http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-72622

Formação inicial de professores da Educação de Jovens e Adultos em Moçambique[1]

André Joaquim Gonçalves Xavier[*]

Resumo: O objectivo deste artigo é analisar os aspectos sociopolíticos e pedagógicos da formação inicial de professores da Educação de Jovens e Adultos em Moçambique. Para tal, adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo se privilegiado a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Com a proclamação da independência nacional, em 1975, o país se deparou com uma elevada taxa de analfabetismo, cerca de 97%. É nesse contexto desafiador que foram adotadas políticas educacionais para a formação de professores, especialmente para atuar na educação de jovens e adultos. Inicialmente, os cursos de formação de professores eram de curta de duração, tendo em conta a necessidade de realizar campanhas nacionais de alfabetização. Posteriormente, foram implementados cursos de nível médio, oferecidos pelos Institutos de Formação de Educadores de Adultos (Ifea). Neste artigo, dá-se um destaque aos cursos de nível médio, pelo impacto que tiveram nas políticas educacionais moçambicanas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Formação Inicial; Políticas Educacionais; Moçambique.

[1] Pesquisa financiada pelo CNPq/MCT-Mz.

[*] Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Serviços técnicos especializados em Comando-Geral da Polícia da República de Moçambique (PRM). E-mail: andrejxavier@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1765062247163099. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6559-0038.

Initial training of youth and adult education teachers in Mozambique

Abstract: The aim of this article is to analyze the sociopolitical and pedagogical aspects of the initial training of youth and adult education teachers in Mozambique. To this end, a qualitative approach was adopted, with bibliographic research and documentary analysis being privileged. With the proclamation of national independence in 1975, the country faced a high illiteracy rate, around 97%. It is in this challenging context that educational policies were adopted for teacher training, especially to work in the education of young people and adults. Initially, teacher training courses were short, taking into account the need to carry out national literacy campaigns. Subsequently, secondary-level courses were implemented, offered by the Adult Educators Training Institutes (IFEA). In this article, high-school courses are highlighted, due to the impact they had on Mozambican educational policies.

Keywords: Teacher Training; Youth and Adult Education; Initial Formation; Educational Policies; Mozambique.

Formación inicial de profesores de educación de jóvenes y de adultos en Mozambique

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar los aspectos sociopolíticos y pedagógicos de la formación inicial de profesores de educación de jóvenes y adultos en Mozambique. Para ello se adoptó un enfoque cualitativo, privilegiando la investigación bibliográfica y el análisis documental. Con la proclamación de la independencia nacional en 1975, el país enfrentó una alta tasa de analfabetismo, alrededor del 97%. Es en este contexto desafiante que se adoptaron políticas educativas para la formación docente, especialmente para trabajar en la educación de jóvenes y adultos. Inicialmente, los cursos de formación docente eran de corta duración, teniendo en cuenta la necesidad de llevar a cabo campañas nacionales de alfabetización. Posteriormente se implementaron cursos de nivel secundario, ofrecidos por los Institutos de Formación de Educadores de Adultos (IFEA). En este artículo se destacan los cursos de secundaria debido al impacto que tuvieron en las políticas educativas de Mozambique.

Palabras clave: Formación Docente; Educación de Jóvenes y Adultos; Formación Inicial; Políticas Educativas; Mozambique.

Introdução

No presente artigo se discute a formação inicial de professores da educação de jovens e adultos em Moçambique, dando-se destaque aos seus aspectos sociopolíticos e pedagógicos. A discussão inicia com uma breve revisão da história da formação de professores da educação de jovens e adultos, desde os primeiros momentos após a proclamação da independência nacional, em 1975, até 2015, altura em que os Institutos de Formação de Educadores de Adultos (Ifea) foram extintos, transformando-se em Institutos de Formação de Professores, destinados à formação de professores para o ensino primário.

Em seguida, serão discutidos os aspectos curriculares do curso de formação de professores da educação de jovens e adultos, introduzido em 2010, dar-se-á ênfase ao perfil, o projeto educativo e a estrutura curricular do curso.

Tendo em conta a abordagem adotada, trata-se de uma pesquisa qualitativa.

Na ótica de alguns autores, como Da Silva e Menezes (2005) e Prodanov e Freitas (2013), a abordagem qualitativa considera a existência de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, por isso prescinde de métodos e técnicas estatísticas, uma vez que o pesquisador, como instrumento-chave, faz a recolha de dados no ambiente natural. Portanto, a abordagem qualitativa tem como foco o processo e seu significado, sendo que os dados coletados são descritivos.

De acordo com Azevedo e Semensatto (2013), a pesquisa descritiva permite observar, registrar, analisar e correlacionar fatos e fenômenos sem os manipular, bem como a sua frequência, natureza e características.

No mesmo sentido, Carvalho (2002) entende que a pesquisa descritiva, partindo da observação de determinado fenômeno (variável dependente), pretende encontrar, entre as múltiplas causas possíveis, os

factores (variáveis independentes) que se relacionam com o fenômeno ou contribuem para determinar o seu aparecimento.

Para a recolha de dados, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e à análise documental.

A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, isto é, que receberam um tratamento analítico, como livros, teses, dissertações, monografias, revistas, jornais e outros meios de publicação científica (Prodanov; Freitas, 2013).

A pesquisa bibliográfica permitiu aprofundamento em torno das perspectivas teóricas sobre a educação de jovens e adultos e a formação de professores apresentadas por Paulo Freire (2016), Pérez Gómez (1995), Donald Schon (1995), Jacques Delors (1998, 2010), entre outros.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a análise documental consiste em "um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos". Portanto, trata-se de uma série de documentos que ainda não sofreu tratamento analítico, como é o caso de leis, fotos, vídeos, jornais, mapas, discursos políticos, entre outros.

Bardin (1997 *apud* Marconi; Lakatos, 2001, p. 29) entende que a análise documental é "um conjunto de operações visando apresentar o conteúdo de um documento de forma diferente" e visa à reapresentação condensada da informação.

Por se tratar de uma fonte não-reativa, Godoy (1995, p. 22) considera que os documentos constituem "uma fonte natural de informação à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômicos e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto".

Assim, para analisar a formação inicial dos professores da educação de jovens e adultos em Moçambique, recorreu-se à Lei do Sistema Nacional de Educação (aprovada por lei 4/83, de 24 de março, e reajustada por lei 6/92, de 6 de maio), às Estratégias de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique, ao Plano Estratégico da Educação, à Estratégia para a Formação de Professores, ao Plano Curricular de Formação de Educadores

de Jovens e Adultos, ao Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, entre outros documentos.

Breve histórico da formação de professores da educação de jovens e adultos em Moçambique

Após a proclamação da independência, em 1975, o país enfrentou vários desafios para seu desenvolvimento socioeconômico, caracterizado por uma elevada taxa de analfabetismo, cerca de 97%, herança do sistema educativo colonialista, que apenas servia uma parcela da população e visava à edificação de estruturas de exploração.

Para responder a esses desafios, em 1977, foram criados Centros Provinciais de Formação e Reciclagem de Quadros de Alfabetização de Adultos, implantados em todas províncias e ofereceram cursos de curta duração, que basicamente apresentavam

> A leitura e interpretação de textos do manual como procedimento didático em detrimento das práticas pedagógicas para a docência na Educação Básica de Adultos, tendo como disciplinares nucleares do curso Português e Matemática (Uamusse, 2015, p. 2).

Nesse contexto, foram priorizadas temáticas ligadas à agropecuária, água e saneamento, saúde e desenvolvimento comunitário.

Em 1983, foi criado o Sistema Nacional de Educação (lei 4/83, de 24 de março), que se dividia em subsistemas: educação geral, formação de professores, educação técnico-profissional, educação de adultos e educação superior. A educação geral é o eixo central do sistema.

Essa nova realidade exigiu uma nova dinâmica na formação de professores para a educação de jovens e adultos. Assim, em 1984, os cursos de curta duração passaram de 30 para 45 dias, compreendendo 223 horas, distribuídas da seguinte forma: Metodologia de Português (78 horas), Metodologia de Matemática (64 horas), Educação Política (18 horas),

Aperfeiçoamento de Português (17 horas), Aperfeiçoamento de Matemática (17 horas), Organização Geral (16 horas) e Pedagogia Geral (12 horas), totalizando 223 horas de curso (Uamusse, 2015).

Nesses cursos predominava o modelo tradicional e se dava prioridade à aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática, ou seja, pretendia-se formar professores com habilidade e competências para ensinar a leitura, a escrita e os cálculos básicos.

Essa abordagem se assenta na ideia de que alfabetizar é ensinar a ler e escrever. Na época, essa era a concepção generalizada sobre a educação de jovens e adultos em Moçambique. Face a esse equívoco, o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1983, p. 4) alerta que "a alfabetização não é a simples leitura de uma palavra, de um conjunto de sílabas e sons, mas um exercício de compreensão e transformação ativa e crítica da realidade socioeconômica à qual os 'analfabetos' pertencem".

Diante dos desafios para o desenvolvimento socioeconômico do país recém independente, era primordial ultrapassar a ideia de aprendizagem básica da leitura, da escrita e do cálculo para se adotar uma filosofia da educação de jovens e adultos orientada para a compreensão e transformação das condições de vida das comunidades.

Daí que o MEC (1983) apresentou uma proposta de formação capaz de desenvolver nos jovens e adultos o hábito de observação e pesquisa, a partir da situação concreta de cada educando, considerando a sua profissão, família, comunidade, cultura e hábitos, expectativas, aspirações e potencialidades, bem como aspectos relacionados com as suas atividades (manuais, mentais, sociais e afetivas). Portanto, pretendia-se uma educação de jovens e adultos capaz de satisfazer as reais necessidades dos educandos.

Devido à guerra de desestabilização (1976-1992), também conhecida como guerra dos 16 anos, fomentada pela Resistência Nacional de Moçambique (Renamo) com o propósito de combater o monopartidarismo instaurado pela Frelimo e implantar o Estado de Direito Democrático, o país enfrentou uma série de dificuldades de ordem socioeconômica e o governo se viu forçado a dar maior atenção às questões bélicas em detrimento de outros sectores.

Como resultado dessa guerra, houve morte de milhões de moçambicanos, com maior destaque nas zonas rurais, bastante afetadas pelos confrontos armados, bem como a destruição de importantes infraestruturas públicas, tais como estradas e pontes, escolas, hospitais, redes de abastecimento (água, luz e telefone). Devido à intensidade dos confrontos nas zonas rurais, verificou-se um massivo êxodo rural, na medida em que as populações procuravam refúgio nas vilas e cidades, que ofereciam uma relativa segurança, bem como a emigração para os países vizinhos (África do Sul, Malawi, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabué).

Para além dos desafios internos, o país sofria pressão de organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, que propunha políticas educacionais pouco favoráveis para a educação de jovens e adultos. Torres (2009) destaca que o Banco Mundial estimulava os países da África Subsaariana a privilegiar o ensino primário e a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial de professores e da construção de infraestruturas escolares.

Daí que se verificou o encerramento gradual dos Centros Provinciais de Formação e Reciclagem de Quadros da Alfabetização e Educação de Adultos e a expansão de programas de formação de curta duração (três a dez dias) promovidos por organizações da sociedade civil e em articulação com as direções distritais (Uamusse, 2015).

Nesse contexto de precarização da educação de jovens e adultos, os processos de ensino-aprendizagem passaram a ser assegurados por muitos educadores sem a devida formação psicopedagógica – são os denominados alfabetizadores voluntários.

Para reverter o cenário, o governo de Moçambique criou o Centro de Formação da Manga, situado na Cidade da Beira, Província de Sofala (região centro do país). No início, eram oferecidos curso de seis meses, cujo nível de ingresso era a sexta classe (correspondente ao ensino primário completo no antigo sistema de educação). Posteriormente, foi introduzido o curso com a duração de um ano (Uamusse, 2015).

O Centro de Formação da Manga ganhou destaque na formação de professores para a educação de jovens e adultos em Moçambique e acabou sendo transformado em Instituto Nacional de Educação de Adultos. No período de 1994 a 2003, o Instituto Nacional de Educação de Adultos ofereceu cursos de nível básico e, no período de 2005 a 2008, passou para o nível médio.

É nesse contexto que, em 2010, como resultado de reformas na política de formação de professores para educação de jovens e adultos, foram criados cinco Institutos de Formação de Educadores de Adultos, sendo um na região norte, Mutauanhana (Província de Nampula), dois na região centro, Quelimane (Província da Zambézia) e Beira (Província de Sofala), e dois na região sul, Chongoene (Província de Gaza) e Matola (Província de Maputo). Com a criação destes institutos, verificou-se um grande passo para a profissionalização dos professores da educação de jovens e adultos. Contudo, a política não surtiu os efeitos desejados, à medida que apenas o Instituto de Formação de Educadores de Adultos de Chongoene chegou a funcionar na sua plenitude, oferecendo de forma efetiva e regular cursos de formação inicial de professores da educação de jovens e adultos.

No nível superior também existiram cursos destinados à formação de professores e especialistas na educação de jovens e adultos. Ao nível

da licenciatura, na Província de Nampula (região norte do país), foram criados dois cursos, na Universidade Pedagógica e na Universidade Católica de Moçambique. Ao nível do mestrado também funcionaram dois cursos, um na Província de Nampula, na Universidade Católica de Moçambique e outro na Província de Maputo, na Universidade Eduardo Mondlane.

Em virtude da precarização da educação de jovens e adultos em Moçambique, em 2015, os cursos de nível médio foram descontinuados e os Institutos de Formação de Educadores de Adultos foram extintos, transformando-se em Institutos de Formação de Professores, destinados à formação inicial de professores para o ensino primário. O mesmo sucedeu com os cursos superiores que, a partir de 2019, de forma gradual, deixaram de ser oferecidos.

Para a nossa reflexão, interessa-nos a formação inicial de nível médio, oferecida pelos Institutos de Formação de Educadores de Adultos.

Aspectos curriculares da formação inicial de professores da educação de jovens e adultos

Para abordar os aspectos curriculares da formação inicial de professores da educação de jovens e adultos em Moçambique, tomamos como base as propostas curriculares do Ministério da Educação (Mined, 2010, 2011, 2013).

No início do seu funcionamento, no nível médio foram oferecidos cursos 10ª + 1 (com a duração de um ano) e houve transição para cursos 10ª + 3 (com a duração de três anos). Esses cursos funcionaram de 2010 a 2017, ano em que terminou a última turma.

Perfil dos candidatos

Nos termos do Plano Estratégico para a Formação de Professores (Mined, 2004, 2010, 2011, 2013), para ingressar nos cursos de formação inicial de professores da educação de jovens e adultos, o candidato devia possuir a 10ª classe ou equivalente, com uma nota igual ou superior a 12 valores. O candidato tinha que demonstrar competências de leitura, leitura e cálculo, bem como o domínio dos conteúdos fundamentais da alfabetização e educação de jovens e adultos.

Em regra, os candidatos são submetidos aos exames de admissão nas disciplinas de Matemática e de Português, cuja nota mínima para ser admitido era 10 valores. Após os exames de admissão, os candidatos passavam pela entrevista para aferir as expectativas em relação à carreira, ao conhecimento sobre alfabetização e educação de jovens e adultos e ao nível de motivação (Mined, 2010, 2011, 2013).

O currículo dos cursos de formação inicial de professores da educação de jovens e adultos preconizava que, no domínio do ensino, o graduado seria capaz de leccionar nos Centros de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; programar e realizar ações de apoio aos alfabetizadores de jovens e adultos e aos coordenadores dos núcleos pedagógicos de base; integrar-se em equipas de acompanhamento, monitoria, supervisão e avaliação; avaliar criticamente o trabalho desenvolvido pelos alfabetizadores; refletir criticamente sobre o seu trabalho, a fim de identificar boas práticas e fraquezas a sanar, desenvolvendo práticas de ensino inovadoras; e coordenar das atividades do sector da alfabetização e educação de adultos nos serviços distritais adstritos a educação (Mined, 2010, 2011, 2013).

Como se pode notar, trata-se de um currículo orientado para o desenvolvimento de competências básicas para promover e desenvolver o ensino-aprendizagem de jovens e adultos de qualidade.

As competências gerais são apresentadas em três grupos: técnicas, estratégicas e relacionais.

No campo das competências técnicas, o currículo foi concebido para dotar o futuro professor de capacidade interventiva a partir de "ações de trabalho coerentes e distintas no seio de um determinado domínio de tarefas, bem como às diversas intervenções práticas que essas acções implicam" (Parente, 2008 *apud* Mined, 2013, p. 19).

Ao abordar as competências estratégicas, o currículo se propõe a formar professores com capacidade de decidir de forma acertada diante das questões quotidianas no contexto do ensino-aprendizagem de jovens e adultos (Mined, 2013).

De acordo com Parente (2008, p. 29):

> As competências estratégicas dizem respeito ao grau de controle que os trabalhadores exercem sobre as ações de trabalho, à qualidade da sua execução, à responsabilidade, à autonomia e à iniciativa presente nas suas decisões e ações.

No campo das competências relacionais, pretendia-se formar um professor capaz de interagir, comunicar, cooperar e de participar. Como se pode notar, as competências relacionais são transversais às competências técnicas e estratégicas. Através da interatividade, o futuro professor da educação de jovens e adultos será capaz de participar reflexivamente nos processos de trabalho. Através das competências relacionais, pretendia-se desenvolver capacidades fundamentais para o relacionamento entre os sujeitos da educação de jovens e adultos, o que facilitaria sua adaptação ao trabalho docente.

As competências específicas estão relacionadas com o domínio de ensino-aprendizagem e consistem em planejar o processo de ensino-aprendizagem para jovens e adultos; dirigir e organizar o processo de ensino-aprendizagem; promover a construção do conhecimento e/ou aprendizagem ativa; e avaliar o processo de ensino-aprendizagem (Xavier, 2019).

Para melhor aprofundamento das competências específicas, podemos nos apoiar no quadro seguinte:

QUADRO 1 — Competências específicas

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES E ATITUDES
Planejar o processo de ensino-aprendizagem	– Avaliar as condições locais concretas, facilitadoras ou obstrutoras da aprendizagem de jovens e adultos.
	– Estruturar as atividades e ações lógicas adequadas à realidade dos educandos.
	– Selecionar adequadamente os espaços, recursos, meios e metodologias de ensino-aprendizagem, incluindo avaliação, de acordo com os conteúdos a tratar.
Dirigir e organizar o processo de ensino-aprendizagem	– Identificar o nível atual de conhecimentos e experiências, as necessidades de aprendizagem e as potencialidades dos educandos.
	– Relacionar os conteúdos de aprendizagem com os fatos da vida (dia a dia) do educando e da educanda.
	– Manifestar a atitude receptiva às dificuldades de aprendizagem dos educandos.
	– Explorar e usar adequadamente as potencialidades e as condições existentes, motivadoras e facilitadoras da aprendizagem.
	– Promover e encorajar uma participação ativa dos aprendentes.
Promover a construção do conhecimento e/ou aprendizagem ativa	– Problematizar a realidade e os conteúdos de aprendizagem.
	– Usar adequadamente a metodologia participativa, de acordo com as situações.
	– Aplicar as estratégias de diálogo, debate e práticas pedagógicas no processo de aprendizagem/formação.
Avaliar o processo de ensino-aprendizagem	– Aplicar diferentes tipos, modalidades e técnicas de avaliação da aprendizagem.
	– Interpretar a capacidade e/ou dificuldades de aprendizagem.
	– Replanejar as atividades de remediação e de aprendizagem.
	– Autoavaliar-se, sintetizando as experiências da prática docente.
	– Identificar os meios e as condições para a mudança.
	– Tomar decisões pertinentes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Mined (2010 *apud* Xavier, 2019, p. 81).

A partir desse quadro é possível constatar que o currículo de formação inicial de professores da educação de jovens e adultos é diretamente influenciado pelo modelo de competências. É do nosso entendimento que se deu primazia à formação profissional em detrimento da formação acadêmica. Por outras palavras, trata-se de formar profissionais aptos para o trabalho docente no contexto da prática, a sua ênfase está na profissionalização dos professores da educação de jovens e adultos, visto que essa modalidade de ensino era assegurada por

alfabetizadores voluntários, sem qualificações apropriadas para atuar nessa modalidade.

Como se pode notar, nas competências específicas não se destaca a educação de jovens e adultos, não se dá a visibilidade esperada, tendo em conta o campo de atuação dos professores que se pretende formar com esse currículo. Assim, percebe-se que essas competências continuam genéricas, à medida que aplicam qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Dadas as atuais orientações neoliberais na educação dos países em desenvolvimento, promovidas por organismos internacionais, parece-nos que a invisibilidade da educação de jovens e adultos é propositada.

O projeto educativo

O Mined (2010, 2011, 2013) apresenta o currículo como uma proposta de trabalho, um projeto educativo para a formação inicial de professores da educação de jovens e adultos em Moçambique.

Para Maximiano (2014), um projeto tem que ser entendido como um empreendimento finito, no qual os objectivos são definidos de forma clara, em função de certo problema, oportunidade ou interesse de um indivíduo, grupo de indivíduos, comunidade ou organização.

Para reforçar esse entendimento, Weiss e Wysoki (1992) apresentam o projeto como um empreendimento complexo, singular e finito dotado de recursos limitados, em que se verifica o envolvimento interfuncional e o escalonamento de tarefas.

Na nossa percepção, o termo projeto é muito abrangente, sendo amplamente usado nos campos político, social, econômico, tecnológico e cultural. No campo educacional, é frequente se referir projeto educativo, projeto educacional e projeto político-pedagógico. Dado o contexto moçambicano, em que os documentos oficiais fazem menção a projeto educativo, entendemos que neste artigo adotaremos a mesma expressão.

Costa (1999) considera o projeto educativo como um documento de carácter pedagógico, sujeito ao quadro legal, no qual se apresenta o modelo geral de organização e os objectivos institucionais, servindo de ponto de referência para assegurar a coerência da ação educativa. É importante observar que na concepção de um projeto educativo é fundamental envolver a comunidade educativa, a fim de se estabelecer a identidade do próprio estabelecimento de ensino.

No mesmo sentido, Canário (1992) defende que o projeto educativo contribui para a autonomia do estabelecimento de ensino, uma vez que se trata de um processo que favorece a articulação entre investigação (produção de conhecimento), a inovação (mudança organizacional) e a formação (mudança de representações e práticas dos indivíduos).

Na concepção do currículo de formação inicial de professores da educação de jovens e adultos, levou-se em conta as discussões nos encontros de avaliação da alfabetização de jovens e adultos em Moçambique, onde se destacaram as contribuições dos especialistas do Mined e dos parceiros do sector da educação.

Ao se conceber o currículo como um projeto educativo, consideraram-se as múltiplas possibilidades para o seu enriquecimento, especialmente para se dar oportunidade aos formadores para melhorar e inovar no ato de sua implementação, tendo em conta as condições locais de cada Instituto de Formação de Educadores de Adultos. Portanto, o currículo de formação inicial de professores da educação de jovens e adultos apresenta as linhas gerais de ação (estratégicas e metodológicas) de abordagem do conteúdo e da prática de avaliação.

Também se destaca que, enquanto projeto educativo, o currículo se apresenta como uma proposta para uma prática que busca o isomorfismo entre o processo de formação inicial de professores da educação de jovens e adultos e o exercício pós-formação. Assim, o Mined (2013, p. 29) defende a necessidade de "garantir-se a continuidade e aplicação das experiências e práticas vigentes durante a formação, que foram apreendidas pelos sujeitos formados, de ambos sexos".

Relativamente "[a]o modelo de formação, propõe-se o interativo-reflexivo que, em certa medida, se inspira na pedagogia e filosofia de Paulo Freire e seus seguidores" (Mined, 2013, p. 31) e se articula com o modelo construtivista, em que se procura dar uma formação que permita relacionar as situações problemáticas reais, tendo em conta as realidades geográficas e a contextualização dos contextos.

Assim, nesse projeto educativo se defende a formação do professor prático-reflexivo. Essa perspectiva foi bastante difundida por Donald Schon (1995), em oposição aos modelos tradicionais.

De acordo com Oliveira (2012), no modelo de formação do professor prático-reflexivo se dá primazia à investigação da prática como atividade permanente de construção e reconstrução do saber, do saber e de refazer conhecimento, de modo que o professor possa adquirir competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, pensar com criatividade, saber tomar decisões e aprender a aprender.

No entendimento de Schon (1987 *apud* Gómez, 1995), a prática deve constituir o eixo do currículo de formação do professor, de modo a permitir e promover o desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes assentes no conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre ação e sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação é tácito e implícito, está interiorizado na ação e é accionado no quotidiano dos professores na medida em que se tornou um hábito. Tendo em conta que o conhecimento na ação não é suficiente diante de situações novas que não se enquadram na rotina, os professores produzem novas soluções, adotando novas abordagens, o que se verifica por meio da reflexão na ação, o que resulta na construção de um repertório de experiências a ser accionado em situações similares, ou seja, torna-se um conhecimento prático. No entanto, o aparecimento de novas situações que não estão contempladas no repertório criado

> Exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação (Pimenta, 2012, p. 23).

Provoca uma movimentação para a reflexão sobre a reflexão na ação.

Conforme mencionado no projeto educativo, em Moçambique, a formação inicial de professores da educação de jovens e adultos se inspira em Paulo Freire, cujo pensamento preconizava uma epistemologia da prática docente sustentada em um modelo progressista, na medida em que se preocupa com os saberes fundamentais à prática educativo-crítica, tendo em conta que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 2016, p. 24).

Em oposição ao ensino bancário, o modelo apresentado por Paulo Freire se assenta na ideia de que quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender, ou seja, defende uma prática docente baseada no binômio ensinar-aprender, característico da prática crítica que estimula a curiosidade epistemológica (Xavier, 2019). Assim, a prática docente tem que respeitar os saberes e reconhecer a identidade dos formandos.

Moçambique é um país caracterizado por uma variedade de grupos étnicos que preservam práticas e ritos tradicionais, que se manifestam de forma proeminente nas comunidades, entendemos que a filosofia de Paulo Freire pode ser apropriada a educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva, a ligação escola-comunidade, política fundamental na edificação da nação moçambicana, constitui uma mais-valia para adotar a epistemologia da prática docente defendida por Paulo Freire.

Para Freire (2016), a prática docente exige pesquisa. Assim, para estabelecer um compromisso com a consciência crítica do formando, é preciso respeitar o senso comum, bem como respeitar e estimular a capacidade criadora do formando.

O projeto educativo defende que a interação entre os sujeitos (formadores, formandos e técnicos administrativos do Instituto de

Formação de Educadores de Adultos) e entre estes e o meio circundante constitui a base para a transferência da prática docente, considerada a plataforma para o isomorfismo, à medida que a ação educativa dos formadores servirá de inspiração do ser profissional dos futuros professores da educação de jovens e adultos. Nesse projeto, é rejeitada a imitação artesã, mas considera a atuação dos formadores como referência para o desenvolvimento da criatividade.

Tal como Schon (1995), Freire (2016) reconhece a necessidade de reflexão crítica sobre a prática, uma vez que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2016, p. 40). Por isso, exige-se que "[o] próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática" (Freire, 2016, p. 40).

A formação inicial de professores da educação de jovens e adultos assenta três princípios: realidade, implica que, ao invés de enveredar pelo caminho do hipotético, o formador tem que considerar as condições reais em que decorre a educação de jovens e adultos; racionalidade, "realça a necessidade de construção de experiências, ou seja, atribuição de sentido do que se faz, de como se faz e por que se faz" (Mined, 2013, p. 32); e decisionalidade, relacionado à preparação para tomada de decisão com base nos acontecimentos e no processo, ou seja, trata-se de decidir, regular, corrigir e buscar reorientação.

Com o propósito de assegurar que o futuro professor da educação de jovens e adultos seja capaz de interpretar a realidade educacional dos contextos onde desenvolve o seu trabalho, o Mined (2010, 2011, 2013) leva em conta o postulado por Silvestre (2003) para sintetizar os quatro pilares da educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Nesse sentido, a formação inicial de professores da educação de jovens e adultos, refletindo-se ao nível do conhecimento (teoria), "se traduz no formar para conhecer, por exemplo, as características e particularidades do jovem e adulto, os métodos de ensino de jovens e adultos" (Mined, 2013, p. 33).

Como se pode notar, o nível do conhecimento se enquadra no primeiro pilar apresentado por Delors (1998): aprender a conhecer. O futuro professor da educação de jovens e adultos tem que dominar os próprios instrumentos do conhecimento, considerados um meio e uma finalidade da vida humana. Como meio para aprender a compreender o mundo envolvente, o futuro professor recorre aos instrumentos do conhecimento para desenvolver as suas capacidades profissionais, comunicar, acessar informações relevantes sobre a comunidade que servirá. Pelo prazer de compreender, de conhecer e de descobrir que proporcionam, os instrumentos do conhecimento constituem finalidade da vida humana.

De acordo com Delors (1998, p. 92), "aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento" e "o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência".

No sentido oposto, Freire (2016), apoiando-se na pedagogia progressista, defende que ensinar exige pesquisa, à medida que é através da pesquisa que se faz constatações que podem servir de base na intervenção do professor para educar e se educar.

Desse modo, em Moçambique, a formação inicial de professores da educação de jovens e adultos tem que ser concebida tendo em conta a aprendizagem ao longo da vida, de modo que o futuro professor tenha aptidão para enfrentar os desafios da sua profissão, em um contexto em que o conhecimento nunca está acabado.

No segundo nível, o projeto educativo reconhece a necessidade de a formação inicial de professores da educação de jovens e adultos se refletir ao nível da prática, em estreita ligação com a teoria, em uma perspectiva integrada.

Entendemos que, nesse nível, temos o segundo pilar: aprender a fazer. A partir da concepção de Delors (1998), o projeto educativo defende que a formação inicial de professores da educação de jovens e adultos tem que preparar o futuro professor para ser capaz de pôr em prática os seus conhecimentos. Por se tratar de uma abordagem reducionista e mecanicista dos processos educativos, nós não concordamos.

Tomando como ponto de partida as reflexões de Schon (1995) e Freire (2016), podemos constatar que o projeto educativo, na tentativa de trazer a aproximação entre a teoria e a prática, dá primazia a epistemologia da prática docente progressista, que coaduna com o modelo do professor prático-reflexivo, ou seja, pretende-se formar um professor capaz de refletir na ação, refletir sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

No terceiro nível, o projeto educativo se propõe a oferecer uma formação que se reflita nas atitudes e comportamentos do futuro professor da educação de jovens e adultos, ou seja, o professor tem que saber se relacionar com os colegas, os alunos e a comunidade.

Como se pode notar, estamos diante do que Delors (1998) designou de aprender a viver juntos. Trata-se de um nível de aprendizagem altamente desafiante, devido à tendência de o homem supervalorizar as suas qualidades e as do seu grupo, assim como a existência de preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.

A partir desse entendimento, a formação inicial de professores da educação de jovens e adultos se apresenta como um grande desafio, à medida que estamos diante de um país multiétnico, que sofre influências da globalização, é necessário assegurar que o futuro professor consiga desenvolver o seu mosaico cultural através da combinação do conhecimento em uma dimensão local e nacional, também globalizada, que possibilite o saber viver e estar no mundo e na relação com os demais.

De acordo com Delors (1998), os processos educativos têm que contemplar a descoberta do outro e a participação em projetos comuns, ou seja, trata-se de uma perspectiva de formação que permite ao professor estar consciente das semelhanças entre os seres humanos, culturalmente semelhantes, diversos e interdependentes, sendo capaz de saber se colocar no lugar do outro.

Nesse contexto, Delors (1998) defende que é necessário que o futuro professor aprenda a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos, com vistas a desenvolver comportamentos sociais ao longo da vida. De modo a assegurar a sua participação em projetos comuns, torna-se necessário programar atividades desportivas e culturais, bem como

atividades sociais (ações humanitárias, solidariedade, apoio aos desfavorecidos e vulneráveis), o que contribui, em certa medida, na aprendizagem de métodos de resolução de conflitos.

Com base em uma perspectiva progressista, Freire (2016) entende que a prática docente tem que reconhecer e assumir a identidade cultural, adotando uma prática educativa-crítica que gera as condições em que, no relacionamento entre os formandos e entre estes e os formadores, sejam capazes de se assumirem como seres com experiência social, histórica, política e cultural que forja a sua identidade e que "esta assunção não significa a exclusão dos outros" (Freire, 2016, p. 42).

Evidentemente, concordamos com esse entendimento, uma vez que uma parcela considerável dos conflitos que emergem na sociedade, especialmente nos processos educativos, pode estar relacionada com a falta de reconhecimento da identidade cultural do outro, manifestada pelos preconceitos. Portanto, a perspectiva progressista reconhece a diversidade social, histórica, política e cultural e que, no espaço de partilha, os sujeitos encontram os seus propósitos, o que permite a descoberta das semelhanças, bem como por meio da negociação são alcançados os consensos.

No quarto e último nível, dá-se ênfase à permanente necessidade do futuro professor da educação de jovens e adultos se manter atualizado, por isso, estimula-se o aprender a aprender e aprender a desaprender (Mined, 2010, 2011, 2013). Como se pode notar, trata-se de aprender a ser.

Considerando as mudanças impulsionadas pela inovação social e econômica, Delors (1998) destaca a necessidade de se atribuir importância à imaginação e à criatividade. É do nosso entendimento que essa perspectiva tem carácter mercadológica e capitalista.

Analisando os planos curriculares dos cursos de formação inicial de professores de educação de jovens e adultos, foi possível identificar dois pensamentos em disputa. Por um lado, defende-se que o currículo tem como fundamento a perspectiva progressista e socialista de Paulo Freire, por outro, o plano curricular se apoia em um discurso mercadológico e reducionista concebido com base nas ideias de Jacques Delors.

Ao se procurar aprofundar o pensamento de Delors (1998), torna-se indispensável falar da sua trajetória. Jacques Delors é um economista e político francês que ocupou importantes cargos na arena política (presidente da Comissão Europeia, ministro das finanças e membro do Parlamento Europeu). Também trabalhou por 17 anos no Banco da França. Nos finais do séc. XX, Jacques Delors liderou a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, criada com o propósito de realizar uma reflexão sobre os desafios para a educação no novo século, o que culminou com a apresentação de sugestões e recomendações para os diversos atores políticos, quanto às políticas e práticas educacionais a serem adotadas. Assim, foi dado relevo à cooperação e à ajuda internacional, onde a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial se tornaram principais atores. O relatório elaborado por essa comissão, amplamente conhecido por Relatório Jacques Delors, contém as orientações para a intervenção dos organismos internacionais na educação dos países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique.

O relatório propunha que 25% do orçamento da ajuda ao desenvolvimento devia ser aplicado no financiamento da educação, que deveria ser assegurado por instituições financeiras internacionais, com particular destaque para o Banco Mundial (Delors, 2010).

Tendo em conta que o Banco Mundial, ao conceber a educação, recorre a uma perspectiva econômica, não nos parece sensato que o financiamento da educação lhe seja confiado, uma vez que a educação tem a vista o desenvolvimento humano, ao passo que a atividade bancária, por se tratar de um negócio, visa ao lucro. Portanto, ao se confiar nessas instituições, há interferência nas políticas educacionais, o que não favorece os países em desenvolvimento, uma vez que se observa redução da sua autonomia política, bem como limita as opções dos processos educativos.

Por se tratar de uma perspectiva econômica, a proposta apresentada era de uma educação voltada para o mercado do trabalho, à

medida que o modelo educacional proposto defendia a alternância entre a escola e a vida profissional ou social. De acordo com Delors (2010), ao se diversificar a oferta educativa, pretende-se valorizar todos os talentos de modo a reduzir o fracasso escolar e, consequentemente, reduzir o desemprego em massa.

Entretanto, Delors (2010), ao apresentar o primeiro pilar da educação (aprender a conhecer), reconhece a necessidade de combinar a educação e cultura geral, o que permitirá estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos. Como se pode notar, a partir de uma perspectiva mercadológica a educação é projetada por uma visão utilitarista e reducionista, em cumplicidade com os ditames das instituições financeiras internacionais (Banco Mundial e outras).

Assim, o plano curricular de formação inicial de professores da educação de jovens e adultos apresenta duas visões distintas. Por um lado, reconhece-se e se estimula a pedagogia progressista defendida por Paulo Freire. Por outro, são incorporados elementos defendidos no Relatório Jacques Delors. No nosso entendimento, essa contradição está relacionada às disputas dos grupos que participaram nas discussões para a concepção do currículo, que contou com o patrocínio do Banco Mundial.

Estrutura curricular do curso

A formação de professores da educação de jovens e adultos era realizada no modelo 10ª + 3, o que significa que o nível de ingresso é a 10ª Classe e a duração do curso é de 3 anos. Nos dois primeiros anos, decorre a parte lectiva, realizada de forma presencial, envolvendo quatro módulos e duas unidades independentes. O último ano está reservado ao estágio pré-profissional, que ocorre em um centro de alfabetização e educação de jovens e adultos.

Com vistas a se alcançar uma flexibilização na formação de professores da educação de jovens e adultos, o currículo está organizado em

módulos. Ao conceber esse currículo, procurou-se organizar os conteúdos de forma sequencial e complexa, tal que um conteúdo abordado em um determinado módulo seja posteriormente retomado e aprofundado em outro módulo (Mined, 2011).

No curso 10ª + 3, privilegia-se a relação estreita entre a teoria e a prática, daí que os conteúdos tratados nos módulos foram concebidos para incorporar práticas de observação de aulas nos centros de alfabetização e educação de jovens e adultos, bem como o recurso ao estudo de casos.

No quadro a seguir é possível visualizar a estrutura e organização curricular do curso.

QUADRO 2 — Estrutura e organização curricular do curso

MÓDULO/UNIDADE		**CARGA HORÁRIA**			**DURAÇÃO (Semanas)**
		Teoria	Prática	Total	
0	Unidade: Tecnologia de Informação e Comunicação	16	32	48	8
	Unidade: Necessidades Educativas Especiais	?	?	?	?
I	Fundamentos de Psicopedagogia e Andragogia	120	30	150	8
II	Alfabetização, Desenvolvimento e Empoderamento das Comunidades	180	45	225	12
III	Comunicação e Estudos Sociais	300	75	375	20
IV	Matemática e Ciências Naturais	300	75	375	20
TOTAL		916	257	1.173	68

Fonte: Mined (2013 *apud* Xavier, 2019, p. 90).

Considerações finais

Com a proclamação da independência, em 1975, verificou-se que a maioria da população moçambicana não tinha proficiência (fala, escrita e leitura) na língua portuguesa, aprovada como única língua oficial no país. Ou seja, a taxa de analfabetismo estava em torno de 97%, o que constituía um obstáculo para o desenvolvimento socioeconômico de Moçambique.

No primeiro momento, foram criados Centros Provinciais de Formação e Reciclagem de Quadros de Alfabetização e Educação de Adultos, que ofereceram diversos cursos de curta duração. Com a criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos, a formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos passou a ter um ano. É a partir dessa experiência que foram criados os Institutos de Formação de Educadores de Adultos, o que fortaleceu a sua profissionalização, uma vez que foram introduzidos cursos de nível médio, com a duração de três anos.

Com base nas reflexões de Paulo Freire (2016) e Donald Schon (1995), foi concebido um currículo que se assentou no modelo interactivo-reflexivo, com o propósito de formar o professor prático-reflexivo, ou seja, dava-se ênfase à investigação da prática, de modo a se desenvolver capacidades, competências e atitudes assentes no conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação.

Apesar desse compromisso, o plano curricular apresenta algumas contradições, na medida em que faz referência as contribuições de Jacques Delors (1998, 2010). Essa situação se deve ao facto de o currículo ter sido elaborado com o financiamento da Unesco, o que contribuiu para a incorporação de uma perspectiva contrária à educação progressista defendida por Paulo e Freire e Donald Schon.

Referências

AZEVEDO, Gilmar; SEMENSATTO, Simone. O saber, o fazer científico e a metodologia da pesquisa. *In*: SILVA, Lais Nines *et al*. *Manual de Trabalhos Acadêmicos e Científicos*: orientações práticas à comunidade universitária da UERGS. Porto Alegre: UERGS, 2013.

CANÁRIO, Rui. *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa Organizações, 1992.

CARVALHO, J. Eduardo. *Metodologia do Trabalho Científico*: "saber-fazer" da investigação para dissertações e teses. Lisboa: Escolar Editora, 2002.

COSTA, Jorge Adelino. *Gestão escolar*: participação, autonomia, projeto educativo da escola. 5. ed. Lisboa: Texto Editora, 1999.

DA SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4. ed. rev. e atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad. Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez & UNESCO, 1998.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Faber-Castell & UNESCO, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. DOI: https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt. Acesso em: 25 fev. 2024.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do Trabalho Científico*: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAXIMIANO, António Cesar Amaru. *Administração de projetos*: transformando ideias em resultados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MOÇAMBIQUE, ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei 4/83, de 24 de março. *Lei do Sistema Nacional de Educação*.

MOÇAMBIQUE, ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei 6/92, de 6 de maio. *Reajusta o quadro geral do sistema educativo*.

MOÇAMBIQUE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Manual do instrutor*: programas de formação de alfabetizadores do 1º e 2º ano. Maputo: MEC (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 1983.

MOÇAMBIQUE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Estratégia para formação de professores (2004-2015)*: proposta de políticas. Maputo: MINED (Direção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação), 2004.

MOÇAMBIQUE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proposta curricular para a formação de educadores/as jovens e adultos/as*. Maputo: MINED (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 2010.

MOÇAMBIQUE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diploma ministerial nº 180/2010, de 3 de novembro. *Cria os Institutos de Formação de Educadores de Adultos*.

MOÇAMBIQUE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano curricular para a formação de educadores de jovens e adultos*. Maputo: MINED (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 2011.

DE OLIVEIRA, Rosalba Lopes. Formação Docente: traçando modelos que subjazem à prática. *Quipus*, ano 1, n. 1, p. 13-24, 2012.

PARENTE, Cristina. *Competências*: formar e gerir pessoas. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. *Metodologia do Trabalho Científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, ano 1, n. 1, p. 1-15, 2009. DOI: https://doi.org/10.63595/rbhcs.v1i1.10351. Disponível em: https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa_documental.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. Mónica Corullón. *In*: HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge; DI TOMMASI, Lívia (Orgs.). O *Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-193.

UAMUSSE, David Lourenço. *Formação de alfabetizadores e educadores no contexto educativo moçambicano*. 2015, 15p.

WEISS, Joseph W.; WYSOCKI, Robert K. *5-Phase Project Management*: a practical planning & implementation guide. New York: Addison-Wesley, 1992.

XAVIER, André Joaquim Gonçalves. *Formação de educadores de jovens e adultos*: aspectos sociopolíticos e pedagógicos. 2019. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/14687. Acesso em: 5 nov. 2023.

Data de registro: 04/03/2024

Data de aceite: 18/06/2024