



As Aspirações socioeducativas dos educandos e a Intencionalidade Educativa da Política da Alfabetização em Moçambique
Estudo de caso em dois Centros de Alfabetização de Nampula
Amisse Alberto

UMinho | 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Amisse Alberto

**As Aspirações socioeducativas dos educandos e a Intencionalidade Educativa da Política da Alfabetização em Moçambique
Estudo de caso em dois Centros de Alfabetização de Nampula**

Setembro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Amisse Alberto

**As Aspirações socioeducativas dos
educandos e a Intencionalidade Educativa
da Política da Alfabetização em Moçambique
Estudo de caso em dois Centros de
Alfabetização de Nampula**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências de Educação
Área de especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Eugénio Alves da Silva

Setembro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Amisse Alberto

Endereço eletrónico: amisse.alberto@gmail.com ou amisse_alberto@yahoo.com.br

Telemóvel: 00258828586667 ou 00258846528109 (Moçambique)

Título da dissertação: As Aspirações Socioeducativas dos Educandos e a Intencionalidade Educativa da Política da Alfabetização em Moçambique: Estudo de Caso em dois Centros de Alfabetização de Nampula.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 04 de Setembro de 2012

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Endereço os meus agradecimentos ao Professor Doutor Eugénio Alves da Silva, que me acompanhou nas diferentes etapas deste trabalho, pela orientação, pela paciência, pelas palavras de incentivo e também pelas exigências. Agradeço igualmente à Direção da Universidade Pedagógica de Moçambique-Delegação de Nampula por me ter permitido fazer essa aventura académica num contexto diferente e pela confiança e sobretudo pela vontade de formação e crescimento do seu corpo docente. Agradeço, também, ao Instituto de Português de Apoio ao Desenvolvimento por me ter concedido a bolsa de estudos a qual constituiu o suporte financeiro que me permitiu chegar a este estágio.

Quero agradecer aos meus pais Alberto Alua e Olinda Pizar que, nos diferentes momentos da minha vida, sempre acreditaram nas minhas capacidades, pelos seus incentivos e confiança. Aos meus irmãos Victor, Adélia, Gerida e Elizete agradeço também pelo carinho e pelos incentivos que me deem dado.

Agradeço à minha mulher Rabia Vasco pela paciência e compreensão da razão da minha ausência durante o tempo que me afastei dela para a realização deste trabalho e, às minhas filhas Liana e Amiralda, apesar de pequenas, constituem a minha fonte de felicidade e de inspiração nas minhas batalhas e conquistas, por isso agradeço-lhes do fundo do meu coração.

Também expresso os meus agradecimentos aos compatriotas, colegas e residentes em Portugal nomeadamente: Delson Mugabe, Mingas Kok, Mónica Mandlate, Bernardo Nakatambo, Abôndio Saide, Pedro Cumbane, Rogério Boane e tantos outros, pela convivência e solidariedade mútua que tivemos durante a nossa estadia em Braga.

De forma especial agradeço a todos os educadores e educandos dos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos de Nampula, particularmente os que fizeram parte deste estudo pela disponibilidade que tiveram no fornecimento de informações que foram indispensáveis para a realização deste trabalho.

Finalmente, agradeço a todos os meus colegas, portugueses e brasileiros, da turma de mestrado em educação de adultos 2010/2011 na Universidade do Minho, principalmente os que fizeram parte do meu grupo de estudos nomeadamente: Joana Vieira, Jorge Freitas e Sónia Viera, pela simpatia, pelos debates, pela troca de experiências e sobretudo pela amizade que construímos.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa que realizámos por meio de entrevistas semiestruturadas feitas a 36 educandos de dois centros de alfabetização e educação de adultos de Nampula. Para além da entrevista, efetuámos observação não-participante do processo da alfabetização nos mesmos centros. Complementámos esse trabalho empírico com uma pesquisa documental sobre a alfabetização e educação de adultos em Moçambique.

Com o objetivo de compreender a relação entre a intencionalidade educativa do processo da alfabetização e educação de adultos e as aspirações dos educandos, assentámos o suporte teórico do estudo na abordagem da história e teoria geral da educação de adultos contextualizada na realidade sociocultural moçambicana.

Depois da análise dos dados obtidos, os resultados do estudo revelaram-nos a existência de uma divergência entre a visão geral da política educativa operacionalizada através dos processos da alfabetização e as aspirações socioeducativas dos educandos. Essa divergência consiste essencialmente no seguinte: os educandos, apesar de se contentarem com os benefícios da aprendizagem da leitura e da escrita, apresentam como maior desejo a progressão académica e a conciliação do processo da alfabetização com habilidades práticas. Por causa disso eles encaram a alfabetização como um meio para, no futuro, conseguir um emprego enquanto que a intencionalidade educativa da política da alfabetização faz dela um instrumento de combate ao analfabetismo através do ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: alfabetização, educação de adultos e política educativa.

ABSTRACT

This work is the result of a qualitative research which we have done through semi-structured interviews made to 36 students from two centers of literacy and adult education in Nampula. In addition to the interview, we made non-participant observation of the process of literacy in the same centers. We complement this empirical work with documentary research on literacy and adult education in Mozambique.

Aiming to understand the relationship between the educational intent of the process of literacy and adult education and aspirations of students, we sat the theoretical support of this study on history and the general theory of the adult education contextualized in Mozambican socio cultural reality.

After data analysis, the study results showed us that there is a divergence between the overview of educational policy implemented through the processes of literacy and the socio educational aspirations of learners. This divergence is essentially the following: despite the benefits which the students have learning to read and write, their greater desire is the academic progress and the reconciliation of the learning process with the literacy skills. Because of that the learners consider the literacy as a means to get a job in the future while the intentionality of literacy educational policy makes it an instrument to combat illiteracy by teaching reading and writing.

Keywords: literacy, adult education and educational policy.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL.....	ix
ÍNDICE DE QUADROS.....	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: GÉNESE E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA PERSPETIVA TEÓRICO-HISTÓRICA.....	5
1.1. Escolas do pensamento influentes no quadro epistemológico da educação de adultos	5
1.1.1. O contributo do pragmatismo na sistematização da educação de adultos	6
1.1.2. O contributo da corrente humanista no quadro teórico da educação de adultos	14
1.1.3. O contributo da visão marxista para a educação popular de adultos.....	20
1.2. A perspetiva sociopolítica da institucionalização da educação de adultos	26
1.2.1. O papel da UNESCO na institucionalização da educação de adultos.....	26
1.2.2. Definição do conceito da educação de adultos e termos afins	34
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MOÇAMBIQUE.....	45
2.1. Caraterização geral do contexto sociocultural e político moçambicano	45
2.1.1. Heterogeneidade na tradição cultural moçambicana.....	46
2.1.2. As práticas e os valores da cultura tradicional moçambicana	47
2.1.3. O contexto sociopolítico no período imediatamente depois da independência	51

2.2. Emergência da educação popular de adultos em Moçambique	54
2.3. Campanhas Nacionais de Alfabetização e Educação de Adultos	57
2.4. Estabelecimento do Sistema Nacional de Educação	61
2.4.1. A Educação de Adultos no Sistema Nacional da Educação	62
2.5. Alguns estudos da educação de adultos no contexto moçambicano	64
CAPÍTULO III: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	67
3.1. Problematização	67
3.2. Questões Orientadoras.....	68
3.3. Objetivos do estudo	70
3.4. Opções metodológicas	71
3.4.1. Procedimentos.....	73
3.4.2. População-alvo.....	76
3.4.3. Definição e caracterização da amostra	77
3.4.4. Perfil escolar dos entrevistados	81
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	85
4.1. A vida socioeducativa na infância dos educandos	87
4.1.1. Razões de abandono escolar dos educandos no passado	87
4.1.2. Análise das razões do abandono de acordo com a zona de entrevista	92
4.2. A ocupação dos entrevistados nas esferas da vida social	94
4.2.1. Análise da ocupação dos educandos em função de outros fatores	96
4.3. Aspirações socioeducativas dos educandos para o regresso à escola.....	98
4.3.1. Análise das razões de regresso dos educandos considerando a zona da entrevista e a ocupação na vida social	101

4.4. Caraterísticas do processo da alfabetização.....	103
4.4.1. Conteúdos programáticos	103
4.4.2. Métodos de ensino-aprendizagem nos centros da alfabetização	104
4.5. Necessidades de aprendizagem dos educandos	106
4.6. Relação educador-educando	110
4.7. Embarços no processo da alfabetização de adultos	112
<u>4.8. Impacto da alfabetização na vida dos educandos</u>	<u>114</u>
4.9. Análise Documental sobre a Alfabetização e Educação de Adultos	115
4.9.1. Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique	116
4.9.2. A prática político-discursiva na Alfabetização e Educação de Adultos	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
ANEXOS	xiii

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: metas, inscrições e aproveitamento das campanhas	60
Quadro 2: Educandos abrangidos pela pesquisa por zona e sexo	78
Quadro 3: Tempo de permanência dos educandos na alfabetização por zona da entrevista	81
Quadro 4: Antecedentes escolares dos educandos por zona da entrevista	82
Quadro 5: Último nível escolar dos educandos por zona da entrevista	83
Quadro 6: As razões de abandono escolar segundo a zona de entrevista.....	93
Quadro 7: Ocupação dos entrevistados em função de outros fatores.....	96
Quadro 8: razões de reingresso dos educandos tendo em consideração a zona da entrevista e a ocupação na vida social.....	101
Quadro 9:: Outras necessidades de aprendizagem dos educandos em função de fatores socioeducativos	109
Quadro 10: Desafios da Alfabetização e Educação de Adultos	117
Quadro 11: Análise de Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças.....	118
Quadro 12: Dimensões discursivas sobre a alfabetização e educação de adultos	124

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos sujeitos entrevistados	79
Gráfico 2: As razões de abandono escolar dos educandos durante a infância	88
Gráfico 3: ocupação dos educandos nas esferas da vida social	95
Gráfico 4: Principais razões para o reingresso escolar dos educandos.....	98
Gráfico 5: outras necessidades da aprendizagem dos educandos para além da alfabetização.....	107

INTRODUÇÃO

A educação de adultos evidenciou-se e institucionalizou-se como campo de práticas educativas e como parte integrante na agenda da política educativa, por um lado, através do surgimento de teorias que a diferenciam de outras modalidades educativas e, por outro lado, pelas conferências que a UNESCO vem realizando desde 1949 que contribuíram significativamente para o reconhecimento da existência da educação de adultos e do seu papel no contexto da educação ao longo da vida.

Porém, em África, a educação de adultos emerge nas décadas de 50 e 60 quando alguns países começaram a libertar-se do colonialismo. Desde então, a educação de adultos foi vista como instrumento privilegiado no combate ao analfabetismo e à pobreza que assola a maior parte dos africanos. Por essa razão, quando Moçambique alcançou a independência em 1975, uma das primeiras estratégias que adotou foi o lançamento de campanhas de alfabetização e educação de adultos para toda a gente e, como refere Ngoenha (2004), de 1975 até à atualidade os moçambicanos, tal como outros povos africanos, ainda vivem na busca da emancipação, da autodeterminação política e, sobretudo, do desenvolvimento económico e social. Assim, acreditando que as questões que apoquentam os moçambicanos podem ser abordadas em contexto da educação de adultos propusemo-nos a estudar as aspirações socioeducativas dos educandos e a intencionalidade educativa da política da alfabetização em Moçambique. Fizemo-lo através de um estudo de caso envolvendo dois centros de alfabetização e educação de adultos de Nampula, Província situada no Norte do país.

O interesse pelo tema, para além do nosso envolvimento no campo da educação de adultos como alfabetizador voluntário de 2005 a 2007, emergiu sobretudo ao longo de um percurso académico que culminou com a nossa graduação de licenciatura em educação de adultos em 2008 e logo depois o exercício profissional como assistente estagiário em 2009 e 2010 nos cursos da educação de adultos na Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula.

No âmbito da profissão, as atividades que fomos realizando foram suscitando cada vez mais o interesse de aprofundar e refletir sobre a educação de adultos e as aspirações dos educandos que ingressam neste processo educativo. Assim, quando chegou a oportunidade não hesitámos em levar a cabo uma pesquisa de natureza qualitativa com o objetivo de compreender a relação entre a intencionalidade educativa da política da alfabetização e as aspirações socioeducativas dos educandos que frequentam a alfabetização. Achámos que poderíamos chegar à tal compreensão definindo quatro objetivos específicos que consistiriam em nomeadamente: examinar a natureza dos objetivos e do

projeto educativo da alfabetização; identificar as aspirações socioeducativas dos educandos no processo da alfabetização; explicitar a compatibilidade entre as aspirações dos educandos e a intencionalidade educativa; e por fim, analisar as características dos processos da alfabetização e educação de adultos nos centros.

Através dessas intenções o nosso estudo pretende responder a quatro questões fundamentais nomeadamente: quais são os pressupostos que orientam a alfabetização e educação de adultos em Moçambique e como são expressos nos centros de alfabetização de Nampula?; quais são as características dos processos da alfabetização e educação de adultos nos centros de alfabetização?; quais são as aspirações dos educandos nestes centros relativamente à alfabetização e educação de adultos?; e que perceções têm os educandos sobre o processo de alfabetização e educação de adultos?.

Orientando-nos com estas questões optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas a 36 educandos de dois centros de alfabetização, pela pesquisa documental sobre a alfabetização e educação de adultos em Moçambique e pela observação não-participante do processo da alfabetização nos centros.

Ao realizarmos o trabalho tivemos uma intuição que consistiu em três aspetos nomeadamente: primeiro, achamos que a oferta educativa da educação de adultos convergia a sua intencionalidade educativa no processo de aquisição e aprimoramento de habilidades de leitura e escrita nas suas atividades e programas de ensino administrados nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos; segundo, supomos que a consubstanciação da noção da aprendizagem ao longo da vida adjacente à incompletude humana (Freire e Macedo, 2003) e à necessidade da progressão académica impulsionavam a participação dos adultos nos programas de alfabetização e educação de adultos; e terceiro, presumimos que o processo da alfabetização e educação de adultos ampliava os horizontes, aspirações e oportunidades de emancipação dos adultos que conseguem frequentar os níveis de pós-alfabetização.

Em termos estruturais, o texto do trabalho compõe-se de quatro capítulos. O capítulo I apresenta uma visão teórico-histórica da educação de adultos em que abordámos a perspetiva epistemológica da educação de adultos envolvendo as principais escolas de pensamento nomeadamente: o pragmatismo, o humanismo e o marxismo. Nessas correntes procurámos evidenciar o contributo teórico que os seus principais representantes apresentam para a constituição do *corpus* teórico da educação de adultos. Também neste capítulo apresentámos a perspetiva sociopolítica da

educação de adultos que trata de diversos eventos internacionais da educação de adultos promovidos pela UNESCO.

No capítulo II contextualizamos a análise teórica da educação de adultos na realidade moçambicana abordando aspetos da cultura tradicional, do contexto sociopolítico, da emergência da educação de adultos e de alguns estudos realizados no campo da educação de adultos.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa apresentamos no capítulo III. Nele descrevemos pormenorizadamente os procedimentos na realização das entrevistas e na observação do processo da alfabetização nos centros.

No capítulo IV analisamos os dados das entrevistas, da observação e da pesquisa documental que envolveu a análise da Estratégia da Alfabetização e Educação de Adultos e da prática político-discursiva em torno da alfabetização dos representantes do Ministério da Educação e pessoas influentes na educação em Moçambique, por fim, apresentamos as considerações finais que constituem os principais resultados da pesquisa.

CAPÍTULO I: GÉNESE E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA PERSPETIVA TEÓRICO-HISTÓRICA

A temática da educação de adultos é multifacetada e a sua análise está sujeita a diversas perspetivas segundo o foco de interesse ou de ação, dos objetivos, do público-alvo; bem como, das linhas ou teorias dos pesquisadores que desenvolvem os seus trabalhos neste campo. Como resultado desta situação, a educação de adultos constitui um objeto de estudo difuso no vasto campo da educação e das práticas sociais e o seu *corpus* teórico é relativamente extensivo a quase todas as ciências humanas.

Tendo em conta essa perspetiva, neste primeiro capítulo vamos procurar abordar a questão da educação de adultos tendo em consideração o panorama epistemológico e o panorama sociopolítico que procuram clarificar tanto a institucionalização como a importância da educação de adultos na sociedade.

1.1. Escolas do pensamento influentes no quadro epistemológico da educação de adultos

Não obstante a existência de uma multiplicidade tanto de práticas como de conceções em torno da educação de adultos, uma análise da literatura orientada à compreensão da constituição do *corpus* teórico e concetual da educação de adultos permite-nos constatar que ao longo da história que favoreceu e possibilitou à educação de adultos ganhar espaço no debate e no discurso educativo e conseqüentemente a sua institucionalização pode ser vista através de duas perspetivas.

Uma, que podemos designar de perspetiva epistemológica, evoca estudiosos tanto clássicos como modernos que conceberam teorias de aprendizagem cujos princípios contribuíram para a composição teórica na educação de adultos como campo de práticas e de estudos no geral. Outra perspetiva (que designámos de sociopolítica) envolve contextos e poderes decisivos no âmbito da política internacional sobre a educação de adultos, acompanha e aprofunda e, em última instância, recomenda a aplicação, na vida social das comunidades e países, dos resultados das pesquisas sobre educação de adultos ao mesmo tempo que assegura a institucionalização da educação de adultos como direito humano fundamental.

1.1.1. O contributo do pragmatismo na sistematização da educação de adultos

A história da educação na antiguidade indica que os grandes mestres clássicos como Confúcio e Lao Tse na China, Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia e Cícero e Quintiliano em Roma foram educadores de adultos e não de crianças (Knowles, Holton III e Swanson, 1998, p. 35). No entanto, isto apenas nos leva a entender que a educação de adultos, desde cedo, acompanhou a dinâmica da história da educação nas sociedades sobretudo através de formas de transmissão de conhecimentos não formal e informal.

Os pressupostos teóricos que refletem os traços de natureza científica da educação de adultos são diversos, por isso “não é possível um modelo teórico interpretativo único e uniforme, que junte os múltiplos âmbitos de atividade, os diferentes objetivos e finalidades” (Osorio, 2005, p. 119) da educação de adultos.

Porém, diante dessa múltipla abordagem, diversos autores referem que o núcleo da herança teórica da educação de adultos encontra-se nas escolas de pensamento ou correntes da psicologia e filosofia viradas ao processo educativo. Finger e Asún (2003), Osorio (2005) e Barros (2011) são alguns dos autores que reúnem importantes referências dos contributos teóricos dessas correntes que, no nosso ponto de vista, constituem a matriz epistemológica em que são desenvolvidos os trabalhos da educação de adultos.

Finger e Asún (2003) salientam que a diversa abordagem sobre a educação de adultos é, sobretudo, subjacente a três correntes do pensamento designadamente: o pragmatismo, o humanismo e marxismo. Admitindo que é em torno destas grandes escolas que diversas ciências e estudiosos se identificam também consideramos a existência de um contributo essencial para a educação de adultos. Por essa razão, optámos por fazer referência a essas correntes com o intuito de extrairmos delas a essência da sua influência neste campo de práticas socioeducativas.

Segundo Finger e Asún (2003), o pragmatismo constitui a base intelectual da educação de adultos que teve as suas raízes nos Estados Unidos da América. Nesta corrente, para além do John Dewey, ao qual é atribuída a paternidade do pragmatismo, os principais representantes são Eduard Lindeman (destacado pela sua influente obra, *the meaning of adult education*, de 1926), Kurt Lewin, David Kolb, e Jack Mezirow cujos trabalhos são muito citados nas abordagens da educação de adultos.

Porém, antes de avançarmos com a abordagem do contributo teórico dos pensadores da corrente pragmatista é importante fazer breve referência à noção do pragmatismo. Assim, cabe recordar que, etimologicamente, o termo pragmatismo provém do grego *pragma* que significa ação, atividade, algo útil. Enquanto doutrina filosófica, o pragmatismo surge no século XIX e propõe um

método trabalho que determina o sentido das ideias a partir da sua contextualização prática. A sua origem está associada a um organismo conhecido como *Methaphysical club*, formado em Cambridge (Ingraterra) e Massachusetts (Estados Unidos) entre os anos de 1872 e 1974. Deste organismo faziam parte os pensadores como Charles Sanders Peirce e William James. Também, pelas concepções teóricas, John Dewey situa-se entre pioneiros do pragmatismo nos Estados Unidos da América.

- **John Dewey: aprendizagem através da experiência individual**

John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano considerado um dos primeiros pensadores do pragmatismo na educação de adultos, foi influenciado pelo contexto em que viveu (a época e as circunstâncias tanto da vida individual como da situação geral da sociedade).

É através deste contexto e do seu percurso de vida que é caracterizado por uma forte influência do meio rural que Dewey concebeu o seu modelo de aprendizagem constituído por um ciclo de quatro elementos interdependentes nomeadamente a reflexão (hábitos), a ação (capacidades ativas a transformar), a experiência (meio) e a observação (habituação).

Dewey considera que a experiência constitui o eixo principal que coordena elementos envolvidos no processo da aprendizagem na medida em que sublinha a existência de uma conexão orgânica entre a educação e a experiência. Porém, a relação entre a experiência e a educação pode manifestar-se de diversas formas. Dewey descreve essas manifestações salientando que a relação experiência-educação pode ser boa ou má. Uma experiência, por exemplo, pode ser deseducativa quando “produz efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores, uma vez que proporciona às pessoas uma situação caracterizada por insensibilidade, incapacidade de responder às invocações da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas (Dewey, 1971, p. 14).

A manifestação da relação entre a educação e a experiência expressa-se também na qualidade da experiência individual, como explica Dewey, “a experiência pode ser imediatamente agradável e, portanto, concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, dêste modo atuando sobre (*sic*) a qualidade das futuras experiências, podendo impedir a pessoa de tirar delas tudo que têm para dar” (*idem*, p. 14). Noutros casos, as experiências, embora agradáveis, podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que não se articulam cumulativamente tendo como consequência a incapacidade de controlo nas experiências futuras.

Assim, como nota Dewey (1971), por mais que a experiência seja o fulcro da aprendizagem, ela por si não é suficiente para a educação, o que a torna fator decisivo é a sua qualidade, isto é, para

que haja educação, “não basta insistir na necessidade da experiência nem mesmo em atividade e do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência do que se passa” (*idem*, p. 16).

Neste contexto aludimos que a teoria da experiência de Dewey visa mostrar-nos que por mais que os adultos sejam pessoas dotadas de um leque de experiências da vida, o significado que essas experiências têm para a educação nem sempre é positivo, está muito dependente das circunstâncias e do tipo de experiências vividas ao longo da vida individual, podendo haver experiências de valor educativo e experiências de valor não educativo.

O modelo teórico da aprendizagem experiencial proposto por Dewey, por considerar a experiência como um dado adquirido e apropriado pelo indivíduo através da sua interação social no quotidiano, é visto sob duas perspetivas, uma antropológica e outra ontológica ou individual. Na dimensão antropológica Dewey sublinha o papel da cultura no processo da aprendizagem considerando que “as culturas abertas aumentam as possibilidades de aprender com a experiência e, bem assim, o potencial de transformar o ambiente de acordo com as necessidades do ser humano [...] quanto mais aberta a cultura, maior o potencial de crescimento e mais humanizado o ambiente” (Finger & Asún, *idem*, p. 38).

Na dimensão ontológica, Dewey sublinha a importância da relação do indivíduo, enquanto parte integrante da espécie humana, com a experiência no processo da aprendizagem, salientando que “assim como a espécie humana aprende com a experiência, também os indivíduos têm experiências, se consciencializam delas, refletem sobre as observações feitas, agem em concordância” (*idem*, p. 39).

No entanto, Finger & Asún (2003), referem que o modelo da aprendizagem de Dewey resume-se em três postulados nomeadamente “(1) a aprendizagem é sempre parte de um processo de crescimento antropológico mais abrangente; (2) quaisquer problemas que ocorram durante este processo são outras tantas oportunidades de aprendizagem; e (3) o que for bom para o ser humano individual é necessariamente bom para a espécie humana e vice-versa” (p. 39).

Trazendo a sua reflexão teórica para os contextos da aprendizagem de adultos, Dewey (2007), propõe um método de ensino baseado em cinco princípios nomeadamente: primeiro, o educando, através da educação de adultos, deve ter uma genuína situação de experiência (nos programas de educação de adultos deve haver atividade contínua e interessante para o educando); segundo, os programas da educação de adultos devem ser relacionados com os problemas do quotidiano dos educandos, pois isso estimulará o seu pensamento; terceiro, o educando deve ter espaço para deter conhecimentos e fazer as observações necessárias para lidar com a situação proposta; quarto, ao

educando, deve-lhe ocorrer a situação sugerida, no entanto, não devem ser situações distanciadas da sua experiência de vida; e, por último, o educando deve ter a oportunidade e a ocasião para testar a aplicabilidade e a validade do conhecimento que adquire na educação de adultos. (p. 149).

Contudo, através destas características gerais da teoria de Dewey, podemos afirmar que a sua influência na educação de adultos parece ser evidentemente incontornável, visto que a educação de adultos está mesmo ligada à experiência individual que corresponde aos hábitos que, antropológicamente são representados pela cultura de cada sociedade. E, como não há adulto sem cultura, todo o adulto é um indivíduo com um nível de socialização cultural elevado, logo, todo o adulto tem conhecimento e é suscetível de alargar o seu conhecimento através da aprendizagem, na medida em que vai alargando a sua cultura vivida num determinado meio.

- **Eduardo Lindeman: aprendizagem através de situações concretas**

Outro estudioso que apoia o pragmatismo na educação de adultos é Eduard Lindeman (1895 - 1953), um educador americano de descendência holandesa, cujo contributo do seu trabalho no campo de educação de adultos, como ressaltam Finger & Asún (2003), foi o de ter introduzido a obra de Dewey com ligeiras modificações que tiveram como resultado a sua designação como fundador da educação de adultos na América do Norte (p. 41).

Para ambos, Dewey e Lindeman, a “educação (de adultos) é uma espécie de cooperação não autoritária entre aprendentes, cujo principal objetivo é indagar o significado da aprendizagem” (*idem*, p. 42); porém, eles divergem nas suas perspetivas sobre o significado da aprendizagem, pois, enquanto Dewey concebe o seu modelo da aprendizagem numa perspetiva antropológica, Lindeman focaliza o significado da aprendizagem numa dimensão mais sociológica procurando conceber técnicas de aprendizagem suscetíveis de ligação da educação com a vida.

Apesar dessa característica, Lindeman distingue a formação vocacional (relacionada com o trabalho) da formação não vocacional (relacionada com a vida), ao considerar que a educação de adultos deve assumir um caráter cooperativo e não autoritário, adianta que o seu papel não é o de melhorar o mundo do trabalho, como se tem considerado por muitas correntes contemporâneas, mas sim o de incorporar o mundo do trabalho na vida.

De acordo com Finger e Asún, em termos metodológicos, Lindeman dá ênfase a situações: “a educação de adultos acontece em relação com situações concretas. São sempre situações educativas e não disciplinas, sendo a tónica posta em experiências” (*idem*, p. 43). Assim, numa sessão de grupos de reflexão com adultos eles “começariam por aprender a partir do confronto com situações

pertinentes, criadas para fazer repercutir as aprendizagens já adquiridas anteriormente [...] que representam um reservatório de experiências que há primeiro que despertar antes de partir para o estudo de textos e de factos secundários à própria vida dos adultos” (Barros, 2011, p. 50). Neste processo da aprendizagem situacional deve-se dar privilégio à discussão (em grupos) através do diálogo como o procedimento metodológico nas sessões da aprendizagem.

- **Kurt Lewin: aprendizagem através da investigação-ação.**

Para além de Dewey e Lindeman, outro contributo do pragmatismo na educação de adultos é evidenciado pelo trabalho de Kurt Lewin. A notoriedade de Lewin teve o seu espaço na década de 1930 através da sua teoria da investigação-ação. Como salienta Guerra (2000, p. 56), “o nome de investigação-ação, ou ação-pesquisa, foi encontrado há quarenta anos para designar o trabalho desenvolvido por Kurt Lewin durante a guerra de 1939/45 a pedido dos poderes públicos americanos”.

Esse trabalho consistia em recorrer a investigadores, não para eles se tornarem o centro de ações, para realizarem questionários ou análises e conclusões que pudessem ser usadas pelos decisores, mas sim para que constituíssem atores de mudanças (investigadores-atores). Esta nova forma de trabalho científico representou a característica principal do modelo teórico de Lewin constituído por três elementos que formam os polos do denominado triângulo lewiniano nomeadamente: a ação (que tem como objetivo atingir a mudança social num contexto concreto); a investigação (centrada na procura das dinâmicas atuais e nas intencionalidades dos atores) e a formação (que é inerente ao próprio processo de conhecimento).

De acordo com Guerra (*idem*, p. 60), devida à sua diversa aplicação, a investigação-ação tem sido abordada em diversos campos. Primeiramente, segundo a abordagem da investigação-ação, Lewin engendrou no campo da gestão dos recursos humanos metodologias com vista a um melhor ambiente para aqueles que trabalham em organizações. Assim, pela sua eficácia, para além da resolução de problemas organizacionais, o modelo de aprendizagem de Lewin influencia significativamente os práticos da educação de adultos por ser uma abordagem mais ligada ao contexto real e que tem o objetivo da mudança social através de uma forma de pesquisa que procura distanciar-se do enfoque tradicional na medida em que toma a endogeneidade como ponto fulcral que em torno do qual se desenvolve todo o processo da investigação. Isto é, a produção do conhecimento é feita mediante a ação-reflexão das pessoas envolvidas no processo e dentro das condições e recursos existentes.

- **David Kolb: aprendizagem através da experiência concreta, observação reflexiva, concetualização abstrata e experiência ativa**

Ainda na linha do pragmatismo, para além dos mencionados, encontramos outros teóricos com contribuições importantes para a educação de adultos, como é o caso de David Kolb. A sua contribuição na educação de adultos distingue-se pela conceção de um modelo de aprendizagem experiencial que leva o seu nome (ciclo de Kolb).

Para conceber o seu modelo de aprendizagem, Kolb partiu dos pressupostos de Dewey, de Lewin e de Piaget. Depois de analisá-los, constatou que os modelos da aprendizagem desses teóricos apresentavam similaridades. Tomados em conjunto apresentavam uma única perspetiva sobre a aprendizagem e o desenvolvimento individual que se caracteriza pelos seguintes aspetos: primeiro, enfatizam o processo da adaptação e aprendizagem como opostos ao conteúdo ou resultados. Segundo, consideram que o conhecimento é um processo em transformação que é continuamente criando e recriado, não sendo uma entidade para ser adquirida ou transmitida. Terceiro, a aprendizagem transforma a experiência nas suas formas objetivas e subjetivas. Finalmente, elas consideram que, para entendermos o que é a aprendizagem, temos que entender a natureza do conhecimento e vice-versa. (Kolb, 1984, p. 38).

Através dessas conclusões Kolb criou o seu próprio modelo que define quatro modos de aprendizagem nomeadamente: o modo da experiência concreta, o modo da observação reflexiva, o modo da concetualização abstrata e o modo da experiência ativa.

De acordo com Kolb (1984), no estágio orientado para a experiência concreta dá-se ênfase ao presente, às situações imediatas do quotidiano do indivíduo, aos sentimentos em detrimento do pensamento ou das teorias gerais. Na situação orientada à observação reflexiva, realça-se a compreensão, a reflexão de como as coisas acontecem em detrimento da ação. Na orientação da concetualização abstrata enfatiza-se o uso da lógica, das ideais em detrimento dos sentimentos, procura-se a construção de teorias gerais do que as intuições. Na experiência ativa a preocupação centra-se na mudança ativa da pessoa e da situação enfatizando-se a aplicação prática da aprendizagem do que simplesmente a reflexão ou observação.

Como explica Barros (2011), esses modos ou estilos de aprendizagem constituem o ciclo de Kolb em que a aprendizagem inicia com a ocorrência da experiência concreta, sendo que, “na fase seguinte, tem lugar a observação e a reflexão sobre a experiência realizada; na terceira fase, dá-se a integração da experiência num conjunto de conceitos e de generalizações abstratas; e, por fim, tem

lugar o confronto com a realidade através da experiência ativa, que é por sua vez geradora de novas experiências” (p. 58).

Contudo, convém ressaltar que o ciclo da aprendizagem experiencial proposto por Kolb funciona de forma holística, ou seja, para que ocorra a aprendizagem todos os componentes são necessários e devem estar aptos para o pleno funcionamento.

- **Jack Mezirow: aprendizagem por perspectivas e esquemas de significados**

Para além de David Kolb, o contributo do pragmatismo para a consubstanciação teórica da abordagem da educação de adultos ficou muito mais acentuado o com o trabalho de Jack Mezirow através do seu modelo de aprendizagem dos adultos.

Mezirow, conhecido por ser um dos mais prolíficos teóricos da educação de adultos, para além das influências que teve de Dewey, de Freire e de Habermas, a sua teoria de aprendizagem dos adultos está estreitamente relacionada com o interacionismo simbólico.

De acordo com Finger e Asún (2003), o interacionismo simbólico é uma corrente intelectual da escola de Chicago que defende que a vida dos humanos funciona num universo simbólico dominado por três premissas nomeadamente: “(1) os humanos atuam face a face com as coisas, conforme o significado que estas coisas têm para eles; (2) o significado que as coisas têm para os humanos não é pessoal, é, sim, os resultado da interação social e (3) conseqüentemente, o significado pode ser e é constantemente modificado através do processo da interação social” (p. 50).

Algumas das características importantes distintivas do interacionismo simbólico, como sublinham os mesmos autores, consistem em constituir-se como processo “aestrutural, não institucional e apolítico: considera que os humanos num universo puramente simbólico, onde todas as suas relações e interações são, em última instância, matéria de simbolismo e interpretação”(Finger & Asún, 2003, p. 51).

Na base deste pressuposto, Barros (2011) refere que Mezirow considerou que durante a infância a “socialização das assumpções culturais e psicológicas que estruturam a perceção do mundo social são assimiladas de forma acrítica pela criança, já durante a adultez [...] essas mesmas assumpções podem ser agora criticamente analisadas de forma consciente constituindo elas próprias matéria de aprendizagem” (p. 51).

Em consideração a esse pressuposto, Mezirow (1991) concebe a sua teoria transformativa que considera a existência, no processo da aprendizagem, de dois elementos que os designou de

perspetivas de significado (*meaning perspective*) e esquemas de significados (*meaning schemes*), cujo processo da aprendizagem se desencadeia através da mudança que ocorre ao nível desses elementos.

Mezirow (1991) explica que as circunstâncias que permitem o desencadeamento da aprendizagem são marcadas pelos seguintes aspetos fundamentais (p. 62):

- As perspetivas de significados são princípios de sistemas de expectativas habituais (orientações, paradigmas pessoais) e os esquemas de significados (conhecimentos, crenças, juízos de valor e sentimentos que constituem uma interpretação específica) são expectativas de hábitos específicos. As perspetivas de significado e os esquemas de significados influenciam a nossa maneira de definir, de entender e de agir sobre a nossa experiência. As perspetivas de significados geram os esquemas de significados.

- As perspetivas de significados são estruturas de suposições epistémicas, culturais e psíquicas, dentro das quais, as nossas experiências assimiladas no passado são transformadas em novas experiências. Para além de proporcionar uma estrutura para a classificação de experiência, as perspetivas de significados são formados por um horizonte antecipado sobre fins, normas e critérios de julgamento.

- Porque as perspetivas de significado são estruturas, em grande parte, pressupostos pré-racionais, inarticulados, uma vez que são assimilados de forma acrítica, elas, resultam frequentemente em conceções distorcidas da realidade. Negação ou transformação de inadequadas, falsas, distorcidas ou limitadas perspetivas de significado e esquemas é o ponto central da educação de adultos; isso envolve o teste de hipóteses fundamentais, em vez de mera extensão do conhecimento. As perspetivas de significados e esquemas podem ser transformadas através de uma avaliação reflexiva e crítica dos pressupostos sobre os quais elas são baseadas.

- Aprendemos a fim de ampliar ou mudar a estruturação das nossas expectativas que constituem as nossas perspetivas de significados e de esquemas. Assim, aprender a mudar essas estruturas de significado é fundamentalmente um processo transformador.

Estas são algumas das razões que levaram Mezirow a considerar que “a aprendizagem das pessoas adultas tem função de ‘dar significado’ à experiência que está simbolicamente constituída e deve estar dirigida para a emancipação social e individual” (Osorio, 2005, p. 136).

Contudo, tirando partido dos pressupostos de Mezirow, podemos aludir que os adultos (principalmente os que não têm ou possuem pouca instrução escolar) possuem conhecimento condicionado pela experiência de vida e pelo desenvolvimento psicológico, porém a sua interação social caracterizada pela ausência da escolarização pode levá-los à assimilação acrítica dos significados

simbólicos das diversas situações a que estão sujeitos, por isso é que é necessária a conceção de programas da alfabetização que lhes permitam a mudança das suas perspetivas de significados e esquemas e assimilação crítica das novas experiências.

1.1.2. O contributo da corrente humanista no quadro teórico da educação de adultos

Depois de apresentarmos, em linhas gerais, o contributo do pragmatismo na educação de adultos, prosseguimos a nossa abordagem da epistemologia da educação de adultos. Desta vez, vamos fazer referência à influência e contribuições que autores humanistas apresentam para o esboço da teoria geral da educação de adultos. Nesta corrente existem vários teóricos mas, tendo em consideração o ímpeto que as suas teorias apresentam na educação, particularmente na de adultos, mencionaremos o contributo de dois, nomeadamente Carl Rogers e Malcolm Knowles.

No entanto, de forma geral, o humanismo é visto como uma filosofia que coloca os seres humanos como os mais importantes de todas as outras criaturas atribuindo-lhes assim a confiança e capacidade de criar, transformar e aplicar conhecimentos em seu benefício. Segundo Finger e Asún (2003), a origem do humanismo deve ser encontrada na psicologia humanista. Abraham Maslow foi quem sintetizou a essência do humanismo através da sua ideia de que “a motivação humana está relacionada com a satisfação de necessidades, sendo a autorrealização a mais fundamental” (p. 61).

Não obstante, de acordo com Finger e Asún, o pensamento humanista também é subjacente à filosofia do existencialismo que foi desenvolvida na Alemanha no período entre as guerras e em França, depois da II Guerra Mundial e que realça a singularidade da existência humana, em particular da liberdade humana e a possibilidade de autodesenvolvimento (*idem*, p. 61) em oposição ao pensamento religioso da existência de uma força sobrenatural criadora de tudo.

- **Carl Rogers: aprendizagem centrada na pessoa/grupo e no processo educativo**

Nesta corrente, ainda de acordo com Finger e Asún, a educação de adultos encontra um forte substrato teórico na psicologia (humanista) cuja paternidade é atribuída ao psicólogo americano Carl Rogers. Rogers funda a psicologia humanista para se opor principalmente ao behaviorismo de Watson, Thorndike, Pavlov e Skinner que defendiam o comportamento como fenómeno observável e mensurável através de condicionamento e reforço por meio de estímulo-resposta (*idem*, p. 61). Como ele próprio afirma

“o convívio com David Levy e Lawson Lowrey mergulhou-me nas perspetivas dinâmicas de Freud, que me pareciam em profundo conflito com as perspetivas estatísticas, rigorosas, científicas e absolutamente objetivas,

perspetivas que prevaleciam na Escola Normal. Olhando para o passado, julgo que a necessidade de resolver esse conflito em mim mesmo foi uma experiência extremamente valiosa” (Rogers, 1985, p. 21).

Por isso fundou a psicologia humanista em que defende uma terapia centrada no cliente. Rogers entende que o ser humano é bom e curioso, precisa apenas de ajuda para evoluir sendo necessária a aplicação de técnicas de intervenção facilitadora.

Baseando-se nesse pressuposto, Carl Rogers critica a escola tradicional defendendo a institucionalização de uma escola onde tem lugar a aprendizagem humanista, centrada na pessoa e no processo em si.

A crítica de Rogers parte da situação de como se desenvolvia o processo educativo nas escolas americanas na década de 1990 que, segundo as suas constatações, o professor é que possuía os conhecimentos e os alunos eram considerados apenas os recetores, sendo que entre o instrutor e o instruendo havia uma grande diferença. Na sala de aulas, a política aceite baseava-se na direção autoritária.

Essas e outras características, que se resumem na intransigência e verticalidade no decurso do processo educativo, não só se manifestavam na relação educador-educando na sala de aulas como também ao nível da estrutura administrativa, já que o administrador era considerado como o detentor do poder e o professor e os alunos como aqueles que deviam simplesmente obedecer.

Nas relações entre os intervenientes no processo educativo, sobretudo na relação educador-educando, o medo era usado como a estratégia mais adequada para a condução do processo. Como salienta o autor, “os súbditos (alunos) são melhor dirigidos se forem mantidos num estado de medo constante ou intermitente [...] a democracia e os seus valores são ignorados e escarnecidos na prática” (Rogers, 1979, p. 80).

De acordo com Rogers (1979), em consequência dessa situação, no processo educativo instala-se um clima caracterizado por desconfiança do educador pelos seus educandos e vice-versa, pois “não se pode esperar que este [educando] trabalhe satisfatoriamente sem que aquele [educador] exerça sobre ele uma vigilância e uma verificação constantes” (*idem*, p. 79). Por sua vez, os educandos desconfiarão sempre dos motivos, da sinceridade, da justiça e da competência do educador.

Diante desta situação, Rogers defende a instituição de uma política educacional baseada nos princípios do humanismo e apresenta condições fundamentais que devem ser observadas para que a aprendizagem seja centrada na pessoa e orientada no processo educativo.

Assim, para Rogers, uma pré-disposição para uma aprendizagem humanista consistiria na segurança do educador consigo mesmo e na confiança da capacidade dos seus educandos. Estabelecendo-se uma confiança mútua, seria possível o educador repartir com os educandos as responsabilidades e tarefas decorrentes do processo da aprendizagem e cada um cumpriria com prazer visto que estaria a trabalhar naquilo que escolheu e que mais gosta.

Outra condição para o estabelecimento de uma escola humanista seria o fornecimento de recursos para a aprendizagem a partir da sua própria experiência, dos livros, ou da experiência da comunidade. Também, o educador teria que abrir espaço para os educandos, na medida do possível, acrescentarem a essas experiências e ao processo educativo no geral os recursos que tiverem conhecimento.

Para além disso, Rogers (1979) refere que o educador deveria dar oportunidade ao educando para que este desenvolva o seu progresso sozinho ou em cooperação com outros, isso faria com que o educando explorasse os seus próprios interesses, enfrentasse a riqueza dos recursos da aprendizagem, fizesse opções de acordo com a orientação da sua aprendizagem e tomasse responsabilidade pelas suas consequências (*idem*, p. 82).

Quanto à avaliação, para Rogers, ela deveria ser feita primeiro pelo próprio estudante, porém, esta autoavaliação poderia ser enriquecida tanto pelos membros do grupo como pelo próprio educador.

Assim, segundo Rogers (1979), um processo educativo conduzido dentro dos parâmetros da educação centrada na pessoa, o educando retém em si o poder e o controle sobre si e toma parte nas opções e responsabilidades. O autor sublinha que estes procedimentos representam uma viragem revolucionária e proporcionam um sistema educacional que visa o desenvolvimento total da pessoa e não apenas o desenvolvimento intelectual privilegiado pela escola tradicional.

Fazendo uma análise geral, podemos afirmar que Carl Rogers, através da sua teoria da aprendizagem centrada na pessoa e orientada para o processo educativo, apresenta um valioso contributo para a educação de adultos, não só pelo reconhecimento e respeito do adulto como pessoa, mas sobretudo, por um lado, por ressaltar a importância da exploração e consideração do seu conhecimento e da sua experiência para a condução do processo educativo em que ele próprio deve optar e decidir o que deve aprender de acordo com as suas necessidades.

Por outro lado, o contributo de Rogers pode resumir-se na maior flexibilidade curricular que ele propõe ao salientar que o conteúdo de estudo, ainda que significativo, pode estar em segundo plano, o mais importante é que o curso termine não quando o estudante aprender tudo o que tinha a aprender, mas sim quando aprender como aprender o que quer saber.

Não obstante a formulação da teoria fundamental do humanismo, outra contribuição importante de Rogers é a metodologia de grupos de encontro que é muito difundida e muito usada na educação de adultos.

Segundo Rogers (1980), os grupos de encontro constituem uma metodologia de trabalho cuja origem remonta há algum tempo antes de 1947 e entrou no quadro educativo como método de trabalho com pessoas através de Kurt Lewin que, trabalhando com a sua equipa e com estudantes no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (nos Estados Unidos), “desenvolveu a ideia de que o treino das capacidades em relações humanas era importante mas esquecido tipo de educação na sociedade moderna” (p. 14). Foi, então, a partir dessa ideia que Lewin criou o primeiro grupo de encontro denominado por *T-Group* (grupo de treinamento) realizado em 1947.

De acordo com Rogers (1980), os *T-Groups* eram grupos de encontro formados para treinar as capacidades das relações humanas, nos quais se ensinava os indivíduos a observar a natureza das suas interações recíprocas e do processo do grupo com a finalidade de fazer com que as pessoas compreendam a sua maneira de funcionar num grupo e no trabalho. Para além disso, os *T-Groups* também ajudavam as pessoas a compreender o impacto que tinham sobre os outros e, como consequência, ajudava-os também a lidar com situações interpessoais difíceis em diferentes esferas da vida (*idem*, p. 15).

Rogers considera que, atualmente, os grupos de encontro são variados, apresentam uma relativa estrutura com objetivos próprios. Tem havido grupos de encontros de presidentes de grandes corporações, grupos de encontro de jovens delinquentes, grupos de encontro de professores universitários, de jovens com dificuldades escolares, de casais, assim por diante. Esses grupos funcionam em situações inúmeras e diversas; têm sido feitos nas indústrias, nas universidades, nas instituições educacionais e religiosas ou em outros locais.

Apesar de haver maior diversidade da natureza e dos objetivos, entre as características mais importantes dos grupos de encontro o que Rogers destaca é a função que o líder desses grupos deve ter. Como ele afirma “em quase todos os casos a responsabilidade do líder é, em primeiro lugar, a facilitação da expressão dos sentimentos e pensamentos por parte dos membros do grupo” (*idem*, p. 19). Ainda, aplicando o princípio humanista da educação centrada no indivíduo, Rogers adverte que, no decorrer das atividades do grupo de encontro, tanto o líder como os membros do grupo devem concentrar-se no processo e na dinâmica das interações pessoais imediatas.

Contudo, a propósito dos grupos de encontro, cabe salientar que através desta metodologia Rogers apresenta um dos mais importantes contributos para os procedimentos metodológicos da

educação de adultos visto que a metodologia de grupos de encontro é recomendada e reconhecida como uma das formas mais privilegiadas de proceder no processo da alfabetização e na educação de adultos. Os encontros de adultos nos centros da alfabetização, de forma geral, constituem grupos de encontro de adultos (geralmente sem ou com pouca escolarização) onde se debatem assuntos relacionados com a leitura e a escrita e também das questões do interesse do dia-a-dia dos membros desses grupos.

- **Malcolm Knowles: andragogia como modelo exclusivo para a aprendizagem de adultos**

Na corrente humanista a teoria de aprendizagem de adultos proposta por Malcolm Knowles aparece com maior destaque e os seus princípios sobre a aprendizagem são relativamente mais convincentes para o estabelecimento definitivo de uma teoria sistemática, efetiva e orientada especificamente para a educação de adultos.

Knowles que, segundo Finger e Asún (2003), nasceu numa zona rural de Montana (Estados Unidos) em 1913, tem um pensamento que deriva dos pressupostos sobre a aprendizagem de Lindeman e de Dewey os quais conheceu nos meados da década de 1920 na Universidade de Chicago para onde foi fazer o curso de pós-graduação em educação de adultos (p. 65).

A teoria da aprendizagem de Knowles constitui uma proposta do sistema educacional baseado na andragogia que tem como um dos princípios fundamentais a aprendizagem assente em situações concretas das diferentes esferas da vida dos adultos.

O contexto que favoreceu e possibilitou a sistematização e constituição da andragogia como modelo para a aprendizagem da educação de adultos partiu do trabalho de Lindeman (1926). Como referem Knowles, Holton III e Swanson (1998), tradicionalmente sabe-se mais acerca de como os animais aprendem do que de como as crianças aprendem; e sabe-se muito mais de como as crianças aprendem do que de como os adultos aprendem, isto porque as teorias da aprendizagem foram feitas mais cedo pela psicologia da experimental cuja efetivação exige um controlo, pois é fácil criar condições de controlo para perceber os mecanismos da aprendizagem em animais do que em crianças e em crianças do que em adultos.

No contexto desses pressupostos a *American Association For Adult Education* (Associação Americana para a Educação de Adultos) promove na década de 1920 uma pesquisa para apurar novas informações sobre a aprendizagem dos adultos em que faz parte duas equipas nomeadamente: a primeira, com uma perspetiva científica defendida por Thorndike, usa uma pesquisa rigorosa para a descoberta de novas informações sobre a aprendizagem de adultos e, a segunda, lançada por

Lindeman, com a perspectiva artística/reflexiva usa as intuições e análise de experiências para a descoberta das características e das formas de como os adultos aprendem.

Os estudos de ambas as perspectivas demonstraram que tanto numa como noutra perspectiva os adultos poderiam aprender, porém, a aprendizagem mais eficiente e adequada para os adultos devia ser aquela que se baseia em contextos das situações da vida dos adultos do que aquela assente em ideologias abstratas. Assim, com este pressuposto Lindeman (1926) criticou as concepções da educação americana e sublinhou a ideia de que

“a abordagem da educação de adultos deve ser por via de situações, não por disciplinas. O nosso sistema académico tem funcionado de forma inversa; as disciplinas e professores constituem o ponto central, os estudantes são secundários. Na educação convencional, o estudante é exigido ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adultos o currículo é construído em torno das necessidades e interesses dos estudantes”¹

Foi através da perspectiva defendida por Lindeman que Knowles concebeu o seu modelo andragógico. Como ele refere, a distinção entre os conceitos de pedagogia e andragogia é fundamental para uma plena compreensão do conceito da andragogia. O modelo pedagógico concebido para crianças atribui ao professor a totalidade da responsabilidade dos conteúdos, dos horários e de todo o processo de aprendizagem. Os alunos são submissos nas dinâmicas educacionais.

Em oposição ao modelo pedagógico, o modelo andragógico, concebido para adultos, é baseado nas seguintes premissas: os adultos precisam de saber porque é que é necessário aprender um determinado conteúdo; os adultos entram no processo educativo com um maior volume e diversidade de experiências do que as crianças, por isso eles próprios é que devem decidir sobre as suas responsabilidades e necessidades da aprendizagem; os adultos têm necessidade de aprender aquilo que precisam e que cabe efetivamente nas situações da vida real; os adultos são mais sensíveis à motivações intrínsecas do que das motivações extrínsecas. (Knowles, Holton III & Swanson, 1998, p. 71).

Assim, através destas características que diferenciam a pedagogia da andragogia, podemos afirmar que um dado fundamental presente no modelo andragógico de Knowles é a recomendação para a articulação que deve ser feita entre a aprendizagem, a autonomia do educando e o contexto real no processo da aprendizagem dos adultos. Segundo afirmam Knowles, Holton III e Swanson (1998), o modelo andragógico não é uma ideologia, é um sistema de conjuntos alternativos de prognósticos, um modelo transacional que abarca todas as características da aprendizagem situacional (*idem*, p. 72).

¹ Tradução livre, cf. KNOWLES, Malcolm S; HOLTON III, Elwoodf & SWANSON, Richard A. (1998). *The adult learner: the definitive classic in Adult Education and Human Resource Development*. Betterworth-Heinemann: Houston, p. 37.

Atualmente, o modelo andragógico é bastante conhecido e os seus princípios têm sido considerados como de conhecimento fundamental para as pessoas que orientam os processos da aprendizagem de adultos. Em Moçambique, por exemplo, por mais que todos os alfabetizadores não sejam especialistas em educação de adultos, antes de tomarem as turmas de adultos são, geralmente, submetidos a cursos intensivos de curta duração onde são bordados, entre outros aspetos da educação de adultos, os princípios andragógicos. Graças a esse esforço, as pessoas que se predispõem a trabalhar com adultos são sensibilizadas a adotar determinados comportamentos que se adequam com esse grupo de educandos, razão pela qual, como veremos no capítulo IV, os educandos consideram que os seus educadores orientam o processo da aprendizagem sem sobressaltos.

1.1.3. O contributo da visão marxista para a educação popular de adultos

Depois do pragmatismo e do humanismo, o marxismo aparece também como uma das importantes escolas do pensamento com influência marcante na literatura da educação de adultos. Como referem Fingers e Asún (2003) uma das figuras proeminentes da educação de adultos marxista, é o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. Por essa razão, nesta abordagem, vamos procurar trazer os elementos mais importantes do marxismo e de como Freire utiliza a visão marxista para a conceção da pedagogia da libertação que constituiu o seu principal contributo para a educação popular de adultos.

Na história da sociedade há sempre grupos de pessoas que se diferenciam de outras por uma série de traços, mas os mais essenciais são as classes originárias das relações de produção que formaram grupos de escravos e escravistas, senhores feudais e servos do feudo, capitalistas e operários, opressores e oprimidos. Estas classes, geralmente, não conjugam os mesmos interesses o que faz com que haja uma luta incessante que assume diversas formas, podendo ser económica, política, ideológica, teórica. Porém, todas as formas de luta de classe estão subordinadas à luta política.

No quadro concetual do marxismo pode-se encontrar diferentes modos de entendimento da doutrina marxista cujos significados também podem ser diferentes e relevantes para a educação. Para Fingers e Asún (2003), o marxismo, enquanto, por um lado, oferece uma análise científica da realidade social através da teoria do modo de produção capitalista, através da crítica à ideologia e através da integração materialista da história por outro, como programa político com objetivo da transformação social através da luta de classes, “considera que a educação é parte integrante da superestrutura (do poder político) e, como tal, está modelada por interesses e não pela procura da emancipação” (p. 72).

Nesse sentido, o princípio marxista da luta de classes constitui o elemento teórico mais importante de inspiração de Paulo Freire na sua pedagogia do oprimido. Porém, como qualquer estudioso, o pensamento de Freire está estreitamente ligado com o contexto sociopolítico em que viveu, por isso é que Osorio (2005) salienta que “a sua obra não pode ser entendida sem que se parta do seu ‘contexto’ concreto: o processo de desenvolvimento económico e social brasileiro e a sua superação da cultura colonial” (p. 152).

Em consideração à sugestão de Osorio, achámos conveniente fazer uma breve referência sobre a vida de Paulo Freire e o contexto sociopolítico brasileiro vivido na época como forma de procurar os elementos importantes e influentes que podem nos levar à compreensão mais efetiva do seu trabalho.

- **O contexto sociopolítico brasileiro e a vida de Paulo Freire**

Como referem Finger e Asún (2003) entre os teóricos da educação de adultos parece haver um consenso alargado de que Paulo Freire é o pai intelectual de qualquer espécie da educação de adultos emancipatória. Freire ocupa essa posição pelo facto de, por um lado, ser um dos importantes escritores que dedicou a sua própria vida à causa dos deserdados e, por outros, por deixar um importante legado de trabalhos onde sublinha a ideia iluminista da compreensão racional que leva à emancipação, a ideia humanista de respeito pelo educando e pela sua cultura e a ideia pragmatista de abordar os problemas de forma coletiva, prática e isentas de qualquer forma de alienação. (p. 74).

Assim, ainda de acordo com Finger e Asún (2003), de uma forma sintetizada, o contexto sociopolítico brasileiro que favoreceu a delineação da pedagogia da libertação e a vida de Paulo Freire (1921-1997), pode ser dividido em três períodos nomeadamente: o primeiro que vai de 1921 a 1970, é o período em que apresenta os seus contributos mais significativos; o segundo, de 1970 e 1980, é um período que corresponde à sua estadia em Génova e o terceiro (1980 e 1997), é o período que se caracteriza pelo seu regresso ao Brasil.

Na primeira fase, entre as décadas de 1960 e 1970, a América Latina foi marcada historicamente por diversas situações, nomeadamente: a revolução social cubana, a emergência de partidos e sindicatos socialistas populares, as reformas agrárias, industrialização e penetração de corporações multinacionais resultantes das políticas económicas e desenvolvimentistas. Essas transformações geraram tensões entre os regimes capitalistas inspirados nos EUA e a resistência dos movimentos revolucionários apoiados pelos socialistas da antiga União Soviética (Finger & Asún, 2003).

Por perceber a situação que considera de desumana, Freire sujeita o seu trabalho à causa da libertação popular da opressão, da alienação dissimulada precisamente pelo analfabetismo. O seu movimento começou em 1962 no Nordeste - região mais pobre do Brasil, com cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes, em que conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores em cerca de 45 dias. (Freire, s/d, p. 10). Foi nesse momento que Freire lançou um dos seus importantes trabalhos designado “a pedagogia do oprimido” como forma de crítica social e de consolidar a sua luta de resgate da humanização, num contexto caracterizado por uma forte estratificação social e desumanização das massas populares.

Nas décadas seguintes (1970 e 1980), Freire trabalhou em Genebra (no Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas), mas as suas ideias continuaram a ser implementadas na América Latina e em África, visto que a África pós-colonial passou também por períodos idênticos aos ocorridos na América Latina caracterizados por agitações de políticas internas por forças económicas externas. Em Moçambique, por exemplo, após a independência em 1975, as primeiras decisões do governo consistiram em construir um estado socialista, sistema que viria a abandonar nos meados da década de 1980 por pressões de natureza capitalista assentes em ideologias neo-liberais².

O último período da vida de Freire compreende o período de 1980 a finais da década de 90 (altura em que morreu de enfarte em São Paulo, a 2 de maio de 1997). Foi nesse período em que Freire regressou e passou a trabalhar para, entre outras instituições, a Universidade Católica e a Universidade de Campinas, como professor. Depois da sua reforma continuou a trabalhar na área da educação de adultos fazendo conferências e escrevendo livros.

- **A Pedagogia da Libertação: o contributo de Paulo Freire para a educação de adultos emancipatória**

Como referimos, embora possa haver outras razões, o que levou Freire a propor uma pedagogia da libertação das massas populares foi principalmente, por um lado, o contexto social, político, económico e cultural supra explicitado que marcou o Brasil da década de 60 caracterizado por uma situação em que uma grande parte do povo, era desorganizada, ingénuo, despreparado e com fortes índices de analfabetismo (Freire, s/d p.87).

Por outro lado, a pedagogia da libertação pode ser considerada, num âmbito restrito, como uma verdadeira luta contra a falsidade da empatia política para com as massas populares, uma vez

² De acordo com Giddens (1999, p. 20) as ideias ou doutrinas neo-liberais defendem forças livres do mercado incentivando a iniciativa individual no âmbito do desenvolvimento da economia e propõem uma intervenção mínima do Estado na sociedade. De certa forma essas doutrinas eram inadequadas para um país pobre, analfabeto e recém-independente onde a providência do Estado e a coesão social eram fundamentais para o desenvolvimento social.

que Freire sublinha que “os políticos só se interessavam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, tornar-se manipuláveis dentro do jogo eleitoral” (*idem*, p. 25), pois, como refere, as implicações do analfabetismo por si só eram mais graves a tal ponto que os analfabetos se viam anulados e eram manipulados pela sua incapacidade de tomar decisões sozinhos, de votar e participar do processo político de maneira mais consciente (Freire, 2002, p.102).

Essas situações dramáticas e desumanizantes geraram a existência de duas classes, uma opressora constituída por aqueles que se fizeram e se consideraram como mais humanos, mais poderosos e com todos os direitos, a que Freire os designa de “ser mais” e outra oprimida constituída por aqueles a quem lhes foi roubada a humanidade, que o autor caracteriza como esfarrapados do mundo ou condenados da terra que foram feitos para “ser menos” e que vivem em função dos limites impostos pelos opressores.

Neste sentido, podemos conceber a pedagogia da libertação como uma luta de classes em que se reivindica a restauração da humanidade e a verdadeira generosidade que os opressores retiraram aos oprimidos. Freire sublinha esses valores como sendo os principais troféus dessa luta partindo da conceção de que a desumanidade e a falsa generosidade (perpetrados pelo opressor) não constituem uma vocação histórica, mas sim uma distorção da história. Historicamente, ninguém foi destinado a oprimir ou ser oprimido, por isso essa luta é necessária e justa pois, “se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotarmos uma atitude cínica ou de total desespero” (Freire, 2003, p. 30).

Apesar de reconhecer a legitimidade da luta de classes pela humanização, Freire adverte que essa luta constitui uma disputa crítica que tem uma característica de negociação com o fim *win-win*, isto é, tanto os oprimidos como os opressores saem a ganhar, não visa a inversão de polos dos oprimidos aos opressores ou vice-versa. Segundo ele, “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem dos opressores sua humanidade, que é uma forma de criticá-la, não se sentem idealistamente opressores [...] mas restauradores da humanidade em ambos” (*idem*, p. 30).

Porém, apesar de a luta de classes ter um benefício mútuo entre as partes, os opressores não estão preocupados em pôr termo a este conflito por ser um mecanismo através do qual eles alimentam o seu egoísmo, o seu enriquecimento e alienação da cultura dos oprimidos. Com esse intuito, os opressores reconhecem a necessidade da emancipação dos oprimidos que geralmente deve ser feita através do processo educativo daí que eles se apresentam como “generosos” provendo um sistema educativo limitado à perpetuação da relação opressora.

É por isso que Freire nota que não basta a afirmação de que a educação é um ato político assim como o ato político é também educativo, sendo necessária uma compreensão muito clara dos limites da prática educativo-política. Essa compreensão permite ao educador, por um lado, situar-se num certo ângulo e demonstra o próprio sonho, o tipo de sociedade em que gostaria de participar e, por outro, constitui um importante instrumento para determinar o nível em que se encontra a luta de classes numa dada sociedade o que é indispensável para demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, dos objetivos e até a localização dos beneficiários (Freire, 1997a, p. 47).

A este propósito Freire adverte que os oprimidos não podem limitar os seus esforços à súplica da falsa generosidade dos poderosos. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gesto da súplica e se façam mãos humanas que trabalhem e transformem o mundo, pois a luta pela sua humanização é única forma de resgatar a verdadeira generosidade (Freire, 2003, p. 31).

Através destas ideias, Freire expõe de forma objetiva a principal intenção do projeto da pedagogia da libertação dos oprimidos e dos opressores da desumanidade e da injustiça, porém, sublinha que só o poder que nasça dos oprimidos será capaz de libertar a ambos porque o poder dos opressores, quando pretende fazê-lo, não só quase se expressa em falsa generosidade, como jamais consegue conceder efetivamente essa libertação (Freire, *idem*, p. 31).

Um dado fundamental sobre Freire: diferentemente de outros autores que mencionámos noutras escolas de pensamento que, com exceção de Knowles³, apresentam modelos teóricos de aprendizagem sem ou com muito pouca prática em contextos concretos da aprendizagem de adultos, ele constatou a existência de duas classes (opressora e oprimida) com uma relação desfavorável à classe oprimida e descobriu também o principal problema dessa situação ao qual propôs uma solução baseada na prática educativa e no contexto real do quotidiano das pessoas.

Como salienta, a situação caracterizada por injustiça e desumanidade em que viviam os oprimidos era decorrente da sua consciência ingénuo, pelo que, a luta pela libertação tinha que passar necessariamente por um processo de transformação da consciência ingénuo⁴ à consciência crítica dos homens aos factos da sociedade.

³ Atualmente os princípios da andragogia, de Malcolm Knowles, revolucionaram decisivamente a prática da educação de adultos em todos os níveis. Esses princípios, não só constituem a base fundamental para a distinção das práticas da educação de adultos das da pedagogia, como também são encarados como requisitos indispensáveis para qualquer profissional da educação de adultos.

⁴ Segundo Freire, a essência do conceito de consciência ingénuo e de consciência crítica consiste na forma como cada um capta a realidade dos factos, “enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingénuo, o que lhe parece causalidade autêntica tem carácter estático, é algo já feito e estabelecido. Para além destes dois tipos de consciência, há uma terceira, que podemos considerar como sendo a mais

Assim delineou um método de alfabetização denominado Paulo Freire em que considera que a tarefa principal é propiciar as condições em que os educandos, nas suas relações uns com os outros e todos com o educador, assumam-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos em vez de ser paciente ou objeto no processo da transformação social (Freire, 1997b, p. 47).

Nesse sentido, o método da alfabetização proposto por Freire constitui o processo de conscientização que tem como eixo principal o diálogo que deve fluir em todo o processo da alfabetização numa relação horizontal de A (educandos) para B (educadores) e vice-versa. Em termos de procedimentos o processo decorre em cinco fases nomeadamente: a primeira, em que se faz o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará, consistindo em conversas informais com moradores da área abrangida e são recolhidos os vocábulos mais carregados de sentido e típicos da região.

Na segunda fase, através do universo vocabular das palavras recolhidas na primeira, faz-se a seleção das mesmas para o processo da aprendizagem mediante os critérios da riqueza dos fonemas que constituem as palavras, dificuldade fonética e teor pragmático (maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc.). Na fase seguinte, criam-se situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar, representadas em cartazes, desenhos, teatros ou outras atividades. Essas representações constituem os chamados temas gerativos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador.

A quarta fase consiste na elaboração de fichas-roteiro, uma espécie de planos que auxiliam os educadores ao longo do debate, mas que não devem ser encarados de forma rígida, mas sim apenas um instrumento que contém elementos essenciais ao debate. Na última fase são feitas fichas de leitura contendo as famílias dos fonemas das palavras geradoras extraídas das situações concretas apresentadas na terceira fase. Completadas essas fases, que funcionam dependentemente das situações e dos contextos em que se aplica o método, considera-se que a partir do momento em que o educando consiga combinar os diversos fonemas formando sílabas e palavras que tenham significado, começa o seu processo da alfabetização.

Contudo, como referimos, para Freire, além da consciência ingénuo e da consciência crítica, há uma outra designada por consciência mágica. Assim, o modelo pedagógico que ele propõe constitui um percurso que, como enfatizam Finger e Asún (2003), leva as pessoas da consciência em que não

elementar, a consciência mágica: esta simplesmente considera a existência de um poder superior ao qual se deve submeter com docilidade, essa consciência leva ao homem a cruzar os braços diante dos factos sob os quais se acha vencido. (s/d, p. 105).

são capazes de analisar a sua situação (consciência mágica) à uma outra intermediária em que reconhecem os seus opressores, mas ainda não são capazes de agir (consciência ingénua) o que poderão fazer depois de alcançarem o estágio da consciência crítica que os permitirá vislumbrar a possibilidade de agir sobre as causas dos factos que outrora eram considerados obviamente autênticos sem se questionar a sua lógica.

1.2. A perspetiva sociopolítica da institucionalização da educação de adultos

Muito embora as manifestações relacionadas com a educação de adultos tenham existido desde a existência das sociedades e apesar de, ao longo do século passado, diversos autores e escolas de pensamento terem desenvolvido teorias de aprendizagem que procuram explicar os processos de aprendizagem nos adultos, o contexto histórico, político e educativo que favoreceu e possibilitou a sistematização e institucionalização da educação de adultos conhecida atualmente foi fortemente marcado pelo trabalho da UNESCO, por isso vamos fazer menção aos diferentes eventos internacionais promovido por este organismo internacional em prol da institucionalização da educação de adultos.

1.2.1. O papel da UNESCO na institucionalização da educação de adultos

O conceito de educação de adultos emerge como resultado da necessidade de distinguir as modalidades das práticas educativas para crianças e para adultos. Essa necessidade é acompanhada por um processo de alterações da maneira do entendimento que o conceito de educação foi tendo ao longo da história na sociedade.

Assim, Dias (2009) refere que a emergência do conceito de educação de adultos enquadra-se num processo evolutivo que teve como finalidade a construção do conceito da educação ao longo da vida. Esse processo é constituído essencialmente por quatro fases que podemos sintetizar da seguinte maneira: na primeira fase, até aos anos 50, temos a noção da educação concentrada na educação escolar, isto é, a educação é entendida, correntemente, como preparação; na fase seguinte, nos anos 50, começa a estruturar-se, ao lado da educação escolar, o novo campo da educação de adultos; na terceira fase, nos anos 60, dá-se a integração da educação escolar e educação de adultos, como duas partes de um todo, em termos de dois subsistemas do único sistema educativo; e, por fim, tem lugar, nos anos 70, a organização da educação escolar e educação de adultos como duas partes interligadas de um único processo que abarca toda a existência do ser humano que é designada por educação ao longo da vida (p. 203).

Ao mesmo tempo em que a sociedade foi alterando as suas concepções sobre a educação permitindo a integração de novos conceitos - como o caso da educação de adultos e da educação ao longo da vida - para além do paradigma da educação escolar que monopolizava o pensamento educativo, nasceu a UNESCO que é considerada a infraestrutura intelectual e institucionalizadora da educação de adultos.

Como sublinham Finger e Ásun (2003), a UNESCO desempenhou um papel importante na definição, esclarecimento e institucionalização de diversas práticas educativas. No campo da educação de adultos, desde a sua criação em 1945, tem, até hoje, uma contribuição histórica especialmente no que se refere à alfabetização e educação básica de adultos (p. 30).

Entre as ações mais importantes que a UNESCO promoveu em prol da institucionalização social da educação de adultos como espaço educativo em que todos seres humanos têm direito, destacam-se a Reunião de Nairobi (1976) as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) realizadas de 1949 a 2009 nomeadamente: Elsinor, em 1949; Montreal, em 1960; Tóquio, em 1972; Paris, em 1985; Hamburgo, em 1997; e Belém, em 2009. De forma resumida, vamos procurar referenciar os aspetos importantes de cada um dos eventos e o seu significado para a educação de adultos.

- **I CONFINTEA: reconhecimento da existência do campo da educação de adultos**

Marcada por um contexto de pós-guerra e de tomada de decisões em busca da paz, teve lugar em 1949, na Cidade Dinamarquesa de Elsinor, a primeira conferência internacional da educação de adultos⁵. Apesar de ser um encontro sobre a educação de adultos, este encontro terminou sem definir um conceito para as práticas educacionais da educação de adultos. Um dos êxitos mais importantes é que esta conferência permitiu a conjugação de ideias e, a partir dela, aparecem tendências, aspirações e esforços para o estabelecimento e a consolidação de um novo setor educativo: a educação de adultos (Dias, 2009, p. 204).

Ainda de acordo com Dias (2009), na primeira conferência não houve consenso sobre a origem da educação de adultos, uns acreditavam que ela surgiu nos meios operários e outros referiam que ela é procedente do movimento rural. Não obstante essa divergência, todos reconheceram a existência incontornável deste novo campo de educação e definiram como sua principal tarefa, nomeadamente a satisfação das necessidades e aspirações do adulto em toda a sua diversidade.

⁵ Estiveram presentes nesta conferência 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países, sendo eles: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã-Bretanha, Irão, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia e Estados Unidos.

Para a materialização dessa tarefa, os participantes assinaram e comprometeram a agir em conformidade com as recomendações desse encontro que, segundo Dias (2009), se resumem em quatro aspetos fundamentais nomeadamente. (1) encontrar uma resposta às necessidades e aspirações dos adultos, de acordo com as condições de vida de cada comunidade concreta; (2) adotar os métodos e técnicas mais adequados, desde os tradicionais até aos mais modernos, das novas técnicas audiovisuais aos meios de comunicação de massa e à exploração efetiva e intensiva de outros recursos culturais, bibliotecas, museus, etc.; (3) recorrer à iniciativa privada, à ação coordenadora do Estado, à cooperação internacional para a promoção efetiva das práticas da educação de adultos; e (4) através da educação de adultos, contribuir para o desenvolvimento económico, social, político e cultural dos povos e para a paz mundial.

Neste contexto, mesmo com estas recomendações, Dias sublinha que o conceito de educação de adultos se encontra na sua fase embrionária, é uma fase em que a educação de adultos não é considerada como parte integrante do processo educativo humano, pressupondo-se que a existência humana se encontra fracionada em dois períodos, o da educação (preparação para a vida) e o da vida (adulta).

- **II CONFINTEA: igualdade no tratamento da educação de adultos e educação escolar**

A segunda conferência realizada em 1960, em Montreal (Canada)⁶, abre um novo horizonte no que se refere à conceção e ao entendimento da importância da educação de adultos no quadro geral da educação. No momento em que se realiza essa conferência já eram evidentes as transformações sociais decorrentes da aceleração do crescimento económico. Podemos afirmar que, de modo geral, vivia-se numa época do advento da sociedade do conhecimento (Ávila, 2008), em que as pessoas já começavam a encarar o conhecimento como importante recurso para a sustentabilidade da economia e da paz que era ameaçada pelo ambiente da guerra fria entre as grandes potências mundiais que se opuseram nas últimas guerras, nomeadamente os Estados Unidos e União Soviética.

Perante essa situação, constata-se também que nem todos os adultos (sobretudo os dos países subdesenvolvidos) estavam preparados para a participação plena nessa sociedade que estava a emergir; então, a educação de adultos apresenta-se como elemento importante que pudesse assegurar (aos adultos) uma oferta educativa necessária à promoção da “igualdade entre as pessoas, qualquer

⁶ Na CONFINTEA de Montreal participaram 47 Estados-membros da UNESCO, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 Organizações Não-Governamentais.

que seja a sua idade, a sua origem social, a sua educação anterior, a sua experiência” (Barbosa, 2004, p. 95).

Com efeito, para garantir que isso acontecesse era necessário definir qual seria o papel dos governos e o espaço da educação de adultos dentro dos sistemas educativos em cada país. Assim a educação de adultos entra na política educativa dos sistemas educativos como uma parte integrante e orgânica de cada sistema nacional de educação reivindicando-se que seja considerada em pé de igualdade com a educação escolar tradicional, uma parte, a outra parte, do sistema educativo e não como um apêndice (Dias, *op. cit.*, p. 206). Nesse sentido a CONFINTEA II representa uma importante fase da implantação, reconhecimento e institucionalização social da educação de adultos.

- **III CONFINTEA: fim da tensão entre educação de adultos e educação escolar**

Com o apelo à integração da educação de adultos no quadro dos sistemas educativos feito na segunda conferência, em 1972, na Cidade de Tóquio (Japão)⁷, a terceira conferência sublinhou e aprofundou a importância da educação de adultos ao mesmo tempo que procurou encerrar a tensão entre a educação de adultos e a educação escolar com vista a uma fusão das duas modalidades num processo integrado com a finalidade de constituir a educação ao longo da vida.

Com esse pressuposto, como salienta Dias (2009), nesta conferência destacam-se alguns aspetos, nomeadamente, primeiro a igualdade de tratamento. A educação de adultos tem ocupado um espaço periférico na agenda educativa de muitos países. Assim, nesta conferência exige-se igualdade na distribuição dos recursos entre a educação escolar e a educação de adultos, e que os planificadores devem ter em conta as necessidades específicas da educação de adultos.

O segundo aspeto que merece destaque na terceira conferência é a complementaridade e a colaboração entre as duas modalidades de educação. Diante da constatação de que a educação escolar não garante todas as categorias de ensino e não consegue abranger todos os que dela deviam participar, a educação de adultos deve procurar soluções para a educação extraescolar dos jovens que não tiveram acesso à escola ou a abandonaram antes do tempo.

Outro aspeto que o autor realça é a reciprocidade entre as duas modalidades educativas. A escola não deve funcionar como um fim em si, deve formar os sujeitos para a educação ao longo da vida e a educação de adultos deve contribuir para a reforma do sistema escolar através da formação de docentes com metodologias assentes nos princípios integradores. Assim, nesse processo recíproco as

⁷ A conferência de Tóquio reuniu 82 Estados-membros, 3 Estados na qualidade de observadores, 3 organizações pertencentes às Nações Unidas e 37 organizações internacionais.

duas modalidades integram-se num único processo contínuo que interessa a todos os grupos, docentes, crianças, jovens e adultos no geral.

- **Declaração de Nairobi: marco conceitual da educação de adultos**

Tanto os documentos de carácter sociopolítico, sobretudo resultantes de relatórios, de estudos e de conferências sobre educação de adultos promovidos pela Unesco, como os autores que se dedicam a estudos no campo da educação de adultos (Osorio, 2005; Dias, 1989; 2009 e outros) referem que é a partir de do relatório de Nairobi (Quênia) que dispomos hoje de elementos essenciais que permitem uma exposição sistemática e atualizada do conceito da praxis da educação de adultos.

O conceito da educação de adultos estabelecido na 19^a Reunião de Nairobi, realizada a 26 de novembro de 1976 refere que a educação de adultos não pode ser entendida em si mesma, trata-se de um subconjunto integrado num projeto global de educação ao longo da vida que visa reestruturar o sistema educativo existente (desenvolvendo todo o potencial de formação fora do sistema educativo), estender o período escolar para toda a vida (abarcando todos os domínios do saber e conhecimentos práticos) e fusão dos processos educativos e de aprendizagem num todo (Dias, 2009, p. 214).

Note-se que no processo teórico conceitual da educação de adultos, a importância dada ao Relatório de Nairobi deve-se ao facto de nunca der havido antes uma noção de um conceito que pudesse tentar explicar a essência das práticas relacionadas com a educação de adultos. Como refere Dias (2009), até 1950 predominava o “pressuposto de que de que a existência humana se encontra fracionada em dois períodos: o período da educação, ou formação, ou preparação para a vida, e o período da vida (adulta) em que as pessoas se encontravam preparadas, formadas, educadas” (p. 203).

Nessa perspetiva, a noção de aprendizagem na vida adulta era inconcebível, as pessoas que não tivessem estudado na infância eram consideradas fracassadas e sentiam-se marginalizadas em diferentes esferas da vida social. Esse contexto excludente motivou o nascimento e evolução de movimentos educativos que aspiravam à emancipação na expectativa de uma sociedade melhor, mais justa, mais livre e mais democrática. Assim, entre os prisioneiros de guerra, intensificam-se os movimentos da educação de adultos a partir de núcleos ligados à indústria e à agricultura (Dias, 1983, p. 25).

Também, a partir desse mesmo contexto e associado aos problemas decorrentes da proletarização do crescimento de centros urbanos e de outros emergentes como resultado das transformações sociais no geral, foram surgindo diversos movimentos de educação de adultos na

Europa, onde se citam exemplo o movimento dos trabalhadores britânicos, o movimento da *Folk School*, na Escandinávia, o movimento *Volkshochschulen*, na Alemanha, ou as *Missiones Pedagógicas* espanholas entre outros (Finger & Asún, 2003, p. 88).

- **IV CONFINTEA: Educação de Adultos como meio que assegura o direito a aprender**

Depois de elaborar pela primeira vez o conceito da educação de adultos em Nairobi (1976), a UNESCO prosseguiu com as conferências internacionais da educação de adultos, organizando em Paris (França) no ano de 1985 a quarta conferência⁸. O evento teve como tema “aprender é a chave do mundo”. Através deste tema os participantes sublinharam a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade e destacaram a educação de adultos como o principal meio para assegurar que todas as pessoas usufruam desse direito.

Barbosa (2004) detalha como é que os participantes da CONFINTEA IV chegaram ao consenso de que a educação de adultos constitui o meio mais privilegiado que assegura o direito à aprendizagem a todas as pessoas. Segundo afirma, os países participantes foram divididos de acordo com as suas características em três grupos nomeadamente: primeiro grupo constituído por países do terceiro mundo, caracterizados por relativa insipiência das atividades de educação de adultos; o segundo grupo composto por países socialistas, onde a educação de adultos envolve organizações sociais e há alguma descentralização na execução de programas da educação de adultos; e o terceiro grupo constituído por países mais desenvolvidos, onde a oferta educativa da educação de adultos é vasta e integra um grande número de organismos e instituições públicas e privadas e não existe um órgão de coordenação central.

Depois dos trabalhos e dos debates envolvendo todos os grupos, Barbosa (2004) refere que se constatou que tanto os pobres como os mais desenvolvidos tinham a necessidade de aprender e que “o direito a aprender, representa agora e mais do que nunca, a grande aposta. [Ele] não pode ser entendido como um luxo cultural, mas deverá ser entendido como direito a exercer, uma ferramenta indispensável para a sobrevivência mundial” (*idem*, p. 102).

Como é sabido, muitos dos excluídos do direito a aprender são aqueles que, durante a infância, não frequentaram ou abandonaram o sistema escolar precocemente. Nesse sentido, a educação de adultos, através de suas variadas formas educativas, apresenta-se como um campo de aprendizagem onde todos usufruem da Recomendação de Paris.

⁸ Estiveram presentes nesta conferência 841 participantes de 12 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e Organizações Não Governamentais.

- **V CONFINTEA: Educação de adultos como chave do século XXI**

Em 1997, em Hamburgo (Alemanha), realizou-se a V Conferência Internacional da Educação de Adultos, à semelhança das anteriores, também organizada pela UNESCO. Esta conferência ocupa um lugar de destaque na sequência histórica das conferências que até à altura tinham sido realizadas pelo facto de os temas tratados neste evento procurarem estabelecer um vínculo da educação de adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade.

A razão que levou os conferencistas a recomendarem que a educação de adultos deve ter um enlace com o desenvolvimento prende-se com o facto de se verificar que as profundas transformações sociais que se registavam na década de 80 favoreciam o surgimento, em todo o mundo, de sociedades baseadas no conhecimento caracterizadas por mudanças na economia e no conjunto de toda a estrutura social.

Como descreve Ávila (2008), na sociedade do conhecimento, ou da informação ou ainda pós-industrial, que emerge assiste-se ao crescimento dos setores dos serviços em relação a outros setores, ao aumento das qualificações escolares, às alterações da composição socioprofissional das populações e, conseqüentemente, “além do setor em que as pessoas trabalham, muda também, e principalmente, o tipo de trabalho que realizam, ou seja, muda o padrão das ocupações, surgindo por essa via alteradas as distribuições de classe e de estratificação social” (p. 11).

Neste contexto, os participantes constataram que as “novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante de toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades”⁹.

Retomando e aprofundando o conceito elaborado em Nairobi (1976), sublinharam que a educação de adultos “engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem as suas habilidades, enriquecem o seu conhecimento e aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação das suas necessidades e as da sua comunidade” (*idem*, p. 1). Através desta conceção da educação de adultos, concluíram que ela torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI.

Ao se considerar “chave do século XXI”, uma das importantes “portas” a abrir é a do direito a aprender por toda a vida que deve começar pela alfabetização de adultos que é a “habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades” (*idem*, p. 2),

⁹ UNESCO (1997) Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA). Disponível em www.cefetop.edu.br (acedido em 15.03.2012).

porque só assim a educação de adultos será capaz de garantir a sobrevivência da humanidade no decurso de todas as transformações de que ela está sujeita.

- **VI CONFINTEA: Educação de adultos, componente significativo do processo da aprendizagem ao longo da vida**

A sexta e última conferência internacional de educação de adultos, realizada em dezembro de 2009, em Belém do Pará (Brasil)¹⁰, sublinha o pragmatismo na implementação das recomendações das conferências, salientando que “o grande desafio posto agora é o de passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações [...] sejam implementadas nas políticas da educação de jovens e adultos” (UNESCO, 2010, p. 3).

Ao mesmo tempo, esta conferência constitui “um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a V CONFINTEA” (*idem*) visto que, tal como na conferência de Hamburgo, em Belém os conferencistas apoiam “a definição de educação de adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos em Nairobi (1976) e realçam que a “alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos” (*idem*).

Um dos aspetos mais importantes desta conferência é o reconhecimento do espaço e a função da educação de adultos no processo da aprendizagem ao longo da vida. Tal como referiram os conferencistas “aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo da aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para aprendizagem não formal a informal” (*idem*).

Outro aspeto importante, apesar de ser quase predominante em todas as conferências, é o reconhecimento da prioridade da alfabetização de adultos no contexto das práticas educativas destinadas a adultos considerando-se que ela constitui o “pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, económico e político” (*idem*).

Fazendo uma análise geral da IV CONFINTEA, através das recomendações constantes no seu documento final (Marco da Ação de Belém), podemos concluir que os conferencistas acreditam e sublinharam que todo o processo da educação de adultos que não incluía a alfabetização de adultos não tem sentido enquanto tivermos ainda na sociedade pessoas, maioritariamente mulheres, que

¹⁰ Estiveram presente na VI CONFINTEA 144 Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado

necessitam de educação básica para se introduzirem e gozarem do seu direito a aprender ao longo da vida.

1.2.2. Definição do conceito da educação de adultos e termos afins

A breve incursão que fizemos na sessão anterior envolvendo principais eventos de caráter internacional promovidos pela UNESCO nos últimos tempos, permitiu-nos verificar que o conceito de educação de adultos, concebido inicialmente em Nairobi (1976) e atualizado e sistematizado em Hamburgo (1997), não sofreu alterações em Belém (2009) e continua até hoje a referir que a educação de adultos “engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade”¹¹

A definição de educação de adultos proposta pela UNESCO, apesar de ser aceita, é muito ampla, envolve todas as circunstâncias que possibilitam a ocorrência da aprendizagem o que implica a existência, dentro da educação de adultos, de uma rede complexa da aprendizagem, mas que precisa de ser delimitada indicando as práticas concretas que integram o campo da educação de adultos. Assim, Canário (2008) refere que “é possível discernir, desde os anos 60, a estruturação de quatro subconjuntos que [...] permitem ainda hoje descrever e balizar o território das práticas sociais da educação de adultos. Eles correspondem à Alfabetização, à Formação Profissional, à Animação Sociocultural e ao Desenvolvimento Local” (p.13).

Nesta perspectiva, analisando as diversas atividades da educação de adultos, sejam elas acadêmicas, culturais ou políticas (incluindo o presente trabalho), constatamos que elas sempre estão relacionadas com uma das áreas mencionadas por Canário. Por essa razão considerámo-las como principais áreas afins da educação de adultos pelo que faremos referência a cada uma delas para verificarmos as suas principais formas de atuação dentro do campo da educação de adultos.

- **A Alfabetização de adultos**

A temática da alfabetização tem criado certas divergências relacionadas com o seu significado e gera diversas interpretações e correntes pois, enquanto para alguns, alfabetizado significa dar conta da leitura de um pequeno texto, seja de um bilhete, seja de um nome de rua, para outros é

¹¹ Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, julho de 1997 (Disponível em www.cefetop.edu.br, acessado em 15.03.2012).

fundamental a inserção da cultura na leitura e na escrita (Schwartz, 2010, p. 24). Porém, tanto num como noutra caso, o quadro conceitual da alfabetização encontra-se sempre associado à leitura e à escrita.

Etimologicamente, alfabetizar significa levar alguém à aquisição do alfabeto com a finalidade de constituir esquemas que possibilitem a representação e designação de coisas e fenómenos através da leitura e da escrita. Assim, segundo Tfouni, (1995, p. 14) a alfabetização deve ser considerada, “ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos de natureza diversa”

O sentido da alfabetização é dependente do contexto e das perspetivas. Para Nogueira e Pilão (1998), a alfabetização, na perspetiva construtivista, deve ser vista como um “processo de aquisição e apropriação de uma forma de comunicação que ocorre num ambiente social, de acordo com a experiência do indivíduo e o seu nível de evolução mental” (p. 15).

De acordo com Pinto (2000), a discussão sobre a alfabetização deve ser feita tendo-se em consideração a necessidade do uso da linguagem escrita no quotidiano dos indivíduos. Assim, o analfabeto é o indivíduo que não tem a necessidade da leitura no desenvolvimento das suas atividades do quotidiano, pois a leitura e a escrita são primordialmente dois recursos aos quais o indivíduo recorre para a execução de um trabalho que não pode ser feito sem esse conhecimento.

Para Freire e Macedo (2002) não pode haver indivíduos que não necessitam da leitura e da escrita no seu quotidiano pois todos precisamos do *empowerment* individual, social para travar a perpetuação de relações de repressão e de dominação que só é feita através da consciência crítica desenvolvida resultante da alfabetização. Nesse sentido, a alfabetização, na ótica destes autores, é um campo de luta ideológica e, ao mesmo tempo, um movimento social que deve alicerçar-se num projeto ético e político com a finalidade de dignificar e ampliar as possibilidades de vida e de liberdade humana (p. 1).

No contexto das aceções em torno do conceito da alfabetização, A UNESCO, nas abordagens desta temática, dissemina o termo Alfabetização Funcional que, segundo Osorio (2005), foi introduzido no Congresso Mundial de Ministros da Educação, realizado em Teerão (1965), como forma de reconhecimento de que a “alfabetização não é um fim em si mesma, mas deve ser concebida com vista a preparar o homem para desempenhar uma função social, cívica e económica que supra amplamente os limites de uma alfabetização rudimentar, reduzida ao ensino de leitura e escrita” (p. 162).

A adoção do conceito da alfabetização funcional, por um lado, tende a enfraquecer as situações dicotômicas entre alfabetizados e analfabetos feitas por referência ao domínio, ou não, de habilidades requeridas para leitura e escrita e, por outro, impulsiona uma reflexão em torno das finalidades e objetivos da alfabetização de adultos.

Atendendo à diversidade de noções e concepções sobre a alfabetização, Moura (2001) considera indispensável a necessidade da delimitação do campo epistemológico e do objeto de conhecimento que diferencia a alfabetização de outras áreas porque, na sua ótica, “somente assim a alfabetização de adultos deixará de ser considerada e tratada como um campo cuja polissemia leva à multifuncionalidade, ao ecletismo e a uma abrangência de tal forma que seu processo é tudo, pode tudo, leva a tudo e ao mesmo tempo não leva a nada” (p. 21).

Tomando em consideração este pressuposto, Moura (2001) estabelece o objeto de estudo e objetivos da alfabetização de adultos que, de acordo com a autora, o principal objeto de estudo da alfabetização é o sistema de linguagem escrita e o seu objetivo é o de propiciar ao alfabetizando a apropriação desse sistema. (p. 21).

Com esta concepção, Tânia Moura leva-nos a entender que um projeto educativo que tem em vista a alfabetização devia estar implícita e explicitamente relacionado com o processo que favorecesse a aquisição e apropriação das técnicas que permitam a leitura e a escrita (que, de acordo com Freire (2003), não somente da palavra, mas também do mundo em que vive o alfabetizando), só com esta amplitude a alfabetização poderá constituir-se num dos elementos indispensáveis para a inserção e adaptação contínua dos indivíduos na sociedade atual caracterizada por múltiplas necessidades.

- **O Desenvolvimento Local**

A educação de adultos entendida como um campo de práticas socioeducativas, é constituída por diversas atividades que nela têm lugar, porém, o protagonismo e o grau de importância das diferentes atividades desenvolvidas são diferentes e dependentes dos fatores sociais, políticos e culturais que se podem traduzir nas necessidades do público a quem se direciona determinado projeto da educação de adultos.

Não obstante, o desenvolvimento comunitário, como refere Canário (2008), institui-se como momento de síntese dos diferentes polos que definem a educação de adultos e contribui significativamente para tornar mais visível a globalidade dinâmica dos processos de educação de adultos.

A análise feita por Gómez, Freitas e Callejas (s/d), que se dedicam à compreensão do conceito de desenvolvimento no geral e do conceito de desenvolvimento local em particular, aponta para uma evolução concetual que marcou a percepção polissémica do termo ao longo da sua história.

Segundo estes autores o conceito de desenvolvimento esteve inicialmente ligado às teorias económicas que o concebiam simplesmente como crescimento económico. Nesta conceção estavam duas correntes principais nomeadamente a corrente liberal representada por Adam Smith, entre outros pensadores, e a corrente socialista em que têm destaque Karl Marx e outros teóricos clássicos.

Nas doutrinas clássicas de desenvolvimento Gómez, Freitas e Callejas (s/d) referem que Smith (1776) foi o primeiro a fazer uma tentativa de reunir elementos representativos das práticas e das relações económicas que tornaram o ponto de partida e de referência de trabalhos publicados posteriormente. Nas suas teorias Adam Smith defendia que a coesão da sociedade e o seu desenvolvimento devem ser vistos como elementos fundamentais na formulação das leis do mercado. (p. 15).

De acordo com estes autores a principal intenção de Smith é o estabelecimento de um mercado livre e de harmonia social e da força capitalista, na medida em que sublinha que “a prosperidade das nações não depende de qualquer fator social, mas do esforço de cada um dos indivíduos para melhorar a sua condição” (Gómez, Freitas e Callejas, s/d, p. 15).

Na perspetiva antropológica, os autores referem que a noção de desenvolvimento esteve adjacente ao paradigma do difusionismo cultural europeu que, ao longo do percurso histórico, teve tendências de formatar e legitimar a ideia da superioridade da cultura europeia, considerando outras culturas como primitivas e pouco evoluídas. Com essa perspetiva concebeu-se o desenvolvimento como progresso histórico seguido pelo ocidente que era uma sociedade mais civilizada e mais adequada para indicar e determinar os padrões e os modos de vida mais humanizados da sociedade.

A percepção do desenvolvimento na perspetiva do progresso social, de acordo com Gómez, Freitas e Callejas (s/d), foi também reforçada pelas teorias evolucionistas e por Marx que afirmou que “a ideia de progresso serve para legitimar o conceito de desenvolvimento como uma sequência etápica que vai do menor ao maior” (p. 32). Assim, o desenvolvimento visto nesta aceção passaria a designar o processo através do qual as pessoas abandonam o primitivo para assumir as formas consideradas melhores e desejáveis.

Ainda com as influências da crítica de Marx aplicada aos fundamentos do capitalismo, os autores que temos vindo a citar referem que surgiu uma visão que encarava o desenvolvimento como mudança social. No decurso do século XX o desenvolvimento foi identificado como impulso cultural

associado à modernização tecnológica e industrial, fator que ameaçou fortemente os povos da periferia no abandono da sua realidade existencial para adotar a modernidade que era uma característica das sociedades ocidentais. Mais tarde, outro termo adotado para designar o desenvolvimento foi o de bem-estar que foi usado para indicar o sentido e a finalidade de um bom desenvolvimento.

Porém, não obstante as ações que foi tomando ao longo da sua história, o conceito de desenvolvimento comunitário local enquanto estratégia e prática da educação de adultos entra pela primeira vez na agenda política em 1942 ano em que o governo britânico o adotou como uma estratégia oficial com o objetivo de apoiar as suas colônias no seu processo pós-independência. Mais tarde, depois da II Guerra Mundial, a estratégia de Desenvolvimento Comunitário institucionalizou-se através das Nações Unidas (Francisco, 2010, p. 67).

No entanto, como salienta Canário (2008), concretamente o contexto que marcou o estabelecimento e consolidação do Desenvolvimento Local como elemento de preocupação nos contextos comunitário está vinculado ao crescimento económico que as comunidades foram atingindo de forma desigual, até mesmo dentro do mesmo território nacional, verificando-se zonas mais desenvolvidas e outras menos desenvolvidas.

Canário (2008, p. 61) aponta o período que vai entre a última guerra mundial e os meados da década de 1970 como sendo o momento em que, na esfera económica, o gráfico atingiu níveis mais elevados na história e cuja repetição é considerada provavelmente inexistente.

Não obstante ao crescimento económico, neste momento, por um lado, verifica-se um desequilíbrio, aparecem zonas com maior crescimento - países industrializados e não industrializados, também conhecidos como “países do 3º mundo”, que se encontram maioritariamente em África.

Por outro lado, de acordo com Canário (*idem*, p. 62), as disponibilidades financeiras bem como a “necessidade de produzir mão de obra qualificada, estão na base de políticas governamentais que viram no aumento da oferta escolar um instrumento decisivo das suas políticas desenvolvimentistas” - vivia-se o auge da sociedade moderna.

De acordo com Amaral (2010, p. 28), o notável crescimento económico que então se verificava, interrompeu-se abruptamente nos meados da década de 70. Na origem deste colapso, explica o autor que “esteve o choque petrolífero de 1973, que quadruplicou o preço do petróleo num só ano, e a crise económica internacional dele resultante”

Como reação a esta situação, verifica-se, a partir dos finais dos anos 70 e início de 80, uma nova realidade que, nas palavras de Canário, se sintetiza pela expressão “pensar globalmente, agir localmente” em que regista três situações nomeadamente: (1) a multidimensionalidade - a noção de

desenvolvimento passou a incorporar várias variáveis, para além da componente económica, a educação, a saúde, o ambiente e a cultura compõem diferentes dimensões que se articulam dentro da perspectiva do desenvolvimento; (2) uma lógica qualitativa - enquanto no período dos “anos gloriosos” o desenvolvimento era tomado em escalas quantitativas, neste, uma visão multidimensional faz apelo à valorização de critérios de natureza qualitativa e (3) uma valorização local - salienta Canário que, na era anterior à “agonia” do paradigma desenvolvimentista se valorizava uma intervenção analítica e segmentada, havia uma separação em termos conceituais e práticos da intervenção caracterizada por intransversalidade entre a indústria, saúde, educação e outras áreas sociais. Já nas novas lógicas de desenvolvimento passam a valorizar-se processos integrados de intervenção, ao nível local.

Não obstante a constatação destas situações, as alterações mais evidentes que marcam a rutura com o período anterior sintetizam-se, também, em três questões fundamentais: a referência territorial do desenvolvimento, a sua base política e os processos de conhecimento que o suportam (Canário, 2008, p. 63).

Canário defende estes elementos como fundamentais na conceção das novas lógicas do desenvolvimento pelo facto de, nomeadamente, na primeira questão - referência territorial do desenvolvimento - verificar-se um alargamento da amplitude da delimitação da noção territorial e do desenvolvimento devido ao processo de mundialização que faz com que o desenvolvimento, hoje em dia, passa a ser pensado ou projetado contando-se com elementos ou perspectivas internacionais, para além dos nacionais e locais que constituem a peça também fundamental.

Na segunda questão, a da vertente política, Canário (*idem*, p. 63), salienta que “a democracia parlamentar do tipo representativo constitui uma base política insuficiente para suportar o desenvolvimento”, o autor defende essa tese tendo em consideração que, a intervenção nos processos de desenvolvimento, se não for baseada nas necessidades dos participantes e do contexto pode representar uma vontade ou necessidade alheia à comunidade, espelhando apenas aquilo que é a vontade da maioria política representativa no parlamento, fator que cria situações de desinteresse e divergência com as ansiedades das comunidades e conseqüentemente falhanço ou fracasso de vários projetos de animação e intervenção comunitária.

Quanto à terceira e última questão dos novos moldes de desenvolvimento, o autor que temos vindo a citar coloca a tónica dos seus argumentos na crítica dos fundamentos da ciência moderna e da sua relação com o progresso, nesta questão, coloca em jogo a noção de *saber* e a de *compreender* a lógica dos factos sociais.

- **A Formação Profissional Contínua de Adultos**

A formação profissional de adultos é um dos polos ou espaços educativos que ocupam um protagonismo visivelmente forte no campo da educação de adultos através de, entre outros aspetos, nomeadamente as políticas desenvolvimentistas associadas à doutrina neo-liberal que estão decisivamente a cimentar e a caracterizar as sociedades atuais tendo como ponto de partida a Europa ocidental.

A necessidade que marca a emergência dessa prática educativa é decorrente de uma sequência de transformações que têm fustigado a sociedade desde o século passado como refere Ávila (2008), a formação profissional ganha espaço no momento em que se anuncia a emergência de um novo modelo de sociedade denominado sociedade pós-industrial e caracterizado pela terciarização, escolarização e transformações na estrutura socioprofissional.

De acordo com a autora, a consolidação da sociedade pós-industrial é movida pelas transformações localizadas na esfera económica, cujas consequências e manifestações podem, no entanto, ser observadas em diferentes domínios da vida social. Salienta Ávila que a alteração mais evidente registada na esfera económica é o progressivo decréscimo do peso do setor industrial, ao mesmo tempo que uma multiplicidade de serviços adquire centralidade crescente.

Analisando a questão da sociedade pós-industrial, Ávila (2008) coloca o conhecimento como o epicentro neste novo modelo social e, deste modo, o capital humano passa a constituir-se no principal recurso e a educação, incluindo a de adultos, passa a estar na base da estratificação social e do acesso ao poder.

Nessa perspetiva, a formação profissional contínua passa a ser um processo orientado para a qualificação e requalificação da mão-de-obra que, comumente tem sido um dos requisitos prévios e indispensáveis às políticas desenvolvimentistas. Canário (2008)

Na ótica de Lopes e Picado (2010), com esse objetivo de formação de recursos humanos, a formação contínua tem fundamentalmente sete finalidades, nomeadamente: (1) transmissão de conhecimentos, competências e capacidades necessárias ao desempenho de uma profissão, (2) sustentação da estratégia global definida pela organização, (3) aumento da motivação e da satisfação dos indivíduos, (4) oportunidades de promoção na carreira e de autodesenvolvimento contínuo, (5) mudança organizacional pelas oportunidades de participação, de resolução de problemas e de melhoria contínua dos processos (segundo as estratégias da organização), (6) criação de um mercado de trabalho mais qualificado e competitivo e (7) mecanismo facilitador do processo de socialização e de integração do indivíduo. (p. 14).

Não obstante, a formação profissional, enquanto prática da educação de adultos, tem sido alvo de críticas de muitos analistas. Por exemplo, Lima (2008) desaconselha a adoção e implementação dessa prática em contextos como o nosso caracterizado por uma maior “debilidade de formação de base da maioria da população” adulta defendendo “as lógicas de promoção de um direito humano básico, da solidariedade e do bem comum, da justiça social mais típicas da educação de adultos para a cidadania democrática” em detrimento das “lógicas da empregabilidade, da competitividade e da emulação” (p. 34).

- **A Animação Sociocultural**

A animação sociocultural, enquanto processo educativo multifacetado que pode ter lugar em todos os espaços da vida pública e com qualquer público, apresenta-se com um dos elementos importantes nas ações de intervenção comunitária na medida em que aumenta a coesão social das comunidades.

Nesta abordagem vamos procurar sintetizar os contributos da animação sociocultural no desenvolvimento local através de projetos de intervenção comunitária tendo como referência a abordagem de Rui Canário sobre o contexto social que favoreceu a emergência da animação sociocultural, sua relação com o desenvolvimento local e com a educação informal.

Canário (2008, p. 71) considera impossível estabelecer ou encontrar uma definição plausível que cabe na noção ou no conceito da animação sociocultural por ser um campo fundamentalmente da ação educativa que abrange públicos muito diversos (em idade, estatuto social, nível de instrução, etc.) e que está presente em áreas de atividade social muito diversificadas (empresas, serviços sociais, vida escolar, administração pública, organizações de saúde, etc.).

Uma outra razão que aumenta o grau de dificuldade na concetualização da animação sociocultural, segundo Canário (*idem*, p. 72), está relacionada com a fraca atividade investigativa e a dificuldade de definir com clareza, e de forma abrangente, os seus contornos.

Numa análise da perspetiva histórica sobre o assunto, o autor indica que a animação sociocultural é uma prática socioeducativa recente cuja sua emergência remonta à segunda metade deste século. A sua origem histórica, situada a margem da realidade escolar instituída, pode também ser considerada uma das razões que aumenta o défice teórico e concetual, pois no seu percurso histórico teria favorecido um certo fechamento do setor sobre si próprio. (Canário, 2008, p. 72).

Não obstante esse défice teórico e concetual, Canário (2008) refere que na década 60 e 70 verificam-se alguns estudos que procuravam conceituar a animação em dois sentidos: uns referiam

que a animação sociocultural como “toda a ação exercida sobre um grupo, uma coletividade ou um meio, visando desenvolver a comunicação e estruturar a vida social, recorrendo a métodos semidiretivos [...]” enquanto outros concebiam a animação sociocultural como um conjunto de “ações geridas por pessoas que se juntam e que determinam elas, o contexto destas ações em função de objetivos sociais e culturais ” (*idem*, p. 73).

Estes teóricos apresentavam um antagonismo na conceção da animação, enquanto um realçavam a essência da animação na adaptação social, os outros consideravam que a sua essência assentava na mudança instituinte. A tensão desta problemática parece atenuar-se, duas décadas mais tarde, quando apareceram duas correntes com subsídios relativamente mais importantes para a conceção e compreensão da animação sociocultural, representadas por Marzo e Figueras.

Marzo considera a animação sociocultural “como um modelo sólido e acabado de intervenção na realidade, baseado num “corpus” teórico globalizado, numa metodologia específica e num corpo profissional, que lhe permitiriam demarcar-se com clareza e autonomia de outros modelos de intervenção”, enquanto que para Figueras a animação sociocultural “é um conjunto de metodologias e recursos utilizáveis por diferentes modelos de intervenção” (*apud* Canário, 2008, p. 73)

Na ótica de Canário, esta última definição situa claramente a animação “numa posição transversal” correspondendo a um conjunto de tecnologias de intervenção utilizadas por agentes de distinto perfil: educadores, trabalhadores sociais, gestores de intervenção comunitária, etc.).

Reunindo todas as aceções Canário (*idem*, p. 74), salienta que podem anunciar-se como traços comuns três características da animação sociocultural, nomeadamente: (1) o carácter voluntário da participação neste tipo de ações - feitas como resposta a interesses genuínos dos destinatários, ligados à sua vida cultural e aos seus tempos livres de lazer; (2) o carácter aberto destas atividades - que frequentemente se dirigem a públicos muito diferenciados, na idade, no sexo, na instrução e no estatuto social e (3) carácter desinteressado - que não só não supõe requisitos prévios, como também conduzem à obtenção de diplomas e de qualificações.

Associadas a essas características, a animação sociocultural, de acordo com Canário (2008, p. 76), tem fundamentalmente cinco funções, a saber: (1) função de adaptação e de integração - com a finalidade de socialização das pessoas no quadro das transformações sociais e pode também ajudar aos imigrantes a inteirar-se numa na cultura de um determinado país ou território em que estejam a habitar; (2) função recreativa - ligada ao tempo de lazer, para o entretenimento do público; (3) função educativa - parece ser a mais importante de todas, visando a orientação social face a determinados hábitos de diversa ordem e pode ser transversal a todas outras funções; (4) função ortopédica - está

relacionada com a sensibilização do público visando um equilíbrio, uma normalidade de uma sociedade marcada por perturbações de natureza diversa; e (5) função crítica - está relacionada com o potencial que a animação tem de questionar o óbvio e inculcar um pensamento crítico nas pessoas sobre a vida social, cultural, económica e política.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MOÇAMBIQUE

O surgimento, a evolução e a institucionalização da educação de adultos como campo de práticas educativas deveu-se à conjugação de fatores socioacadémicos e da empatia da política internacional da educação que se evidenciaram no ocidente a partir dos meados do século XX. No percurso teórico-histórico da institucionalização da educação de adultos, por um lado encontram-se os teóricos da aprendizagem e por outro estão os organismos decisores das políticas internacionais da educação.

As principais evidências do panorama geral que ilustra o contributo tanto das teorias da aprendizagem, como da UNESCO no processo da institucionalização da educação de adultos, descrevemos no primeiro capítulo deste trabalho, sendo que neste ocupámo-nos da abordagem da educação de adultos em Moçambique em que procuramos principais aspetos que, desde as vésperas da independência até à atualidade, configuram e concretizam a educação de adultos com o intuito de apurarmos o seu contributo social, académico, cultural e político no desenvolvimento do país e na emancipação social.

2.1. Caracterização geral do contexto sociocultural e político moçambicano

Para entendermos o processo, os objetivos e as características da educação de adultos em Moçambique é necessário atender, entre outros, a dois aspetos essenciais nomeadamente: o contexto sociocultural e tradicional dos moçambicanos e a política nacionalista erguida no período pós-colonial.

A razão que nos leva a considerar aspetos da tradição cultural como sendo os de maior importância para a compreensão de todo o processo educativo moçambicano é muito simples: em Moçambique, tal como noutros países africanos, a educação, enquanto bem cultural que se transmite de geração em geração através da leitura e da escrita, implantou-se no país em consequência da promiscuidade histórica e cultural decorrentes do comércio e da colonização que tiveram lugar no continente africano a partir do século XV.

Ao longo da sua história, os moçambicanos e africanos em geral educaram-se de gerações em gerações através da oralidade que consistia em formas literárias orais nomeadamente: fórmulas rituais (orações, invocações, juramentos, bênçãos); histórias etiológicas (explicações populares do porquê das coisas); contos populares, narrações históricas entre outras formas de educação (Altuna, 1993, p. 37).

Por causa da característica ágrafa alguns autores, entre eles John Luck, chegaram a considerar os africanos como um povo sem história ou qualificaram-nos como primitivos, pessoas sem cabeça

(Adichie, 2009). Porém, atualmente, está completamente refutada esta hipótese, os que consideram a falta de escrita como sinónimo de primitivismo e falta de história confundem a escrita e o saber (Altuna, 1993), uma coisa é escrita que é um conjunto de sinais usados convencionalmente para se expressar e comunicar outra coisa é o saber que é uma luz para o homem, uma herança de tudo aquilo que os antepassados conheceram e que pode ser transmitido através de várias formas incluindo a escrita e a oralidade.

2.1.1. Heterogeneidade na tradição cultural moçambicana

Culturalmente, uma das principais características do território moçambicano é a existência de duas áreas com práticas e hábitos culturais diferentes, nomeadamente: a área cultural de linhagem matrilinear e a área cultural de linhagem patrilinear. A separação geográfica dessas áreas é feita por referência ao Rio Save¹². A Norte encontram-se os povos de linhagem matrilinear formados pelos grupos étnicos Makhuwa-Lómuwè, Yão, Maconde, Chewa-Nyanja, Nsenga e Pimbwe; e a Sul do rio estão os povos de linhagem patrilinear constituídos pelos Tsonga, Shona, Chopi, Bitonga e Nguni (vede anexo 1, p. xiv).

Entre as características mais importantes que diferenciam uma linhagem da outra é a conceção que cada região tem sobre a consanguinidade. No sistema matrilinear a descendência passa através das mulheres, o filho pertence à linhagem da mãe, o pai biológico não tem grande influência social nos filhos, pertencendo ao tio materno a autoridade que se impõe aos filhos da irmã (seus sobrinhos) e a ele cabe-lhe a responsabilidade de orientá-los nas questões sociais, religiosas, culturais entre outras (Altuna, 1993, p. 108).

Opostamente, no sistema de linhagem patrilinear “o filho pertence à família do pai. O sistema reagrupa os descendentes, por via masculina, de um antepassado varão conhecido ou mítico” (*idem*, p. 106)

De acordo com Altuna (1993), enquanto no sistema matrilinear a mulher tem primazia no contexto da transmissão da dignidade social, no estatuto social da linhagem patrilinear ela não tem a mesma sorte, a autoridade repousa sobre o homem mais velho da linhagem, é ele que é responsável pelas funções sociais e todas elas são herdadas por linhagem paterna (p. 106).

A propósito dessas características que representam a tradição cultural, Mangrassie (2004) refere que a heterogeneidade cultural do povo moçambicano se reflete na educação. Segundo afirma, cada

¹² O Rio Save nasce no território Zimbabweano, atravessa Moçambique de Oeste para Leste numa extensão de 330km e desagua no Oceano Índico.

um dos eixos culturais sustenta o seu modo de cultura e, com base nele constrói-se e interpreta-se o mundo influenciando dessa forma os modos da aprendizagem, de agir e de ser de cada grupo étnico (p. 88).

Nesse sentido, analisando as dinâmicas sociais e as relações interpessoais de cada um dos territórios culturais moçambicano, Mangrassie (2004) admite que “se matrilinear, a educação é mais pacifista, mais persuasiva e, frequentemente, acompanhada de tabus e mitos; se patrilinear, a educação é mais determinista, isto é, acompanhada de ordens menos negociadas (p. 93). O posicionamento de Mangrassie deve estar relacionado com o pressuposto de a mulher ser mais cautelosa e cuidadosa em termos educativos e de organização social diferentemente dos homens que, aparentemente, se apresentam com posturas relativamente ditatoriais.

Porém, não obstante essas diferenças e concepções, como forma de procurarmos encontrar a influência da tradição cultural moçambicana no processo educativo oficial vamos abordar, de forma breve, a questão dos ritos de iniciação que é uma prática tradicional frequente em Moçambique e que se acredita ter algum impacto, particularmente no processo educativo dos jovens e da educação de adultos no geral.

2.1.2. As práticas e os valores da cultura tradicional moçambicana

Apesar da existência de um leque diversificado de práticas de tradições culturais entre os moçambicanos, assim como todos os povos *bantu* da África negra, a vida cultural, até à atualidade (pelo menos nos meios rurais), é caracterizada e constituída por ritos de iniciação e de passagem que compreendem essencialmente o nascimento, a puberdade, o casamento e a morte.

Como refere Altuna (1993), o pensamento *bantu* concebe a iniciação como um processo nunca consumado na vida humana e tem o papel decisivamente modificante ao longo de toda a vida da pessoa.

No âmbito dos processos que envolvem as tradições culturais em Moçambique, os ritos de iniciação, praticados geralmente nas linhagens matrilineares localizados a norte do Rio Save, são mais significativos para a vida cultural e social e os seus valores são influentes nas diversas esferas da vida quotidiana.

Como descreve Golias (1993), os ritos de iniciação constituem o culminar de um processo educativo que a comunidade vem preparando, a partir do núcleo familiar, desde que a criança nasce. No percurso da vida cultural dos moçambicanos com esta prática tradicional é possível distinguir três fases.

A primeira fase vai do nascimento até aos 5/6 anos de idade, é uma fase essencialmente de socialização. A comunidade confia à mãe da criança a totalidade da responsabilidade de integração do indivíduo na comunidade. Na segunda, que se estima entre 7/10 anos, começa a haver distinções baseadas no sexo, se é um rapaz, o adolescente vive mais aproximado ao pai enquanto que, se for uma rapariga, ela deverá consolidar cada vez mais as relações com a mãe.

A terceira fase, entre 10/15 anos, é o momento preciso para a integração do adolescente no grupo de idade e por sexo e a sua efetiva participação nas atividades torna-se absolutamente necessária para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades (Golias, 1993, p. 15). Para tal, deve ser submetido a ritos de iniciação, um processo marcado por ações educativas mais conscientes que possam qualificar e certificar a sua aptidão física, cultural e social para os desafios da vida.

Assim, tanto os rapazes como as raparigas devem passar por este processo que lhes irá conferir o estatuto sociocultural de adulto. Para além da idade, os sinais fisiológicos dos indivíduos são usados como indicadores do momento certo para a iniciação. Nos rapazes, as mudanças decorrentes da adolescência (aparecimento de pelos nas axilas e virilhas, mudança de voz entre outros) têm sido os sinais enquanto para as raparigas o sinal indicativo mais comum é o aparecimento da primeira menstruação.

Altuna (1993) e Martinez (2008) descrevem os ritos de iniciação em três fases importantes nomeadamente: a separação do adolescente da família e da comunidade, a circuncisão (geralmente para os ritos de iniciação masculinos), reclusão (acampamento num local reservado, geralmente na floresta) e regresso à comunidade.

Tanto nos ritos masculinos como nos femininos, entre as etapas que envolvem o processo de iniciação, a de acampamento é a mais importante porque é “nesta fase que os jovens são iniciados na sabedoria popular, na tradição, na história do povo e nas leis e normas de procedimentos na sociedade” (Martinez, 2008, p. 102).

Para os ritos de iniciação masculinos, no decurso da fase de acampamento, de acordo com Altuna (1993), os mestres “ensinam o que o homem deve saber para cumprir com perfeição os seus compromissos sócio-políticos-religiosos” (p. 291). Por essa razão Martinez (2008) resume em três os principais ensinamentos dos ritos de iniciação masculinos nomeadamente:

- “Iniciação nas tradições do povo, mitos de origem, história do povo, lendas e personagens importantes;
- Iniciação à vida: conhecimento sobre o ciclo vital e as fases (nascimento, puberdade, matrimónio, doenças e morte);
- Iniciação social: comportamento que se deve ter com diversas categorias de pessoas (superiores, velhos, mulheres, familiares, colegas, estrangeiros e crianças; as leis [...] que devem ser cumpridas, as proibições [...] que devem observar e os direitos [...] que cada um tem na sociedade” (p. 103)

Para além destes, outro aspeto não menos importante na iniciação masculina é o tema do sexo. Os iniciados recebem uma educação sexual pormenorizada com todos os mistérios da vida, os significados e o valor do sexo. São preparados para a função de pai de família, depois da iniciação, o jovem pode começar as suas aventuras amorosas (Altuna, 1993, p. 291).

O tempo necessário para o processo de iniciação masculina varia de região para região, porém, atualmente, geralmente é de um mês ou menos. Antigamente podia levar até seis meses por causa das técnicas tradicionais que eram usadas para a circuncisão e os medicamentos para a cicatrização que não eram eficazes.

Quanto aos ritos de iniciação femininos, embora durarem poucos dias, geralmente três ou quatro, têm o mesmo simbolismo de passagem para a vida adulta e os seus procedimentos resumem numa cerimónia curta as fases do processo iniciático.

Como refere Altuna (1993), os ritos de iniciação femininos estão fundamentalmente relacionados com o mistério do nascimento e da fertilidade da mulher. Numa fase preliminar, as raparigas, logo após o aparecimento da menstruação, recebem ensinamentos que consistem, entre outros aspetos, na “explicação sobre o facto fisiológico da menstruação e os cuidados higiénicos que a jovem deve de então para a frente” (Martinez, 2008, p. 115).

Na fase propriamente instrutiva, às jovens são “explicadas as várias tarefas da vida de casa; os trabalhos próprios da mulher no cultivo dos campos, especialmente no que diz respeito à sementeira; o trabalho feminino na construção de uma casa (reboco e pintura das paredes); a etiqueta social; os vários ritos e festas da sociedade” (*idem*, p. 120).

Tal como nos ritos masculinos, nos femininos o tema do sexo também ocupa um lugar importante. Martinez (2008) salienta que a instrução da rapariga na vida sexual começa na comunidade antes do processo da iniciação e completa-se com o casamento, porém, durante o período em que passam retiradas, “dedica-se particular atenção à prática de alargar os lábios vulvares [...] no que foram iniciadas durante a meninice” (p. 123).

Com esses procedimentos, até aos momentos finais dos ritos de iniciação, a rapariga fica apta para o casamento, para a sua missão fundamental de ser mãe. Como conclui Altuna (1993), os ritos de iniciação femininos definem oficialmente e publicamente a capacidade, o valor e a estima da rapariga como procriadora e “porque se transformou, também ontologicamente, recebe o estatuto social, jurídico e religioso de mulher adulta em e para a comunidade” (p. 298).

Contudo, fazendo uma análise geral sobre as práticas tradicionais culturais, particularmente os ritos de iniciação, podemos verificar que elas têm valores, mas também apresentam inconveniências

nos contextos atuais marcados pela emancipação e pela globalização. No que diz respeito aos valores, segundo Golias (1993), essas práticas promovem a solidariedade entre as pessoas, a hierarquização das idades reduzindo anarquias na sociedade, o espírito de ajuda mútua, o trabalho coletivo e a ligação íntima da educação com a realidade da vida.

Através destes e de outros valores transmitidos pela educação tradicional, Golias (1993) sublinha que, no caso dos ritos de iniciação masculinos, o adolescente forjado nestas práticas “é um homem completo: ele tem da sua vida e da sua sociedade uma ideia clara e correta; sabe o que os outros esperam e o que é que ele deles pode esperar” (p. 16).

Outro aspeto que se considera importante das práticas tradicionais é a preservação da identidade. Segundo Silva (2011a) “os rituais de iniciação, principalmente no meio rural, têm ajudado a reafirmar os valores culturais tradicionais, o que contribui para a preservação dos traços essenciais da identidade local” (p. 46).

Não obstante os valores que a educação tradicional transmite através das práticas culturais, nos contextos atuais, verifica-se um conflito entre tais valores tradicionais e os interesses educacionais do Sistema Nacional de Educação (SNE). Esse conflito manifesta-se de diferentes formas, uma delas consiste na contradição entre aquilo que as práticas tradicionais consideram importante e ontologicamente natural e aceitável e aquilo que são os princípios e os objetivos da política educativa moçambicana.

O impacto das diferentes formas de conflitos entre a educação tradicional e a educação convencional parece fazer-se sentir mais na vida das mulheres relativamente à dos homens. Silva (2011a) admite que os ritos de iniciação contribuem não apenas para a diferenciação de papéis sexuais, mas também para a inferiorização social das mulheres reforçando as lógicas tradicionais de dominação masculina que tendem a naturalizar a submissão das mulheres (p. 22).

O princípio da identificação das candidatas aos ritos de iniciação tem sido um dos aspetos onerosos aos objetivos do SNE. As raparigas ainda muito novas são submetidas aos ritos, e mesmo com as perturbações fisiológicas que resultem em menstruação precoce deverão, após os rituais, serem mulheres adultas, pelo que poderão casar-se e abandonar a escola para prestar atenção à vida conjugal segundo os preceitos da educação tradicional.

A título de exemplo, os dados anunciados pelo Ministério de Educação indicam que “cerca de 9300 alunas deixaram de frequentar diversas escolas moçambicanas no ano passado após terem

contraído a gravidez ainda em tenra idade”¹³, presumivelmente porque as concepções culturais terão motivado esse facto, visto que é fácil perceber que a educação tradicional comunitária não tem sido abordada na perspetiva da construção da identidade nacional, da cidadania (Silva, 2011b, p.27) e de direito à educação. Em algumas zonas do Distrito de Mecula, Província Nortenha de Niassa, “os ritos de iniciação obrigam as raparigas adolescentes a permanecerem fora da escola durante um período que varia de um a dois meses para participarem neste ritual”¹⁴. Estes são alguns dos factos que ilustram o lado das inconveniências das práticas culturais em Moçambique. A consequência mais evidente é que um grande número das raparigas abandona precocemente a escola.

2.1.3. O contexto sociopolítico no período imediatamente depois da independência

Considerando os princípios e objetivos do sistema colonial do império português que Moçambique viveu entre o século XV e meados do século XX, podemos sublinhar que a educação e a religião não constituíram meios da cidadania, da democracia ou da emancipação social, visto que, estes sempre foram usados como “instrumentos fundamentais de integração e subordinação dos africanos ao modelo social de dominação dos europeus, na ótica da rentabilização máxima da relação colonial” (Guimarães, 2006, p. 10).

A verdadeira função da educação e a definição dos seus valores começaram a ser erguidos nos meados da década de 1970 quando o país chegou à independência através de uma luta armada que durou uma década tendo sacrificado milhares de vidas de moçambicanos.

Depois de cerca de quinhentos anos de convivência humilhante com o colonialismo português, o período de 1974 e 1976 constituiu o culminar de todo o esforço de luta pela independência que o povo vinha implementando desde o lançamento do primeiro ataque militar em 1964. Entre vários acontecimentos, neste período registaram-se três eventos jamais vistos em Moçambique nomeadamente: a tomada de posse do Governo de Transição (GT), a nacionalização das infraestruturas e a declaração da independência nacional do país face ao sistema colonial português.

Estes acontecimentos mudaram definitivamente o quadro social, político, económico e cultural do país e lançaram um projeto educativo novo assente na democracia e na emancipação do povo, por isso, nesta abordagem vamos fazer referência aos principais aspetos decorrentes da mudança social no período entre o Governo de Transição e a declaração da independência com o intuito de

¹³ Discurso do Vice-ministro da Educação Arlindo Chilundo, durante a abertura do fórum de reflexão social “Não ao casamento e gravidez precoce” em Maputo, publicado na página de notícias on-line da Rádio Moçambique (Disponível em <http://www.rm.co.mz>, consultado em 30 de novembro de 2011)

¹⁴ Notícias on-line da Rádio Moçambique (Disponível em <http://www.rm.co.mz>, consultado em 11 de dezembro de 2011)

encontrarmos os elementos que tiveram maior significação para a emergência da educação popular de adultos.

O povo moçambicano alcançou a independência do colonialismo através de uma luta armada. A opção do uso de armas em detrimento de vias pacíficas para pôr fim à exploração e à opressão do colonialismo não constituiu a vontade do povo. Como prova disso, em 1960, os moçambicanos manifestaram-se pacificamente apresentando uma petição ao administrador de Mueda (Cabo Delgado), mas este recebeu os manifestantes chamando tropas que abateram a multidão num caso trágico que ficou conhecido como Massacre de Mueda.

O massacre de Mueda foi um dos acontecimentos que demonstrou que “os portugueses estavam empenhados em usar as tropas nos distúrbios provocados pelos civis e provou a futilidade de lançar camponeses desarmados em manifestações contra um regime implacável” (Newitt, 1997, p. 450).

Também, para além de desencorajar os moçambicanos quanto à realização de manifestações pacíficas, o massacre foi um dos acontecimentos importantes para a afirmação do nacionalismo moçambicano consolidando a união de três movimentos nacionais étnicos existentes, que se juntaram para formar a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), nomeadamente: a UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique), formado em Bulawayo em 1960; a UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique), criado no Malawi; e a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), formado entre os emigrantes macondes¹⁵ no Quênia e na Tanzânia (*idem*, p. 450).

Formada a FRELIMO em junho de 1962, dois anos mais tarde, estava suficientemente amadurecida a necessidade de desencadear uma luta armada contra o colonialismo português, o que sucedeu em 25 de setembro de 1964, atacando-se a base portuguesa de Chai no Norte de Moçambique, ao mesmo tempo que se emitia uma proclamação e um apelo às armas (*idem*, p. 452)

Decorridos dez anos de luta armada, em 1974, por um lado, a FRELIMO já tinha desenvolvido a capacidade militar e explicado a importância e os objetivos da luta contra o sistema colonial ao povo e todos ansiavam viver livres da exploração e do trabalho forçado na sua própria terra e, por outro, pela situação histórica que se vivia, podemos afirmar que o sistema colonial vivia os seus momentos de crise decorrentes da revolução portuguesa do 25 de Abril de 1974 e da contestação ao nível internacional.

¹⁵ Maconde é uma das etnias e línguas nacionais de Moçambique que predomina na Província nortenha de Cabo Delgado. É originário dessa etnia Alberto Chipande, um combatente da luta armada que historicamente é conhecido como autor do primeiro tiro do primeiro ataque da FRELIMO contra o colonialismo português.

Como prova disso, Gómez (1999) refere que muitos soldados portugueses, por não compreenderem o objetivo da guerra, não se identificavam com a falsa legitimidade dos interesses coloniais e, ao mesmo tempo, a FRELIMO afirmava-se internacionalmente como movimento autêntico e representante do povo moçambicano. Nessa mesma década o Papa Paulo VI recebia os líderes dos movimentos de libertação, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhecia-os como mandatários do povo e a França e a Itália retiraram os seus apoios ao colonialismo português.

Diante dessa situação não restava mais nada senão entregar o poder ao povo representado pela FRELIMO e foi o que aconteceu em 07 de setembro de 1974, quando os portugueses (representados por Mário Soares, então Ministro dos Negócios Estrangeiros) e os moçambicanos (representados pelo líder da FRELIMO, o falecido Samora Machel) assinaram os acordos de Lusaka (Zâmbia) que incluíam um cessar-fogo (Gómez, 1999, p. 190).

Pouco tempo depois dos acordos de Lusaka, em 20 de setembro do mesmo ano de 1974, tomou posse o Governo de Transição composto por dirigentes da FRELIMO e por representantes do governo português e, para garantir o cumprimento dos compromissos do acordo, foi instalado um Alto-Comissariado português que foi encarregue da transferência progressiva de poderes para a FRELIMO (Gómez, *idem*, p. 195).

No ano seguinte, a 25 de junho de 1975, o Comité central da FRELIMO proclamou a independência e a constituição em República Popular de Moçambique. Com a independência, a FRELIMO tinha que começar a implementar o seu projeto que consistia na transformação radical do país em todas as esferas sociais, por isso, a 24 de julho de 1976, tomou as primeiras medidas que consistiram na “nacionalização da habitação, da saúde, da terra e de outros serviços essenciais, tornando-os de acesso gratuito para o povo” (Francisco, 2010, p. 47).

A medida da nacionalização não agradou aos portugueses que ainda se encontravam em Moçambique a assegurar o funcionamento dos diferentes setores públicos no âmbito dos acordos de Lusaka, tendo por isso “aumentado as ações de sabotagem à indústria e outros serviços, e a consequente fuga dos brancos de origem portuguesa para a Rodésia (o atual Zimbabwe) e para a África do Sul” (*idem*, p. 47).

Nesse contexto, e no quadro geral da herança colonial, podemos afirmar que nessa altura, a única coisa boa que a FRELIMO recebeu do sistema colonial foi a independência do país, mas em todos os setores a FRELIMO herdou misérias que viriam a transformar-se em duros desafios de então em diante. A título de exemplo, verificava-se que, na educação, o analfabetismo era generalizado e “limitava as possibilidades de recrutamento de operários ou camponeses pobres para os diversos

escalões do Estado” (Gómez, *op. cit.*, p. 57); na indústria, “a FRELIMO não contou com um operariado forte, organizado. A classe operária moçambicana era historicamente recente e numericamente fraca” (*idem*, p. 208); na economia verificavam-se ruturas de abastecimento de insumos e de matérias-primas, a banca nacionalizada entrou numa situação financeira difícil (Mosca, 2005, p. 170).

2.2. Emergência da educação popular de adultos em Moçambique

Diante da profunda crise em que o país estava mergulhado, segundo Gómez (1999), o GT, através das orientações da FRELIMO, colocou a instrução, a educação e a cultura prioritariamente ao serviço da população.

Com essa orientação, a FRELIMO estava claramente a começar a implantação do seu projeto revolucionário que propunha uma nova abordagem dos assuntos, diferentemente dos discursos da luta armada, tinha que introduzir uma “nova conceção de homem, de vida, de mundo e de sociedade - (era o projeto) do ‘Homem Novo’ e uma sociedade nova, de construção da identidade nacional ou da moçambicanidade e o projeto global da reconstrução nacional” (Mazula, 1995 p.21).

Mazula (1995) sublinha que o objetivo central do projeto revolucionário da FRELIMO consistia na “transformação da realidade social, acabando com as relações baseada na exploração do ‘homem pelo homem’ e na criação de um novo tipo de relações baseadas na igualdade de oportunidades em todos os níveis” (p. 21). Para o efeito, era necessário organizar, mobilizar e orientar as populações segundo as perspetivas da FRELIMO, visto que, em parte, devido à heterogeneidade cultural, linguística e ao analfabetismo generalizado nem todos estavam suficientemente politizados e informados sobre os intentos da FRELIMO.

Assim, com o objetivo de solidificar e aprofundar a sua sustentação popular, uma das primeiras medidas que a FRELIMO tomou foi a criação de órgãos de democracia direta em todos os serviços de vida nacional, que foram chamados Grupos Dinamizadores (GD's) (Gómez, 1999, p. 200). Os GD's “funcionavam como espaço de divulgação da linha ideológica da FRELIMO, da aprendizagem, do exercício do poder e da democracia, também eram instrumento de vigilância contra manobras de sabotagem e de controlo da economia” (Mazula, *op. cit.*, p. 148).

Pouco a pouco os GD's ganharam espaço político e administrativo, passaram a resolver problemas de vária natureza nomeadamente: “a falta de escolas, alfabetização, doenças, conflitos familiares, roubos, denúncia de comportamentos racistas, limpeza das cidades, desemprego, etc” (Gómez, 1999, p. 201). O trabalho dos GD's constituía uma verdadeira materialização do projeto revolucionário da FRELIMO, segundo Gómez (1999), “nas zonas onde não existiam escolas, o povo,

mobilizado pelos GD's começou a construí-las. O facto de um Grupo Dinamizador (GD) de um bairro ou empresa contar com uma escola conferia-lhe certo prestígio e credibilidade no seio da população" (p. 222).

Paralelamente ao sistema educativo do Estado, através da mobilização popular dos GD's, surgiram as "escolas do povo" que "eram frequentadas por adultos e crianças. Os professores destas escolas eram recrutados pelos GD's e lecionavam sem remuneração" (*ibidem*, p. 223).

Atendendo à forma de organização, podemos afirmar que as escolas do povo constituíram um movimento educação popular porque eram um meio de mobilização e organização popular para o exercício do poder, para a sistematização de um saber-fazer mais próximo dos grupos populares (Freire e Nogueira, 1999 p 19) e, quanto ao seu funcionamento, podemos comparar as escolas do povo com os grupos de encontro de Rogers (1980) pois, nestas escolas, a aprendizagem estava orientada para os interesses dos grupos populares, para o processo educativo e não para os conteúdos, constituíam um movimento de educação popular que surgiu do povo, com o povo e para os benefícios do povo.

Com o passar do tempo, como realça Gómez (1999), para a população, as escolas do povo constituíram-se importantes centros de aprendizagem com maior credibilidade popular. A população já começava a desconfiar os valores e os objetivos da educação oficial considerando "as escolas do Estado ainda como representantes do sistema colonial ou, pelo menos, estranhas e distanciadas dela culturalmente" (p. 224).

Ao nível do governo, o trabalho dos GD's era reconhecido pelo seu poder mobilizador, por isso, em fevereiro de 1975, na reunião realizada em Mocuba (Província da Zambézia), onde se definiu a alfabetização como instrumento fundamental para se estabelecer o poder popular, aos GD's foi-lhes incumbida a função de mobilizar, organizar e dirigir o processo de alfabetização e escolarização onde não existissem escolas (*idem*, p. 224).

Porém, apesar da confiança e do reconhecimento, o trabalho dos GD's não duraria muito tempo, começaria a extinguir-se a partir de 1978. Os acontecimentos e decisões tomadas subsequentemente desde Mocuba contribuíram para o fim dos GD's. Em abril do mesmo ano de 1975 foi realizado em Ribàwé (Província de Nampula) o Seminário Nacional sobre a Alfabetização com o objetivo de avaliar as primeiras experiências de alfabetização desde o começo do GT. Este evento, segundo Gómez (1999), constatou, entre outros aspetos, que as organizações de alfabetização que existiam em todo o país elaboravam materiais da alfabetização com metodologias diferenciadas; e que a alfabetização não se inseria na problemática das comunidades.

Note-se que até à data da realização do Seminário de Ribáwé (1975), ainda a alfabetização não era uma prática institucionalizada, isto é, o Estado não tinha intervenção na organização e no controlo; como referimos, as atividades da alfabetização eram fruto da mobilização popular levada a cabo pelos GD's.

Então, precisamente no Seminário de Ribáwé (1975), com a necessidade de uniformizar as práticas da alfabetização, começa a ganhar força a tendência para a centralização do processo da alfabetização para poder-se definir centralmente os objetivos e métodos que deveriam orientar os processos da alfabetização no país.

As medidas para a centralização tanto da alfabetização como de outros serviços públicos vieram a ser oficialmente proclamadas em fevereiro de 1977. Nesse ano a FRELIMO realizou o seu III Congresso que, historicamente, constituiu o ponto de viragem ou de rutura com o discurso que a caracterizava durante a luta armada e durante o período do GT. Entre vários aspetos, o III Congresso decidiu a criação do Partido FRELIMO¹⁶ e a adoção do marxismo-leninismo como base ideológica do regime socialista assente no poder monopartidarista (Mosca, 1999, p. 82). Assim, a partir de 1977, o partido, “coerente com a conceção leninista foi concebido como agente central da direção do Estado, da organização, da educação das massas trabalhadoras e da democratização da sociedade” (Gómez, *op.cit.*, p. 268).

Com essas medidas os GD's, “a partir de 1978 começaram a ser substituídos por células do partido¹⁷ (Mazula, *op.cit.*, p. 149), foi “retirada a iniciativa às populações de construir as suas escolas e de se envolverem diretamente no seu desenvolvimento, toda a responsabilidade foi remetida para o Estado” (Gómez, *op.cit.*, p. 226).

O contexto em que são implementadas as medidas do III Congresso é caracterizado, por um lado, por um país recém-independente com uma profunda escassez de recursos quase em todas as esferas e, por outro, por um sentimento de descontentamento por parte dos colonos que acabavam de sair do país, mas que ainda mantinham relações com a Rodésia (que ainda vivia sob domínio colonial) e da África do Sul (que estava com o regime do Apartheid). Associado a isso, o sistema socialista que a FRELIMO adotara entrava em choque com a política monetária dos Estados Unidos. Estes fatores contribuíram para o fracasso da política da FRELIMO e dos seus esforços nas áreas da educação e economia ao longo da década de 1980.

¹⁶ A FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique que surgiu em 1962 pela fusão de três movimentos nacionalistas moçambicanos nomeadamente: a UDENAMO, a UNAMI e a MANU converteu-se em Partido em 1977 na sequência das atividades do III Congresso.

¹⁷ Uma proposta de transformação dos GD's em comités do partido tinha sido rejeitada no Seminário de Mocuba (Zambézia) em 1975 pela desconfiança de que os GD's podiam ser objetos de infiltração política e ideológica de elementos estranhos a FRELIMO (Gómez, 1999, p.268).

2.3. Campanhas Nacionais de Alfabetização e Educação de Adultos

A FRELIMO, desde os primeiros momentos da sua existência, teve como uma das suas principais preocupações nomeadamente a erradicação do analfabetismo, por isso, nos seus congressos sempre recomendava “o combate ao analfabetismo como tarefa prioritária a ser realizada por todos os moçambicanos” (SNE, 1985, p. 43).

Através dessas recomendações, as atividades da alfabetização e da escolarização das populações no geral, começaram a ser desenvolvidas na década de 1960 durante a luta armada nas chamadas zonas libertadas¹⁸ e intensificaram-se ao longo do período de transição através das escolas do povo. Porém, essas iniciativas educativas e de alfabetização populares que até então aconteciam, eram consideradas, por um lado desorganizadas pedagógica e administrativamente e, por outro, descontextualizadas em relação à situação em que o país vivia.

Tendo em consideração essa perspetiva, o Seminário de Ribáwé (1975) “recomendou a criação de um órgão central que deveria definir e especificar os objetivos e as metodologias da alfabetização” (Gómez, 1999, p. 225). Então, no ano seguinte foi criada a Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA) com o objetivo de orientar e controlar centralmente todos processos relacionados com a alfabetização e educação de adultos no país, com a exceção da formação profissional.

Criada a DNAEA e com as competências que detinha, esta devia organizar as Campanhas Nacionais de Alfabetização que tinham sido agendadas no III Congresso da FRELIMO (1977), para serem lançadas em 1978. Essas campanhas deveriam estar viradas prioritariamente para as classes e setores da população consideradas que desempenhavam papel fundamental na construção da sociedade socialista nomeadamente: a classe operária, os veteranos da luta de libertação, os quadros do partido, as organizações democráticas de massas, as forças de defesa e segurança, os deputados e os setores socializados do campo (Nandja, s/d, p. 6).

Nesse sentido, em 1978 lança-se a primeira campanha de alfabetização sob o lema “ façamos do país inteiro uma escola onde todos aprendemos e todos ensinamos” (Nandja, *idem*, p. 6). Esta campanha foi considerada como o primeiro processo organizado no domínio da educação de adultos no período pós-independência. Depois desta, foram lançadas mais três campanhas e, a partir de 1980, às campanhas de alfabetização foram interligadas as campanhas de educação de adultos que garantiam a continuidade do processo da aprendizagem até ao nível equivalente à 4ª Classe.

¹⁸ Segundo Mazula (1995 p.104), as zonas libertadas eram territórios que a FRELIMO ocupava e controlava administrativamente na sequência das suas conquistas militares. Nelas implementava a escolarização das populações segundo as suas ideologias.

No entanto, as campanhas comportavam dois processos educativos, diferentes pelo seu grau de complexidade, nomeadamente: as campanhas de alfabetização e as campanhas da educação de adultos. As campanhas de alfabetização eram as mais elementares, destinadas aos principiantes do processo e conferiam aos graduados um nível de formação equivalente à 2ª Classe do Ensino Geral então em vigor; as campanhas da educação de adultos constituíam a continuação do processo ao nível relativamente elevado ingressando elementos aprovados nas campanhas de alfabetização ou aqueles que possuíam habilitações equivalentes à 2ª Classe e que quisessem concluir a 4ª Classe (SNE, 1985 p.44).

Tanto as campanhas de alfabetização como as de educação de adultos eram desencadeadas anualmente e tinham a duração de nove meses. Paralelamente ao processo das campanhas, no período de 1978 a 1982, havia outras três modalidades de educação de adultos nomeadamente: os cursos de formação acelerada de trabalhadores, os cursos noturnos da 5ª a 9ª Classe e os cursos noturnos do Ensino Primário.

Os primeiros, de acordo com o SNE (1985), realizavam-se nos centros interprovinciais e internatos criados para o efeito. Estes cursos eram dirigidos aos quadros e trabalhadores da vanguarda dos setores económicos e sociais prioritários com objetivo de elevar o nível de formação científica geral que, por um lado, permitisse a realização mais consciente e eficaz das tarefas que desenvolviam e, por outro, para permitir que os trabalhadores tivessem uma formação geral básica.

Os cursos noturnos da 5ª a 9ª Classe realizavam-se nas escolas secundárias e funcionavam fundamentalmente nas zonas urbanas e nos setores produtivos de maior dimensão e também podiam ser frequentados pela população adulta em geral. E, por último, os cursos noturnos do ensino primário, também decorriam nas zonas urbanas abrangendo pessoas que não pudessem participar nas campanhas da alfabetização, mas esses cursos foram se extinguindo à medida que as campanhas alargavam o seu campo de ação.

De forma geral, no decurso das campanhas, tanto o processo da alfabetização, como o da educação de adultos foram marcados por diversas dificuldades. O INDE (1985) fez um estudo sobre o decurso do processo e constatou que as maiores dificuldades estavam relacionadas com, nomeadamente, as condições existentes no momento da realização das campanhas, os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o próprio processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às condições existentes, o INDE (1985) refere que a constituição e o funcionamento dos Serviços Distritais de Educação de Adultos, criados para planificar, organizar,

controlar e fornecer apoio pedagógico às campanhas não era eficiente devido à exiguidade de recursos humanos e materiais.

A falta de recursos humanos comprometeu a qualidade do trabalho dos Serviços Distritais, segundo o INDE (1985) em muitos casos, o número dos quadros não correspondia à quantidade de secções criadas, o que fazia com que os mesmos quadros ocupassem diversas tarefas afetando assim o cumprimento das metas.

Associada à falta de quadros qualificados, também as condições de trabalho comprometeram significativamente os objetivos das campanhas. A mesma fonte refere que, no que diz respeito ao transporte, cada distrito possuía uma motoriza de pequeno porte (SUZUKI 50) para percorrer várias localidades e aldeias comunais transportando apenas dois técnicos e pouca quantidade de material e, devido à intensidade de trabalho e de más condições das vias de acesso, muitas vezes a motorizada não funcionava por avarias ou por falta de combustível.

Essas situações contribuíram para o atraso da execução das atividades, e prova disso é a formação dos alfabetizadores que, em alguns casos, se realizou sem os manuais, ou com um ou dois exemplares. Até ao início das campanhas, em muitos centros, tanto o alfabetizador como os alfabetizados não tinham os manuais recomendados. (INDE, 1985, p. 32).

Quanto aos agentes, nomeadamente os alfabetizadores, as suas habilitações e conhecimentos dos conteúdos programáticos, no geral, também constituíram um obstáculo ao sucesso das campanhas. Geralmente, nas empresas (onde se encontravam, muitas vezes educadores profissionais) os alfabetizadores eram contratados e pagos pelo setor dos recursos humanos dessa empresa enquanto que nos bairros comunais, eles eram voluntários que recebiam subsídios do orçamento do Estado para a alfabetização. Porém, os alfabetizadores, tanto nas empresas como nos bairros apresentavam défice de experiência e de formação psicopedagógica. A maior parte deles possuía habilitações mínimas exigidas para o efeito, a 4ª Classe e, em muitos casos, eram alunos da 5ª Classe do curso noturno.

No que se refere ao domínio dos conteúdos didáticos o INDE (1985), refere que, na matemática, os alfabetizadores apresentavam conhecimento deficiente de operações básicas relacionadas com a falta de agilidade no cálculo, enquanto que na disciplina de português o problema dos alfabetizadores tinha a ver com a ortografia devido à influência das línguas maternas, também, na leitura, apresentavam problemas relacionados com a pontuação e com o léxico no geral.

Ainda de acordo com o INDE (1985), no decurso do processo de ensino-aprendizagem, os alfabetizadores apresentavam dificuldades na orientação das aulas que consistiam em não tomar em

consideração as capacidades dos alunos, transformando a aula num jogo de pergunta e resposta e desviando-se dos objetivos específicos da própria aula.

Quanto à avaliação, o seu insucesso deveu-se fundamentalmente à desorganização de natureza administrativa, na realização das provas, as estruturas responsáveis (distritais ou das empresas) não acompanharam devidamente, sobretudo o trabalho da correção, este foi feito pelos júris criados pelos próprios alfabetizadores e verificaram-se problemas como falta de rigor (deixar passar os erros) e falta de uniformidade nos critérios de cotação das respostas (INDE, 1985, p. 114).

Em consequência dessas e de outras situações as campanhas registaram elevadas taxas de desistências e de desperdício de esforços dos envolvidos como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: metas, inscrições e aproveitamento das campanhas

Campanhas	Metas de inscrições	Metas de aprovação	Inscritos no início	Existentes no fim	Examinados	Aprovados
1ª (1978-79)	200.000	100.000	Sem informação	258.034	193.517	87,657
2ª (1980)	300.000	200.000	324.366	259.188	198.579	119.394
3ª (1981)	300.000	200.000	309.669	161.193	117.277	61.095
4ª (1982)	300.000	200.000	191.892	82.675	54.987	37.430

Fonte: INDE (1985, p. 18)

Através dos dados do quadro acima, o INDE (1985) constatou que houve declínio regular do rendimento da primeira à última campanha verificando-se que as aprovações em relação às inscrições, desceram de 36% para 19% entre 1980 e 1982 e as desistências aumentaram de 37% para 71% durante o mesmo período.

Contudo, segundo SNE (1985), para além das questões relacionadas com a logística, as influências culturais dos envolvidos no processo (alfabetizandos e alfabetizadores) contribuíram significativamente para o insucesso das campanhas, visto que na maioria das comunidades rurais, não se sentia a necessidade da comunicação em português, pelo facto de a língua portuguesa ser desconhecida. As pessoas, ao participarem nas sessões da alfabetização entravam numa situação de “choque linguístico” com as suas línguas maternas, por isso, após as sessões, as pessoas continuavam o seu quotidiano comunicando-se e praticando os seus hábitos tradicionais e os recém-alfabetizados não encontravam possibilidades de praticar e desenvolver as suas habilidades comunicativas em língua portuguesa retornado assim ao analfabetismo.

Uma das formas de minimizar o impacto negativo das influências culturais nas campanhas de alfabetização seria, como refere Silva (2011b), complementar as sessões da alfabetização com outras formas de intervenção educativas e culturais que devam ser asseguradas por agentes educativos tais como os próprios alfabetizadores, mediadores e agentes de desenvolvimento local.

Por fim, importa referir que o desencadeamento das campanhas não pode ser considerado apenas como tendo sido um trabalho em vão, pois elas tiveram o seu impacto positivo do ponto de vista sociopolítico e, como prova disso, Mário e Nandja (2011) referem que, graças ao processo das campanhas, foi possível reduzir a taxa de analfabetismo entre a população adulta em cerca de 25% tendo passado de 97% em 1974, antes do lançamento das campanhas, para cerca de 72% em 1982, o ano em que terminaram as campanhas massivas de alfabetização e educação de adultos.

2.4. Estabelecimento do Sistema Nacional de Educação

Até à altura do lançamento das campanhas de alfabetização e educação de adultos (1978), Moçambique não dispunha de um Sistema Nacional de Educação, as atividades educacionais, particularmente as da alfabetização e da educação de adultos, eram asseguradas pela DNAEA. No entanto, as medidas tomadas no III Congresso (1977), recomendavam, entre outros aspetos, uma planificação rigorosa e centralizada que articulasse adequadamente os recursos com as necessidades com vista a enfrentar a miséria, a fome, o analfabetismo e o subdesenvolvimento durante a década de 1980/90 (Gómez, 1999, p. 348). Assim, na sequência desse raciocínio, era necessária a instituição de um sistema nacional de educação que pudesse responder às exigências de um crescimento planificado e, ao mesmo tempo, que pudesse assegurar a consecução do objetivo central da criação do Homem Novo, construtor da pátria socialista (Mazula, 1995, p. 171).

Com essa perspetiva, criou-se, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), um Gabinete do Sistema Nacional da Educação que integrava responsáveis nacionais do ministério e da universidade. Esta equipa coordenava com outros setores sócio-económicos que apresentavam as necessidades e as expetativas que o sistema de educação devia ter em conta (Gómez, 1999). Através do trabalho dessa equipa, de acordo com Mazula (1995) o “MEC apresentou à Assembleia Popular, na sua 9ª sessão, um documento contendo a conceção de um novo sistema educacional conhecido por Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação que foram aprovadas pela resolução nº 11/81, de 17 de dezembro” (p. 171) e, dois anos mais tarde, com base nesse documentos, em março de 1983 foi aprovada, pela Assembleia Popular, a Lei do Sistema Nacional da Educação.

2.4.1. A Educação de Adultos no Sistema Nacional da Educação

A Lei nº4/83 do SNE concebeu a educação como um processo organizado para transmitir às novas gerações experiências, conhecimentos e valores culturais tendo como fundamento as experiências da educação desde a luta armada até à nova em que se construía o socialismo nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património comum da humanidade.

Assim, para fazer face a essas intenções, o SNE definiu três grandes objetivos nomeadamente: a erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; e a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

Relativamente à educação de adultos, tendo em conta o objetivo de erradicar o analfabetismo e para assegurar o não retorno ao analfabetismo das pessoas alfabetizadas e a continuação dos seus estudos, a lei do SNE estabeleceu um subsistema da educação de adultos estruturados em três níveis nomeadamente: Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Pré-universitário, todos exclusivamente para Adultos.

O Ensino Primário foi dividido em dois graus. O primeiro correspondia a componente da alfabetização, durava três anos e tinha uma formação equivalente à 5ª Classe e; o segundo grau, com a duração de dois anos, constituía a continuação da formação iniciada no primeiro grau e conferia aos graduados uma formação equivalente a 7ª Classe do Ensino Geral.

O Ensino Secundário tinha uma duração de três anos e devia ser frequentado por aqueles que tivessem terminado nomeadamente o Ensino Primário para Adultos, o Ensino Primário Geral ou o Ensino Elementar Técnico-profissional. Os graduados tinham uma certificação equivalente ao Ensino Secundário Geral.

E, por fim, o Ensino Pré-universitário para Adultos, que durava dois anos, devia ser frequentado por aqueles que concluíssem o Ensino Secundário para Adultos, o Ensino Secundário Geral ou o Ensino Básico Técnico-profissional. Com essa estrutura, a Lei nº 4/83 assegurava à população maior de 15 anos uma formação científica geral equivalente aos diversos graus e níveis estabelecidos no SNE.

Porém, o novo SNE não levou muito tempo e funcionou com muitas dificuldades em parte devido ao conflito armado, que estava latente até mesmo na altura da independência e em parte devido ao sistema económico e político adotado pela FRELIMO no período pós independência.

Até à altura da independência (1975) havia dissidentes africanos que tinham sido expulsos da FRELIMO ou que se haviam associado, durante a guerra de libertação, a movimentos obscuros. Estes, apoiados pelos colonos e pelo regime de *apartheid* da África do Sul, opuseram-se ao governo da

FRELIMO e formaram a RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique) que travou uma luta com a FRELIMO entre 1977 e 1992. Esse movimento rebelde, segundo Newitt (1997), tinha como principais alvos nomeadamente: “as aldeias comunais e cooperativas, infraestruturas sociais como hospitais, escolas e edifícios governamentais” (p. 483), por isso o SNE funcionou com dificuldades: infraestruturas sabotadas, professores e alunos mortos ou deslocados e, como consequência disso, a alfabetização e educação de adultos sofreu uma redução significativa ficando confinada às grandes cidades (Mário & Nandja, 2010).

Porém, através da pressão que a FRELIMO sofria do sistema capitalista ocidental, de acordo com Francisco (2010), no seu V Congresso (1989) decidiu abandonar o sistema marxista-leninista e implantar o sistema capitalista de economia de mercado, pois, com essa medida o país deixava de representar uma extensão do regime soviético na região austral de África e poderia receber apoio dos Estados Unidos para fazer face à crise causada pela guerra e pelo regime político.

Assim, após o fim da guerra mediante a assinatura de acordos de paz, em Roma (1992), entre a FRELIMO e a RENAMO, implantou-se a democracia e o multipartidarismo no país e, a partir de década de 80 o país atravessava um momento de ajuste económico através do Programa de Reabilitação Económica (PRE) que começou a ser aplicado em janeiro de 1987 (Mosca, 2005, p. 309). Diante dessa situação, o país reajusta o SNE através da Lei nº6/92, de 6 de maio, para adequar as disposições contidas na lei anterior (Lei nº 4/83) às atuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo (SNE, 1992).

No que diz respeito à alfabetização e educação de adultos tanto o anterior como o reajustado SNE definem como um dos seus objetivos gerais nomeadamente: “erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento das suas capacidades” (SNE, Artº. 3ºa).

Quanto à sua estrutura, o atual SNE compreende três tipos de ensino nomeadamente: o Ensino Pré-Escolar, o Ensino Escolar e o Ensino Extraescolar. Neste sistema, a educação de adultos é considerada como uma das modalidades especiais do ensino escolar que acolhe os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos Ensinos Geral e Técnico-profissional ou aqueles que não tiveram oportunidade de se enquadrarem no sistema do ensino escolar. O nível de acesso à educação de adultos é a partir dos 15 anos para o Ensino Primário e 18 para o Ensino Secundário que geralmente funciona em regime noturno. O Ensino de adultos atribui os mesmos diplomas e certificados conferidos pelo ensino regular.

2.5. Alguns estudos da educação de adultos no contexto moçambicano

Atualmente, no contexto da paz e da democracia que o país vive, apesar de haver um acervo bibliográfico menor relativamente a outras áreas de estudos, a educação de adultos, para além de ser um dos elementos constantes na agenda da política educativa moçambicana, tem sido objeto de estudo de trabalhos elaborados por estudantes universitários e académicos em geral, por isso vamos fazer uma breve referência de alguns trabalhos de pesquisa como forma de visualizarmos o estado atual da arte da educação de adultos e as principais conclusões que as pesquisas apontam.

Mangrassse (2004), na sua tese de doutoramento em educação/currículo, elaborou um trabalho intitulado: “a ideologização do processo de alfabetização e educação de jovens e adultos na Província de Nampula, Moçambique, no período de 1975 a 2003: tensão entre fatores políticos e culturais”. Neste trabalho, o autor, partindo da experiência que viveu na formação de formadores de alfabetizadores e educadores de adultos em 1997, decidiu desenvolver um trabalho na área da educação de adultos com o objetivo de identificar e analisar os fatores político-ideológicos que determinaram, ao longo da história da educação em Moçambique, o fracasso da alfabetização e educação de jovens e adultos na província de Nampula, em particular, e no país, em geral.

Com esse objetivo, o autor optou por realizar um estudo qualitativo colocando a seguinte questão orientadora: que fatores, segundo a percepção dos sujeitos (alfabetizandos, alfabetizadores, formadores e demais intervenientes), determinaram o fracasso da alfabetização e educação de jovens e adultos?

Para responder à sua pergunta de partida aplicou como principais procedimentos metodológicos nomeadamente: entrevistas coletivas e individuais e análise de depoimentos dos dirigentes governamentais. O processo de entrevistas envolveu uma amostra constituída por 30 pessoas com diferentes tarefas e cargos no processo da alfabetização e educação de adultos nomeadamente: técnicos provinciais e distritais, formadores provinciais, alfabetizadores então em serviço na Cidade de Nampula e técnicos seniores e especialistas da AEA no MINED.

A análise dos dados que obteve do trabalho empírico levou o autor à conclusão de que a ideologização e politização excessivas do processo de alfabetização e educação de jovens e adultos deslegitimaram as culturas locais e regionais e que isso foi uma das principais razões que contribuíram para o seu fracasso.

Um outro estudo no campo da educação de adultos foi realizado por Rungo (2005). O seu trabalho, intitulado: “necessidades básicas de aprendizagem na alfabetização de adultos: estudo de dois casos no Distrito de Marracuene (Maputo) ” é uma dissertação de mestrado em educação de

adultos que teve como um dos objetivos da pesquisa nomeadamente: identificar as necessidades básicas de aprendizagem e as motivações dos alfabetizandos adultos que participam nas aulas de alfabetização dos programas do governo e de um organismo não-governamental.

O trabalho de campo foi feito através de uma pesquisa qualitativa levada a cabo por meio da observação direta, da entrevista semiestruturada e de estudo de documentos nomeadamente: os manuais de alfabetização e livros de Português e de Matemática (do alfabetizador) e os programas e políticas de alfabetização. A pesquisa envolveu 27 alfabetizandos com mais de 30 anos de dois centros de alfabetização.

Os resultados da pesquisa indicaram, entre outros aspetos, que no centro da alfabetização com programas não-governamentais a oralidade é o ponto de partida para a aprendizagem da escrita e esta é precedida de um debate de carácter social, sobre um problema que afeta a associação e a comunidade onde os seus membros estão inseridos, enquanto que no centro com programas da alfabetização promovida pela política educativa governamental o ponto central da aprendizagem da língua é a escrita. A aprendizagem da língua parte da escrita das letras, depois as sílabas, a formação de palavras e, por fim, a leitura.

Linden (2005) é outro académico que também realizou um trabalho de pesquisa no campo da educação de adultos envolvendo o contexto moçambicano. Com o título “alfabetização é importante para se ser alguém: percepções de programas de alfabetização de adultos em moçambique”, o autor elaborou o seu trabalho no âmbito do projeto de investigação sobre as percepções dos programas de alfabetização do Departamento de Educação de Adultos da Universidade Eduardo Mondlane situada na Cidade de Maputo (Sul de Moçambique).

Neste trabalho, Linden define, entre outros, os objetivos que consistem em identificar as percepções dos participantes e participantes potenciais¹⁹ nos programas de alfabetização; analisar as diferenças entre participantes e não-participantes e o aspeto do género

Para alcançar esses objetivos, o autor definiu como principais métodos a entrevista semiestruturada e sessões de retorno (debate e análise preliminares do conteúdo das entrevistas que teve com educadores, técnicos e líderes comunitários). No decurso do trabalho de campo foram feitas 112 entrevistas com os participantes e os participantes potenciais nas Províncias de Maputo e Nampula. Em cada província foram selecionadas três áreas nomeadamente: zona urbana, zona semiurbana e zona rural, onde foram feitas 10 entrevistas ao grupo de participantes e de participantes

¹⁹ Linden (2005, p. 26) considera participantes potenciais as pessoas adultas que não sabem ler e escrever, mas, apesar disso, não assistem às aulas de alfabetização.

potenciais. Para garantir um diálogo franco e espontâneo com os entrevistados, na maioria dos casos, essas entrevistas foram feitas em língua local.

De acordo com Linden (2005) a análise das respostas obtidas revelou que, de forma geral, as percepções dos alfabetizandos mostram que eles sentem a falta de uma ferramenta essencial para controlar e melhorar a sua vida. Não há diferenças entre pessoas que já participam nas aulas e pessoas que ainda não deram esse passo. O sentimento básico de todos é um sentimento de exclusão. Porém, há que destacar que o autor constatou que os entrevistados relacionam a importância da alfabetização com quatro aspetos nomeadamente: a vida atual da família, o aumento dos rendimentos da família, a participação na sociedade e o desenvolvimento pessoal.

Em relação à vida atual da família, os entrevistados entendem que a alfabetização é importante porque ajuda para ler o destino do autocarro, falar com o médico, escrever o nome, ler e escrever cartas, compreender trabalhos da escola dos filhos, falar com os professores dos filhos e controlar o troco no mercado.

Quanto ao aumento dos rendimentos da família, o autor refere que, para os entrevistados, a alfabetização proporciona uma vida melhor, é um meio para sair da pobreza, para obter um emprego e para melhorar os negócios porque com os conhecimentos adquiridos na alfabetização consegue-se controlar o peso dos produtos durante a comercialização.

No que diz respeito à participação na sociedade, os entrevistados acreditam que a alfabetização é 'importante para se ser alguém' porque as pessoas que não sabem ler, escrever, falar português não existem ou pelo menos sentem-se desvalorizadas. E, para o desenvolvimento pessoal, a alfabetização constitui o meio pelo qual as pessoas aumentam o nível de conhecimentos, ganham autonomia e independência pessoal porque depois da alfabetização não necessitam de ajuda de outros para preencher formulários, fazer contas ou escrever cartas.

CAPÍTULO III: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo, cuja natureza é eminentemente metodológica, tenciona apresentar, de forma sucinta, as bases, os critérios e os procedimentos que, no seu conjunto, permitiram a efetivação desta pesquisa. Assim, ao longo da abordagem são arrolados aspetos que, de forma geral, constituem eixos estruturantes do projeto de pesquisa levada a cabo para a análise da problemática abordada neste trabalho, nomeadamente a problematização, as questões orientadoras do estudo, as opções metodológicas e os objetivos que nortearam a realização da pesquisa.

3.1. Problematização

A prática, a politização e a institucionalização que atualmente se verifica do campo da educação de adultos tiveram o seu início no ocidente no período pós-guerra quando se verificou que a guerra, para além da destruição das infraestruturas também tinha destruído os tecidos das instituições sociais, políticas e culturais e incluindo a própria educação e, por conseguinte, a constatação da existência de milhões de pessoas com pouca ou quase nenhuma escolarização, facto que motivou os fazedores das políticas educativas a repensar sobre a situação da educação da população ao nível internacional.

É segundo esta perspetiva que a educação de adultos, considerada como uma gama variada de oferta educativa, emerge como fator decisivo na resposta aos problemas relacionados com a educação de pessoas adultas. Porém, a consolidação da educação de adultos como parte integrante dos sistemas educacionais nos diversos países tornou-se evidente com a série de conferências realizadas no intervalo de aproximadamente 10 anos, pela UNESCO, a partir de 1949.

Não obstante, a análise histórica indica que, institucionalmente, em África, onde se concentra a maioria dos países mais pobres do mundo, a educação de adultos passa a constar na agenda da política educativa entre as décadas de 50 e 60, altura em que alguns países começaram a libertar-se do colonialismo sustentado pelas potências europeias.

A partir do momento em que os países foram alcançando as independências, a procura do bem-estar social, das melhores condições de vida e do desenvolvimento no geral passaram a ser objetos e tarefas da educação, particularmente a de adultos na perspetiva da correlação entre educação de adultos e o desenvolvimento social.

Alcançada a independência, os africanos livraram-se do colonialismo, porém, de acordo com Ngoenha (2004, p. 35), ainda vivem na luta da busca de outra liberdade, já com o enfoque no

desenvolvimento social. Agora não se trata apenas da emancipação nem da autodeterminação política, mas sim do desenvolvimento económico, político e social e, obviamente, neste desafio a alfabetização e a educação de adultos apresentam-se como instrumentos indispensáveis.

No desafio do desenvolvimento a alfabetização e educação de adultos apresentam-se como instrumentos indispensáveis para justificar e comprovar que as ex-colónias europeias em África, devido aos objetivos dos seus sistemas colonialistas deixaram como grande herança socioeducativa elevadas taxas de analfabetismo como no caso de Moçambique, que de acordo com os dados da UNESCO, cerca de 90% da população moçambicana era analfabeta na altura da independência (Golias, 1993, p. 9).

Na sequência dessa situação, Moçambique, quando chegou à independência em 1975, considerou a educação, nomeadamente nos moldes da alfabetização e das diversas práticas educativas de adultos como ferramentas-chave para alcançar sucesso no desafio do desenvolvimento social. Assim, logo após a nacionalização das instituições sociais incluindo o sistema educativo, diversas estratégias e projetos educativos foram desenhados nomeadamente o lançamento das campanhas de alfabetização das populações e a definição de políticas educativas adequadas ao contexto e realidade moçambicanas que, no seu conjunto, constituíram as linhas da Lei nº4/83 que mais tarde viriam a ser ajustadas em 1992 pela Lei nº 6/92, de 6 de maio, que reajusta o quadro geral do Sistema Nacional da Educação.

É tomando em consideração esta realidade do contexto socioeducativo moçambicano que nos propusemos a procurar compreender a relação existente entre a intencionalidade educativa vinculada nos esforços, nos discursos e na política educativa da educação de adultos no geral e as aspirações ou anseios socioeducativos que os educandos envolvidos no processo educativo apresentam face às suas necessidades socioeducativas do quotidiano.

3.2. Questões Orientadoras

Atendendo, por um lado, ao significado do panorama político, económico e social e, por outro, admitindo que a educação de adultos, enquanto campo de multiplicidade de práticas educativas, acompanha os estágios de desenvolvimento do país, levámos a cabo uma pesquisa segundo uma perspetiva de cariz reflexivo e exploratório conduzida pelas seguintes questões de partida:

- Quais são os pressupostos que orientam a Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique e como são expressos nos Centros de Alfabetização de Nampula?

- Quais são as características dos processos de Alfabetização e Educação de Adultos nos Centros de Alfabetização em causa?
- Quais são as aspirações dos educandos nestes centros relativamente à Alfabetização e Educação de Adultos?
- Que perceções têm os educandos sobre o processo de alfabetização e educação de adultos?

Sob o ponto de vista analítico, a primeira questão procura compreender a operacionalização da política geral que orienta a Alfabetização e Educação de Adultos no centro em estudo. Como é evidente no sistema educativo, particularmente no subsistema de educação de adultos, é admissível que cada unidade educacional conceba ou replanifique e organize as atividades didático-pedagógicas tendo em conta os de fatores relacionados com o contexto e com o público.

A segunda, substancialmente derivada da primeira questão, passa por perceber, de forma particular, os aspetos de carácter administrativo e didático-pedagógicos levados a cabo no centro na sequência da replanificação e adequação ao contexto dos conteúdos gerais de ensino propostos no Plano Nacional da Alfabetização e Educação de Adultos.

O público da educação de adultos é caracterizado pela diversidade de fatores dos quais se podem destacar os objetivos e expectativas dos educandos. Apesar de haver uma intencionalidade educativa da alfabetização e educação de adultos proposta pela política educativa nacional, cada um dos participantes tem as suas razões e motivações na procura destes serviços. Assim, a terceira questão tende a aprofundar e analisar a conveniência que os adultos acham no projeto educativo da alfabetização.

Enquanto a terceira questão se preocupa em compreender o interesse dos educandos no processo da alfabetização, a quarta e última tem a ver com as ideias que os adultos constroem a respeito do processo. Tradicionalmente, a educação para crianças e jovens tem sido encarada como um processo de preparação para a vida adulta enquanto que a educação de adultos cumpre a função adaptativa ou de segunda oportunidade para corrigir o incumprimento da função alfabetizadora da escola primária. Essas suposições também variam de acordo com os objetivos e com a natureza da oferta formativa.

Se fizermos uma breve análise sobre as ideias concebidas pelos adultos à volta do processo da alfabetização em Moçambique podemos admitir que este, em última instância, é visto como um trampolim para o acesso aos níveis de ensino secundário e não tanto como um processo de “conscientização” das populações no sentido atribuído por Freire e Macedo (2003), em que se assume

a alfabetização como processo que conduz aos participantes a “um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em situação da imersão [obscurantismo] em que se achavam, emergem, [alfabetizam-se], capacitando-se para se inserir na realidade que vai se desvelando” (p. 102).

Na sequência dessa concepção, podemos adiantar a hipótese de que há várias interpretações diferentes sobre a intencionalidade educativa da alfabetização e educação de adultos que, de forma geral, podem ser resumidas no seguinte:

- A oferta educativa da educação de adultos converge a sua intencionalidade educativa no processo de aquisição e aprimoramento de habilidades de leitura e escrita nas suas atividades e programas de ensino administrados nos centros de alfabetização e educação de Adultos.
- A consubstanciação da noção da aprendizagem ao longo da vida adjacente à incompletude humana (Freire e Macedo, 2003) e à necessidade da progressão académica impulsiona a participação dos adultos nos programas de alfabetização e educação de adultos.
- O processo da alfabetização e educação de adultos amplia os horizontes, as aspirações e as oportunidades de emancipação dos adultos que conseguem frequentar os níveis de pós-alfabetização.

Por detrás disso verifica-se frequentemente uma conotação negativa do processo segundo a qual a alfabetização é para quem tem tempo ou quem nada tem a fazer, sendo as mulheres vistas como as legítimas destinatárias do processo, razão pela qual as turmas (normalmente formadas por 25 educandos) são frequentemente constituídas apenas por mulheres.

3.3. Objetivos do estudo

O presente estudo visa alcançar os seguintes objetivos:

a) Objetivo geral

- Compreender a relação entre a intencionalidade educativa do processo de alfabetização e educação de adultos e as aspirações socioeducativas dos educandos.

b) Objetivos específicos

- Examinar a natureza dos objetivos e do projeto educativo da alfabetização e educação de adultos em Moçambique.
- Identificar as aspirações socioeducativas dos educandos do processo de alfabetização e educação de adultos;

- Explicitar a compatibilidade entre as aspirações dos educandos e a intencionalidade educativa do processo de alfabetização e educação de adultos;
- Analisar as características dos processos de alfabetização e educação de adultos nos centros de alfabetização em particular.

3.4. Opções metodológicas

A realização de uma pesquisa representa o culminar de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que permitem ao pesquisador alcançar os objetivos da sua investigação razão pela qual não podem haver critérios padronizados. Assim, as pesquisas deverão variar de acordo com o enfoque dado pelo próprio investigador tendo em consideração os interesses, as condições, os campos, as metodologias, os objetivos, entre outros aspetos (Marconi & Lakatos, 2011, p. 5).

Sendo assim, com vista a dar resposta às questões de partida levantadas e tendo em conta o alcance dos objetivos traçados neste trabalho, levamos a cabo uma investigação de natureza qualitativa. Um dos aspetos que nos levam a inscrever esta pesquisa no quadro da investigação qualitativa é o facto de, por um lado, ter como intenção a compreensão de relações que se estabelecem entre duas variáveis (intencionalidade educativa e aspirações dos educandos que nela participam) a partir de uma perspetiva dos próprios atores sociais e, por outro, pelo pressuposto inerente à avaliação de uma política educacional, aspetos característicos e mais adequados à pesquisa compreensiva (Guerra, 2010, p. 36).

Uma análise de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010) indica que numa pesquisa, a metodologia consiste num conjunto de normas que encaminham ou conduzem a pesquisa dentro de um espaço constituído por quatro polos, nomeadamente: polo epistemológico (que analisa os paradigmas com os quais se identifica a investigação, postulados, ontologias, problemáticas e critérios de cientificidade); polos teórico e morfológico (concentrados na análise de tipos de teorias, contextos de pesquisa, operações teóricas e validação) e o polo técnico - preocupado com técnicas de recolha de dados, unidades e sistemas de observação, validação e métodos de investigação (2010, p. 15).

Fazendo uma análise sumária da pesquisa que efetuámos no contexto destes polos podemos afirmar que, quanto ao polo epistemológico, como referimos atrás, insere-se no paradigma construtivista com uma abordagem qualitativa, tendo em vista os objetivos definidos. Apoiando-nos em Bogdan e Biklen (1994), afirmamos que esta investigação é de natureza qualitativa pelo facto de revestir-se das seguintes características:

Primeiro, nestas pesquisas há uma centralidade do investigador no processo (ele constitui o principal instrumento) e a fonte direta dos dados é o ambiente natural, quer dizer o pesquisador não interfere o decurso habitual do processo em observação. Neste contexto, efetuámos visitas aos centros de alfabetização e observamos o contexto educativo sem, necessariamente, tomar o papel ou protagonismo de educador ou educando, mas sim observando e conversando com as pessoas.

Segundo, a pesquisa qualitativa tem um carácter descritivo, valoriza palavras ou imagens e não números. Por essa razão o nosso estudo assenta nos discursos emitidos pelos educandos na sequência da conversa que mantivemos com eles no contexto da entrevista - principal técnica de pesquisa que optamos para este estudo. Assim, todas as conversas, realizadas mediante o consentimento dos entrevistados e a garantia do anonimato, foram gravadas em dispositivo digital (gravador de voz) e depois transcritas respeitando tanto quanto possível a forma original da gravação.

O terceiro aspeto característico da pesquisa qualitativa é o facto de o foco de interesse estar voltado ao processo, ao decurso do fenómeno observado do que simplesmente pelos resultados ou produtos deste. Nesse sentido, foi necessário observarmos o processo de ensino-aprendizagem *in loco* e realizamos as entrevistas dentro do contexto escolar como forma de salvaguardar o processo e o contexto habitual em que ocorrem as aulas nos centros.

Outro aspeto que constitui característica da pesquisa qualitativa é o recurso à análise indutiva dos dados recolhidos. A pesquisa não visa necessariamente a comprovação de hipóteses construídas previamente. Em outras palavras, as conclusões das pesquisas qualitativas não derivam de um princípio ou premissa geral que orienta o funcionamento do fenómeno em estudo, ele é resultante de um trabalho empírico feito mediante a observação de casos particulares que são recolhidos e analisados segundo critérios adotados pelo pesquisador.

Nessa perspetiva, os dados que recolhemos foram agrupados em categorias de acordo com as características e significados que nos transmitiram o que nos permitiu fazer uma interpretação com o máximo grau de fidelidade possível da informação transmitida pelos sujeitos informantes, tanto nas entrevistas como no processo da observação direta não participante.

A quinta e última característica da pesquisa qualitativa consiste em colocar o significado ou opiniões dos informantes sobre o fenómeno em estudo como a peça fundamental desta abordagem. Os pesquisadores têm como ponto de partida dos seus estudos as diferentes concepções que os sujeitos têm a respeito do objeto de estudo. É com este intuito que, nesta pesquisa, privilegiámos o discurso, o significado das palavras proferidas pelos próprios educandos como sendo elementos indispensáveis ao estudo da temática em apreço.

No plano dos polos teórico e morfológico, a nossa pesquisa privilegia a interpretação uma vez que, para além de procurar compreender a relação entre variáveis, os dados que recolhemos, como veremos adiante, foram submetidos ao processo de redução através da codificação, da apresentação em tabelas e gráficos para facilitar a interpretação e a indução. Além disso, tomámos como referência o quadro teórico constituído por uma abordagem sociopolítica, científica e de documentos normativos da educação de adultos que nos permitiram efetuar uma leitura e interpretação, com maior fidelidade possível, dos dados que obtivemos com o nosso trabalho empírico.

O polo técnico permite “estabelecer uma articulação entre o ‘mundo empírico’ e o ‘mundo teórico’ através de um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010, p. 146). No nosso caso, os principais procedimentos metodológicos consistiram na realização de entrevistas com auxílio da observação direta não participante e da pesquisa documental. A seguir, apresentamos pormenorizadamente o exercício feito durante o trabalho empírico na coleta de dados no campo da pesquisa.

3.4.1. Procedimentos

A pesquisa foi realizada mediante um conjunto de ações que tínhamos concebido e previsto num projeto de pesquisa que elaborámos para o efeito. Nesse projeto elegemos a entrevista como a técnica de recolha de dados que à qual, para obtermos mais informações sobre a temática em estudo, foi complementámos com a observação direta não participante e a recolha e análise de documentos e discursos oficiais relacionados com o sistema educativo.

A nossa experiência e o conhecimento prévio sobre o nosso público-alvo, que geralmente é caracterizado por um grau relativamente elevado de heterogeneidade sociocultural e linguística e de indivíduos adultos pouco ou não escolarizados, levou-nos a escolher a entrevista do tipo semiestruturado para pesquisar a problemática que nos propusemos estudar.

De acordo com Lüdke e Andrade (1986), a entrevista semiestruturada é uma técnica de pesquisa que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adoções” (p. 34) no momento em que ela decorre. No entanto, este tipo de entrevista, não é totalmente estruturada, ao longo do seu decurso não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com base nas informações que ele detém (Lüdke & Andrade, 1986, p. 33).

A análise feita por Gil (1999) leva-nos a entender que a entrevista semiestruturada assume a dimensão da entrevista por pautas, uma vez que esta, também “apresenta certo grau de estruturação

[...] se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso” (p. 120).

Contudo, podemos salientar que, tendo em consideração as suas características, a entrevista semiestruturada situa-se entre os extremos da entrevista estruturada ou padronizada que é rigorosamente rígida e a entrevista não estruturada que é efetivamente livre.

No entanto, no nosso entender, nos contextos idênticos àqueles em que realizámos esta pesquisa, a entrevista apresenta, relativamente às outras técnicas, vantagens e também possibilita com relativa facilidade a interação, o diálogo entre as partes e o fornecimento da informação.

Nessa perspetiva, elaborámos um guião da entrevista (apresentado no anexo 2, p. xv) constituído por 14 perguntas relacionadas com o nosso objeto de estudo. Após a elaboração do guião da entrevista, submetemo-lo a um processo de teste que consistiu na realização de uma entrevista simulada a um grupo de 10 indivíduos que apresentavam características semelhantes aos do grupo visado. Tal procedimento tinha como objetivo avaliar a funcionalidade tanto da técnica como da adequação das questões formuladas tendo em consideração um conjunto de aspetos sociolinguísticos, culturais e educacionais dos nossos entrevistados.

Em consequência desse processo de teste, o guião da entrevista sofreu algumas alterações decorrentes da constatação da existência de algumas dificuldades relacionadas com a semântica e com a redundância de algumas questões previstas na entrevista. Assim, tivemos que reformular algumas perguntas com vista a proporcionar maior proximidade semântica ao vocabulário e às características socioculturais dos nossos informantes para que o diálogo fosse franco, livre e rendível para a pesquisa.

A coleta de dados ocorreu durante o período letivo, nos meses de agosto e setembro de 2011. Como fizemos menção, o processo da entrevista foi acompanhado da observação direta não participante que nos permitiu tomar notas das diversas situações didático-pedagógicas que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem e na relação educador-educando nomeadamente o comportamento, o ambiente da sala de aulas e as metodologias de aprendizagem.

As entrevistas foram feitas mediante uma negociação prévia com os informantes através dos responsáveis dos centros envolvidos na pesquisa. Para levar a cabo este processo, dirigimo-nos aos centros e contactámos com educadores dos adultos a quem pedimos autorização para a realização de entrevistas aos seus educandos. Nesse momento comunicámos-lhes os objetivos e as finalidades de tais entrevistas.

Nesse primeiro contacto, efetuado a 15 de agosto de 2011, marcámos o dia das primeiras entrevistas, no primeiro centro, a realização das entrevistas tinha sido marcada para três dias depois da autorização, enquanto que no segundo o tempo de espera foi de dois dias, depois da marcação feita no dia 12 de setembro de 2011.

Os educadores de adultos, aos quais tínhamos deixado uma cópia do nosso guião de entrevista com as questões previstas, os objetivos e finalidades da pesquisa, foram responsáveis para comunicarem aos educandos a realização dessa pesquisa e também para a sensibilização para a adesão.

Chegado o dia marcado, as entrevistas decorreram em simultâneo com o processo de ensino-aprendizagem. Para não perturbar o decurso normal das aulas, no contexto das nossas negociações com os responsáveis dos centros, estes cederam-nos um espaço (dentro dos seus gabinetes²⁰) onde devíamos realizar as entrevistas.

Enquanto decorriam as aulas, os educandos interrompiam num espaço de tempo de cerca de cinco minutos (tempo suficiente para a entrevista) e vinham um a um para conversar connosco no espaço em que estávamos instalados. Este processo foi feito mediante uma ordem feita pelos próprios educadores.

Achámos conveniente organizar o processo dessa maneira, não só para evitar a ocupação de todos os educandos ao mesmo tempo o que implicaria a paralisação temporária das aulas, mas também foi uma forma de evitar reter os educandos nos centros depois das aulas para participarem na entrevista ou convidá-los num dia exclusivamente para a entrevista, o que, na nossa ótica, podia desgastá-los e reduzir a participação, pois, na sua maioria são mães com muitos afazeres e com o tempo programado no seu quotidiano.

No contacto com os educandos, mesmo com a prévia explicação antes feita pelos educadores sobre esta entrevista, seus objetivos e finalidades, fizemos uma breve referência sobre o nosso trabalho e pedimos aos educandos para que ficassem à vontade e que respondessem naturalmente às questões, pois as condições de anonimato estavam garantidas e as respostas por eles dadas não serviriam para outros fins fora dos que lhes foram comunicados.

Para evitar levar muito tempo de conversa com cada educando, o que de certa forma poderia constituir um trabalho cansativo para os nossos entrevistados, em todos encontros fomos portadores

²⁰ Tivemos acesso a um espaço com ambiente de gabinete no primeiro centro que realizámos as entrevistas, no segundo, não foi possível ter tal espaço porque este funciona debaixo de um cajueiro de uma das escolas primárias daquele bairro, nessa situação, tivemos que procurar as melhores formas de realizar as entrevistas, assim, negociámos com umas das vizinhas da escola que nos cedeu espaço e condições na sua varanda onde decorreram as entrevistas da melhor maneira possível.

de um dispositivo digital de gravação de voz que nos possibilitou a gravação das conversas e auxiliámos a gravação com a tomada de notas num bloco de registo. Porém, antes do início da entrevista informámos aos nossos interlocutores que iríamos gravar toda a conversa e o instrumento (gravador) colocámo-lo por cima da mesa numa posição entre nós e os nossos interlocutores.

Os educandos destes centros, frequentemente, têm sido alvo de pesquisas realizadas por estudantes de instituições de ensino superior localizadas na Cidade de Nampula e arredores, sobretudo os da Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula que ministra um curso de educação de adultos (até ao nível de licenciatura), por isso a participação nessa entrevista não foi uma novidade, pelo que a sua reação ao nosso contacto foi espontânea, livre e natural. Durante a conversa mostraram-se dispostos a ceder toda informação que lhes solicitámos, pois, como referiram, esta constitui uma das vias de fazer chegar a sua voz às autoridades competentes sobre as condições relativamente difíceis em que decorre o processo de ensino-aprendizagem de adultos nos centros de alfabetização da província e do país em geral.

Para além da entrevista e da observação, outro procedimento que levámos a cabo foi a pesquisa documental que consistiu na análise da Estratégia Nacional da Alfabetização e de discursos oficiais dos representantes do ministério da educação e de funcionários do setor de educação de adultos.

Também, na nossa análise incluímos depoimentos de personalidades que têm tido forte intervenção na educação em Moçambique, particularmente na educação da rapariga e de adultos, como é o caso da esposa do presidente da república cujo gabinete lidera o Movimento de Advocacia, Sensibilização e Mobilização de Recursos para Alfabetização e Educação de Adultos (MASMRAEA) no país, um organismo que nas províncias é dirigido pelas esposas dos governadores provinciais.

3.4.2. População-alvo

Nas pesquisas qualitativas, cujo enfoque está voltado para a compreensão do fenómeno mediante o discurso proferido por pessoas pesquisadas em torno de uma determinada temática, a questão da amostra (em termos de maior ou menor quantidade de indivíduos pesquisados) pode ser determinante, em função do número total de sujeitos e das suas características para se alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, frequentemente vários autores como Guerra (2010); Bogdan e Biklen (1994) consideram a existência, para esta natureza de pesquisas, de dois tipos de amostragem, nomeadamente: amostragem por caso único e amostragem por caso múltiplo.

De acordo com Guerra (2010:44), a amostragem por caso único, “consiste na escolha de uma pessoa, situação ou local para fazer uma análise intensiva”, enquanto que a amostragem por casos múltiplos assume uma grande variedade de formas e procedimentos para a sua efetivação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 98), este tipo de estudos “se encontram orientados mais no sentido de desenvolver uma teoria e requerem, geralmente, vários locais ou sujeitos, e não apenas um ou dois”.

Neste contexto, a nossa pesquisa teve como população-alvo os educandos que frequentam os diferentes níveis do processo de Alfabetização e Educação de adultos. Tivemos em linha de conta que realizámos a pesquisa em dois meios relativamente distintos, considerados urbano e suburbano, envolvendo dois Centros de Alfabetização e Educação de Adultos, (unidades concretas que se constituem como elementos de uma rede do sistema educativo), designamos o nosso tipo de amostragem como sendo estudo de caso único. Esta característica da singularidade do caso reforça o traço qualitativo da pesquisa, visto que as abordagens qualitativas com uma perspetiva fenomenológica “tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53).

3.4.3. Definição e caracterização da amostra

Sendo que a pesquisa não envolveu todos os educandos inscritos nos diversos centros da alfabetização, para que tenhamos uma ideia geral sobre o perfil dos pesquisados, importa definir e apresentar as características dos educandos que constituíram a amostra do estudo.

Antes porém, achamos conveniente referir que todos os centros de alfabetização indicados para a pesquisa se localizam na Cidade de Nampula situada no norte de Moçambique. Esta cidade é a terceira maior do país, depois de Maputo e Beira. Em termos administrativos, a cidade constitui um município e é formada, como nos indica Araújo (2005, p. 213), por seis postos administrativos urbanos, nomeadamente: Central que abrange os bairros dos Bombeiros, 25 de setembro, 1º de maio, Limoeiros, Liberdade e Militar; Muatala que compreende os bairros de Muatala e Mutauanha; Muhala que ocupa o espaço dos bairros de Muhala, Namutequeliua e Muahivire; Namicopo onde se localizam os bairros de Namicopo e Mutava-Rex; Napipine cujo território compreende os bairros de Napipine e carrupeia; e Natikiri formado pelos bairros de Natikiri, Murrapaniua e Marrere.

A amostra selecionada foi constituída por educandos que frequentam os Centros da Alfabetização e Educação de Adultos localizados nos Postos Administrativos de Napipine e Natikiri, respetivamente. No total foram 36 sujeitos, 18 em cada zona, sendo 5 do sexo masculino e 31 do sexo feminino, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2: Educandos abrangidos pela pesquisa por zona e sexo

Sexo	Posto Administrativo		Total
	Napipine	Natikiri	
Masculino	2	3	5
Feminino	16	15	31
Total	18	18	36

A escolha destes centros e dos educandos mencionados obedeceu apenas a um pormenor referente à área da localização dos estabelecimentos educacionais, sendo que, um está localizado num espaço com características urbanas e o outro está num meio em que o modo de vida e da convivência social se distingue pelos hábitos e postura rurais ou suburbana do que das características efetivamente urbanas.

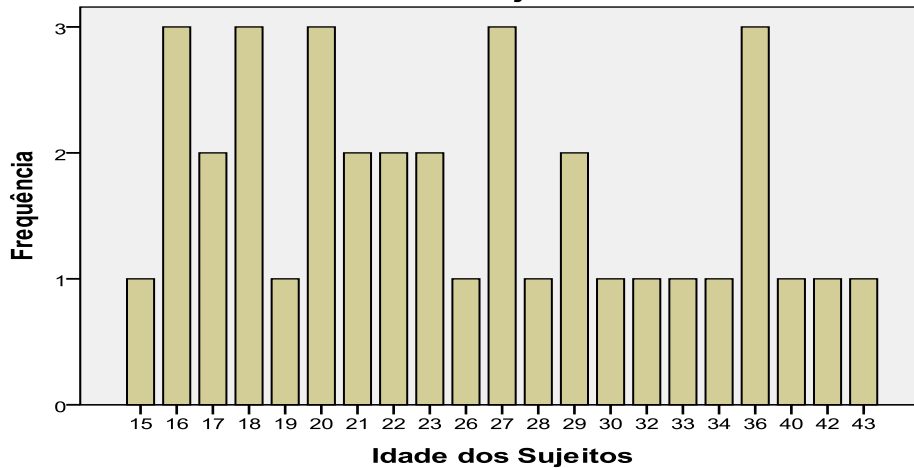
Assim, tendo em conta esse contexto, utilizámos os termos urbano e suburbano para designarmos a localização, ou seja, a distância que separa cada um dos Centros de Alfabetização em relação ao centro do Município da Cidade. Enquanto a primeira instituição (a de Napipine - zona urbana) se localiza a cerca de 3 km do centro da cidade, a segunda (a de Natikiri - zona suburbana) está mais afastada, encontrando-se a cerca de 7 km do centro do município e, por conseguinte, julgamos que, o meio em que os educandos vivem e estudam pode influenciá-los na forma do pensamento sobre o processo da alfabetização e educação de adultos que frequentam.

- **Idade dos entrevistados**

Os programas de educação de adultos foram concebidos especialmente para pessoas que não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos geral e técnico-profissional, ou seja pessoas que até aos 15 e 18 anos não reúnam habilidades e competências equivalentes aos ensino primário e secundário respetivamente, embora ainda não exista programas exclusivamente orientados à pessoas adultas para conduzi-las até as classes terminais dos ciclos do ensino primário ou secundário.

Nessa perspetiva, as idades dos educandos a frequentar os centros, de acordo com as orientações do Ministério da Educação (MINED), devem partir de 15 anos em diante, por isso, as idades dos sujeitos que compõem a nossa amostra, como mostra o gráfico abaixo, variam entre 15 a 43 anos.

Gráfico 1: Idade dos sujeitos entrevistados



Observando o gráfico verificamos que há uma relativa dispersão dos dados, a idade mínima é de 15 e a máxima é de 43 anos e nesse intervalo são poucas as pessoas que se apresentam com a mesma idade. Isto revela-nos que os sujeitos que frequentam estes centros, apesar de apresentarem requisitos exigidos, neste caso as idades para frequência deste ensino, constituem um público muito heterogéneo constituído de jovens e adultos com uma gama variada de experiências pessoais.

Não obstante o facto da existência de maior heterogeneidade entre os educandos, as turmas são mistas e não se faz nenhum pré-teste para o ingresso neste ensino ou para se determinar o nível de competências pessoais das pessoas que procuram estes serviços, portanto este sistema educativo não contempla a avaliação e reconhecimento das competências que provavelmente os educandos possam possuir como resultado da sua experiência de vida nas suas relações quotidianas.

- **Centro de alfabetização 1 - zona urbana**

Os centros de alfabetização e educação de adultos estão organizados em zonas de influência pedagógica denominados Núcleos Pedagógicos de Base (NPB). Um NPB é a estrutura que coordena e agrupa os centros localizados num determinado posto administrativo da cidade. Assim, como vimos, o primeiro centro onde realizámos a nossa pesquisa é uma instituição de ensino localizada no posto administrativo urbano de Napipine - Núcleo Pedagógico de Base do mesmo nome - localizado a Norte da Cidade de Nampula. Este centro está numa zona de confluência religiosa de muçulmanos (oriundos do litoral que predominam no bairro de Carrupeia) e de cristãos que habitam predominantemente o bairro de Napipine.

Este centro, como muitos outros na cidade, não tem instalações próprias, funciona no espaço de uma igreja cristã situada naquele bairro e as suas atividades são subsidiadas pelo governo no âmbito das ações de combate ao analfabetismo iniciadas na década de 80.

- **Centro de alfabetização 2 - zona suburbana**

O outro espaço onde realizámos a pesquisa é um dos centros de alfabetização e educação de adultos do bairro de Murrapaniua que consideramos como sendo da zona suburbana por se localizar numa área relativamente distante do município e com os habitantes a viver o seu quotidiano segundo o modo de vida rural. O centro fica numa região que foi batizada com o nome de “aldeia”. Tal designação deveu-se à forma como eram estruturadas ou organizadas as casas em filas e de construção precária que eram habitadas por refugiados de guerra provenientes da província central da Zambézia nas décadas de 80 e 90.

A instituição faz parte de uma rede de centros do Núcleo Pedagógico de Base de Natikiri e está situado na parte ocidental. O centro de Murrapaniua apresenta condições relativamente mais precárias, sem qualquer infraestrutura, funciona debaixo de um cajueiro do pátio de uma escola primária daquela zona, pelo que as aulas são condicionadas pelo estado do tempo do dia.

Como refere Araújo (2005, p.213), no tempo colonial, os bairros destes postos administrativos, eram espaços segregados da população negra que se aproximava da «cidade de cimento» à procura de trabalho e eram habitados por camponeses, e só passaram a integrar os limites da cidade com a reforma administrativa de 1986.

Porém, mesmo atualmente, nestes bairros, sobretudo os do posto administrativo de Natikiri, é onde vive a população migrante e com menos recursos económicos; o planeamento urbano é incipiente ou inexistente, predomina a ocupação espontânea e anárquica. Apesar das transformações que se operam nos últimos anos, estes continuam, de alguma forma, a serem espaços segregados e com habitantes com hábitos de vida rural (Araújo, 2005, p. 213).

Apesar de, na caracterização da nossa amostra, apresentarmos uma distinção dicotómica (zona urbana/zona suburbana), este estudo não contemplou um levantamento sobre as condições socioeconómicas dos educandos de ambas as zonas para determinarmos as classes sociais a que pertencem os nossos entrevistados; porém, acreditamos que o facto de haver diferença na localização geográfica, tanto das instituições como dos bairros habitacionais dos educandos, de zona urbana (constituída por habitações melhoradas e com o custo de vida relativamente elevado e depende do mercado) e suburbana (em que algumas necessidades domésticas como, por exemplo, a de cozedura de alimentos e água de consumo são dependentes da natureza ao invés dos supermercados), marca a diferença socioeconómica e, portanto, partimos do pressuposto de que a nossa amostra foi constituída por indivíduos de classes sociais que são social e economicamente diferentes.

3.4.4. Perfil escolar dos entrevistados

- Tempo de permanência dos educandos no processo da alfabetização

Depois de fazermos uma caracterização geral da nossa amostra incluindo os espaços geográficos em que se localizam os centros abrangidos pela pesquisa, achamos conveniente apresentarmos, também de forma geral, os dados de natureza eminentemente estatística que ilustram o perfil escolar dos educandos como uma forma de dar complementaridade ao processo do conhecimento das pessoas com as quais trabalhamos neste estudo.

Assim, os dados sobre a questão do tempo em que os nossos entrevistados permanecem no processo da alfabetização e educação de adultos permitiram-nos agrupá-los em três conjuntos, nomeadamente os que estão há 1 ano, os que frequentam há 2 anos e outros que já estão no processo há mais de 2 anos, conforme a tabela que apresentamos a seguir:

Quadro 3: Tempo de permanência dos educandos na alfabetização por zona da entrevista

Zona	Tempo de permanência na alfabetização			Total
	1 ano	2 anos	Mais de 2 anos	
Urbana	4	7	7	18
Suburbana	11	4	3	18
Total	15	11	10	36

Grupo 1: 1 ano – a maior parte dos educandos que compõem a nossa amostra frequenta o processo da alfabetização há um ano e muitos deles estão localizados na zona suburbana. Embora eles estejam no processo há pouco tempo, isto não significa, necessariamente, que seja pela primeira vez que entram no processo da escolarização, como veremos mais adiante.

Grupo 2: 2 anos – outro grupo que identificamos foi o de educandos que estão no processo já no segundo ano de frequência, sendo que para uns coincide o ano de frequência e o nível ou ano de escolaridade enquanto que outros não, ou seja, afirmam que outrora já tinham entrado em algum estabelecimento de ensino escolar no decurso da sua infância.

Grupo 3: mais que 2 anos – este grupo constitui, de forma geral, a minoria que frequenta os centros abrangidos tendo-se verificado que no centro da alfabetização da zona suburbana aparecem em quantidade relativamente menor que na urbana. Uns afirmam que estão há mais de dois anos porque desde que começaram o processo da alfabetização não interromperam enquanto outros frequentam mais de dois anos o mesmo nível ou porque interrompem anualmente antes do fim por circunstâncias alheias ou porque, por vontade de querer dominar bem os conteúdos da aprendizagem (leitura e escrita), repete, propositadamente o ano permanecendo mais tempo no processo.

Fazendo uma análise geral desta situação, constatamos que, à medida que nos deslocamos da zona urbana para a zona suburbana há uma relativa tendência de redução em termos de pessoas com maior tempo de escolarização, ou seja, verifica-se que as pessoas pouco escolarizadas tendem a concentrar-se no centro da alfabetização localizado na zona suburbana.

- **Antecedentes escolares dos educandos**

Ainda com intuito de conhecermos efetivamente o nosso público-alvo, procurámos ter informações sobre os antecedentes escolares dos educandos, por considerarmos que esta componente pode, de algum modo, contribuir para que os educandos tenham representações diferentes sobre o processo da alfabetização ou o processo educativo no geral. Assim, questionados os educandos se, no passado, tinham tido ou não algum contacto com o sistema educativo escolar, as respostas destes levaram-nos a dividi-los em dois grupos, nomeadamente os que tiveram a oportunidade de entrar na escola na infância e os que nunca tinham entrado numa sala de aulas que, portanto, entraram pela primeira vez frequentando o sistema educativo da alfabetização de adultos.

A seguir, os dados apresentados na tabela 4, possibilitam-nos observar a distribuição dos educandos segundo os seus antecedentes escolares por zonas da entrevista.

Quadro 4: Antecedentes escolares dos educandos por zona da entrevista

Zona	Antecedentes escolares		Total
	Tem	Não tem	
Urbana	17	1	18
Suburbana	15	3	18
Total	32	4	36

A observação dos dados na tabela acima permite-nos perceber que a maior parte dos nossos entrevistados já teve alguma escolarização na infância e, portanto, por diversas razões - que analisaremos no capítulo seguinte - abandonaram a escola.

Outro dado que a tabela nos revela sobre o perfil dos educandos é o facto de se verificar que a maior parte dos educandos sem antecedentes escolares aparecem com maior frequência na zona suburbana. Porém, cabe ressaltar que tanto no centro da alfabetização da zona urbana como no da zona suburbana temos pessoas adultas que antes nunca tinham entrado numa sala de aulas de qualquer instituição de ensino escolar.

- **Último nível escolar dos educandos**

A maior parte dos educandos, como vimos, já frequentou a escola no passado, tendo, a dada altura, abandonado de forma relativamente precoce. Assim, uma das nossas inquietações, face a esta situação, consistiu em saber qual tinha sido o último nível escolar que os educandos teriam frequentado antes de abandonar a escola.

As respostas emitidas pelos sujeitos permitiram classificá-los em três grupos como mostra o quadro abaixo:

Quadro 5: Último nível escolar dos educandos por zona da entrevista

Zona	Último nível escolar			Total
	2ª Classe	Mais que 2ª classe	Nunca frequentou a escola	
Urbana	10	7	1	18
Suburbana	9	6	3	18
Total	19	13	4	36

Grupo 1: 2ª Classe – um grupo maior dos nossos entrevistados abandonou a escola na 2ª Classe, atendendo ao regulamento do Sistema Nacional de Educação da Lei 4/83 em vigor em Moçambique na década de 80 e princípios da década de 90, que preconizava que as crianças deviam ingressar no 1º ano do ensino primário quando tivessem 7 anos de idade, podemos, de forma hipotética, afirmar que, se o percurso escolar dos educandos decorreu mediante este regulamento, eles abandonaram a escola ainda na infância por volta dos nove anos de idade.

Grupo 2: mais que a 2ª Classe – outro grupo de educandos concluiu a 2ª classe, portanto, terminou o atual primeiro ciclo do ensino primário tendo abandonado a escola no decurso do 2º ciclo, provavelmente com cerca de dez anos de idade.

Grupo 3: Nunca frequentou a escola – o terceiro grupo de sujeitos que compõem a nossa amostra caracteriza-se por ter uma sorte diferente do primeiro e do segundo grupo. As condições ou situações em que viveram no passado não lhes permitiram frequentar a escola ou a escola não constituiu uma necessidade para eles nessa altura.

Contudo, fazendo uma apreciação geral, percebemos que os educandos cujo último nível escolar é relativamente inferior, portanto, que não têm noções básicas de leitura e escrita, constitui a maioria dos sujeitos que frequentam os centros de alfabetização nos quais ocorreu esta pesquisa e, embora sem grandes diferenças, esses tendem a concentrar-se no centro da alfabetização localizado na zona suburbana em relação ao que se encontra na zona urbana.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Depois da coleta de dados, seguimos com um conjunto de procedimentos racionais e técnicos que consistiram, primeiramente, na transcrição das entrevistas e sistematização das notas sobre o processo de ensino e aprendizagem que tomamos no decurso da observação.

Após esse processo, passamos a um outro subsequente que consistiu na análise dos resultados que tínhamos obtido através da entrevista e da observação do processo de ensino e aprendizagem. Para levar a cabo este trabalho, foi necessária a categorização de todas as respostas. O processo consistiu em buscar, nas respostas proferidas pelos entrevistados, elementos que consideramos mais relevantes e agrupá-los em categorias de acordo com as características, semelhanças e significados que elas nos transmitiram.

Através do processo de categorização das respostas foi possível construir unidades de análise que abarcam os aspetos inerentes às categorias formadas (vede anexo 4, p. xvii). Assim, de forma geral, a análise do conteúdo das entrevistas que ocupa este capítulo é feita em torno de oito unidades de análise categorial que apresentamos a seguir:

- A vida socioeducativa na infância dos educandos: nesta unidade agrupámos as respostas que dizem respeito à maneira como os nossos entrevistados viveram a sua infância e qual foi a relação que tiveram com o processo de escolarização. Procurámos perceber essa questão pelo facto de pressupormos que a trajetória ou a história de vida de cada um pode ter influência nas aspirações e orientações dos indivíduos aos determinados campos de interesse.

- A vida dos educandos para além da alfabetização: depois de analisarmos os traços da história de vida social e educativa dos educandos durante a infância, esta unidade é relativa às relações quotidianas dos educandos na atualidade. Assim, questionámo-los sobre o que fazem no momento em que não se ocupam da aprendizagem na alfabetização e educação de adultos. A nossa intuição é que as atividades que os ocupam, à semelhança da história de vida, também podem constituir uma importante fonte de inspiração para a ação do mesmo modo que lhes pode impor determinados desafios da aprendizagem para manter ou efetuar com maior eficácia as suas atividades.

- Oferta educativa da alfabetização: na infância os educandos viveram num determinado contexto de convívio socioeducativo e atualmente eles ocupam-se de várias tarefas em diversas esferas de atividades sociais. Neste contexto, esta unidade agrupa aspetos relacionados com as matérias da alfabetização, nomeadamente o conjunto de disciplinas ministradas nos centros de alfabetização e

educação de adultos, tendo em consideração o horizonte da situação que os educandos viveram no passado e sua relação com o que estão a viver na atualidade.

- **Aspirações socioeducativas:** nesta unidade procurámos entender os desejos dos educandos, aquilo que pretendem ao entrarem na alfabetização. Certamente que esta questão também pode ter a ver com a história de vida e com a oferta educativa proporcionada pelos programas de alfabetização e educação de adultos. Nela agrupamos as respostas que nos revelam os desejos dos educandos na dimensão socioeducativa procurando entender as suas perspetivas para o período posterior à alfabetização.

- **Necessidades de aprendizagem:** julgando que a alfabetização, assim como outros sistemas de aprendizagem cujos aprendentes são pessoas adultas caracterizadas por possuir maior diversidade de interesses e aspirações, não é capaz de satisfazer cabalmente as necessidades de aprendizagem de cada um dos adultos, constituímos esta unidade que envolve as respostas sobre as necessidades da aprendizagem dos educandos para além daquilo que aprendem através do currículo da educação de adultos.

- **Relação educador-educandos:** a educação de adultos, diferentemente de outros tipos de educação (de crianças) é um processo cujo sucesso depende muito da interação, do consenso entre os participantes e do estado das relações interpessoais entre os educandos e entre os educadores e vice-versa, por isso esta unidade envolve a opinião dos educandos sobre a natureza e o estado da relação que estabelecem com os seus educadores durante o processo de ensino-aprendizagem.

- **Embaraços no processo da alfabetização:** esta unidade trata de possíveis situações que dificultam o processo de ensino-aprendizagem nos centros de alfabetização, pois, em qualquer processo tem havido sempre situações que constituem entraves ao normal funcionamento, então a alfabetização e educação de adultos não é exceção.

- **Impacto da alfabetização:** a alfabetização, como qualquer processo de ensino, deve produzir efeitos no seio dos participantes e da sociedade em geral. Uma das características que distingue a educação de adultos de outras formas de ensino é o pragmatismo, a aplicação prática e imediata na vida quotidiana dos conhecimentos adquiridos no processo de ensino-aprendizagem, por isso, nesta unidade agrupamos respostas relativas à utilidade dos conhecimentos adquiridos através da alfabetização no dia-a-dia dos educandos, tanto ao nível individual como na dimensão social.

Com a apresentação destas unidades de análise, definimos, de forma geral, o esboço da matriz que orienta o nosso raciocínio da apresentação e análise de dados que faremos ao longo das próximas páginas que compõem o presente capítulo.

4.1. A vida socioeducativa na infância dos educandos

Estudar as aspirações socioeducativas de um determinado grupo de pessoas, neste caso de educandos adultos de centros de alfabetização, não é uma atividade que se circunscreve apenas ao levantamento de um conjunto de aspetos que caracterizam o seu desejo, é um processo que pressupõe, por um lado, tal levantamento e, por outro, a análise de uma multiplicidade de aspetos que, de certa forma, constituem elementos integrantes de toda a sua história de vida, dos contextos sociopolíticos, culturais e económicos que viveram ou que vivem, elementos que têm sido, frequentemente, principais fatores que determinam e configuram, tanto a existência individual, como a história de vida de cada pessoa.

Porém, o nosso interesse é entendermos os contextos sociais que marcaram e caracterizaram a vida escolar dos nossos entrevistados durante a infância o que, no nosso entender, por um lado, constituem um dos aspetos importantes que norteiam as aspirações socioeducativas dos educandos e, por outro, os aspetos socioeducativos que os marcaram na infância são uma das razões que contribuíram para que, até à presente data, estejam a frequentar os programas de alfabetização de adultos que normalmente são concebidos e destinados à massa da população adulta com escassa ou sem instrução escolar equivalente ao nível primário do sistema educativo oficial moçambicano.

Tendo em conta esta perspetiva, depois de analisarmos o perfil escolar dos educandos no capítulo anterior, onde constatamos que, em relação à escolarização, entre os educandos podemos distinguir dois grupos, um constituído por adultos sem nenhuma instrução escolar e outro formado por adultos com instrução escolar de nível primário incompleto tendo sido abandonado na altura da infância, nesta abordagem identificámos e analisámos os aspetos socioeducativos que constituíram as razões, tanto da falta de instrução escolar, como do abandono precoce durante a infância dos educandos.

4.1.1. Razões de abandono escolar dos educandos no passado

Para apurarmos as causas do abandono escolar dos educandos durante a infância, no nosso guião de entrevista, tínhamos formulado a seguinte pergunta:

Quais foram as razões que o levaram a abandonar a escola no passado?

As respostas proferidas pelos educandos nesta pergunta permitiram-nos encontrar sete razões que constituem os grupos da nossa análise, nomeadamente fatores culturais, ambiente familiar, condição social, impossibilidade, conflito social, questões curriculares e outras razões.

O gráfico abaixo apresenta a distribuição das razões de abandono escolar reveladas pelos educandos:

Gráfico 2: As razões de abandono escolar dos educandos durante a infância



Grupo 1- fatores culturais, as respostas que citam os fatores culturais como sendo as principais razões do abandono escolar referem as interpretações socioculturais das comunidades sobre os diferentes fenómenos que ocorrem na sociedade ou no processo de crescimento do ser humano. Assim, neste grupo de respostas são apontadas as interpretações culturais dadas ao casamento e à puberdade como sendo os aspetos que motivaram o abandono escolar dos educandos.

Para o caso do casamento, como forma de ilustração, apresentamos dois exemplos de respostas que educandos que se referiram deste facto:

" (...) Abandonei porque me casaram, tinha bebé, naquele tempo quando alguém casasse não devia ir à escola(...)"S28

" (...) Porque a minha avó trazia homem para me casar (...)"S10

A escola, na interpretação cultural e tradicional macua (etnia a que pertencem os educandos envolvidos nesta pesquisa), foi, por muito tempo, considerada uma instituição de instrução para a vida, sendo que somente devia ser frequentada por crianças, gente solteira ou pessoas que culturalmente não tivessem ao estatuto de adulto. O casamento, enquanto ritual que envolve pessoas crescidas, era um dos símbolos que marcava a separação da fase da juventude à fase adulta e implicava, por isso, a separação do indivíduo da instrução escolar devendo, assim, passar a dedicar-se a outras atividades que correspondessem às exigências da vida conjugal.

Outro aspeto apontado pelos educandos que, enquanto fator cultural, interferiu no processo de escolarização dos educandos, foi a interpretação dada à fase da puberdade, como nos mostra o exemplo a seguir:

“(...) deixei de estudar porque naquele tempo depois de uma mulher atingir a fase de mwali²¹ não era permitida frequentar a escola(...) S25

Tal como acontecia com o casamento, o facto de uma mulher atingir a puberdade e ser submetida a um ritual cultural de iniciação que marcava a sua passagem da vida infantil à vida adulta, a relação com o processo de escolarização reduzia, a sua família encorajava-a a abandonar a escola para se empenhar noutras atividades que pudessem complementar a sua preparação para a vida conjugal.

Grupo 2 – Ambiente familiar: as respostas que compõem o segundo grupo apontam o ambiente familiar como motivo do abando escolar. Porém, dentro deste grupo é possível distinguir alguns focos de respostas que especificam o motivo do abandono escolar nomeadamente família alargada, papéis de género, separação dos pais e desinteresse familiar.

O primeiro foco de respostas, que cita a família alargada, refere às pessoas que viviam com pessoas com ou sem laços de sangue, que não se preocupavam com a sua escolarização como indicam alguns exemplos a baixo:

“(...) Vivía com um padrasto que não tinha interesse em matricular me na escola (...)S14

“(...) Eu vivia com umas pessoas que não eram meus familiares (...)”S33

São frequentes os casos em que pessoas, geralmente com nível económico relativamente maior, levam crianças de famílias rurais ou pobres para viverem em suas casas e, pelo facto de serem crianças adotadas ou crianças com as quais não partilham laços de sangue excluem-nas a escolarização remetendo-as para outras atividades principalmente domésticas ou outras que contribuam para a receita familiar.

O segundo foco aponta os papéis de género como o aspeto que os excluiu da escola, como referiu um dos nossos entrevistados:

“(...) Eu vivia com meus avós e eles não permitia ir a escola, só me ensinava trabalhos da machamba, capinar e trabalhos de casa, quem estudava era o meu irmão (...)”S12

²¹ Muali é um termo, adjetivo, que caracteriza a fase de puberdade atingida por uma mulher macua (emwali – substantivo), geralmente essa fase culmina com a 1ª menstruação das raparigas e é comemorada através de um ritual festivo que inicia a rapariga nos cuidados e responsabilidades da vida de mulher adulta.

A questão de género tem sido, mesmo atualmente, um dos grandes motivos da exclusão escolar feminina. Muitas meninas, sobretudo nas zonas rurais, são reservadas aos trabalhos domésticos enquanto os rapazes frequentam a escola.

O terceiro foco de respostas indica a separação/divórcio dos pais como sendo o aspeto que os excluiu da escola como referiu um dos entrevistados.

“ (...) Os meus pais tinham-se divorciado e eu passei a viver com os meus avós (...) ”S13

Evidentemente, a separação dos pais tem tido consequências negativas para os filhos, sobretudo estes, quando são menores, devido à sua dependência, vêm-se excluídos não só da escola, mas também de outros direitos de criança.

O quarto e último foco para o grupo de respostas que indicam o ambiente familiar como sendo a causa do abandono escolar, aponta para o desinteresse familiar como ilustra o exemplo a baixo:

“ (...) Quando passei para 2ª, meu irmão tinha negado ir buscar documentos na terra natal, dali houve incêndio a declaração de passagem queimou-se (...) ”S2

Portanto, acontece também com alguma frequência casos em que, mesmo havendo harmonia familiar, as famílias não mostram interesse em fazer com que as crianças gozem os seus direitos, casos estes que têm acontecido geralmente por ignorância da família.

Grupo 3 – condição social: as respostas que compõem este grupo, dizem respeito aos educandos que abandonaram a escola por falta de condições financeiras. Portanto, durante a infância, os seus pais ou encarregados de educação não tinham condições de os colocar e manter na escola. Porém, a política educativa moçambicana consagra a educação primária como sendo um ensino gratuito e que deve ser acessível a todas as crianças a partir dos seis anos de idade. Mas, verifica-se, mesmo atualmente, que muitas crianças continuam fora da escola porque os seus pais invocam falta de condições para custear os estudos dos filhos.

Fazendo uma alusão a este facto, podemos afirmar que há dois aspetos que contribuem para o efeito. O primeiro é relativo ao desconhecimento, por parte de alguns pais, desta política, o segundo refere-se aos programas internos das escolas. Quase todos anos, as escolas estipulam e exigem o pagamento de taxas no ato das inscrições alegando que as mesmas não são referentes ao pagamento de propinas, mas sim contribuições para os programas internos das escolas o que, muitas vezes, faz com que os pais e encarregados de educação que não têm condições não levem os seus filhos à escola ou estes abandonem ao longo dos ciclos do ensino primário.

Grupo 4 – impossibilidade de frequentar a escola: este grupo de respostas dos educandos cita a doença como o fator que os impediu de frequentar a escola como referiram alguns dos entrevistados:

“ (...) Estive mal doente e não conseguia ir a escola, nem andar – tinha feridas nos pés (...)”
S29

“ (...) Sempre apanhava malária, não me passava (...)” S18

Como sabemos, Moçambique é um dos países da África Austral com um clima tropical muito propenso à sobrevivência do mosquito, principal vetor de propagação da malária, uma doença com maior número de consultas e óbitos em África. Associada à questão da malária está a pandemia do HIV/SIDA que é também uma das doenças que se apresenta com maior índice na região. Estas situações têm contribuído bastante para o retrocesso de planos individuais e sociais incluindo a educação das pessoas infetadas e afetadas por essas doenças e outras enfermidades.

Grupo 5 – conflito social: as respostas que compõem o quinto grupo centram os seus argumentos no conflito social como principal causa do seu abandono escola. Eles citam a guerra civil que teve lugar em Moçambique dos meados da década de 70 aos princípios da década de 90.

A seguir apresentamos alguns exemplos:

“ Havia guerra, lá na minha zona queimavam as escolas (...)” S16

*“ Porque havia guerra, eu tinha que vir à Nampula (saindo de Quelimane) e não tinha documentos (...)”*S34

A guerra civil travada entre a FRELIMO e a RENAMO, também conhecida por guerra dos 16 anos, não só obstruiu o processo de escolarização dos educandos e de todo o sistema educativo, mas também é indicada como sendo a maior causa do retrocesso, da destruição de infraestruturas diversas, de perdas humanas e do atraso no desenvolvimento do país que, no geral, tinha sido projetado após a independência do país em 1975.

Grupo 6 – Questões curriculares: as respostas que compõem o sexto grupo referem que o abandono escolar dos educandos foi causado pelas questões curriculares do próprio sistema educativo. Como exemplos são citadas as reprovações/retenções escolares, como ilustram as citações abaixo:

“Tinha chumbado e daí abandonei (...)” S24

*“Tinha chumbado (...)”*S23

Segundo o currículo escolar anterior ao atual, a passagem de um nível para outro era feita mediante a aprovação em cada ano letivo em todas as disciplinas com compunham a classe em frequência, o que muitas vezes excluía aqueles que, até ao fim do ano, não reunissem as competências exigidas.

Ao contrário, o atual currículo não privilegia a passagem dos alunos por classe, este foi concebido em função da avaliação das competências exigidas aos alunos por ciclos da aprendizagem,

sendo que, no final do ano, os alunos transitam de uma classe para outra dentro do mesmo ciclo sem efetivamente reunir as competências exigidas. A sua retenção é feita na última classe no caso de não revelarem as competências básicas previstas para o ciclo da aprendizagem que estiverem a frequentar.

Grupo 7 – outras razões: os grupos de respostas que mencionamos não encerram as razões do abandono escolar dos educandos, existem outras que não conseguimos enquadrar nos grupos mencionados, como por exemplo as que apresentamos a seguir:

“ Não sei porque interrompi (...)” S9

“Não posso falar as razões (...)” S11

“ (...) Minha cabeça ainda não estava aberta para estudar (...)” S35

Portanto, como referimos, as razões de abandono são diversas e são dependentes de um conjunto de fatores como as condições de vida, a política do país, a cultura, a sociedade, a história de vida individual entre outros.

Contudo, a análise geral dos dados sobre as razões do abandono escolar dos educandos permitem-nos afirmar que na representação dos sujeitos que constituem a amostra da nossa pesquisa, a principal causa do abandono escolar é o ambiente familiar que abrange o segundo grupo de respostas emitidas pelos entrevistados. Deixando de lado outros fatores de abandono, que são diversas, outro aspeto considerado como sendo uma das importantes causas do abandono escolar são os fatores culturais que ocupam o terceiro lugar na lista das respostas mais citadas pelos entrevistados.

4.1.2. Análise das razões do abandono de acordo com a zona de entrevista

A análise que fizemos das respostas dos educandos permitiu-nos conhecer as causas do abandono dos mesmos, mas, tendo em conta que os educandos foram entrevistados em meios diferentes, ou seja, uns habitam numa zona suburbana e outros numa com características relativamente urbanas, achámos conveniente analisarmos a questão do abandono escolar tendo em consideração a variável zona de entrevista. Assim, apresentamos no quadro abaixo a distribuição dos grupos de respostas sobre o abandono escolar segundo a zona de entrevista

Quadro 6: As razões de abandono escolar segundo a zona de entrevista

Zona de entrevista	Razões do abandono escolar							Total
	Grupo 1 Fatores culturais	Grupo 2 Ambiente familiar	Grupo 3 Condição social	Grupo 4 Impossibilidade	Grupo 5 Conflito social	Grupo 6 Questões curriculares	Grupo 7 Outras razões	
Urbana	2	5	0	2	0	2	7	18
Suburbana	4	4	2	2	3	1	2	18
Total	6	9	2	4	3	3	9	36

Tendo em consideração a zona em que realizámos a entrevista, a observação da tabela acima permite-nos verificar uma variação na distribuição das respostas dos educandos. No primeiro grupo de respostas, verificamos que os fatores culturais constituem a maior razão do abandono escolar dos educandos entrevistados no centro da alfabetização da zona suburbana em relação aos que foram contactados no centro da alfabetização da zona urbana. Este facto, naturalmente pode ter diversas interpretações entre as quais está o facto de a zona urbana, normalmente ser um espaço de confluência de culturas, havendo, por causa disso, um fenómeno de aculturação, alienação e, por conseguinte, o conservadorismo, o tradicionalismo perde o seu protagonismo e a sua ação é relativamente reduzida, facto que, normalmente, difere da zona suburbana onde tende a haver uma homogeneização cultural e forte ação dos hábitos tradicionais.

Para o segundo grupo de respostas, o ambiente familiar, enquanto causa do abandono escolar, afetou mais os educandos do centro da alfabetização da zona urbana, embora sem diferenças significativas com os do centro da alfabetização da zona suburbana. Uma das interpretações que podemos avançar a respeito dessa situação é o facto de, na zona suburbana, haver uma tendência de maior coesão social em relação à zona urbana. O nosso ponto de vista é de que nas zonas urbanas o conceito de família é mais restrito, as relações de proximidades entre os membros das famílias parecem ser mais alargadas e frágeis do que nas zonas suburbanas onde os membros das famílias são mais identificáveis e com um nível de associativismo relativamente consistente e maior interdependência entre as famílias.

Tomando a condição social (3º grupo de respostas) como uma das causas do abandono escolar, observamos que os educandos entrevistados na zona suburbana apresentam-se mais afetada em relação aos da zona urbana. Um aspeto que, quase tem sido evidente, é que as zonas suburbanas são relativamente pobres, a manutenção, a sobrevivências das pessoas não está efetivamente dependente das condições financeiras. Por causa disso, quando a educação não é efetivamente gratuita exigindo-se o pagamento de propinas ou contribuições para o funcionamento de programas internos das escolas em valores monetários, verificamos menos adesão dos pais ou encarregados de educação que tenham menor poder financeiro.

O quarto grupo de respostas, que se refere à impossibilidade de frequentar a escola por doenças, no nosso ponto de vista, não tem influência quando se trata do meio, podendo ocorrer tanto num como noutro meio sem que haja uma possibilidade de previsão da frequência.

O quinto grupo de respostas que aponta a guerra de desestabilização como o conflito social que causou o abandono escolar dos educandos, observamos que teve maior incidência na zona suburbana do que na zona urbana. Como referem Mário e Nandja (2005), o impacto da guerra sobre a educação foi pior nas zonas rurais do que nas zonas urbanas, à certa altura da guerra as infraestruturas escolares das zonas rurais tinham sido totalmente destruídas e a educação, principalmente a de adultos, ficou confinada nas grandes cidades.

O sexto grupo de respostas que indica as questões curriculares como fator de abandono escolar, representado neste caso pela retenção escolar, apresenta-se, sem diferença significativa, com maior índice na zona urbana do que na suburbana. Supomos que este facto pode estar relacionado com as disponibilidades de formas de aprendizagem, pelo que a cultura e a disciplina escolar podem apresentar mais debilidade nas zonas urbanas do que nas suburbanas, onde o professor e as atividades escolares constituem principais fontes de conhecimento, razão pela qual merecem um considerável respeito e interesse por parte dos alunos.

Outras razões do abandono escolar, que formam o sétimo e último grupo de respostas dos educandos, têm maior incidência na zona urbana. Como referimos, a vida das cidades parece ser mais complexa do que a dos ambientes suburbanos, podendo haver no ambiente urbano tanta coisa que ocupa ou distrai ou impede as pessoas, chegando ao ponto de as pessoas darem certa prioridade a algumas atividades em detrimento de outras, ou seja, a escolarização pode deixar de constituir prioridade.

4.2. A ocupação dos entrevistados nas esferas da vida social

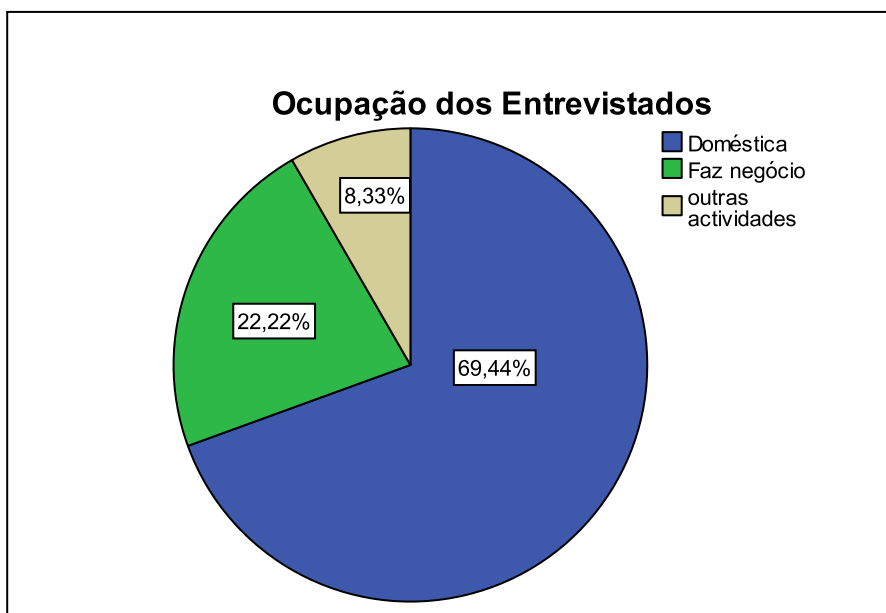
A ocupação social das pessoas compreende relações quotidianas em diversos contextos da vida nomeadamente no trabalho, na profissão ou na vida em comunidade e acabam moldando os interesses e ambições individuais de cada um, o que leva as pessoas a enveredarem para o investimento ou desenvolvimento e valorização de determinadas habilidades e competências em detrimento de outras.

Tendo em consideração esta perspetiva, entendemos que a ocupação social pode ser uma dimensão importante para a motivação e procura de aprendizagem, tendo, talvez, como intenção manter ou aperfeiçoar, através do processo da escolarização, determinados conhecimentos para dar

respostas eficazes a certas exigências do contexto laboral ou social em que se vive. Nesse sentido, procurámos estudar as atividades que ocupam os educandos no seu dia-a-dia, para além das aulas que frequentam nos centros.

As respostas que obtivemos na questão “para além de estudar o que faz?”, permitiram encontrar, entre os educandos, três grupos que apresentamos no gráfico abaixo:

Gráfico 3: ocupação dos educandos nas esferas da vida social



Grupo 1 - atividades domésticas - este grupo é constituído por educandos que não exerce nenhuma atividade cuja natureza implica movimentação de dinheiro por meio de trocas comerciais. Eles afirmam que o seu quotidiano é marcado pela “vida do quintal” caracterizada por atividades caseiras como cuidar das crianças, limpeza da casa e dos utensílios domésticos e preparação das refeições.

A título de exemplo apresentamos duas respostas dos educandos deste grupo:

“No meu tempo livre, depois da escola, não faço nada. Só trabalhos na minha casa (...) dar banho às crianças, preparar refeições, fazer limpeza (...)” S4

“Não faço nada, só trabalhos de casa” S11

Grupo 2 - pequenos negócios - fazem parte deste grupo os educandos que, para além de frequentar as aulas da alfabetização e fazerem, obviamente, trabalhos domésticos no seu quotidiano, se dedicam aos pequenos negócios. Geralmente, esses educandos praticam esses negócios nas suas residências, nas ruas e nos pequenos mercados existentes nos bairros onde habitam. Os produtos que vendem são também, na maioria das vezes, bebidas e alimentos de fabrico caseiro nomeadamente bolos, biscoitos, água gelada e frutas da época.

Essa atividade exige, para além do conhecimento culinário, condições de meios de conservação dos produtos como congelador, pelo que os educandos que praticam estas atividades podem ser considerados como sendo aqueles que possuem mínimas condições sociais como eletricidade e meios frios para a produção e conservação dos produtos que vendem.

A título de ilustração seguem dois exemplos de respostas proferidas por educandos deste grupo:

“Sou negociante, faço mahéu”²² S5

“Faço cabanca”²³ S25

Grupo 3 - outras atividades - este grupo de educandos não se identifica com negócios caseiros ou com atividades domésticas, eles ocupam-se com outras atividades como, por exemplo, as seguintes:

“Sou barbeiro” S19

“Sou alfaiate” S20

Geralmente, estes educandos são aqueles que não têm tido muito tempo de ficar em casa, desenvolvem as suas atividades na cidade ou em instituições oficialmente reconhecidas onde se encontram prestando serviços ou fazendo o trabalho a título de proprietário.

4.2.1. Análise da ocupação dos educandos em função de outros fatores

Analisando a questão da ocupação dos educandos à luz de outros fatores podemos encontrar variações significativas, como ilustra o quadro apresentado a seguir:

Quadro 7: Ocupação dos entrevistados em função de outros fatores

Ocupação dos entrevistados								
Atividades	Frequência	Sexo		Zona de entrevista		Permanência na alfabetização		
		M	F	Urbana	Suburbana	1 ano	2 anos	Mais que 2 anos
Doméstica	25	3	22	14	11	11	7	7
Pequenos negócios	8	0	8	3	5	3	3	2
Outras atividades	3	2	1	1	2	1	1	1
Total	36	5	31	18	18	15	11	10

Se tomarmos, por exemplo o sexo, podemos constatar que a maioria dos educandos que compõe o grupo de atividades domésticas é constituído por mulheres. Esta situação é mesmo visível e caracteriza as relações sociais nas comunidades da zona norte do país. As mulheres, sobretudo as

²² Mahéu é uma bebida refrescante, tradicional, não alcoólica feita na base de farinha de milho e açúcar, podendo ser enriquecida com outros ingredientes, é servida preferencialmente bem gelada.

²³ Cabanca é uma bebida alcoólica tradicional feita na base de sêmola de milho e açúcar. Abundante em muitos mercados dos bairros arredores da Cidade de Nampula. É geralmente preparada e vendida por mulheres e consumida por pessoas de baixa renda devido ao seu baixo preço.

menos escolarizadas, ocupam-se dessas atividades enquanto os homens se dedicam às atividades profissionalmente qualificadas ou ao comércio a um nível superior ao caseiro. Portanto, o gênero tem um papel regulador e condiciona a divisão de trabalho entre homens e mulheres.

Se tomarmos a análise tendo em conta a zona de entrevista, não encontramos grandes diferenças em termos de ocupação dos educandos. Tanto na zona urbana como na suburbana a maior parte dos nossos entrevistados ocupa-se de atividades domésticas e de pequenos negócios que, geralmente, são feitos no meio caseiro.

Quanto ao tempo de permanência na alfabetização, os educandos que estão há pouco tempo no processo são os que, com maior frequência, se dedicam às atividades domésticas e aos pequenos negócios nas suas casas. À medida que o tempo de alfabetização aumenta, o número de pessoas a desenvolverem as suas atividades na esfera doméstica diminui, provavelmente, esta situação esteja relacionada com um processo de emigração para outras esferas de atividades complexas e compatíveis com os níveis de instrução e habilidade que as pessoas vão reunindo com o processo de escolarização do período pós-alfabetização.

Contudo, de forma geral, os dados do quadro 7 permitem-nos afirmar que a esfera doméstica constitui a maior campo de atividades dos educandos da alfabetização e educação de adultos. Este caso está relacionado, por um lado, com o facto de as pessoas que frequentam os programas de alfabetização e educação de adultos serem pessoas pouco escolarizadas pelo que não tem sido fácil que elas, na condição em que se encontram, se ocupem de atividades de outras áreas diferentes da doméstica ou tenham acesso ao emprego nas sociedades atuais caracterizadas por uma grande multiplicidade de exigências.

Por outro lado, associada à questão de baixa escolarização, os educandos estão concentrados na área de atividades domésticas pelo facto de, na sua maioria, serem mulheres. Como analisam Silva e Andrade (2000), a história da educação colonial em África e o conflito armado no período pós-independência constituíram dois grandes entraves ao acesso da mulher à educação. Mesmo atualmente, apesar do crescimento assinalável, em termos de infraestruturas e do próprio sistema de ensino, “o acesso da mulher à educação continua baixo comparado ao dos homens [...] as normas culturais e socioeconómicas que condicionam a concentração da rapariga nos afazeres domésticos enquanto que o rapaz vai à escola têm corroborado esta discrepância”. (p. 47).

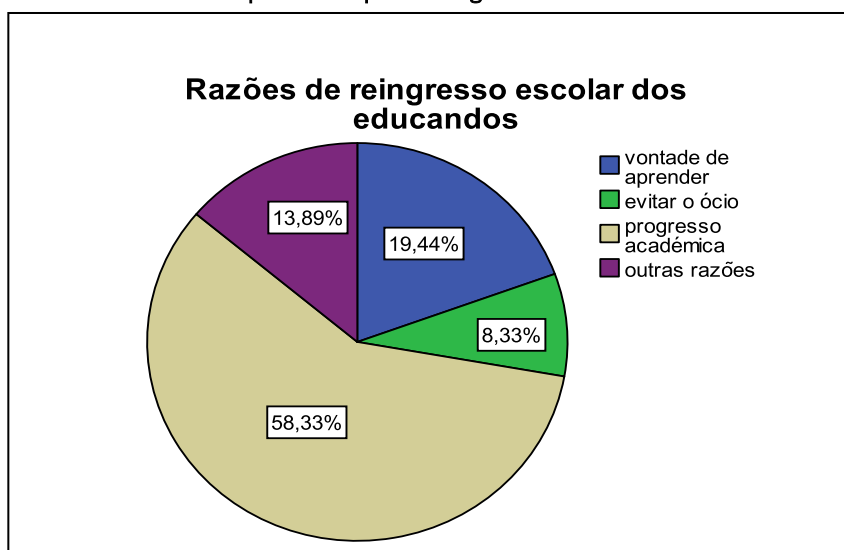
4.3. Aspirações socioeducativas dos educandos para o regresso à escola

Depois de questionarmos sobre a infância dos educandos e das razões que os levaram a abandonar a escola, outra questão, que achámos conveniente conhecer, estava relacionada com as razões de reingresso, ou seja, os motivos que levaram os educandos, depois de muito tempo, a voltarem aos bancos da escola, que teriam abandonado no passado, ou os motivos de ingresso para aqueles que antes nunca tinham estudado. Para tal colocámos-lhes a seguinte pergunta:

Quais são as razões que o levaram a entrar na alfabetização?

As respostas que obtivemos nesta questão, como mostra o gráfico abaixo, possibilitaram-nos a formação de quatro grupos de acordo com as características semânticas que as pessoas nos transmitiram nomeadamente: o reingresso motivado pela vontade de aprender (a leitura e a escrita), o reingresso para evitar a ociosidade, o reingresso para a progressão académica e outras razões de reingresso.

Gráfico 4: Principais razões para o reingresso escolar dos educandos.



Grupo1: reingresso motivado pela vontade de aprender (a leitura e escrita)

Este grupo de respostas aponta essencialmente a necessidade de aquisição e aprimoramento da leitura e da escrita (em língua portuguesa) como principal razão que levou os educandos ou a voltarem à escola ou a entrarem pela primeira vez através dos programas de alfabetização de adultos.

Fazendo uma observação geral sobre o país, vimos que Moçambique é um dos países africanos com uma grande diversidade linguística, em que a maior parte da população, nas suas relações quotidianas, usa línguas nacionais. Porém, essas línguas, apesar de constituírem um importante meio de comunicação nas comunidades dos moçambicanos, não são línguas oficiais ou de

trabalho. Assim, o processo de alfabetização de adultos ministrado em português - língua oficial e de trabalho em Moçambique - constitui uma ferramenta para potenciação dos participantes de capacidades e habilidades para a aquisição e para o desenvolvimento do idioma.

Outra questão que faz com que a aprendizagem da leitura e da escrita seja uma das razões pelas quais as pessoas procurem a alfabetização é o facto de o analfabetismo, que afeta cerca de metade dos moçambicanos, ser considerado efetivamente como sinónimo de escassez ou falta de habilidades de comunicação, verbal ou não, em língua portuguesa, fator que faz com que as pessoas com alto domínio de línguas nacionais, em detrimento de língua portuguesa, estejam efetivamente em desvantagem social, como mostra o exemplo abaixo:

“Achei melhor entrar na alfabetização, porque o tempo em que estamos não dá não saber ler nem escrever, quando alguém vai ao hospital perguntar onde é que é na ginecologia é vergonhoso (...)”S5

Outra dimensão que coloca a língua portuguesa com relativa vantagem aos seus utentes em Moçambique é o facto de as línguas nacionais passarem, por muito tempo, sem um sistema ortográfico padronizado e sistematizado. Atualmente, essa questão tem despertado interesse de muitos investigadores linguistas das universidades, com particular destaque a Universidade Eduardo Mondlane em parceria com outras instituições, que promove investigações e seminários de padronização das línguas nacionais *bantu*.

Uma outra instituição com particular interesse no desenvolvimento das línguas nacionais é a igreja, nomeadamente a Católica que utiliza, durante os cultos religiosos, as línguas nacionais como meio de comunicação e que já tem elaboradas bíblias sagradas escritas nas principais línguas nacionais. Este aspeto tem motivado muito os crentes à aprendizagem da leitura e da escrita, como referiu umas das nossas entrevistadas.

“Fui ver que ficar em casa não dá, mas sobretudo vim por que lá na igreja sempre me pedem para ler aos domingos (...)”S35

Grupo 2: Reingresso para evitar a ociosidade

O segundo grupo de respostas integra os educandos que vão à alfabetização para evitar o ócio. Normalmente, estes educandos são aquelas pessoas que se consideram “conformadas” com o nível de instrução que têm. Elas consideram o facto de não ter estudado na infância como um fracasso, vão à escola não para mudar efetivamente o seu quadro ou nível escolar, mas sim para passar o tempo, como indicaram alguns entrevistados:

“Pensei vir cá porque em casa não faço nada (...)” S30

“ouvi que aqui no centro aprende-se alguma coisa e os meus amigos convidaram-se, também não queria ficar só em casa no meu tempo livre (...)” S3

Grupo 3: Reingresso para a progressão académica

Outros entrevistados, cujas respostas constituem o terceiro grupo, referem que estão na alfabetização com o propósito de obter uma progressão académica, para alcançar outros níveis de escolarização relativamente elevados que lhes possam conferir habilidades ou competências para o mercado de trabalho.

Ao este propósito, temos um exemplo de uma ex-educanda da alfabetização, que atualmente faz parte do quadro do corpo técnico administrativo no Serviço Nacional de Saúde que foi apresentada durante as comemorações do 8 de setembro, dia internacional da Alfabetização e Educação de Adultos²⁴, cujo itinerário escolar teve como ponto de partida os programas de alfabetização que referiu:

“(...) o governo programou que as mães devem estudar, dali saí fui em 2005, no 1º ano, 2006 fui no 2º ano, em 2007 3º ano, em 2008 estudei a 6ª classe na EP2 (Ensino Primário do 2º Grau) de Muchico, em 2009 estudei a 7ª classe e concluí o ensino primário (...)”²⁵

Este e outros exemplos de histórias de vida têm sido fontes de inspiração e de motivação para a afluência aos centros de alfabetização dos educandos, sobretudo das mulheres, com a esperança de elevar o nível escolar e um dia obterem emprego, como referiu um dos educandos:

“Estou a gostar da escola, quero aumentar o meu nível, quem sabe um dia posso encontrar um sítio para varrer (...)” S20.

Enquanto umas mulheres, através da iniciativa individual, conseguem encontrar uma esperança para a sua vida no horizonte da alfabetização, outras senhoras, principalmente as que se casam com pessoas relativamente informadas ou instruídas, são incentivadas pelos seus cônjuges que as motivam a frequentar a alfabetização. A título de exemplo apresentamos dois casos que ilustram esse aspeto:

“O meu marido é que exige para aumentar o meu nível” S16

“Tenho ajuda do meu marido e quero fazer a 12ª classe” S15

Em relação a esta questão, fazendo uma análise profunda, podemos afirmar que, associada à vontade da progressão académica, a intervenção de diferentes atores no processo da escolarização das pessoas que frequentam os centros de alfabetização representa a ação da política da Educação Para

²⁴ Na Província de Nampula, as cerimónias de encerramento da semana internacional da alfabetização, que foi instituída na reunião mundial de ministros da educação em Teerão (1965) e comemorada de 1 a 8 de setembro em todos os anos, em 2011 tiveram lugar no Distrito de Nacarôa, localizado na parte norte da Província, concretamente no Posto Administrativo de Sava-Sava, Localidade de Muchico.

²⁵ Depoimentos de uma ex-alfabetizanda alusivo à Semana Internacional da Alfabetização, publicados no boletim informativo provincial da Rádio Moçambique emitido às 13:00h do dia 09/09/2011.

Todos, em que a educação transcende os limites e responsabilidades do Ministério da Educação e passa a ser encarada como uma questão da própria sociedade para qual todos são chamados a intervir na educação básica dos membros da sociedade.

Grupo 4: Outras razões para o reingresso escolar

Enquanto uns encontram na aprendizagem da leitura e escrita motivações para frequentar aos programas da alfabetização, outros vão à alfabetização para evitar o ócio e ainda outros querem, partindo dos programas da alfabetização, obter uma progressão académica. Há um grupo, cujas respostas formam o quarto grupo na análise desta questão, que se apresenta indiferente quanto à sua presença na alfabetização, pois uns revelaram as razões e outros referiram que não sabem concretamente o que os leva a frequentar a alfabetização.

4.3.1. Análise das razões de reingresso dos educandos considerando a zona da entrevista e a ocupação na vida social

Na análise das razões de reingresso escolar dos educandos encontrámos vários fatores que formam quatro grupos de respostas, nomeadamente o reingresso pela vontade de aprender, o reingresso escolar como forma de evitar a ociosidade, o reingresso escolar para obtenção de uma progressão académica e outras razões do reingresso escolar.

Na perspetiva de aprofundarmos um pouco mais a nossa análise e conseguirmos mais elementos envolvidos nesta questão do reingresso escolar dos educandos, procurámos analisar as respostas dos educandos à luz de outros fatores nomeadamente a zona da entrevista e a ocupação dos educandos na vida social. Os dados resultantes do cruzamento desses fatores estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 8: Razões de reingresso dos educandos consideração a zona da entrevista e a ocupação na vida social

Razões do reingresso escolar	Zona da entrevista		Ocupação dos educandos na vida social		
	Urbana	Suburbana	Doméstica	Pequenos negócios	Outras atividades
Vontade de aprender (leitura e escrita)	2	5	2	4	1
Evitar a ociosidade	1	2	2	0	1
Progressão académica	12	9	13	3	1
Outras razões de reingresso	3	2	4	1	0
Total	18	18	25	8	3

Assim, observando o quadro 8, verificamos que o primeiro grupo de respostas, o reingresso escolar motivado pela vontade de aprender, quando analisado na perspetiva da zona da entrevista, apresenta uma variação significativa: constitui a maioria os educandos entrevistados na zona suburbana que procuram os programas da alfabetização com o propósito de aprender (basicamente a

leitura e a escrita). Esta situação representa a realidade da situação geográfica do analfabetismo, a maior parte das pessoas que não tem habilidades de leitura e escrita tende a concentrar-se nas zonas suburbanas do que nas urbanas.

Ainda no primeiro grupo de respostas, tomando como variável a ocupação dos educandos na vida social, observamos que as pessoas que se dedicam aos pequenos negócios são as que mais se preocupam com a aprendizagem da leitura e da escrita em relação às que se ocupam de atividades domésticas e de outras atividades. Evidentemente sendo pessoas envolvidas numa dinâmica de intercâmbio e de interação com outras pessoas, a leitura, a escrita e o cálculo constituem ferramentas indispensáveis para a sua atividade.

O segundo grupo de respostas, que corresponde ao reingresso escolar como forma de evitar a ociosidade, abrange, com índice não muito acentuado, a zona suburbana e aqueles que, no seu quotidiano, se ocupam com atividades domésticas.

Esta situação, como referimos, pode traduzir-se naquilo que as pessoas consideram de “fracasso irreversível”, ou seja, o facto de não terem tido oportunidade da escolarização na infância leva a que não encontrem possibilidades de recuperar o tempo perdido na atualidade, preferindo, por isso, não se ocuparem com a alfabetização, mas sim preocuparem-se com outras atividades, provavelmente as que lhes são mais rentáveis e divertidas, do que a escolarização ou, em última instância, vão à alfabetização apenas para mudar o contexto e a rotina do seu quotidiano e não afincadamente para a aprendizagem.

Relacionando o foco da análise com as razões de reingresso na variável da progressão académica, os educandos da zona urbana constituem a maioria dos que procuram os centros da alfabetização. Por um lado, as zonas urbanas têm sido geralmente espaços onde a maior parte das pessoas tem o conhecimento básico necessário para as atividades e exigências quotidianas, por outro, por serem centros de produção e consumo de informação, a necessidade de ter acesso às tecnologias e à multimédia é relativamente maior, razões pelas quais o aumento do nível académico, que conseqüentemente pode proporcionar a consolidação das capacidades da leitura e escrita, constitui o maior motivo da procura da alfabetização.

De forma geral, os dados apresentados no quadro 8, permitem-nos afirmar que as razões que levam os educandos a regressarem aos bancos da escola, depois de décadas de interrupção, são duas necessidades, nomeadamente a aquisição e aprimoramento da leitura e da escrita e a progressão académica. Os educandos que apresentam essas necessidades vivem nas zonas urbanas e dedicam-se a atividades domésticas.

4.4. Características do processo da alfabetização

4.4.1. Conteúdos programáticos

Depois da análise da situação socioeducativa geral dos educandos da qual aprimorámos os aspetos que caracterizaram a história de vida dos educandos e a sua relação com a escolarização, partimos agora para a análise da oferta educativa que inclui aspetos didáticos/pedagógicos do processo da alfabetização de adultos nos centros abrangidos pela nossa pesquisa.

Para a coleta de dados referentes à oferta educativa, referente aos conteúdos programáticos, a certa altura do processo da entrevista colocámos a seguinte pergunta aos educandos:

Quais são as matérias/disciplinas que aprende na alfabetização?

As respostas proferidas pelos entrevistados apontam para a existência de dois grupos de disciplinas lecionadas na alfabetização. O primeiro grupo constituído pelas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais e Geografia e o segundo grupo de disciplinas que compõe as disciplinas de Português e Matemática. Os educandos que fazem parte do primeiro grupo de disciplinas são os que frequentam o último ano do processo da alfabetização (3º ano) enquanto os que estudam o segundo grupo de disciplinas são os que frequentam os primeiros dois anos da alfabetização.

No âmbito da exploração das percepções dos educandos sobre a oferta educativa da alfabetização, procurámos saber os tipos de atividades levadas a cabo no processo da alfabetização, pelo que colocámos aos educandos a seguinte questão:

Pode descrever vários tipos de atividades que costuma desenvolver nas aulas da alfabetização?

Paralelamente aos grupos de disciplinas, as atividades didático-pedagógicas que constituem as aulas lecionadas no processo da alfabetização e educação de adultos dividem-se em dois grupos, nomeadamente, o primeiro grupo em que basicamente as atividades são a leitura, a escrita, o cálculo e o ditado e o segundo grupo que compreende as atividades de leitura, escrita e cálculo. Também, obedecendo a lógica da complexidade das atividades, o primeiro grupo de atividades, relativamente mais complexo, é dirigido aos educandos finalistas e o segundo é para os que frequentam os primeiros anos.

No entanto, como referimos, a entrevista não foi o único método de coleta de dados que usámos no trabalho de campo. A esta acrescentámos a observação direta não participante que consistiu essencialmente na assistência ao processo de ensino-aprendizagem e conversa de carácter informal com alguns educadores de adultos. No contexto dessa observação, conseguimos sistematizar

alguma informação sobre o processo de ensino-aprendizagem, incluída nesta abordagem, que caracteriza as aulas da alfabetização dos centros.

4.4.2. Métodos de ensino-aprendizagem nos centros da alfabetização

De forma geral, a análise que estamos a desenvolver indica-nos que a leitura e a escrita ocupam uma centralidade no conjunto de todo o processo da alfabetização e educação de adultos que tem lugar nos centros. Durante a nossa observação, constatámos que nos primeiros anos da alfabetização, os adultos aprendem a ler e a escrever através do estudo das palavras e das sílabas e não através dos nomes das letras ou grafemas. Recomenda-se que, inicialmente, os educandos aprendam a reconhecer as sílabas das palavras que vão ler.

Entretanto, tendo em consideração esta característica, podemos afirmar que o ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos de alfabetização de adultos assenta no método silábico em que se ensina as palavras através das suas sílabas. Por exemplo, para ler a palavra *telefone*, os educandos deverão começar por ler: *te-le-fo-ne*, depois juntar as sílabas naturalmente.

Pelo facto de a língua portuguesa, como todas outras, ser silábica, isto é, as palavras poderem ser divididas em sílabas, a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização de adultos tem como ponto de partida a palavra e a sílaba.

No decurso do processo de ensino-aprendizagem do primeiro ano da alfabetização é possível distinguir três momentos principais da aula. O primeiro corresponde à oralidade e é designado de “vamos falar”. Neste, o alfabetizador incentiva uma conversa com os alfabetizandos acerca do desenho ou imagem do livro para estabelecer o tema da aula²⁶; o alfabetizador faz uma exploração da imagem que ilustra o texto, apresenta a palavra-chave do diálogo no quadro de giz.

No instante em que ele destaca a palavra em estudo, por exemplo *mota*, interliga-se o segundo momento da aula que é chamado de “vamos ler”, que vai prosseguir com a leitura e divisão silábica da palavra em estudo. Portanto, a palavra evidenciada é decomposta para facilitar a análise e a formação de novas sílabas (*mo-ta*); depois o grupo faz o destaque da nova família silábica e exercício oral para estabelecer a sonorização da palavra, por exemplo, neste caso seria: *m - mo-ta, mamã, muro, etc.*; depois segue-se a apresentação, na forma vertical, da(s) família(s) silábica(s): *ma, me, mi, mo, mu, ta, te, ti, to, tu*. Este segundo momento termina com a formação de outras palavras através da combinação das sílabas novas (*mato, mito, meta, etc.*).

²⁶ Os manuais da alfabetização do 1º e 2º anos não apresentam os temas da aula explícitos ou destacados como acontece na educação básica para crianças, o alfabetizador e o seu grupo terão de estabelecer o tema da aula nos primeiros momentos da mesma através dos contextos ilustrativos contidos nos manuais.

O terceiro e último momento da aula designado por “vamos escrever” inicia com exercícios para reconhecer as sílabas escritas, onde os alfabetizandos deverão sublinhar ou colocar em círculos as sílabas da nova família provenientes da palavra-chave: ma, me, mi, mo, mu. Por último são feitos certos exercícios de cópia para reconhecer as sílabas. O alfabetizador propõe ao grupo outros exercícios com outras palavras.

No 2º ano, tal como acontece no 1º, está também na base do ensino o método silábico. A diferença metodológica entre ambos os níveis de ensino consiste em introduzir novas famílias silábicas através de palavras dentro de uma frase escrita que retrata um contexto do quotidiano da vida de adultos em diferentes esferas sociais. Cada vez que, no manual dos alfabetizandos, aparecem novas sílabas, elas são pintadas a vermelho para destaque.

No 3º e último ano da alfabetização, as atividades desenvolvidas durante as aulas consistem basicamente na leitura, escrita, cálculo e ditado. Entre as disciplinas que compõem este nível de ensino, nomeadamente Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e História, a língua portuguesa é considerada como espaço mais privilegiado que constitui a necessidade de aprendizagem dos adultos.

Por mais que estejam estabelecidas e sejam lecionadas as aulas com os conteúdos das disciplinas mencionadas, ainda no 3º ano não existem manuais oficialmente concebidos ou adotados para este nível. Porém, a planificação e leção das aulas pelos educadores é feita mediante os programas temáticos de ensino. A título de exemplo, observámos o programa da língua portuguesa (apresentado no anexo 3, p. xvi). Este está dividido em três partes principais. A primeira parte compreende a leitura e a interpretação de textos, a segunda privilegia a expressão oral e a escrita e a terceira e última encarrega-se da questão da gramática.

O programa temático preconiza que até ao fim do 3º ano os educandos tenham as seguintes habilidades básicas:

- Leitura e interpretação parcial e total de um texto;
- Escrever, através da cópia e do ditado, sem erros ortográficos;
- Ter um domínio aceitável dos tempos verbais;
- Ter conhecimentos de substantivos, adjetivos, períodos e parágrafos de um texto.

Geralmente, os métodos usados no processo de ensino-aprendizagem neste nível são as variantes metódicas básicas, designadamente o método expositivo, a elaboração conjunta e o trabalho independente (vede anexo 5, p. xviii). Os educadores utilizam estes métodos tal como recomendam os autores da didática geral, como Libâneo (1994).

No método expositivo, os educadores, durante a aprendizagem da leitura e da escrita, passam o texto no quadro de giz, leem e os educandos acompanham a leitura e depois copiam nos seus cadernos.

Na elaboração conjunta, o educador procura fazer uma interação com os educandos de forma mais ativa, faz perguntas orais e/ou escritas que conduzam à uma consolidação dos resultados essenciais da aula, aqueles conhecimentos que devem ser fixados sobre a leitura e escrita efetuadas.

No que diz respeito ao trabalho independente, este consiste em tarefas orientadas pelos educadores para que os educandos resolvam de modo relativamente independente e com criatividade possível, muitas vezes, nestas tarefas fazem parte questões de reflexão sobre os temas tratados na aula em que os educandos resolvem nas suas casas.

Contudo, atendendo aos pressupostos teóricos dos modelos da aprendizagem, que apresentámos no capítulo I, não podemos afirmar que os procedimentos didáticos da alfabetização estão de harmonia com o método Paulo Freire, uma vez que, apesar de haver diálogo ao longo do processo, os temas tratados não são resultantes da pesquisa do universo vocabular dos educandos, mas sim são propostos pelo Sistema Nacional de Educação. Do mesmo modo, quanto aos conteúdos, também não podemos afirmar que a alfabetização decorre de acordo com as premissas da andragogia de Knowles, visto que este processo é levado a cabo nos moldes da educação escolar. Porém, é evidente a existência de pressupostos teóricos do pragmatismo, uma vez que, ao longo do processo, os educandos têm espaços para tratar de questões ligadas com as práticas do seu quotidiano. A título de exemplo, nos primeiros anos os educandos, ao longo das aulas, têm o momento do “vamos falar” onde debatem, por mais que sejam hipotéticas, questões ligadas com a vida real. Além disso, na educação de adultos é reservado 30% do tempo total do currículo nacional para os centros gerirem de acordo com as suas necessidades e características, elaborando temas contextualizados à realidade da zona em que estiverem localizados.

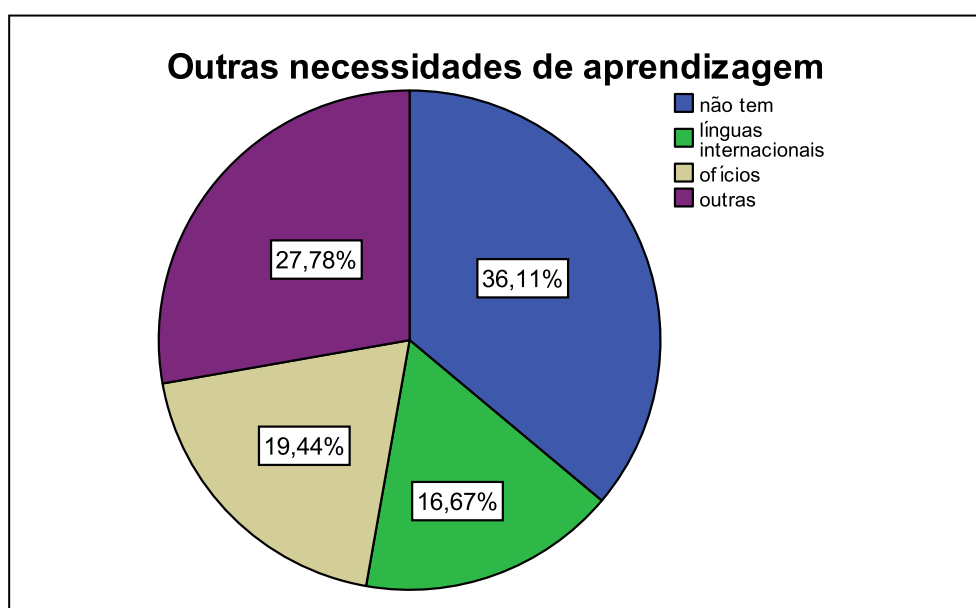
4.5. Necessidades de aprendizagem dos educandos

Ainda no âmbito da análise da oferta educativa da educação de adultos, fizemos o levantamento das matérias/disciplinas lecionadas e das atividades de natureza didática desenvolvidas na sala de aulas no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Assim, nesta abordagem procurámos saber se os educandos tinham, para além do que estavam a aprender, interesse de integrar outros conteúdos de aprendizagem no conjunto das disciplinas curriculares da alfabetização. Assim, colocámos-lhes a seguinte questão:

Há outras coisas que gostaria de aprender aqui na alfabetização, para além do que está a aprender?

Com as respostas que apurámos desta questão, formámos quatro grupos, apresentados no quadro abaixo, nomeadamente, o primeiro grupo que considera que a oferta educativa corresponde às suas necessidades de aprendizagem, o segundo grupo que tem a necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras, o terceiro grupo com necessidades de conciliar os conteúdos da alfabetização com ofícios e o quarto grupo que apresenta outras necessidades de aprendizagem.

Gráfico 5: outras necessidades da aprendizagem dos educandos para além da alfabetização



Grupo 1: Não tem outras necessidades de aprendizagem – os educandos cujas respostas fazem parte deste grupo referiram que as suas necessidades de aprendizagem são efetivamente satisfeitas com os programas da alfabetização, razão pela qual não necessitam de aprender outras coisas para além dos conteúdos providenciados pelo processo da alfabetização.

Nessa perspetiva, admitindo que a leitura e a escrita constituem as habilidades fundamentais do processo da alfabetização, podemos afirmar que esses educandos correspondem àqueles que, outrora, não tiveram oportunidades de ter uma instrução escolar básica, por isso, a sua necessidade premente circunscreve-se à preocupação com a aquisição e aprimoramento dessas habilidades para fazer face à interação com outros nos diferentes contextos do quotidiano. Para exemplificação, apresentamos o caso de dois educandos que encontram satisfação total em termos de aprendizagem nos programas de alfabetização:

“Não. Porque ainda o meu nível é baixo, talvez noutros níveis” S9

“Gostaria de aperfeiçoar a leitura e a escrita” S22

Grupo 2: Necessidade da aprendizagem de línguas estrangeiras - as respostas dos educandos que fazem parte deste grupo apontam as línguas estrangeiras como sendo a sua principal necessidade de aprendizagem, para além dos conteúdos da alfabetização. Eles precisam de aprender, além da leitura e da escrita da língua oficial portuguesa, o inglês.

Fazendo uma análise, podemos afirmar que as preocupações dos educandos estão relacionadas com a localização geográfica. Moçambique, sendo um país cujos vizinhos têm como língua oficial o inglês, tem havido necessidade de aprendizagem dessa língua para facilitar a comunicação com os imigrantes que entram no território movidos pelo turismo e pelos negócios.

Também aponta-se como justificativa da aprendizagem do inglês o facto de o país ser membro integrante da Comunidade de Desenvolvimento dos Países da África Austral (do inglês SADC), onde todos os países membros, com exceção de Angola, têm como língua oficial o inglês. Associada a isso está o facto de o país ser um dos membros da *Commonwealth*²⁷ e a tendência da língua inglesa manter uma relativa hegemonia entre as maiores línguas de trabalho no continente africano e no mundo em geral.

Grupo 3: Necessidade de conciliar a alfabetização com ofícios - este grupo de respostas dos entrevistados pertence aos educandos que acreditam que a alfabetização seria um maior sucesso se conciliasse o ensino da leitura e da escrita com atividades relacionadas com ofícios como forma de assegurar aos participantes a aquisição de conhecimentos manuais que possam ajudá-los no seu quotidiano. A seguir, estão dois exemplos de educandos que se referiram a este facto:

“Podiam ensinar-nos a costurar à máquina, fazer bordados, cozinha, fazer bolos, há mães que até agora não sabem fazer bolos...” S5

“Se houvesse um curso, a estudar e a fazer um curso podia empenhar-me mais nisso...” S35

A tendência da incorporação, no campo de práticas da educação de adultos, de atividades de carácter diferenciado não é uma questão recente, é um assunto que caracteriza tanto a multiplicidade de necessidades de conhecimentos do público-alvo destas práticas educativas - o adulto - como o carácter difuso do objeto da educação de adultos.

Desde a sua institucionalização no século XX, é possível distinguir vários modelos de educação de adultos, na Europa por exemplo, realça-se a opinião de que a educação de adultos, desenvolvida

²⁷ A *Commonwealth of Nations* (em português: *Comunidade das Nações*), normalmente referida como *Commonwealth* e anteriormente conhecida como a *Commonwealth* britânica, é uma organização intergovernamental composta por 54 países membros independentes. Todas as nações membros da organização, com exceção de Moçambique (antiga colónia do Império Português) e Ruanda, faziam parte do Império Britânico, do qual se desenvolveram. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Commonwealth>, consultado em 27 de fevereiro de 2012)

nos moldes da educação popular, através do associativismo ou de campanhas de alfabetização é um assunto que atualmente se encontra à margem da agenda das políticas nacionais e, em sua substituição, ganhou centralidade a aprendizagem ao longo da vida caracterizada por uma multiplicidade de práticas educacionais que assentam na empregabilidade, na competitividade, na adaptação e no espírito empresarial.

Grupo 4: outras necessidades da aprendizagem - diferentemente das respostas enquadradas nos grupos anteriores, houve um outro grupo de respostas que citam necessidades de aprendizagens diversas como mostram os exemplos abaixo:

“Gostaria de aprender aquilo que é necessário, por exemplo eletricidade auto (...)” S3

“Gostaria de aprender a mecânica e carpintaria” S36

Analisando estas situações, podemos verificar que as necessidades de aprendizagem invocadas pelos educandos estão relacionadas com diversos fatores inerentes à realidade ou ao contexto em que vivem e à sua própria história de vida. O quadro abaixo procura dar evidência a esse facto:

Quadro 9: Outras necessidades de aprendizagem dos educandos em função de fatores socioeducativos

Necessidades da aprendizagem	Zona da entrevista		Ocupação dos entrevistados			Razões do reingresso escolar			
	Urb.	Suburb.	Dom.	Pequenos negócios	Outras atividades	Vontade de aprender	Evitar o ócio	Progressão académica	Outras razões
Não tem	8	5	11	2	0	2	1	9	0
Línguas intern.	3	3	5	1	0	1	0	5	1
Ofícios	2	5	4	3	0	3	0	3	0
Outras neces.	5	5	5	2	3	1	2	4	3
Total	18	18	25	8	3	7	3	21	5

O quadro 9 permite-nos constatar que, quando analisámos as necessidades da aprendizagem tendo em vista a zona da entrevista, observámos que há grandes variações; na zona urbana a maior parte dos entrevistados contenta-se com a oferta educativa da alfabetização em relação à zona suburbana. Esta situação pode estar relacionada com o facto de os educandos da zona urbana serem basicamente senhoras já com relativa posse, mas que apresentam algum défice em relação às noções básicas de leitura e escrita, habilidades que constituem a sua grande preocupação e motivo de procura dos programas de alfabetização.

Porém, se tomarmos em consideração a necessidade de conciliar a alfabetização com ofícios, verificamos que os educandos do centro da alfabetização da zona suburbana estão mais preocupados em aprender trabalhos manuais feitos em contextos domésticos incluindo a culinária, pois é nas zonas

suburbanas ou rurais onde, muitas vezes, observamos dificuldades de vária ordem, onde as populações produzem, por exemplo, muita comida, mas estão desprovidas de conhecimentos básicos de preparação e transformação dos alimentos para o melhor consumo quer através da culinária ou por meio de outros processos que possam ajudar na alimentação equilibrada e na saúde das comunidades.

Ainda observando o quadro acima, verificámos que, se estabelecermos uma relação entre necessidades da aprendizagem e ocupação dos entrevistados, os que se dedicam a atividades domésticas e a pequenos negócios, apesar da necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita, eles procuram também aprender línguas estrangeiras e dominar determinadas atividades relacionadas com ofícios, isto porque sentem a pressão ou necessidades de comunicação e as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo constituem as ferramentas que necessitam para a sua atividade e para as suas relações quotidianas.

Por último, ainda o quadro 9 mostra também que, se conjugarmos as necessidades da aprendizagem com as razões do reingresso escolar dos entrevistados os educandos que voltaram aos bancos da escola com o objetivo de obter uma progressão académica constituem a maioria dos que estão interessados em todo o tipo de aprendizagem, isto é, a leitura e a escrita (providenciadas pelos programas da alfabetização), línguas estrangeiras, ofícios e outras necessidades da aprendizagem que não fazem parte dos conteúdos programáticos das disciplinas lecionadas nos centros de alfabetização. Podemos inferir que estes educandos sentem um relativo atraso académico, por isso têm o horizonte projetado para a certificação e não efetivamente para a aquisição e o domínio das habilidades que constituem a oferta educativa da alfabetização.

4.6. Relação educador-educando

Uma das questões que contemplava o nosso guião de entrevista tinha como objetivo apreender a perceção dos educandos sobre o trabalho docente, concretamente a conduta que os educadores manifestam no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, colocámos a questão nos seguintes termos:

Como é que avalia a conduta/comportamento dos educadores. Porquê?

A esta questão, todos os educandos responderam com elogios ao comportamento dos educadores na sala de aulas afirmando que:

“O comportamento é normal, há respeito, eles sabem que somos mães e também nós sabemos que eles são pais, há respeito mútuo” S4

“Para o meu lado agradeço professores desta escola, eles têm muita paciência connosco, eles repetem 5 ou 6 vezes um determinado assunto, até pegam no braço para ensinar as mães a escrever” S5

Analisando esta situação, podemos encontrar vários fatores que concorrem para o bom comportamento e sucesso da atividade dos educadores em que podemos destacar nomeadamente um esforço em dois sentidos, designadamente político e didático-pedagógico que se regista ultimamente no campo da educação de adultos.

No campo político é visível o esforço que o governo, à escala nacional, tem empreendido para a redução do analfabetismo através da mobilização das comunidades para a adesão às campanhas e movimentos da alfabetização, sobretudo para mulheres, adoção de estratégias de alfabetização com metas a curto e médio prazo.

Quanto à perspectiva didático-pedagógica, podemos destacar a formação de educadores de adultos. No entanto, no percurso histórico da educação de adultos é difícil identificar ou nomear atividades de formação exclusivamente direcionadas aos educadores de adultos, visto que o corpo docente da educação de adultos era constituído por professores tanto do ensino primário, secundário, assim como estudantes voluntários que demonstravam habilidades para o ensino que, por vezes, eram atribuídos a turmas de adultos sem qualquer formação psicopedagógica.

Porém, de forma geral, podemos acreditar que a melhoria da qualidade do corpo docente da educação de adultos está relacionada com diversas modalidades de formação de professores que têm vindo a ter lugar em Moçambique desde a década de 80 em que podemos destacar os cursos de 6^a+1 (1982), 6^a+3 (1983), 7^a+3 (1991) e os últimos 10^a+1 e 12^a+1 ministrados em institutos de formação de professores e na Universidade Pedagógica. Cremos que o eco destas formações, apesar de os seus produtos não serem direcionados à educação de adultos, produz efeitos nas práticas da educação de adultos, uma vez que alguns professores formados nestas modalidades tiveram que dar o seu contributo na educação de adultos.

Não obstante esta situação, atualmente há uma tendência de se constituir uma formação específica para educadores de adultos. Assim, foi recentemente aberto em Nampula o Instituto de Formação de Educadores de Adultos que está a formar os primeiros grupos de educadores de adultos de nível básico.

Relacionado com esta tendência de especialização está o facto de atualmente, no campo didático-pedagógico, haver um debate, já a um nível avançado, que tende a estabelecer, definitivamente, uma cisão entre a educação para crianças ou jovens e a educação de adultos com o intuito de legitimar uma área exclusivamente de estudos de educação de adultos com a denominação de andragogia. Normalmente, graças a esse esforço, as pessoas que se predispõem a trabalhar com adultos são sensibilizadas a adotar determinados comportamentos que se adequam a esse grupo de educandos, razão pela qual têm sido escassas as desavenças entre educandos e educadores em ambiente de aprendizagem.

4.7. Embarços no processo da alfabetização de adultos

No contexto sociopolítico moçambicano, de forma geral, podemos considerar que há um consenso sobre a importância da alfabetização de adultos entendendo-se esta como o meio mais privilegiado para se ter acesso à comunicação verbal escrita que é usada para caracterizar as pessoas analfabetas – as que não a dominam - e alfabetizadas - as que dominam e se apropriaram da linguagem escrita fazendo dela o seu meio de comunicação no quotidiano. Neste sentido, o processo da alfabetização é promovido na perspectiva de converter as pessoas analfabetas em alfabetizadas resolvendo, desta maneira, o problema do analfabetismo que constitui um dos obstáculos no progresso da luta contra a pobreza absoluta.

Na perspectiva de resolver o problema do analfabetismo, são elaborados programas, alocados meios materiais para um determinado tempo, findo o qual o processo da alfabetização volta ao dilema habitual caracterizado por um conjunto de dificuldades de natureza administrativa e pedagógica que acompanha este processo desde o seu início na década de 70.

Porém, estando ciente desta situação de descontinuidade de programas da alfabetização conhecida desde as primeiras campanhas, com o intuito de observarmos o tipo de problemas ou dificuldades com que a alfabetização se depara no contexto da nova ordem social marcada pela globalização e de políticas educativas nacionais e internacionais mais objetivas, procurámos saber dos nossos entrevistados o nível e tipos de situações embaraçosas que apoquentam o processo da alfabetização regular praticadas nos centros. Assim, perguntámos:

Quais são as dificuldades que têm tido no processo da alfabetização?

As respostas que obtivemos a esta questão apontam essencialmente para a falta ou insuficiência de material didático e infraestruturas escolares (salas equipadas com carteiras) como revelaram os entrevistados:

““Não temos livros, nem carteiras e sentamos nas esteiras (...)” S4

“Temos falta de livros, bancos, mas conseguimos comprar cadernos (...)” S7

A questão de falta de material, como referimos, acompanha o processo da alfabetização desde a sua instituição através das campanhas até à sua designação como parte integrante da educação no Ministério da Educação. E, essa questão é do conhecimento institucional, como prova disso, no âmbito da política educativa, o Diploma Ministerial nº65/2007, de 20 de junho, atribui ao Departamento da Educação de Adultos a responsabilidade de “promover a produção de materiais didáticos para a implementação dos Currículos de Alfabetização, Pós-alfabetização e Educação Não-Formal” (Art. 8ºd).

Por isso, acredita-se que a questão da falta de material no processo da alfabetização terá o seu fim em algum momento. O diretor do Instituto de Formação de Educadores de Adultos, em declarações alusivas ao Dia Internacional da Alfabetização, no que tange à problemática de material, referiu que:

“estamos num período em transição sobretudo na produção de materiais. O novo currículo foi aprovado em 2003, o Ministério provavelmente vai ter que produzir material suficiente para todos e temos que ver a questão de recursos. Os recursos são escassos, não são suficientes para nós avançarmos com a produção de material em grande escala”²⁸

O novo currículo, aprovado quase há uma década, na nossa ótica, poderia ser uma alternativa para uma alfabetização sustentável para as comunidades uma vez que “propõe temas, conteúdos e objetivos para a literacia (aprender ler e escrever), numeracia (aprender matemática) e habilidades de vida com vista à redução da pobreza absoluta e ao *empowerment* às pessoas mais vulneráveis” (Linden, 2005, p. 26). Porém, verificando aquilo que acontece nos centros da alfabetização, este currículo é muito pouco divulgado e, por isso, desconhecido pelos educadores e não são visíveis, nos centros, ações inerentes à sua implementação. As atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita continuam a ser feitas por meio da silabação sem, no entanto, incluir as tais habilidades para vida que visam a redução da pobreza absoluta.

²⁸ Excerto do discurso do Diretor do Instituto de Formação de Educadores de Adultos (IFEA) em Nampula, durante a entrevista alusivo à Semana Internacional da Alfabetização, publicada no boletim informativo provincial da Rádio Moçambique emitido às 13:00h do dia 09/09/2011.

4.8. Impacto da alfabetização na vida dos educandos

Como é óbvio, o impacto da alfabetização ou de um outro processo educativo não é visível através de mudanças físicas ou através de sinais ou marcos externos no seio das pessoas e comunidades. Ele é um processo interno às pessoas e a sua manifestação faz-se por meio de mudanças comportamentais, atitudes, motivações e predisposições a ações e intervenções sociais.

O impacto, visto enquanto resultado do processo da alfabetização, representa o esforço, a motivação para a aprendizagem, a importância dada à aprendizagem pelos indivíduos. Nessa perspectiva, com a intenção de avaliarmos o impacto da alfabetização na vida social dos educandos colocámo-lhes a seguinte questão:

Acha que, o que aprende é útil e necessário para a vida? Porquê?

As respostas a esta questão foram todas positivas, como mostram alguns exemplos:

“Me ajuda, agora já sei escrever o meu nome, quando vou ao hospital não preciso de perguntar onde é a ginecologia (...)”S1

“Não sabia escrever carta, ler mas agora tento escrever e ler alguma coisa (...)”S16

A análise das respostas dos educandos levam-nos à confirmação de que eles reconhecem a importância da alfabetização e o impacto deste processo educativo tendo em vista responder às necessidades básicas da aprendizagem numa perspectiva do desenvolvimento humano.

Porém, em relação à importância da alfabetização, de forma mais analítica, podemos deduzir que incide em duas dimensões, uma individual outra coletiva ou social. A dimensão individual representa os benefícios derivados da alfabetização que o aprendente conscientemente consegue “visualizar” no seu quotidiano. Esses benefícios fazem-no perceber o impacto imediato do antes e depois da participação nos programas de alfabetização. Fazem parte desta dimensão algumas habilidades como ler e escrever cartas, enviar e receber mensagens através de telemóvel e todas as habilidades que permitem aos educandos melhorar determinada autonomia e autoestima que, em última instância, contribuem para que o educando mantenha o seu estatuto de adulto e membro ativo na comunidade.

A dimensão social do impacto da alfabetização está relacionada com aprendizagens que permitem um convívio social mais aceitável em que os aprendentes não apenas usufruem de benefícios instrumentais, mas sim de benefícios que levam à mudança de vida em diversas perspectivas sociais como, por exemplo, na saúde comunitária, no comércio, como referiu um dos entrevistados: *“aprendemos muitas coisas como a higiene individual e coletiva (...) S10”*. Neste caso, o educando, ao

aplicar esses conhecimentos no seu cotidiano retira benefícios que não só favorecem o seu bem-estar pessoal, mas também o de toda a coletividade reduzindo assim várias doenças que afetam a comunidade em que reside.

4.9. Análise Documental sobre a Alfabetização e Educação de Adultos

Uma das metodologias de recolha de dados que adotámos e implementámos durante a pesquisa foi a análise de dados documentais. Esta metodologia constitui a parte complementar da entrevista e da observação direta não participante que usámos para a recolha de informações ao longo do nosso trabalho de campo. Assim, nesta abordagem analisamos a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015).

A razão da escolha deste material prende-se simplesmente com o facto de, por um lado, ser um documento oficial, aprovado pelo Conselho de Ministros de Moçambique e, por outro, por constituir a principal plataforma de ação para todos os que querem ou que estão a intervir com quaisquer tipos, formas e ações relacionadas com a alfabetização e educação de jovens e adultos em Moçambique. Portanto, nesse sentido, a problemática do nosso estudo enquadra-se dentro da amplitude e vigência desta estratégia, enquanto parte integrante da operacionalização da Política Nacional da Educação, particularmente de adultos em Moçambique.

Porém, antes de mais, cabe realçar que, como refere Bell (1997), um documento é, de forma geral, toda a “impressão deixada por um ser humano num objeto físico” (p. 91) que pode ser papel ou qualquer dispositivo capaz de suportar um legado, um dado ou uma informação. Nessa perspetiva, podemos acreditar na existência de uma diversidade e classificação muito ampla de documentos. Estes, por serem dispositivos que contêm impressões deixadas, geralmente, de forma intencional, constituem importantes fontes de informações tanto para os pesquisadores como para a sociedade em geral.

Judith Bell admite que, apesar da existência de uma grande multiplicidade de documentos, estes podem ser divididos em dois grupos, nomeadamente os de fontes primárias e os de fontes secundárias. Os documentos das fontes primárias são todas as informações que surgem durante o período da investigação, formado por trabalhos não publicados. Incluem-se aqui, por exemplo, as atas das reuniões da escola (Bell, 1997, p. 91).

Dentro dos documentos das fontes primárias podemos distinguir as fontes deliberadas, “quando são produzidas para a atenção de futuros investigadores” (*idem*, p. 91). Podemos incluir neste conjunto as informações que constituem o banco de dados de instituições ou pessoas,

documentos de receitas, faturas de despesas e justificativos. Também, os documentos de fontes primárias podem ser inadvertidos, resultantes dos “processos dos governos locais e central a partir do trabalho diário do sistema educativo” (*idem*, p. 91), em que podemos incluir as publicações do boletim da república.

Quanto aos documentos de fontes secundárias, de acordo com Judith Bell, são informações que resultam das interpretações baseadas em fontes primárias, isto é, informações de segunda mão incluindo relatórios, publicações e trabalhos sistematizados e contidos em livros.

Assim, na perspetiva desta breve referência sobre os documentos, podemos admitir que a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015) em análise, é uma fonte primária inadvertida por ser um documento oficial emitido pela autoridade governamental para corroborar a orientações da política geral da educação e por não ser resultado de um trabalho de investigação ou de um relatório de pesquisa académica.

4.9.1. Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique

No âmbito da sua política educativa, o governo moçambicano concebeu um plano de médio prazo para reduzir o analfabetismo que atinge quase a metade da população e designou tal plano de Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (EAEA), 2010-2015): por um Moçambique Alfabetizado e em Desenvolvimento Sustentável.

A Estratégia, como referimos, é um documento oficial elaborado sob forma de um projeto de intervenção social. Em termos estruturais, o seu corpo é constituído de seis partes principais, para além da introdução e dos anexos. Este comporta a contextualização, os desafios e objetivos, os pilares da estratégia, as diretrizes para a implementação, as estratégias de financiamento e monitoria e a avaliação.

Com esta estratégia, o Governo mostra, mais uma vez, o seu comprometimento e envolvimento direto na problemática da alfabetização e educação de adultos em Moçambique tal como está previsto na Constituição da República. Portanto, não é pela primeira vez que a autoridade moçambicana, ao mais alto nível, se envolve de forma direta e objetiva no desafio ao analfabetismo. A história, no âmbito desse desafio, começa mesmo antes da independência como vimos no capítulo 1, passa pelas campanhas de alfabetização nas décadas de 70 e 80 e por diversos mecanismos através da ação comunitária de intervenção e educação de adultos.

No entanto, depois da independência, a 25 de junho de 1975, esta estratégia é a segunda a ser lançada pelo governo. A primeira foi concebida em 2001 e teve a duração de cinco anos, mas a

sua vigência alargou-se até 2010. Os resultados dessa primeira estratégia resumem-se à redução da taxa de analfabetismo em 12,4%, portanto de 60,5% (em 2001) para 48,1% (em 2010).

Nesse contexto, a segunda estratégia constitui a continuação da intervenção governamental direta na área da alfabetização da população começada há mais de dez anos, portanto, em 2001. Porém, apesar de ser uma continuação da estratégia anterior, ela mostra uma pausa intercalar com a primeira. O ponto de partida para a elaboração e implementação desta estratégia foi um diagnóstico da situação e avaliações feitas em 2007 e 2008 (ainda ao longo do decurso da primeira estratégia) em que foram constatados os aspetos que se resumem no quadro abaixo, de natureza social, pedagógica e administrativa, que afetam o quadro geral da alfabetização e educação de adultos no país:

Quadro 10: Desafios da Alfabetização e Educação de Adultos

Desafios da Alfabetização e Educação de Adultos		
Sociais (procedentes de fatores socioeconómicos e culturais)	Pedagógicos (Derivados da Política Educacional)	Administrativos (Decorrentes da Administração e Gestão Educacional)
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de retenção dos alfabetizandos e alfabetizadores nos programas de AEA; • Fraca adesão dos jovens e adultos do sexo masculino em programas de AEA 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitação dos alfabetizadores por insuficiência de formação; • Desenvolvimentos de programas de AEA, com materiais em línguas moçambicanas enquanto os alfabetizadores e educadores de adultos não possuem formação nessas línguas; • Intervenção limitada das universidades e outras instituições de formação no desenvolvimento curricular, formação de formadores e alfabetizadores • Inobservância da implementação do Manual de Procedimentos que regula as atividades dos diferentes intervenientes na área de AEA 	<ul style="list-style-type: none"> • Irregularidade no pagamento de subsídios aos alfabetizadores; • Escassez de recursos humanos, materiais e financeiros

Constatados os aspetos considerados como entraves ao desenvolvimento do processo da alfabetização, passou-se a uma outra fase que consistiu na revisão da literatura relevante sobre a alfabetização e educação de adultos, entrevistas e consultas com informantes-chave ao nível do Ministério da Educação (MINED) e parceiros.

Num outro momento subsequente foi feita a análise e apreciação da proposta do documento da estratégia por uma equipa multidisciplinar e multissetorial composta por técnicos de instituições governamentais e não-governamentais - foi nesta fase que se desenhou o protótipo que constituiu a versão final da estratégia.

E, finalmente, foi feita a consulta à sociedade civil, confissões religiosas e outras instituições tanto governamentais como não-governamentais. Seguidos estes passos, foi aprovada a estratégia que se considera a principal plataforma de ação para todos os intervenientes na área da alfabetização em Moçambique.

No percurso dessas fases foi feita uma análise do tipo SWOT²⁹ que permitiu a determinação das Forças (conjunto de fatores que pudessem facilitar a implementação da estratégia), Fraquezas (conjunto de elementos que constituíssem obstáculos na implementação da estratégia), Oportunidades (conjunto de faculdades e capacidades para a implementação da estratégia) e Ameaças (todos os riscos que se podiam incorrer ao implementar a estratégia), o quadro abaixo apresenta as constatações resultantes dessa análise:

Quadro 11: Análise de Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças

<p>5. Forças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vontade política; • Experiência na implementação da Estratégia I; • Existência de instituições ativas na alfabetização; • Ampliação do sistema de coleta de dados de alfabetização com a integração da educação não-formal; • Cerca de 2% do orçamento do MINED aplicado nos Programas de AEA; • Interesse na articulação inter e intrainstitucional na implementação de ENF; • Experiência na capacitação de alfabetizadores em cursos de curta duração. 	<p>6. Fraquezas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deficiente articulação, coordenação e comunicação multissetorial; • Reduzido número de instituições públicas e privadas (através da responsabilidade social), envolvidas na AEA; • Não implementação do Manual de procedimentos para o estabelecimento de parcerias; • Deficiente coleta de dados estatísticos em termos quantitativos e qualitativos a todos os níveis na ENF; • Inexistência de um mecanismo que garanta um financiamento da AEA de forma partilhada; • Insuficientes recursos (humanos, financeiros e materiais); • Fragilidade na articulação e coordenação dos fóruns de AEA.
<p>7. Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existência de políticas (Serviços Cívicos, Ação Social, Trabalho Voluntário, Lei do Mecenato); • Existência de grupos de fóruns de diálogo entre o Governo e Parceiros; • Processos de reformas em curso no País e, em particular, no setor da Educação; • Intenção de implementação da plataforma comum de coleta de informação e disseminação; • Implementação de programas diversificados de AEA; • Existência de mecanismo de responsabilidade social das empresas públicas e privadas. 	<p>8. Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insucesso na articulação com os Setores e outros intervenientes na AEA; • Baixo impacto dos programas; • Desistência em massa dos alfabetizandos; • Necessidades de subsistência dos beneficiários; • Fraca adesão de jovens e adultos, em particular, dos homens nos programas de AEA; • Não inclusão do orçamento da AEA no <i>Fast Track Initiative</i>.

Fonte: EAEA, 2010-2015 (2011, p. 17)

Através desta análise foi concedida a visão geral da estratégia que se resume em alfabetizar jovens e adultos não escolarizados ou que não tenham concluído o ensino primário, com o objetivo (geral) de aumentar oportunidades para que jovens e adultos sejam alfabetizados, no sentido de se

²⁹ SWOT - Sigla formada pelas iniciais dos termos Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças)

combater ao analfabetismo, considerado o primeiro fator que ofusca os esforços do desenvolvimento da população.

A perspectiva dessa visão, que constitui o sonho, a ideologia central da estratégia, é subjacente aos três pilares que constituem os principais eixos da estratégia nomeadamente:

Acesso e retenção do público-alvo, que compreende um conjunto de ações estratégicas para a mobilização e sensibilização de pessoas e instituições intervenientes nos processos da alfabetização;

Melhoria da qualidade e relevância do processo da alfabetização, que compreende as ações estratégicas para a revisão e desenvolvimento curricular da educação de adultos, as ações estratégicas para a conceção e desenvolvimento de materiais de ensino e de aprendizagem e as ações estratégicas para a educação e para as habilidades para a vida, género, prevenção e combate às doenças endémicas incluindo o HIV e SIDA;

Reforço da capacidade institucional, também este pilar é constituído por um conjunto de ações estratégicas, nomeadamente as que visam o desenvolvimento do quadro institucional e capital humano em todos os níveis da estrutura da educação de adultos dentro do Ministério da Educação, ações para o desenvolvimento e estabelecimento de parcerias entre o subsector da educação e outros intervenientes, ações para o incremento e garantia do financiamento do subsector da alfabetização e educação de adultos e ações para articulação entre a educação de adultos, as instituições do Estado e o Ensino Superior.

As ações previstas em cada um dos pilares serão desenvolvidas dentro dos princípios que regem a estratégia designadamente *o direito à educação* (considerado um dos direitos humanos fundamentais que também está consagrado na Constituição da República), alinhamento e coerência (as ações estão em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), com a política da Educação Para Todos (EPT) e com o Programa Quinquenal do Governo), *parceria e sinergia* (a estratégia privilegia um trabalho coletivo com envolvimento ativo de parceiros – instituições e pessoas), *uso da língua materna* (a língua materna é considerada como um importante fator motivacional para a adesão e para a produção do conhecimento), *igualdade de género e não discriminação* (para reduzir o fosso existente no índice do analfabetismo entre os homens e entre as mulheres e proporcionar igualdade de oportunidades), *papel do Governo e dos Parceiros* (ação e assunção de responsabilidades de cada interveniente no processo da alfabetização e educação de adultos).

Para além dos pilares, a estratégia define também as diretrizes que devem ser seguidas ao longo da execução das atividades delineando responsabilidades dos intervenientes principais

nomeadamente o governo e os seus parceiros nacionais e bilaterais ou multilaterais. Assim, a estratégia estabelece que cabe aos parceiros nacionais, para além de outras atividades, essencialmente a tarefa da provisão de recursos e a implementação dos programas de alfabetização nas diferentes formas e modalidades.

Quanto aos parceiros de cooperação bilateral ou multilateral, estes devem, de entre várias ações, apoiar a implementação dos programas de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) e Educação Não-Formal (ENF), provendo recursos humanos, materiais e financeiros e assistência técnica. Enquanto isso, ao longo da implementação da estratégia o governo vai desempenhar o papel de facilitador, provedor de políticas e estratégias, currículos, livros e de monitoria e avaliação, para além de garantir a articulação e coordenação entre os diferentes setores e intervenientes.

Para além dessa função, na área da gestão, a administração do processo da implementação é também da responsabilidade do governo a nível nacional, enquanto que aos níveis provincial e distrital a gestão é responsabilizada ao setor da alfabetização a esses níveis em que concretamente deverão, de forma coordenada e articulada, garantir o envolvimento de outros atores nomeadamente as organizações da sociedade civil, confissões religiosas, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e outros parceiros. O sistema de administração estabelecido deve incluir um instrumento de prestação de contas regulares entre o MINED, organizações parceiras da sociedade civil, confissões religiosas, ONGs e outros parceiros/doadores internacionais.

Através do seu esquema de atividades, a estratégia considera a descentralização como a forma mais privilegiada no processo da implementação na medida em que perspectiva trabalhar dentro das orientações da política atual do país que consiste em colocar o distrito como epicentro do desenvolvimento. Como forma de legitimar essa posição uma das diretrizes da ação inclui o levantamento e mapeamento das organizações da sociedade civil parceiras que atuam na AEA ao nível do distrito com o objetivo de se conhecer o potencial de cada distrito para posteriormente desenhar-se localmente um plano de administração, gestão e logística da implementação da estratégia.

Quanto à alocação de recursos financeiros, a estratégia tem em vista a criação de um fundo de alfabetização e educação não formal com objetivo de gerir recursos destinados ao financiamento de programas de alfabetização provenientes do Estado, parceiros de cooperação, empresas públicas e privadas, sociedade civil e outras formas de comparticipação.

Posto isto, consideramos que reunimos suficientemente os elementos que nos permitem visualizar, de forma geral, a filosofia que orienta a conceção e a implementação da estratégia da alfabetização em Moçambique. Ao mesmo tempo, esta apresentação permite-nos também a

constatação de alguns aspetos que, merecem a nossa observação como forma de incluirmos os nossos pontos de vista acerca da intencionalidade de quem desenhou a estratégia e das possíveis omissões que a estratégia devia elucidar para garantir o cumprimento da sua missão e o alcance dos seus objetivos. Nesse sentido, a análise do documento permitiu-nos constatar alguns aspetos que merecem uma breve referência.

Um primeiro aspeto é referente ao enfoque da estratégia - partindo dos objetivos e dos desafios da estratégia, constatamos que ela centra a sua atenção em duas perspetivas, designadamente, compensatória e emancipatória. Acreditamos, por um lado, que a estratégia foi concebida numa perspetiva compensatória pelo facto de ela pretender proporcionar educação a adultos não escolarizados, tal como está concebida a sua visão geral: “alfabetizar pessoas jovens e adultos de ambos os sexos, não alfabetizados ou que não tenham concluído o primeiro ciclo do primeiro grau, do nível primário, com idade igual ou superior a 15 anos” (EAEA, 2011, p. 15).

Orientando-se através desta visão a estratégia apresenta-se como uma grande aposta para a redução do hiato educacional entre a população no sentido de “aumentar as oportunidades para que mais jovens e adultos, com especial atenção para mulher e rapariga, sejam alfabetizados, com vista à redução do analfabetismo, através de um conjunto de ações integradas das instituições governamentais e não-governamentais ” (*idem*, p. 20) – a preocupação que constitui o seu objetivo geral.

Por outro lado, constatámos que a estratégia se guia na perspetiva da educação emancipatória uma vez que, ao aumentar as oportunidades educacionais para jovens de ambos os sexos, promoverá a igualdade em termos educacionais entre grupos sociais e do género na perspetiva de uma sociedade melhor, mais justa, mais livre e mais democrática. No horizonte deste pressuposto, a estratégia pondera a igualdade de género e a não discriminação como princípios importantes que devem ser considerados ao longo da implementação dos programas de alfabetização e educação de adultos e educação não-formal.

As duas perspetivas adotadas pela estratégia não são antagónicas, por um lado, elas visam o cumprimento da missão da estratégia que é de “promover a educação básica equitativa e a aprendizagem ao longo da vida para jovens e adultos [...] reconhecendo à educação atributo essencial para o desenvolvimento humano, económico, cultural e social ” (*idem*, p. 18).

Por outro lado, estas perspetivas foram adotadas em conformidade com a LIFE (Literacy Initiative for Empowerment), conhecida como iniciativa da alfabetização para o empoderamento implementada pela UNESCO no âmbito da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003 -

2012) que atua em 35 países, incluindo Moçambique, onde, de acordo com a UNESCO (2009) reside 85% da população analfabeta do mundo.

Outro aspeto de constatámos está relacionado com as formas de alfabetização privilegiadas pela estratégia. Ela defende a promoção de uma diversidade de formas de alfabetização no país designadamente *Alfa Regular Funcional* (que é praticada em centros de alfabetização de adultos espalhados pelo país), *Alfa Rádio* (que são programas de alfabetização administrados através da rádio), família sem analfabetismo (alfabetização feita no meio familiar em que frequentemente são pessoas do núcleo familiar ou da comunidade que instruem as famílias), *Alfalit* (que são programas de alfabetização e educação de adultos no geral promovidos por organizações internacionais com vista a acabar o sofrimento resultante do analfabetismo), *Reflect* (que são programas de alfabetização com abordagem baseada em Paulo Freire) e *Alfa em Línguas Locais* (alfabetização através das línguas maternas das comunidades).

Neste sentido, a estratégia, ao privilegiar uma multiplicidade de programas de alfabetização, leva-nos a entender que fê-lo na perspetiva de evitar um conceito obsoleto da alfabetização, que a define como processo que visa apenas a aquisição de habilidades de leitura, escrita e cálculo, adotando um conceito mais abrangente que inclui habilidades para a vida.

Uma outra questão que também se relaciona com a diversidade de oferta de programas da alfabetização promovidos pela estratégia é a necessidade de relacionar a alfabetização e a redução da pobreza. Como é do nosso conhecimento, a pobreza é uma situação de carência caracterizada por diversos indicadores, porém o analfabetismo representa um dos sinais de pobreza mais conhecido. Os países em que a taxa de analfabetismo é elevada, como o caso de Moçambique, são coincidentemente os mais pobres. Neste contexto, a estratégia, encarando o analfabetismo como uma das principais causas da pobreza, foi desenhada no sentido de reduzir a atual taxa de analfabetismo de 48,1% para 30% em 2015 contribuindo assim para reduzir também a pobreza em Moçambique.

Incidindo a nossa análise sobre as políticas educativas subjacentes à estratégia nacional, verificamos que os seus pilares e fundamentos foram concebidos tendo em consideração a política da Educação Para Todos (na sua vertente da Alfabetização para todos no âmbito da década das Nações Unidas para a alfabetização), Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, Programa Quinquenal do Governo e a Constituição da República, sendo por essa razão que se afirma que a “estratégia vai beneficiar todas as pessoas, com particular destaque para jovens e adultos de ambos os sexos em idade ativa incluindo pessoas portadoras de deficiências” (EAEA, 2011, p. 11) e a sua principal luta é de reduzir a taxa do analfabetismo até 30% em 2015 o que corresponde à quase metade dos 60,5% da

taxa de 2001 (altura em que se lançou a primeira estratégia), satisfazendo assim também a redução da pobreza absoluta que é um dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio.

Associado a estas políticas de nível macro, verificámos também que as diretrizes que orientam a implementação da estratégia, em termos de políticas sociais, inspiram-se nos ideais da social-democracia, há envolvimento alargado do governo, promove-se o igualitarismo e o coletivismo, “o governo assume o papel de facilitador, provedor de políticas, estratégias, currículos, monitoria e avaliação [e] assegura e promove o crescimento do orçamento do Estado alocado ao setor da educação” (*idem*, p. 19). No entanto, isto nos leva a considerar que a conceção e implementação da estratégia é feita nos moldes da educação popular e não na perspetiva do individualismo.

Não obstante estes aspetos que aparecem com maior clareza e objetividade, na conceção e implementação da estratégia há uns outros que, no nosso ponto de vista, carecem de elucidação ou mesmo foram omissos.

Um desses aspetos está relacionado com o próprio processo que permitiu a conceção da estratégia. As fases para a sua elaboração indicam que ela partiu de um diagnóstico que permitiu a identificação dos desafios da alfabetização realizado em 2008, de seguida passou-se à “revisão da literatura relevante sobre AEA, entrevistas e consultas com informantes-chave ao nível do Ministério da Educação e Parceiros” um outro momento subsequente consistiu na “análise e apreciação da proposta do documento da Estratégia por uma equipa multidisciplinar e multisectorial composta por técnicos de instituições governamentais e não-governamentais” (EAEA, 2011, p. 11) e finalmente fez-se a “consulta à sociedade civil³⁰, confissões religiosas e instituições governamentais e não-governamentais” (*idem*, p. 12).

Como se pode depreender a consulta à sociedade civil é feita na fase final da elaboração da estratégia e, atendendo que o público destinatário dessa estratégia são pessoas, jovens e adultos, sem ou com pouca instrução, não está referenciado algum contacto com esse grupo para se apurar as suas necessidades, ansiedades e necessidades educacionais, fator que, na nossa ótica, pode ditar alguma divergência entre os objetivos da estratégia e as necessidades de aprendizagem dos visados.

Relacionada com esta questão está a questão da inclusão e da equidade, partindo ainda da afirmação de que a estratégia define como grupo-alvo “todas as pessoas, com particular atenção para os jovens e adultos de ambos os sexos, em idade ativa, incluindo pessoas portadoras de deficiências” (*idem*, p. 21), verificámos que a estratégia não deixou totalmente clarificada a questão da inclusão e da

³⁰ No contexto desta Estratégia, por sociedade civil se entende o conjunto de organizações (ONG´s, associações comunitárias de base, igrejas, sindicatos, associações de empresas, etc.) e instituições (Universidades e institutos superiores de investigação privados, meios de comunicação social privados, etc.) que não fazem parte do Aparelho do Estado. (P.6)

equidade. Isto porque, atualmente, Moçambique vive um momento de confluência sobretudo cultural, para além da linguística, social e económica constituída por populações locais e imigrantes (sobretudo refugiados de guerra do corno de África) com as suas características específicas, a estratégia não faz menção a esse grupo e não esclarece como irá educá-lo ou alfabetizá-lo no âmbito dessa estratégia.

Contudo, apesar da existência de um ou outro assunto que parece não ser suficientemente esclarecido, à estratégia nacional da alfabetização não se despe a sua importância tanto para a sociedade moçambicana como para o sucesso do regime democrático, consolidação da paz e da unidade nacional num Moçambique alfabetizado em desenvolvimento sustentável.

4.9.2. A prática político-discursiva na Alfabetização e Educação de Adultos

Como forma de complementar a nossa análise documental, optámos por recolher e analisar os depoimentos de representantes do Ministério de Educação e pessoas influentes no processo da AEA em Moçambique. Com esse exercício queremos verificar o nível de continuidade e descontinuidade que eventualmente possa existir entre as diretrizes que orientam o processo da alfabetização no país e o discurso político educativo dos dirigentes.

Assim, reunimos nesta abordagem os depoimentos constituídos por excertos de discursos do Ministro da Educação, do Diretor Nacional da Alfabetização e Educação de Adultos e de Maria da Luz Guebuza, esposa do Presidente da República que consideramos serem pessoas com autoridade e que, de certa forma, dão sentido, moldam e direcionam as atividades relacionadas com a alfabetização no país.

Antes de apresentarmos os depoimentos das autoridades referentes ao processo da alfabetização, fizemos uma análise geral sobre o tal discurso atual em torno da alfabetização que nos permitiu criar níveis ou dimensões da análise que julgámos ser dentro dessas dimensões em que se enquadram e se sintetizam toda a intencionalidade da prática político-discursiva apresentada durante os depoimentos públicos a volta da alfabetização.

Quadro 12: Dimensões discursivas sobre a alfabetização e educação de adultos

Dimensão	Caraterística
Alfabetização, emancipação e compensação	A alfabetização para jovens e adultos não escolarizados
Alfabetização como educação popular	A alfabetização considerada das e para as massas populares
Alfabetização e género	A alfabetização como processo educativo que privilegia igualdades sociais
Alfabetização como direito humano prioritário	Alfabetização como chave para o conhecimento e benefício dos demais direitos humanos
Alfabetização e pobreza	A relação que se faz entre o índice de pobreza e o nível de analfabetismo
Alfabetização como processo educativo multiforme	A alfabetização assume todas as formas e caraterísticas

Uma das primeiras dimensões que caracteriza o discurso político-educativo em torno da alfabetização concentra a sua atenção na questão da compensação ou emancipação reconhecendo a alfabetização como o processo mais privilegiado para esse fim. Nesse contexto, o analfabetismo é encarado como um mal que impede às pessoas a convivência harmoniosa nas esferas económica, social, cultural e política.

O Ministro da Educação e Cultura (MEC), tendo em conta a situação em que o país se encontra, em termos de analfabetismo, em que, até 2006, a taxa era de 52%, e se acentuava entre as mulheres sendo que em cada 100 havia 67 que não sabiam ler, escrever e contar com recurso à língua portuguesa, disse o seguinte: “este é o sinal inequívoco e suficiente de que não podemos baixar os braços, mas sim redobramos esforços para buscar novas estratégias e melhor usarmos as experiências e as novas tecnologias ao nosso dispor para eliminarmos este problema” (Ministro da Educação e Cultura, 2006).

Uma das percepções que apurámos através desta transcrição está relacionada com a noção de que é revestida a alfabetização, aqui ela é concebida em termos literais em que a leitura e a escrita constituem os principais indicadores para distinguir o analfabeto do alfabetizado. Nesse sentido, à luz do nosso quadro teórico, podemos inferir que no discurso está implícita a teoria positivista que se fundamenta mais nas carências que as pessoas têm do que nas competências que possuem (Osorio, 2005).

O argumento de que a leitura, a escrita e o cálculo são considerados como elementos essenciais ganha espaço e caracteriza o discurso político-educativo ao nível macro pelo facto de se acreditar que sem essas habilidades, seria difícil produzir um conhecimento oficial válido e aceitável na sociedade. Porém, acredita-se que as comunidades, pelo facto de estarem desprovidas de capacidades de leitura, escrita e cálculo – geralmente em língua portuguesa - não têm conhecimentos e saberes locais que possibilitam a sua sobrevivência e a sua vida quotidiana.

Numa perspetiva de legitimar e reconhecer os saberes e conhecimentos que as comunidades possuem em todas as esferas da vida, o Ministério concebeu o Currículo Local (CL) que é uma componente do currículo oficial que tem por finalidade abordar questões, conhecimentos e saberes das comunidades que não são, de certa forma, incluídos no currículo oficial. Muitas das vezes, esses saberes têm sido conhecimentos diferenciados que são do domínio de pessoas das comunidades, anciãos e chefes de família que não têm habilidades de leitura, escrita e nem cálculo em língua oficial portuguesa.

Neste contexto, se as orientações do CL, que ocupam 20% do tempo total no ensino básico e 30% na educação de adultos, são estabelecidas pelo próprio Ministério da Educação, a não inclusão desses conhecimentos locais nas concepções sobre a alfabetização pode ser considerada como um ponto de divergência entre a prática e o discurso político-educativo.

Uma outra dimensão do discurso político-educativo que é distintiva na alfabetização e educação de adultos considera esta como uma corrente da educação popular levada a cabo pela sociedade e para a sociedade cujo funcionamento está muito dependente do voluntarismo, da doação e que o governo atua com o papel da mobilização das partes (educadores, educandos e doadores) para que o processo da alfabetização aconteça, como se pode depreender no seguinte discurso:

“os alfabetizadores voluntários quando muito passam por uma pequena capacitação de 10 a 15 dias e isto nem sempre acontece por falta de recursos. Há falta de manuais para os alfabetizandos por falta de capacidade financeira para reproduzir em grandes quantidades. Não temos bibliotecas para promover o gosto pela leitura e ajudar as pessoas alfabetizadas para evitar o retorno ao analfabetismo. (Diretor Nacional de Alfabetização e Educação de adultos” (2008).

A incapacidade institucional em termos de infraestruturas e recursos, quer humanos, materiais e financeiros, caracterizou o processo da alfabetização desde a sua implantação nas primeiras campanhas da década de 70 e constitui uma das principais causas do insucesso dos programas da alfabetização na história de Moçambique, como afirmou o Ministro da Educação:

“o sector [da alfabetização e educação de adultos] isoladamente não tem capacidade continuando a contar com o apoio das parceiros de cooperação que têm envidado esforços na mobilização de recursos para que a educação tenha uma cobertura cada vez mais alargada, abrangente e de qualidade.” (Ministro da Educação e Cultura, 2006).

Analisando esta situação, podemos perceber que o processo da alfabetização perde a importância e o privilégio diante das próprias comunidades e do público-alvo que o encaram como algum desinteresse por parte do governo. A realidade mostra que a alfabetização parece ser mais uma preocupação do governo do que da própria população, uma vez que ela, na maior dos casos, não reconhece a tal importância de saber ler e escrever achando mais conveniente participar em atividades de rendimento imediato em detrimento dos programas de alfabetização. Então, a escassez de recursos pode ser um dos fatores de desmotivação, visto que o desinteresse pela alfabetização é mais notório nas zonas rurais onde também é mais sentida a falta de recursos para a alfabetização.

A relação entre a alfabetização e o género é muito complexa. Ela pode caracterizar-se pela marginalização, pelo tratamento, pelo acesso, pelo insucesso de mulheres ou homens no processo da alfabetização ou educação no geral. Porém, a explicação mais genérica para esta questão incide na marginalização da mulher, que tem o seu início na educação primária. A título de exemplo, o vice-

ministro da educação, falando num fórum social denominado “Não ao casamento e gravidez precoce” (2011), referiu que “cerca de 9300 alunas deixaram de frequentar diversas escolas moçambicanas no ano passado (2010) após terem contraído a gravidez ainda em tenra idade” (Vice-Ministro da Educação, 2011).

Esta afirmação realça a ideia de que a fonte do analfabetismo é a educação familiar de natureza tradicional e a escola primária. Neste contexto, a desistência massiva das raparigas terá como consequência maiores índices de analfabetismo entre as mulheres adultas e aumentará as disparidades de género no setor da educação em todas as fases sendo mais agudas no nível secundário e universitário. Confirmando essa hipótese, o vice-ministro avançou que “as estatísticas do Ministério da Educação mostram que à medida que as alunas vão crescendo tendem a desistir mais da escola sobretudo nas zonas rurais” (Vice-Ministro da Educação, 2011).

No entanto, a realidade mostra que é frequente em Moçambique o abandono precoce da rapariga devido à gravidez e aos casamentos prematuros sobretudo entre as meninas das famílias rurais ou semirurais. Nestas zonas, por serem áreas em que se concentram as elevadas taxas de famílias sem ou com pouca escolarização, a probabilidade de abandono é maior.

Um das explicações que se tem dado a esta problemática, para além da história de vida familiar (que muitas vezes é caracterizada por um percurso sem episódios educacionais o que, conseqüentemente, particulariza a visão em termos da importância da escola para as filhas), está relacionada, como apurámos ao longo das nossas entrevistas, com questões de má interpretação e explicação, por parte das famílias das raparigas, acerca da simbologia da tradição. O simples facto de uma menina atingir a puberdade e ser submetida aos ritos de iniciação que, tradicionalmente lhe conferem o estatuto de mulher adulta, ela é considerada suficientemente preparada e é incentivada a desempenhar o papel de dona de casa, sentindo-se desta forma apta para a vida conjugal.

Associado a isso está o comportamento dos professores. Eles, principalmente os que trabalham nos distritos onde se encontram a maior parte das zonas rurais do país, envolvem-se frequentemente em situações de “amor platónico” o que termina em jogos de aliciamento às alunas mais crescidas com promessas de casamento e vida condigna.

Ciente dessa situação, a Organização Nacional dos Professores (ONP) elaborou o código de conduta dos professores que recomenda aos docentes, entre outros aspetos, nomeadamente: abster-se de cobrar os alunos, pais e encarregados de educação, valores em dinheiro, ou em espécie e favores sexuais, em troca de passagens de classe ou de ingresso no sistema de ensino e abster-se de assediarem sexualmente as alunas. Por seu lado também o governo moçambicano concebeu um instrumento legal,

através do despacho nº 39/GM/2003, para desmotivar as situações de envolvimento afetivo entre professores e alunas, prevendo a suspensão dos serviços e vencimentos e, constituídos infratores, em processo disciplinar, os docentes e outros trabalhadores da educação ligados à escola, que engravidem alunas afetas a essa mesma escola, assim como os que assediam sexualmente estudantes. Porém, a situação, mesmo sendo conhecida como onerosa para os professores, ainda registam-se casos de violação de professores às suas próprias alunas. A atitude de pais ou encarregados de educação é, muitas vezes considerada como sendo o foco que alimenta o problema devido à sua falta ou incipiente colaboração; eles, poucas vezes denunciam os professores infratores que, geralmente, convencem os pais e garantem assumir as despesas e acompanhar todo o processo incluindo a vida dos futuros filhos resultantes dessas relações ilícitas.

Outra faceta do discurso político-educativo evoca a alfabetização como a chave para os demais direitos, devendo-se, por essa razão, tratar-se com primazia no conjunto das opções educacionais que as comunidades moçambicanas têm ao seu dispor. A preocupação com esse facto, para além de ser uma orientação da política nacional e internacional que trata da alfabetização, é ressaltada pela esposa do Presidente da República que, através do seu gabinete, dirige à escala nacional o Movimento de Advocacia, Sensibilização e Mobilização de Recursos para a Alfabetização de Adultos.

Ela sublinha esse caso por se verificar que em Moçambique, sobretudo no Norte do país, a maior parte das famílias preferem a aprendizagem do alcorão (livro sagrado usado pelos muçulmanos) e incentivam as suas crianças com idade escolar para essas aprendizagens de carácter religioso em detrimento de frequentar o ensino formal que os levará à alfabetização.

Porém, as aprendizagens de natureza religiosa não são proibidas no país, a preocupação principal dos governantes é de inculcar na mente dos membros das comunidades a importância da alfabetização para vida pessoal e para a sociedade, por isso apelou que: “também não estamos a proibir que as crianças aprendem o alcorão, mas o que pretendemos é que a educação formal nacional seja prioritária” (Esposa do Presidente da República, 2011).

Esta é uma das situações que nos leva a sublinhar o nosso pressuposto de que, em certo sentido, há divergência em termos da compreensão da essência da alfabetização entre a política da alfabetização promovida pelo governo e a percepção da população considerada carente em termos educacionais.

Muitos moçambicanos encaram o analfabetismo como uma preocupação, não legitimamente pessoal que os afeta no seu quotidiano, mas como uma preocupação do Sistema Nacional da Educação, pelo que não conseguem distinguir a diferença de ser ou não alfabetizado, visto que muitos,

através do conhecimento que adquiriram ao longo da vida, conseguem sobreviver e exercerem as suas atividades sobretudo na economia informal, que abrange a maior parte de adultos, cuja atividade não requer sequer saber comunicar em língua oficial portuguesa.

Não obstante a constatação de certa negligência das comunidades na participação nos programas da alfabetização, as pessoas que ousam participar reconhecem a importância deste processo educativo para as suas vidas, por essa razão, umas das dimensões mais abrangentes da prática político-discursiva, feita no sentido de motivar as pessoas para participarem nos programas, relaciona o nível da alfabetização com o da pobreza e das mudanças de hábitos de carência, como referiu o Diretor Nacional da Alfabetização e Educação de Adultos em entrevista à revista eletrónica brasileira, “Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa”

“as mulheres alfabetizadas são as que mais frequentam as unidades sanitárias para as consultas dos seus filhos, planeamento familiar e estão em condições de interpretar corretamente as prescrições médicas; pessoas alfabetizadas tem acesso a informação impressa, assinam os seus bilhetes de identidade no lugar de usar o dedo, são capazes de ler cartas dos seus familiares, podem comercializar e fazer trocas de produtos excedentários, conseguem ler a bíblia nas suas comunidades religiosas.” (Diretor Nacional da Alfabetização e Educação de adultos, 2008).

Como referimos, apesar da existência de focos da população que não apoiam as iniciativas da alfabetização, a sua importância é sublinhada em todos os discursos. Para a esposa do Presidente, enquanto o povo não estiver alfabetizado, vive nas trevas e o combate à pobreza absoluta será um fracasso, visto que, na sua ótica, “um povo alfabetizado é um povo iluminado que sabe produzir riqueza e que não se conforma com a pobreza, pois sabe que tem de lutar contra ela” (Esposa do Presidente da República, 2006).

Para além de ser um processo que visa os benefícios pessoais e coletivos, a alfabetização, na perspectiva do Ministro da Educação, deve ser encarada como um imperativo de carácter sociopolítico em que todos deviam envolver-se como forma de continuar a sobreviver dentro das exigências das novas transformações globais do século. Recordando-se do tema da V Conferência Internacional sobre Educação de adultos, o ministro sublinhou que:

“todos os desafios são desenvolvidos tendo em conta o Século XXI, que é tido por analistas económicos como de mudanças, e as novas ondas do futuro requerem a passagem da revolução industrial para a revolução computacional, que só se poderá atingir com conhecimento, criatividade e inovação.” (Ministro da Educação e Cultura, 2006).

Com base nesta perspectiva um dos intuitos da prática discursiva salienta que a alfabetização de adultos deve ser um processo educativo multiforme, que deve compreender diversas formas, com uma oferta educativa variada no sentido de que toda a gente, em qualquer tempo e espaço, esteja em

condições de fazer parte desse movimento educativo. O ministro defende essa posição apoiando-se em experiências frutíferas vividas por outros países e realça que Cuba e Venezuela declararam o fim do analfabetismo nos seus territórios através de uso de uma diversificação de formas educativas com destaque da rádio e televisão.

Contudo, uma análise geral sobre a alfabetização em Moçambique permite-nos sublinhar que a prática político-discursiva em torno desta problemática é objetiva e coerente com os seus objetivos. O principal alvo dessa política é o analfabetismo considerado como o primeiro e o mais complicado obstáculo no percurso da batalha contra a pobreza absoluta em que o país vive. Porém, há também que salientar que, enquanto a política educativa encara a alfabetização como componente indispensável para a prosperidade, para acabar com a pobreza, há uma corrente da população que, motivada por hábitos de natureza cultural e da sua história de vida, encontram e sugerem outras formas de alcançar o sucesso fora da privilegiada alfabetização promovida pelo Governo moçambicano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *corpus* teórico da educação de adultos está fortemente preenchido por modelos de aprendizagens e de concepções teóricas assentes no pragmatismo, no humanismo e no marxismo. A prova disso, no pragmatismo, John Dewey apresenta importante contributo para a educação de adultos através do seu modelo da aprendizagem experiencial; Eduardo Lindeman propõe a aprendizagem através de situações concretas do quotidiano do adulto; Kurt Lewin defende a aprendizagem através da investigação-ação para a mudança social; David Kolb enfatiza a aprendizagem dos adultos através da experiência concreta, da observação reflexiva, da concetualização abstrata e da experiência ativa e Jack Mezirow defende que a aprendizagem deve ser feita no contexto das perspetivas e esquemas de significados que os adultos têm sobre a realidade.

Na corrente humanista o contributo marcante na educação de adultos é dado por Carl Rogers e Malcolm Knowles. O contributo de Rogers consiste na proposta do princípio humanista da aprendizagem centrada na pessoa e no processo educativo e também na sua metodologia de grupos de encontro, enquanto que o de Knowles é evidente pela sua proposta da instituição da andragogia, um modelo concebido exclusivamente para aprendizagem de adultos com princípios opostos à pedagogia destinada à aprendizagem de crianças.

Quanto ao contributo teórico de visão marxista para a educação de adultos, Paulo Freire através da pedagogia da libertação, defende a alfabetização de adultos como uma luta de classes (oprimida e opressora) com a finalidade da emancipação social e propõe um método da alfabetização de adultos que, através da conscientização, o adulto aprende a ler a palavra e o mundo em que vive.

Outra perspetiva teórica da educação de adultos é de natureza sociopolítica que, em última instância, tem o poder decisivo na institucionalização da educação de adultos como direito humano e como campo de práticas socioeducativas, enquanto que a anterior parece que está mais relacionada com pesquisas e concepções de teorias da educação de adultos, em particular, e da educação, em geral.

Nessa perspetiva a UNESCO tem desempenhado um papel fundamental no domínio da educação de adultos. Entre outras atividades importantes, ela realizou, entre 1949 e 2009, seis conferências internacionais da educação de adultos, formulou pela primeira vez um conceito da educação de adultos (Nairobi, 1976), o qual aprofundou e sistematizou na V CONFINTEA (Hamburgo, 1997) e manteve a sua noção na VI e última CONFINTEA (Belém, 2009).

Em Moçambique, o entendimento da abordagem da educação de adultos passa necessariamente pela compreensão das lógicas dos valores tradicionais da cultura e da história sociopolítica que são alguns dos aspetos que moldam e caracterizam os interesses e os objetivos dos moçambicanos nas esferas da vida social.

Quanto à cultura tradicional moçambicana, as áreas culturais matrilinear e patrilinear, localizadas a norte e a sul do Rio Save respetivamente, têm valores educativos próprios que, às vezes, divergem dos princípios dos Sistema Nacional da Educação. A área matrilinear, por exemplo, é caracterizada pela existência de ritos de iniciação e de passagem cujos valores estão assentes na diferenciação sexual, nos papéis de género e na hierarquização social das pessoas em crianças e adultos mediante a participação ou não nos rituais tradicionais. Pelo menos, nos meios rurais, se uma adolescente é iniciada significa que tem estatuto de mulher adulta estando apta para encarar a vida social que corresponde a adulez nomeadamente o casamento, abandonando assim precocemente o sistema de ensino para se dedicar à vida conjugal.

No que diz respeito à história sociopolítica, após a independência (1975), o país passou por duas situações nomeadamente: um sistema económico baseado no marxismo, adotado na década de 70 e a uma guerra civil travada entre a FRELIMO e a RENAMO entre as décadas de 80 e de 90. Estas situações, agravadas por um índice generalizado de analfabetismo (90% na altura da independência) contribuíram significativamente para o subdesenvolvimento e para a pobreza da população afetando todos os setores sociais incluindo os processos da alfabetização e educação de adultos.

No contexto atual da paz e da democracia que o país vive, algumas pesquisas realizadas no campo da educação de adultos referem que, entre 1975 e 2003, a alfabetização foi um processo fracassado devido à deslegitimação das culturas locais e regionais sucedida em consequência da ideologização e politização excessivas que o processo sofreu nesse período (Mangrassé, 2004); nas sessões da alfabetização, a aprendizagem da língua parte da escrita das letras, depois as sílabas, a formação de palavras e, por fim, a leitura (Rungo, 2005); e as perceções dos educandos acerca da importância dos programas da alfabetização estão relacionadas com a vida atual da família, com o aumento dos rendimentos da família, com a participação na sociedade e com o desenvolvimento pessoal (Linden, 2005).

Esses estudos reforçam a evidência de que em Moçambique há várias interpretações sobre a intencionalidade educativa da política nacional da alfabetização e as aspirações socioeducativas dos educandos que nela participam. De forma geral essas interpretações podem ser resumidas no seguinte:

A oferta educativa da educação de adultos converge a sua intencionalidade educativa no processo de aquisição e aprimoramento de habilidades de leitura e escrita nas suas atividades e programas de ensino administrados nos centros de alfabetização e educação de adultos.

A consubstanciação da noção da aprendizagem ao longo da vida adjacente à incompletude humana (Freire e Macedo, 2003) e à necessidade da progressão académica impulsiona a participação dos adultos nos programas de alfabetização e educação de adultos.

O processo da alfabetização e educação de adultos amplia os horizontes, as aspirações e as oportunidades de emancipação dos adultos que conseguem frequentar os níveis de pós-alfabetização.

A análise do conteúdo das entrevistas levou-nos a constituir categorias que nos permitiram obter importantes constatações sobre a vida socioeducativa na infância dos educandos, a vida dos educandos para além da alfabetização, oferta educativa da alfabetização, as aspirações socioeducativas dos educandos, as dificuldades do processo da alfabetização, as necessidades da aprendizagem dos educandos e o impacto da alfabetização na vida social dos educandos.

Através dessa análise afirmamos que a vida socioeducativa na infância dos educandos tem como a principal característica a falta de instrução escolar ou o ensino primário incompleto. A explicação para isso aponta principalmente os fatores culturais e o ambiente familiar. Os fatores culturais interferiram na vida socioeducativa dos educandos levando-os ao abandono escolar precoce devido à interpretação cultural dada à puberdade e ao casamento porque segundo o preceito da tradição cultural, “(...) *naquele tempo, depois de uma mulher atingir a fase de mwali, [ou], quando casasse não devia ir à escola*” S25. Nessa perspetiva, podemos afirmar que a noção da educação estava concentrada na educação escolar, isto é, a educação era entendida como preparação para a vida adulta (Dias, 2009), e que as mulheres que fossem *emwali* ou que casassem eram consideradas adultas, logo, a educação escolar, por se considerar “coisa de criança” não devia fazer parte das atividades dessas pessoas.

Quanto ao ambiente familiar, as explicações das razões do abandono escolar na infância dos educandos estão assentes na interpretação cultural relativa aos papéis de género. As famílias não levavam à escola uma filha, “(...) *só [lhe] ensinava trabalhos da machamba (campo agrícola),*” S12, quem estudava eram os filhos, cumprindo assim o pressuposto da existência de trabalhos próprios para mulheres (tarefas domésticas, cultivo dos campos) e próprios para homens que deviam estar relacionados com os compromissos sociais, políticos, religiosos e económicos (Martinez, 2008) e (Altuna, 1993).

Os fatores culturais constituíram a maior razão do abandono escolar dos educandos entrevistados no centro da alfabetização da zona suburbana em relação aos que foram entrevistados no centro da alfabetização localizado na zona urbana. Nesta situação, acreditamos que isso se deve ao facto de, geralmente, as zonas urbanas constituírem centros de confluência cultural havendo, por isso, maior possibilidade de aculturação e, por conseguinte, o conservadorismo ou o tradicionalismo perder o seu protagonismo, o que, normalmente, não acontece em ambientes suburbanos onde tende a haver uma homogeneização cultural.

Os educandos de ambos os centros da alfabetização ocupam-se de atividades domésticas como os *“(...) trabalhos de casa, dar banho as crianças, preparar refeições, fazer limpeza (...)” S4*; ou dedicam-se aos pequenos negócios caseiros como a venda de *“(...) mahéu” S5* e *“(...) cabanca” S25*. Esta situação deve-se, por um lado, à situação da relativa baixa escolaridade dos educandos que não lhes permite realizar trabalhos que exigem outras habilidades, para além das atividades manuais e, por outro, ainda encontram-se as normas culturais e socioeconómicas que tendem a concentrar a mulher nos afazeres domésticos (Andrade & Silva, 2000).

Das diversas razões que levaram os entrevistados a inscreverem-se nos programas da alfabetização, o maior desejo deles é, através deste processo, obter uma progressão académica, *“(...) aumentar o nível (...) quem sabe um dia [poder] encontrar um sítio para varrer” S20*. Os educandos entrevistados no centro da alfabetização da zona urbana são os que mais desejam a progressão académica em relação aos que frequentam a alfabetização na área suburbana. Acreditamos que a razão dessa tendência prende-se com o facto de, geralmente, as zonas urbanas serem centros de produção e consumo da informação, serem os espaços onde a necessidade de acesso às tecnologias e à multimédia é relativamente maior, exigindo, dessa forma, maiores habilidades de leitura e escrita.

A observação não-participante revelou-nos que nos primeiros anos da alfabetização são lecionados conteúdos da língua portuguesa e matemática, enquanto que no último ano (3º ano), os conteúdos programáticos, para além de português e matemática, abrangem a história, a geografia e as ciências naturais.

Nos primeiros anos, o processo de ensino-aprendizagem assenta no método silábico, e o processo de ensino-aprendizagem é constituído pelos momentos “vamos falar”, “vamos escrever” e “vamos ler”. No 3º ano o processo de ensino-aprendizagem baseia-se na exposição, na elaboração conjunta e no trabalho independente.

Face a estes resultados não podemos afirmar que a alfabetização nos centros assenta nos pressupostos de Freire, mas podemos acreditar na existência da impressão teórica de Lindeman, uma

vez que o momento do “vamos falar”, que é o ponto de partida da aprendizagem, corresponde a uma situação do cotidiano dos adultos, por mais que esta seja hipotética.

Apesar da satisfação dos educandos relativamente à oferta educativa da política da alfabetização, eles gostariam de conciliar o processo do ensino-aprendizagem com ofícios onde pudessem, por exemplo, *“(...) aprender a costurar à máquina, fazer bordados, cozinha, fazer bolos (...)”* S5. Com a componente de ofícios integrada no processo da alfabetização, os educandos maioritariamente os entrevistados no centro da alfabetização da zona suburbana, acreditam que resolveriam os seus problemas de preparação de alimentos para uma vida mais saudável, e o processo da alfabetização estaria a decorrer efetivamente dentro dos pressupostos andragógicos de Knowles de enfatizam a aprendizagem de adultos orientada pelas necessidades da aprendizagem dos próprios adultos e não pelas disciplinas limitadas a aspetos teóricos.

No processo de ensino-aprendizagem, em ambos os centros, os educadores são elogiados pelo seu trabalho, pois *“eles têm muita paciência [...] repetem 5 ou 6 vezes um determinado assunto, até pegam no braço para ensinar as mães a escrever”* S5. Neste contexto, no trabalho dos educadores, é evidente o princípio humanista de Rogers (1984) na medida em que concentram mais atenção nas pessoas e no processo de ensino-aprendizagem do que nos resultados que devem ser alcançados através da avaliação sumativa.

O esforço dos educadores é obstruído pelas condições em que trabalham, tanto eles como os educandos clamam pela falta de material, sobretudo de livros, e pela falta de mobiliário escolar (carteiras ou bancos para os educandos). As dificuldades relacionadas com a falta de material e de infraestruturas acompanham o processo da alfabetização desde a década de 1980 aquando da realização das campanhas de alfabetização. Não obstante a falta de recursos, a alfabetização tem um impacto positivo na vida social dos educandos, ajuda-os muitos, como prova disso são frequentes afirmações como *“(...) agora já sei escrever o meu nome, quando vou ao hospital não preciso perguntar onde é na ginecologia (...)”* S1.

Na história da política geral da alfabetização, depois das campanhas de 1980 a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos é o novo e principal instrumento de redução do analfabetismo no país. Através dessa estratégia a taxa de analfabetismo reduziu de 65%, em 2001, para 48,1%, em 2010 e as autoridades governamentais têm a previsão de baixar até 30% em 2015. Porém, no âmbito da estratégia, as ações da alfabetização são afetadas negativamente por fatores sociais, pedagógicos e administrativos. Mas, Apesar disso, a prática político-discursiva está comprometida com a garantia do

direito à educação através da alfabetização da população e considera o analfabetismo como o principal problema que alimenta a pobreza dos moçambicanos.

Após estas constatações e reconsiderando as questões orientadoras da nossa pesquisa, afirmamos que:

A Estratégia de Alfabetização e Educação de adultos, enquanto plataforma que orienta a alfabetização no país, aceita a diversificação das formas da alfabetização, porém os processos da alfabetização nos centros em estudo caracterizam-se fundamentalmente por uma educação escolar de segunda oportunidade para pessoas maiores de 15 anos que não tiveram a oportunidade de escolarização na infância.

O processo da alfabetização e educação de adultos, ministrado nos centros em estudo, compreende dois níveis nomeadamente: o primeiro, que corresponde ao 1º e 2º anos de alfabetização, e o segundo, que corresponde ao 3º e último ano da alfabetização que atribui certificados equivalentes à 5ª Classe do ensino regular. O processo didático-pedagógico é diferente para cada nível da alfabetização, nos primeiros anos o processo de ensino-aprendizagem assenta na silabação enquanto que no segundo este decorre por meio das variantes metódicas básicas designadamente a exposição, a elaboração conjunta e o trabalho independente.

Nestes centros, apesar dos educandos estarem satisfeitos com os benefícios da aprendizagem da leitura e da escrita, os seus maiores desejos estão relacionados com a progressão académica e com a conciliação da alfabetização com ofícios. Consequentemente, as perceções dos educandos sobre a alfabetização divergem com a intencionalidade educativa da política da alfabetização. Enquanto esta concebe a alfabetização como instrumento para o ensino da leitura e da escrita para acabar com o analfabetismo, os educandos encaram-na como meio para uma progressão académica com vista ao alcance de níveis de escolarização relativamente altos e aceites no mercado do emprego.

Neste contexto, cabe referir que estas afirmações e constatações apenas constituem uma das possíveis leituras que se podem fazer da problemática da educação de adultos em Moçambique a partir dos educandos dos centros da alfabetização, pelo que não são generalizáveis. Porém, através delas, podemos sugerir que a política educativa, num primeiro passo, antes de conceber programas ou estratégias da alfabetização da população, devia cooperar com os líderes comunitários e educadores tradicionais no sentido de, através de um consenso de ambas as partes, definirem e esclarecerem as linhas que devem orientar a educação tradicional e a educação escolar dos adolescentes, assim colmataria o abandono escolar precoce motivado pela má interpretação da simbologia dos valores da

educação tradicional ao mesmo tempo que reduziria a tensão que tem havido entre ambas as formas de educação.

Ao conceber os programas da alfabetização, para garantir o máximo possível a satisfação das necessidades educacionais dos educandos achamos que a política educativa devia concentrar a auscultação nos próprios educandos e não nos profissionais da educação de adultos.

Dada a escassez de recursos, achamos que a política educativa devia distribuir os existentes de maneira que a educação de adultos possa ter, pelo menos, o essencial para o seu funcionamento nomeadamente: salas de aulas com condições básicas para o decurso do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente aos procedimentos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem, achamos que seria importante que política educativa concedesse maior flexibilidade na abordagem dos temas propostos para a educação de adultos. Por exemplo, nos primeiros anos da alfabetização, o diálogo entre o educador e os educandos, em vez de ter como objeto a ilustração do livro, estivesse relacionado com o contexto real do quotidiano dos educandos para permitir que os programas da alfabetização sejam mais pragmáticos.

Considerando que um dos maiores desejos dos educandos é a progressão académica, achamos que política educativa devia, para além da alfabetização, conceber programas de educação de adultos equivalentes aos do ensino primário completo e básico do secundário para permitir que os educandos comecem a escolarização através da alfabetização e cheguem aos níveis relativamente elevados sem mudar do sistema educativo.

Contudo, temos que salientar que, porque a temática da educação de adultos é complexa, este estudo não esgota a problemática da educação de adultos em Moçambique. Assim, para futuros estudos recomendamos a análise da educação de adultos envolvendo outras perspetivas, por exemplo estudar as perceções dos educandos através de três variáveis que consistiriam em educandos que terminaram os programas da alfabetização, aqueles que nunca frequentaram e aqueles que, através da alfabetização, ascenderam a outros níveis educacionais e conseguiram obter um emprego. Esse trabalho permitir-nos-ia averiguar até que ponto a política educativa, através das estratégias da alfabetização, garante a funcionalidade e o não regresso ao analfabetismo das pessoas alfabetizadas.

Por fim, esperamos que este trabalho seja mais um contributo para a reflexão sobre a alfabetização e educação de adultos envolvendo a política educativa e os educandos; para a compreensão do pressuposto da política educativa que orienta a educação de adultos e para o enriquecimento do acervo bibliográfico na área da educação de adultos em Moçambique.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOLHENDO, Revista (2008). Ernesto MUIANGA Diretor Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos – *Entrevista*. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5. Consultado em 16 de Março de 2012, (disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>).
- ADICHIE, Chimamanda (2009). *O perigo da história única*. Consultado em 9 de Janeiro de 2011, (Disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html#).
- ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa (1993). *Cultura tradicional Banto*. Luanda: Edição do Secretariado Arquidiocesano de Pastoral.
- AMARAL, Luciano (2010). *Economia portuguesa*. Lisboa: FFMS.
- ARAÚJO, Manuel Mendes (2005). *Cidade de Nampula: a rainha do norte*. Finisterra, XL, 79, pp. 209 – 222. Consultado em 03 de Fevereiro de 2012. (Disponível em: www.ceg.ul.pt/finisterra/números/2005-79/79_16pdf).
- BARBOSA, Fátima M. Bezerra (2004). *A educação de adultos: uma visão crítica*, (s/l): Editora Estratégias Criativas.
- BARROS, Rosanna (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. (s/l): Chiado Editora.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- DEWEY, John (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- DEWEY, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- DIAS, José Ribeiro (1983). *Curso de iniciação à educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- DIAS, José Ribeiro (2009). *Educação, o caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro Editora.
- FINGER, Mattias & ASÚN, José Manuel (2003). *Educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

- FRANCISCO, António Álvaro (2010). *Desenvolvimento comunitário em Moçambique: contribuições para sua compreensão crítica*. Namacurra: Editora BS.
- FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo (2002). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano (1999). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FREIRE, Paulo (1997a). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, Paulo (1997b). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (s/d). *Educação como prática da liberdade*. Lisboa: Dinalivros.
- GIDDENS, Anthony (1999). *Para uma terceira via*. Lisboa: Presença
- GIL, António Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- GOLIAS, Manuel (1993). *Sistemas de educação em Moçambique: passado e presente*. República de Moçambique: Editora Escolar.
- GÓMEZ, José A. C. Caride; FREITAS, Orlando M. Pereira de & CALLEJAS, Germán Vergas (s/d). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- GÓMEZ, Miguel Buendía (1999). *Educação moçambicana: história de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso*. Cascais: Pincipia.
- GUIMARÃES, José Marques (2006). *A política «educativa» do colonialismo português em África: da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Profedições.
- INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – INDE (1984). *A problemática da alfabetização em Moçambique*.
- KNOWLES, Malcolm S; HOLTON III, Elwoodf & SWANSON, Richard A. (1998). *The adult learner: the definitive classic in Adult Education and Human Resource Development*. Betterworth-Heineman: Houston.
- KOLB, David A. (1984). *Experimental learning*. New Jersey: Prentice-hall.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (2010). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LIBÂNIO, José Carlos (1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, C. Licínio (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação e da gestão de recursos humanos. in Rui Canário & Belmiro Cabrito *Educação de adultos: Mutações e Convergências* pp. 30-60. Lisboa: Educa.
- LINDEN, Johana van der (2005). *A alfabetização é importante para se ser alguém: percepções de programas de alfabetização de adultos em Moçambique*. Alfabetização solitária, Vol.5 – n.5 – 2005 – Anual ISSN 1519 – 9096. Pp 24 – 40. Consultado em 27 de Janeiro de 2012. (Disponível em: http://www.cereja.org.br/site_shared%5CFiles%5C_cer_old%5Canx%5Crev_alfasol_5.pdf).
- LOPES, Albino & PICADO, Luís (2010). *Concepção e gestão da formação profissional contínua: da qualificação individual à aprendizagem organizacional*. Portugal: Edições Pedagogo.
- LÜDKE, Menga & ANDRADE Mauli E. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MANGRASSE, Lucas (2004). *A ideologização do processo de alfabetização e educação de jovens e adultos na Província de Nampula, Moçambique, no período de 1975 a 2003: tensão entre fatores políticos e culturais*. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado em Educação/Currículo).
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria (2011). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- MÁRIO, Mouzinho & NANDJA, Débora (2005). *A alfabetização em Moçambique: desafios da Educação Para Todos*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane. Consultado em 29 de Janeiro de 2012. (Disponível em: http://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/artigos_cientificos_imprensa/avaliacao.pdf).
- MARTÍNEZ, Francisco Lerma (2008). *O povo Macua e a sua cultura: análise dos valores do povo Macua no ciclo vital*. Maputo: Paulinas Editorial.
- MAZULA, Brazão (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985: em busca de fundamentos filosófico-antropológico*. Porto: Afrontamento.
- MEZIRROW, Jack (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. California: Jossey-Bass Inc.
- MOSCA, João (1999). *A experiência socialista em Moçambique (1975-1986)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOSCA, João (2005). *Economia de Moçambique século XX*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOURA, Tânia Maria de Melo (2001). *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: Edufal.

- NANDJA, Débora (s/d). *Educação de adultos em Moçambique: uma cronologia de factos, de 1964 a 2002*. Moçambique: Universidade Eduardo Mondlane. Consultado em 21 de Junho de 2012). (Disponível em http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/files/Revista_DeboraNandja.pdf).
- NEWITT, Malyn (1997). *História de Moçambique*. Mira-Sintra: Europa-América.
- NGOENHA, Severino Elias (2004). *Os tempos da filosofia: filosofia e democracia em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- NOGUEIRA, Eliete Jussara & PILÃO, Jussara Moreira (1998). *Construtivismo: 50 palavras*. São Paulo: Loyola.
- OSORIO, Austin Requejo (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PINTO, Álvaro Vieira (2000). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2007). *Boletim da República: publicação oficial da República de Moçambique*, I Série, nº 25, Imprensa Nacional.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2011). *Estratégia de alfabetização e educação de adultos em Moçambique (2010-2015): por um Moçambique alfabetizado e em Desenvolvimento sustentável*. Maputo.
- ROGERS, Carl (1979). *Poder pessoal*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROGERS, Carl (1980). *Grupos de encontro*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROGERS, Carl (1984). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- RUNGO, Rosália (2005). *Necessidades básicas de aprendizagem na alfabetização de adultos: estudo de dois casos no Distrito de Marracuene*, Vol.5 – n.5 – 2005 – Anual ISSN 1519 – 9096. Pp 15 – 24. Consultado em 27 de Janeiro de 2012. (Disponível em: http://www.cereja.org.br/site_shared%5CFiles%5C_cer_old%5Canx%5Crev_alfasol_5.pdf).
- SCHWARTZ, Suzana (2010). *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- SILVA, Eugénio Alves da (2011a). Ser criança no meio rural em Angola: infância, tradição, educação e cidadania. in Verónica Regina Müller (Org.). *Crianças dos países da língua portuguesa: histórias, culturas e direitos* (pp. 23-62). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- SILVA, Eugénio Alves da (2011b). Tradição e identidade de género em Angola: ser mulher no mundo rural. *Revista Angolana de Sociologia*, nº8, 2011. pp. 21-34.
- SILVA, Terezinha & ANDRADE, Ximena (2000). *Para além das desigualdades: a mulher em Moçambique*. Maputo: CEA, UEM, WIDSAA.
- TFOUNI, Leda Verdani (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

UNESCO (1997). *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA)*. Consultado em 15 de Março de 2012. (Disponível em www.cefetop.edu.br).

UNESCO (2009). *O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações Unidas para a alfabetização 2003 -2012*. Brasília.

UNESCO (2010). *CONFINTEA VI (Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos): Marco de Ação de Belém*. Brasília.

WAGNER, Daniel A. (2000). *Alfabetização: construir o futuro*. Brasília: SESI-UNESCO.

Legislação

Despacho nº 39/GM/2003. MEC. Gabinete do Ministro (Regras de conduta e sanções aos professores e outros funcionários da educação que se envolverem afetivamente com alunas)

Lei nº 4/83. Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação.

Lei nº 6/92. Reajuste do Quadro Geral do Sistema Nacional de Educação

ANEXOS

Anexo 2: Guião da Entrevista aos educandos da alfabetização e educação de adultos

Nome do entrevistado _____

Sexo: ____ Idade ____ Centro de Alfabetização de _____ Data: ____ / ____ / ____

1. Há quanto tempo está na alfabetização?
2. Já frequentou a escola antes de entrar na alfabetização? (caso afirmativo, responde as questões 3 e 4)
3. Qual foi o seu último nível de escolaridade?
4. Quais foram as razões do abandono?
5. Quais são as razões que o levaram a entrar na alfabetização?
6. Para além de estudar o que faz? (no seu tempo livre)?
7. O processo da alfabetização foi concebido para 3 anos, acha que esse tempo é suficiente? Porque?
8. Quais são as disciplinas/matérias que aprende na alfabetização?
9. Acha que o que aprende é útil e necessário para a vida? Porque diz isso?
10. Depois de terminar o processo da alfabetização e educação de adultos, o que pensa em fazer?
11. Há outras coisas que gostaria de aprender aqui na alfabetização, para além do que está a aprender? Como quais (caso afirmativo) / porquê? (caso negativo)
12. Descreve os vários tipos de atividades que costumam desenvolver nas aulas de alfabetização
13. Quais são os materiais utilizados no processo da alfabetização?
14. Como é que avalia a conduta/comportamento dos educadores? Porque?

Anexo 3: Conteúdos programáticos da Disciplina de Português – 3º Ano da Alfabetização

Conteúdos
Leitura e expressão oral Leitura de textos: prática individual e coletiva Leitura silenciosa Interpretação parcial e global de textos Dramatização Caracterização de personagens de um texto
Expressão oral e escrita
Exercícios da oralidade e da escrita Ortografia: escrita de sem erros ortográficos Desenvolvimento e aperfeiçoamento de redação de textos Compreensão e introdução de regras ortográficas, melhoramento da ortografia Aperfeiçoamento da caligrafia através da cópia e do ditado Aprendizagem da pontuação
Gramática
Parágrafos e períodos Orações Nome predicativo do sujeito Substantivos próprios e comuns Pronomes possessivos e demonstrativos Tempos verbais: verbos poder, haver, querer, ouvir, sair Presente, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito e Futuro aplicados em frases.

Anexo 4: CATEGORIAS CONSTITUÍDAS A PARTIR DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categoria	Perfil socioeducativo dos educandos		A vida socioeducativa na infância dos educandos			
	Indicadores	Tempo de permanência na alfabetização	Antecedentes escolares dos educandos	Último nível de escolaridade dos educandos	Razões de abandono escolar	Razões de reingresso
Sujeito	Perguntas					
	1. Há quanto tempo está na alfabetização?	2. Já frequentou a escola antes de entrar na alfabetização?	3. Qual foi o seu último nível de escolaridade?	4. Quais foram as razões de abandono?	5. Quais são as razões que o levaram a entrar na alfabetização?	6. Para além de estudar o que faz (no seu tempo livre)?
S1	2 anos	Sim	4ª Classe	<i>“Vivia em Murrupula com a minha tia e ela não me mandava à escola”</i>	<i>“Porque vivo perto da escola e também Sentia muito quando via as minhas amigas a frequentar a escola”</i>	<i>“Trabalho doméstico”</i>
S2	2 anos	Sim	4ª Classe	<i>“Quando passei para 2ª, meu irmão tinha negado ir buscar documentos na terra natal, dali houve incêndio a declaração de passagem queimou-se” (falta de documentação)</i>	<i>“Tratei de novo os documentos”</i>	<i>“Faço trabalho doméstico”</i>
S3	3 anos	Não	“Nunca frequentei a escola antes”	<i>“Nunca estudei quando era criança”</i>	<i>“Ouvi que no centro de AEA da cavalaria aprende-se alguma coisa e meus amigos me convidaram, também não queria ficar só em casa em tempo livre”</i>	<i>“Arranjo bicicletas e motas”</i>
S4	2 anos	Sim	2ª Classe	<i>“Estava a namorar, queria casar, ciúme de casamento, pensei que depois de casar seria difícil estudar”</i>	<i>“Fui ver que as minhas amigas já estão adiantadas, estão nas classes avançadas e também divorciei com o 1º, agora estou com o 2º, fui ver que ficava cada vez mais atrasada, não adianta ficar só no quintal e também é por força do meu marido”</i>	<i>“No meu tempo livre, depois da escola, não faço nada. Só trabalhos na minha casa (...) dar banho às crianças, preparar refeições, fazer limpeza (...)”</i>

S5	3 anos	Não	<i>"Nunca fui a escola, estou a começar"</i>	<i>"Nunca estudei quando era criança"</i>	<i>"Achei melhor entrar porque o tempo em que estamos não dá não saber ler e escrever, quando vai ao hospital perguntar onde é que é na ginecologia é vergonhoso. Quando vai ao registo não dá não saber assinar, muito mais nós que somos população da cidade é vergonho, posso não ser trabalhadora dum sítio qualquer vim para pelo menos saber escrever meu nome"</i>	<i>"Sou negociante, faço maheu "(bebida, não alcoólica feita na base farinha de Minho) e putos (pequenos biscoitos)"</i>
S6	3 anos	não	<i>"Nunca estudei antes"</i>	<i>"Nunca estudei antes"</i>	<i>"Porque não sabia ler nem escrever nada"</i>	<i>"Faço bolos e maheu"</i>
S7	2 anos	Sim	3ª Classe	<i>"Gostava de brincar mal, era criança"</i>	<i>"Me arrependi, quero aprender a ler e escrever"</i>	<i>"Faço putos, vendo cá na escola e no mercado"</i>
S8	1 ano	sim	2ª Classe	<i>"Não queria ir à escola"</i>	<i>(não quis revelar)</i>	<i>"Vendo gelinho" (sorvete de fabrico caseiro)</i>
S9	2 anos	Sim	3ª Classe	<i>"Não sei porque interrompi"</i>	<i>"Estou a ver que estou a continuar ser seca no meio da estrada –e agora estou a gostar muito disto"</i>	<i>"Sou doméstica"</i>
S10	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>"A minha avó trazia um homem para me casar."</i>	<i>"As minhas amigas é que me convidaram e fui pedir ao meu marido e ele me autorizou"</i>	<i>"Faço bolos, putos e amendoim torrado"</i>
S11	1 ano	Sim	4ª Classe	<i>"Não posso falar as razões"</i>	<i>"Sempre ficava em casa sem fazer nada, achei não ser normal e voltei"</i>	<i>"Não faço nada. Só trabalhos de casa"</i>
S12	4 anos	Não	<i>"Quando criança nunca fui"</i>	<i>"Eu vivia com meus avós e eles não me permitiam ir a escola, só me ensinava trabalhos da machamba, capinar e trabalhos de casa, quem estudava era o meu irmão"</i>	<i>"Minha vizinha é que me disse para eu vir cá, primeiro neguei dizendo que já não dá, sou adulta tenho 8 filhos vou fazer o quê."</i>	<i>"Faço trabalhos de casa"</i>
S13	1 ano	Sim	3ª Classe	<i>"os meus pais tinham se divorciado e eu passei a viver"</i>	<i>"Agora vivo com a minha irmã que me matriculou aqui"</i>	<i>"Não faço nada, só trabalho doméstico"</i>

				<i>com os meus avós”</i>		
S14	5 anos	Sim	4ª Classe	<i>“Vivia com um padrasto que não tinha interesse em matricular me na escola”</i>	<i>“Para aprender aquilo que não sei”</i>	<i>“Trabalhos de casa”</i>
S15	2 anos	Sim	5ª Classe	<i>“Problemas de falta de dinheiro”</i>	<i>“Tenho ajuda do meu marido e quero fazer a 12ª classe”</i>	<i>“Não faço nada”</i>
S16	2 anos	Sim	3ª Classe	<i>“havia guerra, lá na minha zona queimavam as escolas”</i>	<i>“O meu marido agora é que me exige para eu aumentar meu nível”</i>	<i>Não faço nada”</i>
S17	3 anos	Sim	2ª Classe	<i>“Estive doente malária”</i>	<i>“Gosto de estudar”</i>	<i>“Trabalhos de casas”</i>
S18	4 anos	Sim	4ª Classe	<i>“Sempre apanhava malária, não me passava”</i>	<i>“Aprendo muitas coisas”</i>	<i>“Trabalhos de casa”</i>
S19	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>Deslocação/ emigração</i>	<i>“Esse tempo ficar sem estudar não ajuda”</i>	<i>“Sou barbeiro”</i>
S20	3 anos	Sim	2ª Classe	<i>Doença</i>	<i>“Estou a gostar da escola, quero aumentar o meu nível, quem sabe um dia posso encontrar um sítio para varrer”</i>	<i>“Sou alfaiate”</i>
S21	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>“O meu marido me proibia estudar, me batia e queimava cadernos”</i>	<i>“Estou a gostar, porque também o meu marido já me divorciou, ele não queria que eu estudasse”</i>	<i>“Não faço nada”</i>
S22	2 anos	Sim	2ª Classe	<i>“Preocupações, falecimento dos parentes”</i>	<i>“Voltei porque estou a gostar, também para aprender outras coisas”</i>	<i>“Vendo gelo”</i>
S23	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>“Tinha chumbado”</i>	<i>“Não sei as razões”</i>	<i>“Trabalhos de casa”</i>
S24	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>Tinha chumbado e daí abandonei</i>	<i>Me arrependi</i>	<i>Não faço nada</i>
S25	2 anos	Sim	2ª Classe	<i>“Deixei porque naquele tempo depois de uma mulher (apanhar mwali) ser donzela (a 1ª menstruação) já não era permitida frequentar a escola, alegadamente porque estava</i>	<i>“Voltei porque eu não sei ler nem escrever e vejo todas as pessoas a frequentarem a escola, minhas amigas e vizinhas”</i>	<i>“Faço cabanca” (bebida alcoólica tradicional que é feita na base de sêneas de Minho e açúcar)</i>

				<i>crescida e a escola servia para crianças”</i>		
S26	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>“Não tinha condição e vivia distante da escola”</i>	<i>“Todos iam a escola e achei melhor vir com ajuda do meu marido”</i>	<i>“Não faço nada, só trabalhos de casa”</i>
S27	1 ano	Sim	3ª Classe	<i>“Não me lembro das razões”</i>	<i>“Vi que muitas mulheres estão a frequentar a escola”</i>	<i>“Trabalhos de casa”</i>
S28	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>“Porque me casavam, tinha bebé. Naquele tempo quando alguém casasse não devia ir à escola”</i>	<i>“Voltei porque me arrependi”</i>	<i>“Não faço nada, só trabalhos de casa.”</i>
S29	5 anos	Sim	2ª Classe	<i>“Estive mal doente e não conseguia ir a escola, nem andar – tinha feridas nos pés”</i>	<i>“Voltei para ver se aprendo alguma coisa, e agora já estou bem as feridas já curaram”</i>	<i>“Faço trabalho de casa”</i>
S30	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>“Porque estive grávida. E meu marido me proibia estudar a noite.”</i>	<i>“Pensei porque em casa não faço nada. É também para ter certificado”</i>	<i>“Faço trabalho doméstico”</i>
S31	1 ano	Sim	4ª Classe	<i>“Lá me falavam arranjar cédula”</i>	<i>“Já tenho documentos, cédula”</i>	<i>“Faço trabalho doméstico”</i>
S32	2 anos	Sim	2ª Classe	<i>“Não gostava de estudar”</i>	<i>“Pensei hoje em dia, cada pessoa está a estudar, mesmo sendo adulto, até os enfermeiros estudam”</i>	<i>“Faço trabalho doméstico”</i>
S33	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>“Vivia com pessoas que não eram meus familiares”</i>	<i>Não sei</i>	<i>Faço trabalhos de casa</i>
S34	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>“porque havia guerra, eu tinha que vir à Nampula (saindo de Quelimane) e não tinha documentos”</i>	<i>“Estou perto da escola e tenho documentos completos”</i>	<i>“Faço serviços de casa, vendo cocos, putos”</i>
S35	1 ano	Sim	2ª Classe	<i>“Minha cabeça ainda não estava aberta, para estudar. As vezes eram programas da igreja que não me davam tempo”</i>	<i>“Fui ver que ficar em casa não dá, mas sobretudo vim por que lá na igreja sempre me pedem para ler aos domingos”</i>	<i>“Tenho machambas” (campos agrícolas)</i>
S36	1 ano	Sim	3ª Classe	<i>“Estive a cavar pedras</i>	<i>“Pensei em terminar a 5ª Classe”</i>	<i>“Faço trabalho doméstico”</i>

				<i>preciosas “- Garimpo</i>		
Observação	As respostas dos educandos a esta questão permite constituir três grupos: Grupo 1: 1ano Grupo 2: 2 anos Grupo 3: mais que 2 anos	A análise das respostas obtidas revela que maior parte dos educandos teve oportunidade, outrora, de entrar na escola. Assim podemos dividi-los em dois grupos Grupo 1- com antecedentes escolares Grupo 2 – sem antecedentes escolares	Quanto ao último nível escolar dos educandos, é possível encontrar 3 grupos nomeadamente: Grupo 1- educandos com 2ª Classe Grupo 2- educandos com mais que 2ª Classe Grupo 3- educandos que nunca frequentaram a escola antes de entrarem no processo da alfabetização.	As razões que levaram os educandos a abandonarem a escola são várias, apresentam-se muito dispersas, mas pela frequência das respostas podemos agrupar em quatro nomeadamente: Grupo 1- fatores culturais Grupo 2- ambiente familiar Grupo 3 – fatores financeiros Grupo 4 – outros fatores	Analisadas as respostas dos educandos, verificamos que o regresso à escola é marcado essencialmente por quatro fatores que constituem os grupos de respostas nomeadamente: Grupo 1 – vontade de aprender Grupo 2- evitar o ócio Grupo 3 – progressão académica Grupo 4 – outras razões	Na vida social, os educandos distribuem-se em três campos de trabalho nomeadamente: Grupo 1 – trabalho doméstico Grupo 2 – pequenos negócios (caseiros) Grupo 3 outras atividades

Categoria	Oferta educativa da alfabetização e educação de adultos		
Indicadores	Duração do processo da alfabetização	Conteúdos da alfabetização	Utilidade da aprendizagem
Sujeito	perguntas		
	7. O processo da alfabetização foi concebido para 3 anos, acha que esse tempo é suficiente? Porque?	8. Quais são as disciplinas/matérias que aprende na alfabetização?	9. Acha que, o que aprende é útil e necessário para a vida? Porque?
S1	“O tempo é suficiente, porque em 3 anos aprendi a ler escrever”	Português e matemática	“Me ajuda agora já sei escrever o meu nome, quando vou ao hospital não preciso de perguntar onde é na ginecologia
S2	“Não é suficiente”	Português e matemática	<i>Me ajuda, sei ler, aprendi boas coisas que não sabia”</i>
S3	<i>“Para o nível que temos é suficiente”</i>	Português, matemática, ciências naturais, história e geografia	<i>“Me ajuda não sabia escrever, já sei contar”</i>

S4	<i>"É suficiente, só nossas cabeças é que são duras"</i>	Português e matemática	<i>"O que aprendemos é impertinente, aqui requer cabeça fresca, como somos mães cada disciplina é difícil, o que é mais difícil para mim é Matemática outras entendo um pouco"</i>
S5	<i>"Não é suficiente, eu preciso de continuar"</i>	Português, matemática, ciências naturais, história e geografia	<i>"Me ajuda português e matemática"</i>
S6	<i>"É suficiente"</i>	Português e matemática	<i>"Sim, porque já estou a saber ler e escrever"</i>
S7	<i>"Tempo é normal"</i>	Português e matemática	<i>"Aprendemos a ler escrever, sem essas coisas você não está nesse mundo, fica mais perdido"</i>
S8	<i>"Para a alfabetização é normal"</i>	Português e matemática	<i>"Estou a gostar, me ajudam porque a Sr.^a professora me ensina coisas que não sabia"</i>
S9	<i>"É normal, aprendemos ler e escrever"</i>	Português e matemática	<i>"Chegam a fase de me acordar porque antes não sabia escrever meu nome e ler, agora já sei"</i>
S10	<i>"É suficiente"</i>	Português, matemática, ciências naturais, história e geografia	<i>"Aprendi muitas coisas como higiene individual e coletiva"</i>
S11	<i>"É suficiente"</i>	Português, matemática, ciências naturais, história e geografia	<i>"Ajudam em ler escrever"</i>
S12	<i>(não revela)</i>	Português, matemática, ciências naturais, história e geografia	<i>"Me ajudam muito, porque há muito tempo eu era burra ao cubo agora acordei"</i>
S13	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"Aprendo coisas que não sabia"</i>
S14	<i>"3 anos é normal"</i>	Português, matemática, ciências naturais, história e geografia	<i>"Nos ensina o que não sabemos"</i>
S15	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"Aprendo muita coisa"</i>
S16	<i>"Está bem"</i>	Português e matemática	<i>"Não sabia escrever carta, ler mas agora tento escrever e ler alguma coisa"</i>
S17	<i>"3 anos é normal"</i>	Português, matemática, ciências naturais, história e geografia	<i>"É útil porque aprendi a ler, escrever"</i>
S18	<i>"Está bem"</i>	Português, matemática, ciências naturais, história e geografia	<i>"A escola é importante: aprendi a ler"</i>
S19	<i>"Ajuda"</i>	Português e matemática	<i>"É importante porque não sabia ler, não conhecia os pontos, agora já sei"</i>
S20	<i>"É normal"</i>	Português, matemática, ciências naturais, história e geografia	<i>"Na história aprendo coisas que nunca vi"</i>
S21	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"Ajudam, uma pessoa quando estuda aprende muitas coisas"</i>
S22	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"Ajudam na aprendizagem, porque antes de vir cá não sabia nada agora sei alguma coisa"</i>
S23	<i>"É suficiente o que aprendemos"</i>	Português e matemática	<i>"sei ler, escrever"</i>

S24	<i>"É suficiente"</i>	Português e matemática	<i>"Nos faz conhecer muitas coisas, por exemplo português, saber falar, escrever, ler, matemática saber fazer contas"</i>
S25	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"Para mim é importante, porque ensina a ler e escrever"</i>
S26	<i>"Com esse tempo aprendemos"</i>	Português e matemática	<i>"É útil, porque aprendo muitas coisas que eu não sabia, meu marido quando escrevesse mensagem, não conseguia ler mas agora tento"</i>
S27	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"É, estou a aprender muitas coisas que não sabia"</i>
S28	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"É, aprendo outras coisas, apesar de não entender tudo"</i>
S29	<i>"Não é suficiente. Mas para essa classe assim está bem"</i>	Português, matemática, ciências naturais, história e geografia	<i>"Há muito tempo não sabia ler agora vejo um pouco, consigo ler papá, mamã, minha filha e outras"</i>
S30	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"É porque a pessoa aproveita saber aquilo que não sabia"</i>
S31	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>A pessoa aprende muitas coisas</i>
S32	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"É, porque todas as aulas falam coisas importantes, saber, escrever, fazer contas"</i>
S33	<i>"Aprendemos com esse tempo"</i>	Português e matemática	<i>"É, porque aprendemos escrever, fazer carta"</i>
S34	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"É, já estou aprender outras coisas do que aqueles que estão em casa"</i>
S35	<i>"É normal"</i>	Português e matemática	<i>"É, porque muitas coisa que eu não sabia agora já sei que não dá deixar sem aprofundar até um nível normal. Já sei fazer limpeza, cuidar das crianças, consigo seguir, aqui aproveita-se tudo"</i>
S36	<i>"Neste nível é suficiente"</i>	Português e matemática	<i>"É, porque, ajudam a saber ler e escrever"</i>
Observação	Na questão sobre a duração do processo da alfabetização, as respostas dos educandos, muito embora com pouca variação, classificam-se em dois grupos que são: Grupo 1 – o tempo de alfabetização de 3 anos é suficiente Grupo 2- o tempo não é suficiente.	Quanto aos conteúdos, também podemos distinguir dois grupos: Grupo 1 – língua portuguesa, ciências naturais e matemática Grupo 2 – língua portuguesa e matemática	Para os educandos, a alfabetização tem uma grande utilidade na vida deles, porém podemos realçar que é possível dois grupos distintos em termos da tónica de importância da alfabetização dada pelos educandos nomeadamente: Grupo 1 - dão importância no plano pessoal Grupo 2 - dão importância para o indivíduo e para a sociedade

categoria	Aspirações dos educandos	
indicadores	Expectativa dos educandos	Necessidades da aprendizagem
Sujeitos	Perguntas	
	10. Depois de terminar o processo da alfabetização e educação de adultos, o que pensa em fazer?	11. Há outras coisas que gostaria de aprender aqui na alfabetização, para além do que está a aprender? Como quais (caso afirmativo) / porquê? (caso negativo)

S1	<i>"Quero estudar mais até a 10ª ou 12ª Classe"</i>	<i>"Gostaria de aprender inglês e outras coisas"</i>
S2	<i>"Continuar com os estudos"</i>	<i>"Inglês e outras coisas"</i>
S3	<i>"Continuar com os estudos"</i>	<i>"Gostaria de aprender aquilo que é necessário, por exemplo eletricidade auto"</i>
S4	<i>"Estudar, amanhã quem sabe se posso ter um sítio para varrer"</i>	<i>"Houve um ano que tinha máquina de costura, gostaria de aprender costurar"</i>
S5	<i>"Aqui ultima 7ª a classe, mas eu preciso de continuar, de 7ª para lá vou fazer noutra sítio"</i>	<i>"Podiam nos ensinar máquina de costura, cozinha, fazer bolos, há mães que até agora não sabem fazer bolos"</i>
S6	<i>"Continuar com os estudos"</i>	<i>"Costura"</i>
S7	<i>"Continuar com os estudos"</i>	<i>"É que ainda não chegou o nível, pelo menos 6ª classe é que inicia inglês, francês"</i>
S8	<i>"Continuar com os estudos"</i>	<i>"Física e geografia"</i>
S9	<i>"Aprender mais"</i>	<i>"Não. Porque ainda o meu nível é baixo, talvez noutros níveis"</i>
S10	<i>"Continuar com os estudos"</i>	<i>"Não há. Tudo é suficiente"</i>
S11	<i>"Estudar mais"</i>	<i>"Para este nível é suficiente"</i>
S12	<i>"Estudar mais"</i>	<i>" Há muito tempo aprendiam bordados... temos máquina de costura só que não temos material"</i>
S13	<i>"Continuar com os estudos"</i>	<i>"Coisas ligadas ao negócio"</i>
S14	<i>"Estudar até onde puder"</i>	<i>"Deviam nos ensinar a costura, como se fazia nos anos passados"</i>
S15	<i>"Continuar até onde puder"</i>	<i>"O que estamos a aprender é normal"</i>
S16	<i>"Continuar a estudar"</i>	<i>"Não, isto é suficiente"</i>
S17	<i>"Trabalhar (emprego)"</i>	<i>"A mecânica auto"</i>
S18	<i>"Continuar até onde puder"</i>	<i>"Aprender a ensinar aos outros"</i>
S19	<i>"Estudar mais"</i>	<i>"Gostaria" (não detalha)</i>
S20	<i>"Vou continuar a estudar"</i>	<i>"Inglês, Química"</i>
S21	<i>"Procurar em trabalho"</i>	<i>"Inglês, francês, e outras coisas"</i>
S22	<i>"Vou continuar a estudar"</i>	<i>"Gostaria de aperfeiçoar a escrita e leitura"</i>
S23	<i>"Continuar a estudar "</i>	<i>(teve dificuldades de responder)</i>
S24	<i>"Continuar a estudar"</i>	<i>(teve dificuldades de responder)</i>
S25	<i>"Continuar a estudar"</i>	<i>"Educação Física, prender a costurar, bordar"</i>
S26	<i>"Continuar a estudar"</i>	<i>"Gostaria de aperfeiçoar a leitura e escrita"</i>
S27	<i>"Continuar a estudar"</i>	<i>"Gostaria de aprender inglês e outras disciplinas"</i>
S28	<i>"Vou continuar a estudar"</i>	<i>"Não há, mas estou a ver que está bem"</i>
S29	<i>"Vou continuar a estudar"</i>	<i>"Gostaria de aprender mais sobre ciências sociais, português, matemática e outras coisas"</i>
S30	<i>"Vou continuar a estudar"</i>	<i>"Há, muito mais noutras classes"</i>
S31	<i>"Vou continuar a estudar"</i>	<i>(não revela)</i>
S32	<i>"Continuar com os estudos"</i>	<i>" Gostaria que eu estudasse, lesse bem as cartas"</i>
S33	<i>"Estudar mais"</i>	<i>"Sim, como algo para ter serviço"</i>

S34	<i>"Estudar mais"</i>	<i>"Sim, como aprender alguns pratos que não conheço"</i>
S35	<i>"Continuar com os estudos"</i>	<i>" Se houvesse curso, a estudar e afazer um curso, podia empenhar-me mais nisso."</i>
S36	<i>"Procurar trabalho"</i>	<i>"Gostaria de aprender a mecânica e carpintaria"</i>
Observação	De entre várias expectativas apresentadas pelos educandos é possível agrupá-las em dois grupos que são: Grupo 1 – continuar com os estudos Grupo 2 – procurar trabalho	Em termos de necessidades de aprendizagem, os educandos que frequentam os centros de alfabetização podem ser divididos em quatro grupos: Grupo 1- não tem outras necessidades de aprendizagem, para além do que aprendem Grupo 2 – gostaria de aprender línguas internacionais Grupo 3- têm vontade de acrescentar à sua aprendizagem os ofícios Grupo 4 – apresentam outras necessidades diversificadas e diferentes dos grupos anteriores

Categoria	Caraterísticas do processo da alfabetização		
Indicadores	Atividades didáticas	Materiais utilizados	Conduta dos educadores
Sujeitos	Perguntas		
	12. Descreve os vários tipos de actividades que costumam desenvolver nas aulas de alfabetização	13.Quais são os materiais utilizados no processo da alfabetização?	14. Como é que avalia a conduta/comportamento dos educadores? Porque?
S1	Leitura, escrita e contas (aritmética)	<i>"Não temos livros só temos canetas e cadernos"</i>	<i>"Para mim os professores dão bem as aulas. Nos dão leitura, cópia, ditado e cálculos"</i>
S2	Leitura, escrita e contas	<i>"Falta de material"</i>	<i>"Não tenho nada de queixas."</i>
S3	Leitura, escrita, cálculo e ditado	<i>"Temos Giz, quadro, esteiras. Não temos livros"</i>	<i>"Trabalham bem, dão bem as aulas, escreve, faz leituras e nós também"</i>
S4	Leitura, escrita e contas	<i>"Não temos livros, nem carteiras e sentamos nas esteiras"</i>	<i>"O comportamento é normal, há respeito, eles sabem que somos mães e também nós respeitamos a eles como pais – há um respeito mútuo"</i>
S5	Leitura, escrita, cálculo e ditado	<i>"Utilizamos Canetas, lápis, lápis de cor, livros, gostaríamos que o governo nos distribuisse livros"</i>	<i>"Para o meu lado agradeço professores desta escola, eles têm muita paciência connosco, eles repetem 5 ou 6 vezes um determinado assunto, até pegam no braço para ensinar as mães a escrever"</i>
S6	Leitura, escrita e contas	<i>"Falta de material"</i>	<i>"Trabalham bem"</i>
S7	Leitura, escrita e contas	<i>"Temos falta de livros, bancos, mas conseguimos cadernos"</i>	<i>"Eles são bons para nós, mesmo eles perguntam até você entender, podem escrever apagar (repetir muitas vezes) até você entender"</i>
S8	Leitura, escrita e contas	<i>"Não temos materiais"</i>	<i>"São bons, têm bom comportamento"</i>
S9	Leitura, escrita e contas	<i>"Temos quadro e giz, livros depende"</i>	<i>"Os professores são bem comportados, não há nada de mal sobre os"</i>

		<i>de cada um de nós</i>	<i>professores</i>
S10	Leitura, escrita, cálculo e ditado	<i>“Não temos livros”</i>	<i>“Os professores ensinam bem”</i>
S11	Leitura, escrita, cálculo e ditado	<i>“Temos material que compramos”</i>	<i>“Os professores trabalham normalmente”</i>
S12	Leitura, escrita, cálculo e ditado	<i>“Não temos livros”</i>	<i>“Os professores trabalham bem”</i>
S13	Leitura, escrita e contas	<i>“Não temos materiais”</i>	<i>“Trabalham bem, não tem problemas”</i>
S14	Leitura, escrita, cálculo e ditado	<i>“Não temos material”</i>	<i>“Trabalham bem, nos respeitam muito”</i>
S15	Leitura, escrita e contas	<i>“Só temos cadernos, canetas”</i>	<i>“Trabalham bem”</i>
S16	Leitura, escrita e contas	<i>“Compramos todos os materiais, ninguém nos oferece”</i>	<i>“Não têm problemas”</i>
S17	Leitura, escrita, cálculo e ditado	<i>“Falta de material”</i>	<i>“Trabalha bem, não faltam”</i>
S18	Leitura, escrita, cálculo e ditado	<i>“Falta de material”</i>	<i>“Ensinam bem”</i>
S19	Leitura, escrita e contas	<i>(Não revela)</i>	<i>“Os professores ensinam bem”</i>
S20	Leitura, escrita, cálculo e ditado	<i>“Falta nos material”</i>	<i>“Trabalham bem”</i>
S21	Leitura, escrita e contas	<i>“Falta de material”</i>	<i>“Trabalham bem, só as nossas cabeças é que são duras”</i>
S22	Leitura, escrita e contas	<i>“Falta de material”</i>	<i>“Trabalham bem”</i>
S23	Leitura, escrita e contas	<i>“Não nos distribuem livros”</i>	<i>“Trabalham bem”</i>
S24	Leitura, escrita e contas	<i>“Falta de livros”</i>	<i>“Ensinam bem”</i>
S25	Leitura, escrita e contas	<i>“Não há livros”</i>	<i>“São bem comportados, ensinam bem”</i>
S26	Leitura, escrita e contas	<i>“Falta de livros”</i>	<i>“Eles são bons, trabalham bem”</i>
S27	Leitura, escrita e contas	<i>“Compramos todos os matérias que utilizamos”</i>	<i>“Eles ensinam muito bem, consigo entender o que eles explicam”</i>
S28	Leitura, escrita e contas	<i>“Compramos livros, cadernos, canetas – nos ajudam muito na aprendizagem”</i>	<i>“Faz bem o trabalho”</i>
S29	Leitura, escrita, cálculo e ditado	<i>“Temos cadernos, lápis, e não temos livros - mas esses materiais nos ajudam a aprender”</i>	<i>“Trabalha bem, nos ensina bem, quem não entende não entende mesmo”</i>
S30	Leitura, escrita e contas	<i>“Quadro, giz, apagador, lápis, livros que compramos nos ajudam muito na aprendizagem”</i>	<i>“Trabalha bem, nos ensina muito bem”</i>
S31	Leitura, escrita e contas	<i>(não revela)</i>	<i>(não revela)</i>
S32	Leitura, escrita e contas	<i>“Falta de livros”</i>	<i>“Ela trabalha bem, nunca nos insultou. Tudo corre bem”</i>
S33	Leitura, escrita e contas	<i>Falta de livros</i>	<i>“Trabalha bem. A professora ensina bem”</i>
S34	Leitura, escrita e contas	<i>“Falta de material gratuito”</i>	<i>“Trabalha bem”</i>
S35	Leitura, escrita e contas	<i>“Compramos todos os materiais”</i>	<i>“Trabalha bem. Quando temos dificuldades nos explica bem. Ela não se</i>

			<i>aborrece com nossas dúvidas</i>
S36	Leitura, escrita e contas	<i>"Falta de livros"</i>	<i>"Trabalha bem. Escreve no quadro, ensina o que é a temperatura"</i>
Observação	As actividades didácticas levadas a cabo nos centros de alfabetização variam em função do nível frequentado, assim podemos encontrar dois grupos: Grupo 1- as suas actividades consistem na leitura, escrita e contas e são normalmente os dos primeiros anos de alfabetização Grupo 2 – para além de leitura, escrita e contas acrescentam o ditado de apontamentos, já no nível mais avançado do processo		

Centro de Alfabetização e Educação de Adultos da [redacted]
 Disciplina de Português

Tema: Características físicas e psicológicas

Lição n.º 34 Data: 20 de Setembro de 2011

Objectivo: Identificar as características físicas e psicológicas de um texto

Material didáctico: Anacho, giz, boneca de pano

Aluno da educação: [redacted] Duração: 60min.

Tempo	FDD	Actividades		Método
		educador	educandos	
10'	Introdução Motivacional	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar os educandos • Fazer o controle das presenças • Falar um pouco sobre o tema da aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a perguntas do educador - Propor ideias e perguntas - Acompanhar a introdução do tema 	Expositivo
15'	Admissão da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Ler os educandos para abrir o texto "O alfente e o macaco" da página 29 • Fazer uma leitura • Pedir os educandos para fazer a leitura do texto individualmente • Pedir uma leitura colectiva • Pedir uma leitura silenciosa 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrir o livro de português página 29 • Acompanhar atentamente a leitura do educador • Fazer a leitura individual • Fazer a leitura colectiva • Fazer a leitura silenciosa 	Expositivo
20'	Assimilação	<ul style="list-style-type: none"> • Ler os educandos para destacar os aspectos de difícil compreensão no texto • Ler os educandos que sabem para explicarem as palavras desconhecidas • Apoiar a explicação • Ler os educandos para identificar as palavras presentes no texto que caracterizam aspectos observáveis do macaco e do alfente (postos encurvados, crinas, dentes, olhos grandes) • Pedir os educandos para identificar os aspectos observáveis que caracterizam as personagens do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Destacar as palavras que consideram difíceis no texto - Descrever o sentido das palavras no contexto do texto com a ajuda do educador - Identificar as características observáveis das personagens com a ajuda do educador - Identificar as características não presentes no texto mas que são relativas às personagens do texto 	Elaboração em grupo
15'	avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar a disposição uma boneca bebé de pano e pedir os educandos para identificar as características físicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar: olhos grandes, cabelo preto, cabelo, pernas, sem dentes nos pés e nos mãos, etc 	Trabalho individual

³¹ Para garantirmos o anonimato que assegurámos às nossas fontes não visualizamos o nome do educador e do centro da alfabetização