, p. 105).

O entendimento sobre a infância nem sempre foi tomado como hoje é difundido e, tão pouco, se mostrou homogêneo em todas as sociedades. Facilmente percebem-se distinções peculiares para cada contexto, por isso procuramos argumentar que não cabe falar de infância universal, mas sim de infâncias plurais que se constroem, se realizam e se reinventam nos espaços diferenciados em seus contextos sociais e territoriais de vida.

Todavia, neste texto, sem refutar a precariedade em que muitas crianças africanas estão sujeitas, pois “a pobreza não é bonita” (Souza, 2022, p. 204), pretendemos trazer discussões outras sobre um contexto, muitas vezes silenciado, das crianças moçambicanas que subvertem a visão superficial e deturpada de uma África paupérrima enraizada no imaginário coletivo do pensamento produzido no Ocidente, que propositadamente esconde o efeito dilacerador do neoliberalismo nos Estados africanos.

O nosso argumento é de que não se pode dar a conhecer a vida das crianças africanas sob única perspectiva, visando retirar do mapa as suas experiências educativas, culpabilizando as políticas internas, sem um olhar mais aprofundado sobre as políticas neoliberais do Estado mínimo impostas pelos organismos multilaterais dos países do norte Global (Castro, 2022).

Nesse sentido, as pesquisas, as revistas científicas e a mídia são desafiadas a focar-se nas realidades das infâncias africanas de maneira

holística, pois o contexto é complexo, diversificado, multifacetado, exigindo, deste modo, análises múltiplas e direcionadas à realidade concreta de cada região.

Africanizar, descolonizar e quebrar a percepção da pequena burguesia moçambicana sobre a educação pré-escolar nos coloca o desafio de (re)pensar o espaço e a representação que se confere às crianças moçambicanas no plano social, cultural, legal, pedagógico e político. Ao desenvolvermos esta discussão, procuramos inverter a ordem que representa as crianças africanas como vítimas, objetos passivos, sem potencial de agência e sempre necessitando de salvação, uma vez que essa abordagem frequentemente gera concepções prejudiciais, passivas, unívocas, restritas e universais da criança e da infância na África como um todo (Rama, 2022).

Pensamos que criar espaços para a construção de conhecimentos científicos por meio de produções acadêmicas que denunciam as injustiças epistêmicas e ontológicas impostas às crianças das classes populares moçambicanas pode ser um caminho adequado para a descolonização e, consequente africanização das novas formas de pensar e agir sobre a educação pré-escolar e a formação de educadoras da infância.

Assim, o texto em tela se coloca como uma reflexão inicial, que busca ampliar os espaços de análise e produção de conhecimento sobre a pequena infância em Moçambique, partindo de referenciais que propõem a desobediência epistêmica e visam o reconhecimento da educação pré-escolar como um direito ontológico das crianças (Meneses, 2018). Todavia, a aposta na desobediência metodológica não recusa a produção dos cânones do campo dos estudos da sociologia da infância.

A questão central do texto resguarda que o acesso à educação pré-escolar e o direito à infância para as crianças moçambicanas das classes populares. É um ato decisivo para a transformação do cenário de abandono e precariedade a que estão submetidas.

Ao longo do texto, entendemos como abandono na educação da pequena infância o fato de não se tornar efetiva a educação pré-escolar e o direito à creche, embora a Constituição da República conceba as crianças como sujeitos

de direito à proteção, aos cuidados necessários, ao seu bem-estar e à educação digna. O mesmo cenário de abandono sucede na Lei do Sistema Nacional de Educação n.º 18/2018, de 28 de dezembro, que reconhece apenas teoricamente a necessidade de se oferecer a educação pré-escolar para as crianças cujas idades são inferiores a 06 anos.

O cenário de exclusão em que as crianças das classes populares se encontram – fora da educação pré-escolar – faz com que, ao ingressarem em sala de aula no primeiro ano de alfabetização (1ª classe), se encontrem defasadas em relação ao conhecimento da socialização escolar em relação às outras crianças que tiveram acesso à educação pré-escolar.

Compreendendo a urgente necessidade de uma discussão franca e mais ampla sobre o acesso à educação pré-escolar pública e gratuita, bem como a necessidade de formação de educadoras¹ que nela atuam, recorrendo à revisão bibliográfica e à análise das três leis do Sistema Nacional de Educação em Moçambique: lei n.º 4/83 de 23 de março; lei n.º 6/92 de 8 de maio; e lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro, objetivamos iniciar um debate ao nível nacional que conceba a formação dos profissionais da educação pré-escolar, bem como sobre o seu acesso como direito.

Trajetória da educação Infantil em Moçambique

A história da educação infantil é recente. Apenas no final do século XX é que aparecem estudos que visam conferir centralidade a este subsistema de educação como direito inalienável da criança. Nesse período surgem as pesquisas de Fúlvia Rosemberg, em 1989, no Brasil, Peter Reynolds, em 1988, sobre a África do Sul, Jens Qvortrup, em 1991, na Dinamarca e na Europa do Leste. O período é marcado por vários debates nas academias e em arenas políticas que buscam a democratização e universalização da educação infantil.

¹ Usamos a terminologia “educadoras” porque a maior parte dos profissionais que atuam na educação infantil são mulheres. Kramer (2011, p. 125) refere que as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil.

Corroborando, Sarmento e Pinto (1997, p. 82):

[...] no campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social.

Seria superficial compreender a exclusão ao acesso à educação pré-escolar em Moçambique como fruto do período da independência nacional e, defender, como se tem feito, que foi ou é o Sistema Nacional de Educação responsável por essa exclusão, pois em tempos de colonização a relação com a infância foi conturbada, embora sob outras perspectivas ideológicas. Os estudos sobre a infância acompanharam

[de] maneira geral, **os** três principais momentos históricos **que** marcaram o campo das Ciências Sociais (Mkandawire, 1995): o período colonial, o período das lutas emancipatórias e nacionalistas; e, finalmente, o período pós-colonial, marcado por tentativas de modernização do continente. Esses três períodos vão conhecer lutas pela definição do sujeito africano e pela construção de paradigmas que desafiavam a visão colonial sobre o continente (Diop, 2015, *apud* Meneses, 2016 grifos nossos).

No período colonial, em Moçambique, predominava a visão adultocêntrica, que também é resultado da influência do período feudal, em que a Igreja e o Estado serviam-se da hegemonia de legitimação política e social que garantia praticamente os poderes monárquicos aos senhores feudais.

Nesse período, a criança era concebida como um pequeno adulto, capaz de executar as mesmas tarefas que os mais velhos. Geralmente, as crianças, ao atingirem os sete anos, eram separadas do convívio dos pais como forma de cortar laços afetivos entre ambos e, simultaneamente, aprendiam atividades domésticas. A preocupação central era acelerar o crescimento da criança para rapidamente integrar o mundo do trabalho.

Os fatos permitem-nos pensar que a violência dirigida às crianças que têm suas infâncias roubadas ou que não possuem o direito à infância tem suas raízes em variadas causas: (1) a desvalorização das crianças dos 0-5 anos, pois nessa fase são tomadas como improdutivas; (2) a falta de conscientização dos sujeitos

sobre a importância da pequena infância; (3) o histórico colonial que ignorou o cuidado e o direito à educação das crianças; (4) a sociedade patriarcal que relega o cuidado das crianças apenas às mulheres.

Com a intenção de transformar esta realidade, a educação, enquanto direito fundamental para a dignidade humana, é desafiada a enveredar esforços para romper com as barreiras que colocam as crianças, principalmente negras das classes populares, fora ou em posição desfavorável no Sistema Nacional de Educação pública em Moçambique.

Em Moçambique, as primeiras manifestações de luta pelo direito à educação infantil não aparecem pela iniciativa da classe dominante ou burguesa, mas sim da classe trabalhadora e das associações de mães que procuravam o direito à educação e ao reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e sociais. No entanto, essas lutas foram atravessadas na década de 80 do século XX pelo emergir de um novo cenário mundial denominado neoliberalismo, que registrou seu triunfo, encabeçado pelo presidente Ronald Reagan, dos Estados Unidos da América, e Margaret Thatcher, primeira-ministra da Inglaterra, que introduziu um novo modelo ideológico, cultural e econômico, que implicou a redução do papel interventivo do Estado.

Se, nos países desenvolvidos, este novo modelo implicou a perda dos direitos conquistados ou a sua privatização, que alimenta o setor privado capitalista, nos Estados emergentes, dos quais Moçambique faz parte, as suas políticas se traduziram em cortes financeiros, redução do papel do Estado, silenciamento, secundarização do direito à educação, principalmente a infantil. O Estado olhou para a educação pré-escolar como ação opcional, cuja responsabilidade é do setor privado.

Para além das condições epistêmicas, ontológicas de exclusão e recusa de dignidade de seres em que a maioria das crianças africanas está exposta, devido às políticas internas e externas ao continente, Moçambique apresenta uma conjuntura nacional crítica provocada pelos choques climáticos que sistematicamente causam inundações, secas, ciclones e erosões que resultam em destruição de infraestruturas públicas que têm criado deslocamento de pessoas e bens e, por conseguinte, dificultando a provisão de direitos básicos à

população. Esta situação, na sua maioria, afeta crianças e mulheres por serem a classe mais vulnerável economicamente.

Moçambique vive um cenário de desvalorização da educação infantil, caracterizado pela ausência do Estado, falta de investimento público para a educação pré-escolar; ausência da política nacional de formação e profissionalização das educadoras que atuam neste subsistema educacional. Por essa lógica, o país é atravessado pelo tempo em que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (Adorno, 2022, p. 169).

Os dados resultantes da triangulação entre as informações do último censo da população, em 2017, os estudos do Ministério da Educação, 2020, e do Plano Nacional de Desenvolvimento da Primeira Infância indicam que apenas 4% das crianças frequentam a educação pré-escolar em Moçambique. Sendo que as áreas urbanas apresentam maior número de vagas disponibilizadas.

A política estarrecedora de abandono da educação pré-escolar nos obriga a uma posição crítica sobre o processo formativo das educadoras da pequena infância e da própria emergência de adoção de políticas educacionais que garantam a educação pré-escolar e o direito à creche para todas as crianças. Por esta perspectiva, torna-se central encarar a educação da criança enquanto parte envolvente das várias dimensões e segmentos do seu desenvolvimento, principalmente em sociedades consideradas modernas.

Em tempos idos, a educação infantil era assumida exclusivamente pela família, grupos sociais, comunidade, tribos e outras organizações sociais no interior das comunidades. Com o desenvolvimento industrial e das sociedades, que criam maior mobilidade de pessoas e a necessidade de trabalho, a educação das crianças se vai tornando complexa, pois cada vez mais se exige maior abertura ao universo cultural e cognitivo, que acaba por transpor os limites e padrões da educação oferecida no seio familiar sob responsabilidade exclusiva da família.

Para o caso específico de Moçambique, a falta de uma produção teórica que busca compreender o processo histórico da educação infantil no país, “o movediço estatuto contemporâneo da infância: os/as professores/as e demais profissionais que atuam na Educação Infantil” (Tavares, 2020, p. 4), bem como

a que faz o mapeamento das creches e instituições que oferecem a educação pré-escolar, tem dificultado a compreensão e a função social destas instituições na educação da pequena infância.

Transcorrido meio século da independência nacional de Moçambique e quarenta e dois anos desde a implantação da primeira lei do Sistema Nacional de Educação, é-nos estranho o fato de ainda estarmos a procurar provar a muitos e ao Estado moçambicano que a educação pré-escolar (infantil) e a formação de educadoras constituem um direito fundamental que deve ser observado e que a educação pré-escolar é o subsistema mais importante para lançar as bases da formação do homem, ou seja, garante o sucesso dos subsistemas subsequentes de ensino.

A educação pré-escolar é a primeira fase da educação das crianças de 0 a 5 anos. Trata-se de uma educação que muito interfere nas formações subsequentes, enquanto contribui para a formação de processos de construção das bases cognitivas, psicológicas e sociais, aproximando as crianças da realidade da escola.

As escolas pré-escolares não são apenas espaços de diversão, mas territórios de emancipação e de realização da infância, por isso a educação pública é desafiada a assumir o compromisso de educar, acolher e desenvolver ações de promoção dos direitos educacionais de qualidade que concorram para a afirmação das crianças enquanto sujeitos de direito e prioritariamente do direito à sua formação integral.

No mesmo entendimento, defendemos que a formação dos profissionais da educação pré-escolar precisa, como qualificação mínima, ser oferecida nas instituições do nível médio ou superior do magistério da educação, na modalidade presencial, pois entendemos que atuar na educação pré-escolar exige uma rede complexa de conhecimentos, saberes e cuidados que precisam de uma abordagem mais ampliada e interdisciplinar. Corroborando Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 14), “[...] a formação de professores é requisito da democratização, indispensável para garantir o direito de todas as crianças de zero a seis anos à educação infantil de qualidade.”

A formação presencial de educadoras da educação infantil justifica-se pelo fato de ela exigir um trabalho pedagógico complexo, cuidado, fundamentação e domínio de métodos e habilidades, como: a técnica de canto, de contar as histórias, de atividades físicas, corporais, artísticas e culturais que precisam ser treinadas em sessões práticas e presenciais.

Para Kramer, Nunes e Corsino (2011), a formação envolve uma dimensão coletiva e interativa no exercício docente, na partilha de concepções e ações que se dão no local de trabalho, no contexto institucional, com suas condições e cultura organizacional. Assim, observa-se que a formação se dá a partir das situações concretas do cotidiano e de trocas de experiências que as crianças, enquanto um “coletivo infantil”, constroem junto aos seus pares, nos espaços direcionados à Educação Infantil.

Criticando a tendência de se formar as educadoras da educação infantil na modalidade de ensino à distância, consideramos que o atual cenário, caracterizado por breves formações assistemáticas, não é suficiente para o desenvolvimento das competências exigidas para o exercício da profissão de educadora/professora da educação infantil. Pelo contrário, estas políticas formativas tornam as profissionais da educação pré-escolar presas fáceis aos empresários que mercantilizam os espaços de formação, tomados como espaços de lucro e profissionalização precária (Tavares, 2020).

A educação infantil, por se tratar, muitas vezes, da primeira experiência educacional/social fora do grupo familiar e/ou comunitário da criança pequena, na qual lhe é exigida uma preparação para a sua inserção num coletivo institucional novo, objetivando que ela desenvolva e se aproprie de “[...] saberes passíveis de aprendizagem para essa faixa etária” (Arce & Martins, 2007, p. 6), produz expectativas e diálogos necessários entre famílias, crianças, instituições escolares e políticas de Estado para esse segmento.

Assim, é fundamental que o cuidado e a educação se tornem práticas efetivas no interior das escolas e que sejam precedidas de uma formação teórico-prática, pedagógica-didática, científica e humana oferecida em instituições vocacionadas e treinadas para o acolhimento das crianças e suas famílias, entendendo a educação infantil como um campo de conhecimento e

formação humana, espaço de trocas geracionais, culturais, históricas, sociais, éticas, estéticas, dentre outras (Kramer, 2008).

Diante desses fatos, compreende-se que a inexistência de uma instituição vocacionada à formação de educadoras para a educação pré-escolar traduz a relação de exclusão e precarização com que o Estado moçambicano encara a educação da pequena infância. Nesse sentido, consideramos que é preciso reconhecer que as educadoras que atuam na educação infantil, à semelhança de outros professores, enfrentam problemas, dificuldades, tensões ao longo da sua atuação, o que exige uma rede de apoio, um conhecimento científico-pedagógico e cuidado, para que o desenvolvimento humano se realize de maneira efetiva.

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural (Kramer, 2008, p. 129).

Perante uma sociedade em constante transformação, na qual a criança passa a ser considerada sujeito histórico e de direitos, a formação de educadoras para a educação pré-escolar se coloca como um processo de valorização profissional e de reconhecimento das especificidades da infância, bem como da capacidade da criança de criar e imaginar seu próprio mundo; por assim, demanda a tomada de medidas concretas e nova postura na reflexão sobre as crianças.

No entanto, o contexto moçambicano apresenta um cenário diferente do esperado: as educadoras que atuam na educação pré-escolar são cada vez mais jovens, com um histórico escolar interrompido, que geralmente não concluíram o nível médio e não possuem nenhuma formação específica para desenvolver a sua profissionalidade como educadoras de crianças.

A formação inicial das educadoras na Pré-escolar em Moçambique

Como temos vindo a argumentar no presente artigo, a relação complexa entre a teoria e prática que envolve a educação infantil como direito exige a

formação de educadoras que atuam na pré-escola. Entendemos que a formação docente para o trabalho específico com a infância é um direito que concorre para a eficiência profissional e profissionalização das suas carreiras de educadoras em Moçambique. Diante deste cenário complexo, uma questão se mostra urgente: como e onde são formadas as educadoras que atuam na educação pré-escolar em Moçambique?

Questionar a formação deste grupo de profissionais, para além de ser uma questão de reconhecimento da responsabilidade profissional que recai sobre elas, é uma forma de legitimá-las como intelectuais que refletem sobre o seu fazer profissional. Implica ainda pensá-las como sujeitos de direito e profissionais que se posicionam no campo das lutas por direitos e embates que visam processos de emancipação de gênero, uma vez que todo ato formativo é de resiliência, resistência e de conscientização profissional (Freire, 2010).

Defender a educação pré-escolar e a formação de educadoras é entender que estas ações fazem parte dos seus direitos. Direitos esses que, no contexto moçambicano, precisam de ser conquistados por meio de lutas, disputas e pressões de diferentes grupos e movimentos sociais frente ao Estado.

Com o passar do tempo, as exigências sobre a necessidade de se ter a educação pré-escolar pública estatal, bem como a elevação das competências, fazem com que as "tias", profissionais leigas, não satisfaçam as expectativas das famílias e da sociedade para educar e cuidar das crianças. Assim, o Estado é desafiado a criar instituições de formação de educadoras para educação infantil, sendo forçado a oferecer uma formação que faça a articulação entre os dois indissociados campos do trabalho docente: teórico e prático.

Recentemente, a Universidade UniROVUMA introduziu o curso de licenciatura em Pedagogia com habilidades em Educação Infantil ou Ensino básico. Sendo esta a única que se destaca ao nível do país em oferecer cursos, pesquisar sobre a infância e sobre crianças como sujeitos sociais. Este cenário, de apenas uma instituição, propicia a fragilidade no campo da educação infantil, pois a seleção para o ingresso como educadora na pré-escola é fundamentalmente baseada na experiência e não nas qualificações profissionais.

Consideramos que a seleção para educadora infantil não pode se basear apenas na “pré-disposição de gostar das crianças” e na experiência de ter trabalhado com crianças e/ou ser mãe ou jovem, ignorando a formação acadêmica. Esta concepção separa o trabalho docente de uma reflexão mais profunda sobre sua formação pedagógica e, conseqüentemente, aparta das dimensões científicas, didático-pedagógico, teóricas e práticas do trabalho docente com crianças da Educação Infantil.

Apesar desse avanço na conscientização sobre a pequena infância, o desinteresse por parte dos políticos e da pequena burguesia nacional que controla o Estado e o setor econômico, que vê na educação a possibilidade de gerar lucro, retrocede o investimento público neste subsistema de ensino. Social e profissionalmente as educadoras não são tratadas como profissionais semelhantes a outros professores que atuam no sistema escolar, pois frequentemente são tratadas de “tias” ou “tios”, não como sinal de carinho e proximidade, mas com uma intenção de desqualificação e desprestígio profissional.

Como explica Paulo Freire

recusar a identificação da figura do professor ou educadora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (Freire, 1993, p. 9).

Do ponto de vista ideológico de denominação, a designação tia para os profissionais da educação pré-escolar, que, na sua maioria, em Moçambique, é privada, carrega consigo uma significação subjetiva que procura equiparar estas profissionais a boas tias da família, que “não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve”, não devem reclamar pela remuneração condigna, pois as boas tias não fazem greve, “não sacrificam seus sobrinhos (alunos), prejudicando-os no seu aprendizado.” (Freire, 1993, p. 9).

Por essa razão, chamar as profissionais da educação infantil de “tia”, “irmã” ou “mana” não é sinal de afeto e proximidade, mas de desvalorização profissional. Essa precariedade é corroborada por Campos (2018); a

desvalorização dos professores e a precariedade a que estão submetidos é ainda maior na educação infantil, uma vez que, geralmente,

[as] tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão (Kramer, 2011, p. 125).

Este paradoxo, se analisado do ponto de vista profissional, denota um problema grave e discriminatório em relação aos outros subsistemas educativos. Em Moçambique, circula na consciência dos sujeitos a ideia de que a valorização dos profissionais está segundo o local e/ou nível de ensino em que atua, e não pelas qualificações académicas e a carreira que as pessoas constroem pela formação.

Assim, contrapor-se à idealização elitista que beneficia a pequena classe com poder económico em Moçambique situa-se como ferramenta de luta contra um sistema educacional etapista que opta pela valorização de uma determinada etapa em detrimento da outra. As escolas que oferecem a pré-escola não podem ser concebidas apenas como facultativas, que servem para deixar os filhos enquanto os pais trabalham, mas sim como instituições que têm a função de cuidar e educar as crianças no âmbito do direito à educação.

Moçambique é um país independente, fruto de uma luta pela sua soberania, que, para além da liberdade política, permitiu a nacionalização da educação por meio do decreto n.º 12/75 de 6 de setembro, que materializou o discurso do dia 25 de junho de 1975, estabelecendo que “não é permitido em Moçambique, a título privado, o exercício de atividades de ensino, que são exclusivos do Estado.” (Art. 1).

A nacionalização da educação não significou maior acesso à educação pré-escolar. O período imediato à independência nacional foi desafiador para a educação pré-escolar, pois apenas era oferecida nas escolas primárias às crianças com idade mínima de 5 anos. No relatório apresentado em Genebra em 1984, o Ministério da Educação afirmava que havia

[...] uma tendência de desaparecimento, como se reflete na diminuição do número de alunos matriculados, de 18, 872 alunos em 1979 para apenas 85.955 alunos em 1982. O seu principal objetivo é a preparação das crianças para a sua integração na escola e a adaptação ao uso da língua portuguesa, oficialmente a língua de comunicação, na formação de pessoas na República de Moçambique (Ministério da Educação, 1984, p. 5. Tradução livre do autor).

Todavia, a nacionalização da educação permitiu a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) através da Lei n.º 4/83 de 23 de março. O artigo 13 da primeira lei do Sistema Nacional de Educação considera que:

1. A educação pré-escolar destina-se às crianças com idade inferior a 7 anos e realiza-se em creches e jardins de infância.
2. É objetivo da educação pré-escolar estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades (art. 13).

Embora o artigo 13 faça referência a que a educação pré-escolar se destina às crianças com idade inferior a sete anos e se realiza em creches e jardins de infância, bem como destaca sua importância para o “processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades”, ela peca por não indicar os centros onde as educadoras seriam formadas.

Nesta lei, a pré-escola era concebida como responsabilidade do Estado, todavia, isso não resultou em algum investimento por parte do mesmo. Embora, ao nível da lei, o Ministério da Educação reconheça a importância da educação pré-escolar para as crianças, o surpreendente é que não indica a entidade responsável por prover este tipo de educação, limitando-se a referir-se aos jardins de infância.

Por essa via, as crianças moçambicanas das classes populares possuem infâncias que não são reconhecidas pelo poder público estatal, como nos lembra o poeta moçambicano Mudungazi. São crianças com uma infância negligenciada, quase inexistente para o poder estatal, repleta de “saudades dos brinquedos nunca tidos” (Mudungazi, 2024, p. 74).

No entanto, não pretendemos defender que todas as crianças das classes populares possuem suas infâncias roubadas, pois, se forem acolhidas, amadas e organizadas no seio destas classes, elas se tornam livres, diversificadas e fundamentais no processo de formação humana. A segunda lei do Sistema Nacional de Educação, a n.º 6/92 de 8 de maio, considera que:

1. O ensino pré-escolar é o que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos como complemento ou supletivo da ação educativa da família, com a qual coopera estreitamente.
(...)
3. A rede de ensino pré-escolar é constituída por instituições e iniciativas dos órgãos centrais provinciais ou locais e de outras entidades coletivas ou individuais, nomeadamente associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade (art. 7).

Como objetivos principais, a lei estabelece que a educação pré-escolar visa estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança; contribuir para a formação da personalidade da criança; integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades e preparar a prontidão escolar da criança. Como se depreende ignora-se o importante papel de esta educação ser direito para viver a infância e não apenas para prepará-las para as fases seguintes.

Esta lei é elaborada no período de ascensão neoliberal, a década de 90 do século XX, por isso o Estado encoraja o investimento privado como caminho para suprir ou preencher o vazio neste subsistema de ensino. Assim, coloca-se ao nível da lei que este subsistema é oferecido em creches, instituições comunitárias e empresas privadas. Com esse cenário, observa-se o aumento de instituições privadas que implementam programas de educação infantil sem uma planificação rigorosa nem plano estadual.

Embora a lei sinalize que a rede escolar para a educação infantil é constituída por instituições criadas por iniciativa pública, comunitária e privada, a realidade revela que o Estado pouco tem investido neste subsistema de educação, como se reafirma no Plano Económico Social, 2021, apenas 2% das crianças beneficiavam-se deste direito (Assembleia da República, 2021).

A maior rede de escolas que oferecem a educação pré-escolar pertence ao setor privado e comunitário. A intervenção do Estado tem se limitado à mera tarefa de supervisionar e regular a realização da atividade, como atesta a disposição do nº 3 do artigo 10 da lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro: "a rede da Educação Pré-Escolar é constituída por instituições criadas por iniciativa pública, comunitária e privada".

Em 2019, existiam em Moçambique 12 centros infantis públicos (estatais) que atendiam apenas 1.522 crianças; 397 creches comunitárias sob gestão das ONGs; 350 creches comunitárias concebidas no âmbito do projeto piloto de Estratégia de Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-escolar desenvolvido pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, e 45 escolas da USAID que funcionam no verão (UNICEF, 2019).

Diante deste cenário, a nossa posição defende a infância enquanto categoria social (Qvortup, 1991), que não pode ser tratada como um produto de mercantilização, pois ela não é uma mercadoria, nem a educação pré-escolar um negócio. É, antes de tudo, uma criação histórica e política que objetiva garantir a educação integral das crianças, além de instituir as bases fundamentais de um sistema de educação integrado e direcionado à formação humana desde a pequena infância.

Na contramão das crianças das classes populares, a maioria dos formuladores das políticas educativas tem seus filhos em instituições de educação pré-escolar privadas ou comunitárias, e parece precisar que alguém lhes convença da necessidade e relevância de oferecer este subsistema de ensino em creches ou escolas públicas.

Nos países africanos, apesar de existir a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, ratificada por todos os membros da Organização da União Africana, este instrumento não faz alusão à necessidade da educação infantil, bem como de formação de educadoras serem da responsabilidade dos Estados, apenas se refere que os Estados partes da Carta devem "garantir o acesso à educação básica gratuita e compulsiva" (art. 11, número 3, alínea a).

Entende-se por educação básica a que parte do primeiro ano de alfabetização até o fim do ciclo, que confere habilidades para o ensino secundário, negligenciando desta maneira a educação pré-escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos anuncia no seu primeiro artigo que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (art. 1). Embora esteja subjacente uma visão eurocêntrica influenciada pelos iluministas Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques Rousseau, que conferem centralidade à razão e, que concebem os direitos dentro da estrutura privada dominada pela burguesia, nos alerta para a necessidade de encarar os direitos como iguais para todos. As crianças, em igual oportunidade, deveriam frequentar a pré-escola pública, gratuita e de qualidade, como seu direito fundamental para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e humano.

O artigo 47 da Constituição da República de Moçambique postula que

1. As crianças têm direito à proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar.
2. As crianças podem exprimir livremente a sua opinião, nos assuntos que lhes dizem respeito, em função da sua idade e maturidade.
3. Todos os atos relativos às crianças, quer praticadas por entidades públicas, quer por instituições privadas, têm principalmente em conta o interesse superior da criança (CRM, 2024, art. 47).

Como se pode ver, a questão de acesso à educação infantil não é uma disputa ao nível legal, mas sim um embate social, político que exige alianças dos movimentos sociais para fazer face às políticas neoliberais do Estado. A educação pré-escolar é um direito que, para ser oferecido no sistema público, exige lutas, choques e correlação de forças.

A luta pelo seu acesso e a formação de educadoras não é unicamente da esfera da lei, torna-se uma questão social, política e humana, e, apesar de a educação infantil, tida como pré-escolar, não condicionar o acesso ao ensino primário em Moçambique, desempenha um papel central na formação humana das crianças moçambicanas.

Esta luta para o acesso à educação pré-escolar é urgente porque as crianças das classes populares de baixo nível socioeconômico que têm acesso à educação pré-escolar, embora informal, apresentam maior probabilidade de desenvolver habilidades, afetivas, humanas e cognitivas necessárias para a aprendizagem; apresentam um autoconhecimento mais avançado e se mostram confiantes para, no futuro, desenvolverem profissões idênticas ou próximas daquelas que partilham as mesmas condições socioeconômicas e que não tiveram a experiência da Educação Infantil. Por exemplo, o estudo desenvolvido por Osborn e Milbank (1987) na Grã-Bretanha revelou que as crianças pobres, quando têm a oportunidade de frequentar a educação pré-escolar, apresentam maior desenvolvimento cognitivo.

A UNESCO (2018), por meio da Regional Ateliê, realizou um estudo de Análise dos Sistemas Educativos da CONFEMEN em países africanos, onde constatou que 40% das crianças que frequentaram a educação pré-escolar apresentavam duas vezes mais a possibilidade de construir competências na área de literacia na 2ª classe e 63% atingiram as competências matemáticas da classe, contra 18% e 49%, respectivamente, dos que não frequentaram.

A UNESCO (2012) apurou em uma avaliação que as crianças das zonas rurais em Moçambique que frequentaram a educação pré-escolar obtiveram uma média de 12,1 pontos de desenvolvimento cognitivo, acima dos seus colegas que partilham as mesmas condições econômicas e contexto, mas que não tiveram a oportunidade de frequentar a educação infantil.

Embora os estudos revelem que a educação pré-escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, tanto na evolução da linguagem e outras habilidades, ou melhor dizendo, para o desenvolvimento integral da criança, a sua sistematização e o respectivo investimento por parte do Estado moçambicano ainda são inexistentes.

Por essa razão, pensamos que a generalização dos direitos políticos é resultado da resistência da classe trabalhadora, principalmente das classes populares e dos movimentos sociais que procuram, por meio das lutas, tensionar, pressionar e mudar o papel do Estado mínimo no âmbito do

capitalismo, objetivando um Estado que assuma a sua tarefa de cuidar dos cidadãos em todas suas fases de vida.

Notas finais

As crianças são flores que nunca murcham

Samora Machel

Na atualidade, as políticas neoliberais que prevalecem no Estado moçambicano têm dificultado a implementação de políticas públicas que buscam garantir o acesso e permanência das crianças moçambicanas na educação pré-escolar. Paradoxalmente, embora organismos multilaterais como a UNESCO e a UNICEF discutam a importância da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança pequena (UNESCO, 2012), o acesso aos equipamentos de educação pré-escolar ainda é visto como uma distinção, um sinal de status de classe, reservado a determinados grupos de crianças, cujos pais pertencem às classes abastadas e que podem financiar esse serviço no setor privado.

Em Moçambique, as crianças de 0 a 5 anos frequentam a creche e a educação pré-escolar em programas oferecidos por setores informais; em habitações familiares transformadas em instituições improvisadas que aplicam um currículo não sistematizado e supervisionado pelo Estado.

Como referenciamos no início, ainda que, de maneira introdutória, devido à falta de estudos em Moçambique que analisam as políticas públicas de educação pré-escolar (infantil), procuramos, ao longo do texto produzir, um diálogo com o objetivo de induzir e problematizar a ausência de políticas educacionais que garantam a educação pré-escolar pública e estatal para todas as crianças moçambicanas.

Porém, diante do cenário no qual a garantia legal não se traduz em ações práticas, quer seja no acesso à educação pré-escolar, quer seja no acesso à formação das educadoras, é fundamental estimular o debate sobre a necessidade e importância da garantia desse direito, apesar de estar legalmente legislado, este direito não é naturalmente oferecido às crianças, pois essa dimensão exige disputas dos movimentos sociais no campo político e social.

Como sinalizam Berhring e Boschetti (2008, p. 64):

A nossa aposta nos movimentos sociais deve-se ao fato de acreditamos que os movimentos sociais em prol dos direitos da criança, que passam pelo direito à educação desde a primeira infância configuram-se como pontos de resistências e lutas que podem pressionar o Estado a oferecer este subsistema de educação.

Em Moçambique, o movimento que visa criar espaços de resistência e de lutas pelo acesso à educação infantil exige uma ação coletiva mais ampla, que se constrói nas teias de solidariedade, embasando-se num esperar concreto. A inexistência de movimentos sociais fortes que possam fazer pressão ao Estado para que a educação pré-escolar seja pública e gratuita contribui para a negligência e a tendência atual de privatização.

Nesse sentido, enquanto pesquisadores do campo da Educação e das políticas direcionadas às infâncias, entendemos o longo caminho que urge ser trilhado para que o Estado moçambicano garanta efetivamente o direito das crianças moçambicanas à Educação pré-escolar pública e gratuita, compreendendo que esse direito é fundamental à formação da cidadania infantil no país.

E que a profissionalização das educadoras e educadores que atuam nesse campo poderá conferir maior qualificação às práticas pedagógicas e educativas para as crianças na sua fase inicial de vida. Nesse sentido, encerramos provisoriamente o presente artigo, afirmando que a educação infantil deve ser reconhecida como um direito social, humano e fundamental a ser usufruído pelas crianças, entendido como parte integrante da formação dos recém-chegados (Scheibe, 2020), compreendendo, ainda o papel político, social e cultural das novas gerações na construção de um país democrático, soberano e com justiça social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

ARCE, A.; MARTINS, L. (Orgs.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Campinas, SP: Alínea, 2007.

ASSEMBLEIA DOS CHEFES DE ESTADO E GOVERNO DA ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA. **Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da criança**. 1990. Disponível em: <https://fecongdc.org/pdf/crianca/CartaAfricanaDC.pdf> Acesso em 12 jun. 2025.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: Fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Maria M. Questões sobre a Formação de professores de Educação Infantil. **Laplage em Revista**. Sorocaba, vol.4, número Especial, 2018, p. 9-22.

CASTRO, L. R. de (Org.). **Infâncias do Sul Global: Experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: Edufba, 2022.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KRAMER, S (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo, Ática, 2008.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil**: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-132.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. Infância, formação e cultura: uma trajetória de pesquisa e/em curso. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria F.; CARVALHO, M. C. **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas/SP: Papirus, 2013.

KRAMER, S. NUNES, M. F & CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 2011, p. 69-85.

MENESES, M. P. As Ciências Sociais no contexto do Ensino Superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização. **Perspectivas**. Florianópolis, v, 34, n.2, p. 338-364, 2026.

Meneses, Maria. P. Colonialismo como Violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra: CES. Nº Especial, 2018.

MUDUNGAZI. **Sonata de uma Nação Vagabunda**. Maputo: Kulera, 2024.

OSBORN, A. F., & MILBANK, J. E. **The effects of early education: a report from the Child Health and Education Study**. Oxford, England: Clarendon Press, 1987.

QVORTRUP, J. Childhood as a Social Phenomenon: An Introduction to a Series of National Reports. *Eurosocal Report*. Vienna: European Centre, v,36, 1991.

RAMA, S, Prefácio. In CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infâncias do Sul Global: Experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: Edufba, 2022.

REPÚBLICA MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Plano Económico Social 2021**. Maputo: Imprensa Nacional, 2021.

REPÚBLICA MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Report to the 39th session of the International Conference on Education**. Geneva. 1984 Maputo: Ministério de Educação, 1984, p. 1-25. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000166831> Acesso em 12 jun. 2025.

REPÚBLICA MOÇAMBIQUE. **Boletim da República**: Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro, 2018.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República**: Decreto 12/75 de 6 de setembro. Maputo, 1975.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República**: Lei nº 4/83 de 23 de março, 1983.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República**: Lei nº 6/92 de 6 de maio. 1992.

REYNOLDS, P. The double strategy of children in South Africa. **Sociological Studies of child development**, v. 3. p. 113-38, 1988.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, p. 9-30, 1997.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1-10, 2010. Disponível em: www.scielo.com. Acesso em 12 jun. 2025.

SOUZA, J. **Brasil dos humilhados**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2022.

TAVARES, M. T. G. Infâncias, cidade e relações intergeracionais na vida cotidiana. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 16, 2020, pp. 01-26.

UNESCO. **Expanding equitable early childhood care and education is an urgente need**. Policy Paper 03, 2012.

UNESCO. National Learning Assessment Systems in Sub-Saharan Africa: Knowledge Sharing and Needs Assessment, Regional Workshop, Dakar, Senegal, **6-8 December 2017; final report**. Dakar, 2018. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262722?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-9b61b563-4cc0-4d88-b144-eef21f7374b8> Acesso em 10 jul. 2025.

UNESCO. Ateliê Regional. **Sistemas Nacionais de Avaliação da Aprendizagem na África Subsaariana**: Compartilhamento dos conhecimentos e Avaliação das Necessidades. Relatório Final. Dakar: UNESCO, 2017.

UNICEF. Informe Orçamental: Educação Moçambique 2019. UNICEF. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/mozambique/media/2746/file/informe_Or%C3%A7amental_2019_- Acesso em 10 jul. 2025.

Submissão em: 23 jul, 2025

Aceite em: 06 nov. 2025

ⁱ **Florentino Maria Lourenço**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ), é bolsista da CAPES pelo Programa ProAfri. Mestre em Pedagogia e Didática pela Universidade Metodista Unida de Moçambique, e Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC-FFP/UERJ).

E-mail: florentinomarialourenco@gmail.com

Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/9692387226208969>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4135-7706>

ⁱⁱ **Maria Tereza Goudard Tavares**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Doutora em Educação, é Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC/UERJ). É docente e atual coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu/FFP/UERJ).

Email: mtgtavares@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2697823717162359>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9856-5098>