



**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DA MULHER NO DISTRITO DE
NAMAACHA: OS CASOS DO CENTRO DA CASA DO GAIATO E DO
CENTRO DA EPC DE CHANGALANE 2010-2011**

**DISSERTAÇÃO
FRANCISCO MUNISSE MACHEL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação em cumprimento dos requisitos
parciais para a obtenção do grau de Mestre em Educação de Adultos

Maputo, Fevereiro de 2013

Supervisores

Prof. Doutor Miguel Buendia
dr. Domingos Buque

Comité do Júri

- Presidente : Prof. Doutor Manuel Bazo
- Universidade Eduardo Mondlane
- Supervisor : Prof. Doutor Miguel Buendia
- Universidade Eduardo Mondlane
- Examinadora Externa : Doutora Dulce Maria D. C. J. Mungói, PhD
- ICEIDA – Iceland International Development Agency

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Educação de Adultos.

Declaração de Honra

Declaro que esta dissertação de mestrado é resultado da minha investigação pessoal e das orientações dos meus supervisores, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia final.

Declaro ainda que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, Fevereiro de 2013

Assinatura

(Francisco Munisse Machel)

Dedicatória

Aos professores moçambicanos dedicados à Educação Para Todos que, apesar de inúmeras dificuldades de trabalho em condições extremamente difíceis, de entre elas, turmas numerosas, falta de mobiliário escolar e residências, apostam no desenvolvimento da sua competência e da sua iniciativa criadora.

A todos aqueles que directa ou indirectamente se interessam pela Educação de Adultos no país, dedico-lhes o meu relatório, para que nele encontrem uma linha de pesquisa que vise ainda o desenvolvimento da educação básica com vista a contribuir para o combate à pobreza absoluta em Moçambique.

Aos meus filhos, para que encontrem nesta pesquisa motivos para serem Homens cientificamente cultos.

Finalmente, aos meus pais, em memória; que Deus conserve as suas almas!

Agradecimentos

Quero manifestar o meu profundo agradecimento a todos os que me dispensaram o seu apoio na produção deste trabalho.

À Universidade Eduardo Mondlane, Departamento de Educação de Adultos, em particular aos meus docentes do tronco comum e da fase de especialização de quem aprendi muito nas cadeiras que ministraram, com destaque para os meus supervisores, Prof. Doutor Miguel Buendia e dr. Domingos Buque, que contribuíram com todo o profissionalismo, subsídio teórico e prático para que esta pesquisa se efectivasse. A todos eles o meu muito obrigado.

A todos os meus colegas do curso, pelo espírito colectivo e pelas contribuições que me foram dando em algumas fases da elaboração deste trabalho, o meu obrigado.

Os meus agradecimentos vão ainda ao Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (IIZ /DVV), pela oportunidade que me deu através da bolsa de estudo.

Um imenso obrigado vai à Casa do Gaiato, EPC de Changalane e a todo o colectivo do Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia de Namaacha, directores de escolas, alfabetizadores, alfabetizadas e estrutura administrativa do posto de Changalane, pela disponibilidade e prontidão que sempre tiveram em fornecer dados e informações pertinentes para a condução desta pesquisa.

Finalmente, um agradecimento especial com profunda estima vai à minha família, esposa e filhos, pelo apoio moral, encorajamento e confiança, sobretudo por compreender o significado de muitas horas de ausência. Mais uma vez, o meu muito obrigado.

Lista das abreviaturas

AEA	- Alfabetização e Educação de Adultos
AEA/ENF	- Alfabetização e Educação de Adultos/Educação Não-Formal
DPEC	- Direcção Provincial de Educação e Cultura
EP1	- Escola Primária do 1º grau
EP2	- Escola Primária do 2º grau
EPC	- Escola Primária Completa
ESG1	- Ensino Secundário Geral do 1º ciclo
ESG2	- Ensino Secundário Geral do 2º ciclo
ETP	- Ensino Técnico Profissional
FRELIMO	- Frente de Libertação de Moçambique
HIV/SIDA	- Vírus de Imunodeficiência Humana/Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MEPT	- Movimento de Educação Para Todos
MINED	- Ministério da Educação
MOZAL	- Mozambique Aluminum
ODM	- Objectivos de Desenvolvimento do Milénio
ONGs	- Organizações Não-Governamentais
OUA	- Organização da Unidade Africana
PARPA	- Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta
PEEC	- Plano Estratégico de Educação e Cultura
PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Política Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	- Plano Prospectivo e Indicativo
RENAMO	- Resistência Nacional Moçambicana
SARDC	- Centro de Documentação e Pesquisa da África Austral
SDEJT	- Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	- Sistema Nacional de Educação.
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas Para a Infância

Lista de tabelas

Tabela 1: Situação de educação em Lourenço Marques em 1894	12
Tabela 2: Estrutura numérica das crianças por situação escolar em Changanane .	24
Tabela 3: Estrutura numérica dos adultos segundo a alfabetização em Changanane	25

Lista de gráficos

Gráfico 1: Nível de redução de centros de AEA.....	19
Gráfico 2: Nível de redução de turmas de AEA.	19
Gráfico 3: Nível de redução de alfabetizandos de AEA.....	19
Gráfico 4: Níveis de desistências	23

Lista de figuras

Figura 1: Mapa de Moçambique	10
Figura 2: Mapa da Província de Maputo.....	18
Figura 3: Mapa do Distrito de Namaacha	20
Figura 4: Mulheres envolvidas em aulas de alfabetização.....	64
Figura 5: Mulheres envolvidas em actividades económicas.....	65
Figura 6: Jovens formados no sector de construção no CFP da Machava.	66
Figura 7: Participação nos centros de alfabetização.	67
Figura 8: Mulheres lendo e escrevendo.	77
Figura 9: Mulheres envolvidas em actividades de subsistência.....	79

Índice

Declaração de Honra.....	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	iv
Lista das abreviaturas.....	v
Lista de tabelas.....	vi
Lista de figuras.....	vi
Resumo do estudo.....	ix
CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO	1
1.1 Relevância da pesquisa	2
1.2 Declaração do problema, Objectivos e Questões de pesquisa	4
1.3 Possíveis contribuições do estudo.....	8
1.4 Organização da dissertação.....	9
CAPÍTULO 2- CONTEXTO DE PESQUISA.....	10
2.1 Educação no período colonial.....	11
2.2 Educação após a independência.....	13
2.3 Caracterização da área de estudo	18
2.4 Razão da escolha dos centros de pesquisa	27
CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
3.1 Educação de adultos.....	28
3.2 Alfabetização	31
3.3 Aprendizagem ao longo da vida	34
3.4 Analfabetismo e género	36
3.5 Políticas de Educação de Adultos.....	40
3.6 Processo de aprendizagem de adultos.....	43
3.7 Teorias de aprendizagem de adultos	46
3.8 Barreiras de aprendizagem.....	48
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	52
4.1 Abordagem metodológica.....	53
4.2 Técnicas de recolha de dados.....	54
4.3 Informantes da pesquisa.....	56
4.4 Procedimentos de recolha de dados	58
4.4.1 Testagem do instrumento de recolha de dados	58
4.4.2 Aplicação da entrevista.....	58
4.5 Questões éticas.....	59
4.6 Descrição do processo de análise de dados	59
4.6.1 Análise de documentos	59
4.6.2 Análise de entrevistas	60
4.6.3 Análise dos resultados	60
4.7 Limitações do estudo	61

CAPITULO 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	62
5. 1 Práticas de AEA desenvolvidas nos dois Centros	62
5. 2 Causas e análise das desistências nos centros de AEA.....	69
5. 3 Necessidades de aprendizagem das mulheres nos centros de AEA.....	74
CAPITULO 6 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	81
6.1 Conclusões	81
6.2 Recomendações	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXOS.....	93
Anexo 1: Entrevista Semi-estruturada para Directores, Técnico e Alfabetizadores	I
Anexo 2: Entrevista Semi-estruturada para Alfabetizadas do Centro da Casa do Gaiato e do Centro da EPC de Changalane	II
Anexo 3: Entrevista Semi-estruturada para mulheres desistentes das aulas de alfabetização	III
Anexo 4: Entrevista Semi-estruturada para Chefe do Posto e Líder Comunitário	IV
Anexo 5: Lista dos Entrevistados	V
Anexo 6: Tabelas	VI

Resumo do estudo

O presente estudo cujo tema é *Alfabetização e Educação da Mulher no Distrito de Namaacha: Os casos do Centro da Casa do Gaiato e do Centro da EPC de Changalane-2010-2011* tem como propósito analisar até que ponto as práticas de AEA desenvolvidas nos centros da Casa de Gaiato e da EPC de Changalane têm impacto na redução das desistências das mulheres no Distrito de Namaacha. Para o desenvolvimento deste estudo, aplicou-se a abordagem qualitativa. Os instrumentos de recolha de dados foram as entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos e observação. As entrevistas foram aplicadas a 22 informantes dentre os quais alfabetizadores, alfabetizadas, mulheres desistentes das aulas de alfabetização residentes na aldeia de Changalane, autoridades distritais de educação e líderes comunitários, o que permitiu a verificação da fiabilidade das respostas. Assim, o estudo concluiu que a Casa do Gaiato tem apostado no desenvolvimento de práticas inovadoras para ultrapassar as dificuldades e problemas encaradas no processo de alfabetização com vista a redução das desistências das mulheres. O conteúdo das aulas de alfabetização ministrado no centro da Casa do Gaiato está relacionado às actividades práticas desenvolvidas em Changalane. As mulheres que frequentam o centro da Casa do Gaiato percebem que a alfabetização está orientada para a concretização dos seus projectos, designadamente das suas vidas e da intervenção comunitária bem como nas expectativas que estiveram na base da sua adesão nos programas, contrariamente as que frequentam o centro da EPC de Changalane que não se beneficiam daquelas práticas. Neste centro apenas se desenvolve um ensino teórico. As mulheres que frequentam a alfabetização nos dois centros têm a necessidade de aprender os conteúdos que são relevantes no contexto da sua comunidade, que estão associados à melhoria do nível de escolaridade, com a expectativa de que isso permita facilitar a inserção, mobilidade e enquadramento profissional com aplicação imediata.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Alfabetização; Aprendizagem ao longo da vida; Analfabetismo e género.

Capítulo 1- Introdução

Desde há muito, principalmente desde a realização da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em 1949, em Elsinore na Dinamarca, num contexto de pós II Guerra Mundial e na tomada de decisões em busca pela paz, que a alfabetização é considerada fundamental para os indivíduos que almejam participar na transformação socioeconómica de um país como Moçambique, onde a educação em geral e a educação de adultos em particular focalizada na mulher são tidas como base para o desenvolvimento. Benton e Noyelle (1994: 105) consideram que “a alfabetização permite compreender o mundo que nos rodeia e comunicar com outrem”.

Acompanhando as dinâmicas mundiais da área de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA), como por exemplo, algumas metas actuais da Educação Para Todos (EPT) até 2015 (suprimir as disparidades de género no ensino primário e secundário) bem como alguns dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) (promover a igualdade do género e empoderamento da mulher) Moçambique, como subscritor da Declaração de Jomtien (1990), vem desenvolvendo várias acções com vista a alcançar os objectivos da EPT como, por exemplo, a elaboração e implementação da I Estratégia do Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos/Educação Não-Formal, (AEA/ENF) – 2001-2005 e a II Estratégia 2010-2015, do Movimento de Educação Para Todos (MEPT) – 1999, do Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC) – 2006-2011.

A motivação para realizar esta pesquisa foi impulsionada pela visita de estudo realizada ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Namaacha, em 2010, no âmbito das aulas de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, aliada às experiências pessoais como cidadão atento às ocorrências e dinâmicas actuais no sector da educação. A visita visava essencialmente verificar na prática como é que a Declaração Mundial sobre a EPT está sendo implementada especificamente no Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos.

Nos finais de 2010 e início de 2011, o pesquisador realizou quatro visitas aos centros de AEA localizados na Escola Primária Completa (EPC) de Mahelane, Changalane e Casa do Gaiato para aferir os dados encontrados no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Namaacha. A reflexão feita sobre os dados dos locais visitados constatou que os centros da AEA são frequentados na maior parte pelas mulheres com índices elevados de desistências nalguns centros. Estas constatações levaram a crer que havia terreno fértil para desencadear uma pesquisa como contributo fundamental para o subsector de AEA focalizada à mulher.

A visita aos dois centros de pesquisa nomeadamente, o centro de AEA da Casa do Gaiato e da EPC de Changalane permitiu mostrar as melhores práticas de AEA com vista a ver em qual é que ocorrem as que contribuem para a redução das desistências das mulheres.

1.1 Relevância da pesquisa

O papel da educação escolar no processo de desenvolvimento das nações é uma das variáveis fundamentais dos debates da actualidade. Estas temáticas estão presentes tanto na literatura contemporânea como nos debates levados a cabo a nível internacional e nacional. Muitas sociedades, desde o surgimento da humanidade, a mulher tem estado submetida ao poder dos homens, devido à construção social criada e perpetuada até aos nossos dias. Casimiro (2005) refere que a mulher se encontra desde séculos presa ao patriarcado que lhe atribui um espaço socialmente construído, que cria barreiras no seu posicionamento como ser humano. A mobilidade social da mulher chega a ser condicionada pela mesma construção social onde homens e mulheres têm papéis sociais diferentes, sendo que, predominantemente, a mulher se dedica a actividades domésticas.

Neste âmbito, os movimentos feministas, muitas mulheres individualmente e os governos interagem na luta pelo desenvolvimento da mulher, o que é possível com a sua educação. É com base neste quadro que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da I Estratégia do Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos (2001-2005) e a II Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015), pretende promover o acesso de jovens e adultos, em

particular a mulher e a rapariga, aos programas diversificados de Alfabetização e Educação de Adultos, com vista ao seu desenvolvimento, o que significa o reconhecimento de a educação constituir um instrumento fundamental para libertar as mulheres desta tradição.

Nesta perspectiva, a participação da mulher e da rapariga é fundamental para o desenvolvimento, assim como para o combate contra a pobreza absoluta e as desigualdades entre homens e mulheres. Ciente destes desafios e da importância de que se reveste a EPT, três motivos conduziram a fazer esta pesquisa:

1º- Concordar-se com o subscrito na Declaração Mundial de EPT (1990) num contexto em que a educação de adultos constitui uma das estratégias para a Educação Para Todos;

2º- O facto de o Governo Moçambicano ter identificado a importância da educação, em particular da mulher, no processo de desenvolvimento (combate à pobreza) como um instrumento fundamental;

3º- A área de alfabetização e educação de adultos em Moçambique precisa ainda de muitas pesquisas, apesar de nos últimos anos a Universidade Eduardo Mondlane, através da Faculdade de Educação e do Ministério da Educação e Cultura (Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), desenvolverem acções nesse sentido.

Assim, as razões da escolha do tema da presente pesquisa, prendem-se com a necessidade de contribuir para uma visão crítica da prática de AEA, analisando até que ponto as práticas de AEA desenvolvidas nos dois centros têm impacto na redução das desistências e respondem aos apelos que o Governo Moçambicano vem fazendo no contexto da EPT para o alcance da universalização da educação básica até 2015.

1.2 Declaração do problema, Objectivos e Questões de pesquisa

De acordo com Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2001: 71), os grandes desníveis de alfabetização entre os homens e as mulheres “é resultado combinado da oferta limitada de lugares no sistema educacional e da forma como a sociedade encara a educação das raparigas”. A nível mundial, em 1999, havia 854 milhões de adultos que não sabiam ler nem escrever, dos quais 583 milhões (78%) eram mulheres e dos 325 milhões de crianças não escolarizadas, 183 milhões (56%) eram meninas. A maioria dessas mulheres e meninas vivia em zonas rurais com menos oportunidades de escolarização.

O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2008) indica que, com o crescimento populacional, a estimativa até 2015 é o número absoluto de adultos não alfabetizados (com mais de 15 anos de idade) reduzir de 774 milhões para 706 milhões, progresso que é considerado demasiado lento para o alcance dos objectivos da EPT e ODM principalmente para a maioria dos países de África Subsahariana, Ásia Meridional, Ocidental e nos Estados Árabes.

Segundo as projecções da UNESCO (2008), a redução do número de mulheres analfabetas em 2015 será de 76 milhões para 50 milhões na faixa de 15 a 24 anos de idade, o que constitui ainda um maior desafio para a redução das desigualdades de oportunidades e de escolarização entre homens e mulheres.

Contudo, é preciso reconhecer que nos últimos tempos, devido às dinâmicas mundiais, têm-se registado avanços assinaláveis no sentido de reduzir estas desigualdades. Daí que em muitos programas educativos desenvolvidos a nível internacional e de cada país, as mulheres têm merecido atenção especial.

Segundo Mansson (1995), num estudo realizado em Moçambique em 1994, numa altura de pouca prioridade para a alfabetização de adultos pelo Governo Moçambicano, como resultado da crise económica e da guerra, as campanhas de alfabetização em Moçambique mostram que as mulheres eram muito motivadas e representavam a maioria dos alfabetizandos inscritos nos programas.

Mesmo assim, o analfabetismo entre as mulheres continuava mais alto do que entre os homens. O não domínio do português, a língua de ensino, por parte da maioria das mulheres analfabetas, a pobreza, programas de ensino que não reflectia as actividades práticas das mulheres constituíam alguns dos maiores constrangimentos para o seu aproveitamento pedagógico. Estes constrangimentos tinham como consequências a alta taxa de desistências e a frequência irregular entre as mulheres. (Mansson, 1995).

As desigualdades entre homens e mulheres são também evidentes em Moçambique, registando-se níveis de analfabetismo muito mais elevados entre as mulheres do que entre os homens. Segundo PNUD (2005), em 2003, a taxa de analfabetismo das mulheres a nível do país era de 68,8%, contra 36,7% dos homens e ainda mais acentuada nas zonas rurais, onde as taxas de analfabetismo atingem mais de 80% entre as mulheres contra pouco mais de 40% entre os homens.

Em relação à AEA, esforços têm sido feitos pelo Governo Moçambicano em parceria com as organizações não governamentais para aumentar as oportunidades de acesso à educação básica para a população, jovens e adultos, com particular ênfase nas mulheres e raparigas. Segundo o Centro de Documentação e Pesquisa da África Austral - SARDC Moçambique (2006), a ideia é de reduzir, no contexto da EPT, os níveis de analfabetismo dos 60,5% em 2001 (ano em que foi concebida a I Estratégia da AEA/ENF, 2001-2005) para pelo menos 30% até ao ano 2015.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2007), a taxa de analfabetismo em 2007 no país era de 50,4% sendo 64,2% entre as mulheres e 34,6% entre os homens. A II Estratégia de AEA em Moçambique (2010-2015) indica que actualmente a taxa de analfabetismo está estimada em 48,1%, sendo mais crítica na zona rural, onde 81,2% das mulheres são analfabetas contra 46,1% dos homens, segundo dados do inquérito dos indicadores múltiplos realizados em 2008.

Apesar dos avanços significativos, de 60,5% (2001) para 48,1% (2008), a actual taxa ainda exige um esforço redobrado para o alcance das metas fixadas até 2015.

A I Estratégia do Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos/Educação Não-Formal (2001-2005), Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006) e a II Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015), Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) II (2006) e Programa Quinquenal do Governo (2006), em conjunto, são alguns dos instrumentos através dos quais o Governo se propõe reduzir a taxa de analfabetismo dos actuais 48,1% para 30% através da alfabetização de 5 milhões de cidadãos de ambos os sexos o que significa 1 milhão de pessoas por ano até 2015, dos quais mais de metade (60%) são mulheres e raparigas (II Estratégia de AEA, 2011) com vista ao alcance das metas de EPT com recurso à educação não-formal, programas de rádio, televisão e alfabetização presencial. Contudo, o estudo de SARDC Moçambique (2006) mostra que, apesar de as mulheres serem as principais beneficiárias dos programas de alfabetização em todas as províncias do país e comparecerem aos centros de AEA em maior número, a taxa de analfabetismo neste grupo continua a ser elevada (66,2%).

Em resposta aos constrangimentos, que põem em risco o alcance das metas da EPT, o Governo Moçambicano desenvolveu vários Planos Estratégicos de Educação, enfatizando a educação da rapariga e da mulher em geral. São alguns exemplos elucidativos disso, entre 1997 e 2003, o Plano de Acção Para a Integração de uma Perspectiva de Género no Plano Estratégico de Educação para acelerar a igualdade de género na educação, Política de Género e Estratégia para a sua Implementação (2006), PARPA (2006) e Objectivos para o Desenvolvimento do Milénio.

No local da pesquisa, constatou-se que, devido às desistências, em 2010 foram encerradas algumas turmas na EP1 de Mussuquelane (2º ano), na EPC de Goba (3º ano), na Escola Primária do 1º Grau (EP1) de Matianine A (1º e 3º anos-mista), na EP1 de Mundavene (1º e 2º anos-mista) e na EPC de Ndividuane (alfa-rádio) bem como o ponto de escuta de EPC de Mahelane. Neste último caso, depois de cumprido o processo de inscrição dos alfabetizandos, a turma nem chegou a funcionar, tendo os facilitadores inscritos passados à responsabilidade da Casa do Gaiato. Comparativamente com o ano de 2009, houve no distrito de

Namaacha em 2010 uma redução em 24 turmas, das 66 que existiam em 2009, devido aos abandonos. (SDEJT, 2011b).

A situação de alfabetização desde 2008 na Casa do Gaiato, ano em que a alfabetização é focalizada na mulher, mostra que o cenário das desistências neste centro é muito diferente do da EPC de Changalane, pois na Casa do Gaiato regista-se um maior número de alfabetizandos e menor número de desistências, enquanto que na EPC de Changalane regista-se menor número de ingressos e maior número de desistências.

Ao longo do período de 2008 a 2011 o centro da AEA da Casa do Gaiato matriculou 219 alfabetizandos (28 homens e 191 mulheres) no 1º a 3º ano tendo desistido apenas 07 (04 homens e 03 mulheres), enquanto que no centro da EPC de Changalane foram matriculados no mesmo período também no 1º a 3º ano 161 alfabetizandos (32 homens e 129 mulheres) tendo desistido 73 (22 homens e 51 mulheres).

A situação das desistências acima apresentada contrasta com os esforços realizados pelo Governo Moçambicano com o apoio dos seus parceiros para reduzir os índices das desistências, sobretudo nas mulheres, tendo como horizonte as metas da EPT.

Objectivo geral

Esta investigação tem como objectivo analisar até que ponto as práticas de AEA desenvolvidas no centro da Casa do Gaiato e no centro da EPC de Changalane contribuem para redução das desistências das mulheres no Distrito de Namaacha.

Objectivos específicos

- ✓ Identificar as práticas de AEA desenvolvidas no centro da Casa do Gaiato e do centro da EPC de Changalane nos programas oferecidos às mulheres;
- ✓ Identificar as causas das desistências das mulheres nos centros de AEA da Casa do Gaiato e do centro da EPC de Changalane;
- ✓ Analisar as causas das desistências das mulheres nos dois centros;
- ✓ Explorar as necessidades de aprendizagem das alfabetizadas do centro de AEA da Casa do Gaiato e do centro da EPC de Changalane;

Perguntas de pesquisa

Para o alcance do objectivo da pesquisa, formulou-se como pergunta principal:

De que modo as práticas de Alfabetização e Educação de Adultos desenvolvidas no Distrito de Namaacha contribuem para as desistências das mulheres nos centros de alfabetização?

Com base nesta pergunta, procurou-se ainda perceber sobre os seguintes aspectos:

- 1 - Quais são as práticas de alfabetização e educação da mulher desenvolvidas no centro da Casa do Gaiato e no centro da EPC de Changalane?
- 2 - Quais são as causas das desistências das mulheres no centro de AEA da Casa do Gaiato e no centro da EPC de Changalane?
- 3 - Que factores interferem na participação das mulheres nos programas de AEA do centro da Casa do Gaiato e do centro da EPC de Changalane?
- 4 - Quais são as necessidades de aprendizagem das alfabetizadas do centro de AEA da Casa do Gaiato e do centro da EPC de Changalane?

1.3 Possíveis contribuições do estudo

Este estudo tem como potencial contribuição a possibilidade da melhoria da prática de alfabetização das mulheres no local de estudo e servir como um instrumento de consulta para os designers de programas de alfabetização e educação de adultos.

As conclusões deste estudo poderão permitir aos vários actores do sector de alfabetização e educação de adultos desenharem estratégias que motivem a participação de jovens e adultos nas aulas de alfabetização reduzindo desta forma as altas taxas de desistências.

1.4 Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo faz referências a relevância da pesquisa, o problema, objectivos, questões de pesquisa e as possíveis contribuições do estudo.

No segundo capítulo, é feita a contextualização do estudo, a caracterização da área do estudo e por último, a razão da escolha do local de pesquisa.

No capítulo três, apresenta-se o referencial teórico em torno de educação de adultos, alfabetização, aprendizagem ao longo da vida, analfabetismo no género, a evolução das políticas internacionais, processo, teorias e barreiras de aprendizagem de adultos.

No capítulo quatro, são apresentados os métodos e procedimentos que nortearam a condução da pesquisa, as razões dos métodos, dos instrumentos de recolha de dados e as limitações do estudo.

No capítulo cinco faz-se a apresentação e análise dos resultados do estudo salientando as práticas desenvolvidas nos dois centros, causas das desistências e as necessidades de aprendizagem das mulheres.

No capítulo seis, anunciam-se as conclusões e as recomendações. E, por fim, as referências bibliográficas para além dos anexos.

Capítulo 2- Contexto de pesquisa

Este capítulo faz uma contextualização histórica da pesquisa, destacando a localização geográfica de Moçambique, a educação no período colonial, no período após a proclamação da independência e o contexto local de pesquisa.

A importância desta contextualização reside no facto de proporcionar uma visão geral da evolução do sistema educativo moçambicano de modo a compreender e melhor analisar os constrangimentos que afectam o seu funcionamento actual em particular no local onde foi desencadeada a presente pesquisa.

República de Moçambique

Moçambique localiza-se na zona Austral do Continente Africano. O seu território ocupa uma área de 799.380 km², com uma população de 20.530.714 habitantes (INE, 2007). A sua divisão administrativa compreende 11 províncias com a particularidade de a cidade de Maputo (capital do país) ter o estatuto de província.

Moçambique tornou-se independente da colonização portuguesa no dia 25 de Junho de 1975. Após a proclamação da independência, no meio da diversidade linguística moçambicana, o país adoptou a língua portuguesa como a oficial e, consequentemente, de ensino.



Figura 1: Mapa de Moçambique

Fonte: africommconference.org/2009/maps.shtml

Segundo o Ministério da Educação (MINED) (2003), à altura da independência em 1975, Moçambique tinha herdado um sistema educacional dos mais subdesenvolvidos do continente africano, o que se reflectia nos cerca de 93% de analfabetismo entre a população moçambicana.

Para a redução desta elevada taxa, foram levadas a cabo duas estratégias fundamentais, nomeadamente a *massificação* do ensino primário e as campanhas de alfabetização e educação de adultos a partir do ano de 1978.

O sistema educativo moçambicano veio a ter dificuldades de *massificação* de educação com o início da guerra na década de 80, que, para além da destruição das infra-estruturas escolares, também destruiu a economia. Com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz em 1992, que puseram fim à guerra entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), iniciou-se uma nova fase de revitalização do sistema educativo e da economia.

2.1 Educação no período colonial

A grande preocupação da educação no período colonial, de acordo com o Comité de Conselheiros (2003: 28), era “circunscrever o conhecimento dos moçambicanos para não poderem concorrer com os colonos. O ensino reservado aos indígenas era de nível primário rudimentar e ministrado pelas escolas missionárias”.

Neste período, a educação para a população ‘indígena’ esteve confiada às missões católicas e separada da educação destinada aos assimilados e europeus que se encontravam em Moçambique.

O sistema educacional adoptado estava planificado de forma a criar uma gama de obstáculos à população nativa denominada ‘indígena’. Os conteúdos ministrados tinham um nível muito baixo e centravam-se na aprendizagem da língua portuguesa, geografia de Portugal, na leitura, na escrita e aritmética, por um lado. Por outro lado, ensinavam-se conteúdos de carácter religioso, e desenvolvia-se actividades extras escolares.

Deste modo, a igreja era usada como um instrumento para manter a dominação portuguesa. As práticas educativas adoptaram o modelo centrado no professor em que este era o detentor de todo o conhecimento e os alunos apenas ‘consumidores’ dos conteúdos ministrados, de acordo com os objectivos preconizados.

Mondlane (1976: 59), na sua obra *Lutar por Moçambique*, afirma que a educação destinada à população negra nas colónias portuguesas tinha como objectivo:

Formar elementos da população que agiram como intermediários entre o Estado colonial e as massas; Inculcar uma atitude de servilismo, assim, em todos os níveis, as escolas para africanos eram agências de expansão da língua e da cultura portuguesa.

Com esta afirmação, pode-se concluir que de facto a educação foi usada pelo colonialismo português como instrumento de expansão e dominação dos povos africanos incluindo os moçambicanos.

O colonialismo não estava muito interessado na escolarização dos moçambicanos, como mostra a tabela 3 e os índices de analfabetismo em 1974-75. De facto, a educação para os poucos moçambicanos por ela abrangidos tinha por objectivo a alienação política e cultural.

Tabela 1: Situação de educação em Lourenço Marques em 1894

Raça	Analfabetos	Alfabetizados	Com curso
Branca	23,79%	71,56%	4,71%
Negra	86,11%	13,89%	0,00%
Indiana	8,41%	90,26%	1,33%
Total	25,5%	65,72%	3,21%

Fonte: Buendia (1999: 40)

Na tabela 3, destaca-se a raça negra, com o índice mais elevado de analfabetismo (86,11%) e o facto de nenhum destes ter algum curso de especialização. Estas percentagens realçam o carácter discriminatório que a educação colonial tinha em função da raça e dos objectivos preconizados.

O carácter discriminatório da educação colonial merece também destaque em Golias (1999: 57) na sua abordagem sobre o *Sistema do Ensino em Moçambique: Passado e Presente* ao afirmar que:

“O sistema educacional colonial foi estruturado para atender a clientelas diferentes, isto é, foram estabelecidos dois tipos diferentes de educação: um destinado à população negra (nativos) e outro destinado aos brancos e africanos assimilados”.

2.2 Educação após a independência

Após a conquista da independência nacional em 1975, Moçambique orientou-se por uma série de princípios gerais que se pensava serem prática bem-sucedida em todos os países socialistas, entre os quais o mais sagrado é o acesso de todas as crianças à educação. Na primeira Constituição da República Popular de Moçambique de 1975, de acordo com Mazula (1995), a educação é definida como um direito e um dever de todos os cidadãos, o que implica a igualdade de acesso a todos os níveis de ensino e a educação permanente e sistemática, estando principalmente ao serviço da direcção da sociedade por parte dos trabalhadores. Para alcançar este propósito, Moçambique nacionalizou o ensino passando a tomar responsabilidade da educação de toda a população sem discriminação, contrariamente ao que acontecia no período colonial.

A nacionalização do ensino, segundo FRELIMO (1977, citada por Mazula 1995), era uma medida pertinente e tinha como alguns dos objectivos evitar a sabotagem nas escolas privadas, romper com os elementos de desigualdade social perpetuados pelo sistema de educação colonial e possibilitar a planificação da acção educativa com vista à criação de um sistema de educação ao serviço de interesses das massas.

Em 1976, segundo MINED (2003), é criada a Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA), com a perspectiva de expandir o acesso à educação a todas as camadas sociais com idade igual ou superior a 15 anos e criar condições de base para o desenvolvimento sociocultural e económico do país. O surgimento desta direcção impulsionou, em 1978, as campanhas de alfabetização de adultos que tiveram como objectivo, de entre outros, proporcionar a educação como um direito universal do Homem em cumprimento das várias recomendações da UNESCO sobre o direito à educação.

Estes avanços são confirmados por Johnston (1986: 103) ao afirmar que o número de ingresso dos alfabetizandos nas campanhas tinha superado as expectativas inicialmente projectadas, visto que “a planificação de 110.000 ingressos para a campanha foi ultrapassada, pois, até ao fim desta haviam sido inscritas mais de 260.000 pessoas das quais 140.000 ficaram aprovadas”.

Apesar das difíceis condições de ensino-aprendizagem em que decorriam as aulas de alfabetização, salas improvisadas à sombra das árvores e insuficiência de material didático, as campanhas de alfabetização registaram sucessos assinaláveis.

Ainda de acordo com Johnston (1986: 109), as metodologias e técnicas de ensino utilizadas pelos alfabetizadores tinham uma forte influência da educação colonial “com características de repetição oral e memorização”.

Com a introdução do Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83, de 23 de Março), em 1983, o Estado pretendia garantir uma educação igual não só a todas as crianças mas também aos jovens e adultos de ambos os sexos garantindo sobretudo a formação do «Homem Novo».

Segundo Mazula (1995), a FRELIMO trata a questão do *novo* em relação ao *velho* do passado colonial e dita sociedade tradicional – feudal. Na prática, ela configura-se no conflito entre tradição colonial portuguesa e modernidade, uma sociedade nova sem exploração do homem pelo homem, uma sociedade sem fome e nudez, sem epidemias, endemias, nem ignorância, uma sociedade próspera e forte.

Mazula (1995) sustenta que o Sistema Nacional de Educação (SNE) foi adoptado não apenas para garantir uma educação igual a todas as crianças, jovens e adultos e formação do «Homem Novo», mas também para responder às metas do Plano Prospectivo Indicativo (PPI). Neste contexto, a educação devia criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo uma escolaridade obrigatória a todos os moçambicanos, para a erradicação do analfabetismo, bem como para a formação de técnicos. A educação devia garantir também o acesso dos trabalhadores à ciência e à técnica, com a finalidade de os tornar dirigentes da sociedade, capazes de acompanhar a evolução social de Moçambique independente.

O SNE resulta do facto de a educação responder às necessidades formativas que exigiam o desenvolvimento do país concretizado no Plano Prospectivo Indicativo

(PPI). Importa salientar que o PPI foi concebido para o desenvolvimento da sociedade moçambicana. Com este plano, foram implementadas as técnicas de produção que se consideravam modernas na altura, nas unidades industriais sob gestão do Estado. Outras medidas foram a criação das aldeias comunais como a melhor forma de o Estado proporcionar às populações os serviços básicos e incentivar nas populações a cultura de viver em conjunto.

Em suma, pode-se dizer que o SNE tinha como visão o desenvolvimento da sociedade moçambicana livre do colonialismo português através da erradicação do analfabetismo. A prioridade era o ensino primário e a alfabetização e educação de adultos.

Já na segunda metade da década de 80, verifica-se um período difícil de estagnação na educação devido à crise económica, à seca e à guerra civil, que teve um impacto negativo na vida nacional e particularmente na educação e AEA, e só terminou em 1992 com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz.

Em 1995, foi definida a Política Nacional de Educação e Estratégia (PNE). Este documento constitui um dos instrumentos para a materialização do SNE através da Lei nº6/92, de 6 de Maio, que actualiza a anterior Lei (4/83, de 23 de Março). A PNE tem como um dos objectivos principais assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipo de ensino. Em paralelo com outros documentos como, por exemplo, os Planos Estratégicos de Educação, pretende também *massificar o ensino* e fornecer uma educação com qualidade.

Ao longo do seu desenvolvimento, a PNE não apresenta detalhes das estratégias sobre a alfabetização e educação de adultos, limitando-se a indicar em linhas gerais os objectivos dos vários subsistemas de educação, pressupondo-se que esta área está integrada no ensino básico e não prioritária. Assiste-se ao nível do PNE um certo abandono da prioridade dada anteriormente à AEA devido a certas tendências a nível internacional, apesar do grande impulso dado a esta área na Conferência de Jomtien em 1990.

Actualmente, o subsistema de alfabetização e educação de adultos é considerado como uma das prioridades no processo educativo com vista a superar os níveis de subdesenvolvimento.

Já em 1999, é criado pelo Governo da República de Moçambique, no âmbito da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien-1990), o Movimento de Educação Para Todos (MEPT), que integra mais de 70 membros, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Instituições Religiosas e Sindicatos com o objectivo principal de oferecer um espaço para a sociedade civil participar activamente no processo educacional do país. A nível do plano estratégico do MEPT, destaca-se o papel dado à alfabetização como chave para o desenvolvimento, nos seguintes pontos:

- ✓ Participar na contínua construção de um país em que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso a uma educação básica de qualidade, sem qualquer discriminação; e
- ✓ Incentivar os membros a realizarem acções concretas relativas ao envolvimento de um número crescente de mulheres e raparigas participando na educação formal, não-formal e alfabetização e educação de adultos.

Para levar a cabo os objectivos de alfabetização e educação de adultos em Moçambique, apesar de o plano estratégico do MEPT ser um instrumento preponderante, Mário e Nandja (2006), mostra que não indica claramente o que fazer a nível da alfabetização e educação de adultos, limitando-se a fazer uma generalização com base nas conclusões do ensino primário.

Em 2001 foi elaborada e implementada a Estratégia do Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos/ Educação Não-Formal, (AEA/ENF) - 2001-2005, cujo objectivo principal em parceria com a sociedade civil é aumentar as oportunidades de acesso à educação básica da população jovem e adulta com enfoque na mulher e rapariga, com vista à redução da taxa de analfabetismo em, pelo menos, 10% contribuindo para:

O desenvolvimento comunitário sustentável, o reconhecimento e o respeito pelos valores culturais, o desenvolvimento de uma cultura de paz, tolerância e democracia, prevenção e combate ao Vírus de Imunodeficiência Humana/Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

(HIV/SIDA) e Doença de Transmissão Sexual (DTS), e a redução da pobreza absoluta” (MINED, 2001: 7).

Na análise desta estratégia, Mário e Nandja (2006) concluem que as mulheres são aquelas que apresentam elevadas taxas de analfabetismo quando comparadas com os homens em todos os domínios e que, apesar dos progressos alcançados na redução das taxas globais do analfabetismo, se verifica que o fosso entre homens e mulheres continua a aumentar. Segundo os autores, as elevadas taxas de analfabetismo entre as mulheres estão associadas aos seguintes factores: falta da eficácia dos esforços com vista ao ingresso e manutenção das mulheres analfabetas nos programas existentes, mais raparigas não ingressam ou abandonam a escola, alimentando o grupo de analfabetas ao longo dos anos e fraca relevância dos programas oferecidos às mulheres.

Esta situação leva a reflectir sobre os conteúdos que devem ser ministrados ou outros factores que intervêm na motivação das mulheres. Apesar das limitações de ordem económica que o Estado Moçambicano enfrenta, a combinação dos planos estratégicos acima descritos mostra a manifestação da vontade do Governo e da Sociedade Civil em proporcionar uma educação básica de qualidade dentro das obrigações que o Estado tem em relação aos seus cidadãos.

No que diz respeito ao investimento nos programas de alfabetização e educação de adultos, o relatório de Patel *et al.* (2000) indica que o nível de investimento nesta área, por parte do Governo e outros actores, é muito baixo, o que incide negativamente no cumprimento dos objectivos da EPT.

Esta constatação é secundada por Mário e Nandja (2006), segundo os quais, apesar de sucessivas declarações de intenções do Governo Moçambicano de aumentar o financiamento dos programas de alfabetização e educação de adultos, na prática os orçamentos têm-se mantido inalterados nos últimos cinco anos. A título de exemplo, referem que 4,1% do orçamento do MEC para 2003 se destinavam a estes programas, mas apenas 1% do orçamento da educação fora alocado ao subsector de alfabetização e educação de adultos.

Dados mais recentes, segundo Matola, Zonjo e Covele (2009), indicam que o Orçamento de Estado para o MEC, que deveria ter sido de 23,8% em 2006 (6,5% do Produto Interno Bruto - PIB), e cresceu para 30,1% em 2010 (7,7% do PIB), na realidade baixou de 19,8% em 2006, para 18,9% em 2007, e de 20% em 2008 para 18,2% em 2009. Visto desta forma, este decréscimo contraria e nega os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio e os Objectivos de Educação Para Todos de assegurar o acesso a um ensino de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos.

2.3 Caracterização da área de estudo

A contextualização da província do Maputo destaca em geral o número das instituições educacionais em níveis diferentes existentes no ano de 2010, alunos matriculados e o número de professores. Em seguida, mostra-se a evolução da situação de alfabetização a nível da província por distrito nos anos de 2010-2011 com referência aos centros de alfabetização, efectivos e números de turmas.

Província do Maputo

A província do Maputo conta com uma população de 1.259.713 habitantes, distribuída numa área de 26.258 km², segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (2007). A província é constituída por 08 distritos, dos quais o da Matola é a capital provincial com cerca de 675.422 habitantes.



Figura 2: Mapa da Província de Maputo
Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/Maputo_(província).

De acordo com os dados da Direcção Provincial da Educação e Cultura (DPEC, 2011), a província funcionou no ano lectivo de 2010 com 761 escolas do EP1, Escola Primária do 2º Grau (EP2), Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (ESG1), Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2), ETP, com 362.905 alunos matriculados e assistidos por 7.450 professores.

Sobre a situação de alfabetização e educação de adultos ao nível da província do Maputo, nos anos de 2010-2011, apresenta-se a tabela 4 (Vide anexo 6).

Comparando o ano de 2010 a 2011, o destaque vai para os distritos da Manhiça, que registou uma redução de 47 centros (73,4%), e de Namaacha, com uma redução de 28 centros (80,0%).

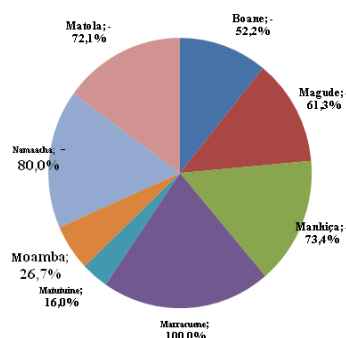


Gráfico 1: Nível de redução de centros de AEA. Fonte: Elaborado pelo autor, 2012.

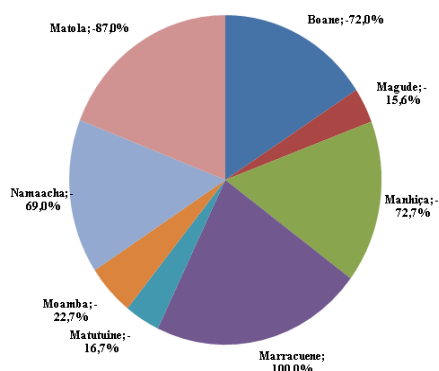


Gráfico 2: Nível de redução de turmas de AEA. Fonte: Elaborado pelo autor, 2012.

Em 2011 o número de alfabetizandos, também, sendo de destacar o distrito da Matola com 5982 (78,9%) e o de Namaacha com uma redução de 835 (80,3%) alfabetizandos.

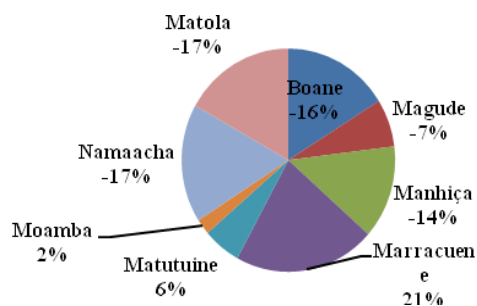


Gráfico 3: Nível de redução de alfabetizandos de AEA. Fonte: Elaborado pelo autor, 2012.

Em 2011, ao nível da província, registou-se uma redução de 123 centros, (45,7%), uma redução de 492 turmas (45,7%) e de alfabetizandos reduziu em 9685 (58,8%). De uma forma geral, a província registou em 2011 redução tanto em centros, turmas e alfabetizandos, comparativamente ao ano de 2010.

Distrito de Namaacha

Pelo facto de o distrito de Namaacha localizar-se na província do Maputo, anteriormente descrito nesta parte do contexto local, procura-se apresentar a situação deste distrito no concernente a questões sócio-culturais, actividades agropecuárias, comércio, sector social, situação educacional no geral e da mulher em particular. E por fim, a situação actual de alfabetização.

O distrito de Namaacha situa-se a Sudoeste da província do Maputo, fazendo fronteira a Oeste com a República da África do Sul e o Reino da Suazilândia, a Norte com o distrito de Moamba, a Este com o distrito de Boane e a Sul com o distrito de Matutuine. O distrito é constituído por dois postos administrativos, nomeadamente o de Changalane e Namaacha sede.

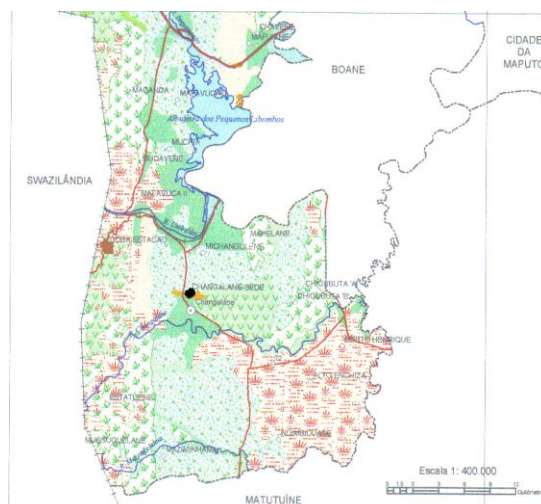


Figura 3: Mapa do Distrito de Namaacha
Fonte: Governo do Distrito de Namaacha, 2009.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2007), o distrito possui uma superfície de 2.196 km² e uma população recenseada em 2007 de 41.914 habitantes. De referir que 40% da população é jovem, abaixo dos 15 anos e maioritariamente feminina. As línguas mais faladas, além do Português, são Xichangana e Swati.

Segundo o Diretório Comercial de Moçambique (2010), a agricultura é uma actividade que ocupa a maioria das populações do distrito de Namaacha. As principais culturas alimentares do sector familiar são: o milho, hortícolas, feijões, mandioca, batata-doce e amendoim. O milho é o mais cultivado, seguido de feijões e amendoim.

Na produção de culturas alimentares, os factores que contribuem para a fraca produção são a ocorrência cíclica de secas, as pragas, falta de sementes e de utensílios.

A área cultivada pelo sector familiar é de 5.888 hectares, que correspondem a 2.8% do total da área do distrito. O acesso à terra é determinado pela administração do distrito.

A pecuária é a segunda actividade mais praticada depois da agricultura. Os animais mais importantes do distrito para o consumo da população são galinhas, patos, cabritos, bois, ovelhas e porcos.

O sector comercial do distrito possui uma actividade bastante activa, devido à sua proximidade com a cidade de Maputo, que dista cerca de 70km, e com países vizinhos, Suazilândia e África do Sul, onde são feitas regularmente trocas comerciais. Namaacha é acessível por transporte rodoviário e ferroviário.

No sector social, em termos de infra-estruturas, o Relatório do Balanço Anual de 2010 do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Namaacha aponta que o distrito possui 35 escolas do ensino básico (13 de EP1 e 22 do EPC), 03 do Ensino Secundário Geral (02 do 1º ciclo e 01 do 1º e 2º ciclos) e um Instituto de Formação de Professores, totalizando 39 estabelecimentos de ensino com uma população estudantil de 12.659 assistido por 312 professores. Ainda neste sector, o Ministério do Comércio (2010) refere ainda que o distrito tem 3 centros e 4 postos de saúde.

O Ministério de Administração Estatal (2005) indica que mais de metade da população do distrito de Namaacha, estimada em 56%, é alfabetizada. Do total da população com mais de 06 anos de idade, somente 23% concluiu algum nível de ensino e destes 90% completaram o ensino básico e 7% o nível secundário e os restantes níveis de ensino representam apenas 3% do efectivo escolarizado.

No que diz respeito à situação da mulher no distrito, constata-se que somente 45% das mulheres têm conhecimento da língua portuguesa, tendo predominantemente o xichangana como língua materna. A taxa de analfabetismo da população feminina situa-se em 53%, sendo 36% no caso dos homens. Verifica-se que 47% das mulheres do distrito em idade escolar nunca frequentaram a escola e somente 17% concluíram o ensino básico. (MAE, 2005).

O distrito de Namaacha tem em funcionamento dois tipos de programas: O regular e alfa-rádio. (Vide tabela 5 do Anexo 6).

O programa de alfabetização regular cuja abordagem é formal confere uma equivalência de 5ª classe aos alfabetizandos que terminam com sucesso o 3º ano, podendo prosseguir com os estudos na 6ª classe do SNE em que a duração das aulas respeita o ano lectivo escolar (MINED, 2001).

De acordo com o MEC (2007), no programa alfa-rádio as aulas são leccionadas via rádio em duas fases, cada uma com a duração de quatro meses que após o término, os alfabetizandos podem ingressar no 2º ano do programa de alfabetização regular. A primeira fase vai de Março a Junho e a segunda de Agosto a Novembro. O programa alfa-rádio teve a sua fase de experimentação em 2005 nas províncias de Maputo, Manica e Cabo Delgado (zonas sul, centro e norte) respectivamente e entra na fase de implementação em todo o país em 2007, com o objectivo principal de reduzir os altos índices de analfabetismo nas zonas rurais.

Em 2010 o distrito de Namaacha inscreveu no programa regular 593 alfabetizandos, dos quais 424 são mulheres, representando 71.5% dos inscritos. Até ao fim do ano lectivo desistiram 238 alfabetizandos, correspondentes a 40.1%. No entanto, em 2011 registaram-se menos 350 alfabetizandos comparativamente a 2010, correspondentes a uma redução de 40,9% dos efectivos.

Em termos de desistências, em 2010, desistiram 238 (40.1%) contra 41 (16,9%) dos inscritos em 2011.

Nos dois anos (2010-2011) em análise, o distrito inscreveu 836 alfabetizandos, destes 608 (72.7%) representam as mulheres. Neste período desistiram 279 (33.3%) dos quais 171 (61.2%) são mulheres. (Vide a tabela 5 do anexo 6).

O maior número de alfabetizandos inscritos registou-se no 2º ano num total de 410 e é neste nível que também se regista o maior índice das desistências das mulheres com 62.6%. O 3º ano inscreveu um total de 176 alfabetizandos e

apresenta-se com a maior taxa de desistências 55.1% correspondentes a 97 alfabetizandos.

De referir que a alfabetização via rádio (alfa-rádio) ainda está na fase de iniciação, existindo apenas a 1ª fase, no qual se inscreveram 67 alfabetizandos, dos quais 52 (77.6%) são mulheres.

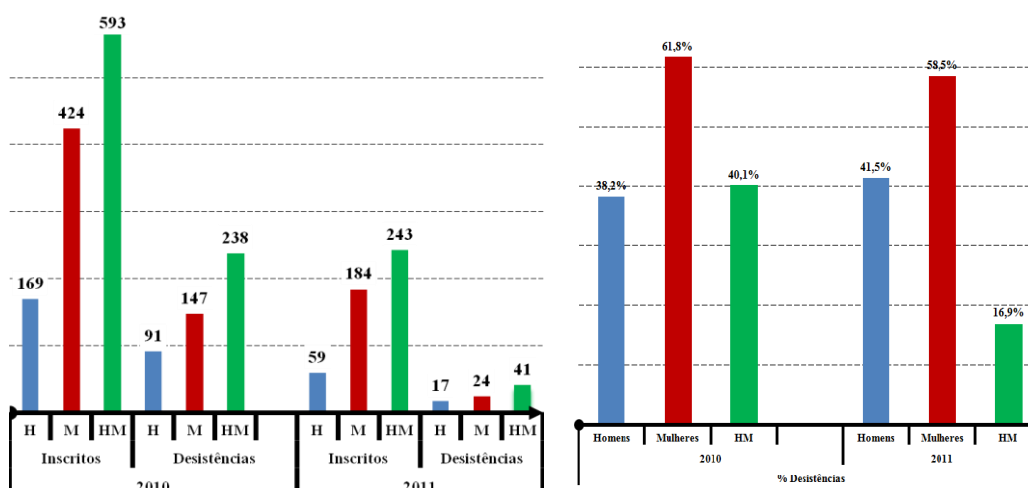


Gráfico 4: Níveis de desistências

Fonte: Elaborado pelo autor, 2012.

É de salientar que já em 2003-2004 havia sido concluído o desenho do Novo Currículo, incluindo a II Estratégia de AEA em Moçambique. A fase de experimentação deste currículo decorreu em 2009 e no ano seguinte (2010) foi avaliado. Em Fevereiro de 2011 o Conselho de Ministros aprovou a implementação oficial do Currículo e da II Estratégia de AEA em Moçambique.

De acordo com MINED (2011a), o novo currículo de AEA foi desenhado com base nos princípios e objectivos gerais do Governo para o Ensino Básico, bem como os objectivos gerais do SNE onde se referem também os objectivos para a AEA/ENF com o objectivo de contribuir na formação de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização regular por diversos motivos, para que de forma activa e consciente participem na luta contra a pobreza e na vida sócio-económico, política e cultural do país.

Comparativamente com o anterior currículo, o novo currículo apresenta algumas inovações com vista a responder às necessidades do público-alvo, nomeadamente: pluralidade de metodologias, ensino centrado no alfabetizando, introdução dos

termos Literacia e Numeracia, habilidades para a vida e conteúdos locais, redução da duração do tempo da alfabetização de dois para um ano lectivo, alfabetização funcional, ensino baseado em competências e ensino integrado.

Posto administrativo de Changanane

A escolha do posto administrativo de Changanane para esta pesquisa e consequente contextualização prende-se com o facto de a Casa do Gaiato e a EPC de Changanane, casos deste estudo, se situarem neste posto administrativo.

O posto administrativo de Changanane localiza-se na zona sul da vila do distrito de Namaacha a uma distância de 70 km. Segundo Administração do Distrito de Namaacha (2009), o posto administrativo de Changanane tem aproximadamente 14.000 habitantes distribuídos por 15 aldeias ou comunidades. Especificamente, a aldeia de Changanane-Sede, onde se localiza a Casa do Gaiato, possui aproximadamente 2.473 habitantes, dentre os quais 51% (1261) são crianças e 49% (1212) são adultos, ou seja, existe um equilíbrio entre as duas faixas etárias visto que a diferença entre elas é mínima.

A situação socioeconómica e cultural da aldeia de Changanane-Sede não difere muito das características da maioria das zonas rurais do país, como, por exemplo, as do distrito de Namaacha. Na área de educação, concretamente no ensino básico, constata-se que a maior parte das crianças da aldeia em idade escolar (89.3%) frequenta a escola.

Tabela 2: Estrutura numérica das crianças por situação escolar em Changanane

Situação	Crianças	Percentagem
Estudam	774	89.3%
Não estudam	93	10.7%
Total	867	100%

Fonte: Administração do distrito de Namaacha (2009: 19).

São indicadas como prováveis causas das desistências das crianças que frequentam a escola (10.7%) a falta de recursos, falta de interesse das próprias crianças e ou encarregados de educação e o trabalho infantil.

No sector de alfabetização, verifica-se na aldeia de Changalane-Sede que a maioria dos adultos sabe ler e escrever, ou seja, 60.1% dos adultos frequentaram ou frequentam algum tipo de ensino.

Tabela 3: Estrutura numérica dos adultos segundo a alfabetização em Changalane

Situação	Adultos	Percentagem
Sabe ler	728	60.1%
Não sabe ler	484	39.9%
Total	1.212	100%

Fonte: Administração do Distrito de Namaacha (2009:13).

Casa do Gaiato

A Casa do Gaiato, uma instituição de solidariedade social, fundada em 1940 com sede no Porto, Portugal, com o objectivo de acolher, educar e integrar na sociedade crianças e jovens privados de um meio familiar considerado normal. Duma forma geral, acolhe crianças com idades compreendidas entre os dois aos seis anos, na maioria vítimas das consequências do vírus de HIV/SIDA ou abandonadas pelos pais. A Casa do Gaiato cria também espaço para a prática de actividades escolares e recreativas.

No distrito de Namaacha em particular, esta instituição apoia o desenvolvimento comunitário nas aldeias de Changalane, Mahelane e de Ndivinduane, construindo instalações para serviços de apoio às comunidades. Com o mesmo propósito, nestas aldeias acolhe também crianças abandonadas ou sem famílias que precisam de cuidados especiais, designadamente, prevenir, tratar e cuidar até à fase terminal as crianças e a população infectada com o vírus de HIV/SIDA e outras doenças bem como o melhoramento das condições alimentares nas comunidades, assistência social aos idosos e a comunidade em geral assim como assistência médica e medicamentosa.

Dada a reconhecida relação positiva existente entre o desenvolvimento sustentável de um país e nível da educação da população, a Casa do Gaiato apoia também os programas de alfabetização e educação de adultos em Changalane desde o ano de 2001. Em 2008, iniciou com um programa de AEA focalizado para as mulheres, financiado pela Cooperação Espanhola através de uma ONG denominada “PROSALUS” com a duração de quatro anos.

O apoio da Casa do Gaiato às mulheres de Changanane centra-se especificamente na distribuição de material escolar, produtos alimentícios, assistência médica e medicamentosa e oferta de emprego nos sectores sob a sua gestão, nomeadamente, centros de alfabetização, creches, postos de saúde, carpintarias, fabriqueta de farinha de mandioca e outras actividades de carácter social.

De 2008 a 2011 o centro de AEA da Casa do Gaiato inscreveu nos seus programas do curso regular 219 alfabetizandos (28 homens e 191 mulheres) do 1º a 3º ano dos quais 07 desistiram (04 homens e 03 mulheres) como foi referido na declaração do problema. A média das aprovações neste período situou-se em 98,6%. Nos últimos quatro anos (2008 a 2011) o centro da Casa do Gaiato já graduou 50 alfabetizandos dos quais 08 são homens e 42 mulheres. De referir que em 2008, não houve inscrições no 3º ano.

Em 2011, o centro de AEA da Casa do Gaiato inscreveu no 2º ano, 26 alfabetizandos (04 homens e 22 mulheres) e 20 (06 homens e 14 mulheres) no 2º ano, totalizando 46 alfabetizandos assistidos por 02 alfabetizadores com o nível de 7ª classe (sem a formação andragógica) e 01 coordenador com o nível de licenciatura, todos do género masculino. No ano de 2011 não houve candidatos no 1º ano.

EPC de Changanane

A EPC de Changanane onde funciona o centro de AEA do mesmo nome, é pública. De 2008 a 2011 matriculou nos seus programas do curso regular 161 alfabetizandos (32 homens e 129 mulheres) do 1º a 3º ano, destes desistiram 73 (22 homens e 51 mulheres) como também foi referido na declaração do problema desta pesquisa. A média das aprovações neste período em relação aos avaliados situou-se em 89,7%. Nos últimos quatro anos (2008 a 2011) o centro graduou 28 alfabetizandos dos quais 05 são homens e 23 mulheres. De referir que no ano de 2009 não houve candidatos no 3º ano.

Em 2011, o centro da EPC de Changanane matriculou no 2º ano apenas 12 mulheres e no 3º ano 25 alfabetizandos (03 homens e 22 mulheres) totalizando 37 alfabetizandos, assistidos por 02 alfabetizadores com nível de 7ª classe (também

sem formação andragógica) ambos do género masculino. No ano lectivo de 2011, não houve candidatos no 1º ano. O processo de AEA neste centro, é tutelado pela direcção da EPC de Changanane.

2.4 Razão da escolha dos centros de pesquisa

A razão da escolha do centro de AEA da Casa do Gaiato e da EPC de Changanane é a acessibilidade que o local oferece apesar de estar localizada numa zona rural. Outra razão deve-se ao facto de a Casa do Gaiato ser uma ONG com um centro de alfabetização de adultos à semelhança dos centros governamentais, só que com a particularidade de a taxa de desistências ser quase nula, contrariamente aos centros de alfabetização governamentais visitados em particular o de EPC de Changanane, onde as taxas de desistências são elevadas.

Capítulo 3 – Referencial teórico

A literatura seleccionada favorece uma base teórica em relação às políticas e estratégias traçadas a nível internacional reflectidas no contexto nacional para o alcance dos objectivos da EPT tendo como fundamento a Declaração de Jomtien (1990). A revisão de algumas teorias neste capítulo permite compreender e analisar criticamente o processo de aprendizagem de adultos nos locais de pesquisa seleccionados.

Tendo em conta a diversidade de documentos disponíveis, para além da Declaração de Jomtien (1990) sobre a política educativa internacional, em geral, e sobre a política de Educação de Adultos, em particular, optou-se por se privilegiar na presente pesquisa o discurso oficial da UNESCO, com base nos relatórios das Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos. A opção pelo discurso oficial da UNESCO ficou a dever-se, primeiro, pelo facto de a UNESCO, enquanto organização internacional, ter uma grande responsabilidade na definição e operacionalização das políticas de AEA nas últimas décadas. Segundo, pelo facto de a política de EA dos países representados nas Conferências Internacionais da UNESCO, entre os quais se inclui Moçambique, ser influenciada pelas orientações e estratégias definidas nessas conferências. E, por fim, pelo facto de as conferências serem realizadas com certa regularidade, o que permite analisar a evolução das políticas a nível internacional e a sua influência nas políticas educativas nacionais.

3.1 Educação de adultos

A educação de adultos, de acordo com Apple e Nóvoa (1998), surge associada à necessidade de combater o analfabetismo e à falta de formação dos trabalhadores, visando dar resposta aos requisitos da revolução industrial bem como aos decorrentes da implementação do regime democrático.

Em seu sentido mais amplo, a educação de adultos compreende os mais diversos processos de formação, contínua e permanente, formais e informais, incluindo quase todos os espaços da convivência social. Entretanto, as preocupações com a

educação de adultos têm-se centrado nos elevados índices de analfabetismo no mundo, na população que não teve oportunidade de acesso à escola devido a diversas razões.

Neste contexto, os teóricos de alfabetização e educação de adultos juntamente com a UNESCO e outras instituições têm contribuído para o desenvolvimento e difusão de argumentos que demonstram a relevância da área de AEA no desenvolvimento das nações. Estes argumentos têm oferecido oportunidades de clarificar e reforçar a importância de AEA e na definição de estratégias no contexto de integração e complementaridade entre diversos modelos educativos.

As ideias sobre EPT vêm sendo debatidas desde as décadas 50-60. De acordo com Torres (2003b), já nestas décadas, diversas conferências internacionais foram promovidas, por exemplo, a de Bombaim em 1952, Cairo em 1954 e a de Lima no ano de 1956. Com os resultados destas conferências acreditava-se ser possível o alcance da alfabetização e escolarização universais até o ano de 1980.

Os países do continente africano não ficaram à margem na busca de soluções para a materialização e sucesso na implementação da EPT, motivados pelas independências de vários países.

Nafukho, Amutabi e Otongo (2005) anotam que foi a partir da independência do Gana, liderado por Kwame Nkrumah, que iniciou um movimento massivo de alfabetização e que jogou um papel importante para a primeira reunião da Organização da Unidade Africana (OUA) em Addis Abeba. Foi com base no plano de Addis Abeba sobre a educação em 1963 que a OUA traçou os pontos mais importantes sobre a educação, no âmbito da educação básica para todos. Esta reunião constituiu um marco fundamental na luta levada a cabo pelos países do continente africano para a melhoria do nível educacional e de vida dos seus povos.

Nos anos subsequentes foram realizadas várias conferências sobre EPT, a destacar a de Jomtien em 1990, onde foram identificadas algumas metas a serem atingidas até o ano 2000. Para tal, foi recomendado e vincado que a educação fosse de facto para todos e tarefa de todos. Cada país subscritor das metas da EPT deveria tomar

em consideração as potencialidades e contextos na busca das melhores vias para o alcance das metas traçadas.

Torres (2003a), na perspectiva de que cada cidadão tem o direito de ser alfabetizado e educado e que os cidadãos analfabetos ou aqueles sem educação básica deveriam ter a oportunidade de escolarização, argumenta que a educação de adultos constitui um instrumento fundamental de consolidação de cidadania em oposição à constituição de uma elite. Por isso, a educação básica constitui um bem comum de todos os cidadãos. Para que esta educação seja efectiva, e dada a importância que ocupa na sociedade, o autor observa que a educação de adultos deveria ser provida na sua totalidade pelo Estado como parte de suas políticas de assistência às populações mais desfavorecidas.

De acordo com a Conferência de Jomtien em 1990, deve se entender aqui por educação básica a apropriação de um conjunto de conhecimentos básicos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes julgadas necessárias para a sobrevivência dum cidadão e que constituem uma base fundamental para a prossecução de estudos ulteriores. Nesta linha de pensamento, Delors *et al.* (1996) entendem que a educação básica engloba tanto a educação de crianças como a de adultos e designa o conjunto de actividades educativas, formais, não formais e informais destinadas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, em geral correspondentes aos primeiros estágios do processo de alfabetização, podendo referir-se tanto à aprendizagem de crianças como de adultos.

Torres (2003b) define a educação de adultos como sendo a educação fundamental ou essencial que visa alcançar e expandir as necessidades básicas de aprendizagem do adulto, abrangendo a alfabetização cujo objectivo é aquisição, desenvolvimento e uso significativo da linguagem escrita e oral.

Nafukho *et al.* (2005) consideram que a missão principal da educação de adultos é satisfazer as necessidades e objectivos individuais da pessoa adulta de acordo com as diversidades com as quais se depara na vida quotidiana.

Na perspectiva de Torres (2003b) e Nafukho *et al.* (2005), a educação de adultos permite que o adulto desenvolva as capacidades, enriqueça os seus conhecimentos, melhore as competências técnicas ou profissionais e as direcione às próprias necessidades e às da comunidade.

MINED (2001: 42), relativamente ao conceito de educação de adultos, entende que:

São todos os programas educativos dirigidos aos adultos, em grupo ou isoladamente, que têm por objectivo desenvolver nos adultos, conhecimentos assim como aptidões, capacidades e competências de ordem intelectual, afectiva, física, artística, profissional e social. A educação de adultos insere também o conceito de alfabetização.

Em Moçambique, a educação de adultos, incluindo a alfabetização, desempenha um papel importante como elemento chave para a redução da pobreza absoluta, daí a razão da sua inclusão nos vários programas de governação.

É nesta linha de entendimento que Mário (2002) considera que em Moçambique a educação de adultos, pela relevância que ostenta, tem sido caracterizada como instrumento indispensável de um desenvolvimento económico e social sustentável centrado no homem e na mulher.

Esta pesquisa assume a problemática de educação de adultos na mesma perspectiva dos autores aqui abordados, na medida em que, para além de remediar as disparidades de nível de instrução no seio da sociedade, a educação de adultos procura facultar aos cidadãos a satisfação do desejo pessoal de alargar os seus horizontes, preparando-os para os estudos mais avançados para a vida activa, efectiva e para o exercício das suas responsabilidades cívicas.

3.2 Alfabetização

Actualmente a questão de alfabetização tem sido popularizada especialmente por organizações internacionais como a UNESCO bem como a nível dos países para designar uma área especializada da educação. Com esta popularização, a alfabetização torna-se cada vez mais uma prática generalizada e considerada

essencial para os indivíduos que pretendem participar activamente na vida de um país como Moçambique, pois lhes permite compreender o mundo que os rodeia.

O Relatório do PNUD (2005) do Desenvolvimento Humano tem elevado a alfabetização à categoria de prioridade nacional. Este relatório tem posto em evidência a extensão do problema que os fracos níveis de alfabetização da população adulta moçambicana constituem e os custos que daí resultam para a economia e para a sociedade com vista ao alcance dos objectivos da EPT.

Na presente pesquisa foi adoptado o conceito de alfabetização com o mesmo significado de ‘Literacy’ e que, segundo Torres (2003b: 45), “É o desenvolvimento da expressão e da comunicação tanto oral como escrita, com uma visão de linguagem como totalidade (falar, escutar, ler, escrever) ”.

MINED (2011b: 7), através da II Estratégia de AEA em Moçambique (2010-2015), entende a alfabetização como sendo “aquisição e aplicação de habilidades básicas de leitura e escrita e cálculo”. Assim, considera-se alfabetizada a pessoa jovem ou adulta que tenha a competência de leitura e escrita do alfabeto na língua em que aprende e de leitura e escrita de números e operações e cálculos aritméticos.

O sentido de alfabetização adoptado neste trabalho e o atribuído pelo MINED bem como da visão renovada, lançada na década da alfabetização pelas Nações Unidas (2003-2013), chama atenção para a forma como o contexto social, cultural e político adapta as pessoas a alfabetizarem se e utilizarem a leitura e a escrita. Neste âmbito, UNESCO (2008) propõe uma alfabetização contínua, com diferentes graus e usos de leitura e da escrita, de acordo com o contexto, o que significa que não há uma noção única de alfabetização como uma habilidade que as pessoas possuem ou não, mas sim, de múltiplos níveis de leitura e escrita que permite as pessoas praticarem a comunicação oral e escrita, e adquirir novas habilidades em diferentes etapas da vida. Por isso, sendo alfabetização um conceito plural e dinâmico, não existe nenhuma definição com carácter permanente.

A questão de alfabetização aqui abordada baseia-se na visão de alfabetização renovada, lançada na década da alfabetização pelas Nações Unidas (2003-2013), sobre a alfabetização ao longo da vida através de diversas instituições e ambientes educativos de aprendizagem. Segundo UNESCO (2008), a visão renovada de alfabetização enfatiza a importância do contexto social e da interação complexa entre a alfabetização e a mudança social (como foi referido no parágrafo anterior) e prioriza os seguintes grupos da população: (a) jovens e adultos analfabetos, especialmente mulheres; (b) crianças e jovens fora da escola, em particular meninas; e (c) crianças na escola sem acesso à educação de qualidade, para que não se juntem à população de adultos analfabetos.

Segundo Torres (2003b), a década da alfabetização considera que a alfabetização deve ser funcional e componente integral da educação básica, um processo de aprendizagem que dura ao longo de vida e, sobretudo, um processo de desenvolvimento da expressão e comunicação tanto oral como escrita.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa de educação básica. Ela consagrou assim a ideia de que a alfabetização não pode ser separada das necessidades básicas de aprendizagem na medida em que elas compreendem tanto os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) para que os homens consigam sobreviver bem como os instrumentos fundamentais da aprendizagem (leitura, escrita, oralidade, cálculo, resolução de problemas da vida) e a própria alfabetização, que constitui o ponto de partida para a educação básica e a aprendizagem ao longo da vida.

No entender de Torres (2003b), a alfabetização deve ser compreendida como necessidade básica fundamental de aprendizagem, condição para a satisfação das necessidades humanas. Neste contexto, o processo de alfabetização deve constituir uma actividade significativa e funcional para a sociedade adulta no sentido de se orientar não apenas para o domínio da escrita, leitura e cálculo, mas também de conhecimentos ligados a habilidades para solucionar problemas da vida quotidiana.

Fernández (2006) propõe para a AEA no século XXI o *modelo ideológico social*. Segundo este autor, este modelo é orientado para a reflexão, a consciência crítica e para a participação social. Deste modo, as situações educativas incidem prioritariamente no desenvolvimento de competências sociais e não se reduzem apenas à promoção de competências de leitura, escrita e cálculo. A alfabetização é entendida como um meio ao dispor dos adultos para promover a sua participação social e de continuar a aprender para intervir no mundo.

O entendimento do que seja uma pessoa alfabetizada inspira-se na definição dada pela UNESCO em 1978, que considera que é funcionalmente alfabetizada a pessoa capaz de exercer todas as actividades para as quais a alfabetização é necessária no interesse do bom funcionamento do grupo e da sua comunidade, e também para lhe permitir continuar a ler, escrever e calcular com vista ao seu desenvolvimento e da comunidade (Benton & Noyelle, 1994).

Segundo Benton e Noyelle (1994), a alfabetização é fundamental para o indivíduo participar plenamente na vida da comunidade ou sociedade, e as competências desenvolvidas pela alfabetização possuem uma certa relação com a dinâmica cultural em que devem ser usadas. Isto significa que as aptidões e capacidades de continuar a ler, escrever e calcular com vista ao próprio desenvolvimento e da comunidade dependem em grande medida do contexto em que o indivíduo se encontra inserido.

3.3 Aprendizagem ao longo da vida

Lemmer (2006) refere que a II Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos, realizada pela UNESCO em 1960, visando promover a educação de adultos num contexto global, deu um grande contributo para o surgimento de conceitos de aprendizagem ao Longo da Vida. Durante os anos 70 e 80, importantes organizações internacionais dedicaram a sua atenção à promoção da educação permanente, que teve uma grande influência para o surgimento do conceito ‘educação ao longo da vida’ e, actualmente, ‘aprendizagem ao longo da vida’. Segundo a autora, no início da década 90, concretamente na Conferência de Jomtien, da necessidade de uma sociedade de aprendizagem que pudesse estar à

altura dos padrões laborais em mudança e da rápida mudança tecnológica, surge a orientação para aprendizagem ao longo da vida. Na presente pesquisa, opta-se pela expressão ‘aprendizagem ao longo da vida’ pelo facto desta ser da actualidade.

Na perspectiva da UNESCO, a aprendizagem ao longo da vida baseia-se na ideia de que a educação não cessa quando o indivíduo termina um certo grau escolar, o que significa um discurso assente 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, resolução de problemas e o desenvolvimento económico. Neste contexto, a educação torna-se um direito e um dever dos cidadãos que estes devem assumir para evitar situações de exclusão.

Os argumentos que enquadram a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida suportam-se no discurso fundamentalmente baseado na responsabilidade individual considerando-se que

Cada um deve ter consigo próprio a relação de compreender com o seu próprio produto, procurar ‘vender-se’, negociar o ‘capital’ em que se tornou. Desenvolver plenamente esta capacidade as pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas (Comissão Europeia, 2000, como citada em Cavaco, 2009: 131).

Para que as pessoas alcancem estas capacidades devem estar informadas sobre a oferta e procurar aquilo que mais lhes interessar, devem estar motivadas para a aprendizagem e gerir a sua própria aprendizagem.

O relatório de Delors *et al.* (1996) refere que, não sendo suficiente dar a cada criança, no início da vida, uma provisão de conhecimentos para toda a vida, cada indivíduo deve estar equipado para aproveitar as oportunidades de aprendizagem através de toda a sua vida, tanto para alargar os seus conhecimentos, aptidões e atitudes, como para se adaptar a um mundo em mudança, complexo e interdependente.

Assim, a educação deve, pois, preparar os alunos para que adquiram o conhecimento necessário não só para sobreviver, mas também para viver uma

vida com sentido, isto é, a capacidade de cada um exercer um grau de controlo sobre a sua própria vida.

Aprendizagem ao longo da vida “é a chave que abre as portas do século XXI e, para além duma adaptação necessária as exigências do mundo de trabalho, é condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (Delors *et al.*, 1996: 89).

Segundo ainda Delors *et al.* (1996), a educação em geral e aprendizagem ao longo da vida em particular é constituída por quatro aprendizagens (pilares) fundamentais: *Aprender a conhecer* (é adquirir os instrumentos da compreensão), *aprender a fazer* (para poder agir sobre o meio envolvente), *aprender a viver juntos* (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas) e por fim *aprender a ser* (desenvolver a personalidade e ter a capacidade de agir com cada vez maior autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal).

A aprendizagem ao longo da vida leva a acreditar que deve fazer com que os cidadãos saibam conduzir os seus destinos, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização. Deste modo, a aprendizagem ao longo da vida torna-se, assim, um meio fundamental para o alcance do exercício duma cidadania activa e efectiva.

Para garantir a aprendizagem ao longo da vida numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento (aprender a conhecer), em detrimento doutros pilares de aprendizagem, Delors *et al.* (1996) recomendam a necessidade de conceber a educação como um todo, principalmente na elaboração dos programas de ensino e na definição das políticas pedagógicas.

3.4 Analfabetismo e género

A abordagem do género surge entre os movimentos feministas para se contrapor ao determinismo biológico na aplicação dos comportamentos dos homens e mulheres.

Scott (1989) refere que a questão do género é trazida em primeiro lugar para a discussão entre os movimentos feministas americanos que queriam insistir fundamentalmente no carácter social das distinções baseadas no sexo e indicava ainda uma rejeição ao determinismo biológico no uso de termos como sexo ou diferença sexual bem como o aspecto relacionado com definições normativas das mulheres.

Ainda de acordo com Scott (1989), no seio dos movimentos feministas havia os que estavam mais preocupados com o facto de que o desenvolvimento de estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma estreita e isolada, utilizaram o termo género para introduzir uma noção que exprime diversas relações de análise nos termos homem e mulher. Segundo esta opinião, as mulheres e homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um dos termos poderia existir através de estudo separado.

Assim, Scott (1989) entende que género é uma construção social para indicar as ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres com ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é directamente determinado pelo sexo.

Segundo a autora, o género implica quatro elementos relacionados entre si, primeiro, símbolos culturalmente disponíveis na sociedade que evocam representações múltiplas; segundo os conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades na sociedade; terceiro expandir a noção do género e uma referência às instituições e organizações sociais; e por fim o quarto, a identidade da mulher na distribuição de poder que inclui um acesso referencial aos recursos materiais e simbólicos.

Abordando também a problemática do género, Nicholson (2000) advoga que o género tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção do feminino e masculino, quando as pessoas perceberam que a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como surgem e são entendidos os termos homem e mulher. Assim, o género foi desenvolvido e é sempre usado em

oposição a sexo para descrever o que é socialmente construído. Nesta ideia, género é usado cada vez mais como referência a qualquer construção social que tenha a ver com os papéis e comportamentos que distinguem o masculino do feminino.

Nicholson (2000), observa que existe na sociedade uma tendência comum de menosprezar a importância do género, perpetuando deste modo as desigualdades entre homens e mulheres em benefício dos primeiros. Neste contexto, a autora aconselha que se adopte padrões sociais do género importantes que permitem às mulheres perceberem as circunstâncias em que vivem como uma das principais estratégias para eliminar as desigualdades da sociedade.

Para Collier (2001: 10) “Género refere-se às relações entre homens e mulheres que emergem do papel que é determinado pela sociedade”. Em Moçambique a relação de género é caracterizada por desigualdade entre os sexos, muito embora a natureza exacta dessa desigualdade defira de região para região”.

As autoras aqui abordadas (Scott 1989, Nicholson 2000 & Collier 2001), coincidem nas suas ideias no entendimento sobre as questões do género, destacando as diferenças dos papéis desenvolvidos na sociedade entre homens e mulheres, comportamentos, normas e direito de acesso a diversos recursos e serviços na sociedade.

Analisando a situação das disparidades do género na educação, UNESCO (2008) diz que em todo o mundo, a percentagem total de mulheres analfabetas nos últimos 20 anos permaneceu praticamente inalterada visto que 63% das pessoas analfabetas eram mulheres em 1985-1994 em comparação com 64% em 2000-2006. A disparidade do género melhorou nos outros cantos do mundo. Em contrapartida, na África Subsahariana onde se localiza Moçambique, a taxa de alfabetização feminina aumentou de 45% para 53%, mas a proporção de mulheres analfabetas dentro da população analfabeta total aumentou ligeiramente, de 61% para 62%.

A UNESCO (2008) conclui ainda que na maioria dos países da África, da Ásia e do Pacífico, as políticas educativas são focalizadas na marginalização das

mulheres e das meninas, devido à imensa diferença de género nas taxas de alfabetização de adultos.

A fim de alcançar a equidade do género, o Relatório da UNESCO em referência, afirma que os programas de alfabetização de jovens e adultos devem priorizar práticas educativas baseadas em género.

As disparidades do género na educação e o acesso a meios na sociedade, é um problema com que se depara o mundo de um modo geral. PNUD (2001: 71), afirma que este “é resultado combinado da oferta limitada de lugares no sistema educacional e da forma como a sociedade encara a educação das raparigas”. Alguns dos valores que conduzem à disparidade do género é que são perpetuados e aceites na sociedade, estão enraizados a nível das famílias.

Os resultados do estudo de Lind e Johnston (1990) mostram que em muitos países do terceiro mundo, especialmente em África, as mulheres estão envolvidas em áreas que antes eram monopolizadas pelos homens. Com a frequente mudança dos papéis na sociedade, como por exemplo, mulheres que assumem a chefia das famílias, estas sentem a necessidade de alfabetização porque vêem-na como um instrumento que permite aumentar o entendimento da sua responsabilidade.

O MINED (2011b), na sua Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015), destaca a questão da igualdade do género e a não discriminação como os dois grandes princípios sobre os quais assenta toda a estratégia. A igualdade para efeito da estratégia é, não apenas uma igualdade de direitos perante a lei e na lei, como também de oportunidades e de tratamento no acesso a Programa de Alfabetização e Educação de Adultos e Educação Não-Formal.

A ligação da questão do género à esta pesquisa é devida, entre outros factores, ao facto de a pesquisa estar focalizada à mulher, apresentar elevados índices das desistências comparativamente com os homens e ainda a mulher continuar a ter reduzidas oportunidades de acesso a programas de educação.

SARDC (2006) destaca como principais causas de fraca participação das mulheres nos programas de AEA a pobreza nos seus agregados familiares, excesso de trabalho doméstico e sazonal, pouco valor dado à educação da mulher e rapariga, falta de programa de alfabetização e de um sistema de educação não formal e apoio institucional desigual para o desenvolvimento e atribuição de poder à mulher, particularmente no serviço público, por exemplo, fracas estratégias de gestão que promovam o equilíbrio de género.

3.5 Políticas de Educação de Adultos

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida virada para a educação moral e cultural devido às consequências da II Guerra Mundial. A escola não havia conseguido evitar as consequências da guerra e formar o homem para a paz. Por isso, era necessária uma educação paralela fora da escola, cujo objectivo, de acordo com Gadotti e Romão (2005), seria contribuir para o respeito dos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola, na preparação para a vida em sociedades democráticas.

Depois da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal (1963), surgem duas visões diferentes sobre a educação de adultos: uma que considera a educação de adultos como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e a outra como educação de base também designada comunitária. Nesta conferência, notou-se uma preocupação em desenvolver a área da educação de adultos no sentido de os Governos e seus parceiros iniciarem acções de promoção e dinamismo nesta área.

Na conferência debateu-se a relevância da educação de adultos, recomendado se que todos os países membros deviam garantir serviços de educação profissional, cívica, social e cultural a todos os adultos interessados e convidou-se “os Governos a considerarem a educação de adultos não como um apêndice, mas como parte integrante dos seus sistemas nacionais de educação” (UNESCO, 1961, citada em Gadotti & Romão, 2005: 34).

Já na III Conferência Internacional, realizada em Tóquio em 1972, a educação de adultos voltou a ser compreendida como suplemento da educação formal com o objectivo de reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, na educação formal.

Nesta conferência, a UNESCO relaciona a área de educação de adultos com o desenvolvimento das nações e foi introduzido o conceito de ‘educação permanente’, definido como sendo o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder na sua transformação e no progresso universal (Cavaco, 2009).

Em 1985, a UNESCO realizou na cidade de Paris a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, caracterizada pela introdução e discussão de vários conceitos nomeadamente: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação em saúde e nutrição, educação familiar, educação vocacional, educação da mulher, entre outros. De acordo com UNESCO (1985), mais uma vez, foi reforçada a premissa de que o desenvolvimento de educação de adultos é a peça fundamental para a materialização da educação permanente e incentiva-se os Governos a tomarem cada vez mais acções conforme recomendado na conferência anterior.

A Conferência que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990, decorreu entre a IV e a V Conferência da UNESCO. A educação em geral e a educação básica em particular foi um dos temas centrais da conferência, onde se discutiu a inclusão nesta área de educação pré-escolar, ensino primário e alfabetização de adultos. Nela se define o conceito de educação básica, que engloba educação das crianças e adultos. Nesse contexto, define quais são as necessidades básicas de aprendizagem. Estas se referem ao que se considera fundamental e imprescindível na aprendizagem básica e fundamental.

Gadotti e Romão (2005) afirmam que a conferência de Jomtien (1990) considerou que a alfabetização de jovens e adultos constitui a primeira fase da educação básica e consolidou que a alfabetização não pode ser separada das necessidades básicas de aprendizagem.

A abordagem da Conferência de Jomtien, sobre a alfabetização de adultos, segundo Cavaco (2009), apresenta algumas diferenças relativamente ao que se havia destacado na IV Conferência da UNESCO, dado que é um discurso orientado para as competências, defendendo que as competências de base vão para além da leitura, escrita e cálculo, implicando outros conhecimentos, tais como a resolução de problemas e a preparação para a vida activa.

Em Hamburgo, no ano de 1997, realizou-se a V Conferência da UNESCO sobre a Educação de Adultos, onde foram evidenciadas as grandes transformações políticas, económicas e sociais, tendo como referência as acções desenvolvidas nas anteriores conferências (I a IV) numa perspectiva mais adequada às sociedades modernas com base na necessidade de formação dos adultos com uma nova visão de educação.

Gadotti (2009) afirma que a Declaração de Hamburgo de 1997 aprovou e adoptou uma ‘Agenda para o futuro’ que incluiu a ‘Década Paulo Freire da Alfabetização’, entendendo a educação de adultos como um direito de todos e destacando a necessidade de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Segundo o autor, esta Declaração realçou a importância da diversidade cultural, os temas da cultura da paz, da educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável.

De recordar que, na Declaração de Hamburgo de 1997, vários temas fizeram parte da agenda, dos quais se destacam a educação de género, indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e Sociedade Civil.

Cavaco (2009) afirma que a alteração de perspectiva na V Conferência da UNESCO, realizada em Hamburgo no ano de 1997, é manifestada na mudança de conceitos, de pressupostos e orientação, induzindo a uma mudança da prática, no sentido de que a educação permanente passou a ser designada ‘aprendizagem ao longo da vida’, a educação de adultos como ‘educação e formação de adultos’ e, por fim, os saberes e conhecimentos passaram a ser designados por ‘competências’.

Ainda de acordo com Cavaco (2009), o decurso da V Conferência sobre a educação de adultos foi fortemente influenciado pelas orientações políticas da União Europeia. Para sustentar esta afirmação, baseia-se no relatório de Delors *et al.* (1996), que se pode considerar o documento precursor desta nova orientação educativa designada por ‘aprendizagem ao longo da vida’.

A educação em geral e a educação de adultos, em particular, vistas nesta nova perspectiva, baseiam-se na aprendizagem ao longo da vida. De referir que na V Conferência se defendeu que:

A alfabetização, por si só, não tem efeitos duradouros, porque há a regressão de saberes, daí a pertinência dos programas de pós-alfabetização e de promoção da complementaridade entre diversas formas de educação, especificamente as formais e não formais (Cavaco, 2009: 122).

Actualmente, a alfabetização de adultos já não se resume apenas na aquisição e desenvolvimento de competências de leitura, escrita e cálculo, mas também “nas competências tidas como fundamentais para ultrapassar os desafios da modernidade, tais como o domínio da informática, de línguas de códigos visuais, entre outras” (Cavaco, 2009: 122). Este é um dos fundamentos para a necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

Estas grandes Conferências Internacionais sobre a educação de adultos promovidas pela UNESCO contribuiram bastante no sentido de que a educação de adultos fosse vista no mundo como uma das áreas mais prioritárias para o desenvolvimento das nações.

3.6 Processo de aprendizagem de adultos

No processo de ensino e aprendizagem, tanto para crianças, como para os adultos, a motivação é fundamental, daí a importância de incluir nesta pesquisa o processo de aprendizagem de adultos com a finalidade de perceber como é que este processo é conduzido no local de estudo, identificar as motivações que levam as mulheres de Chagalane a frequentarem os centros de alfabetização e identificar os principais constrangimentos do processo educativo a serem atacados para reduzir as desistências.

De acordo com Lind (2008: 44) “a aprendizagem acontece dentro e fora da educação organizada”. Assim, para a autora o processo de aprendizagem abarca todo o tipo de aprendizagem dentro e fora da escola, desde a nascença até a morte incluindo a educação de adultos nas vertentes formal e não-formal. Para que o processo de aprendizagem tenha êxitos, a autora afirma que a motivação é a chave do sucesso dos programas de alfabetização de adultos. Assim sendo, caso os alfabetizandos e os alfabetizadores não estejam motivados, este não terá resultados desejados.

Para Knowles (1975), citado por Fasokun, Katahoire e Oduaran (2005), os adultos, diferentemente das crianças, sentem-se motivados quando têm um certo grau de controlo sobre a aprendizagem, o que significa que os adultos são motivados a aprender quando se apercebem de que as suas necessidades e interesses estão sendo satisfeitos, quando a aprendizagem está a responder às situações da vida diária, e ainda quando esta aprendizagem se baseia nas experiências individuais e respeita os diferentes ambientes de aprendizagem.

Ao abordar o processo de ensino e aprendizagem, Merriad e Mohamad (2000), citados por Fasokun *et al.* (2005), consideram que a cultura do indivíduo joga um importante papel no que diz respeito à motivação. Segundo os autores, normalmente, a motivação dos adultos para aprender verifica-se quando a aprendizagem é estimulante, é centrada no aprendente e, sobretudo, orientada para as necessidades, com a finalidade de aprender para melhor estabelecer relações sociais, para servir os outros, para satisfazer interesses sociais e para continuar a estudar ou até para ganhar mais dinheiro.

Fasokun *et al.* (2005) distinguem três tipos de adultos aprendentes: (a) ‘Aprendentes orientados para os objectivos’. Estes aprendentes usam a educação para alcançar objectivos específicos para si ou para a sua comunidade; (b) ‘Aprendentes orientados para a actividade’. São aprendentes em busca de contactos sociais, para interagir com outras pessoas e evitar o isolamento; e (c) ‘Aprendentes orientados para a auto-aprendizagem’. Estes procuram ampliar os seus conhecimentos. Assim, de acordo com os autores, os facilitadores devem na

medida do possível providenciar materiais de leitura suplementar para ir ao encontro das necessidades destes aprendentes.

Boredenave e Pereira (2002) defendem que no processo de aprendizagem de adultos, as actividades devem ser estruturas para que os conteúdos integrem as experiências práticas vividas pelos aprendentes. Os autores realçam a grande influência que os procedimentos metodológicos exercem neste processo. Por isso, é fundamental o reconhecimento dos valores culturais e particularidade de cada aprendente como forma de favorecer um dinamismo pedagógico dentro e fora da sala de aula.

Sobre a motivação no processo de ensino e aprendizagem, Rocha (2002: 174) afirma também que “a aprendizagem de novos conteúdos organiza-se de forma hierárquica num determinado domínio, o que o indivíduo já aprendeu tem influência na aquisição de novas aprendizagens desse domínio”.

Rampedi e Zeelen (2000) defendem também que os adultos que participam nos programas de educação trazem consigo um conjunto de valores, preconceitos estabelecidos, atitudes nos quais possuem grande transacção de investimentos emocionais e ideias desenvolvidas sobre a vida dentro dos sistemas de valores e convicções. Quando inserido no processo de ensino e aprendizagem, este conjunto de experiências e valores bem como os motivos que os levam a inscrever-se num programa educacional fazem com que os adultos participem activamente em qualquer processo de aprendizagem em que estejam envolvidos. Os autores advogam também que não se deve pôr de lado outros pressupostos relacionados com as características dos aprendentes como forma de os levar a aprender.

As ideias destes autores levam a concluir que qualquer novo conteúdo que seja objecto do processo de ensino e aprendizagem deve ser apresentado pelo professor ou facilitador tendo em consideração os conhecimentos que os aprendizes eventualmente já possuem sobre o assunto, dado que, quando estes chegam às instituições de ensino ou no cumprimento de alguns programas de especialização, têm um conhecimento organizado sobre a realidade e é desse conhecimento que é necessário partir para as novas aprendizagens.

3.7 Teorias de aprendizagem de adultos

A abordagem destas teorias de aprendizagem nesta pesquisa tem como finalidade procurar encontrar as melhores formas ou modelos de ensino e aprendizagem no local de estudo, visto que o adulto precisa ser eficiente em qualquer actividade que aprende ou realiza com base nos conhecimentos ou experiências que adquire ao longo da vida. Identificadas as melhores formas e modelos de ensino, vão permitir a melhor condução do processo de ensino e aprendizagem e ajudar o educando a aprender da melhor forma possível com vista a alcançar os objectivos educacionais.

Deste modo, o enquadramento destas teorias nos objectivos desta pesquisa em parceria com o processo de aprendizagem de adultos vai de certeza ajudar a perceber os mecanismos da condução do processo de ensino e aprendizagem nos adultos em Changalane nas vertentes metodológicas e nos conteúdos ministrados com vista a responder às perguntas dois e quatro da presente pesquisa, sobre as causas das desistências e necessidades de aprendizagem das aprendentes.

Teorias Behavioristas

De acordo com Davidoff (1983), estas teorias centram o seu estudo no comportamento humano. Rejeitam tudo o que não pode ser observado e medido com objectividade como, por exemplo, a mente e a consciência, considerando a aprendizagem como o resultado de um processo de condicionamento segundo o qual determinadas respostas ou reacções são associadas a um determinado estímulo. Davidoff, referindo-se a Thorndike (1949), diz que este autor concebeu a aprendizagem de uma maneira diferente em que, para ele, era resolver um problema com base em três leis, nomeadamente a lei do efeito, a lei do exercício e a lei da maturidade específica.

Bandura (1974), como citado em Davidoff (1983), considera que a aprendizagem é consequência da observação através da modelagem, imitação ou aprendizagem social com base na aquisição, retenção, desempenho e consequência das noções pelas quais os aprendizes se identificam. A teoria behaviorista realça o ‘saber fazer’, comportamento exterior observável e susceptível de ser medido.

Autores como Tavares e Alarcão (2002) dizem que Skinner (1953) toma a aprendizagem como uma forma de condicionamento operante mais complexo que inclui a noção de reforço e não complexo condicionado clássico de Pavlov.

Teorias cognitivas

Segundo Tavares e Alarcão (2002), estas teorias subdividem-se em ‘teoria de forma’ e ‘teoria de campo’. A primeira defende que o sujeito interpreta e organiza o que se passa à sua volta em termos de conjunto e não apenas de elementos isolados atribuindo-lhe um determinado significado. A segunda sustenta que a aprendizagem se realiza num campo de acção em que um conjunto de factos interfere e condiciona o comportamento de uma pessoa numa determinada situação. Estas teorias consideram o educando como um agente activo em que a sua aprendizagem assenta em três condições fundamentais: a intuição, finalidade e estrutura.

Teorias de movimento humanista

Surgem como uma reacção contra algumas das teorias de aprendizagem já abordadas. Defendem que o educando deve ter mais responsabilidades para decidir o que quer aprender e para ser mais independente e auto-orientado na sua aprendizagem. Nesta perspectiva, Tavares e Alarcão (2002: 112) citando Rogers afirmam que “o professor deixa de ser um disseminador de conhecimentos para ser um facilitador da aprendizagem”.

Analisando as teorias aqui abordadas, conclui-se que, de algum modo, todas possuem algumas lacunas. As behavioristas concentram-se nos comportamentos externos, nos resultados finais obtidos deixando de lado os processos internos, perdem a visão de conjunto das tarefas de aprendizagem, colocando o educando para o plano inferior, considerando-o como um ser passivo no processo de ensino-aprendizagem e o professor possuidor de todo o conhecimento.

Em relação às teorias cognitivas, assumem ideias mais avançadas em relação às behavioristas considerando que os processos mentais tais como a motivação de aprendizagem, conhecimento e aquisição, também estão envolvidos na aprendizagem.

E, por fim, as teorias humanistas também apresentam alguns pontos fracos visto que não prevêem no ensino o envolvimento do professor deixando a aprendizagem sob a responsabilidade do educando.

Como foi demonstrado, quando bem seleccionadas, as teorias de aprendizagem são fundamentais em qualquer situação de aprendizagem como é o caso de aprendizagem de adultos porque permitem alcançar os objectivos de ensino ao reconhecer a dinâmica dos processos educativos. Estas teorias reconhecem também que as pessoas são agentes activos na construção do conhecimento desde que se considere o ambiente em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

3.8 Barreiras de aprendizagem

Analisando o desempenho do sector da educação em Moçambique e da alfabetização e educação de adultos em particular, nota-se melhorias significativas visto que a taxa de analfabetismo tende a reduzir. Contudo, é preciso fazer cada vez mais no sentido de manter as práticas positivas no sistema educacional, por um lado, e, por outro lado, identificar e remover os constrangimentos que possam impedir o alcance das metas da EPT.

Chiavenato (2004: 79), referindo-se à formação de recursos humanos, apresenta três tipos de barreiras na aprendizagem de adultos, que podem ser consideradas na alfabetização de adultos, enquanto processo de aprendizagem:

- ✓ *Barreiras Pessoais* – são interferências que decorrem das limitações emocionais, hábitos deficientes de ouvir, ver, as motivações, sentimentos pessoais e valores humanos de cada pessoa;
- ✓ *Barreiras Semânticas* – são as limitações ou distorções decorrentes dos símbolos através dos quais a aprendizagem é feita. Um exemplo da realidade moçambicana é o facto de a alfabetização em geral ser feita numa língua ainda desconhecida pela maioria dos alfabetizandos, a língua portuguesa.
- ✓ *Barreiras Físicas* - são as interferências que ocorrem no ambiente de aprendizagem. Pode-se destacar aqui as restrições que os educandos portadores de deficiências físicas enfrentam nas instalações escolares, por exemplo, quando têm que subir as escadas.
- ✓ Outras barreiras que o autor indica são distorções. De acordo com o autor, este tipo de barreiras de aprendizagem ocorre quando a mensagem sofre

alterações, deturpação, modificação, afectando e modificando o seu conteúdo e significado original. E, por fim, sobrecarga ou omissão, que quando a quantidade da matéria é muito grande e ultrapassa a capacidade pessoal do destinatário de processar as informações, perdendo parte delas ou distorcendo ainda o seu conteúdo.

Após a proclamação da independência, várias pesquisas vêm sendo levadas a cabo em Moçambique sobre as barreiras existentes no processo de aprendizagem de crianças e adultos. Algumas delas são as desenvolvidas por Lind (1998), Palme (1992), Fuchs (1996), Buendia (1999), Lind e Kristensen (2004) e Castiano, Ngoenha e Berthound (2005).

Duma forma geral, os resultados destas pesquisas são unânimes em identificar as barreiras que directa ou indirectamente contribuem para o insucesso escolar em quase todos os níveis de ensino, referindo as seguintes: ‘barreiras económicas’ (pobreza extrema, principalmente nas zonas rurais), ‘barreiras geográficas’ (longas distâncias a que os aprendentes são sujeitos para alcançarem as escolas, dispersão da rede escolar ou falta dos níveis subseqüentes de ensino) e ‘barreiras culturais’ (conteúdos sem ligação com a realidade cultural dos aprendentes, diversidade cultural, casamentos prematuros, gravidez precoce, língua de ensino, ritos de iniciação).

Castiano *et al.* (2005) afirmam que foi recomendado no Primeiro Seminário Nacional de Alfabetização realizada em Ribáuè de 16 a 23 de Abril de 1975, reunindo delegados de todo o país com objectivo de estudar e definir, orientação política e pedagógica de acordo com os princípios educativos, que a alfabetização só devia ser feita em língua portuguesa porque na altura entendia-se que a condução da educação nas línguas moçambicanas iria motivar o desenvolvimento do tribalismo e o regionalismo.

Segundo Lind (1988) um dos objectivos desta recomendação era disseminar a língua portuguesa para consolidar a unidade nacional, apesar de na altura ter se notado a falta de quadros escolarizados constituindo um obstáculo para a materialização dos objectivos sócio-culturais, políticos e económicos da revolução moçambicana.

De forma particular, há que destacar a questão da língua de ensino (português) referenciada pelos estudos como aquela que mais influencia para as desistências das mulheres nos centros de alfabetização.

A análise de Fuchs (1996) demonstra que o processo de ensino e aprendizagem conduzido em língua portuguesa, como língua de ensino, dificultou em grande medida a aprendizagem dos educandos reflectindo-se no baixo aproveitamento pedagógico e, em alguns casos, nas desistências escolares.

A língua de ensino torna-se deste modo um factor de insucesso no processo de ensino e aprendizagem visto que muitas crianças e adultos têm a língua materna como predominante no seu meio social e o português surge como segunda língua. Assim, a maior parte das crianças inicia o uso da língua portuguesa apenas na escola, o que aumenta o grau de dificuldade no processo de ensino. Esta constatação é válida não apenas para as crianças, como também para os adultos.

Rungo (2004) afirma que, embora o português seja uma língua oficial, o seu uso no processo de ensino constitui uma barreira para a aprendizagem, pois cria problemas de natureza didáctica e de exclusão, principalmente no ensino primário e na alfabetização de adultos, pelo desconhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos e professores/alfabetizadores e sobretudo das metodologias de ensino da segunda língua por parte dos professores.

De acordo com Buendia (1999: 228), com a escolha de uma língua desconhecida pela maior parte da população “priva-se à partida essa população da possibilidade de adquirir os códigos mais adequados para ler o mundo e a sua realidade sociocultural”, o que se torna barreira de aprendizagem.

Segundo Lind (1985), apesar de a língua portuguesa como língua de ensino em Moçambique constituir uma barreira de aprendizagem, contribuiu bastante nos primeiros anos de independência como mecanismo para alcançar a unidade nacional.

Neste contexto, é preciso reconhecer que a língua portuguesa não só nos primeiros anos da independência contribuiu bastante como mecanismo para alcançar a

unidade nacional. Ainda hoje é um factor para a unidade, mas não o único nem o mais importante.

No âmbito das barreiras para aprendizagem a língua portuguesa é um factor de obstáculo para a aprendizagem daqueles moçambicanos que não a conhecem ou utilizam, o que cria problemas de igualdade de oportunidades. Aqueles que sabem ou falam a língua portuguesa têm vantagens para aprender em relação aos que não a falam ou utilizam.

Além das barreiras linguísticas no processo de aprendizagem os estudos da UNESCO (2008) e Stronquist (1989), como referido em Lind e Johnston (1990), concluem que constituem constrangimentos factores culturais e sociais tais como a oposição de certos homens à participação das mulheres nos programas de AEA, existência de maior parte dos professores homens e deficientes condições de aprendizagem em que muitas das vezes os alfabetizandos são sujeitos.

Capítulo 4 – Metodologia e procedimentos da pesquisa

Este capítulo apresenta todos os procedimentos metodológicos seleccionados com vista a atingir os objectivos da pesquisa, com base num estudo de caso que faz uma análise pormenorizada do problema identificado. São aqui apresentados os métodos usados na condução da pesquisa, sua importância e razão de sua aplicação neste caso concreto.

Nesta pesquisa, adoptou-se o método qualitativo, que pode assumir duas perspectivas distintas: a ‘perspectiva indutiva’, que se centra na compreensão progressiva do objecto de estudo. O método qualitativo tem enfoque nas características, qualidades do fenómeno estudado e não tanto a sua quantificação. Nesta perspectiva, o estudo de caso permite estabelecer conexões entre diferentes elementos em análise e daí contribuir para a evolução do conhecimento nesse domínio. E a segunda, ‘perspectiva dedutiva’, que visa a confirmação ou explicação de uma teoria existente. Nesta situação, o estudo de caso pretende recolher dados que permitam aprofundar ou confirmar teorias elaboradas precedentemente (Mucchielli, 2002).

A presente investigação enquadra-se numa perspectiva indutiva, porque procura compreender a lógica da acção inerente à dinâmica de AEA num determinado local (Changalane), a forma como a acção educativa é influenciada pelas políticas internacionais e nacionais neste domínio e a percepção dos adultos sobre as mesmas.

Duma forma geral, por meio desta pesquisa procura-se trazer um conjunto de informações empíricas sobre o impacto das práticas da AEA desenvolvidas pela Casa do Gaiato e EPC de Changalane na redução das desistências entre as mulheres. Tendo em conta que o processo educativo é sempre influenciado por factores da dinâmica mundial, procura-se também perceber as evoluções das políticas educativas (UNESCO) a nível internacional e nacional. Compreendida esta evolução, permitir-se-á que os vários actores do processo de alfabetização e

educação de adultos, incluindo as próprias alfabetizadas, se adaptem às dinâmicas actuais.

4.1 Abordagem metodológica

O método aplicado nesta pesquisa foi o estudo de caso. Este método é caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de estudos” (Gil, 1999: 72).

Nesta linha, autores como Barros e Lehfeld (2000) definem o estudo de caso como sendo uma modalidade de pesquisa que se dedica à colecta e registo de informações sobre um ou vários casos, de forma particularizada, elaborando relatórios críticos organizados e avaliados, dando margem a decisões e interpretações sobre o objecto escolhido para a investigação. Assim, o estudo de caso é uma metodologia que procura dar conta do carácter evolutivo e complexo dos fenómenos sociais, numa tentativa de captar as suas próprias dinâmicas dentro de um certo contexto.

De acordo com Mucchielli (2002), entre as vantagens de estudo de caso, destaca-se o facto de este permitir o acesso a uma situação onde se pode observar a dinâmica imprimida por um grande número de factores que interagem, o que proporciona o contacto com a complexidade e a riqueza das situações sociais.

No caso concreto desta pesquisa, o estudo de caso afigura-se como a perspectiva metodológica mais adequada para construir e compreender os objectivos de investigação, analisar até que ponto as práticas de AEA desenvolvidas no centro da Casa do Gaiato e no da EPC de Changanane têm impacto na redução das desistências das mulheres no distrito de Namaacha.

A opção pelo estudo do caso prende-se com o facto de assumir como fundamental uma investigação contextualizada em que as práticas educativas formais e não formais devem ser integradas em dinâmicas sociais, concebidas e geridas pelas pessoas nas próprias comunidades. Por outro lado, por que se pretende entender

de que forma o discurso político influencia as dinâmicas de AEA no local de pesquisa.

Apesar das vantagens do estudo de caso aqui descritas, este método apresenta como uma das limitações a impossibilidade de generalização dos resultados. Contudo, os mesmos resultados poderão também servir de referência em contextos mais amplos devido à flexibilidade oferecida pelo método de estudo de caso.

Foi usado também o método comparativo que de acordo com Gil (1999) é uma das técnicas aplicadas na investigação de indivíduos, classes sociais, fenómenos ou factos com vista a determinar diferenças e semelhanças entre eles, como por exemplo, comparar as causas das desistências das mulheres nos dois centros em estudo. O método comparativo pode ser aplicado para um estudo qualitativo ou quantitativo. Para a presente pesquisa é aplicado para o resultado qualitativo.

Ainda segundo Gil (1999), a ampla utilização do método comparativo nas ciências sociais, deve-se ao facto de possibilitar o estudo comparado de grandes agrupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo, comparando diferentes culturas ou sistemas políticos e estudos envolvendo padrões de comportamento familiar ou religioso de épocas diferentes.

4.2 Técnicas de recolha de dados

Como dizem Marconi e Lakatos (1999), nas investigações em geral, e no método de “estudo de caso” em particular, não se utiliza apenas um método ou uma técnica e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso, o que significa, na maioria das vezes, uma combinação de dois ou mais deles para a recolha e análise dos dados.

Nesta pesquisa, a combinação de duas técnicas diferentes (análise de documentos e de entrevista semi-estruturada) permitiu minimizar as limitações de cada um deles, não só mas também na verificação da fiabilidade dos dados.

Ao abordar a análise documental como uma das técnicas de estudo de caso, Gil (2002) começa por estabelecer semelhanças entre este e o estudo bibliográfico, afirmando que a diferença essencial entre ambos está na natureza das fontes. Enquanto o estudo bibliográfico usa fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinados assuntos, o estudo documental baseia-se no material que não recebeu ainda um tratamento analítico ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objectivos da pesquisa.

Na presente pesquisa, a análise documental baseou-se em diversas fontes anteriormente analisadas, tais como: relatórios da UNESCO sobre as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, documentos de políticas de educação em Moçambique, planos estratégicos, programas de governação que contemplam a área da alfabetização e educação de adultos, relatórios do nível provincial e distrital.

Estas fontes foram fundamentais para a análise da evolução das políticas de alfabetização e educação de adultos a nível internacional e nacional, o que permitiu compreender as dinâmicas educativas na área em estudo.

A entrevista é descrita por Lüdke e André (1986) como sendo uma das importantes técnicas que se usa em quase todas as pesquisas em ciências sociais. Um dos aspectos que estes autores evidenciam no uso desta técnica é que na entrevista a relação que se cria é de interacção, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Marconi e Lakatos (1999) referem-se a diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito do entrevistador, de entre os quais a entrevista semi-estruturada (escolhida para esta pesquisa), aquela em que o entrevistador segue um certo roteiro previamente estabelecido, as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas. Ela se realiza de acordo com um guião elaborado e é efectuada de preferência com pessoas seleccionadas de acordo com um plano.

De acordo com as autoras, um dos objectivos da entrevista semi-estruturada é obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas, permitindo “que todas elas

sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem reflectir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas” (Marconi & Lakatos, 1999: 96).

Segundo Marconi e Lakatos (1999: 97), a entrevista apresenta as seguintes vantagens:

- ✓ Pode ser aplicada a todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados.
- ✓ Fornece uma amostragem muito melhor da população geral: o entrevistado não precisa saber ler ou escrever.
- ✓ Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar a ser compreendido.
- ✓ Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registo de reacções, gestos, etc. (...).

Na condução das entrevistas desta pesquisa, nalgumas vezes foi necessária a intervenção do pesquisador para clarificar algumas perguntas dado que as respostas não eram de acordo com os objectivos dos guiões particularmente por parte das entrevistadas desistentes e das alfabetizandas.

4.3 Informantes da pesquisa

No âmbito desta pesquisa, estabeleceu-se contacto com as principais entidades intervenientes no processo de AEA no distrito de Namaacha, quer com entidades situadas na aldeia de Changalane, quer com entidades que, embora se situando fora da aldeia, desenvolvem uma actividade importante na alfabetização de jovens e adultos no local em estudo. Identificam-se de seguida as entrevistas realizadas, assim como o tipo de entrevistados num total de 22: O director adjunto do Serviço Distrital da Educação Juventude e Tecnologia de Namaacha e o respectivo técnico ligado ao sector da AEA, o responsável do centro de alfabetização da Casa do Gaiato, o director da EPC de Changalane, 04 alfabetizadores (02 da Casa do Gaiato e 02 da EPC de Changalane), 08 alfabetizandas (04 da Casa do Gaiato e 04 da EPC de Changalane), 04 mulheres desistentes das aulas de alfabetização

residentes na aldeia de Changalane, a chefe do Posto Administrativo de Changalane e um líder comunitário.

Ao optar-se por estas entidades no presente estudo, pretendeu-se envolver informantes que tivessem dados e informações necessárias e fiáveis, com características que se enquadram e que, de alguma forma, sejam significativos para a pesquisa.

A opção pelas alfabetizadas do 3º ano para informantes, da Casa do Gaiato e do centro governamental, é por ser neste nível onde se regista maior taxa das desistências. Em relação às alfabetizadas e mulheres desistentes de alfabetização, as seleccionadas para as entrevistas foram, dentre as localizadas, as que se mostraram com maior interesse em participar na pesquisa.

Relativamente aos alfabetizadores, não foi aplicada nenhuma técnica para a selecção visto que o centro de alfabetização da Casa do Gaiato e o centro de alfabetização da EPC de Changalane cada um possui dois alfabetizadores.

Com as entrevistas às mulheres que estavam a frequentar os programas de alfabetização com sucesso e aquelas que desistiram, pretendeu-se em simultâneo identificar os pontos fortes e fracos dos programas oferecidos aos adultos, o que foi fundamental para perceber as possíveis causas das desistências, identificar quais as necessidades de aprendizagem das alfabetizadas em relação aos programas de AEA e como consequência compreender o significado que as mulheres do local de estudo atribuem à educação relacionando-a com as suas vidas.

As entrevistas a outros elementos, que directa ou indirectamente estão ligados à alfabetização e educação de adultos no distrito de Namaacha, visavam recolher os dados que possibilitaram a caracterização da situação (oferta) de alfabetização e educação de adultos bem como sobre informações da dinâmica educacional na área em estudo.

4.4 Procedimentos de recolha de dados

Em termos de procedimentos, a recolha de dados para a presente pesquisa teve início desde a altura da concepção do projecto seguida de um estudo preliminar que consistiu no contacto directo com o centro de alfabetização da Casa do Gaiato, da EPC de Changalane e da EPC de Mahelane. Estes últimos são do governo.

4.4.1 Testagem do instrumento de recolha de dados

Antes de ser aplicado, o instrumento de recolha de dados (entrevista-semi-estruturada) foi testado na primeira e segunda semanas de Novembro de 2011, com a finalidade de perceber se seria o instrumento mais adequado para a recolha de dados com vista a dar respostas às questões de pesquisa. A testagem permitiu que fossem clarificadas algumas questões ambíguas ligadas a tipos de programas e conteúdos oferecidos às mulheres nas aulas de alfabetização, verificar a consistência das respostas em relação aos objectivos da pesquisa e estimar o tempo necessário para cada entrevista. Escolheu-se o centro de AEA localizado na Escola Primária Completa de Campoane no distrito de Boane para a testagem do instrumento pelo facto de o pesquisador ser residente do mesmo local. Este factor facilitou o contacto a diferentes elementos indicados para as entrevistas. Os indivíduos entrevistados tinham as características semelhantes às do local onde foi feita a pesquisa na fase de recolha de dados, particularmente nos aspectos relativos a alto índice das desistências, maior participação das mulheres nos centros de alfabetização e existência de uma associação das mulheres (corte e costura) sob gestão da Mozambique Aluminum (MOZAL), onde funciona um centro de alfabetização.

4.4.2 Aplicação da entrevista

Após a testagem do instrumento de recolha de dados em Campoane, foi necessário clarificar algumas questões em função da subjectividade que apresentavam, como por exemplo a pergunta sobre os motivos que levam as mulheres de Changalane a se inscreverem nos centros de AEA e a outra sobre as necessidades de aprendizagem das mesmas. Feita a clarificação, o instrumento de recolha de dados foi administrado no período de 21 de Novembro a 07 de Dezembro de 2011 a um total de 22 informantes (vide anexo 05). Dos entrevistados 09 são do sexo

masculino e 13 feminino com idades que variam de 22 a 61 anos. Os anos de experiência dos que possuem uma profissão ou certa ocupação variam de 02 a 35 anos. De salientar que pelo facto de a recolha de dados ter sido realizada no fim do ano lectivo, as entrevistas às alfabetizandas e desistentes foram realizadas nas suas residências e locais de actividades.

As entrevistas foram aplicadas em primeiro lugar no SDEJT ao director e técnico do sector de AEA, em seguida aos directores da EPC de Changalane e da Casa do Gaiato, alfabetizadores, chefe do posto, líder comunitário, alfabetizandas e por fim a mulheres desistentes de alfabetização. De salientar que nesta fase bem como na anterior, de testagem, as entrevistas foram gravadas em áudio.

As entrevistas feitas às alfabetizandas e desistentes de alfabetização foram todas conduzidas em língua Xichangana devido às dificuldades que estas apresentaram em expressarem se na língua portuguesa (língua de ensino).

4.5 Questões éticas

No que respeita a questões éticas da pesquisa, as entrevistas foram sempre antecedidas de um contacto prévio com os informantes e uma explicação em todos os níveis sobre o objectivo e a natureza do estudo e mostrou-se-lhes a possibilidade ou não de serem identificados na dissertação. Assim, ficou concordado que nenhum dos informantes seria identificado nesta pesquisa pelo seu próprio nome. Razão pela qual ao longo do texto os mesmos são identificados por códigos. (Exemplos: Alfabetizanda A; Alfabetizador B, Desistente C).

4.6 Descrição do processo de análise de dados

Recolhidos os dados no local de pesquisa, passou-se à sua análise com base em documentos e entrevistas.

4.6.1 Análise de documentos

O processo de análise de documentos consistiu na localização, selecção criteriosa e leitura crítica das obras relevantes para a presente pesquisa, o que ajudou o pesquisador a descrever, interpretar e explicar o conhecimento actual sobre a

alfabetização de adultos em geral e da mulher em particular no distrito de Namaacha.

Nesta pesquisa, foram analisados diferentes documentos escritos em diversos contextos e períodos, sobretudo das conferências internacionais sobre educação de adultos promovidas pela UNESCO, planos estratégicos, programas de governação que contemplam a área de alfabetização e educação de adultos, relatórios anuais, relatórios de avaliação, relatórios de educação a nível provincial e distrital.

4.6.2 Análise de entrevistas

A análise das entrevistas foi feita com recurso à escuta de informações gravadas em áudio na altura da aplicação das entrevistas e transcrição manuscrita de aspectos relevantes. Seguiu-se a sistematização através da comparação das respostas dadas pelos entrevistados e a categorização e interpretação da informação de acordo com as questões comuns ou diferentes também dadas pelos entrevistados. Esta informação foi mais tarde confrontada com o referencial teórico para responder ao problema da presente pesquisa.

De referir que a análise dos resultados das entrevistas, primeiro, foi feita em separado ao nível do centro de alfabetização da Casa do Gaiato e do centro de alfabetização governamental e mais tarde a interpretação geral dos mesmos, o que permitiu identificar as diferentes formas em que a alfabetização da mulher é conduzida no distrito de Namaacha.

4.6.3 Análise dos resultados

Os dados recolhidos através das entrevistas e documentos foram analisados, categorizados e interpretados com base no método indutivo. Estes dados foram utilizados para analisar as práticas de AEA desenvolvidas no centro da Casa do Gaiato e no centro da EPC de Changalane nos seus programas de alfabetização. A análise é feita no capítulo 5.

4.7 Limitações do estudo

Durante a condução da pesquisa, o investigador confrontou-se com algumas limitações que foram transformadas em desafios. As mais salientes foram as seguintes:

- ✓ A condução de algumas entrevistas numa das línguas locais (xichangana), apesar de o investigador ser falante, o que exigiu o redobrar dos esforços na transcrição das mesmas.
- ✓ A localização das alfabetizadas e desistentes, visto que as entrevistas foram realizadas no período das férias escolares bem como a selecção das mais motivadas (na opinião do investigador) para as entrevistas.
- ✓ Considerando as características específicas do método de “estudo de caso”, os resultados deste estudo não podem ser generalizados.

Apesar destas limitações, os objectivos da pesquisa foram alcançados e o estudo poderá servir de referência para contextos mais abrangentes.

Capítulo 5 - Apresentação e análise dos dados e resultados

Este capítulo contém a apresentação e análise dos dados colectados através das entrevistas e observação. Sendo que a pesquisa é de natureza descritiva (estudo de caso), os dados foram analisados com base no método qualitativo para a busca de percepções e entendimento sobre a natureza geral das questões, abrindo desta forma espaço para a interpretação. As informações obtidas foram relacionadas com o referencial teórico e objectivos da pesquisa que serviram de base para a elaboração do relatório final.

Terminada a colecta de dados, seguiu a análise e interpretação. Estas duas fases, apesar de definições distintas, aparecem sempre relacionadas.

A análise tem como objectivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objectivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999: 168).

Assim, são apresentadas as práticas de AEA desenvolvidas no centro da Casa do Gaiato e do EPC de Chungalane destacando-se as seguintes consideradas relevantes: tipo de programas de ensino oferecidos às mulheres nos dois centros, condições das salas de aula onde funcionam os centros de alfabetização, disponibilidade de materiais de ensino e nível de formação dos alfabetizadores dos dois centros.

5. 1 Práticas de AEA desenvolvidas nos dois Centros

Nesta secção apresentam-se as práticas de AEA desenvolvidas pelos Centros da Casa do Gaiato e da EPC de Chungalane por meio de análise das entrevistas.

A uma pergunta introdutória feita aos gestores (Director Adjunto dos SDEJT, Técnico do sector de AEA, Directores dos centros, Alfabetizadores, Chefe do Posto e Líder comunitário) sobre as políticas adoptadas no país para o alcance das metas de EPT, se seriam as mais ideais ou não, os entrevistados revelam que são políticas adequadas, embora necessitem de alguma reformulação dos conteúdos para as adequar à situação actual, pois em algum momento os conteúdos

abordados não se ajustam a uma educação de adultos vista no contexto de saber fazer.

A leitura dos resultados destas entrevistas parece trazer evidências da necessidade de reformulação dos conteúdos dos programas de alfabetização para os adequar à situação actual e cada vez mais uma maior coordenação das acções entre os vários níveis envolvidos na AEA.

A Política Nacional de Educação (1995) operacionalizada através do SNE preconiza que o alcance dos objectivos da EPT deve ser feito estrategicamente em dois vectores, nomeadamente a expansão e melhoria de qualidade de ensino. Considera os subsistemas do ensino primário e a alfabetização de adultos como sendo os que permitem a eliminação do analfabetismo, conferindo aos cidadãos os conhecimentos fundamentais de aprendizagem da leitura, escrita e do cálculo.

Em relação ao que é feito no distrito de Namaacha para massificar o acesso aos programas de AEA, em particular da mulher, os entrevistados referem-se a acções de sensibilização nas comunidades, explicando a importância da educação para as vidas das pessoas. Assim, foram registadas as seguintes respostas:

Na Casa do Gaiato, desenhamos um plano de actividades de carácter permanente à luz da estratégia governamental onde são explicados os tipos de programas que oferecemos nos centros de alfabetização. As acções de campanhas de sensibilização são feitas porta-a-porta nos locais de concentração pública, tais como nas igrejas, mercados em coordenação com as estruturas do governo local.

Coordenador de AEA – Casa do Gaiato.

De acordo com a chefe do posto, em Changalane, são realizadas acções de sensibilização ao nível das comunidades, procurando saber das dificuldades que as mulheres enfrentam nos seus afazeres diários e por via disso minimizá-las para que a estas mulheres sobre algum tempo para irem aos centros de alfabetização.

A questão do envolvimento dos membros da comunidade nos programas de alfabetização de jovens e adultos é tida como fundamental em qualquer sociedade. As estruturas administrativas locais e líderes comunitários, com a ajuda dos alfabetizadores e outros actores, envolvem-se activamente na mobilização de tal

modo que todos os membros do conselho consultivo distrital já foram alfabetizados, estando alguns a frequentarem o ensino pré-universitário.

Para sustentar os efeitos positivos das acções de mobilização, o líder comunitário salientou que:

(...) alguns membros da comunidade melhoraram os seus níveis de escolarização a partir dos centros de alfabetização, estando alguns deles a frequentar o ensino secundário em Changalane e Boane. Eu próprio, líder desta comunidade sou produto de alfabetização, estou na 12ª classe (...) algumas mulheres alfabetizadas nesta aldeia estão a fazer o curso de enfermagem na cidade da Beira.

Para mobilizar e manter as alfabetizadas nos programas de ensino, a Casa do Gaiato privilegia actividades de carácter profissionalizante, que têm uma certa relação com a prática quotidiana das alfabetizadas, sobretudo nas áreas de agropecuária, prevenção do meio ambiente, temas sobre a saúde, actividade de geração de fundos (costura, criação de frangos e outras), enquanto que o centro da EPC de Changalane apenas implementa teoricamente os programas de ensino por falta de recursos financeiros.

A Casa do Gaiato, segundo o Coordenador da área de AEA, possui cinco (05) sectores de actividades abaixo indicados porque não basta apenas ensinar a ler e escrever, mas sim ensinar algo que tenha a ver com o quotidiano e que seja útil para as vidas dos aprendentes, o que está ajustado com a aprendizagem ao longo da vida preconizada na estratégia.

1. *Sector da educação* – que enquadra educação infantil (creche), programa despertar (AEA), ensino profissionalizante, escola secundária e ensino à distância (8ª, 9ª e 10ª).



Figura 4: Mulheres envolvidas em aulas de alfabetização
Fonte: Casa do Gaiato, 2012.

2. *Sector agro-pecuário* – este sector congrega várias associações das mães, a saber: associação dos camponeses (terra), associação de avicultoras, associação de criadoras de gado, associação de centro de processamento da mandioca e associação do meio ambiente onde os associados aprendem as técnicas de defesa do ambiente, de entre elas as consequências das queimadas descontroladas, abate descontrolado das árvores e a importância de reposição da vegetação.
3. *Sector de saúde* – existe em cada comunidade um posto de saúde que assiste todos os membros residentes com prioridade para as crianças e pessoas idosas. Tem ainda um berçário onde são assistidas as crianças mal nutridas. Neste subsector, as mães aprendem como cuidar das crianças principalmente no enriquecimento dos alimentos. Por último o subsector de prevenção das principais doenças que afectam as comunidades.
4. *Sector das iniciativas económicas* – este é o sector que produz maior parte da receita para a cobertura das despesas das rendas e outros sectores pouco produtivos. Fazem parte desta área, os subsectores de padaria, corte e costura, carpintaria, pequenas lojas, centro social, hospedagem e mecânica (sede de Casa de Gaiato).



Figura 5: Mulheres envolvidas em actividades económicas.
 Fonte: Casa do Gaiato, 2012.

5. *Sector de construção* – é um sector especializado para a construção de casas para as comunidades no âmbito de projecto de Casa do Gaiato. Fazem parte ainda deste sector as áreas de canalização e electrificação.

No subsector de construção e carpintaria, com o fundo de Casa do Gaiato são recrutados jovens para os cursos de especialização no Centro de Formação Profissional da Machava, que depois de formados são empregues nas comunidades de origem.



Figura 6: Jovens formados no sector de construção no CFP da Machava.
Fonte: Casa do Gaiato, 2012.

O entrevistado (Coordenador de AEA) refere que todas as alfabetizadas estão empregues ou vinculadas a algumas destas associações de acordo com as suas opções no acto de inscrição no centro de alfabetização.

Diferentemente do que acontece na Casa do Gaiato, os conteúdos ministrados nos centros de alfabetização governamentais são mais teóricos e sem as opções profissionalizantes como na Casa do Gaiato, o que de certo modo não permite que as alfabetizadas tenham oportunidade de escolha do que pretendem aprender. Este factor pode ter a sua influência, negativa, nas desistências em massa ou fraca aderência que se registam nos centros de alfabetização governamentais.

Estas práticas da Casa do Gaiato conduzem à reflexão que as acções de AEA não devem ter um carácter isolado, mas sim vinculadas a outras do contexto e interesse das alfabetizadas. Isto significa que os conteúdos seleccionados para a alfabetização devem ser relevantes, com aplicação imediata no contexto da comunidade onde as alfabetizadas vivem.

Questionado sobre os motivos da priorização das mulheres nestes programas, o Coordenador de AEA – Casa do Gaiato respondeu:

Nós sempre promovemos a mulher, pois ela foi sempre marginalizada durante muito tempo. Elas são as mais necessitadas (...) os homens quando integrados num grupo de trabalho com as mulheres sempre

abandonam porque têm complexo de superioridade (...) e mais, as mulheres são as que mais produzem nas zonas rurais.

De facto observa-se maior aderência das mulheres aos programas de alfabetização na Casa do Gaiato. Este fenómeno observa-se também no centro da EPC de Changalane, apesar de as acções de sensibilização levadas a cabo no local de estudo abranger a todos. Os homens excluem-se e escusam-se de participar devido a motivos de vária ordem, sendo a falta de interesse e o consumo de bebidas alcoólicas os principais.

O facto de os homens se excluírem no processo de alfabetização é referido no estudo realizado por Lind e Johnston (1990) citando Stromquist (1989). De acordo com estes autores, alguns homens se opõem à participação das mulheres nas aulas de alfabetização no mesmo espaço, receando demonstrar no processo de ensino – aprendizagem os seus pontos fracos.

Sobre a fraca participação dos homens nos dois centros de alfabetização, os alfabetizadores entendem que em termos culturais existe certo complexo de superioridade dos homens em relação às mulheres, uma vez que na sala de aula não existe tratamento diferenciado entre homens e mulheres. Quando as mulheres tendem a destacar-se em relação aos homens, estes sentem-se inferiorizados acabando por abandonar as aulas ou por não se inscrever.



Figura 7: Participação nos centros de alfabetização.
Fonte: Casa do Gaiato, 2012.

A casa do Gaiato tem como dificuldades na implementação dos programas de alfabetização a coordenação com sectores do Estado, ilustrando tal facto a falta de convites para as reuniões de alfabetização ao nível do distrito bem ainda o

problema de falta de material didáctico, recursos humanos e alfabetizadores devidamente formados.

Já os alfabetizadores da EPC de Chagalane referem-se ao problema de falta quase total de material didáctico para eles próprios, bem como para os alfabetizandos, falta de apoio e atrasos frequentes de pagamento dos subsídios, como se pode ver na seguinte transcrição.

No nosso centro há falta de quase todo o material a partir dos manuais para nós. Às vezes vimo-nos na situação de comprar cadernos e esferográficas ou lápis para as nossas alunas porque não têm. Outro problema é de atrasos no pagamento dos subsídios, além de serem muito baixos. (...) hoje estamos em Novembro e desde que recebemos o último subsídio em Maio. Veja só, 650,00 mt (...) isto não ajuda!

Alfabetizador A.

No âmbito das dificuldades encaradas para a implementação dos programas de alfabetização, as autoridades distritais de educação de Namaacha também se referem à falta de fundos especificamente direccionados a estes programas e baixo subsídio pago aos alfabetizadores dos centros governamentais. “*É difícil exigir responsabilidade a um alfabetizador que apenas recebe por mês 650,00 mt*” (Técnico de AEA no SDEJT).

As estruturas locais dizem que é difícil levar todas as mulheres aos centros de alfabetização devido aos factores que influenciam nas desistências. “*Há dificuldades porque as mulheres estão atarefadas, além de serem estudantes são também mães e donas de casa (...) estão sempre ocupadas*” (Líder Comunitário).

UNESCO (2005) considera que os desafios impostos pela alfabetização só poderão ser alcançados com comprometimento integral dos governos no aumento significativo dos orçamentos, formação e pagamento adequado dos alfabetizadores, desenho de *curricula* baseados nas necessidades dos aprendentes e melhor coordenação entre os diversos actores do processo de AEA.

Apesar dos constrangimentos, foi notório nos elementos entrevistados, que estão motivados e empenhados em contribuir para a eliminação do analfabetismo e na edificação das práticas positivas de educação de adultos.

Para minimizar os constrangimentos que afectam a área de AEA, Lind (2007) propõe a colocação de graduados do Instituto Nacional de Educação de Adultos como técnicos distritais e coordenadores dos núcleos pedagógicos, inclusão dos gestores dos programas de AEA sem formação em cursos de especialização, melhoramento e pagamento dos subsídios aos alfabetizadores de forma descentralizada para evitar os constantes atrasos.

Neste mesmo contexto, UNESCO e MEC (2008) recomendam que sejam criados nos centros de AEA ambientes de literacia através da divulgação e partilha de materiais desenvolvidos pelo MEC e seus parceiros de cooperação, focalizando temas relacionados com as necessidades de aprendizagem dos alfabetizandos.

Tendo em conta que os estudos destes autores supracitados foram realizados no contexto moçambicano, as medidas propostas para minimizar os constrangimentos que afectam a AEA poderão ser também aplicáveis no local do presente estudo.

5. 2 Causas e análise das desistências nos centros de AEA

Nesta secção são identificadas as principais causas das desistências das alfabetizandas nos programas de AEA na área de estudo. Nesta pesquisa, as causas das desistências enquadram-se nas barreiras de aprendizagem, e o objectivo é entender e analisar as razões para a não participação ou desistências das mulheres nas aulas de alfabetização e assim contribuir na busca de possíveis soluções para que mais mulheres se interessem e participem activamente nesses programas no distrito de Namaacha.

O relatório anual de AEA – Regular e Alfa – Rádio, (SDEJT de Namaacha, 2011a) indica como prováveis causas das desistências no distrito o nomadismo das populações à procura de melhores condições de sobrevivência, coincidência do calendário dos exames com a época agrícola, falta de incentivos, falta de livros dos alfabetizandos e de manuais de todos os níveis para alfabetizadores, desembolso tardio dos subsídios dos alfabetizadores e fraca supervisão pedagógica devido à insuficiência de fundos e meios de transporte.

O presente estudo identificou as causas a cima indicadas tipificadas em económicas, sociais, motivacionais e institucionais como aquelas que interferem na participação das mulheres nos programas de AEA nos dois centros pesquisados.

Causas económicas

Mansson (1995), num estudo realizado na cidade da Beira, conclui que as mulheres representam a maioria dos alfabetizandos inscritos nos centros de alfabetização e que uma das causas da fraca participação e desistências nesses centros se prende com o fraco poder económico e a pobreza dos alfabetizandos, isto é, os alfabetizandos colocavam como prioridade a sobrevivência no lugar da escola.

O estudo de Lind (1988) sobre as campanhas de alfabetização em Moçambique no período de 1978 a 1982 revela que a não observância dos horários da realização de diferentes actividades dos adultos e da época agrícola nas zonas rurais é uma das causas da fraca assiduidade e desistência dos alfabetizandos nos programas de AEA.

As causas das desistências evocadas nestes dois estudos foram também referenciados em Changalane (nomadismo, migrações e a prática de actividades de geração de rendimentos) como algumas das que interferem na participação das mulheres na alfabetização e estão relacionadas com a pobreza e a fome que assola a zona:

Com a falta de segurança alimentar, as mulheres preferem usar o tempo que têm na produção dos alimentos do que estarem na sala de aula, pois não antevêm benefícios imediatos (...) mudam constantemente de residências à procura de locais apropriados para a produção de carvão vegetal. Algumas até migram para a República de África do Sul ou Reino da Suazilândia.

Alfabetizador B

Outro motivo de desistência prende-se com a falta de harmonia entre o horário em que as alfabetizandas deviam estar nas aulas e a sua actividade de geração de rendimento para o sustento da família:

Desisti devido ao horário de alfabetização porque obrigava-me a fechar a barraca no meio da tarde, isso quebrava o ritmo do meu negócio, que é a

base do sustento de família. Veja só (...) e o meu marido tinha que ficar alguns dias na montanha para controlar o fogão-carvão vegetal.

Desistente B.

Através destas declarações é possível perceber que a questão de trabalho para o sustento da família é uma das que afasta as educandas dos centros de alfabetização pois, na maioria das vezes, são as que devem garantir os alimentos em casa.

Causas sociais

O relatório da UNESCO (2008) indica que, na maioria dos países do Continente Africano onde se inclui Moçambique, as políticas de educação são focalizadas na marginalização das mulheres e das meninas, devido à grande diferença de género nas taxas de alfabetização, onde as barreiras estruturais como horários inadequados, falta de mobiliário escolar, falta de atenção ao ensino básico, e existência de maior parte de professores homens bem como os factores sociais tais como a oposição dos homens à educação das mulheres, ocupação de papéis menos relevantes pelo género feminino na sociedade, entre outros, afectam a participação das mulheres em programas de alfabetização.

Neste contexto, Moçambique tem desenvolvido, no sistema educativo, esforços no sentido de minimizar estas barreiras a fim de alcançar a equidade de género, elaborando programas de ensino em todos os níveis, baseados nos objectivos e práticas do género. Contudo, apesar dos esforços desenvolvidos no sentido de se alcançar a equidade do género, ainda se nota no país e no local de estudo a prevalência destes constrangimentos, apesar ainda de ser mais fácil remover no sistema educativo as barreiras estruturais do que as barreiras sociais ou culturais porque estas exigem uma mudança nas atitudes das pessoas.

Como foi referido no relatório da UNESCO (2008), também no local de estudo, as mulheres evocam como uma das principais causas das desistências a influência negativa dos maridos que não permitem que as esposas frequentem a alfabetização, obrigando-as a zelar pelos trabalhos domésticos: *“Deixei de estudar por razões de ordem social. O meu marido achou que devia parar de estudar para ocupar a maior parte do tempo nas actividades da família, pois exerço trabalho de rendimento para o auto-sustento”* (Desistente A).

Gadotti (2009: 4) defende que o sujeito da educação de jovens e adultos é um cidadão, e assim tem direito à educação nas instituições escolares:

A educação independentemente de idade, é um direito social e humano, muitos jovens e adultos têm esse direito negado na idade chamada própria e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes pela segunda vez o direito a educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável produzida pela desigualdade económica, social e cultural.

Para este autor, a educação escolar é um direito do ser humano que deve ser garantido independentemente da idade que ele tenha nessa altura, desigualdade e dos diferentes tipos de papéis que ocupa na sociedade.

Percebe-se através destas entrevistas e do estudo realizado por Casimiro (2005) *“Mulher e Poder: Experiência Moçambicana e Africana. Desafios e Perspectivas”* que, também na área de estudo, na construção dos papéis sociais as mulheres continuam a ser relegadas no plano secundário com base na desigualdade, onde os desejos das mulheres não são respeitados como é o caso de uma das entrevistadas que foi forçada a abandonar o programa de alfabetização contra o seu desejo.

Causas motivacionais

Sobre a motivação, Lind (2008) refere que é a chave do sucesso de qualquer programa de alfabetização de adultos. Neste contexto, tanto os alfabetizandos, assim como os alfabetizadores e outros provedores do processo de alfabetização, se não estiverem motivados, todo o processo de AEA não terá sucesso.

Os problemas de vista são referidos neste estudo como alguns dos que afectam a motivação das alfabetizandas mais idosas: *“A idade já não ajuda, tenho problema de vista e também sou solteira e cuido dos meus filhos (...)”* Desistente C. A falta de referência para os adultos no que concerne às vantagens de frequentar ou não a alfabetização na zona é outro dos problemas que desmotiva a participação das mulheres na alfabetização como explica a alfabetizanda B: *“Muitas dizem, porquê ou para quê mais estudar, devido à nossa idade avançada. Porque mesmo os nossos filhos que têm níveis mais avançados não têm enquadramento profissional”*.

As causas evocadas pelas entrevistadas enquadram-se nas barreiras de aprendizagem referidas por Chiavenato (2004) identificadas como barreiras pessoais.

A não satisfação das expectativas das alfabetizadas quando se inscreveram nas aulas é outro motivo que influencia nas desistências, conjugado com a falta de motivação aliada a baixos subsídios e preparação dos alfabetizadores.

Causas institucionais

Entende-se também que os centros de AEA, algumas vezes, constituem uma das causas para o abandono das alfabetizadas ao não corresponder às expectativas dos seus alfabetizados, dentre as quais, um horário flexível para as aulas, espaço físico condigno e material didático para o bom funcionamento das aulas, como ilustram os seguintes relatos: “(...). *Algumas alegam o horário de frequência às aulas que se sobrepõe aos seus afazeres para obtenção do rendimento principalmente quando se tem netos por aturar*” Alfabetizada G e “*a nossa turma era de poucos alunos às vezes vinham dois ou três e também fiquei em casa. A sala não tinha condições, com falta de cadernos e livros*” Desistente C.

É possível perceber através destas entrevistas que as alfabetizadas passam muitas dificuldades para frequentarem as aulas de alfabetização, relacionadas com a saúde, com motivos pessoais, em conciliar as actividades caseiras com os estudos e outras ainda criadas pelos próprios centros de AEA. Contudo, apesar destas dificuldades, algumas mulheres permanecem nos centros de alfabetização porque estão conscientes que podem transformar a situação de analfabetas com a escolarização e por esse facto melhorar as condições de vida nas suas comunidades e na sociedade em geral.

Em relação ao que pensam os familiares sobre a participação nas aulas de alfabetização, as alfabetizadas afirmam que é positivo na medida em que as encorajam a não faltar às aulas quando o tencionam fazer e ajudam na resolução dos trabalhos de casa.

Questionados sobre o que tem sido feito em Changalane, para reduzir as desistências, tendo em conta que no país a alfabetização é gratuita, a Casa do Gaiato oferece às mulheres bolsas de estudo mesmo depois de concluírem a fase de alfabetização, o que constitui uma grande ajuda para elas. Em caso de demonstração de sintomas de desistência por parte dos alfabetizandos, o alfabetizador ‘despertador’ vai ao encontro destes para apurar as motivações e, se for necessário, iniciar-se um processo de negociação. Em coordenação com a estrutura administrativa local, intensifica as acções de sensibilização, que não apenas concentra as suas acções nos adultos, mas também nos estudantes do ensino primário e secundário que também abandonam as aulas.

O posto administrativo de Changalane sensibiliza os maridos para que deixem as suas esposas frequentarem o ensino, inibe a compra para revenda de aguardente de fabrico caseiro proveniente de fora de Changalane e fixa também o horário para a venda de outras bebidas alcoólicas de fabrico caseiro.

Como se pode depreender, de acordo com os resultados das entrevistas, a maior parte das acções levadas a cabo em Changalane para minimizar as desistências tem como base as iniciativas da Casa de Gaiato, onde o alfabetizador ‘despertador’ desempenha um papel fundamental e serve de referência no local. A acção do ‘despertador’ enquadra-se na missão do educador de adultos, que é ajudar os educandos a aprender e a superar as suas dificuldades.

5. 3 Necessidades de aprendizagem das mulheres nos centros de AEA

A educação escolar no contexto da sociedade moçambicana é um direito do cidadão garantido pela Constituição da República de Moçambique de 2004 e materializado pela Lei do SNE nº 6/92. Apesar deste direito, por diferentes motivos, muitos moçambicanos continuam à margem, principalmente jovens e adultos que não tiveram esta oportunidade quando ainda eram crianças.

Em geral, os motivos pelos quais estes indivíduos não estudaram e ainda nos dias actuais não conseguem estudar têm uma certa relação com as condições

económicas, sociais e culturais. Os indivíduos que mais têm necessidade de AEA são os que vivem nas zonas rurais onde as taxas actuais de analfabetismo são extremamente altas (65,5%) sendo 81,2 e 46,1% para mulheres e homens respectivamente. Paralelamente, precisam trabalhar muito cedo para o sustento das famílias e isso em detrimento da escola, uma situação que não muda na idade adulta em que as responsabilidades e tarefas aumentam, o que dificulta o acesso e a permanência nos centros de alfabetização.

UNESCO (2009), no âmbito da VI CONFINTEA, reafirma que a educação inclusiva é fundamental para alcançar o desenvolvimento humano, social e económico de modo a dotar todos os indivíduos de conhecimentos para que desenvolvam as suas potencialidades e contribuam de maneira importante e estejam preparados para o convívio harmonioso com dignidade. Alerta no sentido de não se excluir a ninguém pela sua idade, sexo, origem étnica, situação migratória, idioma, religião, incapacidade, orientação sexual, pobreza ou qualquer outra situação. E, por fim, recomenda aos países no sentido de tomarem medidas que ampliem a motivação e acesso para todos.

Nesta afirmação da UNESCO está bem patente que todos os cidadãos têm o direito de acesso à educação e que os governos devem tomar medidas que facilitam o acesso de todos motivando cada vez mais a permanência dos aprendentes nas instituições escolares.

Neste contexto, torna-se pertinente nesta secção identificar e analisar as necessidades de aprendizagem das alfabetizadas, para o que, em primeiro lugar, se incidiu nos motivos pelos quais as mulheres de Chagalane se inscrevem nos programas de AEA. Para esta questão, foram entrevistadas 08 alfabetizadas, sendo quatro do centro governamental e outras 04 do centro de alfabetização da Casa de Gaiato e mais 04 mulheres desistentes e residentes na aldeia de Chagalane, totalizando 12.

Constatou-se que a adesão das mulheres aos programas de AEA resulta de um conjunto de factores, entre os quais se destaca o impacto das acções de sensibilização levadas a cabo por vários actores em Chagalane, a valorização das

mulheres na comunidade, satisfação pessoal, obtenção de um nível de escolaridade para questões de emprego e habilidades para iniciar/fortificar uma certa profissão ou actividade.

As acções de sensibilização foram confirmadas da seguinte forma: *“Fui às aulas de alfabetização porque os alfabetizadores disseram que é preciso estudar para saber escrever, ler e falar português”* (Alfabetizanda D). Uma outra alfabetizanda, junta a questão de mobilização com o desejo de se sentir escolarizada: *“Fui às aulas de alfabetização porque fomos ditos numa reunião, e as minhas vizinhas me convenceram (...) e também já tinha o desejo de me sentir escolarizada de forma a contribuir no desenvolvimento da nossa região”* (Alfabetizanda E). Uma outra mulher diz que foi à alfabetização na altura porque a mobilização começou dentro da sua própria casa: *“Para o meu caso por exemplo para que começasse a frequentar a alfabetização foi por sensibilização do meu filho que já estava a estudar o ensino secundário em Namaacha”* (Desistente B).

A adesão à alfabetização teve também como motivos aprender a conhecer novas coisas que possam servir para melhorar a qualidade de vida, isto é, desenvolvimento ou valorização pessoal na comunidade, como conclui o estudo de Rungo (2004), e satisfação pessoal, sobretudo na concretização do projecto de vida:

O desejo de querer aprender foi o motivo que me levou a participar às aulas de alfabetização para não depender de ninguém. Veja só que hoje em dia nas reuniões usa-se muito a língua portuguesa e se não entende fica ultrapassado. Mesmo na igreja quando chega o padre as leituras são feitas em língua portuguesa

Desistente A.

Estou nas aulas de alfabetização porque quero no mínimo saber escrever o meu nome visto que não tive a oportunidade de frequentar a escola enquanto criança. Também o que aprendo na Casa do Gaiato vou poder utilizar nas minhas machambas e outros projectos de vida futura

Alfabetizanda A

Para as mulheres de Changalane, o processo de alfabetização é uma oportunidade que deve ser aproveitada para aumentar o nível de escolaridade, pois os tempos modernos são exigentes:

Estou nas aulas de alfabetização porque me sinto ultrapassada e preciso aumentar o meu nível de escolaridade, os tempos modernos são muito diferentes com os tempos da minha nascença em que estudar não era muito importante. Hoje já sei ler, escrever e falar alguma coisa em português.

Alfabetizanda F.



Figura 8: Mulheres lendo e escrevendo.

Fonte: Casa do Gaiato, 2012.

As afirmações destas mulheres comprovam as mudanças positivas nas suas vidas e a importância do processo de alfabetização, o que tem implicações directas e importantes na sua valorização ao nível da comunidade, na auto-estima e em última análise na formação. Ao perceber o seu potencial, as mulheres encaram o processo de alfabetização como uma oportunidade ímpar para garantir a obtenção de um espaço na comunidade e desta forma se tornaram autónomas.

O relatório da UNESCO (2008) indica que muitas mulheres são atraídas para os programas de AEA pelo valor simbólico da alfabetização e da auto-confiança que elas desenvolvem ao frequentar estes programas. Além de aprender a ler e escrever, as mulheres têm também o desejo de aprender as práticas de saúde e nutrição – aspectos enfatizados por muitos programas de alfabetização como por exemplo, Novo Currículo de AEA (MINED, 2011a).

Assim sendo, as mulheres que decidiram frequentar os centros de alfabetização em Changanane constituem um pequeno exemplo mas significativo da população moçambicana a quem durante muitos anos foi recusado o direito de escolaridade por alguns dos factores abordados nesta pesquisa. Este facto justifica-se na mistura de sentimentos manifestada nos depoimentos das entrevistadas. Por um lado, sentem-se satisfeitas por estarem a frequentar a alfabetização e, por outro

lado, desvalorizam o tempo perdido por lhes ter sido recusado o direito à educação.

Para uma melhor sistematização do que as alfabetizadas identificam como sua necessidade de aprendizagem, questionou-se-lhes também o que mais gostam de estudar e porquê.

Elas necessitam de aprender actividades profissionalizantes de geração de rendimento: *“Eu gosto de aprender português e actividades práticas nas hortas bem como a criação de frangos”* (Alfabetizada B).

Às mulheres desistentes foi colocada a mesma questão, mas antes procurou-se saber se um dia gostariam ou não de voltar às aulas de alfabetização e a sua resposta foi positiva, porque tencionam formar-se e poder ter um trabalho: *“...costura e outras actividades de rendimento”* (Alfabetizada C). Outras não conseguem dizer se voltam ou não, porque o custo de vida obriga-as a dedicarem-se às actividades de rendimento: *“Mas como já respondi antes, enquanto não tiver capacidade de auto-sustento não volto (...) mas gostaria de aprender técnicas para melhoramento da actividade agrícola”* (Desistente B).

De acordo com os resultados das entrevistas tanto das alfabetizadas assim como das desistentes percebe-se que elas estão interessadas em aprender o que tem uma relação com o seu quotidiano ao preferirem temas sobre agro-pecuária, algumas profissões para garantir algum dia o emprego, prática de actividades de geração de rendimentos imediatos dependendo da sua condição social. Este argumento é também partilhado pelas autoridades distritais de educação, autoridades locais e alfabetizadores de acordo com a Chefe do Posto: *“Gostam de aprender temas relacionados com suas vidas, como por exemplo, a agro-pecuária, ambiente e gestão de negócios”*.



Figura 9: Mulheres envolvidas em actividades de subsistência.

Fonte: Casa do Gaiato, 2012.

O relatório da UNESCO (2008), sobre o desafio da alfabetização na Década das Nações Unidas para Alfabetização, reconhece que o processo de alfabetização de jovens e adultos tem mais êxito quando é acessível e relevante para o contexto e as necessidades dos aprendentes. Deste modo, os programas de alfabetização devem conduzir a resultados que os participantes podem aplicar em suas vidas diárias e também para aprendizagem ao longo da vida, considerando as experiências que os adultos trazem para o ambiente de aprendizagem, o que significa que o contexto de alfabetização é crucial (cultura, relações sociais, actividades económicas e outros).

Assim, na concepção dos programas de AEA, a ênfase deve ser direccionada a todos os aspectos do contexto em termos dos conteúdos, concepção dos materiais de ensino, formação dos alfabetizadores, qualidade dos recursos humanos e materiais, monitoria e avaliação de todo o processo de alfabetização.

Questionadas sobre a língua em que gostam de aprender, as mulheres entrevistadas preferem a língua portuguesa sendo a língua Xichangana um recurso para clarificar algumas situações próprias da sala de aula.

O incentivo para a continuação de estudos é visível nalgumas mulheres que aceitam o desafio de frequentar os níveis mais altos dos diferentes subsistemas de ensino, porque percebem o seu potencial e estão preparadas para as mudanças e começam progressivamente a definir ou redefinir as suas opções e os seus projectos: “*Algumas mulheres e homens que tiveram sorte na alfabetização já*

estão na 7ª classe e na escola secundária. Outra, a irmã Quitéria mandou tirar o curso de enfermagem” (Alfabetizanda D).

As mulheres entrevistadas de Changalane apelam ao governo para que apoie e incentive a alfabetização, disponibilizando os materiais didáticos necessários, alie a alfabetização com actividades de geração de rendimento e sobretudo que os alfabetizadores continuem a cuidar bem delas.

Em suma, as alfabetizadas e desistentes identificaram como necessidades de aprendizagem temas que têm uma certa aplicação imediata na vida diária e na sua comunidade como por exemplo, agro-pecuária, temas ligados ao meio ambiente, gestão de pequenos negócios e actividades profissionalizantes.

Com base na análise dos dados, o estudo realça que dos três tipos de adultos aprendentes identificados por Fasokun *et al.* (2005) nomeadamente, aprendentes orientados para os objectivos, aprendentes orientados para actividades e aprendentes orientados para a auto-aprendizagem, predominam nos centros de AEA estudados os dois primeiros tipos de aprendentes na medida em que os adultos aderem aos programas de AEA para alcançar certos objectivos específicos de carácter pessoal ou para a sua comunidade (aprendentes orientados para os objectivos) e também aderem nestes programas em busca de mobilidades sociais para interagir com outros membros da comunidade e assim evitar o isolamento (aprendentes orientados para a actividade).

Em relação às teorias de aprendizagem os resultados da análise de dados revelam que, de algum modo, todas (behavioristas, cognitivas e humanistas) estão presentes no processo de aprendizagem de adultos nos dois centros estudados. Contudo, as mais predominantes são as teorias cognitivas que consideram a motivação, a aquisição e conhecimentos como elementos fundamentais no processo de aprendizagem.

Capítulo 6 – Conclusões e recomendações

Neste capítulo são apresentadas as conclusões e recomendações resultantes desta pesquisa. As conclusões aqui apresentadas sintetizam a análise e interpretação dos dados por referência à literatura considerada. Em função dessas conclusões são avançadas algumas recomendações que poderão ajudar a melhorar o processo de aprendizagem de jovens e adultos, sobretudo de mulheres, no que diz respeito às suas necessidades de aprendizagem nos programas de AEA de forma a levar mais mulheres a aprender no contexto da EPT no distrito de Namaacha.

6.1 Conclusões

Em relação às práticas de AEA, o estudo conclui que a Casa do Gaiato tem apostado no desenvolvimento de práticas inovadoras. Para além de seguir apenas as orientações emanadas ao nível central, esta instituição tem procurado localmente encontrar formas originais e inovadoras para ultrapassar as dificuldades e problemas encaradas no processo de alfabetização com vista a redução das desistências. Por exemplo, o conteúdo das aulas de alfabetização está relacionado às actividades práticas desenvolvidas em Changanane, cumprindo deste modo com ensino baseado em competências estipulado no Plano Curricular de AEA (MINED, 2011a) ao afirmar que este tipo de ensino está orientado para a resolução dos problemas da comunidade, por meio de ligação entre os conteúdos dos centros de alfabetização e sua aplicação em situações concretas da vida, o que já não constitui prática na EPC de Changanane (centro governamental).

No que diz respeito às principais causas das desistências das mulheres nos programas de AEA em Changanane, o estudo conclui que estão relacionadas com questões económicas, sociais, motivacionais e institucionais.

As causas económicas reflectem-se na pobreza e falta de segurança alimentar. Algumas mulheres são forçadas a praticar pequenos negócios, outras ocupam a maior parte do tempo praticando actividades agrícolas, outras ainda são nómadas devido à procura de lugares apropriados para o fabrico de carvão vegetal, sem

excluir as que migram para os países vizinhos, nomeadamente África do Sul e o Reino de Suazilândia à procura de possíveis melhores condições de vida.

Quanto às *causas sociais*, verifica-se que alguns maridos proibem que as suas esposas se inscrevam nos programas de AEA, achando que elas se deviam ocupar com actividades domésticas e não escolares. Outras mulheres são ainda chefes de famílias ou viúvas, o que as obriga a ocupar a maior parte do tempo na assistência aos filhos.

O estudo revela ainda que as *causas motivacionais* também exercem a sua influência na medida em que as mulheres mais idosas enfrentam problemas de vista, o que lhes dificulta todo o processo de aprendizagem. A falta de ocupação profissional dos jovens locais já formados em algumas áreas tem alimentado dúvidas a estas mulheres relativamente à sua ocupação depois de concluírem a alfabetização. Enquadra-se também neste grupo de causas o consumo excessivo de bebidas alcoólicas principalmente de fabrico caseiro, o que obrigou as estruturas locais a tomar medidas como, por exemplo, a proibição da venda de algumas delas.

O estudo identificou ainda as *causas institucionais*. A falta de coordenação entre as autoridades educacionais do distrito de Namaacha e a Casa de Gaiato foi apontada como estando a causar efeitos negativos, concretamente no que diz respeito à introdução de novos programas de ensino, novas orientações sobre a AEA e formação ou capacitação dos alfabetizadores para trabalharem com jovens e adultos. Estes factores são aliados aos problemas crónicos da falta de salas de aula, mobiliário, materiais didácticos, horários não flexíveis no centro da EPC de Changalane como os que influenciam negativamente a participação das mulheres nas aulas de alfabetização.

Alguns estudos realizados sobre a AEA em Moçambique e noutros países (Mansson 1995, Lind & Johnston 1990, UNESCO 2005) revelam que a participação de mulheres nos programas de alfabetização é irregular, acabando algumas por desistir, devido à sua participação nas actividades domésticas, por exemplo, cuidar dos filhos, actividades agrícolas, comércio informal e outras, assim como o seu papel reprodutivo na sociedade.

Um outro estudo de Lind (1988) também realizado no país, subdivide as causas do fracasso nas campanhas de AEA em dois factores. O primeiro é referente a causas externas: fundamentalmente nas zonas rurais destacam-se a seca e as cheias na década 80, actividades agrícolas e migrações das populações dentro e fora do país à procura de possíveis melhores condições de vida. O segundo factor, o das causas internas, relaciona-se com insuficiência de material de ensino nos centros de alfabetização, fracas condições das salas de aula concretamente, mobiliário e salas a funcionar ao ar livre.

Os resultados dos estudos em referência (Mansson 1995, Lind 1988, Lind & Johnston 1990, UNESCO 2005) e da presente pesquisa, levam a concluir que ainda não foram desenvolvidas estratégias adequadas capazes de contemplar todos os indivíduos excluídos do direito à educação fundamentalmente as mulheres pois, em alguns momentos, estas têm que optar entre garantir a sobrevivência familiar ou frequentar a alfabetização.

Sobre as motivações das mulheres para se inscreverem em programas de AEA, o estudo conclui que são resultantes de um conjunto de factores, entre os quais se destacam a sua valorização na comunidade ou satisfação pessoal, a obtenção de um nível de escolarização mais elevado e as exigências ou projectos de formação profissional como acontece na Casa do Gaiato.

Por último, relativamente às necessidades de aprendizagem, o estudo revela que as alfabetizadas do local de pesquisa, para além da língua portuguesa (leitura a escrita) e cálculo, têm a necessidade também de aprender temas que têm uma certa aplicação imediata na sua comunidade como, por exemplo, agro-pecuária, meio ambiente e gestão de pequenos negócios, visto que no local predomina também a prática de comércio informal, vinculados no processo de alfabetização através da teoria e prática. Esta conclusão reforça a ideia de que os adultos são selectivos, apenas frequentam os programas com os quais se identificam, ou seja, aos quais atribuem sentido.

Para corresponder às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, Danis e Solar (1998), referem que os conteúdos propostos devem ser relevantes. Um

conteúdo desajustado em relação à experiência inibirá a aprendizagem. Os alfabetizandos, sendo jovens e adultos, indivíduos com experiência de vida, os currículos e programas de ensino devem responder às necessidades imediatas da vida.

O aumento da participação dos adultos e permanência nos centros de AEA exige um conjunto de mudanças como é destacado:

“... os espaços, os tempos e ritmos, os contextos, os procedimentos, os assuntos, os métodos, os agentes, as agências representam entre outros, componentes de uma estratégia que, para assegurar uma real democratização, as deverá reinventar, sempre que se trata de atrair este vasto ‘não público’, e não apenas os que já motivados e convictos dos benefícios de novos saberes e saber-fazer numa sociedade, como a actual, cada vez mais dirigida para, e pela, sociedade do conhecimento” (Melo, 2004: 13).

Estas mudanças representam um dos principais desafios dos actores responsáveis pela alfabetização dos adultos em geral e em particular do local de estudo. O aumento de acesso e permanência das mulheres nas dinâmicas de alfabetização está dependente da capacidade que os agentes locais revelam para promover a alfabetização da mulher baseada em metodologias inovadoras, que se fundamentam na relação entre a teoria e a prática. Assim, as práticas desenvolvidas nos dois centros de estudo, serão fundamentais na redução das desistências dos adultos em geral e das mulheres em particular quando orientadas para a resolução de problemas individuais e colectivos.

6.2 Recomendações

Relativamente às práticas de AEA desenvolvidas em Changanane, há necessidade de o processo de alfabetização no centro governamental ser fortemente focalizado na realidade das alfabetizandas. Deste modo, o centro de alfabetização governamental, na medida do possível, à semelhança do que acontece na Casa do Gaiato, deveria estabelecer uma ponte entre a componente teórica e prática, através da qual as alfabetizandas possam adquirir habilidades e competências que vão contribuir para responder às necessidades imediatas do seu quotidiano, em

cumprimento às premissas do Plano Curricular de AEA que se assenta no ensino baseado em competências (MINED, 2011a).

Pelo facto dos centros de alfabetização no local de estudo serem frequentados na sua maioria pelas mulheres, recomenda-se que as autoridades locais continuem a desenvolver esforços com vista a levar também mais homens aos centros de alfabetização. Pode ser estratégia para esta acção, a divulgação dos benefícios do processo de alfabetização no seu todo e as limitações que pessoas não alfabetizadas passam nas suas comunidades. Pode-se tomar ainda como exemplos, pessoas da própria aldeia de Changanane bem-sucedidas no processo de alfabetização hoje funcionários da administração local e outras ainda que frequentam o ensino secundário geral e técnico profissional inicialmente alfabetizadas pela Casa do Gaiato.

A Estratégia de AEA 2010-2015, define como uma das acções para a mobilização e sensibilização dos programas no seio das comunidades e lideranças comunitárias, para a participação e manutenção na alfabetização até a conclusão, emponderamento social, económico e político das comunidades bem como a participação activa dos homens nos programas de AEA.

No que diz respeito às causas das desistências, o estudo recomenda aos alfabetizadores e outros actores do processo de AEA do distrito de Namaacha que estejam atentos às manifestações de insucesso e que as encarem como indicadores preciosos, para que, ainda a tempo, orientem as suas formas de actuação no sentido de que mais mulheres afluam e permaneçam nos centros.

A aposta na formação dos alfabetizadores é considerada fundamental para que estes actuem de acordo com os princípios andragógicos. Assim, há necessidade de o SDEJT de Namaacha e a Casa do Gaiato melhorarem os mecanismos de coordenação, recrutamento e afectação dos alfabetizadores, pois, dos que existem nos dois centros de alfabetização pesquisados, nenhum possui a formação andragógica para trabalhar com jovens e adultos.

MINED (2011b), recomenda para a implementação do currículo de AEA, que a escolha dos alfabetizadores deve ser criteriosa, devido às condições psico-sociais e culturais do jovem e do adulto, sendo que o alfabetizador entre outros requisitos deve possuir conhecimentos sobre andragogia e merecer confiança da comunidade.

O SDEJT de Namaacha, em coordenação com as estruturas administrativas locais, deveria desenvolver esforços no sentido de encontrar espaço adequado para o centro governamental que funciona ao ar livre, a flexibilidade do horário das aulas considerando as diversas necessidades e opções dos adultos, bem como providenciar os materiais didáticos, tanto para alfabetizadores assim como para os alfabetizandos.

UNESCO (2005), citando uma pesquisa conjunta realizada no ano de 2006 pela Action Aid e Campanha Global, em 67 programas de alfabetização que decorrem no mundo, constatou que a maior parte dos alfabetizadores entrevistados, referem-se a melhores remunerações e formação andragógica como suas principais preocupações. Considera que os salários pagos aos alfabetizadores em quase todo mundo são baixos, havendo locais em que nem recebem, contribuindo deste modo para o fracasso dos programas de alfabetização. Assim, a UNESCO (2008), aconselha para que os países melhorem as remunerações destinadas aos alfabetizadores.

À luz da constatação anterior, recomenda-se ao Ministério da Educação que melhore o subsídio pago ao alfabetizadores e os mecanismos do seu desembolso para evitar os constantes atrasos. E por fim, promover ou criar um dispositivo de acompanhamento e avaliação deste subsistema para contornar os constrangimentos e rentabilizar as suas potencialidades.

Referências bibliográficas

- ✓ Administração do Distrito de Namaacha. (2009). *Inquérito Sobre Indicadores de Bem-Estar das Crianças. Posto Administrativo de Changanane*. Autor.
- ✓ Apple, M.W. & Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, LDA.
- ✓ Barros, A. J. S. & Lehfeld, N. A. S. (2000). *Fundamentos de Metodologia Científica – um guia para iniciação científica*. (2ª ed.). Brasil: Makron Books.
- ✓ Benton, L. & Noyelle, T. (1994). *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica*. (1ª ed.). Portugal: Edições ASA.
- ✓ Bordenave, J. & Pereira, A. (2002). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Brasil-Petrolis: Editora Vozes.
- ✓ Buendia, M. (1999). *Educação Moçambicana – História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- ✓ Casimiro, I. M. (2005). *Mulher e Poder: Experiência Moçambicana e Africana. Desafios e Perspectivas*.
- ✓ Castiano, J. P, Ngoenha, S. E., & Berthound, G. (2005). *A Longa Marcha dum Educação para Todos em Moçambique*. (2ªed.). Maputo: Imprensa Universitária.
- ✓ Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- ✓ Chiavenato, I. (2004). *Recursos Humanos: O Capital Humano das Organizações*. (8ª ed.). São Paulo: Atlas.
- ✓ Collier, E. V. (2001). *Em direcção à igualdade de género em Moçambique: Um perfil de relação de género*. Maputo: ASDI.
- ✓ Comité de Conselheiros. (2003). *Agenda 2025*. Maputo: Autor.
- ✓ Couceiro, M. L. (2000). *Autoformação e conformação no feminino. Abordagem existencial através de histórias de vida*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- ✓ Danis, C. & Solar, C. (1998). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Davidoff, L. (1983). *Introdução a Psicologia*. São Paulo: MC Graw-Hill, Lda.
- ✓ Delors, J. et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório Internacional sobre Educação para o Século XXI*. (8º ed.) Lisboa: Edições Asa.

- ✓ DEPC. (2011). *Relatório anual das actividades desenvolvidas em 2010*. Maputo: Autor.
- ✓ Fasokun, T; Katahoire, A & Oduaran, A. (2005). *The Psychology of Adult Learning in Africa*. Cape. UNESCO Institute for Education.
- ✓ Fernández, F. (2006). *Modelos actuais de formação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa.
- ✓ Fuchs, E. (1996). *Desenvolvimento de Potencialidades ou Reforço da Marginalidade? Alfabetização em Moçambique e em Cabo Verde na sua Relação com Formas de Comunicação e Necessidades de Formação nas zonas Rurais*: INDE.
- ✓ Gadotti, M. & Romão, J. E. (2005). *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. (7ªed). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- ✓ Gadotti, M. (2009). *Educação de adultos como direito humano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- ✓ Gil, A. C. (1999). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. (5ª ed.). São Paulo: Edições Atlas.
- ✓ Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. (4ª ed.). São Paulo: Edições Atlas.
- ✓ Golias, M. (1999). *Educação Básica: Temáticas e Conceitos*. Maputo: DINAME -Editora Escolar.
- ✓ Instituto Nacional de Estatística. (2007). *III Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: autor.
- ✓ Johnston, A. (1986). *Educação em Moçambique 1975-1984*. SIDA. Maputo.
- ✓ Lemmer, E. (2006). *Educação Contemporânea. Questões e Tendências Globais, (1ª Ed.)*. Maputo: Texto Editores.
- ✓ Lind, A & Johnston, A. (1990). *Adult literacy in the third world. A review of objectives and strategies*. Stockholm: SIDA.
- ✓ Lind, A & Kristensen, R.V. (2004). *Education Sector in Mozambique: Problem Analysis*. Stockholm: SIDA.
- ✓ Lind, A. (1985). *Adult literacy lessons and promises: Mozambican literacy campaigns 1978-1982*. Em Lind, A. Mungumbe, A & Buque, D. (Ed). *Manual de Alfabetização de Adultos em Moçambique 1975-2006*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- ✓ Lind, A. (1988). *O Desafio de Alfabetização: Avaliação Global da 2ª, 3ª e 4ª Campanha de Alfabetização em Moçambique*. SIDA.

- ✓ Lind, A. (2007). *Breve análise do ponto da situação da AEA/ENF em Moçambique*. Maputo.
- ✓ Lind, A. (2008). *Literacy for all: making a difference*. Paris: UNESCO.
- ✓ Lüdke, M. & André M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- ✓ Mansson, B. (1995). *Women's Literacy and the Question of Dropout: Two Mozambican case studies*. Stockholm-Institute of International Education.
- ✓ Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- ✓ Mário, M. & Nandja, D. (2006). *Alfabetização em Moçambique: Desafios da Educação Para Todos*. Maputo: UEM.
- ✓ Mário, M. (2002). *A Experiência Moçambicana de Alfabetização e Educação de Adultos. Comunicação apresentada na Conferência Internacional. "Adult Basic and Literacy Education in the SADC region"*. Pietermaritzburg: University of Natal.
- ✓ Matola, A., Zonjo, J. & Covele, P. (2009). *Comunicações dos Seminários da Presidência da República*. Maputo: PACTO Imagem, Lda.
- ✓ Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Edição Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.
- ✓ Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2006). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011*. Maputo: Autor.
- ✓ Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2007). *Cartilha de Alfabetização - Siga-me Aprenderás*. Maputo: Autor.
- ✓ Ministério da Educação e Cultura (MINED). (2011a). *Plano Curricular de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique*. Maputo: Autor.
- ✓ Ministério da Educação e Cultura (MINED). (2011b). *Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015)*. Maputo: Autor.
- ✓ Melo, A. (2004). *O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação*. Braga: Universidade do Minho, 10-15.
- ✓ MEPT. (2003). *Plano Estratégico (2003-2005)*. Maputo: Autor.
- ✓ Ministério da Educação e Cultura (MINED). (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégia de sua Implementação*. Maputo: Autor.

- ✓ Ministério da Educação e Cultura (MINED). (2001). *Estratégia do Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos/ Educação Não-Formal*. Maputo: DNAEA.
- ✓ Ministério da Educação e Cultura (MINED). (2003). *Plano Curricular e Programas de Estudo para a Alfabetização*. Maputo: autor.
- ✓ Ministério de Administração Estatal. (2005). *Perfil do Distrito de Namaacha*. Maputo: Autor.
- ✓ Ministério do Comércio. (2010). *Directório Comercial de Moçambique*. Maputo: Autor.
- ✓ Mondlane, E. (1976). *Lutar por Moçambique*. Portugal: Livraria Sá da Costa Editora.
- ✓ Mucchielli, A. (2002). *Dicionário dos métodos qualitativos em ciências humanas e sociais*. Paris.
- ✓ Nafukho, F., Amutabi, M. & Otango, R. (2005). *Foundations of Adult Education in Africa*. Cape Town: Pearson.
- ✓ Nicholson, L. (2000). *Interpretando o gênero*, en Revista Estudos Feministas, CFH/CCE/UFSC, Vol. 8, nº 2. Brasil, Santa Catarina 8-41.
- ✓ Palme, M. (1992). *O Significado da Escola – Repetência e desistência na escola primária moçambicana*. Maputo: INDE.
- ✓ Patel, S. et al. (2000). *Relatório de Avaliação dos Programas de Educação de Adultos e Educação Não-formal em Moçambique*. Maputo: MINED.
- ✓ PNUD. (2005). *Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio de Moçambique*. Maputo: Autor.
- ✓ PNUD. (2001). *Relatório de Desenvolvimento Humano. Moçambique Mulher, Género e Desenvolvimento Humano: Uma Agenda para o Futuro*. Maputo: Autor.
- ✓ Rampedi, M. & Zeelen, J. (2000). *Module 1 Teaching the Adult Learner*. Sovenga: University of the North.
- ✓ República de Moçambique. (2006). *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta-PARPA II 2006-2009*. Maputo: Autor.
- ✓ República de Moçambique. (2005). *Programa Quinquenal do Governo para 2005-2009, Lei nº 16 de 11 de Maio*. Maputo: Autor.
- ✓ República de Moçambique. (2004). *Constituição da República*. Imprensa Nacional de Moçambique: Maputo: Autor.

- ✓ República de Moçambique. (1992). *Sistema Nacional de Educação. Lei n. 6 de 06 de Maio*. Maputo: autor.
- ✓ República de Moçambique. (1983). *Sistema Nacional da Educação. Lei n°12, de 23 de Março*. Maputo: Autor.
- ✓ Rocha, A. & Fidalgo, Z. (2002). *Psicologia – 12º ano*. (2ª ed.). Porto: Texto Editora.
- ✓ Rungo, C. R. (2004). *Necessidades Básicas de Aprendizagem na Alfabetização de Adultos: Estudo de dois casos no distrito de Marracuene*. Maputo: UEM.
- ✓ SARDC, Moçambique. (2006). *Para além das desigualdades 2005. A Mulher em Moçambique*. Maputo: autor.
- ✓ Scott, J. (1989) *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. New York, Columbia University Press.
- ✓ Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia de Namaacha. (2011a). *Relatório Anual de AEA-Regular e Alfa.Rádio*. Autor.
- ✓ Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia de Namaacha. (2011b). *Relatório Anual do Balanço das Actividades de 2010*. Autor.
- ✓ Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e de Aprendizagem*. (1ª ed.). Coimbra: Almedina.
- ✓ Torres, R.M. (2003b). *Lifelong Learning. A new Momentum and a new opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South*. New Education Division Documents No.14. Stockholm: SIDA.
- ✓ Torres. C. A. (2003a). *Política para a Educação de Adultos e Globalização*. Currículo sem Fronteiras, 3 (2): 60-69.
- ✓ UNESCO. (2009). *Viver e aprender para um futuro viável: o poder de aprendizagem e educação de adultos*. Belém: Autor.
- ✓ UNESCO. (2008). *O desafio da alfabetização global: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2013*: Autor.
- ✓ UNESCO & MEC. (2008). *Relatório de análise da situação da alfabetização e educação de adultos em Moçambique*. Maputo.
- ✓ UNESCO (2005). *Relatório do Monitoramento Global de Educação Para Todos 2006. A alfabetização para a vida*. Paris: Autor.
- ✓ UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia.

- ✓ UNESCO. (1985). *IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Paris: Autor.
- ✓ UNESCO. (1972). *III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Japão: Autor.
- ✓ UNESCO. (1963). *II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Montreal: Autor.
- ✓ UNESCO. (1949). *I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Dinamarca: Autor.

ANEXOS

Anexo 1:

Entrevista Semi-estruturada para Directores, Técnicos e Alfabetizadores

Local _____ **Data da entrevista** ____/____/2011

Início ____ h: ____ **Fim** ____ h: ____ **Código** _____

A. Dados pessoais

1. Idade ____ Sexo ____ Ocupação _____ Anos de experiência _____

A. Tipo de programas de alfabetização oferecidos às mulheres

1. O que acha das políticas adoptadas no país para o alcance das metas da EPT até 2015?
2. Em Namaacha o que tem sido feito para que se alcance a educação universal até 2015?
3. Na sua instituição o que é feito para garantir a massificação de acesso aos programas de AEA em particular da mulher no âmbito da EPT?
4. Que tipo de programas de AEA são oferecidos às mulheres?
5. Que dificuldades encontram na implementação desses programas?
6. Entre os homens e as mulheres, quais os que participam em maior número nos programas de AEA?
7. Que medidas suplementares propõe que sejam tomadas de modo a que mais mulheres participem e não desistam dos programas de alfabetização?

C. Causas das desistências das mulheres nos programas de alfabetização

1. Em sua opinião quais as causas das desistências das mulheres nos programas de AEA?
2. Na sua instituição o que tem sido feito para reduzir as desistências?
Estas medidas têm surtido efeito positivo?
a) Porquê?

D. Necessidades de aprendizagem das alfabetizadas

1. Que motivos levam as mulheres da sua zona a frequentar a alfabetização?
2. O que é que mais gostam de aprender nas aulas de alfabetização?
a) Porquê?
3. Além do que gostam de aprender, o que mais acha que devia ser incluído?
a) Porquê?
4. Em que língua as mulheres gostam de aprender nas aulas de alfabetização?
Português Xichangana Suazi
a) Porquê?

E. Desfecho da entrevista

1. Tem algum comentário a fazer em relação ao que lhe foi perguntado?
2. O que achou da entrevista?

Anexo 2:

Entrevista Semi-estruturada para Alfabetizadas do Centro da Casa do Gaiato e do Centro da EPC de Changalane

Local _____ Data de entrevista ____/____/2011

Início ____ h: _____ Fim ____ h: _____ Código _____

A. Dados pessoais

1. Idade ____ Sexo ____ Ocupação _____ Anos de experiência _____

B. Causas de desistências nos programas de alfabetização

1. Conhece algumas mulheres que tenham desistido das aulas de alfabetização?
a) (Se a resposta for afirmativa) Porquê desistiram?
2. Em sua opinião, quais são as outras causas que fazem com que as mulheres da sua comunidade desistam das aulas de alfabetização?
3. Gosta da forma como as aulas são dadas pelos alfabetizadores?
a) Porquê?
4. O que acha das condições (salas, material, horário, etc.) em que estuda?
5. Que dificuldades encontra para frequentar as aulas de alfabetização?
6. O que acham os seus familiares em relação à sua participação nas aulas de alfabetização?
Positiva Negativa Indiferente
a) Porquê?

C. Necessidades de aprendizagem das alfabetizadas

1. Que motivos a levaram às aulas de alfabetização?
2. Sente-se satisfeita nas aulas de alfabetização?
a) Porquê?
3. O que é que gosta mais de aprender nas aulas de alfabetização?
a) Porquê?
4. Além do que gosta de aprender, o que mais acha que devia ser incluído nas suas aulas?
a) Porquê?
5. Em que língua gosta de aprender nas aulas de alfabetização?
Português Xichangana Suazi
a) Porquê?
6. Terminado o nível de alfabetização, o que gostaria de fazer?
a) Porquê?

D. Desfecho da entrevista

1. Tem algum comentário a fazer em relação ao que lhe foi perguntado?
2. O que achou da entrevista?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 3:

Entrevista Semi-estruturada para mulheres desistentes das aulas de alfabetização

Local _____ **Data de entrevista** ____/____/2011

Início ____ h: _____ **Fim** ____ h: _____ **Código** _____

A. Dados pessoais

Idade ____ Sexo ____ Ocupação _____ Anos de experiência _____

B. Causas de desistências nos programas de alfabetização

1. Porquê desistiu das aulas de alfabetização?
2. Em sua opinião quais são as causas que fazem com que as mulheres da sua comunidade desistam das aulas de alfabetização?
3. Pensa em algum dia voltar às aulas de alfabetização?
a) Porquê?
4. Gosta da forma como os alfabetizadores davam as aulas?
a) Porquê?
5. O que acha das condições (salas, material, horário, etc.) em que estudava?
6. O que acham os seus familiares em relação à sua participação nas aulas de alfabetização?
Positiva Negativa Indiferente
a) Porquê?

C. Necessidades de aprendizagem das alfabetizadas

1. Que motivos a levaram na altura às aulas de alfabetização?
2. O que é que gostava mais de aprender nas aulas de alfabetização?
a) Porquê?
3. Se um dia voltar às aulas de alfabetização, para além do que gostava de aprender, o que gostaria que fosse incluído nas aulas de alfabetização?
a) Porquê?
4. Gostava da forma como os alfabetizadores davam as aulas?
a) Porquê?
5. Em que língua gostava de aprender nas aulas de alfabetização?
Português Xichangana Suazi
a) Porquê?
6. Se voltasse às aulas de alfabetização, depois de terminar o nível de alfabetização, o que gostaria de fazer?
a) Porquê?

D. Desfecho da entrevista

1. Tem algum comentário a fazer em relação ao que lhe foi perguntado?
2. O que achou da entrevista?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 4:

Entrevista Semi-estruturada para Chefe do Posto e Líder Comunitário

Local _____ **Data de entrevista** ____/____/2011

Início ____ **h:** ____ **Fim** ____ **h:** ____ **Código** _____

A. Dados pessoais

1. Idade ____ Sexo ____ Ocupação _____ Anos de experiência ____

B. Tipo de programas de alfabetização oferecidos às mulheres

1. O que é feito em Changanane para que os adultos participem nos programas de alfabetização?
2. Particularmente em relação às mulheres, o que é feito?
3. Estas acções têm surtido efeitos positivos?
a) Porquê?
4. Que dificuldades encontram na implementação dessas acções?
5. Que medidas suplementares propõe que sejam tomadas de modo a que mais mulheres participem e não desistam dos programas de alfabetização?
6. Entre homens e mulheres, quais os que participam em maior número no programas de alfabetização?
a) Porquê?

C. Causas das desistências das mulheres nos programas de alfabetização

1. Em sua opinião como líder, quais as causas das desistências das mulheres nos programas de AEA?
2. Que acções são levadas a cabo nas comunidades de modo a reduzir as desistências?
a) Estas medidas têm surtido efeito positivo?
b) Porquê?

D. Necessidades de aprendizagem das alfabetizadas

1. Que motivos levam as mulheres de Changanane a frequentar a alfabetização?
2. Tem alguma ideia do que as mulheres mais gostam de aprender nas aulas de alfabetização?
3. Em sua opinião, o que acha que as mulheres deviam aprender nos centros de alfabetização?
a) Porquê?
4. Em que língua as mulheres gostam de aprender nas aulas de alfabetização?
Português Xichangana Suazi
a) Porquê?

E. Desfecho da entrevista

1. Tem algum comentário a fazer em relação ao que lhe foi perguntado?
2. O que achou da entrevista?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 5:
Lista dos Entrevistados

Nome do Entrevistado	Sexo	Instituição	Ocupação	Cód.	Anos Exp.	Data da Entrevista						Total
						21/11/2011	25/11/2011	28/11/2011	30/11/2011	3/12/2011	7/12/2011	
António Raúl	M	SDEJT	Adjunto Director		26	1						1
Luís Cossa	M	SDEJT	Técnico		7	1						1
Adelino Lipangue	M	EPC	Alfabetizador	A	4		1					1
Alberto Ngoque	M	EPC	Alfabetizador	B	5		1					1
Arlindo Macatane	M	EPC	Director		29		1					1
António Salomão	M	C. Gaiato	Coordenador AEA		12			1				1
Amadeu Ngive	M	C. Gaiato	Alfabetizador	C	2		1					1
Ordito Sengo	M	C. Gaiato	Alfabetizador	D	5		1					1
Ivone Mahumane	F	Posto	Chefe do Posto		35			1				1
Francisco Maúnge	M	Posto	Líder comunitário		12			1				1
Júlia Sambo	F	C. Gaiato	Alfabetizanda/Vendedora	A	8				1			1
Lídia Siteo	F	C. Gaiato	Alfabetizanda/Camponesa	B	-----				1			1
Ana Matenjua	F	C. Gaiato	Alfabetizanda/Camponesa	C	-----				1			1
Felismina Matsinhe	F	C. Gaiato	Alfabetizanda/Camponesa	D	-----					1		1
Ana Nhassengo	F	EPC	Alfabetizanda/Vendedora	E	2				1			1
Beatriz Bungueia	F	EPC	Alfabetizanda/Vendedora	F	9					1		1
Delfina Nhaca	F	EPC	Alfabetizanda/Vendedora	G	9					1		1
Felismina António	F	EPC	Alfabetizanda/Vendedora	H	9					1		1
Dalila Xavier	F	Aldeia	Desistente/Vended.	A	6						1	1
Rabeca Matsinhe	F	Aldeia	Desistente/Vended.	B	15						1	1
Ricardina Macuácuca	F	Aldeia	Desistente/Campon.	C	-----					1		1
Paula Fabião	F	Aldeia	Desistente/Campon.	D	-----						1	1
Total						2	5	3	4	5	3	22

Anexo 6:

Tabela 4: Situação de AEA na província de Maputo em 2010-2011

Designação	Boane	Magude	Manhiça	Marracuene	Matutuine	Moamba	Namaacha	Matola	Total	
Centros	2010	23	31	64	0	25	30	61	269	
	2011	11	12	17	15	29	38	17	146	
	Cresc	-12	-19	-47	15	4	8	-28	-123	
	% Cresc	-52,2%	-61,3%	-73,4%	100,0%	16,0%	26,7%	-80,0%	-72,1%	-45,7%
Turmas	2010	93	32	176	0	54	66	307	770	
	2011	26	27	48	28	45	51	40	278	
	Cresc	-67	-5	-128	28	-9	-15	-29	-492	
	% Cresc	-52,2%	-61,3%	-73,4%	100,0%	16,0%	26,7%	-80,0%	-72,1%	-45,7%
Alfabetizandos	2010	1690	594	3695	0	713	1149	7583	16464	
	2011	418	402	1355	623	905	1270	1601	6779	
	Cresc	-1272	-192	-2340	623	192	121	-835	-5982	-9685
	% Cresc	-75,3%	-32,3%	-63,3%	100,0%	26,9%	10,5%	-80,3%	-78,9%	-58,8%

Fonte: DPEC – Maputo (2011: 35)

Tabela 5: Situação de AEA no distrito de Namaacha em 2010-2011

Desig.	Nível	Ano	Inscritos			Desistências			% Desistências			Avaliados			Sit. Posi	% Final
			H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM		
Regular	1º	2010	57	152	209	30	55	85	52,6	36,2	40,7	27	97	124	101	81,5
		2011	5	36	41	5	1	6	100,0	2,8	14,6	0	35	35	35	100,0
		Total	62	188	250	35	56	91	56,5	29,8	36,4	27	132	159	136	85,5
	2º	2010	71	203	274	29	57	86	40,8	28,1	31,4	42	146	188	157	83,5
		2011	32	104	136	5	0	5	15,6	0,0	3,7	27	104	131	122	93,1
		Total	103	307	410	34	57	91	33,0	18,6	22,2	69	250	319	279	87,5
	3º	2010	41	69	110	32	35	67	78,0	50,7	60,9	9	34	43	29	67,4
		2011	22	44	66	7	23	30	31,8	52,3	45,5	15	21	36	35	97,2
		Total	63	113	176	39	58	97	61,9	51,3	55,1	24	55	79	64	81,0
	Total	2010	169	424	593	91	147	238	172	115	133	78	277	355	287	80,8
2011		59	184	243	17	24	41	147	55,1	63,8	42	160	202	192	95,0	
Total		228	608	836	108	171	279	47,4	28,1	33,4	120	437	557	479	86,0	
Alfa-Rádio	1ª Fase	2010	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM		
			15	52	67	8	13	21	7,1	25,0	31,3	105	39	46	43	93,5
		2011	28	37	65	1	0	1	3,6	0,0	1,5	27	37	64	55	85,9
	Total	43	89	132	9	13	22	20,9	14,6	16,7	34	76	110		0,0	
	2ª Fase	2010	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0	
		2011	41	44	85	14	8	22	34,1	18,2	25,9	27	36	63	63	100,0
Total	41	44	85	14	8	22	34,1	18,2	25,9	27	36	63	63	100,0		
Total		84	133	217	23	21	44	27,4	15,8	20,3	61,0	112,0	173,0	63	36,4	

Fonte: DPEC – Maputo (2011: 37)