



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

OFERTA FORMATIVA E NECESSIDADES DE ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO DE NATETE MONAPO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

*Alice Albertina Nhamposse*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

JANEIRO, 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

OFERTA FORMATIVA E NECESSIDADES DE ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO DE NATETE MONAPO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

Para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Alice Albertina Nhamposse

Sob orientação de Professora Doutora Isabel Baptista

Professor Doutor Joaquim de Azevedo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

JANEIRO, 2014

## **Resumo**

Este trabalho corresponde ao relatório de uma pesquisa elaborada no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação, na área de aprofundamento de Pedagogia Social, com a intenção de compreenderem que medida a oferta formativa atualmente existente em Moçambique no âmbito da alfabetização e educação de adultos vai ao encontro das necessidades dos educandos. Para concretizar esta investigação, tomou-se como base de referência empírica o projeto de alfabetização e educação de adultos do centro de Natete, província de Nampula, de modo a analisar os principais processos pedagógicos promovidos no âmbito do programa de alfabetização e educação de adultos, bem como as perceções dos educandos em relação à oferta formativa e às práticas de formação desenvolvidas pelo Centro. O estudo foi desenvolvido em torno de duas vertentes: política educativa e necessidades dos adultos. Na primeira vertente, fez-se uma reflexão sobre o papel que o sistema educativo desempenha na vida social, política e cultural dos cidadãos e, na segunda vertente, uma reflexão sobre a forma como as necessidades dos adultos são traduzidas nos processos pedagógicos promovidos pelos centros de alfabetização e educação de adultos. O marco teórico enquadra-se principalmente no campo da pedagogia social, enquanto disciplina das ciências da educação que inclui as dinâmicas da formação ao longo da vida desenvolvidas numa lógica sociocomunitária. A análise dos dados sugere a existência de uma divergência entre a visão geral da política em vigor no que se refere aos processos da alfabetização e as necessidades dos educandos. Tendo estes dados, considera-se importante refletir sobre as estratégias de adequação da oferta formativa, conforme se recomenda nas considerações finais do presente estudo.

**Palavras-chave:** Oferta formativa, necessidades dos educandos.

## **Abstract**

This paper corresponds to a research carried out in the framework of the doctoral program in Educational Sciences in the area of deepening of Social Pedagogy, with the intent to understand to what extent the currently existing training offer in Mozambique in the context of literacy and education report adults will meet the needs of learners. To accomplish this investigation, we took as the basis of empirical reference design literacy and adult education center of Natete, Nampula province, in order to analyze the main pedagogical processes promoted under the literacy and adult education program, well as the perceptions of students in relation to training provision and training practices developed by the Centre. The study was developed around two aspects: political and educational needs of adults. In the first part, there was a reflection on the role that the education system plays in social and cultural life, politics and citizens, in the second part, a reflection on how the needs of adults are translated into pedagogical processes promoted by the centers literacy and adult education. The theoretical framework falls mainly in the field of social pedagogy as a discipline of science education that fits the dynamic formation lifelong developed socio-communitarian logic. Data analysis suggests the existence of a difference between the overview of policy in place with regard to the processes of literacy and the needs of the learners. Having this data in reference, it is considered important to reflect on the strategies adequacy of the training offer, as is stressed in the final considerations of this study.

Key-words: training offer, needs of learners.

## **Agradecimentos**

Ao Deus sumamente amado o meu obrigado pelo dom da vida.

À Universidade Católica Portuguesa e a Universidade Católica de Moçambique em especial a faculdade de educação e comunicação por todas as oportunidades de formação que me tem proporcionado.

À Professora Doutora Isabel Baptista

Ao Professor Doutor Joaquim de Azevedo, orientadores desta investigação, pela sua disponibilidade e exigência, que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Agradeço, aos amigos, colegas, que me acompanharam nesta caminhada que, por vezes, se revelou extremamente exigente. Com o vosso apoio foi possível conduzir este trabalho ao bom fim, que tenho a honra de apresentar-vos.

À comunidade das irmãs Filhas de Maria Auxiliadora, por compreenderem todos momentos em que a minha dedicação foi menor.

Ao grupo de colegas da investigação pela disponibilidade em crescermos juntos.

Aos participantes nesta investigação, mulheres e homens do centro de alfabetização de Natete pela sua contribuição neste trabalho. Infelizmente, as vozes de todos não se fizeram ouvir com a mesma intensidade, contudo estão presentes no trabalho como um todo.

Espero que as palavras das vossas experiências, que foram descritas neste trabalho, vos motivem a prosseguir e chegar mais além na procura do saber.

Um especial agradecimento ao diretor nacional da alfabetização de adultos pelas informações globais do processo e das políticas da alfabetização de adultos.

## **Dedicatória**

Ao meu falecido Pai e à minha Mãe, por me terem feito crescer com valores.  
Aos jovens, motivo da minha entrega educativa, para que eles cresçam e sejam homens e mulheres de amanhã.

## **Siglas e Abreviaturas**

AEA.....	Alfabetização e Educação de Adultos
CL .....	Currículo Local
EAEA.....	Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos
ENF.....	Educação Não Formal
FRELIMO...	Frente de Libertação de Moçambique
INE .....	Instituto Nacional de Estatística
MEC .....	Ministério da Educação e Cultura
Mined .....	Ministério de Educação
OCDE.....	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONGs .....	Organizações Não Governamentais
PARPA.....	Plano de Ação Para a Redução da Pobreza Absoluta
PDM .....	Perfil do Distrito de Monapo
PEE .....	Plano Estratégico da Educação
RENAMO...	Resistência Nacional de Moçambique
s/d .....	Sem Data
SNE .....	Sistema Nacional de Educação
UNESCO ...	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## ÍNDICE

Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Agradecimentos.....	v
Dedicatória.....	vi
Siglas e Abreviaturas.....	vii
Índice.....	viii
Lista de Tabelas.....	xi
Lista de quadros.....	xii
Lista de gráficos.....	xiii

INTRODUÇÃO.....	2
-----------------	---

### CAPÍTULO I – ABRANGÊNCIA DA EDULTOS DE ADULTOS

.....	7
1. Conceito da educação de adultos.....	7
2. Conceito de alfabetização de adultos.....	12
3. Conceito de adulto.....	14
4. A perspectiva da educação ao longo da vida.....	17
5. Conferências Internacionais promovidas pela UNESCO.....	20

### CAPITULO II - MODELOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS..... 25

1. Modelo teórico de alfabetização e educação de adultos.....	25
3. Andragogia como prática exclusiva da educação de adultos.....	30
3. A motivação no processo de alfabetização e educação de adultos.....	33



CAPITULO III - POLÍTICA DE AEA EM MOÇAMBIQUE.....	<b>35</b>
1. Política de AEA .....	35
2. Campanhas de alfabetização e educação de adultos em Moçambique.....	36
3. O Sistema Nacional de Educação em Moçambique .....	40
4. Alfabetização e educação de adultos em Moçambique .....	43
5. Análise das estratégias da alfabetização e educação de adultos em Moçambique .....	51
6. Constatações sobre estratégia da alfabetização e educação de adultos em Moçambique.....	56
7. Pronunciamentos da classe política sobre a alfabetização e educação de adultos .....	59
8. Estudos realizados no contexto moçambicano sobre AEA .....	65
CAPITULO IV - MÉTODOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	<b>72</b>
1. Educação Popular de Paulo Freire.....	72
2. A Cartilha Maternal em João de Deus.....	74
3. A Pedagogia Social na alfabetização integrada .....	76
CAPITULO V - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	<b>81</b>
1. Opções metodológicas.....	81
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	86
3. Caracterização do contexto de estudo.....	88
4. População-alvo.....	90
5. Definição da População .....	91
CAPITULO VI -APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	<b>94</b>
1. Apresentação e análise dos resultados.....	94
2. A vida dos educandos .....	96

3. A vida dos educandos para além da alfabetização .....	100
4. Oferta educativa da alfabetização .....	103
5. Necessidades formativas dos educandos .....	106
6. Relação educador-educandos.....	108
7. Depoimentos sobre alfabetização de adultos do centro de Natete .....	110
8. Dificuldades encontradas durante o processo da alfabetização.....	112
9. Reingresso para a progressão académica.....	114
10. Caraterísticas do processo da alfabetização.....	117
11. Necessidade de aprendizagem dos educandos.....	118
12. A importância dos programas de alfabetização para a comunidade .....	121
13. Contributo da alfabetização na vida dos educandos .....	123
14. Considerações éticas e limitações da pesquisa .....	124
<b>CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
1. Discussão dos resultados .....	127
2. Considerações finais.....	140
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>164</b>
<b>NEXOS .....</b>	<b>179</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metas, inscrições e aproveitamento das campanhas.....	39
Tabela 2: Desafios da alfabetização e educação de adultos.....	52
Tabela 3: Ameaças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças.....	53
Tabela 4: Distribuição linguística em Moçambique .....	68
Tabela 5: Habitantes falantes da língua portuguesa .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Tabela 6: Categorias, objetivos e questões de investigação .....	82
Tabela 7: População por condição de alfabetização.....	88
Tabela 8: Taxa de analfabetismo por região e sexo 2007 .....	90
Tabela 9: Último nível escolar dos educandos.....	98
Tabela 10: Ocupação dos educandos para além de estudar na AEA.....	99
Tabela 11: Duração do processo de AEA.....	103
Tabela 12: Conjunto de disciplinas que apresentam na AEA.....	104
Tabela 13: Necessidade formativa dos educandos.....	106
Tabela 14: Relação educador-educando .....	108
Tabela 15: Dificuldades encontradas no processo de AEA .....	112
Tabela 16: Razões que levaram a entrarem na AEA.....	115

## Lista de quadros

Quadro 1: Processo de AEA.....	110
Quadro 2: Dificuldades observadas no processo.....	111
Quadro 3: Dificuldade didática.....	114

## Lista de gráficos

Gráfico 1: Taxa de indicadores por sexo .....	40
Gráfico 2: Educandos abrangidos por sexo .....	92

## INTRODUÇÃO

A educação, valorizada em sentido lato, corresponde ao processo que permite a construção e transmissão de legados de natureza diversa, afigurando-se como parte integrante de todas as culturas, em qualquer época histórica, sendo a sua ação transversal a todas as esferas que constituem a vida humana nomeadamente a esfera política, social e económica.

Partindo deste pressuposto, consideramos que a educação desempenha um papel inestimável na promoção de desenvolvimento humano, na medida em que proporciona oportunidades pessoais e coletivas, estimula a mobilidade social e cria as condições oportunas para o bem-estar social, económico e político; razão pela qual ela ocupa maior espaço nos debates da vida social.

Esse fato é evidenciado pelo relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, do qual Delors (1999), expressa a importância do conceito de educação ao longo da vida como uma das chaves de acesso aos avanços deste século. “Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um triunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1999, p. 5).

Para além dos documentos da UNESCO, o percurso histórico da educação analisado desde a antiguidade indica que os grandes mestres clássicos como Confúcio e Lao Tse na China, Aristóteles, Sócrates, Platão na Grécia e Quintiliano em Roma, foram educadores de adultos e não de crianças (Knowles, Holton III e Swanson, 1998, p. 35).

O conceito de educação de adultos emerge neste contexto 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 adquirindo ao longo da história na sociedade.

Assim, Dias (2009, p. 203) 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. Na sua perspetiva, este processo é constituído essencialmente por quatro fases que se sintetizam da seguinte maneira:

A primeira fase, das origens até aos anos 50 de século XX, a noção da educação é centrada na educação escolar e dirigida às novas gerações. Isto é, a educação neste contexto é entendida como preparação da criança para a fase seguinte, ou seja, para a vida adulta.

Nos anos 50, começa a segunda fase, da qual ao lado da educação escolar, inicia um novo campo da educação a estruturar-se, dirigida aos adultos;

Nos anos 60, na terceira fase, fez-se a integração da educação escolar e educação de adultos, como duas partes de um todo, ou seja, dois subsistemas num único sistema educativo.

A quarta e última fase teve lugar nos anos 70 com 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 designado por educação ao longo da vida (Dias,2009, p. 203).

Importa então perceber como é que estas tendências internacionais são vividas no plano nacional. No âmbito da 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. Com esta estratégia, o Governo mostrou o seu comprometimento e envolvimento direto na problemática da alfabetização e educação de adultos em Moçambique, tal como está previsto na Constituição da República.

Contudo, não foi a primeira vez que as autoridades moçambicanas, ao mais alto nível, se envolveram de forma direta e objetiva no desafio do combate ao analfabetismo. A história indica que, no âmbito deste percurso, antes da independência nacional, foram desencadeadas algumas ações através de campanhas de alfabetização nas décadas de

70 e 80 e por diversos mecanismos através da ação comunitária de intervenção e educação de adultos.

A primeira estratégia 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 na redução da taxa de analfabetismo em 12,4%, portanto de 60,5% em 2001 para 48,1% em 2010, segundo (EAEA, 2010-2015). Assim, devido à sua importância, esta constitui objeto de debate a nível político, no sentido de torná-la mais acessível e abrangente, como forma de promover a justiça social e o direito à educação para todos os cidadãos.

No entanto, esclarecemos que o presente estudo não pretende tomar o discurso político-educacional como fundamento da pesquisa, mas sim como um ponto de referência para a análise da relação que se estabelece entre este discurso e as necessidades dos formandos na implementação dos programas de alfabetização e educação de adultos (AEA). Desta forma, procurou-se ter em conta dois vetores fundamentais de reflexão: a política educativa e os seus contributos na vida social, política e cultural dos cidadãos e, as necessidades dos adultos participantes da AEA.

Em termos conceituais, a análise circunscreve-se principalmente no campo teórico da Pedagogia Social, enquanto disciplina das ciências da educação dedicada ao estudo das dinâmicas educacionais desenvolvidas numa perspetiva de formação ao longo da vida, tal como defendem os autores Baptista (2005, 2008) e Azevedo (2009).

Nesta perspetiva, a educação reafirma-se como dinâmica inclusiva e em constante interação com a vida social, de modo a assegurar condições de formação diferenciada, dirigidas a todos e pressupondo a cooperação estreita entre a família e a escola, como “verdadeiras comunidade educativas” (Baptista, 2005, p. 69).

A partir da interação com os educandos do Centro de AEA de Natete, foi possível perceber que os educadores nem sempre têm em conta as experiências vivenciais e da realidade sociopolítica e económica dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, facto que interfere na motivação e expectativas destes. Esta situação constitui uma das principais motivações que estão por detrás desta investigação, na expectativa de encontrar argumentos para a problemática que se propõe discutir.



Assim, a presente pesquisa procura compreender em que medida a oferta formativa existente se articula com as necessidades e expectativas dos educandos.

Deste modo, foram definidos como objetivos orientadores do estudo empírico os seguintes: Analisar o projeto de alfabetização e educação de adultos do Centro de alfabetização de Natete; Identificar e analisar os principais processos pedagógicos promovidos pelo centro de Natete no âmbito do seu programa de alfabetização e educação de Adultos; Analisar as percepções dos educandos em relação à oferta formativa e às práticas de formação desenvolvidas pelo Centro.

Para uma melhor compreensão da problemática e dos objetivos do estudo em função das categorias de análise e questões de investigação sugerimos a leitura da *Tabela 6*.

Em termos estruturais, o presente trabalho comporta sete capítulos. O capítulo I descreve a abrangência da educação de adultos, conceitos e caracterização do adulto, além dos pressupostos da educação e da alfabetização. No capítulo II descrevem-se modelos teóricos da AEA, sublinhando a Andragogia como prática exclusiva da educação de adultos.

No capítulo III faz-se uma abordagem das políticas de alfabetização e educação de adultos em Moçambique, apontando aspetos da cultura tradicional, do contexto sociopolítico, da emergência da educação de adultos e de alguns estudos realizados no campo da educação de adultos; são igualmente, analisadas, as estratégias da AEA.

O capítulo IV descreve as visões metodológicas de João de Deus e de Paulo Freire, tentando fundamentar o lugar da Pedagogia Social na alfabetização integrada, m como explicitar o ambiente educativo e comunidade educativa no contexto sócio-cultural da realidade dos educandos, como uma dinâmica inclusiva e em constante interação com as várias esferas sociais.

No capítulo V é retratada a metodologia do estudo, onde são descritos os procedimentos e técnicas que nortearam a coleta de dados; no capítulo VI faz-se a apresentação e análise dos resultados das entrevistas.

Por último, no capítulo VII faz-se a discussão dos dados em relação as constatações teóricas da alfabetização de adultos e dos depoimentos das entrevistas analisadas.

O trabalho termina com as considerações finais relativas a todo o percurso investigativo, tentando evidenciar os principais resultados da pesquisa e possíveis implicações no âmbito da organização dos processos de educação e alfabetização de adultos em Moçambique.

## **CAPÍTULO I- ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

### **1. Conceito da educação de adultos**

Para uma abordagem mais abrangente sobre a educação de adultos, importa compreender os conceitos de educação e o seu alvo. Por definição, educação refere-se “ ao processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e sua inserção na sociedade” ou “processo de aquisição de conhecimentos e atidões” ou ainda “adoção de comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como corretos e adequados.” (Dicionário da língua portuguesa, 2006, p.590). E o conceito de adulto é descrito pela mesma fonte como sendo a pessoa “que passou a fase de adolescência e completou o seu crescimento” ou “que atingiu o seu pleno desenvolvimento”. (Dicionário da língua portuguesa, 2006, p. 47).

Contudo, o presente estudo, faz uma abordagem do adulto que, por várias razões, não teve oportunidade de alcançar plenamente o seu desenvolvimento intelectual e mecanismos de inserção no meio social. Neste contexto, os conceitos de educação e de adulto são assumidos por vários autores de forma distinta em função dos contextos, aplicabilidade e significado que se pretendem atribuí-los.

Por exemplo, Barbosa (2012), define educação como sendo “um processo que influencia o modo de pensar, sentir e agir humano.” Para este autor, este processo não tem em vista a repetição de alguma informação estruturada num manual. Mas sim, fundamenta-se numa aquisição de estratégias, conhecimentos, valores, habilidades que torna os seres humanos mais humanos, cidadãos ativos de uma sociedade complexa. ( Barbosa, 2012, p. 208);

Ainda nesta perspetiva, considera-se que o valor da educação como uma conquista social e um direito de cada cidadão, ao afirmar que,

“As vezes nesta questão da educação, alguns procuram o prestígio, a seleção, o poder, esquecendo-se dos valores humanos valorizados pela educação (...) fundamentalmente valores associados a calma, tolerância, compreensão, paz, humildade”.

(Barbosa, 2012, p. 206).

Por sua vez, Amorim (2012) enquadra este cenário de educação de adultos num quadro de aprendizagem ao longo da vida, identificando-o como sendo um conjunto de “potencialidades e riscos associados aos despositivos de reconhecimento de aprendizagens prévias” (Amorim, 2012, p.8). Fazendo uma analogia ao posicionamento deste autor, entendemos que a educação como um processo deve ter como ponto de partida o reconhecimento do saber instintivo humano e provido de todos ambientes dos educandos. Ou, como refere (Ludojoski, 1972, p. 27), a “educação é um processo progressivamente intencional por parte do ser em desenvolvimento, tendendo a obtenção do aperfeiçoamento integral de sua personalidade e em diálogo com a natureza, a cultura e a história, conforme a sua própria individualidade.”

O conceito apresentado por Ludojoski faz uma abordagem mais próxima do conceito de educação que se pretende para o adulto em estudo, pois está permanentemente sujeito a mudanças sócio-culturais que o impõem a ser dinâmico para a sua auto realização e superação.

Tendo em conta que, o adulto é considerado nesta perspetiva como sendo um ser em desenvolvimento histórico que diante da herança da sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, continua com o processo da sua individualização e da personalidade, a sua educação deve objetivar o desenvolvimento harmónico de todo o seu ser. (Ludojoski, 1972, p. 20)

A luz deste conceito, a educação de adultos remota ao período da existência das sociedades humanas, razão pela qual muitos autores afirmam 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).

A respeito da educação de adultos, Smulders (2001), define-a como sendo “toda a atividade que facilita o processo de aprendizagem e habilitação da pessoa para uma melhor participação na sociedade e no exercício da cidadania”.( Smulders, 2001,p.15).

Neste contexto, apesar da existência de uma multiplicidade de práticas e de concepções em torno da educação de adultos, a análise que se fez da literatura, permitiu constatar

que, ao longo da história, a educação de adultos ganhou espaço, tanto no discurso político como educativo e, conseqüentemente, a sua institucionalização em duas perspectivas.

A primeira, designada por perspectiva epistemológica, evoca os estudiosos tanto clássicos como modernos que conceberam teorias de aprendizagem, cujos princípios contribuíram para a composição teórica e prática na educação de adultos dum modo particular e de estudos no geral.

E a segunda perspectiva, sociopolítica, envolve contextos e poderes decisivos no âmbito da política internacional sobre a educação de adultos. Esta acompanha, aprofunda e recomenda a aplicação das práticas educativas na vida social das comunidades e países (Smulders, 2001, p.15-17).

Torna-se assim evidente que, a educação de adultos é uma prática que coexiste com o surgimento das sociedades humanas e vem ganhando cada vez mais espaço ao nível das comunidades e do poder político, com impacto na formulação das políticas públicas nos vários países.

Segundo Baptista (2005), discutindo a amplitude socioantropológica da educação, considera que, “educar é sempre mais do que ensinar”, referindo-se a uma dinâmica relacional complexa e configurada por uma intencionalidade explícita. Assim, segundo a mesma autora, seja em que contexto fór, “a educação representa um compromisso ético, devendo desenvolver-se em lugares de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e de encontro” (Baptista, 2005, p. 101).

Partindo da visão desta autora, a educação torna-se um processo que visa capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas, com aproveitamento das experiências anteriores tendo em vista a sua integração, continuidade e progresso social.

Este pressuposto vai ao encontro do princípio consagrado pelas Nações Unidas ao reconhecer a educação como um dos direitos humanos fundamentais. (Artigo nº 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Esta visão da educação como direito humano foi posteriormente consagrada pela UNESCO no âmbito das Recomendações para a Educação do Século XXI expressas no chamado “Relatório Jacques Delors”, nos seguintes termos:

“Com esse objetivo, convém enfrentar – para superá-las em melhores condições – as principais tensões que, por não serem novas, encontram-se no âmbito da problemática do século XXI. A tensão entre o global e o local: tornar-se, aos poucos, cidadão do mundo sem perder suas raízes pela participação ativa na vida do seu país e das comunidades de base”.

(Delors, 2010 p. 8)

Assim, tal como preconizam as Nações Unidas e a UNESCO, a educação bem como a aprendizagem da pessoa humana ao longo da vida, corresponde a uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação existente e a encontrar condições que permitam desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional.

Em função do grupo alvo, considera-se que homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações. Aqui o ensino e aprendizagem ocorrem sem algum tipo de limitação, quer presencial ou temporal, quer de idade ou racial, devendo se estender ao longo de toda a vida.

Quanto a este assunto, Delors (2010) sublinha que:

“O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. (...) Ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. Em suma, a educação ao longo da vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade.”

(Delors, 2010 p. 32)

Esta posição de Delors foi evidenciada igualmente por outros autores, como por exemplo, Gutiérrez e Jiménez (2005), para quem a educação torna-se um imperativo na vida, até mesmo para continuidade da própria espécie.

Em suma, pode-se afirmar que, por meio da educação, conquista-se a participação de todos os membros na sociedade, numa busca contínua de um desenvolvimento individual, superação pessoal e auto-realização. Conforme salienta por sua vez Joaquim

Azevedo (2009, p.14), é necessário “tomar a educação de todos os cidadãos de uma dada comunidade, ao longo de toda a sua vida, numa perspectiva de solidariedade e cidadania social, colocando o desenvolvimento humano no coração do desenvolvimento social”.

É nesta perspectiva que a educação ganha a forma de uma Pedagogia Social, visando enquadrar o saber educativo de todos e ao longo de toda a vida. Por outro lado, importa que a educação ao longo da vida seja promovida segundo princípios éticos de proximidade humana (Baptista, 2005) e segundo valores de justiça, equidade e solidariedade social.

## 2. Conceito de alfabetização de adultos

Sendo educação um processo de aquisição de conhecimentos e aptidões, a alfabetização representa uma parte deste conceito. A UNESCO, no seu Relatório sobre alfabetização para a Vida, publicado em 2005, define a alfabetização como sendo “a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos.” Neste caso, a alfabetização envolve uma contínua aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral” (UNESCO, 2005, p. 21).

O termo alfabetização tem suscitado interpretações diversas, conforme as várias correntes. Contudo, etimologicamente, alfabetizar significa levar alguém a adquirir o alfabeto com vista a possibilitar ao alfabetizando a representar e designar coisas mediante a leitura e escrita (Tfouni,1995, p. 14).

No entanto, há autores como Nogueira e Pilão (1998, p. 15), que definem a alfabetização 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”.

No caso de Freire e Macedo (2002, p.1), considera-se que não pode haver indivíduos que não necessitam da leitura e da escrita no seu quotidiano, pois todos precisam do *empoderamento* individual resultante da alfabetização. Para estes autores, a “alfabetização é um campo de luta ideológica, um movimento social baseado na ética e política que tem por finalidade dignificar e ampliar as possibilidades de vida e de liberdade humana” (Freire e Macedo, 2002, p.1).

Como resultado das várias noções e concepções da alfabetização, Moura (2001) considera indispensável a necessidade da delimitação do campo epistemológico e do objeto de conhecimento que diferencia a alfabetização de outras áreas, uma vez que, no seu ponto de vista, “somente assim a alfabetização de adultos deixará de ser considerada e tratada como um campo cuja polissemia leva à multifuncionalidade”. (p.21). Assim, esta autora estabelece como objeto de estudo da alfabetização, o sistema



de linguagem escrita e define como objetivo, o de propiciar ao alfabetizando a apropriação desse sistema.

O processo de alfabetização, porém, distingue-se do processo de “letramento”, definido por Soares (2009), como sendo “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou ainda, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita.” ( p. 18).

Portanto, o conceito de “letramento” amplia-se no sentido de levar em consideração o desenvolvimento do processo, ou seja, tratar da utilização da escrita no cotidiano dos indivíduos, através das diversas práticas sociais, considerado um conceito de natureza complexa.

Paulo Freire (1994) apresenta uma visão crítica sobre o processo de alfabetização, o que ressalta o valor social da função da alfabetização na vida do indivíduo e destaca a educação como meio de transformação social, fazendo os seguintes questionamentos:

“Mas como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se? A resposta nos parecia estar: a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador, b) na modificação do conteúdo programático da educação e c) no uso de técnicas em um método somente ativo, dialogal e participante, poderia fazê-lo.”

Freire (1994,p.15)

Fazendo uma análise com base deste questionamento, constata-se que Freire (1994), optou por um método que valoriza o saber do aluno, que promove o diálogo, a valorização da cultura local, a problematização e a participação integral do aluno. Pode-se assim afirmar que alfabetização é mais que descodificar códigos, implicando a capacitação para a leitura do mundo e para a participação cidadã.

### 3. Conceito de adulto

Apesar de haver uma teorização da alfabetização e educação de adultos, ainda não há um consenso sobre o significado do termo adulto conforme foi definido no *ponto 1* do presente capítulo. O entendimento que se tem sobre adulto é diversificado e varia ao longo do tempo. Como tal, a sua compreensão precisa de uma contextualização, tendo em consideração uma multiplicidade de fatores.

A palavra adulto deriva do Latim *Adolesco* que no particípio passado adquire a forma de *adultus*, significando etimologicamente, “aquele que parou de crescer, que chegou ao período de vida após a adolescência” (Barros, 2011, p.43).

Deste modo, o ser adulto designa um estado, o de haver terminado o crescimento. Contudo, não há um marco consensual acerca do momento da vida, a partir do qual, se adquire a idade adulta. Por esse motivo, na concetualização genérica, a UNESCO (1997) considera adulto a pessoa assim considerada pela sociedade a que pertence.

Neste âmbito, cada sociedade, em cada época histórica e de acordo com os diferentes grupos sociais que a constituem, define a duração, as características e os significados das fases da vida em infância, juventude, maturidade e velhice.

Na sociedade moçambicana, segundo usos costumeiros, a entrada na juventude passa pelo desenvolvimento de papéis sociais na adolescência, mas sem definição clara de uma idade de chegada. Ser considerado “adulto” ultrapassa de certo modo a questão da idade cronológica.

Há diversas etapas e níveis para que a pessoa seja considerada adulta pelos membros de sua comunidade. Somente ao adulto é reservado o direito de participar de algumas cerimónias sociais, como a festa dos iniciados, o cuidado dos doentes ou cerimónias fúnebres.

Esses ritos de passagem têm natureza extremamente complexa, pois se alteram de uma comunidade para outra, uma vez que Moçambique é um país multicultural. Há “rapazes” que são considerados adultos antes dos 12 anos, quando, por exemplo, trabalham em actividades de mineração, de agricultura, de pecuária em pé de igualdade com os mais velhos. Ao mesmo tempo, há homens de 20 anos que não são considerados adultos,

apenas porque, não participaram dos “rituais de passagem”, podendo inclusive ser considerados crianças por um tempo indefinido, o que “veta ao indivíduo o acesso a alguns saberes comunitários que constituem segredos locais” (Mangrassse, 2004, p. 70).

Nesta perspetiva, e a título de exemplo, a mulher para a ser considerada adulta passa por muitas fases. Geralmente nas comunidades moçambicanas que preservam as tradições, a mulher é mantida sob permanente tutela.

Exemplificando as diversas fases e níveis, Mangrassse (2004) afirma que a mulher, mesmo iniciada, tende a conservar o estatuto de criança para muitos aspetos da vida na família, na tribo, no clã, enfim, na comunidade.

Mangrassse (2004) destaca a situação em que a mulher no conjunto de outras mulheres que já tiveram filhos, é considerada como uma criança, quando não pode ter filhos ou nunca teve filhos. Diante desta situação aparentemente normal, “a mulher é vedada de participar das cerimónias fúnebres, assistir ao trabalho de parto como parteira, ou ainda, de cuidar de um indivíduo em estado grave de enfermidade” (Mangrassse, 2004, p.71).

Conforme a citação deste autor, a ascensão da mulher ao estatuto de “adulta” ocorre gradualmente, facto que difere da situação do homem, que passa por um ritual de ascensão ao mundo adulto, enriquecendo deste modo a sua experiência social e comunitária em relação às mulheres.

Este autor convoca uma reflexão sobre a complexidade da AEA em Moçambique, pois, em muitos casos, encontram-se “crianças” ensinando “adultos”, o que, no seu ponto de vista, pode ser considerado constrangedor para o adulto, uma vez que nas turmas de AEA, todos os alunos são tratados como criança. Esta descrição torna evidente que a principal questão refere-se às relações entre “idade” e “exercício de direitos constitucionais” (idade e cidadania) e é a que decorre da distância entre o conceito moderno de adulto e o conceito tradicional de adulto.

O conceito de “adulto” considerado pelo sistema escolar AEA(1998) constitui um constrangimento na aprendizagem dos “alunos reais” (já iniciados nos ritos) ao serem considerados “crianças” neste sistema.

Este posicionamento sustenta-se com os estudos de Tuijnman (s/d), que apontam que a entrada definitiva no mundo adulto é a satisfação de preenchimento de certos papéis ou funções com grande número de situações individuais e coletivas que podem ser classificadas como os ganhos de vida, tais como casamento, assumir a responsabilidade de um determinado número de agregado familiar, participar nas atividades socioeconómicas, políticas e culturais.

Ainda a respeito do conceito de adulto, (Barros, 2011, p.21) afirma que este deriva das teorizações desenvolvidas sobre esta problemática e que prima invariavelmente pela observação de um conjunto de características psicológicas do adulto, estabelecendo três dimensões principais: “a dimensão sócio cognitiva, a dimensão afetivo-relacional e motivacional, e a dimensão cognitiva e meta-cognitiva”, sobre as quais assentam as considerações seguintes:

A dimensão sóciocognitiva considera que um adulto tem, entre outras qualidades, a capacidade de resolução de problemas, espírito de iniciativa, sentido de responsabilidade, bem como uma criatividade manifestada na profusão de ideias para enfrentar novas situações. Quando se toma a dimensão afetivo-relacional e motivacional, um adulto tem por sua vez, entre outras características, qualidades de congruência, de compreensão empática e disponibilidade afetiva positiva, bem como constância de humor ou de estima e sentimentos. Já ao nível da dimensão cognitiva e metacognitiva, um adulto tem capacidade de entendimento lógico e de compreensão do próprio ato de aprender.

Assim, a autora citada centra a sua reflexão sobre as práticas e os discursos em educação de adultos a partir das dimensões ética, pesquisando sobre a relação entre o saber e o poder no campo da educação de adultos, ao longo dos tempos. Centrando a sua análise nos binómios concetuais de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida, Rosanna Barros (2011) apresenta-os como “paradigmas educativos radicalmente opostos ao nível das suas géneses históricas e políticas, ao nível do papel, da missão e da intencionalidade que lhes são atribuídos, mas também ao nível da visão do mundo que existe e do mundo que se quer que exista” (Barros, p. 156-186).

Em suma, considera-se que, o adulto é um ser em desenvolvimento histórico que, diante da herança de sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do

envelhecimento, continua o processo de individualização de seu ser e de sua personalidade (Ludojoski, 1972, p.20).

Neste sentido, concluímos que a educação dos adultos constitui um processo que ocorre ao longo da vida, como a seguir teremos a oportunidade de fundamentar.

#### **4. A perspectiva da educação ao longo da vida**

O discurso da V Conferência (1997) em Hamburgo é bastante influenciado pelas orientações políticas da União Europeia. Surgem, inclusive, referências ao trabalho dirigido por Jacques Delors e que resultou na publicação do livro “Educação um Tesouro a Descobrir” (1996), que se pode considerar o documento fundador desta nova orientação educativa designada por *aprendizagem ao longo da vida*.

De certo modo, pode dizer-se que a abordagem da noção de aprendizagem ao longo da vida é ambígua. Por um lado, tenta-se transmitir a ideia de ruptura com o discurso anterior, o que se concretiza na identificação de novas orientações sobre a educação; por outro lado, surgem também referências a uma linha de continuidade com as orientações da educação permanente, chegando-se a afirmar que as novas orientações permitirão o seu relançamento de modo a “ter a noção da amplitude da erosão dos ideais da educação permanente que se efetuaram em trinta anos, antes de encarar o seu relançamento possível” (Le Goff, 1996, p.29).

É nesse sentido que Le Goff (1996) chama a atenção para a necessidade de uma análise crítica do discurso. As declarações oficiais, assim como a maior parte das publicações, validam a ideia de uma continuidade, tornando-se por isso fundamental ter esta noção de que fala a citação anterior.

Segundo esta leitura, os fundamentos iniciais do movimento da educação permanente assentavam, essencialmente, numa visão utópica e humanista. O movimento de aprendizagem ao longo da vida assentará numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo, os referentes à competitividade económica e ao desemprego.

Esta mudança de fundamentos tem importantes repercussões na perceção sobre a educação de adultos, o que é evidenciado por vários autores, entre os quais Le Goff

(1996), Carré e Caspar (1999), e Laot e Orly (2004). Para Le Goff (1996, p.31). “Passa-se de uma conceção de formação com conotação militante para uma conceção cada vez mais pragmática e operacional”. Carré e Gaspar (1999) defendem que “certas ruturas esgotaram inegavelmente as origens muito idealistas da formação de adultos em proveito de horizontes mais realistas de desenvolvimento de competências e de empregabilidade” (Carré e Gaspar 1999, p.9).

Como Laot e Orly referem (2004, p.65), o “abandono de dispositivos de promoção social em proveito de uma resposta relativa às exigências da crise económica (reconversões, formação de públicos específicos, em dificuldade e com certificações reduzidas)”

O discurso dos vários documentos das Conferências (o Relatório, a Agenda para o Futuro e a Declaração de Hamburgo) nem sempre é consistente quanto ao que se defende, deixando perceber algumas tensões e dilemas. Neste contexto, denuncia-se as políticas neoliberais que dificultam o acesso à educação e que entendem a educação de adultos, unicamente, como um instrumento de formação profissional e de desenvolvimento dos recursos humanos. Por outro lado, faz-se uma crítica que incide nas políticas de educação de adultos como instrumento para a valorização e atualização de competências profissionais, considerando-se importante valorizar uma visão mais vasta da educação de adultos orientada para a cidadania ativa, os direitos e responsabilidades na sociedade, no mundo do trabalho e na comunidade local.

Fazendo uma análise deste discurso surge-nos, por um lado, uma inspiração humanista e crítica. Por outro, pode-se considerar que o mesmo se inscreve numa perspetiva de adaptação às próprias exigências do mercado de trabalho num mundo globalizado.

De acordo com a UNESCO, é necessário apostar numa nova conceção de educação “que valoriza o enriquecimento interior, acreditando que favorece a flexibilidade requerida no mundo moderno do trabalho” (UNESCO, 1997b, p.128). Afirma-se ainda que “os adultos precisam de competências funcionais para se tornarem independentes e produtivos e contribuir para o desenvolvimento económico local” (UNESCO, 1997b, p.159), reconhecendo o facto de algumas competências essenciais para o exercício da cidadania serem, atualmente, muito valorizadas e necessárias no mercado de trabalho.

Esta visão é evidente na afirmação e defesa de uma educação integral que alie as competências técnicas às competências sociais orientadas para a adaptação social e para a gestão de recursos humanos.

As contradições que marcaram a V Conferência de Hamburgo (1997) são também, evidentes na construção do discurso acerca do analfabetismo. Ao mesmo tempo que se fala da necessidade de evitar a estigmatização dos analfabetos, reconhecendo-se que possuem saberes e competências que adquiriram ao longo da vida, continua a afirmar-se que os analfabetos não têm possibilidade de aprender e não possuem as competências necessárias para fazer valer o seu direito à educação.

Estamos assim perante a um discurso de duas faces entre a necessidade de valorizar e reconhecer, nos analfabetos, os saberes adquiridos por vias não formais, e a negação/desvalorização dos saberes provenientes de outras modalidades educativas que não a formal.

O discurso da aprendizagem ao longo da vida assenta no pressuposto da necessidade de uma aprendizagem desde que se nasce até que se morre, como forma de se garantir a empregabilidade, a inclusão social, a competitividade e o desenvolvimento económico.

O discurso do Memorando (Comissão Europeia, 2000) é centrado na responsabilidade individual, considerando-se que a aprendizagem é um direito e um dever dos cidadãos, que estes devem assumir para evitar situações de exclusão. Fala-se muito de cidadania ativa considerando-se que para “desenvolver plenamente esta capacidade, as pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas” (Comissão Europeia, 2000, p.8).

Defende-se ainda que os indivíduos devem estar informados sobre a oferta formativa e despoletar a procura daquilo que mais lhes interessar, devem estar motivados para a aprendizagem e devem gerir a sua própria aprendizagem. A aprendizagem nesta perspetiva “deve ser conduzida ao longo da vida, pois afecta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada” (Comissão Europeia, 2000, p.3).

As orientações sobre a educação e formação descritas nestes outros domínios de intervenção apontam para “a necessidade de uma política geral mas partilhada, que abranja educação, formação e emprego, situando-se embora numa perspectiva de

relativa instrumentalização do campo da educação e formação de adultos face a finalidades de ordem económica” (Melo, Lima e Almeida, 2002, p.21).

Nesta perspetiva, pode-se concluir que uma visão redutora sobre os processos de educação de adultos não permite reconhecer a diversidade e complexidade de campos e práticas inerentes ao domínio da educação de adultos.

Azevedo (2009,p.31) na sua visão geral de todas as perspetivas educativas da pessoa adulta, defende a ideia de uma educação de adultos inserida no âmbito de uma educação para todos e ao longo de toda a vida. É com base nesta visão que se pretendeu direccionar o presente estudo, por forma a responder a este grande desafio da alfabetização de adultos no contexto moçambicano.

## **5. Conferências Internacionais promovidas pela UNESCO**

As conferências Internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos, demonstram as mudanças de perceção da educação, desde a alfabetização à aprendizagem ao longo da vida, na qual a educação de adultos é vista como parte da educação. Dos diferentes eventos internacionais promovidos pela UNESCO, visando a institucionalização e sistematização da educação de adultos, os quais impulsionaram às instituições educativas a valorizar os saberes dos adultos.

A primeira Conferência Internacional aconteceu em Elsinor, na Dinamarca em 1949; a Segunda ocorreu em 1960 em Montreal, no Canadá; a Terceira foi realizada no Japão, em 1972; a Quarta aconteceu em Paris, França, no ano de 1985; a Quinta foi realizada em Hamburgo na Alemanha em 1997, e, a última, até agora, teve o Brasil como sede em 2009 (Confitea)

A UNESCO como principal Organismo das Nações Unidas para educação, vem desenvolvendo um papel preponderante nesta área, por meio das conferências dos estados membros, das Reuniões Gerais, dos seminários e dos congressos. Neste contexto, na metade do século XX, realizaram-se seis Conferências Internacionais sobre a educação de adultos (UNESCO, 2005; Valle, 2000, Gutiérrez e Jiménez, 2005).



A primeira Conferência (Dinamarca, 1949), ocupou-se em definir o papel e objetivo da educação como requisito básico para satisfazer as necessidades dos adultos no desempenho de suas funções económicas, sociais e políticas para uma vida em comunidade mais harmoniosa. Esta Conferência adotou o nome de Educação de adultos; com o título de “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável” (UNESCO,2009, p.20).

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. Não obstante essa divergência, todos reconheceram a existência incontornável deste novo campo de educação e definiram como sua principal tarefa, a satisfação das necessidades e aspirações do adulto em toda a sua diversidade (Dias, 2009, p. 204).

Os participantes assinaram e comprometeram-se a agir em conformidade com as recomendações deste encontro que, segundo Dias se resumem em quatro aspetos fundamentais, a saber:

(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 técnicos 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;

(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.

Sobre estas constatações, o mesmo autor sublinha ainda que o conceito de educação de adultos encontra-se na sua fase embrionária, sobre a qual, a educação de adultos não pode ser considerada como parte integrante do processo educativo humano, pressupondo-se que a existência humana se encontra fracionada em dois períodos, o da educação (preparação da criança para a vida) e o da vida (adulta).

A segunda Conferência, que sublinha a igualdade no tratamento da educação de adultos e educação escolar, teve lugar em Agosto de 1960 em Montreal/Canadá, sublinhando: a educação de adultos em um mundo em transformação. Esta conferência deu um valor ao aspeto extraordinário ao social, suscitando à UNESCO coordenar pesquisas nacionais sobre o tema, com a ajuda de especialistas da sociologia, economia, psicologia.

Desta forma, tratou-se de valorizar o aspeto humano, tecnológico, cultural e arte na formação do adulto, visto que no momento em que se realiza essa conferência já eram evidentes as transformações sociais decorrentes da aceleração do crescimento económico.

Neste sentido, pode-se afirmar que, de um 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 opunham, nomeadamente os Estados Unidos e União Soviética.

Perante essa situação, constata-se também que nem todos os adultos (sobretudo dos países em via de desenvolvimento) estavam preparados para a participação plena nesta 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 que seja a sua idade, a sua origem social, a sua educação anterior, a sua experiência” (Barbosa, 2004, p. 95).

A terceira Conferência, que marcou o fim da tensão entre educação de adultos e educação escolar, foi realizada no Japão em Agosto de 1972 (UNESCO, 2008, p. 22) com o tema: a educação de adultos num contexto de educação permanente.

“É característico da perspectiva da Educação Permanente, o constante deslocamento das questões de mudança social para a esfera educativa” (Santos Silva, 2002, p. 15).

A partir desta conferência, a educação de adultos passa a ter uma dimensão política, ao reconhecer que o analfabetismo é uma consequência do subdesenvolvimento. Nesta perspectiva surge a questão da alfabetização funcional, no sentido de capacitar o ser

humano para analisar criticamente seu meio e lutar por sua transformação, incluindo a alfabetização enquanto capacitação para o trabalho.

A quarta conferência, decorreu em Março de 1985 em Paris (UNESCO, 2008, p. 22) sob o tema: “aprender é a chave do mundo”, onde se realçou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o principal desafio para a humanidade, tendo se destacado também a educação de adulto como meio de assegurar que todos tenham esse direito segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A quinta Conferência, realizada em Hamburgo na Alemanha, em 1997 (UNESCO, 2008, p. 22), deu ênfase a educação de adultos, como uma chave para o século XXI. Realçou também a importância da vida educativa em idade adulta e enalteceu o compromisso do direito à aprendizagem ao longo da vida. Esta conferência constituiu um passo importante em relação às anteriores, mais centradas na educação de adultos como subsistema educacional, adentrando nas diversas dimensões da vida social, bem como colocou essa educação na linha da educação ao longo da vida.

A Declaração de Hamburgo (1997) assegura que “a educação de adultos ganhou mais profundidade e amplitude e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da vida”. Esta expansão da concepção da educação dos jovens e adultos consistem em um caminho para aumentar a criatividade e a produtividade (UNESCO, 1998, p.15).

A sexta e última Conferência, realizada em Dezembro de 2009, em Belém do Pará (Brasil) sublinha a educação de adulto como componente significativo do processo da aprendizagem ao longo da vida, destacando que “o grande desafio posto é o de passar da retórica à ação”. (UNESCO, 2010, p.3). Esta Conferência constitui um balanço dos esforços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a V Conferência. Um dos aspetos importantes desta conferência é o reconhecimento do espaço e a função da educação no processo da aprendizagem ao longo da vida.

Outro marco importante, predominante em todas as conferências, prende-se com o reconhecimento da prioridade da alfabetização de adultos no contexto das práticas educativas como forma do desenvolvimento e do empoderamento individual, social, económico e político (UNESCO, 2010, p.3). O contexto e os conteúdos das diferentes

conferências internacionais permitem visualizar a importância da alfabetização de adultos, enquanto condição básica de acesso e manutenção do adulto no processo de educação ao longo da vida.

## **CAPITULO II - MODELOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

### **1. Modelo Teórico de Alfabetização e Educação de Adultos**

Para compreensão dos diferentes contextos ou pólos que, no seu conjunto, corporizam e caracterizam as diferentes atividades relacionadas com a educação de adultos, Canário (2008) propõem uma delimitação das práticas desenvolvidas neste campo. Diz ele 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” (Canário, 2008, p.13-14).

De acordo com a classificação de Canário (2008, p.14), a alfabetização de adultos “corresponde ao desenvolvimento de uma oferta educativa de segunda oportunidade, a adultos, que assumiu formas diferenciadas de acordo com a especificidade histórica e social dos diferentes contextos nacionais”.

Por seu turno, Fernández (2008) propõe três modelos de educação de pessoas adultas, nomeadamente: o modelo alfabetizador, o modelo dialógico social e o modelo económico produtivo. Para este o autor, o primeiro modelo dedica-se e preocupa-se em ensinar a codificar literalmente as experiências da vida no adulto, à aprendizagem do uso dos códigos de leitura.

O segundo modelo “dedica-se fundamentalmente, a facultar aprendizagens de competências que permitem interagir, de uma forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e estrutural da sociedade. É um modelo que dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social” (Fernandez, 2008, p.75).

O terceiro e último modelo proposto por este autor, “concentra-se no ensino de competências relacionadas com a participação da população ativa no setor produtivo. Neste modelo, o papel dominante do educador é o de gestor de recursos humanos, que seleciona as aprendizagens em função da sua rentabilidade” (Fernández, 2008, p.76).

No entanto, Osório (2005) tem uma perspetiva diferente quando aborda a problemática da alfabetização de adultos, apresentando três modelos diferentes, nomeadamente: o

modelo positivista, baseado na teoria dos défices; os enfoques interpretativos, reduzidos ao mundo subjetivo e os enfoques críticos distinguindo o mundo do objetivo, e do social.

Na perspectiva deste autor, o modelo positivista e a teoria dos défices foram largamente usados durante décadas e fundamentam-se mais nas carências que as pessoas têm do que nas competências que possuem. Os defensores deste modelo consideram, em alguns casos, pouco rentáveis os esforços para a incorporação das pessoas, ditas analfabetas, em tarefas formativas, laborais ou sociais em geral.

Entretanto, na visão positivista, não seria necessário incentivar, promover ou financiar os programas de alfabetização e educação de adultos, pois a sociedade poderia estar formada de analfabetos e alfabetizados, uma dicotomia que poderia estar em constante reprodução no tempo e espaço.

O modelo positivista, ainda segundo Osório (2005, p.167), tem como enfoque enfatizar as competências, prestar atenção ao que o adulto possui em contraponto com o que carece. Entra em debate o reconhecimento e validação de conjuntos de competência que os adultos, através da sua experiência de vida, possuem e utilizam na resolução dos seus problemas no dia-a-dia.

No que concerne à alfabetização crítica, encontra-se, com destaque, o pensamento de Paulo Freire (1993) na luta contra a exclusão cultural. O conceito de pedagogia social mais generalizado é o que faz referência à ciência da educação social segundo uma lógica de humanização e emancipação progressiva, tal como defende Paulo Freire.

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 “A libertação autêntica, que é humanizante em processo, não é uma coisa que se deposita aos homens. Não é uma palavra a mas, oca, ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2003, p. 31).

Contudo, aponta-se a problemática da alfabetização que gira em torno da leitura e da escrita consideradas como competências-chave na sociedade do conhecimento (Ávila,

2008). Assim, tendo em vista finalidades de natureza estatística, de acordo com Osório (2005), a UNESCO propôs em 1958 uma definição sobre pessoa alfabetada, segundo a qual, uma pessoa alfabetizada é “aquela que é capaz de ler ou escrever, compreendendo uma exposição simples ou breve dos factos relacionados com a vida quotidiana” (Osório, 2005, p. 160).

Tomar o conceito de alfabetização centrado no ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo é no mínimo discutível estabelecer o momento preciso ou a massa crítica de conhecimentos e de capacidades a partir dos quais um indivíduo concreto há-de transitar da categoria de analfabeto para a categoria ou estatuto de alfabetizado (Lima, 1994).

A respeito da leitura e da escrita, Freire (1998) considera que a alfabetização deve adquirir um sentido muito mais amplo do que o mero alfabetizar ligado a ler e escrever, ou seja, à linguagem falada e escrita. A alfabetização tem de ampliar-se em diferentes linguagens. Não é só aprender a ler e escrever; é progressivamente ter condições de responder às perguntas essenciais que o quotidiano nos coloca.

No nosso entendimento, situa-se justamente aqui o contributo da Pedagogia Social, enquanto ciência da educação que enquadra a prática socioeducativa na pluralidade das suas dimensões e segundo uma visão humanista. Na verdade, a teoria geral da educação de adultos teve influência e contribuições de alguns teóricos humanistas, conforme se elucida a seguir.

## **2. Visões Humanistas sobre a teoria geral da educação de adultos**

A educação humanista percorre todos os níveis de educação, desde o pré-escolar à educação de adultos. Se a educação for encarada como a transmissão de uma herança cultural, a educação humanista propõe finalidades educativas que não se limitam à preparação dos indivíduos para a vida numa determinada sociedade ou num determinado contexto histórico e cultural (Brockett, 2000, p.21).

Ainda segundo o mesmo autor, a finalidade da educação humanista será o desenvolvimento integral do educando, e o educando, nesta perspetiva, é visto com uma pessoa aberta à mudança e em constante processo de aprendizagem. Deste modo, os

educandos são encarados como indivíduos que têm uma necessidade constante de aprender, de se atualizarem para se sentirem realizados e felizes. E, nesta perspectiva, a aprendizagem corresponde a um processo que se centra no educando, valorizando-o, ao contrário dos modelos educativos mais tradicionais que focam a sua atenção sobretudo na informação a transmitir. A educação humanista pressupõe uma atividade centrada no aluno, encarando-o como um ser único, com um conjunto de experiências e com necessidades individuais que vão, necessariamente, influenciar todo o processo educativo (Brockett, 2000,p.24).

De forma geral, segundo Finger e Asún (2003), o humanismo é 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. 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 (Finger e Asún, 2003, p. 61).

Carl 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. Concretamente, Roger afirma:

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

Este autor entende que todo 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, critica a escola tradicional e defende 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 do processo educativo observada nas escolas americanas, na década de 1990, onde o professor é



que possuía os conhecimentos e os alunos eram considerados apenas os recetores. Entre o instrutor e o instruendo havia uma grande diferença. Na sala de aula, a política aceite baseava-se na direção autoritária.

Outro teórico humanista que deu um contributo à teoria de aprendizagem de adultos foi o Malcolm Knowles (1998,p.37) . Na sua proposta, faz alusão aos princípios sobre a aprendizagem de forma convincente, para o estabelecimento definitivo de uma teoria sistemática, efetiva e orientada especificamente para a educação de adultos. 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, a qual será tratada no subcapítulo a seguir.

Enquanto que Baptista (2005) considera que cabe à educação promover uma cultura social de proximidade e responsabilidade que ligue solidariamente todos os membros de uma sociedade.“As escolas têm que ser lugares de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e de encontro” (Baptista, 2005, p. 101). Segundo a autora, a educação, deve contribuir para o amadurecimento dessa relação, com o intuito de auxiliar e fortalecer o convívio social, não somente dentro do ambiente escolar, mas na própria vida em sociedade.

Portanto, é necessário perceber que “cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se deste modo, no espaço socialmente alargado de diálogo entre actores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação” (Baptista 2005, p. 73).

É nesse espaço de a educação que se considera possível associar não somente os conceitos da hospitalidade, mas buscar caminhos para demonstrar, através de ações concretas, as grandes mudanças que a educação pode trazer no meio social contribuindo assim para o desenvolvimento humano.

Segundo Barbosa (1996), os processos educativos devem contribuir para que a pessoa “desenvolva as capacidades, encontre a sua identidade, atinja a plenitude humana e, ao mesmo tempo, se aproprie dos instrumentos que lhe possibilitem uma participação social capacitada”. (pp. 15-16). Por outro lado, o mesmo autor considera que a educação

deve alcançar a cada pessoa no momento certo e dedicar o tempo certo a cada atividade educativa (Barbosa, 2012, p. 198).

A educação humanista propõe uma educação centrada no educando e, nesta perspectiva, o educador não tem necessariamente de saber tudo, ele é encarado como um facilitador, um guia em todo o processo educativo. Assim, espera-se que o educador valorize as experiências individuais dos educandos e que atenda às suas necessidades, promovendo e organizando um clima de aprendizagem que permita o desenvolvimento do processo educativo como um processo pessoal e único.

O desenvolvimento e crescimento individuais não se processam isoladamente e que, segundo a perspectiva humanista, estes processos são otimizados em ambientes em que estejam presentes a cooperação e o apoio do facilitador e de outros educandos.

Pode-se concluir que a característica unificadora das diferentes expressões dos movimentos humanistas na educação é a assunção de que a natureza humana é, na sua essência, positiva e que cada indivíduo detém um potencial de desenvolvimento virtualmente ilimitado, o que permite um crescimento pessoal autodirigido ao longo de toda a vida (White e Brockett, 1987). Em boa medida, o termo “andragogia” traduz esta preocupação humanista, conforme se explicita seguidamente.

### **3. Andragogia como Prática Exclusiva da Educação de Adultos**

O termo andragogia foi usado pela primeira vez por Linderemam (1926). Segundo Knowles *et al.*, (1998, p.36), a *American Association for Adult Education* promoveu em 1926 uma pesquisa sobre Educação de Adultos em que fizeram parte duas equipas: uma que podemos designar de equipa ou enfoque científica e outra artística ou intuitiva/reflexiva.

A andragogia é defendida por Knowles como disciplina própria e específica para o estudo e investigação da educação de adultos, pelo facto de se verificar que os aspectos básicos da pedagogia, baseados na educação de crianças e jovens, nem sempre são adequados para a educação de adultos e pela relação que o adulto mantém com a aprendizagem.

Knowles *et al.*, (1998, p.18) consideram que, tradicionalmente, mais se conhece acerca de como os animais aprendem do que como as crianças aprendem; e mais ainda, conhecem-se as formas de como as crianças aprendem do que como os adultos aprendem. O autor realça que esta situação deve-se, talvez, ao facto de as teorias da aprendizagem terem sido feitas mais cedo pela psicologia experimental cuja sua efectivação exige um controlo.

Neste sentido, é mais fácil criar condições de controlo de como os animais aprendem do que controlar os mecanismos da aprendizagem das crianças e, por sua vez, é mais fácil controlar a aprendizagem das crianças do que as de um adulto. (Knowles, *et al.*, 1998, p.18). Porém, por mais que se considere difícil o controlo da aprendizagem dos adultos, quando comparado com controlo da aprendizagem de animais ou crianças, há estudiosos que se dedicam à esta tarefa. De acordo com Osório (2005, p.92), Knowles é quem, que com mais intensidade e maior rigor, defende o projeto de uma disciplina específica de educação de adultos sob designação de andragogia.

Para Knowles, a corrente científica, liderada por Thodike, procurava descobrir novos conhecimentos através de uma investigação rigorosa recorrendo à experimentação. Os estudos demonstraram cientificamente que os adultos poderiam aprender (Knowles, *et al.*, 1998, p.36-37).

Por outro lado, a corrente artística, que procura descobrir novos conhecimentos através da intuição e da análise de experiências, esteve preocupada com o modo como os adultos aprendem. Esta pesquisa culminou com a publicação da obra de Linderman "The meaning of adult education" (1926).

Nessa obra clássica, Linderman, influenciado fortemente pela filosofia de Dewey, defende a tese 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”<sup>1</sup>.

Através dos pressupostos de Linderman, Knowles desenvolveu o seu modelo andragógico que tende a ser oposto aos princípios da pedagogia que, segundo Finger & Asún (2003, p.69), se destacam os seguintes aspectos:

- a) O aprendente: se, na pedagogia, o aprendente é definido pela sua relação com o professor, na andragogia, o aprendente possui um estatuto independente;
- b) A necessidade de saber: na pedagogia, necessidades são definidas pelo professor (representado pelo currículo), na andragogia, pelo contrário, o facilitador ajuda o aprendente a formular as suas próprias necessidades;
- c) Aprendizagem: enquanto na pedagogia a aprendizagem é induzida pelo professor, na andragogia ela advém da necessidade intrínseca de crescimento e auto-realização.

No ponto de vista da autora, 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 abordados, entre outros aspetos da educação de adultos, os princípios andragógicos. Graças a esse esforço, as pessoas que se dispõem a trabalhar com adultos são sensibilizadas a adotar determinados comportamentos que se adequem com esse grupo de educandos, o que tem resultado numa grande motivação dos educadores, conforme mais adiantaremos oportunidade de evidenciar.

---

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

### **3. A motivação no processo de alfabetização e educação de adultos**

O ser humano é sempre motivado por alguma razão. O facto de os educadores de adultos se sentirem valorizados pela sociedade, implicando um reconhecimento do seu trabalho, eleva-os à um estado motivacional alto, o que pode reflectir-se nos resultados do processo de AEA.

De acordo com Bzuneck “toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade”. Os mesmos autores afirmam ainda que “na vida humana existe uma infinidade de áreas diferentes e o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades” (Bzuneck, 2000, p. 10).

Percebeu-se nesta pesquisa que cada participante que frequenta o Centro de Natete tem seus motivos, suas razões e suas necessidades que quer ver satisfeitas durante o processo de ensino e aprendizagem. (Osório, 2005, p.93) considera estes aspetos como motivações dos adultos para aprendizagem. Essas motivações que levam os adultos a participarem nos programas de alfabetização devem ser tomadas em consideração, pelos educadores. Conforme afirma Bzuneck (2000, p. 9) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

Do ponto de vista humanístico, motivar os alunos significa encorajar à mobilização dos seus recursos interiores, de auto-estima, de autonomia e de auto-realização. Nesta optica, não é atributo de quem faz bem feito, mas sim de quem consegue despertar nos outros a vontade de fazer bem feito.

Para Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 17-18)

“níveis excessivamente elevados de motivação rapidamente acarretam fadiga”. diz ainda reforçando que “em termos quantitativos, a motivação ideal no contexto das tarefas escolares não pode ser fraca, mas também não deve ser absolutamente a mais alta”.

Ainda de acordo com Bzuneck (2000, p. 10) “toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade”.

Pode-se assim perceber que para satisfazer as necessidades dos aprendentes não é tarefa fácil, requer que os educadores tenham em conta os fatores já referidos pelo autor, porque a motivação para aprendizagem é antecedida de muitas outras motivações que devem ser satisfeitas em primeiro lugar para dar espaço a aprendizagem.

Segundo Pillet (2006, p.236) aponta a realidade do educando como o primeiro motivador partindo das necessidades básicas de sobrevivência, sendo algo a considerar no processo da alfabetização de adultos. Esta aprendizagem deve dar prioridade as necessidades e especificidades do adulto, dado que durante o processo deve-se permitir que o adulto contribua com seus saberes e seja capaz de articular esses saberes de forma individual, (UNESCO,2010, p.18).

Para Libâneo (2003), a motivação do adulto é fundamental para a sua aprendizagem, conforme a descrição que se segue:

“A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca do auto-realização. A motivação é automática, quando o sujeito desenvolve um sentimento interno. A motivação é autêntica, quando o sujeito desenvolve o sentimento e a valorização do eu, aprende, portanto, a modificar suas próprias percepções daí que aprende.”

(Libâneo,2003, p.28)

Assim pode-se afirmar que a motivação é o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. Na motivação está também incluso o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação (Bock, 1999, p. 121).

Conclui-se que na alfabetização de adultos, o educador deve utilizar as estratégias que permitam ao educando integrar conhecimentos novos, utilizando para tal métodos adequados e um currículo bem estruturado, não se esquecendo do papel fundamental que a motivação apresenta neste processo.

O capítulo seguinte irá contextualizar as políticas educativas em Moçambique no campo da alfabetização e educação de adultos no âmbito desta pesquisa.

## **CAPITULO III - POLÍTICA DE AEA EM MOÇAMBIQUE**

### **1. Política de AEA**

Para buscar a compreensão sobre a Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) em Moçambique destacam-se aspetos socioculturais dos moçambicanos e a política nacionalista erguida no período pós-colonial como pressupostos fundamentais.

Os aspetos sócio-culturais, afiguram-se de maior importância para a compreensão de todo o processo educativo moçambicano, pelo facto de Moçambique, tal como outros países africanos, valorizar a educação como um bem cultural que se transmite de geração em geração através da leitura e da escrita, resultante da promiscuidade histórica e cultural decorrentes do comércio e da colonização que tiveram lugar a partir do século XV.

Ao longo da história, os moçambicanos educaram-se de gerações em gerações através das 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).

Atualmente, de acordo com o mesmo autor, os moçambicanos consideram a falta de escrita como sinónimo de primitivismo. Altuna distingue ainda, a escrita como sendo um conjunto de sinais usados convencionalmente para se expressar e comunicar, por um lado, e por outro como um saber ou herança que pode ser transmitido através de várias formas às novas gerações, incluindo a oralidade (Altuna, 1993, p. 37).

Nesta perspetiva, o saber sócio-cultural dos aprendentes deve ser tomado em consideração para todo o tipo de prática educativa em Moçambique, incluindo AEA. Outro factor bastante importante é o conhecimento profundo da política nacionalista erguida no período pós-colonial em Moçambique, através de campanhas de AEA.

## **2. Campanhas de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique**

As atividades da alfabetização e da escolarização das populações em Moçambique, começaram a ser desenvolvidas em 1960, ainda no período colonial e nas vésperas da luta armada de libertação nacional. Enquanto a guerra se intensificava, as práticas educativas de AEA eram cada vez relevante nas zonas libertadas através das escolas do povo, como forma de preparar os moçambicanos a independência nacional alcançada em 1975.

Desde os primeiros momentos da sua existência, a AEA teve como uma das suas principais preocupações 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).

Neste contexto, 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).

No ano seguinte foi criada a Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA) com o objetivo de orientar e controlar centralmente todos os 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 organizou as Campanhas Nacionais de Alfabetização que haviam sido agendadas pelo III Congresso da FRELIMO realizado em 1977 (Nandja, s/d, p. 6).

Estas campanhas priorizaram as classes operárias, os veteranos da luta de libertação nacional, os quadros da FRELIMO, as organizações democráticas de massas, as forças de defesa e segurança, os deputados e os setores sociais tidos como relevantes para alavancar a massa intelectual do Estado Moçambicano. Porém, em 1978 lançou-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).

A primeira campanha foi considerada como o primeiro processo organizado no domínio da educação de adultos no período pós-independência. Depois desta campanha, foram lançadas mais três e, a partir de 1980, as campanhas de alfabetização foram



interligadas às campanhas de educação de adultos que garantiam a continuidade do processo da aprendizagem até ao nível equivalente à 4ª Classe.

De acordo (Nandja, 2005), as campanhas comportavam dois processos educativos diferentes, sendo o de alfabetização e o de educação de adultos, devido ao seu grau de complexidade.

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 anos, de acordo com o SNE (1985), realizavam-se nos centros inter-provinciais e internatos criados para o efeito. Estes cursos eram dirigidos aos quadros e trabalhadores 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 pós laboral 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. Eos cursos pós laboral do ensino primário, também decorriam nas zonas urbanas abrangendo aprendentes que não podiam participar nas campanhas da alfabetização.

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 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 que segundo o INDE (1985), o número do quadro do pessoal não correspondia à demanda de serviços, afetando negativamente a qualidade do trabalho docente e o cumprimento das metas educativas previstas. Associada à falta de quadros qualificados, as precárias condições de trabalho comprometeram significativamente os objetivos das campanhas.

Os alfabetizadores, quer das empresas como dos bairros, apresentavam um défice de experiência e de formação psicopedagógica. A maior parte destes possuíam habilitações literárias mínimas exigidas para o efeito, a 4ª Classe e, em muitos casos, eram alunos da 5ª Classe do curso noturno.

No diz respeito ao domínio dos conteúdos didáticos, o INDE (1985) referiu 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 apresentavam graves dificuldades de natureza ortográfica e de leitura, devido à fortes influências das suas línguas maternas.

De acordo com INDE (1985), no decurso do processo de ensino-aprendizagem, os alfabetizadores apresentavam dificuldades metodológicas para leção de aulas voltados para as necessidades e capacidades dos alunos, limitando-se apenas a reproduziros saberes (memorização) previamente sistematizados.

Em consequência dessas e de outras situações as campanhas registaram elevadas taxas de desistências e de reprovações anuais, como ilustra a *tabela 1* que se segue:

Tabela 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	324.366	258.034	193.517	87,657
2ª (1980)	300.000	200.000	309.669	259.188	198.579	119.394
3ª (1981)	300.000	200.000	191.892	161.193	117.277	61.095

Fonte: INDE (1985, p. 18)

Os dados do *tabela 1*, demonstram que houve declínio regular do rendimento da primeira à última campanha, verificando-se que as aprovações em relação às inscrições, decresceram de 36% para 19% entre 1980 e 1982 e as desistências aumentaram de 37% para 71% durante o mesmo período.

No entanto, 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 sentiam a necessidade da comunicação em português, pelo facto de a língua portuguesa ser desconhecida. Isto é, ao participarem nas sessões da alfabetização em língua portuguesa, os alfabetizandos enfrentavam enormes dificuldades de interferências com as suas línguas maternas; e porque eram disprovidas de condições de praticar e desenvolver as novas habilidades incluindo o uso da língua portuguesa, regrediam ao seu estágio inicial.

Contudo, embora parcial, as campanhas de alfabetização resultaram positivamente no ponto de vista sociopolítico e, como prova disso, Mário e Nandja (2011) referem que, graças ao processo das campanhas que foi possível, reduzir a taxa de analfabetismo entre a população adulta em cerca de 25%, passando de 97% em 1974, antes do lançamento das campanhas, para 72% em 1982, o ano em que terminaram as campanhas massivas de alfabetização e educação de adultos.

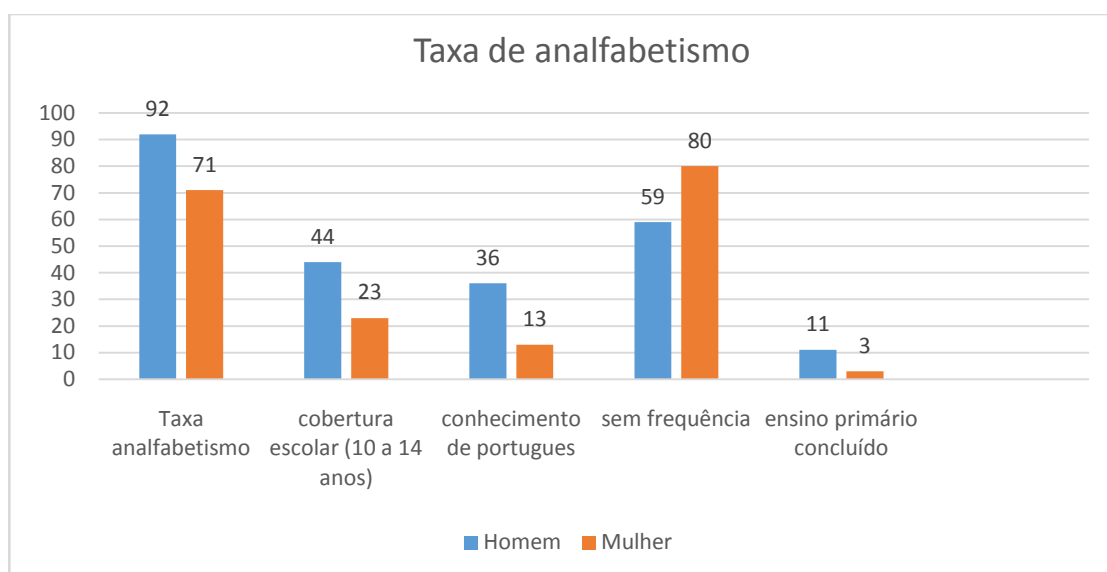
O ponto que se segue irá abordar o sistema nacional de educação como um marco histórico relevante em processos de AEA.

### 3. O Sistema Nacional de Educação em Moçambique

O sistema Nacional de Educação na Lei nº4/83 delineou a educação como um processo organizado para transmitir às experiências, conhecimentos e valores culturais. Assim, para fazer face a essas intenções, o SNE definiu três grandes objetivos, a saber: erradicar o analfabetismo; introduzir a escolaridade obrigatória no país; e formar os quadros para as necessidades do desenvolvimento sócio-económico e da investigação científica, tecnológica e cultural.

Contudo, no distrito de Monapo, local deste estudo, a taxa de analfabetismo continua elevada como ilustra o gráfico que se segue:

Gráfico 1: Taxa de indicadores por sexo



Fonte: INE (1997)

No que diz respeito à educação de adultos, tendo em conta o objetivo de erradicar o analfabetismo e assegurar o não retorno ao analfabetismo das pessoas alfabetizadas, bem como, 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.

No entanto, o novo SNE não levou muito tempo e funcionou com muitas dificuldades em parte devido ao a guerra, e em parte devido ao sistema económico e político adotado pela FRELIMO no período pós independência.

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 aplica do 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.

Assim, Moçambique dispõe de documentos normativos e políticas que manifestam a vontade política do Governo e da sociedade, em conferir à alfabetização um espaço e um papel cada vez mais activo na redução da pobreza e no desenvolvimento do país, cumprindo assim, com os compromissos internacionais das Declarações de Jomtien e de Dakar, realizada de 5 a 9 de março de 1990 que marcou o início de um movimento poderoso que manteve a sua validade através do Fórum da Educação para todos (Jomtien 1990, p. 39-40). Este fato é sustentado através dos documentos que se seguem:

- Programa do Governo para 2000-2004, que preconizava o relançamento da alfabetização, dando-lhe uma dimensão global que tinha como o objetivo a redução do analfabetismo em 10%;
- Lei no 6/92 que atualiza o Sistema Nacional de Educação (SNE), em conformidade com o novo modelo económico e político consagrado na Constituição da República de Moçambique de 1990;
  - Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (2001 - 2005) – PARPA, que define a AEA como um dos objetivos principais do programa educacional;
  - Estratégia Nacional de AEA e Educação Não-Formal, cujo objetivo principal é a erradicação do analfabetismo em Moçambique

- Programa do Governo 2005-2009, que retoma o objetivo de redução de analfabetismo em 10%, entre outros.

Como se pode notar, o contexto e as políticas atuais são favoráveis à AEA e à educação Não-Formal, refletidos em fatores tais como:

- A renovação da vontade política em prol de Educação para todos incluindo a AEA, nos Planos Económicos, Sociais e Estratégicos;
- A expansão do ensino primário e secundário;
- A consolidação da paz e dos processos democráticos;
- O processo da redução da pobreza absoluta e,
- A divulgação gradual de novas tecnologias de comunicação, sobretudo o uso do telemóvel e da internet.

Tendo em conta as políticas educacionais em matéria de alfabetização e educação de adultos, apresenta-se seguidamente um historial sobre este processo, nas suas diferentes etapas, de acordo com os momentos históricos por que Moçambique passou nos últimos anos.

#### **4. Alfabetização e educação de adultos em Moçambique**

Muito embora a educação de adultos, a nível internacional, se tenha institucionalizado e ganhado espaço na agenda da política educativa de muitos países como resultado das recomendações da UNESCO, em Moçambique só é possível falar da alfabetização e educação de adultos, enquanto processo educativo organizado e orientado pelo governo, a partir dos finais da década de (1978-1982), quando se lançou a primeira campanha de alfabetização no país.

Porém é importante referir que o processo de alfabetização e educação de adultos em Moçambique sempre decorreu em simultâneo com o processo de escolarização da população no geral, ou seja, nos moldes do ensino recorrente tomando as características das formas da educação escolar. Por isso não é possível descrever o

processo da alfabetização educação de adultos no contexto moçambicano sem invocar elementos da história geral da educação.

Nessa perspectiva, também cabe ressaltar que toda a história da educação em Moçambique foi fortemente marcada por questões de caráter sociopolítico, ou seja, o processo educativo moçambicano, ao longo da sua história foi moldado pelos ideais do Partido Frelimo, única força política que dirigiu o país entre 1975 e 1986 com um sistema socialista.

Neste contexto, a FELIMO através dos seus ideais e da situação social que se vivia no período imediatamente depois da independência, apresenta o seu projeto revolucionário que propunha uma nova abordagem dos assuntos, diferentemente dos discursos da luta armada, tinha que introduzir uma “nova concepção 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).

O mesmo autor sublinha ainda 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” (1995, p. 21).

Para o efeito, era necessário organizar, mobilizar e orientar as populações segundo as perspectivas 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, “nas zonas onde não existiam escolas, o povo, mobilizado pelos GD's começou a construí-las. O fato de um Grupo Dinamizador (GD) de um bairro ou empresa contar com uma escola conferia-lhe certo prestígio e credibilidade no seio da população” (Gómez, 1999, p. 222).

Paralelamente ao sistema educativo do Estado, através da mobilização popular dos Grupos Dinamizadores, 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” (Gómez, 1999, p. 223).

Atendendo à forma de organização, podemos afirmar que as escolas do povo constituíram um movimento de 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.

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 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 Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos 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 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 às campanhas de educação de adultos que garantiam a continuidade do processo da aprendizagem até ao nível equivalente à 4ª Classe.

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.

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 Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos. 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 planejado 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). Por isso em Março de 1983 foi aprovada, pela Assembleia Popular, a Lei do 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. 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.

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, Art.º. 3º).

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.

Em termos das metodologias de ensino, de forma geral, 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, 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 *panela*, os educandos deverão começar por ler: *pa-ne-la*, depois juntar as sílabas naturalmente.

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 aula;

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 *mala*, 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 (*ma-la*); 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*, depois segue-se a apresentação, na forma vertical, da (s) família (s) silábica (s): *ma, me, mi, mo, mu, la, le, li, lo, lu*. Este segundo momento termina com a formação de outras palavras através da combinação das sílabas novas (*mato, mito, meta*).

O terceiro e último momento da aula designado por “vamos escrever” iniciam 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 lecionação das aulas pelos educadores é feita mediante os programas temáticos de ensino.

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. Os educadores utilizam estes métodos tal como recomendam os autores da didática geral, como Libâneo (1994), quando diz "A escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática" (Libâneo, 1994,P. 35).

Com esta afirmação reforça a ideia de que a escolarização é o processo principal que oferece a um povo sua real possibilidade de ser livre e libertar-se de vários preconceitos que o impede de participar ativamente nas decisões governamentais.

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.

As políticas educativas e as estratégias adotadas do governo na componente de alfabetização e educação de adultos, carecem, periodicamente, duma análise que permita determinar sobre a sua eficiência e efectividade no processo de implementação, conforme se sugere no ponto seguinte.

## **5. Análise das estratégias da alfabetização e educação de adultos em Moçambique**

Conforme as constatações expostas nos pontos anteriores, a alfabetização assume um papel importante na promoção e no desenvolvimento da sociedade moçambicana.

O governo moçambicano promoveu a elaboração da segunda estratégia, que partiu de um estudo da primeira estratégia e do seu impacto na vida da comunidade e dos adultos, através de conjunto de ações integradas das instituições do governo e não governamentais, na redução da taxa do analfabetismo dos atuais 48,1% para 30% em 2015, contribuindo desta forma para promoção da cidadania.

Assim, o governo moçambicano concebeu um plano de médio prazo para reduzir o analfabetismo que atinge quase a metade da população, o qual designou por Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (EAEA), 2010-2015). A citada estratégia, é um documento oficial elaborado para intervenção social.

Com este documento, o governo mostra, o seu comprometimento e envolvimento direto na problemática da alfabetização e educação de adultos em Moçambique tal como está previsto na Constituição da República. 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 na 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. Porém, apesar de ser uma continuação da primeira estratégia, ela mostra uma pausa intercalar com a primeira.

O ponto de partida para a elaboração e implementação desta, 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.

Tabela 2:Desafios da alfabetização e educação de adultos.

<b>Desafios da alfabetização e educação de adultos</b>		
<b>Sociais</b>	<b>Pedagógicos</b>	<b>Administrativos</b>
Programas de AEA; A Fraca adesão dos jovens e adultos do sexo masculino em programas de AEA .	Limitação dos alfabetizadores por insuficiência de formação; Desenvolvimentos de programas de AEA, com base em materiais produzidos nas línguas moçambicanas enquanto os alfabetizadores e educadores de adultos não possuem formação nessas línguas;	Irregularidade no pagamento de subsídios aos alfabetizadores; Escassez de recursos humanos, materiais e financeiros

*Fonte: EAEA, 2010-2015*

A estratégia II teve em conta a análise de forças, oportunidades, fraquezas e ameaças e enuncia as principais ações estratégicas a serem implementadas no período 2010/15 no domínio da alfabetização e educação de adultos e é direcionado para todos os cidadãos não alfabetizados que sejam estimulados para aprenderem ao longo da vida.

Esta análise permitiu compreender os ambientes internos e externos. Assim, concluímos que os pontos fortes estão relacionados com as políticas educativas expressas nos diferentes documentos formais, experiências acumuladas na implementação do sistema da alfabetização e educação de adultos.



Tabela 3: Ameaças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças

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

<p>informação e disseminação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação de programas diversificados de AEA;</li> <li>• Existência de mecanismo de responsabilidade social das empresas públicas e privadas.</li> </ul>	<p>em particular, dos homens nos programas de AEA;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não inclusão do orçamento da AEA no <i>Fast Track Initiative</i>.</li> </ul>
---	--

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

Através desta análise foi possível caracterizar a visão geral da estratégia que se resume em alfabetizar adultos não escolarizados ou que não tenham concluído o ensino primário, com o objetivo de aumentar as oportunidades para que jovens e adultos sejam alfabetizados, no sentido de se combater ao analfabetismo, considerado o primeiro fator que ofusca os esforços do desenvolvimento da população.

Segundo o plano estratégico AEA (2010-2015) 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:

a) Acesso e retenção, melhoria da qualidade e relevância, reforço da capacidade institucional;

b) Assegurar o acesso e manutenção do público-alvo, que compreende um conjunto de ações estratégicas para a mobilização e sensibilização de pessoas e instituições intervenientes nos processos da alfabetização;

c) 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 concepção 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;

d) Reforço da capacidade institucional através de 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 subsetor da educação e outros intervenientes, ações para o incremento e garantia do financiamento do subsetor da alfabetização e educação de adultos e ações para articulação entre a educação de adultos e as instituições do Estado e o Ensino Superior.

Estas constatações motivaram o delineamento de novas estratégias de AEA que incluíam o desenvolvimento da componente de Educação Não-Formal. Estas estratégias previam ações do desenvolvimento numa alfabetização comunitária, tomando em consideração as línguas locais, programas de alfabetização para crianças e jovens sem acesso à escola, bem como a aquisição de habilidades, pré-profissionais.

As estratégias do subsetor de AEA/ENF (2010-2015) enfatizam não só o desenvolvimento do conhecimento, mas sobretudo o desenvolvimento de habilidades para a vida e para o trabalho, promovem a equidade de género através de mecanismos de mobilização, sensibilização e retenção da mulher para a participação efetiva em atividades de AEA/ENF.

Em relação a esse aspeto, Lopes (1997, p.36) adverte que a “definição de política, má definição de programação e má implementação são as melhores receitas para o desastre”. Crer-se que todo empreendimento no setor da educação é gigantesco e exige esforços de diferentes setores da sociedade.

Por outro lado, 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.

No concernente 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 participação.

Em suma, considera-se ter reunido os elementos que permitiram visualizar, de forma geral, a filosofia que orienta a conceção e a implementação da estratégia de educação e alfabetização de adultos em Moçambique. Por conseguinte, seguir-se-á a apresentação dos pontos de vista em relação ao desenhada estratégia, suas prováveis omissões no ponto que se segue.

## **6. Constatções sobre estratégia da alfabetização e educação de adultos em Moçambique**

Como resultado da análise da estratégia da AEA 2010-2015, seguidamente apresentam-se algumas das constatações feitas em torno do assunto:

a) Um primeiro aspeto é referente ao enfoque da estratégia, partindo dos objetivos e dos desafios da mesma, foi possível constatar que a mesma centra a sua atenção em duas perspectivas, designadamente, compensatória e emancipatória. Acredita-se, por um lado, que a estratégia foi concebida numa perspectiva compensatória pelo facto de ela pretender proporcionar educação a adultos não escolarizados, tal como se aborda na 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).

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.

b) Verifica-se que a estratégia é conduzida 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 perspectiva 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” (EAEA, 2011, 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, p.122) que atua em 35 países, incluindo Moçambique, onde, de acordo com a UNESCO (2009) reside 85% da população analfabeta do mundo.

A estratégia 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), Reflete (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, esta estratégia ao privilegiar uma multiplicidade de programas de alfabetização, permite 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 prende-se com a necessidade de relacionar a alfabetização e a redução da pobreza. Como é do 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 esta análise sobre as políticas educativas subjacentes à estratégia nacional, verifica-se 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), os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, o Programa Quinquenal do Governo e a Constituição da República, Sendo por esta razão que se pode afirmar 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.

Constatou-se também o envolvimento alargado do governo, que assume o papel de facilitador, provedor de políticas, estratégias, currículos, monitoria e avaliação.

Como forma de complementar esta análise sobre a estratégia implementada pelo governo moçambicano, o ponto que se segue apresenta alguns depoimentos públicos dos representantes do governo à respeito da alfabetização e educação de adultos. De referir que, alguns destes depoimentos foram constituídos com base em excertos de discursos do Ministro da Educação, do Diretor Nacional da Alfabetização e Educação de

Adultos e da Primeira Dama da República, por se tratar de individualidades que dedicam as suas atividades em prol da alfabetização no país.

## **7. Pronunciamentos da classe política sobre a alfabetização e educação de adultos**

Uma das características do discurso político-educativo, em torno da alfabetização, concentra-se na questão da compensação ou emancipação, reconhecendo a alfabetização como o processo mais privilegiado para esse fim.

De acordo com o Ministro da Educação e Cultura (MEC), até 2006 a taxa de analfabetismo o país, situava-se na ordem de 52%, envolvendo maioritariamente as mulheres. Tendo em conta a situação real de Moçambique em 2006, em cada 100 mulheres, haviam 67 que não sabiam ler, escrever e contarem língua portuguesa. “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 perceções que foi apurada através desta transcrição está relacionada com a noção de que é revestida a alfabetização. Nesta visão, a alfabetização é concebida em termos literais, em que a leitura e a escrita constituem os principais indicadores para distinguir o analfabeto do alfabetizado. Nesse sentido e à luz do quadro teórico que discute esta problemática, pode-se aferir que no discurso está implícita a teoria positivista que se fundamenta nas carências que as pessoas têm do que nas competências que as mesmas possuem (Osorio, 2005).

O argumento de que, a leitura, a escrita e o cálculo em língua portuguesa são considerados como elementos essenciais, ganha espaço e caracteriza o discurso político-educativo ao nível macro pelo facto de acreditar-se que sem tais habilidades, seria difícil produzir-se 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 legitimizar 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 conceções 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 constituiu 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, percebe-se que o processo da alfabetização perde a importância e o privilégio diante das próprias comunidades. E o público-alvo encara-o com algum desinteresse. 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.

Concluimos então que a escassez de recursos pode ser considerada como um dos fatores de desmotivação, visto que o desinteresse pela alfabetização é mais notório, 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 no fórum social denominado “Não ao casamento e gravidez precoce” (2011), promovido pela Comunidade dos Países de língua portuguesa, referiu que “cerca de 9300 alunas deixaram de frequentar diversas escolas moçambicanas no ano de 2010, após terem contraído a gravidez ainda em tenra idade, sobretudo nas zonas rurais onde também é mais sentida a falta de recursos para a alfabetização.” (Vice-Ministro da Educação, 2011).

Dado que a relação entre a alfabetização e o género é muito complexa, 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).<sup>2</sup>

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 semi-rurais. 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 sobre esta problemática, para além da história de vida familiar, está relacionada 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 este facto, está o comportamento dos professores, os quais 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 em 2003 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 assediar sexualmente as alunas.*

Por seu turno, 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

---

<sup>2</sup>Revista Eletrônica issn 1980-7686: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa.

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 dos encarregados de educação é, muitas vezes, considerada como sendo o foco que alimenta o problema, devido à sua falta ou incipiente colaboração. Estes, 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, foi ressaltada em 2011 em Maputo, pela Primeira Dama da República, Maria da Luz Guebuza, em linhas de sua acção no plano de atendimento as populações carenciadas e vulneráveis à escala nacional, o Movimento de Advocacia, Sensibilização e Mobilização de Recursos para a Alfabetização de Adultos.

Da Luz Guebuza sublinhou este fato 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.

Contudo, as aprendizagens de natureza religiosa não são proibidas no país, a preocupação principal dos governantes é de incutir na mente dos membros das comunidades a importância da alfabetização para vida pessoal e para a sociedade. Por isso, sublinha-se o “apelo que também as crianças aprendam 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 remete a análise do 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.

Segundo afirmação do diretor nacional pode-se dizer que apesar de verificar-se uma certa negligência das comunidades na participação em programas da alfabetização, as pessoas que ousam participar reconhecem a importância deste processo educativo para as suas vidas.

Por essa razão, o discurso político é proferido no sentido de motivar as pessoas a participarem nos programas, fazendo-se relacionar a alfabetização com a pobreza e da necessidade de mudanças dos hábitos.

“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).

A alfabetização, para além de beneficiar pessoas singulares e à coletividade, deve ser encarada como um imperativo de carácter sociopolítico, em que todos devem envolver-se, como forma de responder as exigências das novas transformações globais do século. Recordando-se do tema da V Conferência Internacional sobre Educação de adultos, o ministro da educação 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 esta afirmação, entende-se que a alfabetização de adultos deve ser um processo educativo que contempla o uso de outras formas educativas, com destaque para a rádio e televisão, que constituem experiências vividas por países como Cuba e Venezuela que declararam o fim do analfabetismo nos seus territórios.

Fazendo uma análise geral sobre a alfabetização em Moçambique, a partir dos depoimentos anteriormente referenciados, pode-se concluir que a prática político-discursiva em torno desta problemática é objetiva e coerente.

O principal alvo dessa política é o analfabetismo, considerado como um sério obstáculo no percurso da luta pela erradicação da pobreza que o país vive.

A problemática de alfabetização e educação de adultos tem merecido uma atenção e suscitado interesse por parte da sociedade moçambicana de forma geral e da comunidade académica dum modo particular, facto que se traduz na realização de estudos sobre esta temática, como se referem os estudos apontados no ponto 8 do presente capítulo.

## **8. Estudos realizados no contexto moçambicano sobre AEA**

Neste subcapítulo serão abordados alguns trabalhos de pesquisa relacionados ao tema, como forma de visualizar o estado atual da arte da educação de adultos e as principais conclusões.

A educação de adultos, tem sido objeto de estudo por parte de estudantes universitários e académicos em geral, interessando-se deste modo por apresentar alguns dos estudos realizados por autores moçambicanos. Registam-se como referências de autores moçambicanos, os seguintes: Gómes (1999) e Ferrão (2002), que contribuíram com suas pesquisas sobre a história da educação em Moçambique; Nandja (2004), e Mario & Nandja (2005), que fizeram uma reflexão sobre a questão específica da alfabetização e educação de adultos em Moçambique; Rungo (2005), cujo estudo esteve centrado nos manuais de alfabetização; Mangrassé (2004), que na sua tese de doutoramento elaborou um trabalho intitulado: “a ideologização do processo de alfabetização e educação de jovens e adultos na Província de Nampula, Moçambique, entre outros.

Mangrassé (2004), 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. Neste estudo, o autor concluiu 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 contribuiu para o seu fracasso.

Um outro estudo no campo da educação de adultos foi realizado por Rungo (2005), sob o título: “ 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 alfabetizando adultos que participam nas aulas de alfabetização dos programas do governo e de um organismo não-governamental.

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 caráter social, sobre um problema que afeta a associação e a comunidade onde os seus membros estão inseridos, enquanto que no centro com programas de 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.

Uma das cinco pesquisas a que nos referimos anteriormente, foi realizada por Linden (2005), o qual fez menção das percepções dos alfabetizando, destacando que estes 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 dos alfabetizando é exclusão. Porém, 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 (Linden, 2005, p. 26).

A partir dos estudos acima referidos, podemos aferir que a interferência da ideologia e da política no processo de alfabetização e educação de jovens e adultos afetaram as culturas locais e regionais que levaram ao insucesso do programa.

Por outro lado, os alfabetizando sentem que a alfabetização e educação de adultos é uma ferramenta valiosa para as suas vidas e das suas famílias.

## **10. Ponto de situação da educação multilingue como estratégia de inclusão e aprendizagem dos adultos**

A introdução da educação multilingue no país teve a sua génese entre os anos 1993 e 1997, através do Projecto de Experimentação de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO) nas províncias de Gaza e Tete, como reconhecimento e valorização do mosaico linguístico- cultural e identitário da maioria do moçambicanos, bem como dos direitos humanos, numa altura em que o predomínio exclusivo do Português na educação restringia a população não falante, em mais de 80%. (Chimbutane & Stroud, 2011, pp.5-25).

De acordo com estes autores, os resultados positivos desta experiência levaram a introdução do Ensino bilingue no novo currículo do ensino básico em 2003, cobrindo no início 14 escolas de seis províncias, nomeadamente: Maputo, Gaza, Sofala, Nampula, Niassa e Cabo Delgado e que no ano seguinte (2004), viria a cobrir todas as províncias do país, envolvendo 16 línguas nacionais: Emakhuwa, Shimakonde, Kimwani, Ciyao, Cinyanja, Echuwabo, Elómwé, Cinyungwe, Cisena, Cindau, Ciutee, Citshwa, Gitonga, Cicopi, Xichangana e Xirhonga.

Atualmente funcionam no país 370 escolas de ensino bilingue com um universo de 50 710 alunos.

“Em Moçambique, o ensino bilingue adotou o modelo de transição “precoce” no qual as línguas maternas são utilizadas para a aprendizagem inicial da leitura e escrita; são igualmente meio de ensino durante os primeiros três anos de escolaridade; o Português é introduzido a partir da 1ª classe apenas na oralidade e torna-se língua de ensino a partir da 4ª classe, enquanto as línguas nacionais permanecem como disciplina até 7ª classe.”

(Chimbutane & Stroud, 2011, p.5):

Embora os desafios dos primeiros anos de implementação gradual do programa estejam relacionados com as áreas de formação de professores para o ensino de bilingue, produção e distribuição de materiais de ensino e aprendizagem em línguas locais, e desenvolvimento da metaligagem e terminologia técnico-científica nestas línguas; espera-se que com a educação multilingue no ensino primário contribua para a melhoria

da qualidade educativa, afirmação cultural e respeito pelos direitos da maioria dos alunos, de aprenderem numa língua que conhecem e dominam. (Chimbutane&Stroud, 2011, p.6).

Fazendo uma análise das comunidades abrangidas pelo presente estudo, constata-se que a língua como o principal meio de interação entre os educandos, o objecto de ensino e o alfabetizador torna-se relevante para o alcance dos objetivos da educação e a consequente irradicação do analfabetismo.

Nesta ordem de ideias, as línguas moçambicanas, entanto que línguas bantu faladas em Moçambique constituem por isso, línguas maternas de mais de 80% de moçambicanos conforme mostra a *Tabela 4*.

A *Tabela 4* mostra igualmente, que a diversidade linguística de Moçambique também se reflete a nível de cada uma das províncias.

Tabela 4: Distribuição linguística em Moçambique

Província	Língua
C. Delgado	Português, Makonde, Makhuwa, Mwani, Swahili, de Sinais.
Niassa	Português, Makhuwa, Nyanja, Yaawo, de Sinais.
Nampula	Português, Koti, Makhuwa, de Sinais.
Zambézia	Português, Chuwabu, Lomwe, Makhuwa, Nyanja, Sena, de Sinais.
Tete	Português, Nyanja, Nyungwe, Sena, de Sinais
Manica	Português, Barwe, Manyika, Ndaou, Sena, Ciutee, de Sinais.
Sofala	Português, Chuwabu, Ndaou, Sena, de Sinais.
Inhambane	Português, Changana, Copi, Tonga, Tshwa, de Sinais
Gaza	Português, Changana, Copi, de Sinais.
Maputo	Português, Changana, Copi, Rhonga, Tonga, de Sinais

Fonte: Ngunga e Bavo (2011, baseado em dados do INE, 2010)

Contudo, segundo Ngunga e Bavo (2011) baseado em dados do INE (2010), foram identificadas 22 línguas moçambicanas, em falantes de cinco ou mais anos de idade, assim distribuídas por província:



Tabela 5: Habitantes falantes da língua portuguesa

Províncias		Habitantes	Falantes Português L1 (= ou > 5 anos de idade)	%
1	Maputo Cidade	959.474	412.162	<b>43.0</b>
2	Maputo	1.025.871	283.665	<b>27.7</b>
3	Sofala	1.338.709	177.655	<b>13.3</b>
4	Zambézia	3.021.246	277.906	<b>9.2</b>
5	Nampula	3.183.399	277.223	<b>8.7</b>
6	Niassa	904.784	61.223	<b>6.8</b>
7	Manica	1.131.269	64.057	<b>5.7</b>
8	Inhambane	1.058.135	57.782	<b>5.4</b>
9	Gaza	1.024.911	49.231	<b>4.8</b>
10	Cabo Delgado	1.306.724	44.914	<b>3.4</b>
11	Tete	1.415.977	44.988	<b>3.3</b>
<i>Totais</i>		15.670.424	1.693.024	<b>10.8</b>

Fonte: INE (2010)

Conforme ilustram as *Tabelas 4 e 5*, apenas 10.8% da população moçambicana em 2010 era falante nativa do Português como língua materna. Desta percentagem, 8.7% refere-se à Província de Nampula. Ao nível do distrito de Monapo, a maioria da população é falante de Emakhuwa, contudo não foi possível obter dados numéricos Atualizados pelo INE nesta matéria.

Aperspetiva do (Mangrassse 2005, p. 78), diz que “a introdução do português no sistema de alfabetização e educação de adultos criou grandes embaraços nos âmbitos didáticos e pedagógicos.” Afirma ainda que, pelo facto de existir uma multiplicidade de línguas, o português poderia vir como segunda língua, “já que é reconhecida como segunda língua”

sustentando a ideia de (Rousseau,1999, p. 255), ao admitir que a língua nasce e consolida-se de uma constante inter-relação social.

Conforme nota Lerma (2000, p.45),

“O modo de falar de uma pessoa permite saber se ela é ou não nascida e criada na mesma região onde nasceu. Podemos, até, saber a que classe social uma pessoa pertence, ouvindo-a falar. Algumas pessoas, quando percebem mudanças na língua reagem como se tivessem sofrido alguma ofensa moral. Essas pessoas crêem que a nova língua é inferior à anterior, no que diz respeito à beleza e à possibilidade de veicular ideias, conhecimentos, pensamentos, cultura.”

Lerma (2000, p.45)

São reconhecidas implicações deste fenômeno por estudiosos como Dias(2002) que afirma que: “A mudança de língua preocupa os intelectuais ligados ao estudo das línguas e das culturas moçambicanas porque a prosseguir a mudança da língua, acontecerá, a morte das línguas bantu.” (Dias, 2002, p.153).

Com esta discussão constata-se que a língua portuguesa gera algumas dificuldades no processo de alfabetização e educação de adultos em Moçambique, pelo facto de que a estrutura mental da maioria dos adultos não é portuguesa, embora se expressem na oralidade em português.

Assim, (Comenius,1997, p.80) ao afirmar que “as primeiras impressões ficam tão gravadas que quase torna-se impossível modifica-las.”, pode-se dizer que o ensino de uma língua estrangeira, no caso do português “deve ter em conta o substrato linguístico do aluno e os riscos de interferência” (Girard,1997, p.196). Este fenómeno é relevante na educação de adultos.

“Baptista (2005) colabora dizendo que, “uma outra das tarefas da educação está precisamente no ensinar e aprender a integrar a frustração, a dor, e até o medo, numa identidade progressivamente adulta” ( p. 47).

Continuando a autora sublinha que:

“As políticas educativas devem ter em conta a questão de proximidade a realidade, sendo necessário perceber que cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se desse modo no espaço

socialmente alargado de diálogo entre atores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação”

(Baptista, 2005, p. 73).

Diante deste cenário da realidade multilingüística, as políticas de alfabetização devem também reconhecer a importância da L1 em processo de alfabetização e de ensino do adulto, assumindo os desafios apontados por (Chimbitana & Stroud, 2011) orientados para a formação dos agentes da alfabetização, que devem possuir ferramentas linguísticas variadas e conhecimento amplo das línguas locais, para além de outras competências pedagógicas no âmbito da educação e formação de adultos.

## **CAPITULO IV - MÉTODOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

### **1. Educação Popular de Paulo Freire**

Este capítulo aborda duas das experiências de alfabetização e educação de adultos propostas, respetivamente, por Paulo Freire e João de Deus, bem como da pedagogia social como ciência da educação pela comunidade e para a comunidade.

Segundo Finger e Asún (2003) entre os teóricos da educação de adultos há um consenso alargado de que Paulo Freire é o pai intelectual de qualquer espécie da educação de adultos emancipatória. Freire ocupa essa posição pelo fato de, por um lado, ser um dos importantes escritores que dedicou a sua própria vida à causa dos deserdados e, por outro, 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. (Finger e Asún, 2003, p. 74).

O pensamento de Freire está estreitamente ligado ao contexto sociopolítico em que viveu, por isso 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).

Entre as décadas de 1960 e 1970 do século passado, 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. 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.

Foi neste momento que Freire lançou um dos seus importantes trabalhos designado “A Pedagogia do Oprimido” em 1962, 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.( Freire,s/d, p.10)

Nas obras de Paulo Freire sobre a educação e a AEA, é notória a sua oposição às pedagogias mecanicistas e teleológicas quando afirma “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).

A este respeito Paulo Freire aconselha que os oprimidos não podem limitar os seus esforços à súplica da falsa oferta dos poderosos. A grande oferta 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 afirmações podemos perceber que a ideia de Freire contraria a compreensão mecanicamente quantitativa do conhecimento. A sua proposta sobre alfabetização e educação de adultos é virada para as camadas populares, está inspirada numa pedagogia e numa epistemologia da curiosidade que se funda em perguntas.

O método da alfabetização e educação de adultos proposto por Freire constitui o processo de tomada de consciência sobre o diálogo, que deve fluir em todo o processo da alfabetização numa relação horizontal de educandos para 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).

Na fase seguinte, a terceira, criam-se situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar, representadas em cartazes, desenhos, teatros ou outras atividades.

Estas 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 de trabalho 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.

Para Freire, além 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 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 o que poderão fazer depois de alcançarem o estágio da consciência crítica que os permitirá vislumbrar a possibilidade de agir sobre as causas dos fatos que outrora eram considerados autênticos, sem se questionar a sua lógica. Por isso, Paulo Freire opta por um método que valoriza o saber do aluno, promove o diálogo, a valorização da cultura local, a problematização e a participação integral do aluno.

## **2. A Cartilha Maternal em João de Deus**

Um outro método da alfabetização proposto por João de Deus, pretende ensinar as primeiras letras e incentivar o gosto pela leitura, centrando-se na aproximação da aprendizagem às atividades do dia-a-dia. Tem como base a Cartilha Maternal, publicada em 1876, apresenta uma forma de iniciação à leitura e à escrita (João de Deus, 1997, p.16).

João de Deus, poeta e pedagogo, nasceu em São Bartolomeu de Messines (Algarve – Portugal) a 8 de Março de 1830. Em 1849, foi estudar Direito na Universidade de Coimbra. Após a conclusão do curso permaneceu naquela cidade até 1862, dedicando-se ao Jornalismo e à tradução de obras literárias francesas. Entre 1862 e 1868 viveu no Alentejo onde trabalhou como jornalista. Sensível aos problemas sociais da sua época, denuncia através da poesia a fome, a pobreza, a falta de habitação, a doença e o analfabetismo... Para João de Deus, «Ser homem é saber ler. E nada mais importante, nada mais essencial que essa modesta e humilde coisa chamada – primeirasletras. » (João de Deus, 1877, p. 15)

A Cartilha Maternal, é um dos recursos utilizados no processo de aprendizagem de formação que promove o interesse e envolvimento na descoberta da leitura, no sentido restrito da descodificação como também no sentido mais amplo da compreensão.

A Cartilha Maternal, analisada à luz do saber atual, demonstra uma riqueza surpreendente de intuições científicas, confirmadas posteriormente, que só um pensamento e uma sensibilidade excepcionais poderiam conceber (João de Deus, 1997, p. 16).O método defende que a pessoa é livre, mas livre apenas na escolha dos objetos sobre os quais pode interagir. Esses objetos são sempre os mesmos e típicos para cada género de atividades. Criou-se assim um conjunto de jogos e materiais que dão apoio à alfabetização.

O educador deve centrar o seu plano de trabalho na valorização, no desenvolvimento e na avaliação do desempenho do aluno de forma diversificada e individual, respeitando o ritmo de cada um. As relações afetivas e os estímulos afetivos devem ser presença constante.

A autonomia é um dos objetivos primordiais, para um crescimento pessoal e social que permita aos alunos enfrentar desafios e mudanças que lhes surjam no presente e no futuro. Nesta perspetiva, o educador é uma espécie de orientador que ajuda a direcionar o indivíduo no seu desenvolvimento espontâneo, assegurando a livre expressão do seu ser.

No método João de Deus, o homem não é visto como um ser acabado. Ele é alguém em “trânsito”, a caminho, sujeito a todas as mutações da cultura. Neste método, educar é semear e transmitir a vivência. O educador ensina através de atitudes que servem como referencial para o aluno. Neste método há uma preocupação com o bem-estar do aluno.

Este deve aprender movimentando-se num ambiente previamente preparado. As atividades, sensorial e motoras, desempenham uma função essencial na aprendizagem através da experiência direta de procura e descoberta do aluno. Por esta razão, consideramos que a aprendizagem dentro desta linha, deverá rever essas interpretações prévias, para que possa construir novas interpretações sobre o presente.

Porque a metodologia João de Deus insere-se nos modelos interaccionistas, porque utiliza simultaneamente e em interação estratégias do *tipo bottom-up* em sinergia com estratégias do tipo *top-down*. No nosso entendimento, este método de Leitura de João de Deus apresenta de uma forma progressiva e correcta do ponto de vista pedagógico, as dificuldades da língua portuguesa. Por esta razão no ponto a seguir iremos conjugar a integração das perspectivas do saber do adulto numa abordagem da pedagogia social. Como forma de enfrentar os desafios se levar o educando a saber lidar de forma construtiva com as questões sociais do nosso dia-a-dia, no convívio e no trabalho com outras pessoas.

### **3. A Pedagogia Social na alfabetização integrada**

Ao longo do texto referiu-se várias vezes sobre a visão integrada e integradora da Pedagogia Social. Contudo, para fazer menção à Pedagogia Social na alfabetização integrada, é fundamental conhecer o conceito que norteou a presente pesquisa. Deste modo, procurou-se trazer a definição mais próxima das várias existentes.

Na perspectiva de Cabanas (2000), “a pedagogia social é uma ciência da educação social a indivíduos e grupos, e da atenção aos problemas humanos e sociais que podem ser tratados a partir de instâncias educativas”.( p. 25).



Canastra (2007, p.62) colobora com a ideia do Cananas e acrescenta dizendo que “o papel da pedagogia social consiste na re-socialização de indivíduos ou grupos que se sentem marginalizados ou inadaptados socialmente.

Na linha do percurso histórico, alguns autores apresentam-na como uma ciência que propicia a criação de conhecimentos e outros, como uma disciplina que possibilita a sistematização, reorganização e transmissão de conhecimentos.

Na óptica de Canastra (2012), “a pedagogia social explora o potencial que por vezes é ignorado pela didática escolar.” (p. 79)

Enquanto, Baptista (2012), diz que,

“a pegagogia social representa juntamente o domínio de conhecimento, que valorizando a educação em toda a sua amplitude socioantropológica, permite enquadrar a pluridade de experiências socioeducacionais desenvolvendo em comunidade e numa perspetiva de formação ao longo da vida”.

(Baptista, 2012, p.5).

Américo Peres (2012) concorda com Baptista (2012), acrescentando que “a pedagogia social enquanto atividade humana é desenvolvida por uma determinada pessoa com o objetivo de ajudar uma outra a sair de si mesmo (...) desenvolvendo assim a aprendizagem” (Peres, 2012, p.29).

Foi nesta diversidade de ideias, que os precursores da pedagogia social têm suas inspirações nas origens da ação caritativa do cristianismo e em pedagogos como Pestalozzi (1898) e Froebel (1850), antes ainda que fosse sistematizada como disciplina. A ação socioeducativa supera o âmbito das instituições caritativas e passa a se desenvolver dentro das políticas assistenciais sociais.

A expressão “pedagogia social” é de origem alemã e foi utilizada inicialmente por Magwerem (1844), na *Padagogische Revue*, e mais tarde por Diesterweg (1850) e Natorp(1898), que a analisa como disciplina pedagógica. Foram as problemáticas sociais que emergiram da industrialização, a partir da metade do século XIX, especialmente na Alemanha, que motivaram tal sistematização da Pedagogia Social como ciência e como disciplina.

A partir da literatura podem individualizar-se diversos endereços, dos quais a pedagogia social se desenvolve e articula (Agazzi, 1965; Cabanas, 2000; Fermoso, 1994):

1. Numa análise da educação em geral, a Pedagogia Social tem dois objetivos:

Elaborar o conceito de educação em chave social e de contribuir para a concordância e integração das finalidades expressas pelas várias instituições sociais. Depois analisa: a) os fatores sociais da Educação presentes nas instituições que demonstram intencionalidade declaradamente educativa; b) os fatores sociais da Educação presentes nas instituições que, por si só, não têm intencionalidade educativa, mas podem estar carregadas de potencialidade educativa; c) as finalidades educativas nos seus significados e na sua magnitude social (Cabanas, 2000; p.16).

2. Uma segunda aproximação entende-se como doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo: o sujeito da educação se torna então o Estado, em relação ao qual os fins e objetivos dos indivíduos deveriam se conformar e sintonizar. A Pedagogia Social, assim entendida, torna-se Pedagogia nacionalista, voltada para a formação cívica da juventude. Formação essa que, em geral, é norteadada por ideologias políticas que se difundem dentro de regimes políticos preferencialmente totalitários. (Cabanas, idem, p.16).

3. Como educação na sociedade, através da sociedade e para a sociedade (P. Natorp). O homem se torna homem somente através da sociedade humana. As instituições sociais podem ser oportunidade para o homem, a favor do homem. Cresceu muito nos nossos tempos o compromisso com a formação e a cultura. O empenho se alastra por outros conceitos, como os de comunicação, de intercultura, de participação, de cooperação (Cabanas, idem, p.16).

4. Como Pedagogia para os casos de necessidade, no sentido seja de ajuda seja de prevenção. A Pedagogia é uma ciência prática. O pedagogo é um homem imerso na realidade social: percebe a realidade com a sensibilidade educativa e, premido por ela, responde às demandas emergentes. São exemplos educadores São João Bosco, Henrique Pestalozzi, Paulo Freire: homens de convicção (Cabanas, 2000;14-17).

Por outras palavras, é a fase da Pedagogia Social na qual o pedagogo social concorre fortemente pela recuperação da dignidade humana. Essa aproximação acentua a

intervenção preventiva e de recuperação nos casos em que vem a faltar uma adequada socialização.

Tal intervenção foi inicialmente concebida como educação da infância e da juventude em situação de desvantagem social, para posteriormente se expandir para a educação de adultos, da terceira idade, das famílias em situação de risco. Trata-se, particularmente, da Educação não-formal; refere-se no mais das vezes aos serviços sociais em políticas públicas, desde que estes tenham uma função educativa e não somente assistencial (Cabanas, 2000;14-17).

5. Como ajuda para a vida. Em último estágio, a Pedagogia Social não responde somente a necessidades emergentes, mas as supera. Esta fase responde à necessidade de solidariedade social que já está presente no Estado, mas também na sociedade civil: voluntariado, instituições de acolhida, prevenção, recuperação e reinserção social. É a Pedagogia do compromisso. É o momento da responsabilidade social em resposta às necessidades sentidas não somente por parte dos socialmente excluídos, mas também de quem ajuda (Cabanas, 2000;14-17).

Numa visão generalista, aparece como uma profissão com dimensão prática em ações orientadas e intencionais. Como ciência, traz implícitos critérios e paradigmas próprios das teorias e da metodologia das ciências sociais e humanas.

Na abordagem de Baptista (2005, p.59), a educação é “intencionalmente direcionada para a promoção da humanidade em cada homem”. Assim sendo, e sendo o homem responsável pelo seu próprio desenvolvimento, a obtenção dessa humanidade só é possível quando “forem superadas as desigualdades no acesso à educação” (p. 60).

A autora faz uma distinção entre pedagogia escolar e pedagogia social, perspectivando uma articulação necessária entre ambas.

Assim, adotando a posição de Isabel Baptista (2008,7-30), pode-se dizer que a Pedagogia Social, um saber com grande tradição histórica e cientificamente reconhecida desde o século XX através do contributo dos pensadores alemães, viu o seu campo de atuação amplamente alargado no contexto das sociedades educativas do século XXI, balizadas pelas recomendações da UNESCO. Citando a autora (2008, 21), inserida no campo epistemológico das ciências da educação e tendo como objeto de estudo a

aprendizagem ao longo da vida, a Pedagogia Social corresponde hoje a uma ciência da educação especialmente relevante e forçosamente indexada a uma visão humanista.

Em Moçambique, a Pedagogia Social, apesar de praticamente desconhecida enquanto abordagem teórica e qualificação profissional regular, a pedagogia social está presente em intervenções de diferentes naturezas. Ainda que as intervenções sócio educacionais estejam presentes em diferentes espaços formais e não formais da educação a expansão e a consolidação da Pedagogia Social ocorre na educação não formal.

Essa educação não formal que se amplia nas ofertas segundo perspectiva de (Trilla, 1999, p.12) quando afirma que “o conjunto de processos, meios e instituições específicas organizadas em função de objetivos explícitos de formação ou instrução que não estão diretamente vinculados à obtenção de graus próprios do sistema educativo formal”. É distinta da escola, mas é ato planeado, intencional e apresenta organização específica.

Tal espaço está presente nas políticas de alfabetização de adulto do Sistema Nacional de Educação de Adultos (SNEA) de Moçambicano que amplia a concessão de educação incluindo novos agentes e espaços educativos.

Assim, apesar de incipientes as discussões a respeito da área sócioeducacional como um todo, alguns aspetos específicos apresentam avanços. Dessa forma as intervenções não formais que no início estiveram relacionadas a projetos de educação popular desarticulados ou a projetos exclusivamente assistencialistas têm-se transformado e passam a incluir discussões sobre políticas sociais públicas para os sectores específicos. A própria sociedade civil passa a participar desse debate, ainda que de maneira restrita, e a assumir responsabilidades práticas. Na visão de Azevedo (2008, p.11) esta perspectiva implica “a regulamentação social, no sentido amplo, equivale a descentralização da educação”.

Concordando com Baptista (2005), concluímos que a Pedagogia Social não deve ser entendida como uma pedagogia meramente de urgência. Sendo uma ciência da educação que enquadra a diversidade de processos de aprendizagem ao longo da vida, ela adquire uma dimensão socioantropológica mais ampla e relevante.

## CAPITULO V - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 1.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 e segundo Marconi e Lakatos (2011), as pesquisas variam 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” (p. 5).

A presente pesquisa, que visa compreender em que medida a oferta formativa que existente no processo de alfabetização e educação dos adultos articula com as necessidades dos educandos, recorreu para o efeito a um estudo de caso - Centro de Natete Monapo.

O estudo de caso sendo uma modalidade de investigação que pode ser utilizada em investigações de abordagem positivista, interpretativa ou sócio-crítica, facilitou a compreensão do objeto de estudo, bem como a construção de sentidos e interpretações, através das questões de investigação, formuladas para conhecer, mais a profundidade, os *comos de* uma problemática (Denzin, 1989/2002).

Na educação este recurso ao estudo de caso surge nas últimas décadas do século XX, sendo atualmente, uma das modalidades de investigação mais frequentes em investigações que assumem uma abordagem interpretativa (Stake, 1995, p.7).

Concretamente, este estudo de caso é orientado pelas questões e categorias de análise formuladas na *tabela 6*, com o intuito conferir maior conhecimento e aprofundamento da problemática em estudo.

Tabela 6: Categorias, objetivos e questões de investigação

<b>Categorias</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Questões</b>
Necessidades socioeducativas	Analisar o projeto de alfabetização e educação de adultos do Centro de Monapo (natete).	Quais são os pressupostos que orientam a Alfabetização e educação de adultos em Moçambique e como são caracterizados no centro de alfabetização de Monapo (Natete)?
Oferta educativa da Alfabetização e Educação de Adultos	Identificar e analisar os principais processos pedagógicos promovidos pelo centro de Natete no âmbito do seu programa de alfabetização e educação de Adultos.	Quais são as características dos processos de alfabetização e educação de adultos neste centro de Alfabetização?
Relação entre a oferta educativa e as necessidades dos participantes	Analisar as perceções dos educandos em relação à oferta formativa e às práticas de formação desenvolvidas pelo centro.	Quais são as necessidades dos educandos neste centro relativamente à Alfabetização e Educação de Adultos? Que perceções têm os educandos sobre o processo de alfabetização e educação de adultos

Fonte: Elaborada pela autora, (2013).

Atendendo ao panorama político, económico e social e, admitindo que a educação de adultos, enquanto campo de multiplicidade de práticas educativas, acompanha os estágios de desenvolvimento do país, procurou-se realizar um estudo descritivo, conduzido pelas questões enunciadas na tabela nº 6.

A primeira questão procura compreender a operacionalização da política que orienta a alfabetização e educação de adultos no centro de Natete, distrito de Monapo, em Nampula, uma vez que no processo de educação de adultos é admissível que, cada unidade educacional, conceba e organize as atividades didático-pedagógicas tendo em conta um conjunto de fatores sociais relacionados com a comunidade. Em relação a esta questão, fez-se a análise das estratégias e documentos promulgados pelo governo e a UNESCO para perceber como se faz a operacionalização dos mesmos ao nível das comunidades locais.

A segunda questão passa por perceber os aspetos de carácter administrativo e didático-pedagógico levados a cabo naquele local, no concernente à planificação e adequação dos conteúdos definidos no Plano Nacional da Alfabetização e Educação de Adultos.

Na terceira questão propôs-se analisar as percepções dos educandos em relação à oferta formativa e às práticas de formação desenvolvidas no centro de Natete.

Sendo assim e com vista a dar resposta às questões levantadas e tendo em conta o alcance dos objetivos traçados neste trabalho, desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, pelo facto de, por um lado, ter como intenção a compreensão da incidência das políticas educativas em relação às necessidades dos educandos 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).

Apoiando-se em Bogdan e Biklen (1994), esta investigação é igualmente, 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 no decurso habitual do processo em observação. Neste contexto, a autora realizou visitas aos centros de alfabetização e observou o contexto educativo, tentando sem no entanto 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 apenas os números. Por essa razão o presente estudo assenta nos discursos

emitidos pelos educandos na sequência da conversa que mantive com eles no contexto da entrevista. Esta técnica de pesquisa foi privilegiada, na análise documental e contando ainda com elementos recolhidos no âmbito da observação.

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 para o 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 no centro de Natete.

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. Por 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 recolhidos foram agrupados em categorias de acordo, em primeiro lugar, com os objetivos enunciados e em segundo lugar com as características e significados que os educandos nos transmitiram o que nos permitiram 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.

Uma outra 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 conceções 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.

Por estas razões, esta pesquisa privilegiou a interpretação uma vez que, para além de procurar compreender a relação entre os participantes desta pesquisa, os dados recolhidos, como se pode comprovar mais adiante, foram submetidos ao processo de redução através da codificação, da apresentação em tabelas e gráficos para facilitar a interpretação e a indução. Além disto, tomou-se como referência o quadro teórico constituído por uma abordagem sociopolítica, científica e de documentos normativos da educação de adultos que permitiram efetuar uma leitura e interpretação, com maior fidelidade possível, dos dados obtidos com o 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). Neste caso, os principais procedimentos metodológicos consistiram na realização de entrevistas com auxílio da observação direta não participante e da pesquisa documental. A seguir, apresenta-se pormenorizadamente o exercício feito durante o trabalho empírico na coleta de dados no campo da pesquisa.

Uma análise de Lessard-Hébert *et al.* (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).

Neste caso, optou-se pelo recurso a entrevista semi-estruturada e pela observação não participante, conforme se refere o *ponto 2* a seguir.

## **2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Neste ponto evidenciou-se a técnica de entrevista semiestruturada e a observação não participante como técnicas de recolha de dados para a realização da pesquisa, para além da análise documental, conforme será explicado.

De acordo com Lüdke e Andrade (1986, p. 34), 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” no momento em que ela decorre. 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).

Através da entrevista, elaborou-se um guião (anexo 1) constituído por 16 perguntas que serviram de teste que, posteriormente, se submeteu a 10 indivíduos para a realização de uma entrevista simulada. Este grupo apresentava características semelhantes aos do grupo visado. Tal procedimento tinha como objetivo avaliar a a perceção das questões formuladas, tendo em consideração a um conjunto de aspetos sociolinguísticos, culturais e educacionais dos entrevistados.

A recolha de dados ocorreu durante o período letivo, nos meses de janeiro e fevereiro de 2013. 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. A ocasião serviu para dar a conhecer aos educadores sobre os objetivos e as finalidades das entrevistas.

Os educadores de adultos já dispunham previamente duma cópia do guião de entrevistas bem como estavam informados sobre os objetivos e finalidades da pesquisa,

com vista a informar aos educandos sobre a realização da pesquisa e sua sensibilização para a adesão.

O processo das entrevista decorreu conforme o programado. Foram devidamente explicitados os objetivos da pesquisa e foi concedido aos educandos tempo suficiente para poderem responder constantes do guião de entrevistas. No entanto, apesar da prévia explicação feita pelos educadores sobre a realização das entrevistas, foi necessário fazer uma breve referência sobre o trabalho e solicitar aos educandos para que ficassem à vontade e respondessem naturalmente às questões.

Para tornar célere o processo da entrevista, sem no entanto perder algum conteúdo das declarações dos entrevistados, bem como para constituir comprovativo da realização das entrevistas de campo, foi necessário o uso de gravadores de voz e bloco de apontamentos, materiais que foram bastante valiosos para a realização desta pesquisa.

Durante a conversa os entrevistados 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 foi desenvolvido 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 análise de dados foram incluídos depoimentos de personalidades que têm tido forte intervenção na educação em Moçambique, particularmente na educação das raparigas 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.Caracterização do contexto de estudo

O distrito de Monapo está localizado no Este da Província de Nampula, confinando a Norte com distrito de Nacarôa, a Sul com o distrito de Mongincual, a Este com distrito de Nacala-velha e Mussuril e a Oeste com o distrito de Muecate e Meconta.

A escolha do centro de alfabetização de Monapo Natete e dos educandos mencionados obedeceu apenas a um pormenor referente à área da localização dos estabelecimentos educacionais, sendo que, o centro está num meio em que o modo de vida e da convivência social se distingue pelos hábitos e costumes de uma zona rural.

Com uma superfície de 3.581 Km<sup>2</sup> e uma população de 226.968 habitantes estimadas, em 2005, com densidade populacional de 76.4 habitantes/Km<sup>2</sup>. A agricultura é a atividade dominante e envolve quase todos os agregados familiares. Uma agricultura que é praticada manualmente em pequenas explorações familiares em regime de consociação de culturas, com base em variedades locais.

Tabela 7: População por condição de alfabetização

	Total	Homens	Mulheres
Distrito de Monapo	81,5%	71,3%	91%
5-9	96,4	95%	97,2%
10-14	79,0	73,9%	85,2%
15-44	75,2%	59,3%	89,8%
45 e mais	86,5%	76,6%	97,9%
P.A. de Monapo	79,2%	68,8%	89,9%
P.A. de Netia	83,2%	73,4%	92,8%

Fonte: Instituto de Estatística, Dados de Censo de 2005

Com 82% da população analfabeta, predominantemente mulheres, como mostra a Tabela 7, a taxa de escolaridade é baixa, constatando-se que somente 30% dos habitantes declararam que frequentam ou já frequentaram a escola.

A maior taxa de escolarização verifica-se no grupo etário dos 10 a 14 anos, onde 34% das crianças frequentam a escola, seguido de 5 a 9 anos, o que reflete a entrada tardia na escola. O distrito tem uma população de 276 mil habitantes – 136 mil do sexo feminino- sendo 2% das famílias do tipo monoparental chefiados por mulheres. Das mulheres do distrito com mais de 5 anos, 80% nunca frequentaram a escola e somente 3% concluíram o ensino primário.

A maior taxa de escolaridade feminina ocorre no grupo etário dos 10 a 14 anos, em 23% das raparigas que frequentam a escola. Este indicador evidencia o nível escolar e a entrada tardia da maioria das raparigas, sobretudo nas zonas rurais.

A análise baseada nos indicadores da Tabela 7 permite visualizar o elevado número de moçambicanos carentes de escolaridade e mostra a distribuição percentual da população por nível educacional concluído. Nesta tabela nota-se que os níveis atingidos são ainda muito baixos apesar do investimento feito pelo governo na área da alfabetização e educação de adultos.

O acesso de adultos de ambos os sexos aos programas de AEA aumentou na ordem dos 50% permitindo uma redução da taxa de analfabetismo em cerca de 10%, de 60.5% em 2001 para 50.4% em 2007, segundo os dados INE e para 48.1% em 2008, de acordo com dados do inquérito do indicador Múltiplo (MIC's).

No entanto, a nível do país segundo os dados da *tabela 4* a taxa de analfabetismo varia significativamente de região para região e entre as diferentes faixas etárias e sexo. Em 2007, o índice de analfabetismo nas zonas rurais era de 65.5%, enquanto nas zonas urbanas a população adulta analfabeta representava 26.3%.

A taxa de analfabetismo era maior entre mulheres (64.2%) comparativamente a dos homens (34.6%) o que revela que aquelas enfrentam maiores dificuldades de acesso ao ensino, sobretudo no meio rural onde este índice é de 81.2% contra 46.1% dos homens como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 8: Taxa de analfabetismo por região e sexo 2007

Região	Mulheres	Homens	Total
País	64.2	34.6	50.4
Urbano	37.8	13.9	26.3
Rural	81.2	46.1	65.5

Fonte: INE (2007)

Em termos de taxa de analfabetismo oscila entre 9.8% (cidade do Maputo), Zambézia (62.6%), e tete (54.6%) apresentam a situação mais crítica, com taxa acima da média nacional (50.4%). Estes dados demonstram que o nível de analfabetismo na maior parte das províncias do norte continua alto, apesar da redução gradual que se tem vindo a observar no país.

Conforme os dados apresentados mostram, a motivação da autora em relações as políticas da alfabetização tem em vista a busca de compreensão se estas respondem as necessidades dos educandos. Desde 1975, que o governo instituiu ao nível de todo país, um programa sobre alfabetização e educação de adultos, os dados mostram que ainda há muito a fazer para responder aos desafios da diminuição deste índice tão alto.

#### 4. População-Alvo

Nas pesquisas qualitativas, cujo enfoque está voltado para a compreensão do fenómeno mediante o discurso proferido por pessoas pesquisadas em torno desta temática, importa definir o grupo de inquiridos, ou “amostra”, 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 mostragem por caso múltiplo.

De acordo com Guerra (2010, p.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, esta pesquisa teve como participantes, os educandos que frequentam o processo de alfabetização e educação de adultos do centro de Natete, Nampula.

Uma zona rural, envolvendo um centro educacional (unidade concreta que se constitui como elementos de uma rede do sistema educativo), assim designado pelo 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 perspectiva fenomenológica “tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53).

Foram também contactados além dos educandos, técnicos do Ministério da educação e cultura, o diretor nacional da alfabetização e educação de adultos, Técnicos Provinciais da educação de adultos, Formadores de alfabetizador; técnicos especialistas do ministério da educação; Membros das ONG's nacionais e internacionais. A escolha dos mesmos foi feita aleatoriamente como forma de perceber o cenário estudado para melhor analisar o processo da alfabetização.

De seguida apresenta-se como elemento importante, a idade dos entrevistados, para ajudar a perceber como a aprendizagem dos adultos é complexa.

## **5. Definição da População**

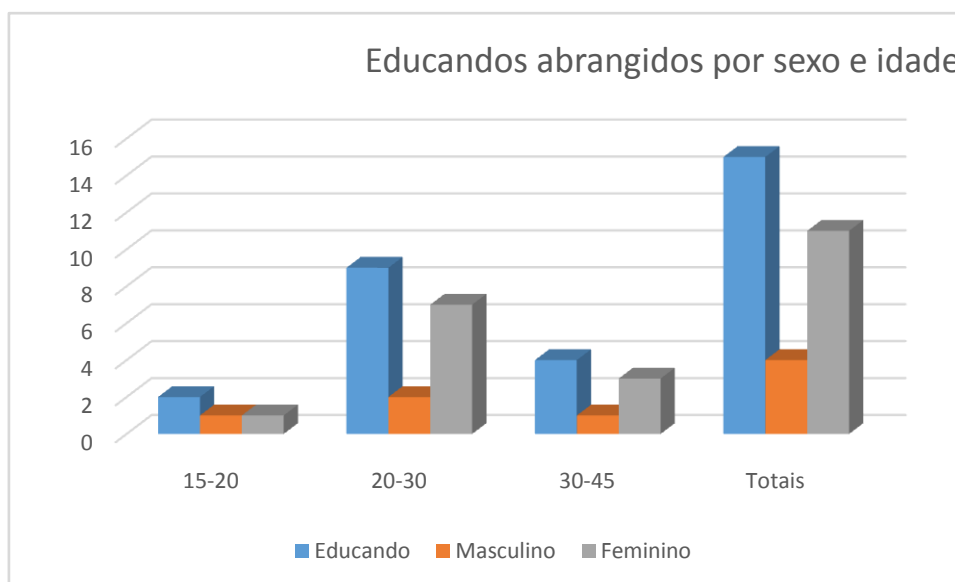
A pesquisa não envolveu todos os educandos inscritos no centro da alfabetização, Como tal, para se ter uma ideia geral sobre o perfil dos pesquisados, importa definir e apresentar a idade dos educandos que constituíram na população em estudo.

Nesta perspetiva a idade dos educandos que frequentam o centro de Alfabetização de acordo com as orientações do Ministério da Educação (MINED), varia dos 15 em diante. Por isso, foi observado ao longo das entrevistas que há uma relativa dispersão dos dados. A idade mínima é de 15 e a máxima é de 45 anos e neste intervalo foram poucas

as pessoas que se apresentam com a mesma idade. Isto revelou que os sujeitos que frequentam este centro, pertence a um público heterogêneo.

Não obstante o facto de existência de maior heterogeneidade entre os educandos, as turmas são mistas e não se faz nenhum pré-teste para o ingresso nestes 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.

Gráfico 2: Educandos abrangidos, por sexo



Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Estes educandos pertencem à etnia macua, que tem como principal língua o Emákhua.

A sociedade Emákhua é matrilinear, regra geral, as mulheres residem nas comunidades onde nasceram, gozam de proteção dos familiares próximos, de grande autonomia e de uma relativa independência em relação aos maridos. De acordo com Chilundo (2001, p.33), os homens dificilmente podiam transformar a mulher, esposa, em escrava sob pena de perde-la sem pré-condições.

As tribos predominantes neste distrito são: Inkasi, Selege, Mirasi, Mulima, Laponi, Mavele e Lage. A liderança tradicional é assegurada pelos seguintes representantes do poder: régulos e secretarios dos Bairros, chefe do grupos de povoação, chefe da



povoação e outras personalidades respeitadas na comunidade e legitimada pelo seu papel social, cultural e religioso(PDM, 2005,p. 17).

Tendo a língua dominante o Emákhua com 76% da população do distrito de 5 ou mais anos de idade e que não sabem falar o português, sendo o seu conhecimento preferencial nos homens, dada a maior inserção na vida social e no mercado de trabalho (INE, 1997).

De um total de 136 mil mulheres, 74 estão em idade de trabalho (15 a 64 anos). Excluindo as que procuram emprego pela primeira vez, a população ativa feminina é de 51 mil pessoas, o que reflete uma taxa implícita de desemprego de 31%(23% nos homens) (INE, 1997).

Neste contexto, a presente pesquisa, teve como população alvo os educandos que frequentem o centro de alfabetização de natete, caracterizados por este cenário acima descrito que faz parte do meio social dos participantes desta pesquisa.

## CAPITULO VI - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 1. Apresentação e análise dos resultados

Após a recolha dos dados, procedeu-se a um conjunto de procedimentos que consistiram, primeiramente, na transcrição das entrevistas e sistematização das notas de registo, sobre o processo de ensino e aprendizagem resultantes da observação. Depois desse processo, passou-se a um outro passo seguinte, que consistiu na análise dos resultados obtidos através da entrevista e da observação do processo de ensino e aprendizagem.

Para seguir em diante neste trabalho, foi necessária a categorização de todas as respostas, tendo, num primeiro nível, em referência os objetivos previamente enunciados e, num segundo nível, os significados emergentes do próprio processo de investigação. Como mostra o guião da entrevistas em anexo, este processo consistiu em procurar, das respostas proferidas pelos entrevistados, elementos que considerados relevantes e agrupá-los em categorias de acordo com as características, semelhanças e significados que elas se transmitiram. É de salientar que por causa da influência lingüística local Emákwua, as respostas e depoimentos são muito curtas e sintéticas, dado origem a interpretações contextuais no momento de fazer a análise.

Através do processo de categorização das respostas foi possível construir unidades de análise que abarcam os aspetos inerentes às categorias formadas . No geral a análise do conteúdo das entrevistas que é feita em torno de oito unidades de análise categorial que se seguem:

a. A vida dos educandos na infância : nesta unidade foram agrupadas as respostas referentes à maneira como os entrevistados viveram a sua infância e qual foi a relação que tiveram com o processo de escolarização.

b. Relações quotidianas dos educandos: depois da análise dos traços da história de vida social e educativa dos educandos durante a infância, esta unidade é relativa às relações quotidianas dos educandos no seu dia a dia. Assim, foi questionado sobre o que fazem

no no seu dia a dia além da aprendizagem na alfabetização e educação de adultos. Na realidade as atividades que ocupam a vida social dos alfabetizandos, também constituem uma importante fonte de inspiração para a ação e do mesmo modo pode impor determinados desafios da aprendizagem para manter ou efetuar com maior eficácia as suas atividades.

c. Oferta educativa da alfabetização: as políticas educativas oferecem aos alfabetizandos vários conhecimentos. Esta unidade agrupa aspetos relacionados com os conhecimentos adquiridos na alfabetização, nomeadamente o conjunto de disciplinas ministradas no centro 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.

d. Expetativa dos educandos: nesta unidade procurou-se entender os desejos dos educandos, aquilo que pretendem ao entrarem na alfabetização. Certamente que esta questão também pode ter a ver com a vida e com a oferta educativa proporcionada pelos programas de alfabetização e educação de adultos. Nela foram agrupadas as respostas que revelaram os desejos dos educandos na dimensão educativa procurando entender as suas perspetivas para o período posterior à alfabetização.

e. Necessidades de aprendizagem: a alfabetização, assim como outros sistemas de aprendizagem cujos aprendentes são pessoas adultas caracterizadas por possuir maior diversidade de interesses e necessidades, não é capaz de satisfazer cabalmente espetativas de aprendizagem de cada um dos adultos, foi constituída 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.

f. 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.

g. Dificuldade 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.

h. 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 distinguem 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 foram agrupadas as respostas relativas à utilidade dos conhecimentos adquiridos através da alfabetização no dia-a-dia dos educandos, tanto ao nível individual como na dimensão social.

Em suma, estas unidades de análise apresentam a matriz de leitura que orienta o raciocínio da análise de dados, descrito ao longo das próximas páginas que compõem o presente capítulo.

## **2. A vida dos educandos**

Estudar a vida de um grupo de pessoas, neste caso adultos de um centro de alfabetização, não é uma actividade circunscrita apenas ao conjunto de aspetos que caracterizam o seu desejo, mas antes um processo que pressupõe a análise de uma variedade de aspetos que integram a história dos mesmos.

Neste caso, o maior interesse foi de entender os contextos sociais que marcaram e caracterizaram a vida escolar dos entrevistados durante a infância.

Na pesquisa distinguiram-se alguns depoimentos dos adultos, em grupos, sendo um dos que desistiram por várias razões e outro, daqueles que não possuem nenhuma instrução, como pode ilustrar os fragmentos de discursos dos entrevistados:

*“A minha mãe, apesar de não ter ido a escola, ajudou me a dar sentido a este processo de aprendizagem para saber ler e escrever, (...) isso foi muito forte pra mim.(...). (E 3);*

*“A minha infância foi acompanhada de momentos de tristeza onde depois dos ritos de iniciação tive que desistir da escola, porque a minha avó dizia que quem podia continuar a estudar seria os meus irmãos (...) eu devia casar para trazer comida para a família se.” (E 2);*

*“Eu passo o dia a trabalhar nas machambas de arroz, nas zonas baixas. Desisti há muitos anos de ir a escola por falta de recursos. (...) “Foi bom para mim vir a alfabetização porque as vezes meu marido trás cartas das suas amantes e eu não consigo ler, meus filhos trazem convocatórios da escola eu não entendo, no hospital para falar com medico em portugues é dificil, assim posso aprender a ler e escrever” (E 1);*

*“A vida em família não me ajuda a estudar porque os mais velhos dizem que os rapazes é que devem ir a escola, (...) o meu marido não quer que eu estude, mas quando ele não está eu vou a alfabetização às escondidas e depois deixo os caderno com minha colega” (E4);*

*“Eu vivia com meus avós e eles não me permitiam ir a escola, só me ensinavam os trabalhos da machamba, capinar, lavar, cuidar dos irmãos porque minha mãe morreu cedo e eles não tinham dinheiro para todos estudarmos” (E3);*

Como podemos constatar, de uma forma geral, os restantes entrevistados responderam afirmativamente mas referindo que desistiram por razões económicas.

Porém, através destes depoimentos foi possível perceber os contextos sociais que marcaram a infância e as motivações que cada um dos entrevistados tem sobre a sua formação. O domínio destes aspetos não só é relevante para a condução de qualquer que seja um processo pedagógico, como também marca a passagem de aspirações socioeducativas dos educandos, bem como contribui para o alcance das metas e sucesso mútuos de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Neste ponto percebe-se que os aspetos socioeducativos que constituíram as razões, tanto da falta de instrução escolar, como do abandono precoce durante a infância dos educandos, representam a maior motivação dos educandos ao ensino. Em seguida passa-se a apresentação dos antecedentes escolares dos educandos.

Com intuito de conhecer melhor o público alvo desta pesquisa, procurou-se recolher o máximo de informações sobre os antecedentes escolares dos educandos, por considerar-se que esta componente pode, de algum modo, contribuir para que os educandos tenham representações diferentes sobre o processo educativo no geral.

Assim, depois de auscultar os educandos sobre se, no passado, tinham tido ou não algum contato com o sistema educativo escolar, as respostas obtidas permitiram que fossem divididas em dois grupos, sendo os que tiveram alguma oportunidade de entrar na escola na infância e os que, nunca haviam entrado numa sala de aula e entraram na sala de aula pela primeira vez no sistema de alfabetização de adultos.

Dos 15 educandos entrevistados, constatou-se que a maior parte dos entrevistados já haviam sido submetido em alguma escolarização na infância e, portanto, por diversas razões abandonaram a escola.

Fazendo uma apreciação geral, percebe-se 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 o centro de alfabetização nos quais ocorreu esta pesquisa e, embora sem grandes diferenças, estes tendem a concentrar-se no centro da alfabetização localizado na zona suburbana.

Tabela 9: Último nível escolar dos educandos

Nível escolar	Frequência	Percentagem
2ª Classe	6	40,0
3ª Classe	3	20,0
Nunca estudei	6	40,0
Total	15	100,0

Fonte: Elaborada pela Autora (2013)

Como mostra a *tabela 9*, 40% dos entrevistados abandonaram a escola na 2ª classe, atendendo ao regulamento do Sistema Nacional de Educação da Lei 4/83 em vigor em Moçambique desde da 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, pode-se, de forma hipotética, afirmar que, se o percurso escolar dos educandos decorreu mediante este regulamento, eles abandonaram a escola ainda na infância, com cerca de nove anos de idade:

“Os adultos que experienciaram o insucesso nos primeiros anos de escolaridade e que têm pouca confiança nas suas capacidades de aprendizagem encontram no seu auto-conceito negativo uma barreira ao sucesso no processo de educação de adultos”.

(Elias e Merriam, 1980, p. 132).

Esta realidade descrita pelo autor é retratado por este cenário dos educandos que no decurso do processo por diversas fragilidades familiares desistiram do processo educativo.

Da 2ª classe, 20% dos educandos concluiu a 2ª classe, portanto, terminou o atual primeiro ciclo do ensino tendo abandonado a escola no decurso do 2º ciclo, provavelmente com cerca de dez anos de idade.

40% dos educandos nunca frequentou a escola e este grupo de sujeitos que compõem a amostra deste estudo, caracteriza-se por ter uma sorte diferente do primeiro e segundo grupo.

Tabela 10: Ocupação dos educandos para além de estudar na AEA

Ocupação	Frequência	Percentagem
1-Doméstica	10	66,7
2-Fora de casa	5	33,3
Total	15	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2013)

As condições ou situações em que os educandos viveram no passado não lhes permitiram frequentar a escola ou a escola não constituiu uma necessidade para eles nesta altura. Contudo, fazendo uma apreciação geral, percebe-se 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 o centro de alfabetização no qual ocorreu esta pesquisa.

Nesta abordagem, sobressai a constatação de que a oferta educativa que propõe o Sistema Educativo Nacional nem sempre responde as necessidades sócioeconómicas locais das populações, tais como sementeira e colheita e os ritos de iniciação.

No que se refere ao calendário escolar, assim como os horários escolares, nem sempre vão de acordo com o *modus vivente* das comunidades, influenciando a desistência escolar e o abandono ao longo do percurso, sobretudo no que se refere às raparigas, já que além destas situações acima citadas, têm que combinar a escolarização com as atividades domésticas.

### **3. A vida dos educandos para além da alfabetização**

Depois da análise do percurso histórico de vida social e educativa dos educandos durante a infância, esta unidade aborda às relações quotidianas dos educandos na atualidade. Assim, questionados sobre o que fazem no momento em que não se ocupam da aprendizagem na alfabetização e educação de adultos, os alfabetizandos responderam de acordo com a *Tabela 10 do ponto anterior*. Assim sendo, 66.7% das educandas são domésticas, e 33.3% tem outras atividades fora de casa. Pode-se concluir que as atividades que os ocupam, à semelhança da história de vida, também podiam constituir uma importante fonte de inspiração para a ação do mesmo modo que lhes podia impor determinados desafios da aprendizagem para manter ou efetuar com maior eficácia as suas atividades.

A seguir apresentam-se alguns exemplos de respostas:

*“Depois da escola, não faço nada. Só trabalho na minha casa (...) dar banho às crianças, preparar refeições, fazer limpeza, ir a machanba. (E4);*



*“Não faço nada, só trabalho em casa, cozinho, lavo roupa dos meus filhos, vou a machamba” (E11);*

*“Vendo cana de açúcar na rua, vou a machamba” (E3).*

Enquanto um grupo de entrevistados diz que se ocupa em pequenos negócios, para além de frequentar as aulas de alfabetização e outros, outros afirmam que habitualmente fazem trabalhos domésticos no seu quotidiano. 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 biscoitos, água gelada e frutas da época, cestos e esteiras do fabrico caseiro.

As atividades extracurriculares que envolvem o comércio exigem, para além do conhecimento de culinária, posse de meios de conservação de produtos como congelador, rede elétrica, rede de telefonia móvel, meio de transporte e outros de produção dos produtos por eles vendidos. Por este factor, os educandos que praticam estas atividades passam a pertencer a classe de pessoas que possuem elevado nível de vida em relação aos outros membros da comunidade.

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

*“Sou negociante, fabrico mahéu e pão doce e vendo na rua, assim como, a castanha de cajú” (E5).*

*“Fabrico cabanga, uma bebida alolica” (E11)*

Outro grupo de entrevistados afirma que não se identifica com negócios caseiros ou com atividades domésticas, pois ocupam-se com outras atividades como, por exemplo, as seguintes:

*“Sou barbeiro, uma profissão que aprendi com meu pai” (E2);*

*“Sou alfaiate aprendi na missão” (E1)*

A comunidade de Natete, sendo uma comunidade suburbana não foi possível encontrar grandes diferenças em termos de ocupação dos educandos. A maior parte dos

entrevistados ocupam-se em 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 ocupações mais complexas e compatíveis com os níveis de instrução e habilidades que as pessoas vão reunindo com o processo de escolarização e período pós-alfabetização.

*“Cuido da casa enquanto o meu marido vai trabalhar” (E.7).*

*“Cozinho e vendo cana de açúcar” (E 9)*

Contudo, de forma geral, os dados apresentados nesta categoria permitem 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, surge a questão de os educandos estarem 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. 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 socio-

económicas que condicionam a concentração da rapariga nos afazeres domésticos enquanto que o rapaz vai à escola têm corroborado esta discrepância”. (p. 47).

Constatámos ainda que nos bairros suburbanos e no meio rural, as atividades dos alfabetizandos estão combinadas entre as atividades domésticas e de pequenos negócios, assim como duma agricultura de subsistência, facto que vislumbra a escola como um lugar para aperfeiçoar aquilo que os educandos já fazem, seja contas para os negócios, o saber ler e escrever o seu nome.

Surge aqui igualmente em evidência a questão de género. Nas famílias tradicionais é frequente que seja escolhido geralmente um rapaz para continuar com os estudos e adquirir uma profissão, por forma a assumir os interesses de todos os membros da família no meio urbano onde estiver a trabalhar.

#### 4. Oferta educativa de alfabetização

Na infância, os educandos viveram num determinado contexto de convívio socioeducativo e atualmente eles ocupam-se de tarefas de diversas áreas e esferas de atividades sociais.

Sobre a questão da duração do processo de AEA, 53.5% dos educandos respondeu que o mesmo é suficiente. 6.7% respondeu que não é suficiente e, 40% respondeu que o tempo é normal. Segundo a tabela 11.

Tabela 11: Duração do processo de AEA

Anos	Frequência	Percentagem
Suficiente	8	53,3
Insuficiente	1	6,7
Normal	6	40,0
Total	15	100,0

Fonte:Elaborada pela autora 2013.

Os educandos foram questionados sobre o conjunto de disciplinas ministradas nos centros de alfabetização e educação de adultos. Dos 15 inquiridos, 40% afirmou que aprendem Português, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia. 60% deles respondeu apenas que aprendem português e matemática. Este último grupo, respondeu de acordo com as suas necessidades quotidianas, ou seja, que aprende a ler e escrever na disciplina de português e, aprende a contar, na disciplina de matemática, uma vez que estes tem outras atividades fora de casa. Estes dados podem ser confirmados na *tabela 12*, relativa ao conjunto de disciplinas lecionadas na AEA.

Outra questão que faz com que a aprendizagem da leitura e da escrita seja uma das razões pelas quais as pessoas procuram a alfabetização é o facto de o analfabetismo, que afeta cerca de metade dos moçambicanos, ser considerado efetivamente como sinónimo de escassez ou falta 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 afetivamente em desvantagem social, como mostra o exemplo abaixo:

*“Achei melhor entrar na alfabetização, porque no tempo em que estamos não dá para não saber ler nem escrever, porque quando vou ao hospital, preciso de falar com o medico para dizer o que tenho ou o filho que doença tem (...) quando vou ao banco preciso de assinar o meu nome; (...) preciso de ler as mensagens do telefone” E5).*

Diante das dificuldades, quer de ordem material, como de ordem financeira por parte dos educandos, os alfabetizadores enfrentam igualmente as dificuldades didáticas, que nem sempre estão preparados para desenvolver as competências exigidas nesta etapa. Porém esforcem-se em dar respostas didáticas segundo as suas possibilidades tal como se mostra *atabela 12* abaixo:

Tabela 12: Conjunto de disciplinas que apresentam na AEA

Disciplinas	Frequência	Percentagem
Port,Mat, C. N., His, Geo.	6	40,0
Port e Mat.	9	60,0
Total	15	100,0

Fonte:Elaborada pela autora: 2013.

As respostas dos 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, compõem 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.

Sobre a oferta educativa no âmbito da alfabetização, procurou-se saber sobre os tipos de atividades levadas a cabo no processo pedagógico, através da questão que segue:

*Que atividades desenvolvem na sala de aulas ou que disciplinas aprendem?*

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.

Neste sentido, aprender a ler e escrever, envolve reflexão e ação sobre a realidade na qual os sujeitos encontram-se inseridos. De acordo com Paulo Freire (1979),

“É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.”

(Freire, 1979, p.72).

Confrontando com o Relatório para UNESCO (1998), pode-se afirmar que a oferta educativa da alfabetização deveria promover o desenvolvimento das capacidades para vida: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer, para que se veja a parte pragmática da educação.

Nesta perspetiva no referido relatório (1998), uma alfabetização que parte da vida e volta para a vida, proporcionando ferramentas úteis é que leva ao adulto a desenvolver as suas potencialidades em vista a superação pessoal, profissionalização da sua fonte de renda assim como do desenvolvimento da comunidade.

## 5. Necessidades formativas dos educandos

Para este aspeto, procurou-se entender os desejos dos educandos, aquilo que pretendem ao entrarem na alfabetização. Certamente que a mesma questão tem a ver com a oferta educativa proporcionada pelos programas de alfabetização e educação de adultos.

A partir da *tabela 13* que se segue, pode-se verificar que 53.3% dos educandos respondeu que gostaria de aprender a utilizar o computador, 13.3% gostaria de aprender a fazer planos de negócio, pois são pessoas que já fazem pequenos negócios mas ressentem a necessidade de melhorarem os seus procedimentos. 6.7% dos educandos gostaria de aprender outras línguas devido ao fato de Nampula ser uma província onde existe o centro de acolhimento de refugiados vindos de vários países de África; 13.3% deles, gostaria de aprender a agricultura, isto porque já são camponeses, mas precisam de aprender a melhorar as suas práticas agrárias.

O quinto grupo, que também perfazem 13.3% gostariam de aprender a culinária, visto que, trata-se de indivíduos que de certa forma dedica-se ao fabrico de alimentos de consumo familiar e para o seu negócio.

Tabela 13: Necessidade formativa dos educandos

Necessidade	Frequência	Percentagem
Computador	8	53,3
Negócio	2	13,3
Outras línguas	1	6,7
Agricultura	2	13,3
Culinária	2	13,3
Total	15	100,0

Fonte: Elaborada pela autora 2013

Observando os dados constantes desta tabela, verifica-se que, ao estabelecer-se uma relação entre necessidades da aprendizagem e ocupação dos entrevistados, os que se dedicam a atividades domésticas e aos pequenos negócios, para além da necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita, procuram aprender línguas estrangeiras e dominar determinadas atividades relacionadas com ofícios, isto porque sentem a pressão ou a necessidade de comunicação e as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo constituem as ferramentas necessárias para a sua atividade e para as suas relações quotidianas.

Ainda sobre a *tabela 13*, demonstra-se também que, ao se conjugar 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.

Assim sendo, pode-se aferir 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.

*“Quero estudar para ter um diploma e conseguir um emprego” (E3);*

*“Quero aprender para saber fazer bem as contas, ler e escrever, saber falar outras línguas, como inglês (...) saber escrever no computador, saber fazer um plano de negócio” (E5);*

*“ (...) quero saber fazer as contas dos meus negócios” (E6);*

*“Quero aprender as técnicas de cozinha para abrir um bar para os que passam na estrada ” (...) quero aprender as técnicas de agricultura para melhorar a nossa machamba (E 7);*

*“Quero aprender a ler e escrever para poder usar para poder realizar pessoalmente as transações em ATM de transferências, levantamentos do meu dinheiro no banco” (E 13).*

De acordo com esta leitura, os dados permitem abrir horizontes em relação ao modelo tradicional de alfabetização. Estando hoje tendencialmente imersos numa realidade globalizante onde os aeropágos digitais invadem também as realidades analfabetas, urge promover uma complementariedade entre a alfabetização tradicional, baseada em papel e lápis, e uma alfabetização digital, baseada em instrumentos como os telemóvel, caixa automática bancária (ATM), já que o alfabetizando se vê obrigado a passar constantemente duma realidade analógica a uma digital.

## **5. Relação educador-educandos**

Na relação educador- educando conforme foi dito ao longo deste capítulo, o sucesso depende muito da interação, do consenso entre os participantes e do estado das relações interpessoais entre os educandos e os educadores e vice-versa.

Sendo assim, os educandos foram questionados sobre a relação educador-educando, uma vez que nos centros de alfabetização, na sua maioria os educadores são jovens, e por vezes filhos dos educandos. Como resposta, todos os 15 entrevistados foram unânimes em afirmar que o relacionamento educador-educando é bom, segundo a *tabela 14*, da página que se segue.

Tabela 14: Relação educador-educando

	Frequência	Percentagem
Bom	15	100,0

Fonte: Elaborada pela autora 2013

O processo ensino-aprendizagem na alfabetização passa pelas relações interpessoais que se estabelecem entre o educador e educando, que são muitas das vezes mais jovem do que os educandos. Esta relação está marcada pelo respeito e admiração por parte do educador, assim como, pelo interesse e necessidade de saber dos educandos.



A pergunta dirigida aos educandos a respeito desta relação educador - educando foi a seguinte: Como se relacionam com os educadores? Que valiação fazes? As respostas são de elogios a postura dos educadores em relação aos educandos como mostram os depoimentos.

*“A relação com os professores é normal, existe uma relação de respeito, eles sabem que somos mães e também nós sabemos que eles são pais e filhos nossos, há respeito mútuo” (E3);*

*“ Do meu lado agradeço professores deste centro, eles têm muita paciência connosco, eles repetem 5 ou 6 vezes quando não percebemos ” (E4);*

*“O professor ajuda e respeita, agora já sei escrever o meu nome, quando vou ao hospital não preciso de perguntar onde é a ginecologia (E1);*

*“ O professor é bom e ajuda,não sabia escrever eler uma carta, mas agora tento escrever e ler alguma coisa ” (E13);*

*“O professor respeita-nos, quando não sabemos escrever assegura-nos a mão para ajudar até conseguir escrever” (E2);*

*“O professor nem parece que é nosso filho trata-nos com respeito, quando não sabemos algo ancoraja-nos e diz que ‘vai conseguir mama ” (E3);*

*“O comportamento do professor é bom”.(E5)*

*“ Por causa da paciência deste professor, sei ler as cartas do meu marido e ajudar as minhas crianças quando trazem trabalhos de casa da escola”; (E4)*

*“São bons os professores, encorajam-nos a continuar com os estudos” (E 6);*

Refletindo sobre este indicador e valorizando os testemunhos dos educandos, pode-se encontrar vários fatores que concorrem para o bom relacionamento e sucesso das

atividade dos educadores: a didática do educador e a formação dos educadores. São elementos positivos que contribuem para o sucesso didático-pedagógico.

No entanto, no percurso histórico da educação de adultos foi difícil identificar ou nomear atividades de formação exclusivamente direcionadas aos educadores de adultos, visto que os educadores da educação de adultos são professores do ensino primário, secundário, assim como estudantes voluntários que demonstram habilidades para o ensino que, por vezes, são atribuídos a turmas de adultos sem qualquer formação psicopedagógica.

Em seguida, passa-se a apresentação de depoimentos dos educadores a respeito do processo de alfabetização e educação de adultos, como forma de completar esta análise didático-pedagógica, no ponto que se segue.

## 7. Depoimentos sobre alfabetização de adultos do centro de Natete

Como forma de analisar a relação educando-educador foram entrevistados 4 educadores, os quais foram denominados através de códigos em P1, P2, P3 e P4, e através da entrevista realizada pode-se observar alguns aspetos relevantes na produção do conhecimento proposto, pois a partir desta constatação foi possível chegar ao entendimento segundo o qual, os educadores constituem a parte importante neste processo de alfabetização de adultos.

A pergunta feita aos educadores foi a seguinte: *que método são usados para transmissão do conhecimento?*

O quadro resumo (1) apresentado de seguida permite-nos compreender o teor das respostas.

Quadro 1: Processo de AEA

P1	<i>Usamos o método que o centro definiu, em que os adultos aprendem através de inúmeras atividades. Na verdade não temos uma proposta definida.</i>
P2	<i>Ensinamos através do método centrado no educando. Uma actividade difícil porque os educandos não conseguem expressar –se na aula.</i>

P3	<i>É de acordo com o programa de alfabetização que se determina o método.</i>
P4	<i>Trabalhamos com várias atividades. Através da realidade dos educandos, articulamos com o material didático que nos é atribuído no centro.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Observa-se que o Centro apresenta um modelo em que o adulto deve se enquadrar no processo do alfabetizador. Nesse caso ele adapta-se as condições do lugar, da falta do material didático específico para o processo e procura dar resposta segundo as suas possibilidades.

Nesta situação, constata-se que as particularidades de cada adulto tendem a ser colocadas em segundo plano.

Quadro 2: Dificuldades encontradas no processo de AEA

<b>Código Respostas</b>	<b>Respostas</b>
P1	<i>As dificuldades encontradas neste processo é leitura em língua portuguesa</i>
P2	<i>A maior dificuldade encontrada neste processo é ausência de interesse na aprendizagem. Verificada na altura das colheita e da cimenteira.</i>
P3	<i>Uma das grandes dificuldades encontradas no processo, e que os educandos são falantes da língua materna. dificuldade de associação de ideias.</i>
P4	Não responderam

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Observa-se através da leitura do quadro 2 que o educador ao realizar o processo de ensino aprendizagem depara-se com a dificuldade de associação de ideias por falta de decodificação do objecto com o seu conceito, evitando a explicitação das suas ideias através do veículo da língua. Recorda-se a este respeito que no pensamento proposto por Freire (1993), a escrita é algo que o ser humano se envolve desde cedo em sua vida

e de acordo com o contexto sócio – cultural que o homem vive e o aprendizado se efetiva.

Contudo observa-se que a escola em diversos momentos tende a padronizar a escrita ou leitura, o que contribui para dificultar o aprendizado do adulto.

Constata-se assim uma vez mais que a alfabetização deve ser uma integração das duas línguas para o seu maior aproveitamento no que diz respeito a relação significado-significante.

### **8. Dificuldades encontradas durante o processo da alfabetização**

Nesta questão pretendeu-se saber sobre as 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.

Do questionário feito aos educandos verificou-se que 73.3% não tem livros, giz e quadros. 6.7% não responderam a questão. E 20% afirmou que não tem livros, mas tem giz e quadros. Estes dados podem ser verificados na Tabela 15.

Tabela 15: Dificuldades encontradas no processo de AEA

Falta	Frequência	Porcentagem
Material didático	11	73,3
Sem resposta	1	6,7
Mobiliário escolar	3	20,0
Total	15	100,0

Fonte: Elaborada pela autora2013

A falta de material didático, o mobiliário é uma realidade observada ao longo desta pesquisa, conforme referem os educandos, é um dos pontos que os educandos apresentam como elemento desfavorável para uma aprendizagem de qualidade.

*“Não temos livros, nem carteiras e sentamos nas esteiras ” (E4);*

*“Temos falta de livros, bancos, mas conseguimos comprar cadernos” (E 7);*

*“Sentar no chão e quando há chuva não há aula”na nossa sala entra aguna” (E3);*

*“Não temos livro (.....) só temos cadernos” (E3);*

*“Sentamos no chão” (E9);*

*“Quando chega o tempo das chuvas paramos de vir a escola porque não temos onde ficar” (E 10).*

Tal como sugerem estes depoimentos, o problema da falta de material 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 que dultos a responsabilidade de “promover a produção de materiais didáticos para a implementação dos Currículos de Alfabetização, Pós-alfabetização e Educação Não-Formal” (Art. 8ºd).

Neste sentido, acredita-se que a questão da falta de material no processo da alfabetização será ultrapassada com refere discurso do Diretor do Instituto de Formação de Educadores de Adultos 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*).

*“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 suficientespara nós avançarmos com a produção de material em grande escala”.*

Diretor do Instituto de Formação de Educadores de Adultos de Nampula.

Os educadores na sua apreciação apresentam duma forma geral nos seus depoimentos que as dificuldades acontecem, mas existe esforços de ambos os lados, na assimilação dos conteúdos como mostra análise do quadro 3.

Quadro 3: Dificuldade didática

Código	Respostas
P1	<i>Procuro realizar atividades, sem deixar que eles se inibam, ou fiquem constrangido pela sua dificuldade, auxílio com recursos e na medida do possível a metodologia, na exposição dos conteúdos</i>
P2	<i>Procuro dar a máxima atenção ao adulto que apresenta dificuldade por exemplo exercitá-lo na escrita na areia o na procura das letras nos livros que temos, para que conheçam o alfabeto.</i>
P3	<i>Procuro sempre fazer e refazer as diversas atividades apresentadas até que seja assimilado o conteúdo. Procuro sempre acompanhá-los, com o pouco material que temos, e utilizando o que a natureza nos dá, folhas, pedrinhas, feijões, amendoim, como auxiliar da aprendizagem.</i>
P4	<i>Acontece quando percebo as dificuldades dos educandos e procuro utilizar bastantes recursos para facilitar a aprendizagem.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Uma vez mais, constatou-se que a relação entre o educador e o educando realiza-se num ambiente que torna-se educativo enquanto as realidades vividas interagem na vida social e económica da comunidade onde o indivíduo se encontra.

Este facto faz com que o processo da alfabetização ou de um outro processo educativo não seja visível através de mudanças físicas ou através de sinais externos no seio das pessoas e comunidades. Na verdade, o processo ocorre interior das pessoas e a sua manifestação faz-se por meio de mudanças comportamentais, atitudes, motivações e predisposições a ações e intervenções sociais.

## 9. Reingresso para a progressão académica

Os entrevistados foram questionados sobre as razões que os levaram a ingressar na AEA, e 13.3% destes, responderam que assim o fizeram porque não sabiam ler nem escrever, 26.7% respondeu que entraram na AEA porque foram convidados.

Um terceiro grupo, correspondente a 46.7% dos inquiridos, declarou o propósito de obter uma progressão acadêmica, para alcançar outros níveis de escolarização relativamente elevados que os possam conferir habilidades ou competências para o mercado de trabalho.

Finalmente, o quarto e último grupo, constituído por aqueles que ingressaram na alfabetização por viverem perto da escola, este grupo é constituído por 13.3%, de acordo com a *tabela 16*.

Tabela 16: Razões que levaram a entrarem na AEA

Razões	Frequência	Porcentagem
Aprender a ler	2	13,3
Foi convidado	4	26,7
Aprender mais	7	46,7
Vive perto do centro	2	13,3
Total	15	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2013)

Sobre este propósito, o exemplo apresentado refere-se a 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 Adultos, cujo itinerário escolar teve como ponto de partida os programas de alfabetização.

*“(...) o governo programou que as mães devem estudar, daí que frequentei as aulas de alfabetização a partir de 2005, a partir 1º ao 3º ano, tendoos concluído com sucesso até 2007. Em 2008 ingressei ao ensino primário do 2º grau, tendo seguidamente frequentado e concluído com sucesso a 6ª e 7ª classes na EP2 de Nacarôa, em 2009.(...)”.*

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 obter um emprego, como se referiu um dos educandos:

*“ Estou a gostar da escola, quero aumentar o meu nível, quem sabe um dia posso encontrar um sítio para varrer” (E12).*

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

*“O meu marido é que exige para aumentar o meu nível” (E2),  
“Tenho ajuda do meu marido e quero fazer a 12ª classe”(E15)*

Em relação a esta questão, fazendo uma análise crítica, pode-se 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 Adultos.

Segundo o depoimento de uma ex-alfabetizanda publicado no boletim informativo provincial da Rádio Moçambique Nampula, emitido às 13:00h do dia 09/09/2011, por ocasião à Semana Internacional da Alfabetização, que diz:

*“ 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 Saua-Saua, Localidade de Muchico. As razões que levaram os educandos a frequentar alfabetização são várias, mas todas elas carregadas de significado pessoal e social. A integração na vida social é constante nas respostas dos educandos.”*

Estes depoimentos encontram o suporte nesta passagem que diz:

*“A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana”*

( Delors, 2010,p.14)



São estas e outras razões que motivam os educandos a continuar no processo da aprendizagem na alfabetização e educação de adultos. Apesar das dificuldades encontradas neste processo .

## **10. Características do processo da alfabetização**

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

Para a recolha dos dados referentes à oferta educativa, referente aos conteúdos programáticos, a certa altura do processo da entrevista colocou-se a seguinte pergunta aos educandos:

No âmbito da exploração das percepções dos educandos sobre a oferta educativa da alfabetização, procurou-se saber sobre os tipos de atividades levadas a cabo no processo da alfabetização, tendo sido colocada 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, conforme foi referido, a entrevista não foi o único método de coleta de dados usado no trabalho de campo. A esta acrescenta-se a observação direta não participante que consistiu essencialmente na assistência ao processo de ensino-aprendizagem e

conversa de caráter informal com alguns educadores de adultos pela autora. No contexto dessa observação, conseguiu-se sistematizar alguma informação sobre o processo de ensino-aprendizagem, incluída nesta abordagem, que caracteriza as aulas da alfabetização do centros.

Quanto à formação no âmbito da Língua e do Cálculo, os conceitos e conteúdos sistematizados nos programas de alfabetização que fazem o dia a dia das populações, pode-se dizer que a alfabetização cumpriu a sua missão de integrar e incluir a camada desfavorecida no contexto social.

### **11. Necessidade de aprendizagem dos educandos**

Ainda no âmbito da análise da oferta educativa da educação de adultos, foi feito 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, tendo sido colcoada 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 cinco grupos, nomeadamente, o primeiro grupo, composto por 53.3%, que para além de aprender as disciplinas de português, matemática, ciências naturais, história e geografia, gostariam de aprender a utilizar o computador.

O segundo, que perfazem 13.3%, é constituído por aqueles que gostariam de aprender a fazer plano de negócios. A título de exemplo podemos ver as respostas dadas pela E4 que diz o seguinte: *“Coisas ligadas ao negócio” Aprender a fazer um bom negócio para ajudar a minha família, aprender a fazer uma boa horta e a semear com novas técnicas*”. Ainda nesta série de respostas, a E13 respondeu o seguinte:

*“Aprender a fazer projetos para abrir negócio”.*

O terceiro grupo, composto por 6.7% dos educandos, apresentam como outras necessidades de aprendizagem o conhecimento de línguas estrangeiras. Como por exemplo as respostas dadas pela E5 que diz o seguinte:

*“Gostaria de aprender inglês e outras disciplinas”*. Resposta semelhante foi dada pela E1: *“É que ainda não chegou o nível, pelo menos 6ª classe é que inicia inglês, francês”*.

*“Gostaria de aprender a trabalhar com computador”* E1 *“O computador é importante para escrever os dados, as declarações e os trabalho”* E 2.

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, pode-se 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.

O quarto grupo que é composto por aqueles que tem como outras necessidades de aprendizagem, melhores técnicas de agricultura. Apesar de serem agricultores, sentem a necessidade de uma aprendizagem das técnicas agrárias para potenciar o seu desempenho. Este grupo é constituído por 13.3%, que na entrevista manifestaram este desejo, dizendo: E14 *“Aprender Técnicas de fazer uma boa agricultura”* e E1 *“Aprender a fazer uma boa horta e a semear com novas técnicas”*.

Por último temos o grupo cinco, que tal como o grupo anterior, é constituído por 13.3%, e estes apresentam como outras necessidades de aprendizagem a culinárias. Para estes, como acontece para o grupo anterior, eles já praticam a culinária mas gostariam de melhorar o seu conhecimento nesta área. De acordo com o E12: *“Aprender a fazer bolos e cozinhar”*, subsidiado pelo E7: *“Sim, como aprender alguns pratos que não conheço”*.

A tendência da incorporação, no campo de práticas da educação de adultos, de atividades de caráter 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 caráter difuso do objeto da educação de adultos.

Analisando estas situações, verifica-se 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.

Quanto as necessidades da aprendizagem, observa-se 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, tendo em consideração a necessidade de conciliar a alfabetização com ofícios, verifica-se que os educandos do centro da alfabetização do centro de Natete, estão mais preocupados em aprender trabalhos manuais feitos em contextos domésticos incluindo a culinária, também verifica-se que 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.

Em relação as 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 as técnicas de saber fazer, 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, é possível conjugarmos 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.

Neste contexto, consideramos que é possível inferir que estes educandos sentem um relativo atraso escolar, por isso têm o horizonte projetado para a profissionalização e não efetivamente para a aquisição e o domínio das habilidades que constituem a oferta educativa da alfabetização.

Na nossa perspetiva e tendo por base os dados analisados, é necessário, uma oferta educativa que abrange os conteúdos da alfabetização junto com habilidades práticas que ajudem a inserir-se no mundo social e do trabalho seria a forma de atrair não só pelo valor em si mesma da alfabetização como pela sua utilidade na realização duma profissão.

## **12. A importância dos programas de alfabetização para a comunidade**

Analisando as respostas dadas nas entrevistas, foi possível distinguir a percepção em relação à importância da alfabetização na visão dos entrevistados. As respostas têm a ver com a vida atual da família: ler o destino do autocarro, falar com o médico, escrever o seu próprio nome, ler e escrever cartas, compreender dos diversos escolares de casa dos filhos, falar com o professor dos filhos e controlar o troco no mercado.

Um aspecto importante é que as pessoas querem ultrapassar a vergonha de não poderem assinar documentos e o sentimento de não poderem exercer nenhum tipo de controle sobre alguns aspectos da vida:

*“No passado ficava envergonhada quando fosse necessário assinar, hoje já sei escrever o meu nome”;*( E 7)

*“Quero ler para saber os segredos do meu marido”, quero saber para não ser enganada pelos filhos, conhecer o desempenho escolar dos meus filhos” e quero “entender a aplicação da matemática na época da comercialização para não ser enganada”. ( E 5)*

As respostas relacionadas com a vida atual situam-se as respostas relacionadas com a melhoria da vida atual em termos de aumento dos rendimentos da família. Em geral fala-se de *“ter uma vida melhor”( E3) , “sair da pobreza” ( E 2) e “sair do sofrimento”. ( E4)*

A alfabetização dá perspetivas para *“obter emprego” (E3), por exemplo, “saber trabalhar num escritório” (E14), para melhorar os negócios porque “consegue -se controlar o peso dos produtos durante a comercialização e para aumentar a quantidade e qualidade de produtos para vender por “saber novas técnicas de produção e cultivo usando bem o que a comunidade tem” ( E4) , É uma questão de melhorar habilidades existentes: “faço trocos, mas tenho algumas dificuldades” (E7) e “fazer as contas é fácil, mas no caderno fica difícil”( E10).*

Os que estão a vender no mercado comparam-se com os seus vizinhos ou ex-colegas de escola e sonham com um emprego melhor:

*“quero ter emprego como os meus vizinhos, os que estudaram têm uma vida melhor” e “colegas de infância que estudaram estão bem na vida”.(E11)*

Para eles é claro: *“quem estudou tem profissão boa, sem saber ler e escrever não se consegue ter um bom emprego”. E os filhos aproveitar-se-ão disso: “ter um emprego para desenvolver a vida dos filhos”.(E13)*

Estes educandos mostram a importância da alfabetização no processo de inserção social, o que nos leva a pensar que a alfabetização produz impacto tanto na vida individual como social.

A dimensão individual traduz-se nos benefícios derivados da alfabetização que os educandos conseguem “visualizar” no seu quotidiano. Esses benefícios fazem-no perceber o impacto imediato do antes e depois da participação nos programas de alfabetização. Estes benefícios referem-se a 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 segurança na vida na relação familiar como nos reportam os depoimentos acima transcritos.

### **13. Contributo da alfabetização na vida dos educandos**

O contributo da alfabetização ou de um outro processo educativo nem sempre é visível através de mudanças físicas ou através de sinais ou marcos externos no seio das pessoas e comunidades. Sendo um processo interno às pessoas, como foi dito, a sua manifestação faz-se por meio de mudanças comportamentais, atitudes, motivações e predisposições a ações e intervenções sociais.

O contributo, 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:

*“Ajuda-me porque já sei escrever o meu nome, quando vou ao hospital não preciso de perguntar onde é a ginecologia (E1)”*

*“Não sabia escrever carta, ler mas, agora tento escrever e ler alguma coisa (E12)”*

A análise das respostas dos educandos pode-se confirmar, que eles reconhecem a importância da alfabetização e o impacto deste processo educativo numa perspectiva do desenvolvimento humano.

A dimensão social da alfabetização está relacionada com aprendizagens que permite um convívio social mais aceitável onde os educandos, não apenas usufruem de benefícios instrumentais, mas sim de benefícios que levam à mudança de vida em diversas áreas sociais como, por exemplo, na saúde comunitária, no comércio, como referiu um dos entrevistados:

*“Aprendemos muitas coisas como a higiene individual e coletiva (...) E10”.*

*“Aprendemos a ler e escrever”E 2*

*”Aprendemos a fazer contas a ler e escrever cartas e o ditado”E 4*

Podemos concluir com estas respostas que a leitura e a escrita ocupam uma centralidade no conjunto de todo o processo da alfabetização e educação de adultos no centro de AEA de Natete.

Durante a nossa observação, constatou-se 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. Contudo, é importante que em simultâneo poderá aperfeiçoar outros conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

#### **14. Considerações éticas e limitações da pesquisa**

Por considerar a dignidade da pessoa como um valor fundamental e importante para esta investigação, garante-se que todas as informações fornecidas pelos intervenientes da Centro de alfabetização de Natete, no Distrito de Monapo, Província de Nampula e dos educadores foram respeitadas e usadas somente para esta finalidade académica e não só, como também a identidade dos participantes que colaboraram direta ou indiretamente será sigilosamente protegida, de tal modo que nesse trabalho não será possível identificar nenhum dos investigados.

Além disso, manteve-se especial cautela com o rigor e com os princípios da verdade e da honestidade intelectual. Sendo assim, garante-se a originalidade deste trabalho académico o qual faz uso de outras fontes para reforçar as ideias presentes, mas estas serão devidamente identificadas.

Importa também referir que a participação dos entrevistados foi de carater voluntário, foi assegurado, que os dados recolhidos serão utilizados apenas para os objetivos desta pesquisa.

Nesta pesquisa pelo facto dos orientadores estarem fora do país, o trabalho foi muito árduo que por vezes tive que recorrer a docentes formados nesta área da alfabetização



de adultos da Universidade Pedagógicas de Moçambique, Delegação de Nampula, para esclarecimento destas temáticas e alguns que fizeram a sua tese na área da alfabetização e em outras áreas fora do país.

No contato com as fontes primárias foi um pouco difícil, porque algumas vezes tive que viajar para cidade capital para contactar vários investigadores que conhecem esta área e que já publicaram alguns artigos e pesquisas relacionados com alfabetização de adultos.

No que diz respeito às políticas, sublinhamos a oportunidade do encontro com o director nacional da alfabetização que recebeu-me e mostrou-se disponível a prestar informações à medida que ia solicitando.

Outro aspeto que se considera uma limitação foi o facto de os entrevistados na sua maioria se comunicarem em língua local emakwua, na qual, as suas formas linguísticas são reduzidas e pouco expressivas na tradução literal ao português.

Este fator contribuiu para que as respostas às perguntas realizadas fossem limitadas em respostas diretas que deixavam pouca possibilidade de exploração e de interpretação de uma realidade mais abrangente. Na maioria dos casos houve necessidade de se fazer uma interpretação contextual de acordo com o conteúdo expresso nas respostas dos entrevistados.

Como limitações do estudo, destacamos a insuficiência de informação sistematizada ao nível local sobre as novas abordagens da alfabetização de adultos, bem como as limitações inerentes a um estudo de caso, considerando assim a impossibilidade de abranger um universo mais vasto de investigação.

Entre os aspetos mais positivos, destacamos a oportunidade para trabalhar os bancos de dados e as revistas académicas das várias universidades e o material enviado pelos coordenadores do curso, permitindo assim sistematizar a informação disponível.

Por outro lado, importa dizer que a participação dos adultos nesta pesquisa representou o aspeto mais positivo e gratificante. Na verdade, todo o processo de inquirição funcionou como uma escola de aprendizagem, tendo possibilitado a aproximação a uma realidade simples, mas carregada de significados e contextos vivenciais por vezes esquecidos socialmente.

Descobriu-se ao longo da pesquisa que há muita coisa que se deveria ter aflorado. Mas deixa-se para as próximas pesquisas, pois o campo da alfabetização é multifacetado, sobretudo esta realidade rural, onde se clama por desenvolvimento mas sem recursos económicos. A educação e formação ao longo da vida, desenvolvida numa perspetiva de pedagogia social surge-nos assim como um factor fundamental de desenvolvimento das pessoas de todas as idades.

## **CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **1. Discussão dos resultados**

Tendo em conta que o presente trabalho procurou compreender a oferta formativa estritamente ligada as necessidades dos educandos numa visão da Pedagogia Social, a análise do projeto de alfabetização e educação de adultos do Centro de Natete, colocou ao estudo uma discussão voltada aos educandos (adultos) como o principal objeto da prática educativa.

Uma vez multifacetada, a análise da AEA esteve sujeita a diversas percepções segundo o foco de interesse ou de ação, dos objetivos, bem como, das linhas ou teorias dos pesquisadores que desenvolvem os seus trabalhos neste campo. Como resultado desta situação, a educação de adultos constitui-se como o campo privilegiado da educação e das práticas sociais.

Na perspectiva de Cabanas (2000), “a pedagogia social é uma ciência da educação social a indivíduos e grupos, e da atenção aos problemas humanos e sociais que podem ser tratados a partir de instâncias educativas”.( p. 25).

Segundo Baptista (2005), o maior desafio prende-se com a solidariedade social, com o objetivo de colocar o desenvolvimento humano no coração do desenvolvimento social, é aí quando a proximidade educativa torna-se hospitalidade, que cria e fortalece um ambiente educativo, chegando a transcender as fronteiras das relações humanas interpessoais para criar uma comunidade educativa que toma a peito a convergência das intervenções educativas.

Pensamos pois que esta realidade é decisiva para assegurar a tradução operativa das prespetivas pedagógicas de referência, pondo-se em diálogo com o território através da valorização do contributo de todos formando assim uma sociedade educativa.

A fundamentação teórica da educação de adultos está fortemente preenchida por modelos de aprendizagens e de concepções teóricas assentes no pragmatismo, no humanismo e no marxismo, como vimos. Como prova deste pragmatismo, John Dewey apresenta o seu contributo através de um 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.

Por sua vez, Joaquim Azevedo na sua reflexão sobre a pedagogia social, focaliza a equação entre a educação de todos e ao longo de toda a vida; ao passo que, Baptista diz que a educação é “intencionalmente direcionada para a promoção da humanidade em cada homem”.

Assim sendo, o homem deve ser responsável pelo seu próprio desenvolvimento, e apelando-se para obtenção de humanismo que se adquire quando “forem superadas as desigualdades no acesso à educação”.

Na visão humanista, o contributo marcante na educação de adultos é dado por Carl Rogers e Malcolm Knowles. Na óptica de Rogers, a AEA está acente no 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 analisada 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 perspectiva 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 por 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 doméstica - 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 da legitimação 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 percepções 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 necessidades socioeducativas dos educandos que nela participam. De forma geral essas interpretações podem ser resumidas no seguinte: 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 no centro de alfabetização e educação de adultos.

A consubstanciação da noção da aprendizagem ao longo da vida adjacente à ideia de 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.

Aliando estes pressupostos teóricos aos dados recolhidos no âmbito do nosso estudo empírico, podemos concluir que 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 permitiu constituir categorias que ajudaram a obter importantes constatações sobre a vida educativa na infância dos educandos, a vida dos educandos para além da alfabetização e sobre a oferta educativa da alfabetização, as necessidades educativas 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 pode-se afirmar que a vida educativa 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 para os fatores culturais e o ambiente familiar. Os fatores culturais que interferiram na vida educativa dos educandos

levando-os ao abandono escolar, 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 Adulta ou, quando casasse não devia ir à escola*”(E15).

Nessa perspectiva, pode-se 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 aos ritos de iniciação 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 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)*,” E12, 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 de natete, nesta situação, acreditamos que isso se deve ao fato de, geralmente, as zonas urbanas constituírem centros de confluência cultural havendo, por isso, maior possibilidade de aculturação e, por conseguinte, o tradicionalismo vai perdendo o seu protagonismo.

Os educandos do Centro da alfabetização ocupam-se de atividades domésticas como os “(...) *trabalhos de casa, dar banho as crianças, preparar refeições, fazer limpeza (...)*” E4; ou dedicam-se aos pequenos negócios caseiros como a venda de “(...) *mahéu*” E5 e “(...) *cabanca*” E15.

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 de 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*” E2. Os educandos entrevistados no centro da alfabetização de Natete são os que mais desejam a progressão académica em relação aos que frequentam a alfabetização.

Acredita-se que a razão dessa tendência se prende com o facto de, geralmente, as zonas suborbana serem centro da falta de meios, serem os espaços onde a necessidade de acesso às tecnologias e aos meios de comunicação é maior, exigindo, dessa forma, maiores habilidades de leitura e escrita.

As respostas têm a ver com a vida actual da família: ler o destino do autocarro, falar com o médico, escrever o seu próprio nome, ler e escrever cartas, compreender dos deveres escolares em casa dos filhos, falar com o professor dos filhos e controlar o troco no mercado.

Um aspeto importante é que as pessoas querem ultrapassar a vergonha de não poderem assinar documentos e o sentimento de não poderem exercer nenhum tipo de controle sobre alguns aspectos da vida: “*no passado ficava envergonhada quando fosse necessário assinar, hoje já sei escrever o meu nome*”, “*quero ler para saber os segredos do meu marido*”, quero saber “*para não ser enganada pelos filhos, conhecer o desempenho escolar dos filhos*” e quero “*entender a aplicação da matemática na época da comercialização para não ser enganada*”.

A observação não-participante revela 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 se pode afirmar que a alfabetização no Centro assenta nos pressupostos de Freire, mais sim 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 quotidiano 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*”(E5). As respostas relacionadas com a vida atual situam-se em termos de “*aumento dos rendimentos da família*”.

Em geral fala-se de “*ter uma vida melhor*”, “*sair da pobreza*” e “*sair do sofrimento*”. A alfabetização dá perspectivas para “*obter emprego*”, por exemplo, “*saber trabalhar num escritório*”, “*para melhorar os negócios porque consegue -se controlar o peso dos produtos durante a comercialização e para aumentar a quantidade e qualidade de produtos para vender por saber novas técnicas de produção e cultivo usando bem o que a comunidade tem*”, É uma questão de melhorar habilidades existentes: “*faço trocos, mas tenho algumas dificuldades*” e “*fazer as contas é fácil, mas no caderno fica difícil*”.

Os que estão a vender no mercado comparam-se com os seus vizinhos ou ex-colegas de escola e sonham com um emprego melhor: “*quero ter emprego como os meus vizinhos, os que estudaram têm uma vida melhor*” e “*colegas de infância que estudaram estão bem na vida*”. Para eles é claro: “*quem estudou tem profissão boa, sem saber ler e escrever não se consegue ter um bom emprego*”. E os filhos aproveitar-se-ão disso: “*ter um emprego para desenvolver a vida dos filhos*”.

Com a componente de ofícios integrada no processo da alfabetização, os educandos maioritariamente os entrevistados no centro da alfabetização, 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 enfatizam a aprendizagem de adultos orientada pelas necessidades da aprendizagem dos próprios adultos e não pelas disciplinas limitadas a aspetos teóricos.

A promoção da educação integral do educando são critérios operativos que caracterizam as comunidades educativas onde valorizam os dotes presentes e os cultivam em vida da sua formação e profissionalização no seio da sociedade, na qual nem só recebem, mas oferecem um contributo original, tornando-se protagonistas da própria formação e da dos seus coetâneos, no contexto de uma sociedade cada vez mais intercultural.

- A nível metodológico poderia privilegiar-se a *experiência* interpretada no seio dum contexto social e educativo, intencionalmente orientado para a progressiva elaboração de conhecimentos e competências.(Lome,2003, p. 30).
- A pesquisa, como modalidade apta a desenvolver estratégias, a confrontar correctamente situações a pôr problemas, a modificar e enriquecer o próprio ponto de vista, a conhecer as coordenadas geográficas e históricas do ambiente em que se vive.(LOME,2003, p.30).
- A vida de relação, permeada de proximidade educativa e reciprocidade como expressão específica do ambiente educativo.
- A *interdisciplinariedade* como um enriquecimento para os vários âmbitos do saber e desenvolvimento das habilidades e competências que permitam ampliar com segurança e profissionalismo o seu trabalho que ajude ao auto-sustento.(LOME,2003, p.30)
- A *interculturalidade* como horizonte para se conjugar a identidade e a diferença e promover a formação dum consciência aberta e solidária.(LOME,2003, p.30).

No processo de ensino-aprendizagem, o centro, 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”* (E5). 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 (E1)*”.

Faz-se necessário perceber que “cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se desse modo no espaço socialmente alargado de diálogo entre actores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação” (Baptista, 2005, p. 73).

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 nacional, 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 nessa 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 do centro em estudo caracteriza-se fundamentalmente por uma educação escolar de segunda oportunidade para pessoas maiores de 15 anos que não tiveram a oportunidade de escolarização na infância.

A educação deve contribuir para o amadurecimento dessa relação, com o intuito de auxiliar e fortalecer o convívio social, não somente dentro do ambiente escolar, mas na própria vida em sociedade. Faz-se necessário perceber que “cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se desse modo no

espaço socialmente alargado de diálogo entre actores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação” (Baptista, 2005, p. 73).

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.

No Centro estudado, 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.

Em conformidade com os dados produzidos e analisados, ao conceber os programas da alfabetização de adultos, 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 só nos profissionais da educação de adultos.

Dada a escassez de recursos materiais, julgamos que a política educativa deveria distribuir os recursos existentes em cada comunidade 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.

A intencionalidade educativa que qualifica um ambiente torna o espaço articulado e rico de propostas para fazer crescer a vida e a esperança dos educandos. O ambiente coloca-se como mediação entre o processo ensino-aprendizagem e o contexto sócio-cultural apresentando-se como o lugar em que é possível experimentar relações educativas ricas de valores, assinalados pela proximidade, confiança e diálogo.

O elemento fundamental para assegurar uma ação eficaz educativa e dar razões concretas as exigências e necessidades dos educandos, num contexto cada vez más globalizado. Nela se investe na convergência e continuidade das intervenções educativas, de modo a envolver os educandos, os educadores, a comunidade em geral no projeto de alfabetização e educação de adultos, segundo defende Azevedo quando ele chama a “educação de todos e ao longo de toda a vida”

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.

Paraphraseando as propostas de estudo que Azevedo apresenta no quadro da multiregulação dum programa comunitário (TCA) (Azevedo, 2009, pàg 30), faço minhas as suas propostas no âmbito da Alfabetização-Educação de Adultos.

- A alfabetização e educação para adultos, já não centrada nas políticas educativas do Estado, mas centrada nas realidades concretas dos educandos no contexto sócio-cultural onde se encontra.
- Uma alfabetização que valoriza e estimula a cooperação entre as instituições e as pessoas que podem dar o seu melhor para educação de todos os cidadãos
- Uma alfabetização de adultos que acredita nas pessoas, no diálogo entre as instituições presentes na zona, que acredita que o acolhimento e a proximidade educativa criam laços e se invertam iniciativas educativas e itinerários pessoais imprevisíveis de desenvolvimento humano, que não cabem em qualquer quadro preestabelecido de regulação de control, mas que podem inscrever-se em outro quadro de multiregulação.
- Que na alfabetização de adultos as práticas comunitárias de todos e ao longo de toda a vida aumentam e melhoram a responsabilidade social dos cidadãos e das suas instituições locais.
- Que a alfabetização sustente a mudança nos processos e a melhoria da educação, em torno ao eixo da hospitalidade e da solidariedade social, quer na capacidade do exercicio de efectivo poder por parte das instituições locais, numa base de participação democrática em ordem ao compromisso.

Considerando que um dos maiores desejos dos educandos é a progressão académica, achamos que a política educativa deveria, para além da alfabetização, conceber programas de educação de adultos equivalentes aos do ensino básico e secundário, para permitir que os educandos comecem a escolarização através da alfabetização e cheguem aos níveis relativamente elevados sem mudar do sistema educativo.

Na realidade social na qual estão imersos os educandos, não basta uma alfabetização de folha e papel, é um imperativo que este método dé um salto de qualidade e de inclusão nas realidades digitais da nossa sociedade, uma alfabetização digital deveria ir a par e passo a uma alfabetização tradicional.

No horizonte da Pedagogia Social, nos dias que correm, saber digitar os números no telefone celular, saber enviar uma mensagem de texto e saber leer aquilo que ela diz, é

uma necessidade de inclusão social, o poder depositar o valor adquirido no negócio, e levantar o dinheiro no ATM, assim como saber manusear o control do aparelho da televisão são habilidades que precisam ser introduzidas e ensinadas nos espaços de alfabetização.

Contudo, salienta-se que, a temática da educação de adultos é complexa, carecendo de leituras amplas plurais. Neste sentido, reconhecemos que este estudo não esgota a problemática da educação de adultos em Moçambique.

Assim, para futuros estudos recomenda-se que a análise da educação de adultos envolva outras perspetivas, como, 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.

No entanto, este trabalho ajudou a perceber até que ponto a política educativa, através das estratégias da alfabetização, vai ao encontro das necessidades dos educandos.

Por fim, espera-se que este trabalho seja mais um contributo para a reflexão sobre alfabetização e educação de adultos numa perspetiva da Pedagogia Social onde possam interagir a pessoa e a sua riqueza experiencial, o meio com todos os seus elementos. Espera-se igualmente que as políticas educativas propostas pelo Estado apontem para uma maior convergência na realidade sócio-cultural onde se encontrem inseridos. Assim como para o enriquecimento do acervo bibliográfico na área da educação de adultos.

## **2. Considerações finais**

Depois da discussão dos dados da pesquisa, apresentamos algumas considerações finais, baseadas tanto na componente teórica como do trabalho de campo.

A educação de adultos evidenciou-se e institucionalizou-se como campo de práticas educativas e como parte integrante da agenda da política educativa, por um lado através do surgimento de teorias que a diferencia de outras modalidades educativas e, por outro, devido a conferências que a UNESCO vem realizando desde 1949.

Este processo contribuiu significativamente para o reconhecimento da existência da educação de adultos e do seu papel no contexto da educação ao longo da vida, que elimina a distinção tradicional entre educação formal, inicial e educação permanente.

Além disto, a educação de adultos tende a convergir em direção a outro conceito proposto por Delors (2010), como sendo o da “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver talentos. O documento considera que a educação ao longo da vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade.

A temática da educação de adultos é multifacetada e a sua análise esteve sempre sujeita a diversas perspectivas segundo o foco de interesse ou de ação, dos objetivos, do público-alvo; bem como, das linhas ou teorias dos pesquisadores que desenvolveram 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.

Esta perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (Delors 2010, p. 31). Foi neste sentido que nos interessou sublinhar, em termos de conclusão global, a necessidade de perspectivar a educação de adultos tendo em consideração o panorama epistemológico e o panorama sociopolítico contemporâneos que procuram clarificar tanto a institucionalização como a importância da educação de adultos na sociedade.



Não obstante a existência de uma multiplicidade tanto de práticas como de concepções em torno da educação de adultos, uma análise da literatura orientada à compreensão da constituição do corpus teórico e conceitual da educação de adultos permitiu constatar que os adultos têm vindo a ganhar espaço no debate e no discurso educativo e conseqüentemente a sua institucionalização pode ser vista através de duas perspectivas.

Uma perspectiva evoca estudiosos modernos que conceberam teorias de aprendizagem cujos princípios contribuíram para a composição teórica da educação de adultos como campo de práticas e de estudos no geral. Outra perspectiva sociopolítica que envolve contextos e poderes decisivos no âmbito da política de educação de adultos.

Percebeu-se também que os conteúdos ministrados no processo de alfabetização e educação de adultos não respondem cabalmente as expectativas dos educandos. Enquanto adultos, estes já são detentores de alguns conhecimentos práticos que aspiram aperfeiçoá-los neste processo. A título de exemplo, os educandos gostariam de aprender a fazer um plano de negócios, a aperfeiçoar os conhecimentos sobre a gastronomia, corte e costura, entre outras temáticas.

Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, é necessário adequar as estratégias formativas às características etárias dos educandos, promovendo maior aproximação à sua singularidade humana. A qualidade da relação estabelecida entre educador e educandos revela-se neste aspeto muito importante.

Tendo em conta que o adulto é considerado nesta perspectiva como sendo um ser em desenvolvimento histórico que diante da herança da sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, continua com o processo da sua individualização e da personalidade, a sua educação deve objetivar o desenvolvimento harmónico de todo o seu ser. (Ludojoski, 1972)

Dewey (1971) 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, esta relação 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.

No entanto, Finger & Asún (2003), referiram-se 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.

Contudo, através destas características gerais da teoria de Dewey, pode-se afirmar que a sua influência na educação de adultos parece ser evidentemente incontornável, visto que está 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.

Depois da análise dos dados obtidos, os resultados do estudo revelaram a existência de uma divergência entre a visão geral da política educativa operacionalizada através dos

processos da alfabetização e as necessidades 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 maior desejo a progressão acadêmica e a conciliação do processo da alfabetização com habilidades práticas.

Quanto a Oferta Formativa e Necessidades dos Educandos do Centro de Alfabetização de Natete, recomenda-se que o pensamento pedagógico de Baptista (...), segundo o qual, “a educação é mais do que ensinar” seja tomado em consideração, no que diz respeito ao compromisso ético da instituição na sua relação com a sociedade. Nesta ordem de ideias, cabe a instituição o papel de promover uma qualidade relacional madura e que aproxime cada vez seus atores internos e a ação dos mesmos ao nível das comunidades locais.

A intencionalidade educativa que qualifica um ambiente educativo faz da sala de aulas e da escola, um espaço preferencial e rico de propostas para fazer crescer a vida e a esperança nos educandos. O ambiente coloca-se como mediação entre os valores inspirados nas políticas educativas e o contexto socio-cultural, apresentando-se como o lugar em que é possível experimentar relações ricas de valores, assimilados pela confiança e pelo diálogo.

Uma educação de adultos que não olha a profissionalização dos educandos estaria adolecendo do seu conteúdo pragmático para a vida dos educandos, pois estes olham a utilidade de aquilo que estão a estudar e a sua aplicação na própria subsistência e melhoria da qualidade de vida.

Na linha das estratégias educativas desde os níveis “transnacionais e nacionais aos regionais e locais e para que o ideal, de uma educação de todos e ao longo de toda a vida se possa realizar, impõe-se que continuem a ser desenvolvidas dinâmicas e projetos sócio-educativos corajosos e nascidos do mais fundo do coração da dignidade e da solidariedade humana, que estejam próximos, sejam flexíveis e acessíveis a todos os cidadãos, sem exceção.

Em suma, pode-se afirmar que, por meio da educação, conquista-se a participação de todos os membros na sociedade, numa busca contínua de um desenvolvimento individual, superação pessoal e auto-realização.

*“Aprender para ganhar emprego”*, é esta uma expectativa da vida dos educandos, que a educação para adultos poderia ir ao encontro transformando os espaços dos alfabetizadores em espaços também profissionalizantes, onde o educando possa encontrar o lugar onde desenvolver e acrescentar as suas habilidades, aperfeiçoando o seu emprego ou profissão com novas ideias, técnicas e mecanismos que lhe permitam melhorar a qualidade de vida. Junto a esta profissionalização, deveria caminhar a par e passo na alfabetização digital, *“aprender a usar computador, aprender a usar telefone móvel, aprender a usar cartão de ATM”*, que o torna o cidadão do mundo cibernético, dando-lhe assim a possibilidade de interagir com as realidades emergentes da cultura digital presentes em todos os cantos do país.

A natureza do próprio tema leva a que não seja possível dar uma conclusão exaustiva, mas sim, para marcar horizontes de uma contínua reflexão no que tange a Alfabetização-Educação de Adultos, a qual não é só a luta contra o analfabetismo, como referenciam as estratégias atuais da educação de adultos; mas também uma educação integral e profissionalizante, na qual o adulto encontra o ambiente educativo que o leve a aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver, em vista a aquisição da educação ao longo de toda a vida.

Fazendo uma análise geral sobre a alfabetização em Moçambique, a partir dos depoimentos anteriormente referenciados, pode-se concluir que a prática político-discursiva em torno desta problemática é objetiva e coerente. Contudo, diante de uma realidade multilingüística nacional, as políticas de alfabetização devem também reconhecer a importância da L1 em processo de alfabetização e de ensino do adulto, assumindo os desafios apontados por (Chimbitana & Stroud, 2011) orientados para a formação dos agentes da alfabetização, em ferramentas linguísticas variadas e conhecimento amplo das línguas locais.

É nesta perspectiva que a educação ganha a forma de uma Pedagogia Social, visando enquadrar o saber educativo de todos e ao longo de toda a vida. Por outro lado, importa que a educação ao longo da vida seja promovida segundo princípios éticos de proximidade humana (Baptista, 2005) e segundo valores de justiça, equidade e solidariedade social.

A manifestação da relação entre a educação e a experiência expressa-se também na qualidade da experiência individual, como explica os autores de referência, “a experiência pode ser imediatamente agradável e, portanto, concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste 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 controle nas experiências futuras.

Tal como pudemos compreender através da teoria da experiência de Dewey, 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.

Assim, 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. É preciso que a experiência possa ser pensada e partilhada em ambiente relacional.

Esta investigação permitiu-nos entender que aprender em conjunto, num contexto de formação de adultos qualificado e que vá ao encontro das necessidades dos formandos, pode constituir um fator precioso de desenvolvimento e de solidariedade social.

Valorizado na suas dimensões antropológica e sociológica, o processo da aprendizagem ao longo da vida, abre possibilidades de realização pessoal novas ao mesmo tempo que potencia uma postura crítica transformadora.

Por outro lado, os dados analisados reforçaram a convicção de que a qualidade técnica deve andar associada à qualidade ética e humana. Neste sentido, as práticas de formação de adultos deverão ser vividas como experiências de cooperação e convívio solidário entre aprendentes.

De um modo geral, o presente estudo permitiu evidenciar a necessidade de ofertas educativas inseridas nas comunidades, próximas da vida dos educandos e centradas nas suas necessidades e interesses de formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, C. (2009). *O perigo da história única*. Recuperado a 09 de Janeiro de 2011, de:  
[http://www.ted.com/talks/lang/por\\_pt/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html#](http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html#));  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146284por.pdf>>;  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a12.pdf>>.
- Agazzi, A. (1994). *Educazione e società nel mondo contemporaneo*. Brescia: La Scuola;
- Altuna, R. R. A. (1993). *Cultura tradicional Bantu*. Edição do Secretariado Arquidiocesano de Pastoral. Luanda;
- Alberto, A. (2012). *As Aspirações socioeducativas dos educandos e a Intencionalidade Educativa da Política da Alfabetização em Moçambique* : Universidade do Minho Instituto de Educação ( tese do Mestrado)
- Amaral, L. (2010). *Economia portuguesa*. FFMS. Lisboa;
- Araújo, M.M. (2005). *Cidade de Nampula: a rainha do norte*. Finisterra, XL, 79, pp. 209–222. Recuperado a 03 de Fevereiro de 2012, de:  
[www.ceg.ul.pt/finisterra/números/2005-79/79\\_16pdf](http://www.ceg.ul.pt/finisterra/números/2005-79/79_16pdf));
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Celta, Lisboa;
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação, Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2009). «A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação» In *Cadernos de Pedagogia Social*, (p.9-34). Ano III, Lisboa: UCP Editora;
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto;

- Baptista, I. (2008). «*Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de Ação*» In *Cadernos de Pedagogia Social*, (p.7-30). Ano II, UCP Editora: Lisboa;
- Barbosa, A. G. (1999). *Jovens do futuro*. Paulinas, Lisboa.
- Barbosa, F. M. B. (2004). *A educação de adultos: uma visão crítica*, (s/d): Editora Estratégias Criativas;
- Barbosa, A. G. (2012). *Contributos para Pedagogia Social: Neuroética, Educação Vagarosa e Ubuntu*. In *Cadernos da Pedagogia Social*, 4, 1997-219. Lisboa.
- Barros, R. (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/d): Chiado Editora;
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva, Lisboa;
- Bock, A. M. B. (1999). *Psicologia: uma introdução ao estudo de Psicologia*. (13ª ed.). São Paulo;
- Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, Porto;
- Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora, Porto;
- Boruchovitch, B. (2001). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis.
- Bourdieu, P. (1999). *A economia das trocas simbólicas*. (5ª ed.). Editora Perspetiva, São Paulo;
- Brockett, R. (2000). *Humanism as an Instruction Paradigm*. In DILLS, C.;



- Bzuneck, J. A. (2000). *As crenças de auto-eficácia dos professores*. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro;
- Cabanas, J. M. Q (1997). *Antecedentes históricos de la educación social*. In:
- Cabrito, B., & Canário, R. (2008). *Educação e formação de adultos: mutação e convergências*. Educa, Lisboa;
- Calado, A. J. F. et al. (2007). *Leituras de Paulo Freire: contribuição para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva Publicações.
- Caliman, G. (1997). *Pedagogia sociale*. In: *Prellezo, J. M. ; Nanni, C. ; Malizia, G. Dizionario di Scienze dell'Educazione*. Milano, Roma;
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Educa: Lisboa;
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Educa, Lisboa;
- Canastra, F. A. C. (2007). *O perfil formativo-profissional do educador social*. Tese de Doutorado. Universidade Aberta.
- Cardoso, M. C. G. (2000). *A educação de adultos como fenómeno educativo-abertura do campo a novas racionalidades*. Braga: Instituto de Educação e psicologia da Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos).
- Cassali, A. (2009). *Propuestas de Paulo Freire para una renación educativa*. Lima: Universidad Antónío Ruiz de Montoya.
- Casulo, J. C. O. (2002). *Concepções educacionais de Paulo Freire, Ivan Illich e Carl Rogers*. Braga. (Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação);
- Chimbutane, F. & Stroud, C. (2011). *Educação bilingue em Moçambique: Refletindo criticamente sobre as políticas e práticas*. Texto Editores, Ida. Moçambique.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para O Século XXI. Cortez São Paulo;

- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para O Século XXI. Cortez São Paulo;
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Londres;
- Denzin, N. K. (1999/2002). *Interpretive interactionismo* (2º ed.). Sage.London;
- Deus, J. de (1876). *A Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Typ. de António da Deus, M.L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Associação de Jardins-
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Editora Nacional: São Paulo;
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora: Lisboa;
- Dias, J. R. (1983). *Curso de iniciação à educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho;
- Dias, J. R. (2009). *Educação, o caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Papiro Editora, Porto;
- Dias, J. R. (2009). *Educação: o caminho da nova humanidade*.Papiro,Lisboa;
- Dicionários editora, (2006), *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto.
- Elias, J. & M. S. (1980). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Krieger Publishing Company, Florida;Escola João de Deus. Lisboa;
- Faure, E. *et al.* (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris. Recuperado a 25 Novembro de 2009, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>>. E disponível na versão francesa em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132982f.pdf>;
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogia social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder,
- Fernandéz, F. S. (2008). *Modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa;
- Ferreiro, E. (2001). *Reflexões sobre alfabetização*. 25 ed. Cortez, São Paulo;

- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto Editora, Porto;
- Freire, P. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra, Rio de Janeiro;
- Freire, P. (2000). *A importância de saber ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2009). *Educação de Jovens e Adultos como Direito Humano* – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Cadernos de Formação Vol. 04.
- Godotti, M. (2009). *Educação de adultos como direito humano*. Instituto Piaget, São Paulo;
- Goff, L. .P. (1996). *L'érosion des idéaux de l'éducation permanente*. *Education Permanente*, 129, 1996-4, pp.29-33;
- Golias, M. (1993). *Sistema de ensino em Moçambique: passado e presente*. Escolar, Maputo;
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso*. Cascais: Pincipia;
- Humbert, C. (1977). *Consciencialização: a experiência e a investigação de Paulo Freire*. Moraes, Lisboa;
- Knowles, M. S. & Holton III, E. & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner: the definitive classic in Adult Education and Human Resource Development*. Betterworth-Heineman: Houston;
- Lessard-Hébert, M. & Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa;
- Lima, L. (2006). *Educação Não Escolar de Adultos — Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*. Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos. Braga;
- Lima, L. C. (1994). *Educação de adultos: forum I*. Universidade do Minho, Braga;
- Lind, A. & Kristensen, V. (2004). *Education sector in Mozambique: Problem Analysis*. Stockholm;

- Lind, A. & Munguambe, A. & Buque, D. (2007). *Manual de Alfabetização de Adultos em Moçambique-1975-2006*. Maputo;
- Lind, A. (1988). *Adult Literacy Lessons and Promises: Mozambican Literacy campaigns 1978-1982*. Stockholm;
- Lind, A. (2004). *Reflections on Gender Equality and National Adult Basic Education Programmes*. Artigo apresentado no Seminário "Beyond Access. 29 de Junho de 2004;
- Ludjowski, J. L. (1972). *Andragogia do Educacion del Adulto*. Guadalupe Editora. Mexico
- Machado, M. M. A (2009). *VI Confintea numa perspectiva de processo*. Goiânia. Acessado a 29/07/2011, em: [http://www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado\\_port\\_.pdf](http://www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado_port_.pdf);
- Mangrassse, L. (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*. Pontifícia Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado em Educação/Currículo);
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2011). *Técnicas de pesquisa*. Atlas, São Paulo;
- Mário, M. (2002). *A Experiência Moçambicana de Alfabetização e Educação de Adultos, Relatório Nacional apresentado na Conferencia Internacional sobre a Alfabetização e Educação Básica de Adultos na região da SADC de 3-6 de Dezembro de 2002*.
- Mário, M., & Nandja, D. (2005). *A alfabetização em Moçambique: desafios da Educação Para Todos*. Acessado a 04 de Julho de 2011,em:
- Mayo, P. (2004). *Freire e educação de adultos: possibilidades para uma Ação transformadora*. Artmed, Porto Alegre;
- Martinez, F. L. (2009). *O povo macua e a sua cultura*. (3ª ed.). Maputo;
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985: em busca de fundamentos filosófico-antropológico*. Porto;

- MEC, (2008). *Taxas de analfabetismo entre países de língua portuguesa vão de 10,2% a 63%*. Maputo;
- Merriam, S.B., (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass Publishers, São Francisco;
- Merriam, S.B., R. G. (1997) *The profession and practice of adult education: An introduction*. Jossey-Bass, São Francisco;
- Mertens, D.M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage;
- Moll, J. (1996.) *Alfabetização possível: reiventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre;
- Mosca, J. (1999). *A experiência socialista em Moçambique (1975-1986)*. Instituto Piaget, Lisboa;
- Moura, M. (n.d). *O pensamento de Paulo Freire: uma revolução na educação*. Multinova, Lisboa;
- Ngoenha, S. E. (2004). *Os tempos da filosofia: filosofia e democracia em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária;
- Ngunga, A. & Bavo, I. (2011). *Práticas Linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo;
- Ocadiz, M. P. (org.). (2002). *Educação e democracia: Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa*. Edições Universitárias Losófonas, Lisboa;
- Osório, A. R. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Instituto Piaget, Lisboa;
- Petrus, A. (org.). (1997). *Pedagogia Social*. Espanha;
- Ponte, J. P. (2004). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. *Quadrante*. 3(1), 3-18.
- Quintana C. & J. M. (1984). *Pedagogia social*. Madrid; Dykinson;
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva, Lisboa;

- Ribeiro, M. A. G. (2004). *A cidadania no horizonte da educação de adultos: contexto, discurso e perspectiva*. Braga: s/d. (Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos);
- Rosa, C. M. (org). (2002). *Alfabetização e cidadania: o inverso do espelho na educação de jovens e adultos*. Pelotas: Gráfica Universitária;
- Schwartz, S. (2010). *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes;
- Scocugila, A. C. (org.). (2006). *Paulo Freire na educação do tempo presente*. Porto: Afrontamento;
- Silva Teixeira, Porto;
- Silva, S. A. (2002). *Por uma Política de Ideias em Educação*. Edições Asa, Porto;
- Smulders, M. (2001). *The Challenge of Adult Education at the Eduardo Mondlane University*. Maputo, Moçambique;
- Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica;
- Soares, M.(2008). *Alfabetização e letramento*. 5ed. São Paulo: Contexto;
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Streck, D. R. (org). (2010). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica;
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. Cortez, São Paulo;
- Tuijnman, A. (n.d). *Enciclopédia Internacional de Educação de Adultos e Formação*. 2ªed. Paris;
- Vogot, M. S. L. & Alves, E. D. (2005). *Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia* - Revista do Centro de Educação, Vol.30 nº 02. Acessado a 28/01/2010, em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a12.htm>;

## Outros documentos consultados:

\_\_\_\_\_. (2001). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez;

\_\_\_\_\_. (2008). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

\_\_\_\_\_. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2002). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. *Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem de jovens e adultos para um futuro viável – Marco de Ação de Belém – CONFINTEA VI, 2009, versão em Português;*

\_\_\_\_\_. CONFINTEA VI Sexta Conferência Internacional sobre Educação para Adultos - Número especial do boletim eletrônico do Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO (UIL) Setembro 2007;

\_\_\_\_\_. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no contexto do Ensino Fundamental – Apresentado à UNESCO para a Conferência Preparatória da V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, em 1997. Ministério da Educação, Brasil. Acessado a 20/01/2010 em: <http://forumeja.org.br/files/5Confintea.pdf> ;*

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em: [www.debatereducacao.pt/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=62](http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=62) - 23/10/2004.

Declaração Universal dos Direitos do Homem, recuperado a 19 de Novembro 2013, de: <http://br.humanrights.com/what-are-human-rights/videos/right-to-education.html>;

Muianga, E. (2008). 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>);

Revista Acolhendo, Diretor Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos – Entrevista;

UNESCO (2007). *Educação de Jovens e Adultos nos países de língua portuguesa: novos diálogos para a cooperação sul-sul*. Brasília;

UNESCO (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília;

UNESCO (1997). *Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro*. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo;

UNESCO. (2004). *EFA Global Monitoring Report*. Paris;

UNESCO (2010). *Marco de Ação de Belém*. Brasília;

UNESCO (2010). *Relatório da IV Oficina de Cooperação sul-sul no domínio da Educação e Formação de Jovens e Adultos. Unidos na Educação e formação de Jovens e adultos da CPLP, para o desenvolvimento sustentável do espaço Sul-Sul. Relatório final*. Maputo, Moçambique;

UNESCO (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília;

UNESCO (2010). *Temas em educação*. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/brasil/education-in-brazil>>. Acessado em 03 Nov. 2010;

UNESCO (2009). *Terceira Oficina de Cooperação Sul-Sul entre Países de Língua Oficial Portuguesa sobre Educação de Jovens e Adultos: relatório final*, Cabo Verde;

UNILAB. (2010). *Programa ECOSS: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Cooperação sul-sul, 2010-2013*. Redenção, Ceará;

### **Legislação (consultada)**

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;



# APÊNDICES

---

## APÊNDICE I

### Guião de entrevista aos educandos da Alfabetização e Educação de Adulto

Caro(a) Sr(a), este questionário é parte de um estudo que possui meramente objetivo académico. A sua opinião é de suma importância para a concretização desse trabalho. Todas as informações serão utilizadas de maneira agrupada, não sendo em nenhum momento identificado o respondente. Desde já, muito obrigado!

<b>I.</b> <b>Informação geral do Entrevistado</b>	Nome do entrevistado _____ Sexo: _____ Idade _____ Centro de AEA de _____ Localização _____ Data: __/__/__
<b>II.</b> <b>Identificação das necessidades socioeducativas</b>	1. Já frequentou a escola antes de entrar na AEA? 2. Qual foi o seu último nível a frequentar? 3. O que a/o levou abandonar a escola? 4. Quais são as razões que o levaram a entrar na AEA? 5. Para além de estudar na AEA, o que faz no seu dia-a-dia?
<b>III.</b> <b>A oferta educativa da AEA</b>	6. Quais são as disciplinas que aprendem na AEA? Serve-lhe para alguma coisa? 7. O processo da AEA foi concebido para 3 anos, acha esse tempo suficiente? Porquê? 8. Depois de terminar a AEA (3 anos) o que pensa fazer? 9. Acha que o que aprende é útil e necessário para a vida? Porque diz isso?

<p><b>IV.</b></p> <p><b>Relação entre a oferta educativa e as necessidades dos educandos</b></p>	<p>10. As licções que aprendem ajudam na sua ocupação diária (em casa, negocio, ou noutros contextos?) Como? Porque?</p> <p>11. O que gostaria de aprender mais, na AEA para além do que está a aprender? Como e quais? / Porquê?</p>
<p><b>V.</b></p> <p><b>Características dos processos de alfabetização</b></p>	<p>12. Quais são os pontos que consideram mais positivos nos formadores? E os mais negativos?</p> <p>13. Descreve os vários tipos de atividades que costumam desenvolver nas aulas de alfabetização?</p> <p>14. Os métodos programas que os formadores utilizam ajudam a assimilar o conteúdo da alfabetização?</p> <p>15. Os materiais usados na alfabetização vão ao encontro do que esperavam encontrar? Porquê?</p>

## **APÊNDICE II**

### **Guião de observação para os alfabetizados**

Os aspetos a serem observados são:

- Atividades didáticas levadas a cabo nos centros de alfabetização
- Duração do Processo da alfabetização e educação de adultos
- A qualidade de vida do entrevistado (higiene ambiental sobretudo existência de latrina pessoal e a prática de fazer aterro sanitário;)
- A utilização do meio de comunicação mais abrangente na comunidade
- Os movimentos dos entrevistados, concretamente: gestos e posição facial.
- Observações de como os educadores interagem com os educandos.

## APÊNDICE III

### Chaves de leitura dos questionários

#### Questão 4:

- 1 – Nunca estudou.      3 – Casamento prematuro  
2 – Queria casar      4 – Sem resposta      5 – Vivia com familiares

#### Questão 5:

- 1 – Não sabe ler.      2 – Foi convidada      3 – Aprender mais  
4- Vive perto da escola

#### Questão 6:

- 1 – Doméstica.      2 – Fora de casa

#### Questão 7:

- 1 – Suficiente.      2 – Não é suficiente 3 - é normal

#### Questão 8:

- 1 - Português, matemática, ciências naturais, história e geografia  
2 - Português, matemática

#### Questão 9:

- 1 – Sim      2 – Não

#### Questão 10:

- 1 – Continuar com os estudos      2 – Não continuar

**Questão 11:**

- 1 – Computador    2 – Negócio    3- Outras línguas    4 – Agricultura  
5 – Culinária

**Questão 12:**

- 1 – Leitura, escrita, cálculo e ditado

**Questão 13:**

- 1 – Não temos livros, só temos canetas e cadernos;  
2- Sem resposta;  
3 - Não temos livros, só temos canetas e cadernos, temos giz e quadro

**Questão 14:**

- 1 – Excelente    2 – Bom    3 – Suficiente    4 – Mau    5 – Péssimo

## APÊNDICE IV

### Sinopse (1): Antecedentes dos educandos

Pergunta	Depoimentos dos entrevistados
Já frequentou a escola antes de entrar na alfabetização?	<p>“Já sim depois tive que desistir por causa das condições da família’ ( E1)</p> <p>“Sim , Mas as dificuldades firam que eu não continuasse com a escola. Depois tive que casar porque os meus pais já tinham um marido a espera”( 2)</p> <p>“Não porque a escola era longe, e tinha que ficar em casa a cozinhar para os meus irmãozinhos” (E 3)</p> <p>“sim , só que tive que disistir na segunda classae” ( 4)</p> <p>”Sim , mas a falta de condições me fez dessistir e porque não tinha como continuar e a minhã mãe preferiu que os meus irmãos fossem a escola e eu ficar em casa para cuidar da casa quando eles iam a machamba”( 5)</p> <p>Nunca frequentei as escola vi que meus irmão iam e u não, porque eramos muitos na familia”( 6)</p> <p>O resto responderam que “sim” mas desistirão por varias razões económicas... E 6, 7, 8,9,10,11,12,13,14,15</p>
Razões de abandono escolar	<p>“, queria casar, ciúme de casamento, pensei que depois de casar seria difícil estudar” ( E1)</p> <p>“ Não tinha condicões, vivia com minha avó deu prioridade aos meus irmãos porque eram homens”( 2)</p> <p>“ Não tinha condições para continuar”( 3)</p> <p>E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12, não tinham condições para continuar</p>

<p>Razões de reingresso na alfabetização</p>	<p>“queria aprender a ler e escrever para conseguir ajudar meus filho e ler as cartas do meu marido”E1</p> <p>“ queria saber ler e perceber o medico e ler os autocarros quando quero viajar” (E2)</p> <p>“Queria aprender para arranjar emprego, tambe’m queria aprender a trabalhar com computador “ (E 3)</p> <p>“Queria aprender para saber pedir emprestimo no banco” E 4</p> <p>“ Queria aprender prender as tecnicas de agricultura para render mais a minha produção” E 5</p> <p>“Queria aprender como ler para saber usar e escrever no banco o meu nome” (E 5)</p> <p>“Minhas amigas convidaram para continuar com os estudos ” E 6</p> <p>“Queria saber ler e escrever , aprender costura , aprender computador , e a fazer plano de negócio porque como vendedora é sempre bom aprender estas coisas para não ficar ultrapassada, Tambem uso o telefone mas não consigo gravar nada nem usar bem o ATM” (E 7)</p> <p>“pensei 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” E 8</p> <p>“Continuar a estudar para ser funcionária e professora” E 8 , 9,10</p> <p>“O meu marido agora é que me mandou para eu aumentar meu nível” (E 11)</p>
--	--



## APÊNDICE V:

### Sinopse (2): Sensibilidade dos educandos de Natete sobre o processo da alfabetização

Perguntas	O processo da alfabetização foi concebido para 3 anos, acha que esse tempo é suficiente?
Duração do processo da alfabetização	“este tempo é suficiente, para aprender as coisas básicas e podermos continuar nos níveis de ensino” (E 1) “Acho sim é suficiente”(E 3) Bem aproveitado é suficiente pois nós somos mães e outras coisas já sabemos”(E 4) “o tempo é suficiente basta os professores ensinarem bem.”( E5) E6,E7,E8,E9,E10 dizem que é suficiente
Quais são as matérias que aprende na alfabetização?	“Português, matemática, ciências naturais, história e geografia”(E 1); (E 4), (E 6), (E7); (E8) “Portugues e matematica “ (E9), (E10), (E 11) “Português, matemática, ciências naturais, história e geografia” ,(E1), (E2)
Acha que, o que aprender é útil e necessário para a vida? Porquê?	“Agora já sei escrever o meu nome, quando vou ao hospital não preciso de perguntar onde é a maternidade nem para explicar o médico o que a criança tem” (E 1)“ Já sei ler a convocatória do meu filho”(E 2)“Já sei ler os números e as mensagens do meu telefone.” (E 3) “É útil porque ajuda a perceber as coisas que acontecem na televisão e conseguir escrever o nome no registo”(E 4) “Sei ler, aprendi boas coisas que não sabia” (E 5) “Me ajuda não sabia escrever, já sei contar”(E 6)“Sei ler e escrever mas faltam outras coisas que eu esperava aprender , a fazer negócio , culinária para abrir uma banca e vender bem, costurar e computador” (E 7) “sim aprender a ler as cartas e a escrever meu nome”(E8)

	<p>“A escola é importante: aprendi a ler” (E 9)</p>
<p>Necessidades da aprendizagem</p>	<p>Há outras coisas que gostaria de aprender aqui na alfabetização, para além do que está a aprender?</p> <p>“Gostaria de aprender inglês e outras coisas, computador porque na nossa zona tem muitos estrangeiros, mas computador” (E 1)</p> <p>“É que ainda não chegou o nível, pelo menos 7ª classe é que inicia inglês, computador e plano de negocio” (E2)</p> <p>“Gostaria de aprender aquilo que é necessário, por exemplo eletricidade auto” (E 3)</p> <p>Podiam nos ensinar máquina de costura, tecnica de cozinhar, fazer bolos, há mães que até agora não sabem fazer bolos” (E 4)</p> <p>“ Há muito tempo aprendiam bordados... temos máquina de costura só que não temos material” (E 5)</p> <p>“Coisas ligadas ao negócio”( E 6)</p> <p>“Gostaria de aperfeiçoar a escrita e leitura”( E 7)</p> <p>“Há, muito mais noutras classes, depois computador , tecnicas de pecuaria” (E 8)</p>
<p>Expectativa dos educandos</p>	<p>Depois de terminar o processo da alfabetização e educação de adultos, o que pensa em fazer?</p> <p><i>“Fazer a 7ª classe, mas eu preciso de continuar até chegar a universidade,(..)” (E 1)</i></p> <p><i>“Estudar mais, outra coisa como fazer negócio, como cozinhar para abrir um bar . como trabalhar com computador , como pedir dinheiro no banco,” (E 2)</i></p> <p><i>“ estudar para ser professor(...)” (E 3)</i></p> <p><i>“Ser enfermeiro, (...), saber ler e escrever no computador” (E6)</i></p> <p><i>“Aprender planos de negócio, aprender para trabalhar no hotel” (E 4)</i></p> <p><i>“ Estudar para ganhar emprego, (emprego)( E 5) e “aprender a fazer Bolos</i></p>

	e a ser professora”(E 6)
O que faz no seu dia a dia além da alfabetização?	<p>“Sou negociante, faço mahéu, vendo pão doce na rua, assim como castanha” ( E5)</p> <p>“Faço bebida cabanca, vendo em casa ” (E11)</p> <p>“Sou vendedora de esteiras e carvão” ( E4)</p> <p>“Sou domestica e trabalho na machamba” (E 7)</p> <p>Sou vendedora de água na via pública”</p> <p>“Sou domestica”( E 3 )</p> <p>“Cuido do meu marido das crianças e da machamba”( E 2)</p> <p>“Sou campunesa, e vendo cana de acucac e bebida “ (E 2)</p>
Observação durante as aulas, conversas informais	<p>Observação na questão sobre a duração do processo da alfabetização, as respostas dos educandos, tem pouca variação, classificam-se em dois grupos que são:</p> <p>1 – o tempo de alfabetização de 3 anos é suficiente</p> <p>2- o tempo não é suficiente.</p> <p>Quanto aos conteúdos, também podemos distinguir dois grupos:</p> <p>1 – língua portuguesa, ciências naturais e matemática</p> <p>2 – língua portuguesa e Matemática</p>
	<p>1 - Dão importância no plano pessoal ;</p> <p>2 - Dão importância para o indivíduo e para a sociedade</p>

## APÊNDICE VI

### Visão geral das respostas dos educandos sobre suas expectativas

<i>Visão geral dos seguimentos da entrevistas que conduzem as seguintes conclusões</i>
<i>“Continuar com os estudos” “Inglês e outras coisas” (E 2)</i>
<i>“Continuar com os estudos” “Gostaria de aprender aquilo que é necessário, por exemplo eletricidade auto” (E3)</i>
<i>“Estudar, amanhã quem sabe se posso ter um sítio para varrer” “Houve um ano que tinha máquina de costura, gostaria de aprender costurar” (E4)</i>
<i>“Aqui ultima 7ª classe, mas eu preciso de continuar, de 7ª para lá vou fazer noutro sítio” (E5)</i>
<i>“Podiam nos ensinar máquina de costura, cozinha, fazer bolos, há mães que até agora não sabem fazer bolos”</i>
<i>“Continuar com os estudos” “Costura” Computador , agricultura” (E6)</i>
<i>“Continuar com os estudos” “É que ainda não chegou o nível, pelo menos 6ª classe é que inicia inglês, francês”( E7)</i>
<i>“Continuar com os estudos” “Física e geografia” (E8)</i>
<i>“Aprender mais” “Não. Porque ainda o meu nível é baixo, talvez noutros níveis” (E9)</i>
<i>Continuar com os estudos” “Não há. Tudo é suficiente” Computador(E10 )“</i>
<i>“Estudar mais” “Para este nível é suficiente” (E11)</i>
<i>“Estudar mais” “ Há muito tempo aprendiam bordados... não temos máquina de costura só que não temos material””Computaodr” (E12)</i>
<i>Continuar com os estudos” “Coisas ligadas ao negócio” (E13 )“</i>

*Estudar até onde puder*” *“Deviam nos ensinar a costura, como se fazia nos anos passados” (E14 )“*

*“Continuar até onde puder” “O que estamos a aprender é normal” E5 )“*

*“Continuar a estudar” “Não, isto é suficiente” (E6)*

*“Trabalhar (emprego)” “A mecânica auto” (E7)*

*“Continuar até onde puder” “Aprender a ensinar aos outros” (E8 )*

*Estudar mais” “Gostaria” (não detalha) (E9)*

*“Vou continuar a estudar” “Inglês, Química” (E10)*

*“Procurar em trabalho” “Inglês, francês, e outras coisas” (E1)*

*Vou continuar a estudar” “Gostaria de aperfeiçoar a escrita e leitura” (E2 )“*

*Continuar a estudar “ (teve dificuldades de responder) (E3 )“*

*“Continuar a estudar” (teve dificuldades de responder) (E4)*

*“Continuar a estudar” “Educação Física, prender a costurar, bordar” (E5)*

*“Continuar a estudar” “Gostaria de aperfeiçoar a leitura e escrita” e aprender computador” (E6)*

*“Continuar a estudar” “Gostaria de aprender inglês e outras disciplinas” “a prender as tecnicas de negocio” (E7)*

*“Vou continuar a estudar” “Não há, mas estou a ver que está bem” (E8 )*

*“Vou continuar a estudar” “Gostaria de aprender mais sobre ciências sociais, português, matemática e outras coisas” (E9)*

*“Vou continuar a estudar” “Há, muito mais noutras classes” (E4)*

*“Vou continuar a estudar” (E1)*

*Continuar com os estudos” “ Gostaria que eu estudasse, lesse bem as cartas” (E2 )*

*“Estudar mais” “Sim, como algo para ter serviço” (E3)*

## APÊNDICE VII

### Oferta educativa da alfabetização e educação de adultos pelos alfabetizadores de Natete

Perguntas	Oferta educativa da alfabetização e educação de adultos
<b>Qual foi a experiência como e educador de adultos?</b>	<p>“É um processo complicado, visto que o próprio adulto já tem uma informação cuja mesma precisa de ajuda. Pelo que vejo o adulto é a pessoa que também precisa de ser informado a partir de equipas de sensibilização nos mercados, igrejas, hospitais e outros locais públicos sobre a educação de adultos.” (P 1)</p> <p>“É um processo difícil que requer muita paciência” (p2)</p> <p>“Os adultos vem cansadas pelas atividades e na sala cansam – se depressa por isso é preciso muita motivação”(p3)</p>
<b>Fale sobre alfabetização e educação de adultos?</b>	<p>“gratificante ensinar os adultos, considerar o esforço adicional do atraso mas a vontade de aprender é muita” (P.2)</p> <p>“Em Moçambique há falta de recursos para a levar avante as informações desta área, sobretudo nos centros urbanos e rurais no sentido de capacitar as pessoas para maior aderência neste processo de ensino.”(P. 3)</p> <p>“Na sua opinião a alfabetização é boa, dado que há muita gente no tempo , Este processo e muito deficiente por falta de material didáctico. Por vezes temos que nos arranjar para o material para leccionação, quando chegamos tempo de chuvas paramos por falta de lugar “(p1)</p>

Fonte : Elaborado pela autora (2013)



## APÊNDICE VIII

### Imagens do Centro de alfabetização de Natete durante a observação das actividades





## Apendice 2





---

# ANEXOS

---

ANEXO I: Mapa do distrito de Monapo

ANEXO II: Conteúdo programático da disciplina de matemática, caderno do professor



NEXO II

Conteúdo programático de matemática - caderno do professor

Centro de São Pedro		Nível: 2º Ano		
Data:		Tipo de aula: nove.		
Nome: Ives Francisco		Duração: 120'		
Disciplina: Matemática.				
Tema: Unidade, dezena, dúzia, centena.				
Obj: O alfabetizando de se ler e escrever de usar unidades, dezenas, centenas e dúzias na contagem.				
- ler e escrever de identificar e posicionar de unidades, dezena e centenas num dado nº.				
Tempo	Fd.A.	Conteúdo:	Método	Mais
5'	Introd.	Saudação e control da turma.	E.C.	M.B.E
35'	A/cont	Uma (1) dezena são 10 unidades. meia dezena vale 5 unidades. Uma (1) dúzia vale 12 unidades. meia dúzia vale 6 unidades. Uma centena são 100 unidades. meia centena vale 50 unidades. Exemplos: 1. 38 - são 3 dezenas e 8 unidades. 5 - são 5 unidades. 16 - são 1 dezena e 6 unidades. 254 - são 2 dezenas e 4 unidades. 160 - são 16 dezenas e zero unidades. <del>1 centena, 6 dezenas e zero unidades.</del>	E.C.	M.B.E
20'	At/c.	1. Faça como nos exemplos acima: 48 - são 4 dezenas e 8 unidades. 58 - são 5 dezenas e 8 unidades. 99 - são 9 dezenas e 9 unidades. 127 - são 12 dezenas e 7 unidades. 521 - são 52 dezenas e 1 unidade. 2. Quantas dezenas há em 510 Kg milho? R: São 51 dezenas.	E.I	M.B.E