



**UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE**

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise dos Factores da Desistência das Mulheres
nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos
em Moçambique: um estudo de caso dos Centros
12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa
(2020-2024)**

Salma Momade Achiro Zainadine Madi

Maputo, Agosto 2025



**Análise dos Factores da Desistência das Mulheres
nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos
em Moçambique: um estudo de caso dos Centros
12 de Outubro e Formação da Mulher – Wuxa
(2020-2024)**

Dissertação de mestrado a ser apresentada na
Faculdade de Educação da Universidade
Eduardo Mondlane para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Candidata: Salma Momade Achiro Zainadine Madi

Supervisores: Profa. Doutora Alzira Munguambe (Paz à sua Alma)

Prof. Doutor Domingos Buque

Maputo, Agosto 2025

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro, por minha honra, que o presente trabalho académico foi elaborado por mim própria. Não se recorreu a quaisquer outras fontes, para além das indicadas, e todas as formulações e conceitos usados, quer adoptados literalmente ou adaptados a partir das suas ocorrências originais (em fontes impressas, não impressas ou na Internet), se encontram adequadamente identificados e citados, com observância das convenções do trabalho académico em vigor.

Mais declaro que esta dissertação não foi apresentada, para efeitos de avaliação, a qualquer outra entidade ou instituição, para além da(s) directamente envolvida(s) na sua elaboração, e que os conteúdos das versões impressa e eletrónica são inteiramente coincidentes.

Declaro, finalmente, encontrar-me ciente de que a inclusão, neste texto, de qualquer falsa declaração terá consequências legais.

Maputo, Agosto 2025

Salma Momade Achiro Zainadine Madi

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Háchiro e Zaidana, e ao meu esposo, Kheir Eddine Madi, dedico esta pesquisa. Tua presença durante esta jornada tornou tudo mais fácil, sempre acreditaste e me apoiaste nos meus projectos. Meu muito obrigada.

Dedico, também, aos meus irmãos - Rafique, Amin, Abdulrahim, Fátima, Munir, Mariama e Nizar -, aos meus professores e colegas da turma e de trabalho, sem os quais eu não teria atingido os meus objectivos académicos da mesma forma. Pelo carinho, afecto e dedicação que me deram durante toda esta jornada, dedico esta dissertação a eles, e com muita gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que fez com que os meus objectivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos e que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho.

Em segundo lugar, agradeço à minha amada supervisora, Professora Alzira Manuel (Paz à sua alma), por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade. Igualmente, agradeço ao meu actual supervisor, estimado Professor Domingos Buque, pelas valiosas contribuições e acompanhamento da dissertação.

Ao Sr. Paul Gomis e aos demais colegas que me incentivaram e apoiaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência, enquanto me dedicava aos meus estudos e à realização deste trabalho, o meu muito obrigada.

Ao meu irmão Nizar, à minha sobrinha Assmah, à minha amiga Virgínia e à colega Bria, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

Os agradecimentos estendem-se aos meus colegas de turma, em especial a Cidália e a Herma, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizagem e por todo o companheirismo ao longo deste percurso.

Encerrando, gostaria de expressar minha profunda gratidão às direcções dos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos de 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa pelo apoio indispensável durante a realização desta pesquisa. O compromisso, a dedicação e a disponibilidade demonstrados pelas equipas de ambos os centros foram fundamentais para o progresso desta pesquisa.

Esta dissertação reflecte, em grande parte, o impacto das valiosas contribuições de ambos os centros, que continuam a desempenhar um papel essencial na promoção da alfabetização e da educação de adultos em nossa comunidade.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objectivo geral analisar os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) em Moçambique, focando nos centros 12 de Outubro (Nampula) e Formação da Mulher - Wuxa (Maputo). Trata-se de um estudo qualitativo, que busca compreender profundamente o fenómeno da alta taxa de abandono por parte das alfabetizandas nesses centros. Conduzida como estudo de caso, para a recolha de dados, a pesquisa utilizou a observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas, envolvendo 26 participantes, dos quais 6 alfabetizadores e 20 alfabetizandas (14 alfabetizandas activas e 6 desistentes), seleccionados por intencionalidade e relevância para os objectivos da pesquisa. Os participantes assinaram a declaração de consentimento informado. Os dados recolhidos foram anotados, gravados, transcritos e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. A pesquisa conclui que a alfabetização é contextual e varia conforme o ambiente sócio-cultural. Os resultados revelaram factores cruciais para a desistência, incluindo (i) falta de materiais escolares, (ii) necessidade de buscar meios de subsistência, (iii) restrições impostas pelos maridos para cuidar das tarefas domésticas e (iv) razões pessoais.

Palavras-chave: **Alfabetização; Educação de Adultos; Desistência; Factores de desistência; Mulheres.**

ABSTRACT

The general aim of this research is to analyze the factors contributing to the phenomenon of women dropping out of adult education and literacy centers in Mozambique, focusing on the 12 de Outubro (Nampula) and Formação da Mulher - Wuxa (Maputo). This purely qualitative study seeks to provide meaningful insights into the perceptions of the women attending and leaving these centers. Conducted as a case study, the research delves deeply into understanding the specific causes of dropout rates in the two selected centers. Data collection involved observation, semi-structured interviews with 26 participants (6 literacy teachers and 20 students, including 14 active attendees and 6 dropouts), and documentary analysis. The participants were chosen based on intentionality and their ability to provide relevant information for the research objectives. All participants signed informed consent forms. Data were recorded in notes and audio, transcribed, and analyzed through content analysis techniques. This study contends that literacy is a contextual phenomenon, shaped by the socio-cultural environment in which it occurs. Results highlight key factors related to dropout rates: (i) lack of school materials, (ii) the need for livelihood pursuits, (iii) restrictions from husbands requiring women to focus on household chores, and (iv) personal reasons.

Keywords: Literacy; Adult education; Dropout; Dropout factors; Woman.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEA – Alfabetização e Educação de Adultos

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

FACED – Faculdade de Educação

MINED – Ministério da Educação

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

SNE – Sistema Nacional de Educação

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Confinete ano e local de realização e temas discutidos-----	5
Tabela 2. Campanhas de Alfabetização - 1980, 1981 e 1982-----	7
Tabela 3. Características das participantes da categoria das alfabetizadas activas-----	34
Tabela 4. Características das participantes da categoria das alfabetizadas desistentes--	34
Tabela 5. Características dos alfabetizadores-----	35
Tabela 6. Relação entre os objectivos, questões de pesquisa e técnicas de recolha de dados	38

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE HONRA	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS	viii
 CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	 1
1.1 Contextualização da Pesquisa	2
1.2 Problema de Pesquisa	11
1.3 Objectivos da pesquisa	12
1.4 Perguntas de pesquisa	13
1.5 Justificativa	13
 CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	 15
2.1 Conceitos Chave e sua Discussão	15
2.2 Causas da Desistência das Mulheres na Alfabetização e Educação de Adultos	19
2.3 Impacto das desistências na Alfabetização e Educação de Adultos	22
2.4 Estratégias de Retenção nos Programas de Alfabetização e Educação de Adultos	24
2.5 Quadro Teórico	27
 CAPÍTULO III - METODOLOGIA	 29
3.1 Descrição da Área de Estudo	29
3.2. Abordagem do Estudo	30
3.3. Classificação do Estudo quanto à Natureza	30
3.4. Classificação do Estudo quanto aos Objectivos	31
3.5. Classificação da Pesquisa quanto aos Procedimentos	31
3.6. População, Amostra e Amostragem	32
3.7. Caracterização dos Participantes da Pesquisa	33
3.8. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	36
3.9. Processo de Recolha de Dados da Pesquisa	38
3.10. Técnicas de Análise de Dados	40
3.11. Validade e Fiabilidade do Estudo	41
3.12. Questões Éticas	41
3.13. Limitações da Pesquisa	42

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
4.1. Factores de Desistência das Mulheres nos Centros em Estudo	44
4.2. Impacto das Desistências	50
4.3. Estratégias para a Retenção das Mulheres nos Centros de AEA	51
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	55
5.1 Principais Conclusões do Estudo	55
5.2 Recomendações	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
APÊNDICES	
A. Cronograma de Actividades	i
B. Orçamento	i
C. Guião de Entrevista Dirigida aos Alfabetizadores	ii
D. Guião de Entrevista Dirigida às Alfabetizandas Desistentes	iii
E. Guião de Entrevista Dirigida às Alfabetizandas em Activo	iv
F. Grelha de Observação	v
G. Consentimento Informado	vi
H. Declaração de Conflito de Interesses	vii
ANEXOS	
Carta de cobertura – Centro Formação da Mulher - Wuxa	i
Carta de Cobertura – Centro de Alfabetização 12 de Outubro	ii
Quadro de Levantamento de Alfabetização – Centro 12 de Outubro	iii
Quadro de Levantamento de Alfabetização – Centro Formação da Mulher - Wuxa	iv

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento social, político e económico de indivíduos e comunidades. No contexto moçambicano, embora os esforços para promover a Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) sejam notáveis, observa-se uma elevada taxa de desistência, especialmente entre as mulheres. Este fenómeno de desistência não apenas prejudica o progresso individual dessas mulheres, mas também compromete o impacto positivo que a alfabetização pode ter nas suas famílias e comunidades.

Com o objectivo de analisar os factores que levam à desistência de mulheres nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos nos anos 2020-2024, esta pesquisa foca-se em duas instituições específicas: o Centro 12 de Outubro em Nampula, e o Centro Formação da Mulher – Wuxa em Maputo. Esses centros foram escolhidos pela sua relevância no sistema educacional moçambicano e pelos desafios únicos que enfrentam.

Este período (2020-2024) representa um intervalo recente e relevante, permitindo analisar situações e tendências contemporâneas na alfabetização e educação de adultos em Moçambique. Isso garante que os resultados tenham maior aplicabilidade prática.

A dissertação parte do princípio de que a educação é necessária para a participação social, política e económica dos indivíduos, bem como para o efectivo exercício da cidadania. Uma população informada e crítica contribui, de certa forma, para a melhoria das suas próprias condições de vida. Portanto, a Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) são processos fundamentais para o desenvolvimento, não só das habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas também para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das pessoas, das comunidades onde vivem e da sociedade como um todo (Mapunga, 2016).

Para Piconez (2002), a alfabetização tem na escrita e leitura, uma das razões essenciais para o desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial das pessoas que nela se engajam. Freire (1989) destaca a importância do domínio da leitura e escrita, como base para a aprendizagem de outras habilidades no processo de AEA.

No contexto moçambicano, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) tem considerado a Alfabetização como “um processo de aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo”, preconizando “[...] a participação nas actividades sociais, políticas e económicas e permitindo uma educação contínua e permanente” (MINED, 2003, p. 4).

De acordo com a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), Lei 18/2018, de 28 de Dezembro, a educação em Moçambique é composta por cinco subsistemas, cada um com objectivos específicos.

O subsistema de Educação Geral tem como finalidade proporcionar uma formação básica ampla, incluindo conhecimentos gerais e competências essenciais. O subsistema de Educação Técnico-Profissional visa preparar os cidadãos para o mercado de trabalho, com foco em habilidades técnicas e especializadas. A Formação de Professores tem como objectivo capacitar profissionais qualificados para actuar no ensino em diferentes níveis. A Educação Superior destina-se ao desenvolvimento de competências académicas e científicas avançadas. Finalmente, o subsistema de Educação de Adultos, foco desta pesquisa, busca garantir o acesso à alfabetização, à aquisição de novas competências e à continuação educacional de indivíduos fora da faixa etária escolar, promovendo inclusão social e empoderamento.

A problemática da desistência feminina na alfabetização levanta questões cruciais: quais são os factores socioeconómicos, culturais ou estruturais que estão implicados nesse fenómeno? E de que maneira a compreensão desses factores pode contribuir para estratégias mais eficazes de retenção? Esta pesquisa busca responder a essas questões, analisando contextos, desafios e propondo recomendações baseadas em dados empíricos.

Nas páginas seguintes, são apresentadas a contextualização, o problema, os objectivos, as perguntas de pesquisa, bem como a justificativa.

1.1 Contextualização da Pesquisa

Neste subcapítulo é apresentada a contextualização da pesquisa, cujo conteúdo é sobre o historial da educação de adultos a nível internacional e nacional.

1.1.1. História da Educação de Adultos no contexto Internacional

A educação de adultos há muito que tem registo na história das sociedades, visto que sempre existiram projectos colectivos de reforma social, assentes em actividades sociais, culturais e educativas.

Para Canário (1999), sendo que a educação é “[...] um processo largo e multiforme que se confunde com o processo da vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos”.

Consequentemente, a educação de adultos não é uma realidade recente. O que se torna recente é a iniciativa de formulação de um conceito de educação de adultos que se relaciona, historicamente, à criação e desenvolvimento dos sistemas de educação escolar modernos no

ocidente (Melo, 2002).

Segundo Sanz Fernandez (1995), na antiga Grécia, filósofos como Platão, Aristóteles e Quintiliano transmitiram os seus ensinamentos também a pessoas adultas havendo também registo de educação de adultos no tempo medieval, visto que dois dos três grandes modelos de ensino daquele tempo (o gremial e o clerical) contemplavam pessoas consideradas adultas.

Para Guedes e Loureiro (2016), na época medieval o ensino da escrita e da leitura atendia a crianças e adultos no mesmo local, o que só veio a mudar entre os séculos XVII e XVIII, quando se criaram espaços de aprendizagem distintos para crianças e adultos. Comenius (1592-1670) notabilizou-se por defender o estabelecimento de diferentes modelos de escola para o atendimento desde o berço até à morte.

Provavelmente esta seria a génese da aprendizagem ao longo da vida, uma ideia retomada em 1833 no livro de Alexandre Rap, intitulado “As ideias de Platão sobre Educação”.

Um outro marco na história da educação de adultos situa-se no início do século XIX com as ideias do clérigo, escritor, historiador, político e pedagogo Grundtvig (1783-1872), cuja crença se baseava na necessidade de promoção de uma educação de adultos com base em princípios de liberdade e flexibilidade, em que os jovens e adultos, essencialmente através do ensino oral, podiam aprender a história do seu país e preparar-se para participar na vida social. Isso levou a que fosse conhecido como o pai da educação de adultos no Ocidente.

Paralelamente a estes factos, vivia-se na Europa mudanças sociais resultantes da industrialização e urbanização, que acabaram por criar meios de instrução que promoveram a capacitação para o mercado de trabalho que levaria ao desenvolvimento económico, possibilitando assim o progresso e avanço social da população (Guedes & Loureiro, *op. cit.*)

A rápida evolução tecnológica no campo da produção fabril requereu a instrução da mão de obra operária e, conseqüentemente, surgiram as escolas científicas, técnicas e profissionais para atendimento dessa mão de obra.

Em 1889, realizaram-se dois congressos, um em Santiago do Chile e outro em Paris, visando discutir as formas de promoção da inclusão de adultos na educação. Em 1909, em Santiago de Compostela, realizou-se outro congresso, em que se assumiu a educação de adultos como uma necessidade urgente de carácter sócio-educativo (Valle Lopes, 2000).

Em 1920 a educação de adultos torna-se campo teórico de estudo e pesquisa a partir das ideias do educador norte-americano Eduard Lindmann (1885-1953). Este reforçou a necessidade de valorização do indivíduo adulto enquanto portador de uma experiência de vida e de

conhecimentos acerca do mundo. Contudo, essas ideias estavam dispersas e precisavam de uma unificação teórica. Na década de 50, a educação de adultos ganha um novo sentido e designação com as ideias do educador americano Malcolm Knowles (1913 – 1997), que sugeriu o modelo andragógico de educação por oposição ao modelo pedagógico, apartando-o completamente da pedagogia (Guedes & Loureiro, *op. cit.*)

Ainda de acordo com Guedes e Loureiro (*op. cit.*), no período antecedente à Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos seria assumida maioritariamente por iniciativas de associações, centros comunitários, igrejas, sindicatos, entre várias instituições de índole social.

Depois da guerra, num contexto de reconstrução na Europa e de mudanças técnicas e científicas, de acordo com Sanz Fernandez (*op. cit.*), ocorre a reorganização da educação de adultos como uma tática de desenvolvimento e de regulação social para todos e não somente para determinadas categorias sócio-profissionais ou sócio-culturais.

A necessidade de reconstrução física e social dos países envolvidos na guerra, concomitantemente com a necessidade de capacitação de indivíduos que pudessem utilizar as recém descobertas de âmbito científico e tecnológico, conduziu a que vários governos do velho continente tomassem iniciativas de promoção da formação do cidadão em idade adulta excluído do ambiente escolar (Canário, 2013, p. 557).

Inicialmente, o interesse na educação de adultos focalizou-se na Europa destruída pela guerra, mas depois se deslocou para os países do Terceiro Mundo, cuja pobreza se contrapunha com o rápido crescimento económico dos países industrializados do Norte (Canário, *op. cit.*). Portanto, o fim da guerra catapultou o desenvolvimento da educação de pessoas adultas, tanto na Europa quanto nos países em vias de desenvolvimento.

Nos anos seguintes ao fim da guerra, ocorreram várias conferências mundiais, incentivadas pela UNESCO e enfatizando aspectos e funções diferentes para a educação de adultos sendo que o período de 1949 a 2022 é de capital importância para a história da educação de adultos.

A seguir apresenta-se o quadro resumo das CONFINTEA's (conferências internacionais de Educação de Adultos) realizadas, mostrando-se o ano, o local e os temas discutidos em cada CONFINTEA.

Tabela 1: *Confinteia, ano e local de realização e temas discutidos*

CONFINTEA	ANO	LOCAL	TEMAS DISCUTIDOS
I	1949	Elsinore (Dinamarca)	<p>Ênfase nas características da Educação de Adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectivos; • Conteúdos; • Institucionais e questões organizacionais, métodos e técnicas; • Colaboração internacional na educação de adultos.
II	1960	Montreal (Canadá)	<ul style="list-style-type: none"> • Educação de adultos e paz no mundo; • Papel e conteúdo da educação de adultos; • Formas e métodos de educação de adultos (incluindo recomendações sobre a relação da educação de adultos com o cinema, a rádio e a televisão); • Estrutura e organização da educação de adultos (educação de adultos como parte integrante de cada sistema educativo); • Responsabilidade dos Governos pela educação de adultos.
III	1972	Tóquio (Japão)	<p>Enfoque nas manifestações de educação de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mudança de conceitos; • Legislação; • Financiamento; • Pessoal (incluindo profissionalização); • Instituições; • Métodos e técnicas; • Investigação na educação de adultos; • Cooperação internacional.
IV	1985	Paris (França)	<ul style="list-style-type: none"> • Papel da educação de adultos em relação ao desenvolvimento tecnológico; • Necessidade de mais esforços de alfabetização, não só nos países em desenvolvimento, mas também nos países industrializados; • Integração e reintegração, bem como autorização para interromper o trabalho para efeitos de aprendizagem contínua.
V	1997	Hamburgo (Alemanha)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de Adultos e Democracia: Desafios do Século XXI; • Melhoria das condições e qualidade da aprendizagem de adultos; • Alfabetização e educação básica como direitos universais; • Aprendizagem de adultos, igualdade de género e equidade e capacitação de mulheres; • Aprendizagem de adultos e a evolução do mundo do trabalho;

			<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de adultos em matéria de ambiente, saúde e população; • Aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação social e novas tecnologias de informação; • Aprendizagem de adultos para todos: direitos e aspirações dos diferentes grupos; • Aspecto económico da educação de adultos; • Aumento da solidariedade e cooperação internacional.
VI	2009	Belém (Brasil)	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização de adultos, • Participação e inclusão; • Políticas e governação; • Financiamento da educação de adultos; • Qualidade na aprendizagem e educação de adultos; • Sustentabilidade ambiental.
VII	2022	Marraquexe (Marrocos)	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de políticas orientadoras para a aprendizagem e educação de adultos na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; • Educação de adultos como o novo contracto social para a educação e o direito à aprendizagem ao longo da vida; • Alfabetização como fundamento para a aprendizagem ao longo da vida; • Preparação dos adultos para o futuro do trabalho; • Aprendizagem e educação de adultos em ambientes digitais; • Aprendizagem e educação de adultos para a acção climática.

Adaptado pela autora com base em Guedes e Loureiro (2016), Ireland (2013), Ireland e Spezia (2014), UNESCO (1998), UNESCO (2010), UNESCO (2023).

1.1.2. Educação de Adultos em Moçambique

A evolução histórica da educação de adultos é costurada, numa cronologia repleta de vários desafios políticos, económicos e sociais, marcada por diversas fases, desde a fase de transição colonial ao momento da guerra e pós-guerra civil, que marcaram a educação e transformação social moçambicana neste campo.

No entanto, poucas discussões no campo científico existem sobre a história da educação de adultos no país, um facto que contribui para que este campo seja pouco visível na área científica em Moçambique.

Em 2002, Mário identificou três fases distintas na provisão de programas de alfabetização de adultos que marcaram a trajetória do subsistema de Educação de Adultos em Moçambique, nomeadamente, a primeira etapa, que ocorre logo após a independência do país, estendendo-se até meados de 1980. O marco de referência desta etapa é a consagração da Educação de Adultos como um dos pilares do Sistema Nacional de Educação, o qual foi criado através da Lei 4/83 de 23 de Março.

Foi nesta fase, logo após a independência do país, que se deu início às campanhas de alfabetização em Moçambique. Nesta fase, foram programadas quatro campanhas de alfabetização com os objectivos de consolidar a unidade nacional, promover a disseminação da língua portuguesa como estratégia para alcançar a unidade, difundir a política ideológica e erradicação do analfabetismo (Lind, 1988).

A primeira campanha foi lançada em 1978 pelo então presidente Samora Machel, com o lema "*Façamos do país inteiro uma escola onde todos ensinamos e todos aprendemos*". As campanhas subsequentes foram melhor planificadas, com metas específicas de inscritos e aprovados, e integraram a alfabetização com a educação de adultos, garantindo continuidade até o nível equivalente à 4ª classe (Lind, *op. cit.*)."

Das duas campanhas de alfabetização realizadas nesta fase, a primeira tinha apenas como meta alfabetizar 100 000 pessoas enquanto a segunda tinha metas de pessoas inscritas e aprovadas, sendo por isso considerada melhor planificada que a primeira. Essa planificação prevaleceu nas restantes duas campanhas, que se enquadram na segunda fase.

A segunda fase, com início em meados da década de 1980 estende-se até 1995. Nesta fase, houve uma redução significativa das actividades de alfabetização e educação de adultos, como resultado de o então regime do *Apartheid* da República da África do Sul ter intensificado a guerra de desestabilização contra Moçambique (Mário, 2002). Com efeito, a terceira e quarta campanhas de alfabetização tiveram inscritos em menor número que o da segunda, como se pode ver na tabela que se segue

Tabela 2: *Campanhas de Alfabetização - 1980, 1981 e 1982*

Nº de ordem	Ano	Número de inscritos	% de desistentes	% de aprovados
2ª	1980	290 000	32%	41%
3ª	1981	246 000	52%	25%
4ª	1982	200 364	73%	19%

Adaptado pela autora com base em Lind (*op. cit.*).

Um aspecto importante ligado a este estudo é que o número de desistentes foi aumentando de 1980 (32%) a 1982 (73%). Portanto, houve um declínio das campanhas, cujos factores, segundo Lind (1985), são: (i) dispersão e mobilidade populacionais; (ii) centros de AEA localizados longe das machambas dos alfabetizandos; (iii) migração dos homens à procura de emprego; (iv) interrupção das aulas nos períodos de trabalho intensivo nas machambas (cultivo, sementeira, sacha, e colheita); (v) número elevado de inscritos que não falavam nem compreendiam o português; (vi) fraca motivação dos alfabetizandos por não aplicarem os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia; (vii) tendência de os alfabetizadores abandonarem as turmas à procura de melhores empregos; e (viii) redução da esperança e entusiasmo entre os alfabetizandos devido à seca, problemas económicos e guerra civil.

Quanto às estratégias de redução das desistências, algumas medidas foram implementadas, como a localização de centros de alfabetização mais próximos das comunidades, a adaptação dos horários das aulas para evitar conflitos com períodos de trabalho intensivo nas machambas, e a tentativa de motivar os alfabetizandos ao mostrar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. No entanto, desafios como a dispersão populacional, a migração em busca de emprego, e a exclusão linguística devido ao uso do português persistiram (Lind *op. cit.*).

O declínio das campanhas de alfabetização deveu-se, principalmente, à guerra, que destruiu infraestruturas e vidas humanas e fez com que milhares de moçambicanos se refugassem nos países vizinhos e causou milhões de deslocados em todo o país. Deste modo, as actividades de alfabetização e educação de adultos passaram a decorrer apenas nas grandes cidades, exceptuando-se iniciativas em pequena escala de organizações não governamentais, religiosas e individuais que mantiveram os seus programas. Como corolário da crise vivida, “a Direcção Nacional de Educação de Adultos (DNEA) foi extinta em 1990, e as suas actividades e pessoal foram alocados na Direcção Nacional do Ensino Básico (Mário, *op. cit.*).

Buque (2013) refere que estudos levados a cabo nesta fase (Lind, 1988; Marshall, 1990; Fuchs, 1993) reportam também o despreparo dos alfabetizadores, os quais não encorajavam os alfabetizandos a usar a leitura e a escrita no seu dia a dia, visto que nunca os motivavam, por exemplo, a ler jornais, a escrever cartas, a preencher formulários ou a discutir ideias.

Ainda de acordo com Buque (*op. cit.*), as práticas de ensino e aprendizagem não tinham relação com o quotidiano dos aprendentes e baseavam-se na repetição. Nos primeiros dois anos da disciplina de língua portuguesa, os aprendentes, de forma sistemática, repetiam em coro a leitura de textos até que os memorizassem. No atinente à escrita, copiavam repetidamente os textos do livro nos seus cadernos. Não havia interação entre os

facilitadores da aprendizagem e os aprendentes. Os primeiros faziam perguntas fechadas e, conseqüentemente, as respostas em coro eram de “sim” ou “não”.

Outro aspecto referido por Buque (*op. cit.*) citando Marshall (*op. cit.*) é que as práticas de leitura e escrita tinham lugar apenas na “escola”, onde eram desenvolvidas sob os códigos de autoridade e obediência. Os alfabetizadores exerciam a sua autoridade sobre os alfabetizandos. Por exemplo, eram eles que decidiam o que ler e o que escrever e mesmo os exercícios que deviam ser realizados em casa eram resolvidos no centro de AEA sob sua orientação. Portanto, os alfabetizadores decidiam e os alfabetizandos obedeciam.

As condições em que a alfabetização e educação de adultos ocorriam não eram adequadas: nas empresas agrárias e zonas residenciais, decorria ao ar livre ou debaixo de sombras de árvores; a ideologia de educação baseava-se na reprodução e não na consciencialização baseada no conhecimento; os alfabetizadores recebiam um valor monetário insignificante ou mesmo nada; ainda que tivessem alguma escolarização, não podiam ascender a um novo estatuto profissional ou social, o que lhes dificultava a transmissão do significado e vantagem de ser alfabetizado aos alfabetizandos.

De acordo com Buque (*op. cit.*), opostas às dificuldades descritas, nesta fase ocorrem boas práticas, como, dentre outras:

- (i) Desenvolvimento na área pedagógica (capacitação do pessoal e melhoramento do apoio pedagógico);
- (ii) Responsabilização de cada sector pela alfabetização e educação de adultos, através da lei n° 1/813;
- (iii) Formação de educadores profissionais;
- (iv) Publicação da série “Estudar Sempre” para os recém-alfabetizados, com vista a que não voltassem à condição de analfabetos;
- (v) Promoção do estímulo material através do pagamento dos alfabetizadores;
- (vi) O lançamento pelo INDE do projecto piloto de ensino bilingue na província de Sofala, em 1991;
- (vii) A criação da Lei n° 6/92, em harmonia com o novo modelo económico e político introduzido em Moçambique. No seu artigo 31º, define o ensino de adultos como aquele organizado para as pessoas que já não se encontram na idade normal de frequentar tanto o ensino geral quanto o técnico-profissional. Destina-se igualmente aos indivíduos que não se enquadraram no sistema de ensino escolar na idade normal de formação, ou que o não concluíram. O acesso a esta modalidade de ensino é para indivíduos a partir dos 15 anos para o ensino primário e a partir dos 18

para o ensino secundário;

- (viii) A criação, em 1992 do Instituto Nacional de Educação de Adultos, em Manga, na Beira, cuja vocação era formação de profissionais, pesquisa e documentação de informação, bem como assistência técnico-pedagógica na área de educação de adultos;
- (ix) A implementação, em 1994 do curso de Licenciatura em Educação de Adultos pela Universidade Pedagógica, em parceria com a Universidade de Linköping, da Suécia.

A terceira e última etapa, segundo Mário (*op. cit.*) começa em 1995 e estende-se até à altura da publicação do seu trabalho (2002). Caracteriza-se pela redescoberta e resgate da alfabetização e educação de adultos num contexto de paz e estabilidade social no país, como ferramenta essencial para o desenvolvimento económico e social sustentável, centrado nos moçambicanos.

De acordo com Mário e Nandja (2006), os participantes da Conferência do Milénio promovida pela ONU, em Setembro de 2000 subscreveram a “Declaração do Milénio”, que Moçambique também ratificou juntamente com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). Ainda que a alfabetização seja fundamental para a redução da pobreza, não se constituiu em objectivo do milénio. No caso específico de Moçambique, o Plano de Acção para os ODM nem sequer se refere à alfabetização de adultos, circunscrevendo-se à provisão do ensino primário.

Outros factos importantes na história da educação de adultos em Moçambique, nesta fase e que não são referidos por Mário (*op. cit.*) são:

- (i) Recriação da Direcção Nacional da Alfabetização e Educação de Adultos no Ministério da Educação, em 2000;
- (ii) Avaliação dos programas de alfabetização e educação de adultos e educação não formal em Moçambique, também em 2000;
- (iii) Desenho do primeiro Plano Estratégico para o subsistema de Educação de Adultos, em 2001, informado pelo Relatório da avaliação referida acima; e
- (iv) Abertura do curso de Mestrado em Educação de Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Depois de 2002, ano limite da periodização de Mário (*op. cit.*) houve lugar a vários acontecimentos de relevo para o subsector, como, por exemplo, o desenho da segunda estratégia de alfabetização e educação de adultos para o período 2010-2015, que continuou a dar importância à questão do acesso aos programas de AEA com enfoque na rapariga com 15

ou mais anos de idade e mulheres, tal como na estratégia anterior.

Em 2018, foi aprovada a Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, que relativamente ao subsistema de educação de adultos compreende o ensino primário e o ensino secundário, com vista a “a) assegurar o acesso à educação do jovem e do adulto que não tenham tido a oportunidade de efectuar os estudos na idade regular; b) proporcionar formação científica geral que confira competências necessárias para o desenvolvimento integral, sentido de responsabilidade individual e colectiva e aprendizagem ao longo da vida.”

Um dado novo é que a lei é mais flexível quanto à língua de instrução, visto que os processos de ensino e aprendizagem podem ser facilitados na modalidade monolíngue ou bilingue, o que pode concorrer para uma maior inclusão, principalmente dos potenciais alfabetizando sem domínio da língua portuguesa.

Em termos de pesquisa sobre o assunto em análise neste estudo, vários estudos realizados no país, como são os casos de Buque (*op. cit.*), Machel (2013), Canjale (2014), Mapunga (*op. cit.*), Manuel *et al.* (2017) entre outros, apontam diversas causas das desistências nos centros de aprendizagem de adultos, assunto que é tratado no capítulo II.

1.2. Problema de Pesquisa

Neste subcapítulo, formula-se o problema que motiva esta pesquisa, com o objectivo de situar o leitor no contexto da questão principal abordada.

As competências de leitura, escrita e cálculo são essenciais, para a aprendizagem de outras habilidades necessárias para uma melhor inserção e participação dos indivíduos na sociedade, contribuindo assim para a sua inclusão social, política e económica (Piconez, *op. cit.*).

No entanto, os indivíduos só podem desenvolver de forma efectiva as competências de leitura, escrita e cálculo se puderem participar de forma plena nos programas de Alfabetização e Educação de Adultos.

Para isso, Hanemann (2015) nota que é importante que se conheçam os factores que possam interferir, de forma negativa, na participação de jovens e adultos nos programas de Educação em particular programas de educação de adultos, para que se possa identificar estratégias e ferramentas eficazes para o seu sucesso.

Apesar de nos últimos 10 anos o Governo de Moçambique, em parceria com várias organizações nacionais, regionais e internacionais, ter feito esforços para erradicar o analfabetismo, o país ainda regista uma elevada taxa de analfabetismo entre as pessoas com

idade igual ou superior a 15 anos. Segundo os dados do último censo populacional, do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2017), 39% da população moçambicana não sabe ler nem escrever, sendo que 49,4% são mulheres.

Desde 2015, a UNESCO, organização em que a pesquisadora era colaboradora, tem estado a trabalhar com o MINEDH nos distritos de Meconta, em Nampula e Matola em Maputo com o objectivo de executar programas que melhor auxiliem no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e cálculo, bem como na aquisição de habilidades para a vida, em particular habilidades empreendedoras e de rendimento em mulheres criando oportunidades de educação feminina e aumento de oportunidades.

Assim, ao longo da implementação do programa da UNESCO tem-se notado, com maior particularidade nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa, algumas desistências de mulheres que frequentam estes centros.

Segundo os dados fornecidos pela direcção do centro de alfabetização 12 de Outubro, em 2020 foram inscritas 159 mulheres e não há registo de desistências, conforme o relatório em anexo. No ano lectivo de 2021 foram inscritas 261 mulheres, das quais 10 desistiram. Já para o ano lectivo de 2022, das 233 mulheres inscritas, desistiram 28. No ano de 2023 foram inscritas 264 mulheres, desistiram 06. E no ano lectivo de 2024 foram inscritas 296 mulheres, das quais 11 desistiram.

Em relação ao centro Formação da Mulher – Wuxa, em 2020, inscreveram-se 56 mulheres das quais desistiram 8. No ano de 2021, das 77 mulheres inscritas 15 desistiram. No ano de 2022 segundo a direcção do centro, inscreveram-se 35 mulheres e desistiram 5. No ano lectivo de 2023, foram inscritas 58 mulheres e 12 desistiram. No ano de 2024 foram inscritas 43 mulheres, das quais 4 desistiram.

Assim, considerando que as mulheres em Moçambique são as que apresentam a maior taxa de analfabetismo (49,4%), comparativamente aos homens (27,2%) (INE, *op. cit.*) e, por isso mesmo, deveriam aproveitar as oportunidades de educação, surge a seguinte pergunta de pesquisa: ***O que está por detrás da desistência das mulheres nos Centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa, entre os anos de 2020 a 2024?***

1.3. Objectivos da Pesquisa

Para a presente pesquisa foram formulados os seguintes objectivos

1.3.1 Objectivo Geral

Analisar os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros de alfabetização e educação de adultos 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa.

1.3.2 Objectivos específicos

- Identificar os factores que levam à desistência das mulheres nos centros 12 de Outubros e Formação da Mulher - Wuxa;
- Discutir os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa;
- Explicar os impactos da desistência da alfabetização e educação de adultos; e
- Propor estratégias para a retenção das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa.

1.4. Perguntas de Pesquisa

- Quais são os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros 12 de Outubro e Wuxa?
- Como se explica a desistência das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa?
- Que impactos podem advir da desistência das mulheres na AEA?
- Que estratégias podem ser utilizadas para a retenção das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa?

1.5. Justificativa

Neste subcapítulo, apresenta-se a justificativa desta pesquisa, destacando a sua relevância e importância no contexto académico, social e prático.

A realização desta pesquisa surge, por um lado, da necessidade de compreender questões relacionadas à Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) em Moçambique, com foco nos factores que levam à desistência de mulheres nos centros de alfabetização, um tema relevante no contexto africano.

Estudos como os de Freire (*op. cit.*) destacam que a alfabetização vai além da simples aquisição de leitura e escrita, sendo essencial para a autonomia e a transformação social dos indivíduos, o que reforça a importância de abordar os desafios específicos enfrentados pelas mulheres no processo educacional, especificamente nos centros de AEA seleccionados para o estudo.

Por outro lado, esta pesquisa busca contribuir para o debate científico sobre a desistência feminina no ensino-aprendizagem e enriquecer o campo de estudo.

Segundo Piconez (*op. cit.*), o empoderamento por meio da alfabetização é um elemento-chave para o progresso social e económico, evidenciando a urgência de estratégias que

aumentem a retenção nos programas de AEA. Esta pesquisa, portanto, visa propor recomendações práticas, com base em evidências, para mitigar as taxas de desistência.

A relevância do estudo torna-se evidente à medida que o sector da Educação, assim como organizações governamentais e não governamentais, enfrenta dificuldades na qualidade do ensino e busca investir na promoção da mulher. Tal investimento é alinhado com os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Educação Para Todos (EPT), como destaca o relatório do MINEDH (*op. cit.*), que ressalta a alfabetização como essencial para a inclusão social, política e económica.

Portanto, compreender os factores que contribuem para a desistência de mulheres nos centros de AEA e propor estratégias eficazes não só pode contribuir para elevar os índices de alfabetização e empoderamento feminino, como também fortalecer os esforços globais e nacionais para o alcance dos ODS.

Terminada a introdução, no capítulo que segue apresenta-se a revisão de literatura.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, são discutidos os conceitos fundamentais que estruturam a pesquisa, nomeadamente: Alfabetização, Educação de Adultos e Desistência Escolar. Além disso, apresenta-se o estado da arte em que se passa em revista estudos sobre as desistências nos processos de ensino e aprendizagem de adultos, os impactos dessas desistências e as estratégias de retenção de mulheres nos centros de AEA. Por fim, o capítulo termina com a apresentação do quadro teórico que orienta e fundamenta a pesquisa.

2.1. Conceitos chave e sua Discussão

Neste subcapítulo, apresenta-se e discute-se os conceitos chave do estudo nomeadamente: alfabetização, educação de adultos e desistência escolar.

2.1.1 Alfabetização

A questão da alfabetização vem sendo discutida desde os tempos mais antigos e os autores vêm apresentando várias propostas em torno da conceptualização deste fenómeno que passou a ser um interesse de vários países e autores. Assim através de alguns autores, procura-se discutir o conceito de alfabetização tanto no contexto externo quanto no contexto moçambicano.

A alfabetização refere-se a um “processo de aquisição do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas e o domínio do sistema de alfabético ortográfico” (Moraes & Albuquerque, 2007, p. 15).

Já segundo Benavente *et al.* (1996, p. 4), o conceito de alfabetização significa o “acto de ensinar e aprender (a leitura, a escrita e o cálculo)” diferentemente de literacia que significa a habilidade de aplicar as competências ensinadas e aprendidas, como as de ler, escrever e calcular.

No contexto moçambicano, a alfabetização é considerada por um lado como “a aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo e, por outro lado, um processo que estimula a participação nas actividades sociais, políticas e económicas, permitindo uma educação contínua e permanente” (Mário & Nandja, *op. cit.*, p. 4 citando MINED, 2003.).

Dos conceitos acima apresentados, entende que a alfabetização é o resultado da aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo que quando usadas configuram-se na literacia e numeracia. Estas habilidades não só permitem a inserção e participação do cidadão na sociedade, como também o habilitam a continuar a aprender.

2.1.2. Educação de Adultos-

O conceito de educação de adultos não é padronizado tendo-se assim várias perspectivas e visões acerca do mesmo, o que tem tornado a sua conceptualização cada vez menos linear, abrindo-se a possibilidade de análise e interpretações advindas de várias dimensões como a política, económica e social em que o conceito está inserido.

Em países em que os índices de analfabetismo são elevados como é o caso de Moçambique, é comum de acordo com Torres (2003), restringir-se a educação de adultos à alfabetização como consequência de esses países investirem em campanhas de alfabetização de adultos para reverter as elevadas taxas de analfabetismo deixadas como legado pelas potências colonizadoras.

Para Torres (*op. cit.*), a educação de adultos, seja ela básica, contínua ou superior, ocorre em contextos educacionais formais, não formais e informais.

Esta conceptualização está em harmonia com a de UNESCO (1997), para a qual: a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas.

O conceito de educação de adultos adoptado pela UNESCO (1998), mostra a amplitude conteudística e a variedade contextual deste tipo de educação. Significa que processos de aprendizagem de adultos abordam vários conteúdos desde os científicos até os ligados às habilidades para a vida, podem ocorrer em contextos formais, como o caso da escola, contextos não formais, onde se oferece oportunidades de aprendizagem flexíveis em conteúdo, tempo e lugar bem como em contextos informais nos quais a sociedade reconhece as abordagens teóricas e práticas da aprendizagem multicultural.

Para Luís (2012), a educação de adultos é aquela que compreende programas de ensino não apenas para adultos, mas também para os mais jovens – crianças inclusive adolescentes em idade escolar fora do sistema formal de educação, algo que remete à educação informal e não formal com vista à aprendizagem de todos, incluindo crianças, jovens e adultos. Efectivamente, em Moçambique, os programas de educação de adultos são para pessoas a partir dos 15 anos de idade para o ensino primário e a partir dos 18 anos para o secundário (Lei 18/2018 de 28 de Dezembro).

No Plano Estratégico da Educação 2020-2029, a Educação de Adultos é referida como aquela que é oferecida por meio de “Educação Formal, implementada através do sistema escolar institucionalizado, e de Educação Não Formal realizada através de actividades educacionais organizadas sobretudo implementada pela sociedade civil e num formato mais flexível em termos de conteúdos, tempo e local” (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020, p. 26), com o objectivo central de oferecer aos jovens e adultos competências para a sua inserção na sociedade ao longo da vida, contribuindo para o desenvolvimento económico e social.

Olhando para as várias citações acima referidas, o nosso estudo adopta o conceito de educação de adultos da UNESCO (1998) e de Torres (*op. cit.*), que a entendem como processos de aprendizagem destinados a adultos, que ocorrem em qualquer nível e em contextos formais ou não visando a satisfação dos aprendentes adultos e da sociedade. Neste sentido, a educação básica de adultos na qual se inclui a alfabetização faz parte da educação de adultos.

Esta conceptualização relaciona-se com os programas de AEA que são objecto deste estudo, que são uma articulação e integração da educação não formal e a educação primária, desenvolvidas no contexto de pouca burocracia e com poucos recursos, mas que estão sob a alçada do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, permitindo melhor gestão e efectivação.

2.1.3. Desistência Escolar.

O Objectivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4 faz um apelo global para garantir, até 2030, uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e para promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A meta 4.6 é que até 2030 se garanta que todos os jovens e uma proporção substancial de adultos, homens e mulheres atinjam a literacia e a numeracia. Para este desiderato é importante que os homens e mulheres moçambicanos envolvidos em programas de AEA não sejam protagonistas de desistência (MINEDH, 2020).

A desistência escolar consiste em o aluno abandonar as actividades escolares sem ter completado o percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer. O abandono escolar é um dos sinais mais evidentes das dificuldades do sistema educativo relacionadas com a eficácia, legitimidade e frequentemente desconexão com os objectivos dos diversos actores sociais relacionados. Significa que um aluno abandona a escola sem que tenha concluído o grau de ensino frequentado por outros motivos que não sejam a transferência da escola e a morte (Benavente *et al.*, 1994).

Ainda na mesma linha de pensamento, Arroteia (2008, p. 295), refere que “a saída prematura do sistema educativo antes de os alunos completarem o ciclo de estudos que iniciaram é tida por abandono escolar”.

Para Azevedo (1999), saber que o abandono é no final do ano lectivo ou durante o ano, ainda que possa ser relevante para compreender os motivos e as situações não altera o essencial que é as pessoas estarem privadas das oportunidades de aprendizagem.

Das discussões acima apresentadas, pode-se perceber que os autores são unânimes ao se referirem ao abandono escolar como um fenómeno marcado pelo afastamento do aluno da escola sem que o mesmo tenha perdido a vida ou tenha sido transferido, resultando na não conclusão do ciclo de ensino iniciado. É neste contexto que o estudo pretende identificar e discutir os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros de AEA seleccionados.

2.1.4. Mulher

O conceito de mulher é multifacetado e historicamente construído, variando conforme o contexto social, cultural, político e económico.

Segundo Simone de Beauvoir (1949), “não se nasce mulher: torna-se mulher”, destacando que a identidade feminina é construída socialmente, a partir de expectativas e normas impostas pela sociedade patriarcal.

Para Judith Butler (1990), amplia essa visão ao afirmar que o género é performativo, ou seja, não é uma essência, mas uma repetição de actos que consolidam normas sociais.

No contexto africano, Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1997) critica a aplicação de categorias ocidentais de género em sociedades africanas, argumentando que muitas culturas africanas pré-coloniais não organizavam suas estruturas sociais com base em distinções rígidas de género. Ela defende que o colonialismo impôs uma visão ocidental da mulher, que não corresponde às realidades locais.

Com base nos autores mencionados, conclui-se que a mulher deve ser entendida como um sujeito histórico e social, cuja identidade é construída e reconstruída em interação com o ambiente em que vive.

No contexto dos centros de AEA em Moçambique, essa definição é essencial para compreender os factores que levam à desistência, pois revela como questões de género, maternidade, trabalho doméstico, violência, pobreza e normas culturais afectam directamente a permanência das mulheres na educação.

2.2. Causas da Desistência das Mulheres na Alfabetização e Educação de Adultos

Nesta secção, são discutidos os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros de AEA, destacando-se os aspectos sociais, económicos e culturais.

A escola é um lugar de instrução e educação onde se fortalece e concretiza a igualdade de oportunidade entre homens e mulheres, criando-se condições para o exercício da liberdade política e intelectual e oferecendo serviços e resultados de qualidade e eficácia no que concerne à cultura formal e ao domínio dos conhecimentos das habilidades e do pensamento (Libâneo, 2005 citando Canellas, 1994).

Neste sentido, o Governo através de políticas de promoção de igualdade e equidade, cria condições de educação formal tanto para homens como para mulheres não apenas para cumprir as metas de políticas nacionais e internacionais de género, mas também para promover mais oportunidades para as mulheres que devido a vários motivos, ficam de fora do contexto escolar.

Mesmo com as iniciativas governamentais voltadas para a correção das disparidades em termos de acesso e retenção, principalmente da mulher e da rapariga em programas de alfabetização, isso ainda consitui um desafio.

O exemplo disso é visto no último Censo do INE (*op. cit.*), em que se constatou que cerca de 39% da população moçambicana não sabe ler nem escrever, sendo que a percentagem de mulheres é maior que a dos homens, com cerca de 49.4% de mulheres sem competências de leitura e escrita.

Nicholson (2000), destaca que há nas sociedades uma tendência comum de menosprezar a importância do género e da presença da mulher perpetuando assim as desigualdades entre homens e mulheres em benefício dos primeiros devido a vários factores.

Linden (2005), no seu estudo *Alfabetização é importante para se ser alguém*, levado a cabo em Maputo no distrito de Marracuene, identificou algumas barreiras internas às pessoas que impedem a participação em programas de alfabetização, como: (i) doença pessoal; (ii) preguiça; (iii) gravidez; e (iv) problemas de vista; e (v) a ideia de que estudar é para pessoas mais novas, particularmente as de idade avançada.

Muiru e Mukuria (2005), estudaram as barreiras para a participação em programas de alfabetização de adultos no Quénia. Identificaram (i) a falta de recursos adequados como o facto de os alfabetizandos terem de comprar os materiais de ensino e aprendizagem e, em alguns contextos, as aulas ocorrerem por baixo de árvores; (ii) a pobreza, que obrigou alguns alfabetizandos a desistir para garantir comida para as suas famílias; (iii) a pandemia do vírus

da imunodeficiência humana/síndrome de imunodeficiência adquirida (VIH/SIDA), que deixou prostrados no leito não só os alfabetizandos mas também os alfabetizadores; (iv) o tradicionalismo, como bolsas de conservadorismo cultural nas comunidades, que não dão relevância à educação considerando uma perda de tempo participar em programas de AEA; e (v) a falta de um ambiente promotor de literacia, não só nos centros mas também nas comunidades dos alfabetizandos: falta de livros e pouca aplicação da leitura e escrita.

Borges Månsson (1995), num estudo com enfoque na percepção das causas de abandono no Projecto de Alfabetização Bilingue, realizado em dois centros na cidade da Beira, verificou que as mulheres representavam a maioria dos alfabetizandos inscritos nos centros. Dentre as causas de abandono, elencou: (i) a pobreza: para elas, a prioridade era conseguir o que comer no lar em detrimento da alfabetização; (ii) a proibição pelos maridos de frequentar a alfabetização em vez de cuidar das tarefas domésticas; (iii) a língua de instrução: para as mulheres que queriam aprender português a aprendizagem em Xi-Sena era desmotivadora porque já tinham domínio desta língua; (iv) a fraca iluminação nas salas de aulas; (v) os métodos de ensino inadequados; e (vi) o movimento migratório de regresso às zonas de origem porque a guerra civil já havia cessado em 1992.

Em 2013, Machel num estudo sobre a alfabetização e educação de adultos de mulheres no centro da Casa do Gaiato e no centro da EPC de Changalane no distrito de Namaacha, analisou até que ponto as práticas de AEA desenvolvidas naqueles centros contribuíam para a redução das desistências das mulheres naquela região.

Machel (*op. cit.*) categoriza as causas de desistências em (i) sociais, como a proibição de as mulheres frequentarem a AEA pelos maridos para cuidarem da família; (ii) motivacionais ou pessoais, em que, por exemplo a falta de referência sobre as vantagens da alfabetização desmotiva as mulheres a continuarem a estudar; e (iii) institucionais, como os casos de horários inflexíveis condições inadequadas nos locais de aprendizagem e a falta de material didáctico como cadernos e livros.

Buque (*op. cit.*) realizou um estudo nos distritos de Pemba e Boane em Moçambique, visando determinar a funcionalidade dos programas de alfabetização de adultos oferecidos pelo governo tendo em consideração a diversidade sócio-cultural, as motivações, as expectativas e o cometimento dos beneficiários para com a alfabetização, factores que juntos contribuem para o tipo de práticas de leitura e escrita em cada contexto.

Em Boane, Buque (*op. cit.*) identificou como factores de desistências: (i) as actividades de subsistência, como o caso de uma alfabetizanda com bom desempenho que precisou abandonar as aulas para ir à mata fabricar carvão; (ii) a migração para a República da África

do Sul à procura de melhores condições de vida; e (iii) o conteúdo básico do programa Alfa-Rádio.

Em Pemba, as causas são: (i) doença de um membro da família, (ii) a proibição dos maridos; (iii) a falta de tempo para frequentar a AEA devido a compromissos domésticos; (iv) a falta de material didáctico; (v) gravidez e casamento, o que obriga à mudança de residência; e (vi) ambientes de aprendizagem inadequados, como aulas ao ar livre e sentadas no chão.

Canjale (*op. cit.*), na sua análise sobre o insucesso escolar no Centro de Alfabetização e Educação de Adultos da Unidade “H” no Município da Matola, no período de 2010 – 2011, identifica como factores de desistência escolar os seguintes: (i) recursos didácticos insuficientes para alfabetizadores e alfabetizandos; (ii) falta de seriedade e determinação dos alfabetizandos devido ao processo de ensino-aprendizagem não satisfazer as expectativas do alfabetizando adulto; (iii) falta de motivação dos alfabetizadores; (iv) infra-estruturas inadequadas; e (v) fraca formação da maioria de alfabetizadores voluntários.

Um estudo realizado por Mapunga (*op. cit.*) em Chimoio, revelou que os problemas associados à desistência das mulheres no centro de alfabetização de adultos incluem ocupações em actividades de rendimento familiar, dado que os papéis produtivos na família associam-se às mulheres, sobretudo no campo.

Manuel *et al.* (*op. cit.*) realizaram um estudo cujo objectivo era reflectir sobre os objectivos e práticas da educação de adultos em Moçambique. Como causas da desistência nos programas de AEA identificam: (i) programas de AEA irrelevantes e (ii) programas de AEA centrados no alfabetizador/educador.

Santos *et al.* (2016) realizaram no Brasil um estudo com vista a identificar os factores da desistência e os motivos da permanência de jovens e adultos em dois programas: (i) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e (ii) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Entre os factores de desistência mais relevantes estão: (i) despesas com o transporte; (ii) prática pedagógica incompatível com o público alvo; (iii) necessidade de cuidar da família; (iv) cansaço; (v) despreparo dos alfabetizadores; e (vi) falta de assistência financeira.

Da revisão das causas de desistências, conclui-se que há diferentes causas, algumas internas ou externas às alfabetizandas.

As causas internas incluem: gravidez e casamento; preguiça; cansaço; desinteresse e desmotivação; sentimento de ser velho para aprender; e doença das beneficiárias.

Relativamente às causas externas, identificam-se as de natureza:

- i) **Institucional:** aulas ao relento, as alfabetizandas sentadas no chão, ou quando em salas de aulas, com pouca iluminação e falta de mobiliário (cadeiras, carteiras); falta de materiais de ensino e aprendizagem; fraca preparação dos alfabetizadores; programas de AEA irrelevantes, como o Alfa-Rádio, ou inadequados às expectativas dos beneficiários; e métodos de ensino centrados no alfabetizador.
- ii) **Social:** falta de tempo; envolvimento em actividades de subsistência; doença própria ou de um familiar; migração à procura de melhores oportunidades; e pobreza.
- iii) **Cultural:** proibição da participação das mulheres pelos maridos, devido à percepção de que o lugar da mulher é em casa para cuidar da família; e percepção da educação como irrelevante.

Além disso, dois factores merecem investigação: (i) a instabilidade político-militar ocorrida no centro do país, resultante da tensão militar entre as Forças de Defesa de Moçambique e a RENAMO; e (ii) a insurgência em Cabo Delgado desde 2017, que força deslocamentos para locais seguros e compromete a participação das mulheres inscritas em programas de AEA.

2.3. Impacto das desistências na Alfabetização e Educação de Adultos

Nesta secção, passa-se em revista estudos que se centram no impacto ou consequência das desistências nos programas de AEA.

Considerando que a AEA em Moçambique tem como público alvo pessoas a partir dos 15 anos, e que essas pessoas não estão na idade recomendada para frequentar, por exemplo, o ensino primário formal, depreende-se que este subsistema tem um papel remediativo ou compensatório visto que, conforme Sefane (2018, p. 145), constitui “uma nova oportunidade educativa para os que não tiveram acesso à educação escolar básica, ou aos que por algum motivo não tiveram sucesso em contexto escolar”.

Pode-se inferir que o abandono escolar, para parte deste público alvo não é uma experiência nova, podendo ter ocorrido na idade infantil, juvenil ou adulta. Os que voltam a abraçar a experiência de aprendizagem nos centros de AEA certamente o fazem porque acreditam no valor, no papel e no efeito da AEA, pois nesses programas “desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (UNESCO, 2007, p. 1).

Contudo, nem todos os que voltam a beneficiar de oportunidades de aprendizagem na AEA chegam ao fim do programa de aprendizagem protagonizando desse modo a desistência. A causa pode ser uma ou várias das apresentadas na secção anterior. As desistências têm as suas

consequências não somente para o desistente como também para a sociedade.

Por exemplo, considerando o extracto acima da UNESCO (2007), depreende-se que quem desiste perde a oportunidade de desenvolver as suas habilidades, de enriquecer os seus conhecimentos, e de aperfeiçoar as suas qualificações técnicas e profissionais. Não só não satisfaz as necessidades que os motivaram a frequentar a AEA, como também não satisfaz as da sociedade. Significa que o seu contributo para o desenvolvimento da sociedade é limitado.

Muiru e Mukuria (*op. cit.*) consideram que a falta de um ambiente promotor de literacia nos centros de AEA e noutros contextos fez com que os recém-alfabetizados retornassem à condição de analfabetismo por não terem a oportunidade de aplicar a leitura e a escrita. Uma situação similar é identificada no estudo de Borges Månsson (*op. cit.*), que demonstra que algumas das mulheres inscritas no Projecto de Alfabetização Bilingue já haviam frequentado um ou dois anos de AEA. No entanto, depois que desistiram, voltaram à condição de analfabetas, razão pela qual se reinscreveram no Projecto.

Linden, em 2005, reporta o caso de uma senhora que, tendo desistido de estudar quando criança, se sentia ninguém por não ser alfabetizada. Claramente, a consequência da desistência é a falta de auto-estima e o sentimento de não se sentir alguém, por não poder, por exemplo, assinar o seu nome ou ler o destino dos transportes.

Da Rosa, em 2013, no seu estudo sobre as causas e consequências da evasão escolar no contexto brasileiro, aponta como consequências da desistência de muitos jovens as seguintes: (i) a conduta errada; (ii) o consumo de tabaco, bebidas alcoólicas e drogas, (iii) o roubo e o tráfico; (iv) dificuldades de conseguir (bom) emprego; e (v) dificuldades em aprender, o que propicia novos abandonos.

Todas estas consequências, para este autor, contribuem para o recrudescimento da violência e desigualdade na sociedade.

Para Moreira (2014), as consequências da desistência são os elevados riscos de pobreza e exclusão social, e o autor defende que as altas taxas de desistência resultam em consequências de largo espectro ao nível social. Nas esferas cívica e política, observa-se uma democracia com baixos níveis de participação e de capacidade crítica dos seus cidadãos associada às baixas qualificações. Na esfera social, o abandono surge como um forte mecanismo de reprodução das desigualdades, enquanto na esfera económica é uma barreira sólida para a modernização económica e a competitividade.

Do acima exposto, fica claro que o abandono escolar é pernicioso para o indivíduo e para a sociedade. Um cidadão com nenhuma ou pouca educação tem limitações para viver com

dignidade numa sociedade de informação (na acepção de Castells, 2001), pois a rapidez das mudanças tecnológicas e científicas do mundo de hoje requer cidadãos educados/informados e que continuamente aprendem até ao fim das suas vidas de modo a se adaptarem às exigências dessas mudanças. Logo, os jovens e adultos que não participam nas oportunidades de aprendizagem ficam excluídos dos processos de desenvolvimento.

A desistência de pessoas adultas em programas educacionais que lhes são oferecidos propicia a exclusão social, pobreza, violência e a perpetuação do analfabetismo. Não se pretende, com isso, estabelecer a divisão do mundo entre analfabetos e alfabetizados, nem considerar os primeiros como indivíduos sem sucesso, pobres e criminosos por oposição aos indivíduos alfabetizados, considerados de sucesso, economicamente estáveis e ordeiros.

Enquadrados no modelo autónomo de alfabetização a que Street (1984) se opõe, era comum por exemplo, ouvir dos nossos pais que se não estudássemos, carregaríamos sacos, pois a formação, segundo este modelo, invariavelmente, conduz ao sucesso social e económico.

2.4. Estratégias de Retenção nos Programas de Alfabetização e Educação de Adultos

Nesta secção, são discutidas as estratégias fundamentais para a retenção dos alfabetizandos nos programas de AEA, com foco na implementação prática e viabilidade.

A desistência no contexto escolar tem como antónimo a permanência ou retenção. O acesso e retenção é, concomitantemente com o acesso e a melhoria da qualidade, relevância e reforço da capacidade institucional, um dos três pilares em que assenta a Estratégia do Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique 2010-2015 (MINED, 2010).

Nesta secção, descrevem-se algumas estratégias que contribuem para a retenção em programas de AEA. As estratégias para a retenção devem, em princípio, estar relacionadas com as causas destas.

Neste sentido, Coming *et al.* (1999), sugerem as seguintes estratégias:

- (i) O recrutamento deve fornecer informações suficientes para que os potenciais estudantes possam tomar uma decisão informada sobre a inscrição;

Aqui percebe-se a necessidade de o adulto ser bem informado sobre o programa de que é potencial alfabetizando. Saber, por exemplo, as vantagens e a aplicabilidade dos conteúdos do programa poderá ajudá-lo a tomar uma decisão informada inscrevendo-se ou não. Inscrevendo-se terá mais possibilidades de sucesso no programa.

- (ii) A admissão e a orientação devem ajudar os alfabetizandos inscritos a entender o programa, definir expectativas realistas, construir um relacionamento de trabalho com a equipa do programa e estabelecer metas de aprendizagem;

Após a inscrição no programa, a instituição deve assistir o alfabetizando no estabelecimento de expectativas e metas de aprendizagem e ajudá-lo a criar uma relação de trabalho com o pessoal afecto ao programa. Desta forma, o alfabetizando sentir-se-á integrado no programa.

- (iii) A avaliação diagnóstica deve fornecer aos alfabetizandos e seus alfabetizadores informações sobre as necessidades cognitivas e afectivas, integrá-las com a instrução e servir como base para medir o progresso;

Percebe-se a necessidade de se fazer uma avaliação inicial que informe os actores do processo de ensino e aprendizagem sobre as necessidades dos alfabetizandos, tanto do ponto de vista cognitivo quanto afectivo. Essa informação é fundamental para aferir o progresso da aprendizagem.

- (iv) Programas e alfabetizadores devem reconhecer o desempenho dos alfabetizandos;

O reconhecimento institucional do desempenho de um alfabetizando é importante para motivar e garantir a retenção deste no programa.

- (v) Identificação dos alfabetizandos em risco de abandono;

É importante que o programa tenha mecanismos de aconselhamento para identificar potenciais alfabetizandos em risco de desistência e intervir preventivamente.

- (vi) Os serviços de referência devem coordenar com outras agências para garantir que todos os alfabetizandos tenham acesso aos serviços de apoio de que necessitam;

Um programa bem estruturado deve dispor de serviços que, em colaboração com outras instituições, identifiquem as necessidades dos alfabetizandos e lhes providenciem o devido apoio.

- (vii) Um sistema de contacto e acompanhamento de alfabetizandos desistentes deve ajudá-los a retornar ao programa e fornecer informações sobre formas de melhorar a provisão de educação;

Um programa que possua os contactos dos alfabetizandos poderá entrar em contacto com aqueles que abandonaram o curso, encorajando-os a retornar ao apresentar estratégias que melhorem os processos de ensino e aprendizagem.

- (viii) Actividades não instrucionais devem ajudar a fortalecer o vínculo entre o programa, os alfabetizandos e suas famílias;

Porque o programa não acontece no vácuo, há necessidade de planificar actividades extracurriculares que criem uma ligação entre os alfabetizandos, suas famílias e a comunidade ao programa.

- (ix) A avaliação do programa deve envolver os alfabetizandos na avaliação e no

aconselhamento sobre cada aspecto do curso;

Os alfabetizandos também devem participar na avaliação e aconselhamento do programa que os beneficia.

- (x) Provisão de cuidados infantis e assistência de transporte;

Principalmente para as alfabetizandas a existência de serviços de cuidado infantil e transporte num contexto de vulnerabilidade como o de Moçambique, é essencial para garantir que aquelas com crianças participem nos processos de ensino e aprendizagem sem preocupação. Assim, enquanto alguém cuida da criança durante as aulas, um transporte garantido poderá levar as mães às suas residências após as aulas.

- (xi) O pessoal docente e pedagógico deve ter qualificação suficiente para apoiar uma aprendizagem eficaz;

Esta estratégia contrapõe-se ao factor ligado ao despreparo dos alfabetizadores como causa da desistência. Pessoal bem formado pode motivar os alfabetizandos a permanecer no programa até à conclusão.

- (xii) As equipas de retenção de alfabetizandos devem coordenar as actividades de prevenção do abandono, recolher dados sobre a retenção e envolver alfabetizandos e alfabetizadores;

A prevenção da desistência deve incluir os próprios alfabetizandos e alfabetizadores na recolha de informação sobre a retenção, contribuindo para melhorar a compreensão da necessidade de concluir o programa de alfabetização.

Santos *et al.* (*op. cit.*), no seu estudo no Brasil identificaram os seguintes factores:

- (i) Formação docente direccionada ao público atendido

A especificidade da formação é imprescindível para que os alfabetizadores atendam adequadamente os adultos inscritos. A formação em andragogia é essencial para facilitar aulas para adultos, diferenciando-se do ensino destinado as crianças. O actual currículo de formação de professores para o ensino primário e educação de adultos, em implementação desde 2019 no país, parece responder a este requisito, visto incluir a disciplina de Andragogia, o que pode contribuir para contrariar o actual cenário, caracterizado por um corpo de alfabetizadores de adultos despreparados.

- (ii) Prática pedagógica dinâmica, interactiva e vinculada ao quotidiano dos alfabetizandos

A aprendizagem significativa ocorre por meio de estratégias de ensino e aprendizagem que

colocam o alfabetizando como sujeito da aprendizagem. Isto é, a centralidade das aulas no alfabetizador/educador é de se evitar, a não ser que os alfabetizandos aprendam melhor ouvindo.

Ademais, as estratégias de ensino e aprendizagem não devem estar descontextualizadas do quotidiano dos alfabetizandos, por forma a que apliquem de imediato o que aprendem.

- (iii) Organização curricular promotora da articulação entre os conteúdos leccionados e as experiências dos alfabetizandos

O currículo deve estar estruturado de tal forma que permita que a aprendizagem seja com base nas experiências dos alfabetizandos. Estes por serem adultos detêm um manancial de experiências que o alfabetizador deve considerar na abordagem de um dado conteúdo.

- (iv) Políticas de assistência aos alfabetizandos, através de bolsas permanência e apoio para alimentação e transporte

A existência de mecanismos de apoio, seja material ou psicológico, é essencial para a retenção dos alfabetizandos, principalmente em contextos de vulnerabilidade como os das comunidades rurais em zonas recônditas de Moçambique, onde há fome. Por exemplo, apoiar um alfabetizando com uma cesta básica permite-lhe concentrar os seus esforços na aprendizagem e não desistir por ter que procurar formas de se alimentar.

- (v) Percepção de que os alfabetizandos possuem características particulares

É preciso conhecer os alfabetizandos para que em função das suas particularidades, seja possível responder adequadamente às suas necessidades cognitivas e/ou afectivas.

As estratégias de retenção dos alfabetizandos acima descritas situam-se em dois momentos, nomeadamente:

- (i) Antes da implementação do programa, altura em que durante o recrutamento se informa os potenciais alfabetizandos sobre os objectivos do programa, conteúdos e formas de sua operacionalização, vantagens de frequentar o mesmo etc., o que os ajudará na tomada de decisão.
- (ii) Durante a implementação, momento em que se deve, através da avaliação diagnóstica, informar o ponto de partida para cada um, acompanhá-los e, em função das necessidades individuais, agir de modo a evitar o abandono escolar e garantir que todos concluam o ciclo de formação.

2.5. Quadro Teórico

Neste subcapítulo apresenta-se o quadro teórico utilizado como suporte para a análise, fornecendo uma visão abrangente das abordagens e perspectivas aplicadas.

O modelo ideológico de literacia, proposto por Street (*op. cit.*), considera as práticas de leitura e escrita como profundamente enraizadas nos contextos sociais, culturais e discursivos em que ocorrem. Segundo Street (*op. cit.*), a literacia não é um conjunto neutro de competências, mas sim um fenómeno que reflecte e é moldado pelas relações de poder, valores e práticas culturais de uma sociedade.

Este modelo ideológico surge em oposição ao modelo autónomo de literacia, que pressupõe que a aquisição da capacidade de ler e escrever conduz automaticamente ao sucesso socioeconómico. O modelo autónomo é criticado pela sua visão simplista e universalista, ignorando as complexidades e variabilidades culturais que influenciam o impacto da literacia.

Street (*op. cit.*) argumenta que esta abordagem desconsidera as desigualdades sociais e os contextos específicos que moldam as práticas de literacia.

Estudiosos como Mary Kalantzis e Bill Cope também exploram as limitações do modelo autónomo, destacando que este não considera as barreiras estruturais e culturais que podem impedir o sucesso socioeconómico, mesmo após a aquisição de competências básicas de leitura e escrita. Por seu turno, autores como Magda Soares (2004) e Kleiman (1995) reforçam a importância de compreender a literacia como um processo social e cultural, alinhando-se ao modelo ideológico de Street.

Embora o modelo ideológico ofereça uma perspectiva mais rica e contextualizada, apresenta também lacunas. Por exemplo, os críticos (Harvey Graff; James Paul Gee e Kathleen Rockhill) apontam que a abordagem pode ser desafiante de implementar em políticas educacionais práticas, devido à sua complexidade e à necessidade de adaptação a contextos específicos.

Adicionalmente, há debates sobre como equilibrar a valorização das práticas locais com a necessidade de competências universais que permitam maior mobilidade e integração global.

Contudo, o quadro teórico que ilumina esta pesquisa é o do modelo ideológico de Street (*op. cit.*), quer isto dizer que as práticas de leitura e escrita que ocorrem em Meconta não são as mesmas que as que ocorrem na Cidade da Matola, em virtude de se acreditar que essas práticas estão moldadas ao lugar onde têm lugar, cujas características socio-culturais são diferentes.

No capítulo que se segue, apresenta-se a Metodologia observada na condução desta pesquisa.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico adoptado para responder às perguntas e atingir os objectivos da pesquisa. Descreve-se a área e a natureza do estudo, a população e a amostra, assim como as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados. Além disso, são detalhadas as técnicas de análise dos dados, a validade e fiabilidade do estudo, as questões éticas envolvidas, as limitações do estudo e, por fim, as características dos participantes.

3.1. Descrição da Área de Estudo

A presente pesquisa foi realizada nos centros de Alfabetização e Educação de Adultos ***12 de Outubro*** no distrito de Meconta, província de Nampula, e ***Formação da Mulher - Wuxa*** em Maputo província na Cidade da Matola.

A pesquisa visa aplicar as lições aprendidas em um contexto actual, ou seja, compreender as desistências de 2020-2024, mesmo analisando em 2024, oferece *insights* valiosos para aprimorar políticas e estratégias educacionais ainda em vigor. Isso pode garantir que acções preventivas sejam mais eficazes no futuro.

3.1.1. Centro de Alfabetização e Educação de Adultos 12 de Outubro

O Centro de Alfabetização e Educação de Adultos 12 de Outubro funciona na Escola Primária Completa 12 de Outubro, que se localiza no bairro de Ramaneata, a 4 km do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Meconta. A escola conta com 15 salas de aula e 52 turmas da 1.^a à 8.^a classe, com 54 funcionários, sendo que 4 deles não são docentes.

Possui 15 turmas de Alfabetização de Adultos, das quais cinco pertencem ao Ensino Primário de Jovens e Adultos (EPJA), sendo duas do 1.^o ano, duas do 2.^o ano e uma do 3.^o ano. No activo em 2024, há um total de 387 alfabetizandos, dos quais 296 são mulheres. Há 18 desistentes, sendo 11 mulheres (vide Anexo 3). Conta com 12 alfabetizadores.

Ainda que as aulas de AEA tenham lugar em salas de aula, estas carecem de mobiliário, o que faz com que as pessoas se sentem no chão.

3.1.2. Centro de Alfabetização e Educação de Adultos Formação da Mulher Wuxa

O Centro de Formação da Mulher - Wuxa situa-se em Kongolote na Cidade da Matola, província de Maputo. O centro pertence à comunidade religiosa das Irmãs Dominicanas da Educação da Imaculada Conceição. Na actividade de AEA, o centro conta com a colaboração de alfabetizadores que participaram numa formação organizada pela Direcção do Centro em 2006, e, posteriormente, em parceria com o Centro de Formação de Quadros da Matola.

O centro conta com duas turmas de AEA. No activo em 2024, há um total de 55 alfabetizandos, dos quais 43 são mulheres. Há 7 desistentes, sendo 4 mulheres (vide Anexo 4). Conta com 7 alfabetizadores.

As condições de ensino e aprendizagem são boas, com salas de aula devidamente apetrechadas e equipadas (carteira, mesa, quadro preto, apagador e giz).

3.2. *Abordagem do Estudo*

Neste subcapítulo, são apresentados os elementos que definem a abordagem da pesquisa, com ênfase nos métodos qualitativos e procedimentos aplicados.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa pois tem como finalidade compreender intenções, trabalhar sentidos, acontecimentos e significados, opiniões e/ou atitudes dos participantes e como eles entendem o contexto em que se encontram na relação com os outros permitindo compreender e aprofundar situações que os números muitas vezes não conseguem responder (Bell, 2010; Amado, 2017).

A investigação qualitativa é descritiva e interpretativa em que os dados recolhidos são transpostos o mais fielmente possível na comunicação dos resultados da pesquisa. Nesta investigação, “os dados não são traduzidos em símbolos numéricos como na pesquisa quantitativa. Pelo contrário, o pesquisador reproduz trechos das falas ou discursos, descrições detalhadas de locais e contextos, divulga as fotos, documentos e outros dados” (Vilela, 2003, p. 458).

Na pesquisa qualitativa, o investigador é o instrumento principal da pesquisa à medida que observa, regista e em alguns casos interage com a situação. Assim, mesmo quando usa recursos materiais e técnicos (caderno de campo ou bloco de anotações, gravadores, vídeos) não deixa de ser o elemento mais importante na colecta de dados (Vilela, *op. cit.*).

Neste sentido, a presente pesquisa procurou analisar os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros de Alfabetização e Educação de Adultos 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa, examinando os factores que contribuem para a desistência das mulheres nestes centros e, propondo estratégias para a retenção de mulheres nos programas de AEA. Nessa análise, não se recorre à quantificação mas às qualidades do fenómeno estudado.

3.3. *Classificação do Estudo quanto à Natureza*

Neste subcapítulo, serão exploradas as características do estudo quanto à sua natureza, detalhando a abordagem adoptada e o contexto em que se insere.

A natureza da pesquisa diz respeito à finalidade do estudo bem como à contribuição, quer seja a curto, médio ou longo prazo, que trará à ciência em qualquer contexto. Quanto à natureza, a pesquisa pode ser classificada como básica ou aplicada (Gil, 2008).

Em relação a este estudo, que pretende analisar os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros de Alfabetização e Educação de Adultos, trata-se de uma pesquisa básica.

Conforme Gil (*op. cit.*), a pesquisa desta tipologia visa a geração e ampliação de conhecimentos de uma temática destacando verdades e interesses universais sem que, contudo, tenha uma aplicação prática a curto prazo prevista e sem colocar em causa a sua necessidade para contribuir para as comunidades, ainda que a longo prazo ou ainda possa ser fonte de várias discussões da temática.

No caso vertente, esta pesquisa é básica porque pretende gerar e ampliar conhecimento sobre os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros de AEA seleccionados sem se preocupar em aplicar imediatamente os resultados. Contudo estes poderão futuramente alimentar o debate sobre as desistências no subsector de educação de adultos.

3.4. Classificação do Estudo quanto aos Objectivos

No que diz respeito à classificação do estudo quanto aos objectivos, este obedeceu duas categorias nomeadamente, a pesquisa descritiva e explicativa.

A presente dissertação é descritiva, pois procura descrever um dado fenómeno, o das desistências das mulheres nos centros de Alfabetização e Educação de Adultos 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa. Além disso, ao discutir o fenómeno (as desistências) e explicar o seu impacto torna-a também explicativa.

É neste contexto que Gil (*op. cit.*) argumenta que a pesquisa do tipo explicativa se preocupa com a identificação de factores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenómenos procurando explicar o porquê das coisas.

3.5. Classificação da Pesquisa quanto aos Procedimentos

Esta secção discute a classificação da pesquisa quanto aos procedimentos adoptados, fornecendo uma descrição minuciosa das práticas metodológicas que sustentaram esta pesquisa.

No que diz respeito aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso, visto que se reuniu informação detalhada sobre o fenómeno das desistências na AEA, com o objectivo de compreender de forma profunda e detalhada.

Segundo Leão (2017), o estudo de caso caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos de modo a obter um amplo e detalhado conhecimento do(s) mesmo(s). Nesta pesquisa, o objecto da pesquisa são os factores de desistência das mulheres nos centros de AEA 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa. Para esse desiderato, além das entrevistas, procedeu-se à observação e à análise de documentos destes centros.

3.6. População, Amostra e Amostragem

Nesta secção, descreve-se a população, a amostra ou participantes do estudo e a amostragem utilizada.

3.6.1. População

Por população ou universo entende-se o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características em comum. Comumente “fala-se de população como referência ao total de habitantes de determinado lugar” (Gil, *op. cit.*, p. 90).

Segundo Richardson (2007), uma população compreende um conjunto de pessoas, itens ou eventos sobre os quais se pretende fazer inferências.

Assim, a população do nosso estudo são as alfabetizandas em formação e as desistentes nos centros de AEA 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa bem como os respectivos alfabetizadores.

3.6.2. Amostra

Para Gil (2012) e Richardson (*op. cit.*), a amostra é um subconjunto da população alvo de estudo. Ou seja, refere-se a uma parte que representa o total da população geral.

Neste sentido, foram seleccionadas 14 alfabetizandas no activo do ano 2024 (7 de cada centro de alfabetização em estudo); 6 alfabetizandas desistentes (3 de cada centro) e 6 alfabetizadores (3 de cada um dos centros). Os participantes distribuem-se por três categorias: (i) alfabetizandas no activo; (ii) alfabetizandas desistentes; e (iii) alfabetizadores.

A inclusão destes participantes obedeceu a critérios específicos. Assim, para a categoria das alfabetizandas no activo os critérios foram:

- Estar inscrita num dos centros de alfabetização em estudo;
- Ter mais de 15 anos de idade;
- Ser residente nas províncias onde se localizam os centros de AEA seleccionados; e
- Aceitar participar no estudo.

Para a inclusão das desistentes além dos critérios acima, era necessário terem frequentado e desistido do programa de AEA entre 2020 e 2024.

Em relação à categoria dos alfabetizadores, os critérios foram:

- Ser alfabetizador de um dos centros seleccionados;
- Ter 21 ou mais anos de idade;
- Ter no mínimo dois anos de experiência com o trabalho de alfabetização; e
- Aceitar participar no estudo.

3.6.3. Amostragem

A amostragem utilizada no estudo é do tipo intencional, escolhida estrategicamente com base em critérios previamente estabelecidos pela investigadora.

Patton (1990), afirma que:

A amostragem intencional é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, pois permite seleccionar participantes que possuem informações específicas e relevantes para o estudo, garantindo que a amostra seja composta por elementos que realmente contribuam para os objectivos da investigação.

Diferentemente da amostragem por conveniência, em que os participantes são seleccionados com base na facilidade de acesso e o objectivo é obter respostas rápidas, a amostragem intencional foca na escolha de indivíduos ou grupos que possuam informações específicas e relevantes para a pesquisa. Este método não é aleatório e visa garantir que os elementos seleccionados contribuam significativamente para os objectivos da pesquisa.

Para este estudo, os critérios de selecção foram detalhados no ponto referente à amostra (3.6.2), evidenciando o rigor metodológico e a importância de garantir que os participantes reflectam características pertinentes ao campo de análise. Este tipo de amostragem é particularmente útil quando se busca aprofundar o conhecimento sobre fenómenos específicos, como os factores associados à desistência das mulheres nos centros de AEA.

3.7. Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Neste subcapítulo, é apresentada a caracterização dos participantes da pesquisa, detalhando os perfis e critérios de selecção que orientaram a sua inclusão no estudo. Para uma melhor compreensão das características dos participantes, estes são agrupados em três categorias: alfabetizandas activas, alfabetizandas desistentes e alfabetizadores, totalizando vinte e seis participantes.

Características das Alfabetizandas Activas

A tabela abaixo mostra que as alfabetizandas do Centro Formação da Mulher - Wuxa são mais jovens, com uma média de idade de 26 anos contra 38 anos das do Centro 12 de Outubro.

Relativamente ao estado civil, no Centro Formação da Mulher - Wuxa, a maioria das alfabetizandas são casadas em comparação às do Centro 12 de Outubro. Das 14 alfabetizandas, apenas duas não têm filhos.

Tabela 3. Características das participantes da categoria das alfabetizandas activas

Participante	Idade	Estado Cível	Número de filhos	Nível de Educação	Centro
Participante AW	28	Casada	3	Alfabetização	Formação da Mulher – Wuxa
Participante BW	27	Casada	2		
Participante CW	20	Vive maritalmente	-		
Participante DW	24	Casada	2		
Participante EW	32	Casada	4		
Participante FW	32	Vive maritalmente	2		
Participante GW	17	Casada	2		
Participante HO	37	Solteira	3		12 de Outubro
Participante IO	32	Casada	2		
Participante JO	18	Solteira	2		
Participante KO	40	Vive maritalmente	-		
Participante LO	23	Vive maritalmente	2		
Participante MO	55	Viúva	3		
Participante NO	62	Solteira	5		

Fonte: Investigadora

Características das Alfabetizandas Desistentes

Em relação à segunda categoria do público-alvo da pesquisa, foram seleccionadas seis alfabetizandas desistentes de ambos os centros. A tabela abaixo ilustra as características desta categoria de participantes.

Tabela 4. Características das participantes da categoria das alfabetizandas desistentes

Participante	Idade	Estado Cível	Número de filhos	Nível de Educação ano de desistência	Centro
Participante IW	19	Casada	3	Alfabetização	Formação da Mulher - Wuxa
Participante IIW	37	Viúva	-	Alfabetização	
Participante IIIW	44	Vive maritalmente	7	Alfabetização	
Participante IVO	21	Solteira	3	Alfabetização	12 de Outubro
Participante VO	58	Casada	6	Alfabetização	
Participante VIO	40	Solteira	5	Alfabetização	

Fonte: Investigadora

À semelhança das alfabetizandas activas, as desistentes do centro de Formação da Mulher - Wuxa têm uma média de idade mais jovem (33 anos) em relação às do Centro 12 de Outubro (40 anos).

Relativamente ao estado civil, no Centro Formação da Mulher - Wuxa uma é casada, outra viúva e a terceira vive maritalmente. No Centro 12 de Outubro, duas são solteiras e uma é casada.

Quanto ao número de filhos, apenas uma não tem filhos (a viúva), enquanto as outras têm entre 3 e 7 filhos.

Características dos Alfabetizadores

A tabela a seguir apresenta as características dos alfabetizadores dos dois centros seleccionados para a pesquisa.

Tabela 5. Características dos alfabetizadores

Participante	Idade	Experiência	Formação	Centro
Alfabetizadora 1W	37	10 anos	Licenciatura	Formação da Mulher - Wuxa
Alfabetizador 2W	53	20 anos	Licenciatura	
Alfabetizador 3W	40	12 anos	12ª classe	
Alfabetizadora 4O	45	13 anos	12ª classe	12 de Outubro
Alfabetizador 5O	50	20 anos	Licenciatura	
Alfabetizadora 6O	54	15 anos	10ª classe	

Fonte: Investigadora

Os dados mostram que os alfabetizadores do Centro Formação da Mulher - Wuxa são relativamente mais novos com uma média de idade de 43 anos, em comparação aos do Centro 12 de Outubro, cuja média é de 50 anos.

Em termos de anos de experiência, a média é de 14 anos para os alfabetizadores do Centro Formação da Mulher Wuxa, enquanto que no Centro 12 de Outubro a média é de 16 anos.

Relativamente à formação académica, no Centro Formação da Mulher - Wuxa, dois alfabetizadores têm o nível de licenciatura e um a 12ª classe. No centro 12 de Outubro um é licenciado outro tem a 12ª classe e outro a 10ª classe.

3.8. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Esta secção descreve as técnicas e os instrumentos de recolha de dados aplicados na pesquisa, destacando as abordagens metodológicas empregadas e justificando a sua pertinência.

Pela natureza do estudo e para responder às perguntas de pesquisa bem como alcançar os objectivos da investigação, foram utilizadas a entrevista e a observação combinadas com a técnica de análise documental.

3.8.1. Entrevista

De acordo com Gil (2012, p. 109), na entrevista como técnica de recolha de dados, o entrevistador/investigador formula perguntas ao entrevistado/investigado com vista à obtenção de informações relevantes para a investigação.

Trata-se duma forma de conversa assimétrica na qual o entrevistador/investigador pretende recolher dados e o entrevistado/investigado é a fonte de informação. Foi o que se fez nesta pesquisa, pois a investigadora por meio de entrevistas semi-estruturadas recolheu dados junto às alfabetizadas no activo, desistentes e alfabetizadores.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por ser conduzida com base num guião com questões flexíveis, o que permite ao entrevistado explicar-se melhor sobre a temática com mais abertura e liberdade para responder, possibilitando ao entrevistador captar os sentidos e significados apresentados pelos sujeitos de investigação (Ribeiro, 2018).

Para a recolha de dados com base na entrevista, foram elaborados três instrumentos (guiões), em conformidade com o número de categorias de participantes:

- O Apêndice C é o instrumento de recolha de dados para os alfabetizadores;
- O Apêndice D utilizou-se para recolher dados junto às alfabetizadas desistentes; e
- O Apêndice E foi utilizado para entrevistar as alfabetizadas no activo.

3.8.2. Observação

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a observação, como técnica de recolha de dados, é definida como um processo sistemático de examinar comportamentos, interacções e eventos no seu contexto natural, permitindo ao pesquisador captar nuances e significados que não seriam evidentes por meio de outros métodos de recolha de dados.

Nesta pesquisa, a investigadora, nos dois centros seleccionados para o estudo, utilizou principalmente a visão e audição para recolher dados fundamentais à compreensão das causas das desistências.

Gil (op. cit.) refere que, em estudos deste tipo, o investigador identifica quais os aspectos da

comunidade ou grupo alvo estudado que são significativos para o alcance dos objectivos da pesquisa. Por esse motivo elabora-se previamente um plano e uma grelha de observação.

Neste estudo, a investigadora optou pela observação não-participante para não interferir com o funcionamento normal dos centros.

Concentrou-se em aspectos como:

- O espaço onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem;
- O número de alfabetizandas na sala de aula;
- A existência ou não de materiais de ensino e aprendizagem; e
- A forma como as aulas decorriam, se havia ou não interacção entre alfabetizadores e alfabetizandas.

Os resultados obtidos por meio da técnica de observação foram apresentados e discutidos com base na grelha previamente elaborada, a qual permitiu uma análise sistemática dos comportamentos observados. Através dessa grelha, foi possível identificar padrões no comportamento das alfabetizandas, como participação e interacção durante as aulas, bem como no comportamento dos alfabetizadores, incluindo métodos de ensino e uso de materiais didácticos.

A articulação entre os itens constantes de observação possibilitou uma discussão aprofundada sobre como essas dinâmicas impactaram os objectivos da pesquisa, com foco na identificação de factores que influenciaram a desistência nas aulas de alfabetização. Para a recolha de dados da observação, utilizou-se o instrumento descrito no Apêndice F.

3.8.3. Análise Documental

Segundo Dos Reis (2018), a análise documental pode ser utilizada com dois propósitos: i) Complementar e fundamentar dados recolhidos por outras técnicas, esclarecendo informações relevantes para o objecto de estudo; ou ii) Servir como principal técnica de investigação, em que os documentos são o próprio alvo de estudo.

Nesta pesquisa, utilizou-se a técnica para fundamentar as informações recolhidas a partir das entrevistas e da observação.

Assim, foi feita a análise de documentos encontrados nos dois centros, nomeadamente:

- Relatórios anuais;
- Levantamento estatístico referente a inscritos/matriculados e desistentes;
Regulamento Pedagógico dos centros;
- Inventários de materiais de ensino disponibilizados nos centros, entre outros.

Tendo-se feito a descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados, a seguir apresenta-se o quadro de correspondência entre os objectivos e questões da pesquisa e as técnicas de recolha de dados. Tabela 6: Relação entre os objectivos, questões de pesquisa e técnicas de recolha de dados

Tabela 6: Relação entre os objectivos, questões de pesquisa e técnicas de recolha de dados

Objectivos da Pesquisa	Questões de Pesquisa	Técnicas de Recolha de Dados
Identificar os factores que levam a desistência das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulheres - Wuxa;	Quais são os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulheres - Wuxa?	Entrevista Análise documental Observação
Discutir os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros 12 de Outubro e de Formação da Mulher - Wuxa;	Como se explica a desistência das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa?	Entrevista Análise documental Observação
Explicar os impactos da desistência da alfabetização e educação de adultos	Que impactos podem advir da desistência na AEA?	Entrevista
Propor estratégias para a retenção das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa	Que estratégias podem ser utilizadas para reter as mulheres nos centros 12 de Outubro e de Formação da Mulher - Wuxa?	Entrevista Análise documental Observação

Fonte: Investigadora

3.9. Processo de Recolha de Dados da Pesquisa

Com o intuito de fornecer transparência e rigor metodológico, esta secção apresenta o processo de recolha de dados, descrevendo as suas etapas e justificando as abordagens adoptadas.

Após a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: guião de entrevista semi-estruturado grelha de observação e análise documental foi solicitada uma credencial à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane para o pedido de autorização nos centros de alfabetização do estudo nos meses de Fevereiro e Abril de 2024, tendo sido submetida aos respectivos centros de Alfabetização.

Nos meses de Março e Abril, após a autorização por parte dos centros, foi realizado o

levantamento de dados específicos relacionados à alfabetização referentes aos anos de 2020 a 2024 (vide anexos 3 e 4). Esses dados foram extraídos de documentos como registos de frequência, relatórios de progresso das turmas, listas de desistência, e inventários de materiais de ensino disponibilizados nos centros.

Posteriormente, solicitou-se os contactos das desistentes e, em articulação com as autoridades comunitárias localizou-se as desistentes. Depois que a investigadora lhes explicou os objectivos da pesquisa, calendarizou-se as entrevistas com as que aceitaram participar no estudo em função da sua disponibilidade.

Relativamente às alfabetizandas no activo, foi mais fácil. Depois que a direcção de cada centro apresentou a investigadora às alfabetizandas e esta lhes explicou o propósito do estudo, das que se dispuseram a participar, seleccionou-se sete e fez-se a calendarização das entrevistas, de acordo com a disponibilidade de cada uma.

Quanto aos alfabetizadores, incluíram-se os que se disponibilizaram para participar no estudo, quer como entrevistados, quer como observados no processo de ensino e aprendizagem, num total de seis (três de cada centro).

Os dados colhidos através da entrevista foram registados num bloco de notas. Evitou-se o uso de gravador, visto que na primeira tentativa de utilização percebeu-se que as entrevistadas se sentiam inibidas ao falar diante de um gravador de áudio.

Durante a recolha de dados, devido à limitação da investigadora no uso das línguas locais (Emakua e Xi-ronga), contou-se com a participação de uma tradutora em cada local de pesquisa, que prestou apoio na tradução durante as entrevistas para aquelas que não se sentiam confortáveis em falar em língua portuguesa.

A investigadora realizou um total de quatro observações em cada centro, especificamente em salas de aulas, durante as disciplinas de Numerácia e Literácia.

No Centro 12 de Outubro, as observações incluíram as dinâmicas entre os alfabetizandos e os alfabetizadores, sendo que cada aula era conduzida por um alfabetizador(a), e o mesmo procedimento foi seguido no Centro Formação da Mulher-Wuxa.

A observação baseou-se numa grelha previamente estruturada, que permitiu colectar dados de forma sistemática, enquanto os registos complementares foram feitos num bloco de notas para garantir a precisão das informações obtidas.

3.10. Técnicas de Análise de Dados

Neste subcapítulo, serão apresentadas as técnicas de análise de dados utilizadas nesta pesquisa, destacando os métodos aplicados para interpretar e organizar os dados recolhidos.

Depois da recolha e tratamento dos dados, procedeu-se à sua análise com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo é a mais indicada para entrevistas e outros documentos seleccionados para análise.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (*op. cit.*), consiste em medir a frequência de palavras, frases ou expressões ou de certos factos, e “pretende ainda narrar situações mas também interpretar o sentido do que foi mencionado (Guerra, 2006).

Segundo Bardin (*op. cit.*), a análise de conteúdo desenvolve-se em três momentos: (i) pré-análise dos dados; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos dados.

1ª Fase - Momento de pré-análise dos dados

A pré-análise consistiu na organização do material recolhido por meio das entrevistas, observação e análise documental feita nos locais de recolha de dados e teve como objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais num plano de análise, bem como elaborar um mapa com as categorias de análise. Esta fase, baseada na leitura flutuante do material obtido no campo permitiu que a investigadora se familiarizasse com os dados.

2ª Fase - Exploração do material

Nesta fase, foram construídas as categorias de análise com base nos objectivos do estudo, considerando o material recolhido no campo através das técnicas de recolha de dados e posteriormente codificado.

Para Bogdan e Biklen (*op. cit.*), a codificação tem como objectivo proporcionar aos investigadores instrumentos para o desenvolvimento de categorias para classificação dos dados recolhidos. Esses métodos de codificação contribuíram para a criação das categorias para análise dos discursos.

3ª Fase – Tratamento dos dados

Com as categorias de análise criadas, os dados provenientes das observações, entrevistas e análise documental passaram para a etapa de tratamento, que consistiu na compreensão e interpretação dos dados recolhidos no campo e inferência dos mesmos.

3.11. Validade e Fiabilidade do Estudo

Esta secção discute a validade e a fiabilidade do estudo, detalhando os procedimentos e critérios utilizados para garantir o rigor científico da pesquisa.

A validade consiste em certificar que os instrumentos de recolha de dados utilizados garantem o alcance de resultados coerentes e passíveis de serem aceites numa dada investigação, enquanto a fiabilidade refere-se à certificação de que os dados obtidos correspondem à realidade (Lakatos & Marconi, 2001).

Para garantir a validade dos instrumentos após a sua elaboração (guião de entrevista e guião de observação), foram inicialmente submetidos a três colegas da turma para que verificassem se a linguagem era clara para atingir os objectivos da pesquisa.

Com base no *feedback* dos colegas foram feitas correcções por forma a harmonizar algumas perguntas com os objectivos da pesquisa. Seguidamente, os instrumentos foram submetidos ao supervisor, que contribuiu para que fossem mais claros e menos extensos, especialmente os guiões de entrevista.

Posteriormente os instrumentos foram testados num centro do distrito de Boane, sendo aplicado a um grupo piloto de participantes, que incluiu um total de 8 alfabetizandas (das quais 5 no activo e 3 desistentes) e 3 alfabetizadores com o objectivo de verificar a sua funcionalidade e adequação à pesquisa. O teste foi conduzido em situações reais de centro de AEA, o que permitiu identificar ajustes necessários antes da aplicação final.

Outro aspecto que contribuiu para a fiabilidade do estudo foi o uso de diferentes técnicas de recolha de dados e a triangulação das informações obtidas destas técnicas e dos diferentes participantes durante o processo de análise.

3.12. Questões Éticas

A seguir, são analisadas as questões éticas que envolveram a pesquisa, com especial atenção às práticas que visaram preservar os direitos e a dignidade dos participantes.

Foi submetida uma carta de pedido de autorização aos centros de alfabetização onde foram realizadas as pesquisas para a recolha dos dados e pedido de acesso aos documentos importantes relacionados aos processos individuais das mulheres em formação nos respectivos centros.

Garantiu-se aos participantes que os dados recolhidos seriam tratados de forma confidencial de modo a respeitar e preservar a identidade dos participantes e que a informação obtida seria utilizada exclusivamente para efeitos desta pesquisa e não para outros fins.

No que concerne as participantes da categoria das alfabetizandas activas do centro de Formação da Mulher - Wuxa (Maputo) e para garantir o anonimato destas, os nomes reais foram substituídos pela palavra “participante” seguida de uma letra do alfabeto e a letra “W” (abreviatura de Wuxa) de forma sucessiva. Por exemplo, “participante AW”, participante BW até a letra “G”.

Em relação às alfabetizandas do centro de alfabetização 12 de Outubro, foi utilizada a palavra “participante”, seguida de uma letra do alfabeto de H até N, acompanhada da letra “O” (abreviatura de Outubro). Por exemplo: participante HO, participante IO.

Na categoria das alfabetizandas desistentes para ambos os centros, foi utilizada a palavra “participante”, seguida de um número romano. Para o centro de Formação da Mulher – Wuxa, segue o alfabeto W, e para o centro 12 de Outubro segue a letra O. Por exemplo: participante IW, participante IVO.

No que diz respeito aos participantes da categoria dos alfabetizadores, para a garantia do anonimato foi utilizada a palavra “Alfabetizador” seguida de um número árabe (sequencial) e da letra “W” ou “O”, conforme seja do centro de Formação da Mulher - Wuxa (W) ou do centro 12 Outubro (O).

A participação das alfabetizandas e dos alfabetizadores foi voluntária, e todos foram informados de que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento.

3.13. Limitações da Pesquisa

Esta secção discute as limitações da pesquisa, analisando as restrições enfrentadas e seus possíveis impactos na abrangência e generalização dos resultados.

Uma das limitações enfrentadas durante esta pesquisa foi a dificuldade na recolha de dados em locais onde as alfabetizandas utilizavam predominantemente línguas locais. Para superar esta limitação, foi necessário o apoio de tradutores locais, essenciais para viabilizar a comunicação e a compreensão das informações. Assim, dois tradutores especializados foram integrados no estudo: um para o idioma Emakua, em Nampula, e outro para o idioma Xi-Ronga, em Maputo, assegurando que a tradução fosse contextualizada e precisa.

Segundo Temple e Young (2004), os tradutores não devem ser vistos apenas como mediadores da língua, mas sim como co-construtores do significado no processo de investigação. Este papel vai além da simples tradução literal, exigindo um entendimento profundo dos contextos culturais envolvidos para garantir que a essência das respostas dos participantes seja preservada.

Como destaca Esposito (2001), a tradução em pesquisas científicas requer técnicas rigorosas para assegurar a equivalência do significado. Qualquer erro nesse processo pode comprometer a interpretação dos dados e a validade das conclusões. Por isso, foi crucial seleccionar tradutores experientes e fornecer-lhes orientações claras sobre os objectivos da pesquisa, mitigando potenciais falhas no processo de tradução.

Outra limitação encontrada ao longo da realização desta pesquisa foi a dificuldade em identificar e reunir bibliografia que abordasse especificamente o tema em questão, particularmente no contexto moçambicano. A literatura existente sobre a alfabetização e educação de adultos em Moçambique mostrou-se escassa e, muitas vezes, centrada em análises genéricas ou desactualizadas.

Adicionalmente, enfrentou-se a carência de dados actuais e fiáveis sobre as percentagens de analfabetismo no país. Os levantamentos estatísticos disponíveis, como o Censo do INE (*op. cit.*), ainda que úteis, já não reflectem de forma precisa as dinâmicas e avanços mais recentes no sector, evidenciando a necessidade de estudos actualizados para fundamentar futuras investigações e intervenções práticas.

No capítulo subsequente, procede-se à Apresentação e Discussão dos Resultados obtidos na pesquisa.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, apresenta-se e discute-se os resultados da pesquisa por referência aos objectivos do estudo. Neste sentido, a discussão dos resultados é feita com base nas seguintes categorias de análise: (i) factores de desistências das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa; (ii) consequências das desistências da AEA; e (iii) estratégias de retenção das mulheres nos centros de AEA.

4.1. Factores de Desistência das Mulheres nos Centros em Estudo

Neste subcapítulo, são analisados os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros de alfabetização e educação de adultos em estudo, com base nos dados recolhidos e nas percepções identificadas.

Os factores que levam à desistência das mulheres nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos “12 de Outubro” e “Formação da Mulher – Wuxa” foram identificados com base na análise das entrevistas realizadas e da revisão da literatura. Estes factores emergiram de ambos os centros em estudo e reflectem tanto semelhanças como diferenças relacionadas com os contextos geográficos e culturais.

Entre as semelhanças, destaca-se a influência de barreiras socioeconómicas, como a falta de recursos financeiros e a necessidade de priorizar tarefas domésticas e familiares. No entanto, diferenças significativas foram observadas: em Nampula, a falta de material assumiu maior destaque, enquanto em Maputo, questões como a procura de meio de subsistência foram mais evidentes. Estas particularidades ilustram as dinâmicas específicas de cada contexto, contribuindo para uma visão comparativa e mais rica sobre a problemática.

Com base nesses aspectos gerais, cada factor foi caracterizado em detalhe, sendo esta caracterização sustentada com transcrições das entrevistas realizadas e por uma reflexão crítica da investigadora, fundamentada na revisão de literatura relevante.

Aos participantes da pesquisa (alfabetizandas no activo, desistentes e alfabetizadores) perguntou-se quais factores poderiam estar relacionados com a desistência de mulheres no centro de alfabetização. Das respostas obtidas destacam-se os seguintes factores:

Falta de material escolar: Uma alfabetizanda desistente do Centro Formação da Mulher - Wuxa que é viúva afirmou: “para mim [a causa da desistência] foi a falta de material escolar para ir ao centro” (Participante IIW).

Outra alfabetizanda desistente, do Centro 12 de Outubro casada e mãe de seis filhos respondeu: “no centro há falta de material escolar, há falta de livros, canetas e lápis”

(Participante VO).

O problema da falta de material é também apontado pelas alfabetizandas no activo. As participantes AW casada e mãe de 3 filhos e JO solteira e mãe de 2 filhos dos centros Formação da Mulher - Wuxa e 12 de Outubro respectivamente, relataram dificuldade em conseguir livros e cadernos para usar no centro.

Os alfabetizadores dos dois centros corroboram com os alfabetizandos relativamente à falta de material. Por exemplo a Alfabetizadora 1W afirmou o seguinte:

A falta de material para virem ao centro faz com que muitas alfabetizandas não apareçam com frequência às aulas, pois não têm onde escrever e como escrever. Algumas até aparecem de vez em quando mas depois desistem para sempre.

Outra alfabetizadora respondeu o seguinte:

(...) É muito difícil estudar sem material. Mesmo para nós, alfabetizadores, temos sérias dificuldades em ter material, imagina uma alfabetizanda adulto que precisa de material para poder frequentar as aulas. Elas precisam fazer trabalho de casa (TPC) e não podem por falta de material (Alfabetizadora 4O).

Percebe-se, a partir dos dados obtidos que a falta de material contribui para a desistência das alfabetizandas, pois não somente afecta o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, como também impede que realizem trabalhos de casa (TPC).

O mais grave é que, como se pode ler na fala da Alfabetizadora 4O até os próprios alfabetizadores têm dificuldades em conseguir material.

Para os alfabetizadores, as desistências devem-se à falta de material porque as alfabetizandas não “*têm dinheiro para comprar material e os seus maridos não podem ajudar para essas coisas* (Alfabetizador 5O)”.

A Alfabetizadora 3W também afirmou: “*a maioria das mulheres que aqui aparecem [no centro Formação da Mulher - Wuxa] carece de dinheiro para comprar material escolar. São muitas que não conseguem dinheiro para material e aqui não temos recursos para apoiar a todas. Ajudamos de vez em quando algumas alfabetizandas, mas nem sempre conseguimos. Muitas não vêm por falta de material, como lápis e caderno.*”

Os resultados apresentados mostram que a falta de material afecta as alfabetizandas e até alfabetizadores dos dois centros constituindo um dos principais factores de desistência entre as alfabetizandas.

Contudo, pelo menos no centro Formação da Mulher – Wuxa, quando possível, as alfabetizadas mais carenciadas recebem apoio em material. Este assunto será retomado na discussão das estratégias de retenção.

A problemática da falta de material em processos de aprendizagem de adultos é mencionada por vários estudos como por exemplo, Buque (2013), que constata a falta de material didáctico em Pemba; Machel (2013), que reporta a falta de livros e cadernos no Centro de AEA da Escola Primária Completa de Changanane; e Canjale (2014), que se refere à insuficiência de recursos didácticos para alfabetizadores e alfabetizados no Centro de AEA da Unidade “H” no Município da Matola. Efectivamente, a falta de materiais de aprendizagem nos centros de AEA tem como um dos efeitos nefastos a desistência.

Este problema não é exclusivo de Moçambique pois Muiru e Mukuria (*op. cit.*) no Quênia, identificaram também a falta de livros e cadernos nos centros de alfabetização, o que obrigava os beneficiários dos programas de alfabetização a comprar materiais didácticos mesmo sendo pessoas de carência financeira, à semelhança das alfabetizadas dos centros seleccionados para esta pesquisa.

É o mesmo que ir à machamba sem meios de trabalho. Dificilmente se consegue resultados.

A observação também confirmou a falta de material nos centros seleccionados, pois na assistência às aulas principalmente no Centro 12 de Outubro, a investigadora notou que nem todas as alfabetizadas tinham livros. Isso fazia com que três ou mais alfabetizadas se juntassem para ler o mesmo livro e resolver exercícios recomendados pelos alfabetizadores.

Uma questão que se pode colocar é: O que se pode esperar de alfabetizadas financeiramente carenciadas que devem comprar material didáctico? Ou permanecem nos centros mas sem resultados satisfatórios ou acabam por desistir.

Procura de meios de subsistência

A desistência em programas de ensino e aprendizagem destinados a adultos devido à necessidade de encontrar meios de subsistência é também reportada por vários estudos, tanto em Moçambique como fora, conforme elucidado na revisão de literatura.

Nesta pesquisa, os dados colhidos entre os actores de AEA a nível dos centros também apontam nessa direcção como demonstra o seguinte extracto de uma alfabetizada desistente do Centro 12 de Outubro:

Eu tive de parar de estudar porque como sou solteira e mãe de cinco filhos, dependo de mim mesma. Tinha de procurar trabalho para sustentar os meus filhos. Então, em

2022 consegui emprego como empregada doméstica. (Participante VIO).

Outra desistente do Centro Formação da Mulher - Wuxa, que vive maritalmente e é mãe de sete filhos referiu-se ao facto de ter desistido de frequentar a AEA para se dedicar à machamba (Participante IIIW).

As alfabetizandas no activo também consideram a procura de meios de subsistência como factor da desistência nos centros de AEA.

A Participante HO do Centro 12 de Outubro, mãe solteira de 3 filhos afirmou o seguinte:

O problema é a falta de condições e nós devemos ir à machamba fazer e vender aqueles produtos que produzimos na machamba e conseguir algum dinheiro para comprar coisas para a nossa casa (Participante HO).

Outra alfabetizanda do Centro Formação da Mulher - Wuxa, casada e mãe de quatro filhos declarou:

Não temos como sustentar a família sem dinheiro e para nós é bom ter algum trabalho que ajude a comprar coisas para a família. Eu tenho filhos e meu marido não trabalha e está doente há 3 anos. Eu sou a pessoa responsável por sustentar a minha família, e estudar sem trabalhar para mim é difícil” (Participante EW).

Os alfabetizadores dos dois centros também apontaram a procura de meios de subsistência como factor de desistência entre as alfabetizandas. Uma fala que sintetiza as opiniões dos alfabetizadores é a da Alfabetizador 5O que afirmou:

Nos meus 20 anos de trabalho tenho visto senhoras a abandonar a AEA porque em casa não têm nada e têm que arranjar alguma coisa para sobreviver. A machamba é que nos rouba as alfabetizandas. Nos tempos de preparação da terra para a sementeira e colheita é quando há muitas desistências.

Abandonar as oportunidades para procurar sustento pessoal e/ou da família é uma realidade verificada em outros estudos moçambicanos e internacionais.

O problema central de procurar de meios de subsistência em detrimento dos programas de AEA é a situação vulnerável em que as alfabetizandas se encontram. Ter filhos para cuidar (como as Participantes VIO e IIIW), não ter condições (IIO), não haver nada em casa (Alfabetizador 5O) e não ter como sustentar a família (Participante EW) são factos que forçam as alfabetizandas a redefinir as suas necessidades básicas.

Se a alfabetização é uma necessidade básica, sobreviver também o é. Consequentemente, trabalhar como empregada doméstica ou na machamba passa a ser prioridade em detrimento

da alfabetização.

Estes resultados estão em sintonia com os dos estudos de Borges Månsson (*op. cit.*) e Machel (*op. cit.*) que referem a pobreza como factor de desistência. Também Buque (*op. cit.*) reporta o caso de uma alfabetizanda cujo desempenho na alfabetização era positivo, mas que se viu forçada a ir para a mata fabricar carvão para venda, a fim de sustentar a família.

Proibição por parte dos maridos

Os dados recolhidos ilustram a proibição de as alfabetizandas estudarem, muitas vezes imposta pelos seus maridos. Muiri e Mukuria (*op. cit.*) referem-se a tradicionalismos no Quênia. No caso moçambicano trata-se de uma questão cultural que ainda é responsável pelo elevado número de mulheres que até hoje não sabem ler nem escrever. Para muitos homens, o lugar da mulher é em casa.

Neste contexto, uma desistente do centro Formação da Mulher - Wuxa afirmou o seguinte:

Meu marido não deixava fazer qualquer trabalho relacionado com a escola. Ele dizia para fazer outras coisas em casa, ele sempre dizia para mim e meus filhos que a mulher não foi feita para estudar (Participante IIW).

Para uma alfabetizanda no activo do Centro 12 de Outubro, cujo falecido marido a proibia, ainda há a convicção de que se manterá na AEA.

Meu marido dizia que não tinha nenhuma vantagem estar no centro. Dizia que poderia fazer outras coisas, talvez voltar a estar na machamba ou fazer trabalhos de casa, que o lugar da mulher é em casa e não na escola. Mesmo assim, eu não desisto de estudar. Mesmo ele negando, eu vinha aqui ao centro e virei (Participante MO).

Algumas alfabetizandas não falam directamente dos seus maridos, mas relatam proibições impostas aos maridos de outras mulheres. A Participante VIO desistente do Centro 12 de Outubro declarou: “Outros maridos proíbem as suas esposas de frequentarem os centros, e isso faz com que não tenham força para continuar a estudar.”

Outra alfabetizanda no activo afirmou: “As mulheres são proibidas pelos maridos de virem ao centro, até são ameaçadas de divórcio se estudarem contra a vontade dos seus maridos (Participante EW).

Os alfabetizadores também reconhecem a proibição dos maridos como factor de desistência na AEA. Por exemplo, o Alfabetizador 2W mencionou: “A pressão de amigos, familiares ou da comunidade pode influenciar a decisão de um marido de proibir a sua esposa de estudar.”

Esses dados estão em harmonia com os achados por Borges Månsson (*op. cit.*) na Munhava,

Buque (*op. cit.*) em Pemba e Machel (*op. cit.*) em Namaacha.

Há necessidade de mudar a forma como o homem concebe o mundo em relação à escolarização da mulher, pois a educação é um direito de todos. Embora existam movimentos e políticas de género que promovem o empoderamento da mulher para o seu envolvimento na educação, a pesquisa mostra que ainda há conflitos entre homens e mulheres em relação à autonomia feminina para decidir permanecer ou iniciar os seus estudos. Esta situação fragiliza a emancipação da mulher moçambicana.

Razões pessoais

Ainda que tenha sido resposta de duas alfabetizandas desistentes (VO) e (IW), vale a pena registar estes factores de natureza interna.

Para a alfabetizanda de 58 anos, a idade e o facto de achar que não consegue aprender mais nada são os motivos que a levaram a desistir.

Nas suas palavras: “*Vinha aqui todos os dias, mas como já tenho idade avançada e a cabeça já não aceita mais nada, parei.*”

Este achado está em harmonia com o de Linden (*op. cit.*), em que uma senhora entrevistada achava que não podia estudar mais porque tinha cabeça dura, vedando-se a si própria a possibilidade de aprender.

Uma outra participante do Centro de Formação Mulher – Wuxa, casada e mãe de 3 filhos afirmou: “Aprendi a escrever, mas não via utilidade no dia a dia porque na machamba não precisava disso” (Participante IW).

Esta declaração evidencia um dos desafios enfrentados pelos programas de alfabetização, a dificuldade em conectar os conteúdos ensinados com as necessidades práticas do quotidiano dos alfabetizados, o que pode contribuir para a desmotivação e eventual desistência. É nesta ordem de ideias que Freire (1987), argumenta que a educação deve ser contextualizada e conectada à realidade dos aprendizes, permitindo que eles utilizem o aprendizado para transformar suas vidas e comunidades, ideia também defendida por Street, autor da teoria da alfabetização ideológica.

Apresentados e discutidos os resultados relativos aos factores de desistência nos centros seleccionados para o estudo, passa-se à apresentação e discussão dos resultados relativos ao impacto das desistências.

4.2. Impacto das Desistências

Com o intuito de compreender as consequências das desistências, esta secção foca no impacto que elas causam tanto no âmbito pessoal das participantes quanto na eficácia dos programas e na comunidade.

Para se obter respostas nesta categoria, perguntou-se aos participantes da pesquisa com enfoque nas alfabetizandas, sobre o que consideravam serem as implicações da desistência nas suas vidas.

Havendo a percepção prevalente de que quem estuda tem garantido o sucesso social e económico-financeiro, isto no quadro do modelo autónomo da alfabetização criticado por Street (*op. cit.*), então quem desiste da alfabetização teoricamente está condenado ao fracasso. Parece ser isso o que acontece com as alfabetizandas desistentes dos centros seleccionados para este estudo.

A Participante IIW considera como consequência da desistência o défice de auto-estima, quando afirma: “Tenho vergonha porque já não sei escrever nem o meu nome. Desisti há dois anos.... Quando tinha de assinar o meu BI, descobri que não mais escrevia o meu nome.”

A Participante VIO declarou “Tenho dificuldades de ler para onde vão os chapas, a sorte é que os cobradores já dizem o destino, mas noutras situações fico sem saber o que fazer quando me dão qualquer coisa que tenho que preencher. Tenho que pedir a alguém.”

Para a Participante IW, “é complicado ... Quando não tens estudos, tudo é difícil, ficas dependente dos outros. Tens poucas oportunidades para emprego. Algumas mulheres até pensam em vender os seus corpos para sobreviver.”

A Participante IIIW considera que “quem não estuda como eu facilmente é aldrabado pelos outros, porque não tem a cabeça aberta.”

As falas destas participantes por um lado denotam que a iliteracia é uma das consequências da desistência, como encontrado em Muiri e Mukuria (*op. cit.*) e Borges Månsson (*op. cit.*), que relatam que a falta de prática de leitura e escrita provoca o retorno ao analfabetismo.

Uma das manifestações da iliteracia é não saber escrever o nome, o que afecta a auto-estima da Participante IIW, pois lhe causa vergonha. Linden (*op. cit.*), reporta uma situação similar de baixa auto-estima, onde uma entrevistada desistente não se sentia alguém por ser analfabeta.

Outro aspecto resultante da desistência é a falta de autonomia nos diferentes domínios

sociais, visto ter de se depender dos outros (Participante IIIW) para saber o destino dos meios de transporte como o chapa (Participante VIO) ou preencher o que quer que seja necessário numa dada situação (Participante VIO).

A falta de emprego (Participante IW) também é uma consequência da desistência, alinhando-se com os achados de Da Rosa (*op. cit.*), que associa o abandono escolar à dificuldade de encontrar ou melhorar o emprego.

A condição de analfabetismo, conforme a Participante IW, faz com que, à semelhança de Da Rosa (*op. cit.*) que associa a má conduta ao abandono escolar, algumas mulheres pensem em vender-se para a sobrevivência.

No sub-capítulo anterior, referiu-se que a pobreza está por detrás das desistências. Consequentemente as desistências podem agravar essa situação de pobreza, visto que as mulheres desistentes se privam de um instrumento fundamental (a alfabetização) que lhes possibilitaria continuar a aprender e enfrentar a pobreza. Isto se considerar a alfabetização como não somente a aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo mas também como um processo que impulsiona a participação nas actividades sociais, políticas e económicas, o que permite uma educação contínua e permanente, conforme MINED (2003) citado por Mário e Nandja (2006).

A seguir, apresenta-se e discute-se os resultados referentes a estratégias para reter mulheres nos centros de AEA.

4.3. Estratégias para a Retenção das Mulheres nos Centros de AEA

Com o intuito de enfrentar os desafios apontados nesta pesquisa, esta secção apresenta estratégias para a retenção das mulheres nos centros de AEA, o que pode garantir maior efectividade dos centros envolvidos.

As estratégias apontadas nesta pesquisa emergiram dos dois contextos analisados: o Centro de Alfabetização e Educação de Adultos 12 de Outubro, em Nampula, e o Centro de Formação da Mulher – Wuxa, em Maputo. Embora as causas da desistência compartilhem semelhanças, como barreiras socioeconómicas, também revelaram diferenças significativas nos dois contextos.

Em Nampula, a falta de material teve maior destaque, enquanto em Maputo, questões como a procura de meio de subsistência foram mais evidentes. Estas dinâmicas ilustram realidades específicas que, embora convergentes em alguns aspectos, requerem soluções adaptadas ao contexto de cada região.

As estratégias para a retenção das alfabetizandas surgem associadas às respectivas causas. Os resultados das entrevistas aos participantes da pesquisa sugerem as seguintes estratégias para que as mulheres permaneçam nos centros e concluam com sucesso os programas de aprendizagem:

- i. Mobilização das potenciais alfabetizandas no início de cada ano escolar (Participantes NO e DW).

Esta estratégia é defendida por Coming *et al.* (*op. cit.*), que sugerem que no recrutamento se permita que os potenciais alfabetizandos sejam informados sobre o programa (o quê, porquê e como) para poderem tomar decisões informadas.

- ii. Criação de grupos de contribuição monetária, poupanças e pequenos negócios para ajudar as mulheres a comprar material escolar e pagar transporte (IVO).

Esta estratégia parece ser contraditória, principalmente se se considerar que algumas das alfabetizandas desistem dos centros devido à pobreza. Contudo, havendo alfabetizandas com alguma capacidade para a contribuição, poupança e pequenos negócios, a estratégia pode ser de utilidade para as alfabetizandas mais necessitadas.

- iii. Apoio financeiro do governo para a aquisição de material didáctico (Participante LO).

Sendo o governo o principal organizador, coordenador e provedor da educação, a participante LO anseia pelo apoio do governo para minimizar as condições precárias em que as aulas ocorrem no centro de AEA 12 de Outubro. É neste diapasão que a participante CW sugere a estratégia seguinte:

- iv. Maior investimento na AEA para apetrechar as salas de aula (Participante CW).
- v. Criação de projectos colectivos (machambas, criação de animais de pequeno porte) para a distribuição dos lucros pelos alfabetizandos e alfabetizadores (Participante FW e IO).

Esta estratégia insere-se no associativismo, que conta com o esforço de todos. Em princípio, seriam os próprios alfabetizandos e alfabetizadores a criarem os referidos projectos por forma a dos produtos desse associativismo também se beneficiarem.

- vi. Criação de parcerias com o empresariado local para ajudar na aquisição de material didáctico (Alfabetizador 3W).

O empresariado local pode ser um parceiro estratégico para o melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem na AEA e não só. O empresariado local pode também criar condições para que os alfabetizandos pratiquem o que aprendem na teoria.

Com efeito, o fenómeno das desistências requer uma intervenção inter-sectorial em que, por

exemplo, o empresariado local pode, para além de constituir uma plataforma para a aprendizagem na prática de actividades pertinentes à vida dos alfabetizandos, contribuir para a aquisição do material necessário para os processos de ensino e aprendizagem, desde a caneta, o lápis passando pelos cadernos e livros até ao giz, quadro e carteiras, sem contudo isentar o governo das suas responsabilidades de provedor da educação.

- vii. Organização do Xitique (forma de poupança que consiste em um dado número de pessoas contribuírem mensalmente com um certo valor e de forma rotativa o valor da contribuição ser entregue mensalmente a um membro) (Participante GW).

O Xitique, como uma prática até cultural, pode contribuir para que os alfabetizandas consigam dinheiro para a aquisição de material de ensino. Mas é preciso também pensar que, se a recepção do Xitique é rotativa, considerando uma turma com pelo menos 15 alfabetizadas, algumas alfabetizadas correriam o risco de receber o valor que lhes cabe depois do fim do ano lectivo.

- viii. Gratuitidade da alfabetização incluindo material didáctico (Alfabetizadora 6O).

A educação básica em Moçambique, da 1ª à 9ª classe, é obrigatória e gratuita, o que significa que a alfabetização, que é parte integrante e fundamental dessa educação básica, como direito de todos os cidadãos, devia ser sem despesas por parte dos alfabetizandos. A provisão de material gratuito a todos os alfabetizandos ainda constitui um desafio para o governo moçambicano.

Depreende-se que todas estas estratégias cabem na estratégia de Santos *et al.* (*op. cit.*) relativa a políticas de assistência aos alfabetizandos através de bolsas permanência e apoio para alimentação e transporte.

As estratégias sugeridas pelas alfabetizandas e alfabetizadores mostram que o subsector da AEA é vulnerável e os beneficiários dos programas também são vulneráveis. Ficou evidente nos sub-capítulos anteriores que a pobreza é um dos factores mais relevantes de desistência das alfabetizandas.

Relativamente a este aspecto, Mário e Nandja (*op. cit.*) citando Torres (*op. cit.*), referem que a “alfabetização serve a uma clientela pobre e politicamente subrepresentada; os programas de alfabetização são os de menor prestígio na hierarquia educacional, na sua maioria não oferecendo credenciais académicas de prestígio; a conexão entre alfabetização e trabalho é sempre elusiva.”

Esta situação requer um reposicionamento dos decisores e implementadores de políticas no sentido de, no âmbito do ODS 4, se enrobustecer o subsector com políticas mais afirmativas

para que os programas de AEA sejam efectivamente para todos, funcionais e os seus beneficiários possam participar de forma significativa no desenvolvimento do país.

ix. Reconhecimento das melhores alfabetizandas (Participante KO).

Num contexto de escassez como é o dos programas de AEA, reconhecer o desempenho das alfabetizandas (e também dos alfabetizadores) pode contribuir para a redução das desistências.

O reconhecimento, na opinião da investigadora, não precisa ser com valores monetários podendo ser com materias didácticos, que são sempre insuficientes nos centros de AEA. Coming *et al.* (*op. cit.*) no seu estudo também defendem que os programas e alfabetizadores devem reconhecer o desempenho dos alfabetizandos.

x. Envolvimento dos alfabetizadores em programas de formação para melhorarem o seu desempenho (Participante BW).

O despreparo dos alfabetizadores é um problema que acompanha os programas de AEA, pois segundo Buque (*op. cit.*), estudos de Lind (*op. cit.*), Marshall (*op. cit.*), Fuchs (*op. cit.*) já reportavam o despreparo dos alfabetizadores, muitos dos quais são voluntários e só com o nível de 7ª classe.

Investir na formação dos que formam é contribuir para a qualidade da educação, o que pode reduzir as desistências na AEA. As estratégias para a redução das desistências não se limitam apenas ao sector da educação.

xi. Estabelecer remunerações competitivas que atraiam e retenham profissionais qualificados (Alfabetizadora IW e 4O).

Esta estratégia reflecte a precariedade laboral enfrentada pelos alfabetizadores, o que impacta directamente a continuidade e a qualidade dos programas de alfabetização. Lind (*op. cit.*) aborda o impacto dessas precariedades como parte dos factores que influenciam a evasão nos programas de alfabetização.

A seguir apresenta-se o capítulo das conclusões e recomendações da pesquisa.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo, são apresentadas as principais conclusões relacionadas com a análise dos factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros de AEA em Moçambique tomando como estudo de casos o centro 12 de Outubro no distrito de Meconta em Nampula e de Formação da Mulher - Wuxa na cidade da Matola em Maputo, duas realidades distintas, assim como as principais recomendações.

5.1 Principais Conclusões do Estudo

Neste subcapítulo, são apresentadas as principais conclusões da pesquisa, destacando os resultados mais relevantes obtidos durante a investigação e sua contribuição para o tema abordado.

Em termos específicos para operacionalizar o objectivo geral, a pesquisa teve como objectivos: identificar e discutir os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa; explicar os impactos da desistência da alfabetização e educação de adultos; e propor estratégias para a retenção das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa.

Assim, a presente pesquisa identificou e discutiu os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros seleccionados, tendo trazido evidências de que a desistência de mulheres nos centros de AEA é influenciada por vários factores. Entre eles, destacam-se, segundo a categorização de Machel (2013), (i) factores de natureza institucional, como a falta de material escolar, que afecta principalmente o centro 12 de Outubro e a desconexão entre os conteúdos e o quotidiano das alfabetizandas; (ii) factores de natureza socio-cultural, como a necessidade de procurar meios de subsistência, o que mostra a precariedade em que vivem algumas alfabetizandas, e a proibição por parte dos maridos. Este último aspecto atenta contra um dos direitos fundamentais, o direito à educação, o que concorre para barrar o empoderamento da mulher e perpetuar a desigualdade de género; e, por fim, (iii) os factores de natureza motivacional ou pessoal, como os referentes à idade e à percepção de que não se tem mais capacidade para a aprendizagem.

Em relação ao objectivo específico relativo aos impactos da desistência, a pesquisa conclui que a desistência das mulheres nos centros de AEA tem um impacto significativo, tanto a nível individual quanto comunitário. Neste sentido, as mulheres que abandonam os programas de AEA perdem a oportunidade de desenvolver habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, fundamentais para a sua autonomia e participação plena na sociedade. Essa lacuna educacional limita as suas oportunidades de emprego e renda, perpetuando ciclos de pobreza e dependência económica.

Além disso, a desistência afecta a autoestima e a confiança das mulheres, uma vez que o abandono dos estudos pode ser percebido como uma falha pessoal. Isso, por sua vez, dificulta o desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas que poderiam contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional.

Para concluir, relativamente ao objectivo específico sobre as estratégias para a retenção de mulheres nos centros de AEA, conclui-se que estas são, nomeadamente: mobilização das potenciais alfabetizandas no início de cada ano escolar; criação de grupos de contribuição monetária, poupanças e pequenos negócios; apoio financeiro do governo para a aquisição de material didáctico; maior investimento na AEA para apetrechar as salas de aulas; criação de projectos colectivos para a distribuição dos lucros pelos alfabetizandos e alfabetizadores; criação de parcerias com o empresariado local, para ajudar na aquisição de material didáctico; organização do Xitique; gratuidade da alfabetização, incluindo material didáctico; reconhecimento das melhores alfabetizandas; envolvimento dos alfabetizadores em programas de formação para melhorar o seu desempenho e estabelecer remunerações competitivas que atraiam e retenham profissionais qualificados.

Os factores de desistência e as estratégias de retenção das mulheres nos centros de AEA confirmam que as práticas de alfabetização não são as mesmas em todos os contextos. A falta de material que se vivencia no centro de AEA 12 de Outubro (falta de material didáctico e carteiras, por exemplo) constrange o processo de ensino e aprendizagem, diferenciando-o do centro de Formação da Mulher – Wuxa, em que há condições materiais mínimas para a aprendizagem.

As estratégias de retenção, se concretizadas e porque específicas ao contexto socio-cultural dos centros seleccionados, por exemplo, o Xitique, a parceria com o empresariado local e os projectos colectivos cujos lucros poderiam beneficiar alfabetizandos e alfabetizadores, enquadram-se no modelo ideológico de alfabetização proposto por Street (1984), segundo o qual a alfabetização é contextualizada e varia conforme o ambiente sócio-cultural em que ocorre.

Em suma, esta pesquisa descrita oferece conclusões significativas sobre os factores que levam à desistência das mulheres nos Centros de AEA em Moçambique, focando em duas realidades distintas: o Centro 12 de Outubro e o Centro Formação da Mulher - Wuxa. Ela apresenta não apenas uma análise detalhada das causas e impactos, como também propõe estratégias práticas para abordar o problema. A contribuição desta pesquisa é dupla no sentido de que:

1. **Confirma as teorias existentes:** A pesquisa apoia a teoria de Street (*op. cit.*), que defende que a alfabetização é contextual e varia conforme o ambiente sócio-cultural.

Além disso, ela reafirma a importância de considerar factores como vulnerabilidade económica e desigualdade de género ao analisar a desistência nos programas de AEA.

2. ***Apresenta novos dados e estratégias aplicáveis:*** Apesar de corroborar teorias já estabelecidas, a pesquisa também apresenta informação nova específica aos centros estudados, a diferença entre um centro gerido por entidades religiosas e um centro gerido pelo governo. As estratégias propostas para mitigar as desistências, como o Xitique e projectos colectivos, são soluções práticas e inovadoras que ampliam o campo de estudo de AEA.

A pesquisa tem um impacto directo ao propor formas de melhorar a retenção nos centros de AEA, oferecendo um caminho para transformar a realidade das mulheres e suas comunidades.

5.2. Recomendações

Neste subcapítulo, são apresentadas recomendações que podem contribuir para a retenção de mulheres nos programas AEA, tendo como base os resultados obtidos através das entrevistas conduzidas com alfabetizandas e alfabetizadores e da observação bem como a discussão desses resultados.

Assim, a pesquisa identificou as seguintes recomendações, que podem ser implementadas para reter as mulheres nos centros de AEA garantindo a sua participação contínua e eficaz.

1. ***Provisão de material escolar:*** a falta de material escolar foi um dos principais factores de desistência. Portanto é crucial garantir que as alfabetizandas tenham acesso a livros, cadernos, lápis e outros materiais necessários. Os centros de AEA devem estabelecer parcerias com organizações não governamentais, instituições públicas e privadas para fornecer esses materiais de forma gratuita ou a preços acessíveis.
2. ***Apoio económico e social:*** muitas mulheres abandonam os estudos devido à necessidade de buscar meios de subsistência. Implementar programas de apoio económico como bolsas de estudo, subsídios e apoios financeiros, pode ajudar a aliviar essa pressão. Além disso, oferecer suporte social como serviços de creche para os filhos das alfabetizandas pode facilitar a sua permanência nos programas.
3. ***Sensibilização das famílias e comunidades:*** a proibição por parte dos maridos e a pressão social são obstáculos significativos. Realizar campanhas de sensibilização voltadas para as famílias e comunidades pode ajudar a mudar a percepção sobre a educação das mulheres, promovendo um ambiente mais favorável ao seu aprendizado. É importante envolver líderes comunitários e religiosos nessas campanhas para garantir maior alcance e impacto.

4. ***Criação de grupos de apoio:*** estabelecer grupos de apoio e redes de solidariedade entre as alfabetizadas pode fortalecer o senso de comunidade e incentivar a permanência nos centros de AEA. Esses grupos podem compartilhar experiências, desafios e estratégias de superação proporcionando um ambiente de apoio mútuo.
5. ***Ministério responsável pelas obras públicas*** pode melhorar as condições em que algumas aulas de AEA decorrem, ao relento com os alfabetizados sentados no chão construindo salas de baixo custo e os carpinteiros locais podem fabricar carteiras para o apetrechamento das salas. Tudo isto e muito mais que possa ser feito para melhorar a retenção na AEA requer o compromisso de todos para com uma educação de qualidade para todos.
6. ***Reconhecimento institucional:*** criar sistemas de incentivo, como prêmios por desempenho ou reconhecimento público, para valorizar o papel dos alfabetizadores.

Implementar essas recomendações de forma integrada pode contribuir significativamente para a retenção de mulheres nos centros de AEA, promovendo a educação contínua e o desenvolvimento integral das mulheres. Ao investir na retenção das alfabetizadas, estamos não apenas promovendo a igualdade de gênero mas também fortalecendo o tecido social e económico das comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.): Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arroteia, Jorge (2008). *Educação e Desenvolvimento: Fundamentos e Conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, M. (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de Trabalho*. Lisboa: PEETI.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. (1ª Edição). Edições 70.
- Bell, S. (2010). *Project-based learning for the 21st century: skills for the future*. In TheClearing House, 83, 39- 43.
- Benavente, A. (1994). *Aprender Sempre: Perspectiva Sobre a Educação de Adultos em Portugal*.
Local: Porto, Afrontamento.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. d., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Beauvoir, S. de. (1949). *Le Deuxième Sexe*. Paris: Gallimard.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Buque, D. C. (2013). *Literacy programmes in Mozambique: adults' motivations, needs and expectations the case of Boane and Pemba. Doctoral thesis*.
University of the Western Cape.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problematização*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Canário, R. (2013). *Novos (des) caminhos da Educação de Adultos?* 555- 570.
- Canellas, C. (1994). A. J. *La educación como comunicación*. In: CASTILLEJO, J. L. et al. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus Universitária.
- Canjale, L. X. (2014). *Análise do Insucesso Escolar no Centro de Alfabetização e Educação de Adultos da Unidade “H” no Município da Matola no período de 2010 – 2011*. Dissertação de mestrado não publicada.
Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta.

- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford University Press.
- Comings, J. P, Parrella, A. & and Soricone, L. (1999). *Persistence among adult basic education students in PRE-GED classes*. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Da Rosa, R. A. (2013). *Uma reflexão acerca das causas e consequências da evasão escolar*. Curitiba: UEP.
- Dos Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Acadêmicos: guia prático*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Esposito, N. (2001). *From Meaning to Meaning: The Influence of Translation Techniques on Non-English Focus Group Research*. *Qualitative Health Research*, 11(4), 568-579.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. Editora Atlas SA.
- Gil, A. C. (2012). *Metodologia Pesquisa social*. Editora USP.
- Governo da República de Moçambique (2018). *Lei do Sistema Nacional de Educação*. Imprensa Nacional: Maputo.
- Guerra, Isabel Carvalho. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais, Portugal: Principia Editora.
- Guedes, C. S., & Loureiro, A. D. P. F. (2016). *Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos?* *Laplace em revista*, 2 (1), 7-21.
- Hanemann, U. (2015). Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualizing and operationalizing literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, 61 (3), pp. 295–326.
- Ireland, T. (2013). Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v1, n 1, p. 11-34.
- Ireland, T. D & Spezia, C. H. (Org.) (2014). *La Educación de Adultos en Retrospectiva – 60 años de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2016). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São

Paulo, Atlas.

- Leão, L. M. (2017). *Metodologia do Estudo e pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores*. Petrópolis: Vozes.
- Libâneo, J. C. (2005). *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação*. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 19-62.
- Lind, A. (1988). *Adult Education: An Adult Learning Approach*. Copenhagen, Roskilde University Press.
- Luis, R. (2012). *Ensino e Educação de jovens e Adultos em Moçambique*. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa and DVV International.
- Machel, G. (2013). *Impact of Conflict on Children*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Manuel, M., et al. (2017). *Development Aid: The Challenge of Building Better Societies*. London, Overseas Development Institute.
- Mansson, B. (1995). Women's Literacy and the Question of Dropout: Two Mozambican case studies. Stockholm-Institute of International Education.
- Mapunga, A. (2016). *Causas de Abandono de Educandos aos Centros de Alfabetização Educação de Adultos na ZIP de Muzingazi na Cidade de Chimoio no período de 2014 a 2015*. Universidade Católica de Moçambique. Faculdade de Engenharia Curso de Mestrado em Gestão e Administração Educacional. Chimoio.
- Marshall, T. H. (1990). *Citizenship and Social Class*. London, Pluto Press.
- 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", 3-5th of December 2002, University of Natal, Pietermaritzburg, RSA*
- Mário, M. & Nandja, D. (2006). *A Alfabetização em Moçambique: Desafios da Educação Para Todos*. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo: Moçambique.
- Melo, A. (2002). Educação de Adultos: Conceitos e Práticas. In Maria Silva (coord.) *O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MINED (2003). *Plano Curricular para a Alfabetização*. Maputo.
- MINED (2010). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo, Ministério da Educação.
- MINEDH (2011). *Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015): Por um Moçambique alfabetizado e em desenvolvimento sustentável*. Maputo: ICEIDA. MINEDH.
- MINEDH (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. MINEDH, Moçambique:

- Maputo.
- Morais, A. G. de. & Albuquerque, E. B. C. (2007). *Alfabetização e letramento*. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29.
- Moreira, V. S. (2014). *Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão sobre o abandono escolar*. Brasília
- Muiru, J., & Mukuria, G. (2005). *Barriers to participation in Adult Literacy Programs in Kenya*. *Adult Basic Education*, 15 (2), 85-102.
- Nicholson, L. (2000). *Interpretando o gênero*, em *Revista Estudos Feministas*, CFH/CCE/UFSC, Vol. 8, nº 2. Brasil, Santa Catarina 8-41.
- Oyěwùmí, O. (1997). *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Piconez, S. C. B. (2002). *Educação escolar de jovens e adultos*. (3ª ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Quive, R. (2017). *Adult education in Mozambique: Between expectations and possibilities*. [Problems of Education in the 21st Century](#), 75(6), 581-590.
- República de Moçambique. *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. MINEDH. Maputo.
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação* (Contraponto Ed.). Lisboa, Portugal.
- Richardson, R. J. et al. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Santos, T. A., Zamboni, V. P. G. & Oliveira, M. R. N. S. (2016). *Evasão e Permanência na Educação profissional de Jovens e Adultos nos Programas educacionais PROEJA E PRONATEC*. VI Simpósio Internacional – SITRE.
- Sanz Fernandez, F. (1995). *La Formación en educación de personas adultas*. Madrid: UNED-MEC.
- Sefane, C. E. (2018). *Impacto dos Programas de Alfabetização e Educação de Adultos: análise do papel da alfabetização na vida social dos alfabetizandos em Moçambique*. *Debates em Educação*, 10 (21), 142-161.
- Soares, M. (2004). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Press. Temple, B., & Young, A. (2004). *Qualitative Research and Translation Dilemmas*. *Qualitative Research*, 4(2), 161-178.

- Temple, B., & Young, A. (2004). *Qualitative Research and Translation Dilemmas*. *Qualitative Research*, 4(2), 161-178.
- Torres, R. M. (2003). *Lifelong Learning: A New Momentum and a New Opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- UNESCO. (1998). *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA*, Hamburgo - Alemanha. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Education for All Global Monitoring Report 2007*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2010). *Confintea VI – sixth international conference on adult education: final report*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO (2023). *CONFINTEA VII seventh international conference on adult education: final report – Adult learning and education for sustainable development: A transformative agenda*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Valle Lopes, A. del (2000). La educación de las personas adultas: temporalidad y universidad. *Revista Educación*, 9 (18), 127-155.
<https://doi.org/10.18800/educacion.200002.001>.
- Van der Linden, J., (2005). Alfabetização é importante para se ser alguém: percepções de programas de educação de adultos em Moçambique. *Revista de Alfabetização Solidária*.
- Vilela, R. A. T. (2003). O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, 21(2), 431-466.

APÊNDICES

Apêndice A

A. Cronograma de Actividades

Actividades	Jun - Dez 2023		Jan - Fev 2024		Mar - Abr - Maio 2024			Jun - Dez 2024		Jan - Fev - Mar 2025			Mar - Maio 2024
Levantamento bibliográfico													
Desenvolvimento do projecto de pesquisa													
Elaboração dos instrumentos de recolha de dados													
Recolha de dados no campo													
Organização e Sistematização dos dados recolhidos no campo													
Análise e Interpretação dos dados													
Redação da dissertação													
Defesa da dissertação													
Acomodação das observações da defesa e submissão final													

Apêndice B

B. Orçamento

Planilha de Custos		
ITEN	MATERIAL	CUSTO MZN
1	Tradutores	5000
2	Cópias	500
3	Crédito	1000
4	Impressão da dissertação	5000
5	Encadernação	1000
6	Internet	1000
7	Seminários	10000
8	Combustível	20000
9	Bilhete de voo (Mpt – Npl-Mpt)	40000
TOTAL		83500

Apêndice C



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Guião de Entrevista Dirigida aos Alfabetizadores

O presente guião de entrevista semi-estruturado, surge no âmbito da pesquisa que tem como tema: *Análise dos Factores que contribuem para a Desistência das Mulheres nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique: Um estudo de casos de Centro 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa (2020 – 2024)*, e destina-se para a recolha de dados sobre a percepção dos alfabetizadores que leccionam nos centros em estudo e alfabetizandas que passam e passaram por este tipo de educação nos centros acima referenciados. A sua opinião é importante para a realização desta pesquisa. Estejam a vontade para responder e/ou não algumas das perguntas. Asseguro a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas durante o tratamento dos mesmos e posterior divulgação.

Perfil sociodemográficos dos participantes

A1. Sexo			
1. Masculino	2. Feminino		
A2. Idade			
1. Mais de 25	2. Entre 30 e 45 anos	3. Entre 46 e 60 anos	4. > 70 anos
A3. Nível de Educação			
1. Licenciatura	2. Ensino médio	3. Formação inicial de professores	
A4. Anos de experiência de trabalho com AEA			
1. Mais de 5	2. Entre 10 e 15 anos	3. Entre 16 e 21 anos	4. > 22 anos

1. Na sua opinião, que factores estão relacionados com a desistência de mulheres no centro de alfabetização?
2. Dentre os factores apresentados, quais destes apresentados têm sido mais evidentes para a desistência das mulheres?
3. Como esses factores podem ser minimizados para a permanência de mulheres nos centros de alfabetização?
4. Na sua opinião, quais são os impactos da desistência das mulheres no centro de AEA?
5. Que estratégias são usadas para a permanência de mulheres nos centros de alfabetização?
6. Das estratégias apresentadas, quais/qual delas/dela tem sido mais utilizada e reconhecida como as/a mais activa para o processo em questão?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice D



Guião de Entrevista Dirigida às Alfabetizandas Desistentes

O presente guião de entrevista semi-estruturado, surge no âmbito da pesquisa que tem como tema: *Análise dos Factores que contribuem para a Desistência das Mulheres nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique: Um estudo de casos de Centro 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa (2020 – 2024)*, e destina-se para a recolha de dados sobre a percepção das alfabetizandas desistentes que passaram por este tipo de educação nos centros acima referenciados. A sua opinião é importante para a realização desta pesquisa. Estejam à vontade para responder e/ou não algumas das perguntas. Asseguro a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas durante o tratamento dos mesmos e posterior divulgação.

Perfil sociodemográficos das participantes

A1. Tem filhos?
Sim _____ Não _____ Se a resposta for sim, quantos: _____ Se a resposta for sim, quais são as idades dos filhos: _____
A2. Idade da entrevistada _____
A3. Casada/vive maritalmente Sim _____ Não _____
Ano de entrada _____ Ano de desistência _____
A4. Nível de Educação
Nível _____

1. O que fez com que desistisse da alfabetização?
2. Na sua opinião, que factores estão relacionados com a desistência das mulheres no centro de alfabetização?
3. Como esses factores podem ser minimizados para a permanência de mulheres nos centros de alfabetização?
4. Você enfrentou alguma dificuldade específica que dificultou a continuidade no programa?
5. Quais impactos sentiu depois de ter desistido ou abandonado o estudo.
6. O que poderia ter sido feito de forma diferente para ajudar você a permanecer no programa de AEA?
7. Que práticas podem ser adoptadas para reter aquelas mulheres que ainda estão no centro de alfabetização?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice E



Guião de Entrevista Dirigida às Alfabetizandas em Activo

O presente guião de entrevista semi-estruturado, surge no âmbito da pesquisa que tem como tema: *Análise dos Factores que contribuem para a Desistência das Mulheres nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique: Um estudo de casos de Centro 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa (2020 – 2024)*, e destina-se para a recolha de dados sobre a percepção das alfabetizandas que frequentam por este tipo de educação nos centros acima referenciados. A sua opinião é importante para a realização desta pesquisa. Estejam à vontade para responder e/ou não algumas das perguntas. Asseguro a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas durante o tratamento dos mesmos e posterior divulgação.

Perfil sociodemográficos das participantes

A1. Tem filhos?
Sim _____ Não _____ Se a resposta for sim, quantos: _____ Se a resposta for sim, quais são as idades dos filhos: _____
A2. Idade da entrevistada _____
A3. Casada/vive maritalmente Sim _____ Não _____
A4. Nível de Educação
Nível _____

1. Na sua opinião, que factores estão relacionados com a desistência no centro de alfabetização?
2. Como esses factores podem ser minimizados para a permanência de mulheres nos centros de alfabetização?
3. Que estratégias tem sido mais utilizada e reconhecida como as/a mais activa para o processo de alfabetização?
4. Que estratégias de ensino considera mais importantes para a consolidação da sua formação?
5. Para si, como mulher, que contribuições podem advir da aprendizagem das habilidades de literacia e numeracia para a sua vida?
6. De que maneira as habilidades de literacia e numeracia contribuem na vida social das mulheres da sua comunidade?
7. Na sua opinião, porque as mulheres desistem de vir aos centros?
8. Qual é o impacto que tem nas mulheres quando estas desistem de frequentar os programas de AEA?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice F



FACULDADE DE EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO Grelha de Observação

Turma: _____: Localização: _____

Nome do centro de AEA _____

Nome da observadora _____

Data de aplicação da observação: ____/____/____ Duração: 30 minutos

1. Condições do Centro	
1.1 Condições das salas de aulas	Notas e Comentários
a. O centro possui carteiras/cadeiras e mesas para todas as alfabetizandas	
b. A sala de aula tem quadro	
c. A sala tem mesa e cadeira para os alfabetizadores	
d. A sala tem portas e janelas em condições	
1.2. Materiais/equipamentos	Notas e Comentários
a. Apagadores	
b. Marcadores/Giz	
c. Caderno de apoio dos alfabetizados	
d. Caneta e caderneta do alfabetizador	
1.3. Comportamento das Alfabetizandas	Notas e Comentários
a. Presta atenção à instrução das actividades na sala de aula	
b. Atenta às questões dos alfabetizadores	
c. Atenta às questões dos outros colegas	
d. Entendem a língua utilizada pelos alfabetizadores	
e. Tem material didáctico (caderno, caneta, lapis etc)	
f. As alfabetizadas falam abertamente sobre os seus pontos de vista/comentários	
g. Alfabetizadas trazem nas aulas os seus filhos	
h. Cumprimos com o horário de chegada e saída das aulas	
i. Estão a escrever nos seus cadernos	
1.4. Comportamento dos Alfabetizadores	Notas e Comentários
a. Os alfabetizadores relacionam a matéria com o quotidiano	
b. Quais estratégias o alfabetizador usa para manter os alfabetizando motivados e engajados durante o processo de alfabetização?	
c. Qual é o nível de conhecimento da matéria dada pelo alfabetizador	
d. Qual é a abordagem que os alfabetizadores tem para ensinar habilidades básicas de numeracia e literacia aos adultos?	



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Consentimento Informado

No âmbito da elaboração da Dissertação do Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Supervisionada pelo Prof. Doutor **Domingos Buque** eu, **Salma Momade Achiro Zainadine Madi**, realizarei uma pesquisa com o título “*Análise dos Factores que contribuem para a Desistência das Mulheres nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique: Um estudo de casos de Centro 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa (2020 – 2024)*” para o qual se pediu a sua colaboração de forma livre e voluntária.

De forma específica, o estudo apresenta os seguintes objectivos: (i) identificar os factores que levam à desistência das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa; (ii) discutir os factores que contribuem para a desistência das mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa; (iii) explicar os impactos da desistência da alfabetização e educação de adultos; e (iv) propor estratégias para a retenção de mulheres nos centros 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa.

Assim, para facilitar a recolha de dados, as entrevistas e guião de observação, serão gravadas durante as sessões para posterior transcrição das mesmas, usar-se-á também os blocos de notas para anotação. Importa referir que serão garantidos todos os cuidados éticos, a confidencialidade e anonimato dos entrevistados. Tendo tido o conhecimento sobre os objectivos do estudo, declaro que aceitei colaborar na pesquisa e, que concordo com as condições aduzidas.

Assinatura do/a Entrevistado/a

Declaração de Conflito de Interesses

Eu, **Salma Momade Achiro Zainadine Madi**, estudante do Curso de Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), cujo objectivo é “*Análise dos Factores que contribuem para a Desistência das Mulheres nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique: Um estudo de casos de Centro 12 de Outubro e Formação da Mulher - Wuxa (2020 – 2022)*”, declaro que estarei directamente envolvida na recolha de dados, na análise, interpretação e apresentação de resultados da pesquisa acima citada. Afirmo compromisso com os princípios de imparcialidade e confidencialidade, garantindo o anonimato dos participantes no âmbito da realização das entrevistas, de modo a preservar a identidade dos mesmos e a boa imagem da instituição. Declaro não haver nenhum conflito de interesse no âmbito da realização desta dissertação de mestrado, que é para fins meramente académico.

Pede Deferimento

Maputo aos 07 de Março de 2024

Salma Momade Achiro Zainadine Madi

ANEXOS

ANEXO 1: Carta de cobertura – Centro Formação da Mulher - Wuxa



CENTRO DE FORMAÇÃO DA MULHER – WUXA

Para:

FACED

ASSUNTO: Carta de Cobertura

A Direcção do Centro Wuxa, apresenta os melhores cumprimentos, e aproveita a oportunidade para acusar a recepção da credencial da Estudante **Salma Momade Achiro Zainadine Madi**, da Universidade Eduardo Mondlane no Curso de Mestrado em Educação, a qual solicita autorização para a realização de recolha de dados, a nossa instituição não vê nenhum inconveniente para a realização da mesma, tendo em conta a sua importância daí que autorizamos a recolha de dados.

Atenciosamente



A Direcção

In: C.F.W.

Mabim, 11 de Março de 2024

ANEXO 2: Carta de Cobertura – Centro de Alfabetização 12 de Outubro



**REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE NAMPULA
GOVERNO DO DISTRITO DE MECONTA
SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA
ZIP 12 DE OUTUBRO**

**Para:
FACED**

ASSUNTO: Carta de Cobertura

A Direcção da ZIP 12 de Outubro, apresenta os melhores cumprimentos, e aproveita a oportunidade para acusar a recepção da credencial da Estudante Salma Momade Achiro Zainadine Madi, da Universidade Eduardo Mondlane no Curso de Mestrado em Educação, a qual solicita autorização para a realização de recolha de dados, a nossa instituição não vê nenhum inconveniente para a realização da mesma, tendo em conta a sua importância daí que autorizamos a recolha de dados.

Atenciosamente

Ziamine *Muinda Cusne*
Meconta 02 de Abril de 2024

ANEXO 3: Quadro de Levantamento de Alfabetização – Centro 12 de Outubro



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DO DISTRITO DO MECON
SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA

ZIP Nº02 12 DE OUTUBRO

Levantamento de dados de alfabetização referentes aos anos 2020 a 2024

Ano	Alunos		Nº de Turma	Desistentes		OBS
	Inscritos	Matriculados		M	HM	
2020	159	239	09	-	-	
2021	261	348	13	10	24	
2022	233	321	12	28	47	
2023	264	346	13	06	08	
2024	296	387	15	11	18	

“Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade”

Meconta, aos 02 de Setembro de 2024

A Coordenadora de ZIP

(dra. Biamine Omar Muinde Gusse)

ANEXO 4: Quadro de Levantamento de Alfabetização – Centro Formação da Mulher - Wuxa



CENTRO DE FORMAÇÃO DA MULHER

Quadro de levantamento de Alfabetização período 2020 à 2023

Ano	Sexo	Matriculados	Nº de Turmas	Desistentes
2020	M	56	2	8
	HM	79		10
2021	M	77	2	15
	HM	104		20
2022	M	35	2	5
	HM	49		6
2023	M	58	2	12
	HM	68		19
2024	M	43	2	4
	HM	55		7

A Direcção do Centro

