



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Influência da Formação nas Práticas dos Facilitadores de Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos: o caso dos Centros de Alfabetização da Localidade de Michafutene no Distrito de Marracuene (2015)

Florescêncio Luís Tumbo

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

Maputo, Novembro de 2016



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Influência da Formação nas Práticas dos Facilitadores de Aprendizagem de Jovens e Adultos: o caso dos Centros de Alfabetização da Localidade de Michafutene no Distrito de Marracuene (2015)

Florescêncio Luís Tumbo

Supervisor: Prof. Doutor Domingos Buque

Maputo, Novembro de 2016

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre, da Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo, Novembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que me deu saúde e força para a realização deste trabalho, aos meus pais, que me criaram num ambiente harmonioso e incentivaram-me a aprender continuamente e aos meus irmãos pelo encorajamento.

À minha família, pelo apoio incondicional, paciência e compreensão durante a formação no curso do Mestrado. Aos meus filhos **Deizy e Wesly**, e à minha esposa **Alice** pela compreensão manifestada. Espero que o entusiasmo, seriedade e empenho que ponho neste trabalho, lhes possa servir de estímulo para fazer sempre o melhor.

Ao meu supervisor em especial, pela disponibilidade, interesse e dedicação que sempre demonstrou ao longo deste trabalho, desde a concepção do projecto até à redacção da dissertação. À Mestre Guilhermina Macabi, minha supervisora no Curso de Licenciatura na Universidade Pedagógica, que me orientou a dar continuidade com os estudos na área de Educação de Adultos; Ao dr. Félix Mucavel, pela revisão linguística deste estudo; ao dr. Sansão Mahalambe, pela tradução do resumo da Língua Portuguesa para a Língua Inglesa, ao dr. Bartolomeu Balate, que disponibilizou o material para este estudo.

Às direcções de todas as escolas cujos centros de Alfabetização e Educação de Adultos são aqueles em que desenvolvi o estudo, pela preciosa ajuda que me prestaram no contacto com os entrevistados. Agradeço, em especial ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Marracuene, ao Instituto de Formação de Educadores de Adultos da Matola e ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, por me terem permitido que realizasse a colecta de dados para o estudo.

A todos os colegas do curso de Mestrado em Educação de Adultos (2012), pela colaboração e pelas horas de estudo conjunto durante a formação e na elaboração da dissertação.

Índice

| | |
|---|------|
| DECLARAÇÃO DE HONRA..... | iii |
| AGRADECIMENTOS | iv |
| RESUMO..... | viii |
| ABSTRACT..... | ix |
| LISTA DE ABREVIATURAS..... | x |
| LISTA DE TABELAS..... | xi |
| CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1.1 Declaração do Problema..... | 2 |
| 1.2 Objectivos e Perguntas da Pesquisa | 4 |
| 1.2.1. <i>Objectivo geral</i> | 4 |
| 1.2.2. <i>Objectivos específicos</i> | 4 |
| 1.2.3. <i>Perguntas de pesquisa</i> | 4 |
| 1.3 Relevância da Pesquisa | 5 |
| 1.4 Estrutura do trabalho | 6 |
| CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MOÇAMBIQUE..... | 8 |
| 2.1. Breve história da Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique..... | 8 |
| 2.2. Contexto local | 11 |
| CAPÍTULO 3 – REVISÃO DA LITERATURA E QUADRO CONCEPTUAL | 15 |
| 3.1. Conceptualização de termos chave | 15 |

| | |
|---|----|
| 3.1.1. Alfabetização | 15 |
| 3.1.3. Formação..... | 18 |
| 3.1.4. Capacitação..... | 19 |
| 3.1.5. Educação de adultos..... | 20 |
| 3.2. Processos de formação dos facilitadores | 21 |
| 3.3 Formação e prática docente | 24 |
| 3.4. Perfil dos facilitadores..... | 30 |
| 3.5. Práticas andragógicas no ensino e aprendizagem de jovens e adultos | 31 |
| 3.6. Modelos de formação de facilitadores | 44 |
| 3.7. Quadro conceptual..... | 46 |
| CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA..... | 48 |
| 4.1. Participantes na pesquisa..... | 48 |
| 4.2. Dados e Técnicas de recolha de dados | 50 |
| 4.3. Validade e fiabilidade..... | 54 |
| 4.4. Tratamento e análise dos dados..... | 55 |
| 4.5. Limitações do estudo..... | 55 |
| 4.6. Questões éticas | 56 |
| CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 57 |
| 5.1. Processos de formação dos facilitadores | 57 |
| 5.3 Perfil dos facilitadores..... | 62 |
| 5.4 Práticas andragógicas | 64 |
| 5.5 Modelos de formação dos facilitadores..... | 69 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 72 |
| 6.1 Conclusões | 72 |
| 6.2 Recomendações..... | 74 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 76 |
| APÊNDICES E ANEXOS | 84 |

RESUMO

A presente pesquisa tem como finalidade analisar a influência da formação nas práticas dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos, tomando como caso os Centros de Alfabetização e Educação de Adultos da Localidade de Michafutene no Distrito de Marracuene em 2015, dado que os facilitadores desempenham um papel de extrema importância para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos participantes jovens e adultos nos centros de alfabetização. Este estudo é predominantemente qualitativo. Para a operacionalização da pesquisa, foi formulada a seguinte questão: “Como é que a formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos influencia as suas práticas de ensino nos centros de alfabetização e educação de adultos de Michafutene?” O estudo envolveu vinte e um participantes, nomeadamente: dez facilitadores, oito aprendentes de todos os centros de alfabetização da Localidade de Michafutene, um técnico da área de Alfabetização e Educação de Adultos aos níveis central e distrital e um responsável do Instituto de Formação de Educadores de Adultos da Matola. Os dados recolhidos por meio de um guião de entrevista e grelha de observação de aulas permitiram concluir que não existe uma diferença significativa entre os facilitadores com formação (educadores profissionais) e os que não a possuem: os primeiros não têm domínio dos métodos andragógicos, da planificação e realização do ensino, o que provoca fraca participação dos participantes jovens e adultos, afectando deste modo o seu processo de aprendizagem. Os últimos, pouco exploram os métodos andragógicos e a planificação das aulas não é sistemática. Embora revelem domínio dos conteúdos na realização do ensino, não promovem uma participação activa e consequente aprendizagem efectiva por parte dos participantes. O actual modelo de formação (interactivo – reflexivo) não é materializado pelos facilitadores do ensino e aprendizagem após a formação, razão pela qual algumas aulas assistidas não estimulam a participação activa dos participantes.

Palavras – chave: Alfabetizador, educador, educação de adultos, facilitador e formação.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the influence of youth and adult learning facilitators in teaching practices, taking into consideration the case of the Centres of Adult Literacy and Education at Michafutene locality in Marracuene District in 2015, provided that facilitators play an extremely important role in the achievement of teaching and learning process of young and adults participants in the centers of literacy centers. This study is predominantly qualitative. For the research effectiveness it has been formulated the following question: “How training of youth and adult learning facilitators does influence their teaching practices in the literacy and education centers of Michafutene? The study involved twenty one participants, namely: ten literacy facilitators, eight literacy learners of all the literacy centers at Michafutene village, a technician of the Adults Literacy and Education area at the central and distrital levels, and a leader of the Adults Educators Training Institute of Matola. The collected data through an interview guide, observation grid and documental analysis allowed to conclude that there is no significant difference between trained facilitators (professional educators) and untrained ones: the former do not master the andragogical methods, planning and accomplishment of the teaching, which causes weak participation of young and adult learners, affecting by this way their learning process. The latter do not explore sufficiently the andragogical methods, their lesson planning is not systematic, but they reveal mastery of the contents in the accomplishment of the teaching, which is not enough to promote learners’ active participation and consequent effective learning. Also the ongoing training model (interactive-reflexive) is not materialized by the literacy tutors/educators after the training, given that in some observed classes they did not stimulate active participation of the learners.

Key words: Literacy tutor, educator, adult education, facilitator and training.

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| AEA | Alfabetização e Educação de Adultos |
| AJA | Alfabetização de Jovens e Adultos |
| DNAEA | Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos |
| DPEC | Direcção Provincial de Educação e Cultura |
| EA | Educação de Adultos |
| ENF | Educação Não Formal |
| FRELIMO | Frente de Libertação de Moçambique |
| IFEA | Instituto de Formação de Educadores de Adultos |
| IFP | Instituto de Formação de Professores |
| INEA | Instituto Nacional de Educação de Adultos |
| MINED | Ministério de Educação |
| ONG | Organizações Não-governamentais |
| PEA | Processo de Ensino e Aprendizagem |
| PROFASA | Programa de Família sem Analfabetismo |
| SDEJT | Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia |
| SNE | Sistema Nacional de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 2.1: Dados Distritais sobre AEA..... | 12 |
| Tabela 4.1: Distribuição das categorias de participantes..... | 49 |
| Tabela 4.2: Matriz de operacionalização das perguntas de pesquisa e instrumentos de recolha de dados..... | 53 |

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Este estudo surge no âmbito do Curso de Mestrado em Educação de Adultos e tem como finalidade analisar a influência da formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos nas suas práticas de ensino nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos, tendo como caso específico os Centros de Alfabetização da Localidade de Michafutene no Distrito de Marracuene no período de 2015.

Em Moçambique, os processos de alfabetização foram institucionalizados após a independência nacional, através de campanhas de alfabetização. A alfabetização e educação de adultos constituem um instrumento pelo qual o educando adquire habilidades e capacidades de responder às necessidades educativas fundamentais, tais como leitura, escrita e cálculo, bem como conhecimento, valores e atitudes, que, como ser humano, necessita para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, trabalhar com dignidade, participar permanentemente no desenvolvimento do seu país, em geral, e na sua comunidade, em particular (Buque, Tumbo e Macaringue, 2003).

A aquisição e desenvolvimento das competências básicas de leitura, escrita e cálculo dependem em grande medida do empenho do facilitador do processo de ensino e aprendizagem, quer seja alfabetizador, quer seja educador profissional. É neste sentido que Baloi, Cambaza, Delgado, Despaigne, Fis, ... e Ubals (2009) afirmam que:

Os alfabetizadores devem responder as necessidades dos educandos, dando oportunidades a todas pessoas jovens e adultas de ambos os sexos, com atenção especial a mulher e a rapariga, com idade igual ou superior a 15 anos, não alfabetizados ou os que não tenham concluído o primeiro ciclo do primeiro grau do nível primário, para que sejam alfabetizados, no sentido de promover a sua cidadania ao longo da vida (p. 9).

Entretanto, para o sucesso das actividades de alfabetização e educação de adultos, os facilitadores da aprendizagem devem dominar os princípios, técnicas da pedagogia de adultos, designados por andragogia.

1.1 Declaração do Problema

Os pesquisadores em educação buscam métodos e práticas para a aprendizagem de jovens e adultos, tendo, por exemplo, Paulo Freire como referencial. Assim, pode-se dizer que “a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro pelo próprio alfabetizado, somente ajustado pelo educador” (Rocha, Karl, Veiga & Guimarães, 2002, p.16). Neste sentido, o processo de alfabetização e educação de adultos (AEA) caracteriza-se por ser complexo, comportando vários factores concorrentes para a efectivação plena das acções de alfabetização e educação do adulto, como são, por exemplo, os casos da motivação não só do educando como também do alfabetizador, os meios organizacionais, sociais e ambientais (Rahema, 1976).

Quer isto dizer que o alfabetizador ou educador de jovens e adultos, enquanto facilitador do processo de aprendizagem básica de leitura, escrita e cálculo, constitui um dos pilares para a redução dos elevados índices de analfabetismo no país, que afecta cerca de 50% da população adulta. Para Ministério da Educação (2011a), a taxa de analfabetismo ronda os 48.1% no país, sendo que as mulheres, com 64,2%, apresentam a taxa mais elevada comparativamente aos homens, com 34,6%. No mesmo diapasão, UNESCO (2010) atesta que os profissionais de educação de adultos são a chave para garantir a qualidade, havendo necessidade de formação destes facilitadores de aprendizagem.

A mesma fonte acrescenta que em alguns países se exige qualificação não só de graduação e pós-graduação, mas também um certo número de anos de experiência para a facilitação da aprendizagem de adultos. Por exemplo, para leccionar o nível de alfabetização na Austrália - Ásia-Pacífico, o requisito de entrada é o nível de pós-graduação e com experiência mínima de três anos. Por outro lado, na Mongólia (Ásia-Pacífico) para leccionar o nível de alfabetização deve se ter o nível graduação de qualquer faculdade de formação de professores ou instituto de ensino superior. Na Eslovênia (Europa), os professores de alfabetização inicial de adultos devem ter diploma universitário, precisam ter terminado a formação em educação de adultos e devem ser aprovados no exame profissional. Estes elevados requisitos de entrada para se trabalhar com aprendentes adultos mostram a importância que se atribui à educação de adultos. É neste âmbito que Ministério da Educação (2011b) considera que uma formação científica, psicopedagógica e

cultural sólida é condição indispensável para a preparação profissional do alfabetizador. Para Muchielli (1981, p.31), “a formação dos formadores, como um caso particular da pedagogia dos adultos, ajuda na realização das actividades, em termos de definição dos objectivos, bem como os métodos de ensino, é uma competência técnica requerida”.

Convicto pelo argumento de Muchielli (1981), segundo o qual a formação é uma competência necessária que auxilia na definição de objectivos e escolha dos métodos de ensino adequados, o que de certa forma pode ter efeitos positivos na qualidade das aulas, o autor deste estudo fez um levantamento prévio da situação de formação dos facilitadores de aprendizagem no local de estudo. Esse levantamento mostrou que, diferentemente do acima descrito por UNESCO (2010) e Ministério da Educação (2011b), nem todos os facilitadores dos centros de alfabetização da localidade de Michafutene possuem formação para trabalhar com jovens e adultos. Os poucos que a possuem obtiveram-na entre três a sete dias. Por exemplo, dos treze (13) facilitadores, entre alfabetizadores e educadores, que a Localidade de Michafutene possui, quatro possuem formação de um ano como educadores profissionais (sendo três pelo Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA) da Beira e um pelo Instituto de Formação de Educadores de Adultos (IFEA) de Chongoene na Província de Gaza) e são ao mesmo tempo professores do Ensino Primário, exceptuando um, que lecciona apenas na AEA. Cinco possuem um curso de curta duração (capacitação) em pedagogia de adultos e os restantes quatro não possuem formação em pedagogia de adultos.

Por outro lado, a literatura sobre a AEA em Moçambique, que é uma área relativamente recente como objecto de estudo, refere-se a métodos de ensino inadequadas a adultos, os quais são colocados a repetir o que o alfabetizador diz e a responder às perguntas daquele em coro (cf., por exemplo, Marshall, como citado em Lind, Munguambe e Buque, 2007; Fuchs, 1993 e Buque, 2013). Contudo, nenhum destes estudos se debruça explicitamente sobre a relação entre esses métodos inadequados a adultos e a formação dos que os praticam (alfabetizadores e educadores profissionais).

Diante das constatações acima feitas, sugere-se a seguinte questão de pesquisa:

Como é que a formação dos facilitadores de ensino e aprendizagem de jovens e adultos influencia as suas práticas de ensino nos centros de alfabetização e educação de adultos de Michafutene?

1.2 Objectivos e Perguntas da Pesquisa

Como forma de operacionalização do problema da pesquisa, formulou-se os seguintes objectivos:

1.2.1. Objectivo geral

- Analisar a influência da formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos nas suas práticas de ensino nos centros de alfabetização e educação de adultos de Michafutene.

1.2.2. Objectivos específicos

Os objectivos específicos da pesquisa são os seguintes:

- Caracterizar os processos de formação de facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos dos centros de alfabetização e educação de adultos de Michafutene;
- Relacionar a formação e a prática docente;
- Descrever o perfil profissional dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos dos centros de alfabetização e educação de adultos de Michafutene;
- Comparar as práticas de ensino dos facilitadores com formação com as dos sem formação;
- Analisar os modelos de formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos sugeridos pelos referenciais teóricos no campo de formação

1.2.3. Perguntas de pesquisa

Decorrente dos objectivos acima formulados, a seguir, apresenta-se as perguntas de pesquisa.

- Como se caracterizam os processos de formação de facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?
- Qual é a relação que se pode encontrar entre a formação e a prática docente?
- Qual é o perfil profissional dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos de Michafutene?
- Como se caracterizam as práticas de ensino e aprendizagem dos facilitadores com formação e as dos sem formação em Michafutene?
- Quais os modelos de formação/capacitação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos sugeridos pelos referenciais teóricos no campo de formação?

1.3 Relevância da Pesquisa

No campo de alfabetização e educação de jovens e adultos no país, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano tem desenvolvido actividades que visam a melhoria dos serviços prestados aos jovens e adultos em processo de aprendizagem, tais como parceria com Organizações Não Governamentais para provisão dos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos e capacitação dos facilitadores dos mesmos programas, actualização de manuais de AEA, produção da proposta de qualificadores para as carreiras de Educador Profissional N1, N2, N3 e N4 (Ministério da Educação, 2014a), entre outras realizações.

A literatura sobre a AEA em Moçambique integra alguns estudos realizados sobre a AEA em Moçambique, destacando-se, entre outros, Marshall, como citado em Lind, Munguambe e Buque (2007); Fuchs (1993) e Buque (2013). Uma análise destas pesquisas deixa perceber que nenhuma delas discute, de forma específica, a questão da formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos e a sua influência nas práticas de ensino e aprendizagem desses mesmos facilitadores. Assim sendo, este facto despoletou a consciência do autor sobre a importância de abordar esta temática.

Outrossim, contou bastante o facto de o tema fazer parte da área de AEA, área de especialização do autor deste estudo. Este estudo constitui a realização pessoal do autor como profissional de educação e activista na área de AEA, o qual fica com o sentimento de missão cumprida em prol da AEA com a colocação de mais um instrumento para o enriquecimento do debate sobre a formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos e a influência dessa formação no processo de ensino e aprendizagem, tendo como finalidade o melhoramento da qualidade dos programas de AEA.

Depreende-se que este estudo é importante não só para o autor, como também para os decisores de políticas de AEA relativamente à formação, os próprios facilitadores de aprendizagem de adultos, que podem reflectir sobre as suas práticas de ensino e aprendizagem e revê-las, beneficiando, em última instância, os jovens e adultos que procuram os programas de AEA em Moçambique, no geral, e em Michafutene, em particular.

1.4 Estrutura do trabalho

Esta dissertação comporta seis (6) capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, que por sua vez integra os seguintes aspectos: a declaração do problema, os objectivos e perguntas de pesquisa e, por último, a relevância da pesquisa.

O segundo capítulo faz a descrição da contextualização da Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique e do contexto local da pesquisa (centros de AEA da localidade de Michafutene).

O terceiro capítulo apresenta a revisão da literatura, que inclui cinco principais secções: (i) conceitos básicos e sua operacionalização; (ii) processos de formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos; (iii) perfil dos facilitadores; (iv) práticas andragógicas dos facilitadores e, finalmente, (v) modelos de formação dos facilitadores.

O quarto capítulo descreve a metodologia da pesquisa, que inclui a caracterização da metodologia da pesquisa, a selecção da amostra, os instrumentos de pesquisa, validade e

fiabilidade, procedimentos de análise dos dados, limitações do estudo, resultados esperados e questões éticas.

O quinto capítulo comporta a apresentação e análise dos resultados da pesquisa, por referência à literatura consultada.

O último capítulo, que é o sexto, contém as conclusões e as recomendações do estudo.

Concluindo este capítulo, procura apresentar o tema: a influência da formação de facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos nas práticas de ensino e aprendizagem nos Centros de AEA, bem como a questão do estudo, que é como é a formação e capacitação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos influencia as práticas de ensino e aprendizagem, os objectivos da pesquisa, que são operacionalizados pelas perguntas de pesquisa, a relevância do estudo, e, finalmente, a estrutura que o trabalho segue.

O capítulo seguinte faz a contextualização da Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MOÇAMBIQUE

“O analfabetismo, a ignorância, o obscurantismo, são os inimigos da nossa organização, do nosso conhecimento...Saber ler e escrever, saber sintetizar as nossas experiências e dominar a ciência, são as nossas armas para vencer esta guerra” (Machel, 1978, pp.8-9).

Neste capítulo apresenta-se o contexto da Alfabetização e Educação de Adultos, incluindo a caracterização do subsistema de AEA na lei 4/83, fases de provisão dos programas de AEA e finalmente o contexto local da pesquisa.

2.1. Breve história da Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique

A alfabetização e escolarização de adultos surgiram nas zonas libertadas durante a luta de libertação nacional. Esta era dada aos guerrilheiros, que, por sua vez, ensinavam as populações nos centros, nos centros pilotos de preparação político-militar, centros de saúde e nas representações da FRELIMO nos países vizinhos (Mazula, 1985).

Conquistada a independência de Moçambique, criou-se o subsistema de alfabetização e educação de adultos em 1983, através da lei 4/83, estruturado da seguinte forma:

- Ensino primário;
- Ensino secundário;
- Ensino pré- universitário.

A mesma lei advoga que o ensino primário para adultos tem a duração de 5 anos e compreende 2 graus: O primeiro grau tem a duração de 3 anos, e dá uma formação correspondente à 5ª classe do subsistema de educação geral; o segundo grau, com 2 anos de duração, dá uma formação correspondente à 7ª classe do subsistema de educação geral.

Entretanto, em conformidade com a Lei 6/92 de 6 de Maio, o sistema de educação em Moçambique, na sua estrutura, compreende, entre outros, o ensino de adultos, que se destina aos indivíduos que estão fora da idade normal para a frequência do ensino geral e do técnico-

profissional, abrangendo também aqueles que não tiverem tido oportunidade de enquadramento no sistema de ensino escolar na idade normal de formação ou que não o tiverem concluído. Assim, os cidadãos com quinze anos podem ter acesso ao ensino primário e os com dezoito anos ao ensino secundário.

A mesma Lei prevê a atribuição dos mesmos diplomas e certificados do ensino regular, ainda que as formas de acesso e a organização dos planos e métodos de estudos sejam distintas das daquele ensino, uma vez que se considera os grupos etários alvo, a sua experiência de vida bem assim os conhecimentos que demonstrarem.

Contudo, o novo currículo para a AEA, em implementação desde 2009, subscreve quatro anos para se conferir o nível do ensino primário completo (7ª classe), distribuídos da seguinte forma: um ano para a alfabetização, que confere o nível do 1º Ciclo do 1º Grau (2ª classe), e três para a pós-alfabetização, sendo que os primeiros dois conferem o nível da 5ª classe a quem terminar com sucesso e o terceiro, o nível de 7ª classe (Ministério de Educação, 2011b).

São vários os programas de AEA organizados para jovens e adultos, tendo em vista a rápida erradicação do analfabetismo. Desses, Buque (2013, citando Buque, 2010), aponta os seguintes:

- i) Alfa-Rádio, que é uma adaptação da experiência cubana de alfabetização por rádio *Yo si puedo* (sim, eu posso). Tem a duração de quatro meses, acreditando-se que as pessoas possam ler, escrever e contar o básico no fim do programa. Este programa conta com um facilitador, que acompanha os alfabetizandos durante a transmissão das lições pelo rádio.
- ii) Alfa-Regular, que é o programa mais antigo e mais abrangente, já que é oferecido em todo o país. Pressupõe a existência de um alfabetizador/educador, que ensina jovens e adultos em presença. Compreende dois níveis (alfabetização e pós-alfabetização), como já foi descrito acima. Este é o programa de AEA em que este estudo incide.
- iii) Educação Não-Formal: é um tipo de educação oferecida principalmente por Organizações da Sociedade Civil (ONG's) de forma flexível, já que não requer *curricula* pré-desenhados ou certificação.

iv) Alfabetização em línguas locais: é uma iniciativa da Sociedade Civil (por exemplo, Associação Progresso e Testemunhas de Jeová) em que a língua de instrução é uma língua Bantu falada localmente por se acreditar que a aprendizagem é mais significativa quando é na língua de domínio dos aprendentes.

A alfabetização e educação de adultos em Moçambique não é de hoje. Como referido acima, citando Mazula (1985), nas zonas libertadas, durante a luta de libertação nacional, houve actividades desta natureza. Contudo, Mário (2002) identifica três fases distintas na provisão de programas de alfabetização e educação de adultos em Moçambique sem incluir o período da luta de libertação de Moçambique.

Segundo este autor, a 1ª etapa, cujo início foi em 1975, quando da independência de Moçambique, termina nos meados da década de 80. A consagração da educação de adultos como um dos pilares do Sistema Nacional de Educação constitui-se no marco de referência desta etapa.

Durante esta fase, tiveram lugar sucessivas campanhas de alfabetização e educação de adultos em toda a extensão do país bem assim actividades planificadas e concertadas de educação e formação da população adulta em determinadas empresas, comunidades, ou sectores sociais definidos como estratégicos para o desenvolvimento sócio-económico nacional.

A 2ª etapa inicia-se nos meados da década de 80 e termina em 1995. Nesta etapa há expressiva redução das actividades de AEA como resultado do recrudescimento da guerra desestabilizadora protagonizada pelo então regime segregacionista da África do Sul. A guerra destruiu infra-estruturas, ceifou vidas humanas e fez que milhares de moçambicanos se refugassem nos países vizinhos assim como milhões passassem à condição de deslocados em todo o país.

Consequentemente, as actividades de AEA passaram a ter lugar apenas nas grandes cidades, exceptuando as iniciativas de ONG's, religiosos e indivíduos que continuaram a oferecer os programas em pequena escala, com a inovação de em vários casos a alfabetização ter sido em línguas locais. O cúmulo da redução das actividades de AEA foi a extinção da Direcção Nacional de Educação de Adultos (DNAEA), tendo as suas actividades e pessoal passado para a Direcção Nacional do Ensino Básico.

A 3ª fase e última etapa têm o seu início em 1995 e estende-se até aos dias de hoje. Caracteriza-se pela redescoberta e resgate da AEA, num ambiente de paz e estabilidade social, tendo-se na AEA uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento sócio-económico sustentável de Moçambique.

2.2. Contexto local

O Distrito de Marracuene localiza-se na província de Maputo, estando a 30 km a Norte da cidade de Maputo. O distrito faz limite, a Norte, com o distrito da Manhiça, a Sul, com a cidade de Maputo, a Este, com o Oceano Índico e, a Oeste, com o distrito de Moamba e Cidade da Matola.

Quanto à divisão Administrativa, o distrito comporta dois (2) postos Administrativos, nomeadamente: Posto Administrativo Sede e Posto Administrativo de Machubo. O primeiro Posto Administrativo comporta cinco localidades, designadamente: (i) Localidade Sede, (ii) Michafutene, (iii) Nhongonhane, (iv) Macaneta e (v) Ngalunde. O Posto Administrativo de Machubo comporta as localidades de Taula e Macandza.

No que tange às actividades económicas, a população deste distrito dedica-se à pesca, agricultura e ao comércio (Ministério da Administração Estatal, 2005).

A descrição geográfica do Distrito de Marracuene deve-se ao facto de ser o local onde teve lugar a pesquisa, concretamente na Localidade de Michafutene, no posto Administrativo Sede, onde funcionam os centros de alfabetização de Guava, Mateque, Mumemo, 12 de Outubro, 16 de Junho, Filipe Samuel Magaia e Eduardo Mondlane.

No que diz respeito às actividades de AEA, a Localidade de Michafutene funciona com oito centros de AEA, com um total de quinze (15) turmas, assistidas por treze facilitadores, dos quais cinco são mulheres e nove homens, conforme indica a tabela 2.1.

Tabela 2.1: Dados Distritais sobre AEA

| Escola de Tutela (Núcleo Pedagógico de Base) | Local de Funcionamento da Turma de AEA | Níveis leccionados | Tipo de programa | Dias de Trabalho | Tipo de Alfabetizador/educador | | | Género do alfabetizador/educador | |
|--|--|--------------------|------------------|------------------|--------------------------------|------------|-------|----------------------------------|---|
| | | | | | Profissional | Voluntário | Total | M | F |
| EPC de Mumemo | EPC de Mumemo (3 turmas) | 1º e 3º ano | Regular | De 2ª a 6ª | 1 | 1 | 2 | X | |
| EPC 12 de Outubro | EPC 12 DE Outubro (1 turma); Círculo de Mapulango (1 turma); Círculo 7 de Abril (1 turma) | 1º ano | Regular | Flexível | 1 | 2 | 3 | | X |
| EPC Eduardo Mondlane | EPC Eduardo Mondlane (1 turma) | 3º ano | Regular | 2ª, 4ª e 6ª | — | 1 | 1 | X | |
| EPC Filipe Samuel Magaia | EPC Filipe Samuel Magaia (2 turmas) | 1º e 3º | Regular | 2ª, 4ª e 6ª | — | 1 | 1 | X | — |
| EPC Guava | EPC Guava (3 turmas) | 1º e 3º | Regular | 2ª, 3ª, 5ª e 6ª | 1 | 2 | 3 | X | X |
| EPC Mateque | EPC Mateque | 1º e 3º | Regular | 2ª a 6ª | 1 | 1 | 2 | X | — |
| EPC 16 de Junho | EPC 16 de Junho | 1º e 3º | Regular | 2ª, 3ª, 5ª e 6ª | — | 2 | 2 | X | |
| | | | | | | | | X | |

Fonte: SDEJT/Secção da AEA, 2015

Estes centros ministram apenas o programa de alfabetização regular, cujas aulas decorrem em dois (2) períodos: curso diurno e nocturno. Em geral, cada turma é composta por um número que varia entre dezoito (18) a vinte e cinco (25) aprendentes.

Relativamente aos facilitadores, dos treze (13) que a Localidade de Michafutene possui, quatro possuem formação de um ano como educadores profissionais (sendo três pelo INEA da Beira e um pelo IFEA de Chongoene na Província de Gaza) e são ao mesmo tempo professores do

Ensino Primário, exceptuando-se um educador profissional que só lecciona na AEA. Cinco possuem formação em pedagogia de adultos e quatro não possuem.

O SDEJT de Marracuene localiza-se no Distrito de Marracuene e possui as seguintes áreas: Repartição de Educação Geral (que inclui a secção de AEA), Repartição da Administração e Finanças (que inclui a secção de planificação e secção da secretaria); repartição de Recursos Humanos; Repartição da Cultura, Juventude e Desporto. O estudo foi realizado nos centros de Alfabetização e Educação de Adultos na Localidade de Michafutene, razão pela qual se faz a descrição da entidade que faz o acompanhamento dos centros. O Distrito funciona com trinta e um centros de alfabetização e educação de adultos.

Sendo que o estudo é sobre a influência da formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos nas práticas de ensino e aprendizagem nos Centros de AEA, pensou-se em incluir um número significativo de facilitadores. Por essa razão, foram eleitos os centros de AEA da localidade de Michafutene, pelo facto de reunirem maior número de facilitadores, treze, contrariamente às outras localidades (Localidade Sede, dez facilitadores voluntários e nenhum com formação profissional; Macaneta: um facilitador voluntário sem formação; Ngalunde: dois facilitadores voluntários sem formação profissional; Matalane: dois facilitadores voluntários sem formação profissional; Macandza: sem facilitadores; Taula: sem facilitadores). Eis os centros da localidade de Michafutene:

- Centro da EPC Guava (com três facilitadores, apenas um formação profissional, três turmas);
- Centro da EPC 12 de Outubro (com três facilitadores, sendo uma com formação profissional, três turmas);
- Centro da EPC Mumemo (com dois facilitadores, um dos quais com formação profissional, duas turmas);
- Centro da EP1 Mateque (com dois facilitadores, um dos quais com formação profissional, duas turmas);
- Centro da EPC Filipe Samuel Magaia (com duas turmas assistidas por um facilitador sem formação profissional);

- Centro da EPC 16 de Junho (com dois facilitadores voluntários sem formação profissional, duas turmas);

Dados provenientes da análise do relatório do balanço anual 2015 do SDEJT de Marracuene apontam, entre outras, as seguintes causas do baixo aproveitamento: “baixo nível de preparação das aulas por parte de alguns professores; fraco domínio de algumas metodologias por parte de alguns professores; fraca aderência nos centros de AEA no período de exames” (SDEJT Marracuene, 2016, p.7).

Finalmente, sobre o mesmo distrito, MINED (2014b) aponta que alguns professores se fazem à sala de aulas sem plano, utilizam leitura em coro. Estas constatações revelam que o sector da educação no distrito de Marracuene enferma de problemas que acabam afectando os processos de aprendizagem de jovens e adultos nos centros de AEA.

Sintetizando este capítulo, importa referir que a AEA tem a sua génese nas zonas libertadas e que o subsistema de AEA foi criado após a conquista da independência à luz da lei 4/83 actualizada pela lei 6/92. Da independência aos dias de hoje, a AEA estende-se por três fases, na periodização de Mário (2002), com destaque para a primeira pelo seu contributo para a redução massiva do analfabetismo em Moçambique através das campanhas de alfabetização e para a terceira fase por ser de resgate da AEA, após uma fase penosa desta área, caracterizada pela interrupção, quase que generalizada, da AEA devido à instabilidade político militar dos meados da década de 80 a meados da década de 90. Um outro marco importante é que em 2009 foi introduzido o novo currículo de AEA, que prevê um total de quatro anos para se obter certificação equivalente ao Ensino Primário completo (7ª classe). Na segunda secção deste capítulo, também se fez a descrição do contexto em que decorreu o estudo, o Distrito de Marracuene, especificamente os centros da Localidade de Michafutene.

No capítulo que se segue é apresentada a revisão da literatura e o quadro conceptual que ilumina a pesquisa.

CAPÍTULO 3 – REVISÃO DA LITERATURA E QUADRO CONCEPTUAL

Este capítulo reveste-se de capital importância, uma vez que passa em revista a literatura seleccionada em função da sua ligação com a temática do estudo, contribuindo assim para a compreensão da influência que a formação dos facilitadores possa ter no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. A formação destes agentes tem sido alvo de questionamentos em todos os contextos, quer nacional e internacional e este estudo vai contribuir para a expansão desse debate.

O capítulo apresenta a revisão da literatura e o quadro conceptual que informam o estudo. A revisão de literatura começa com a definição de conceitos básicos na 1ª secção, à luz de diferentes teóricos. Seguidamente, debruça-se sobre processos de formação de facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos, na 2ª secção. Na 3ª secção discute-se a formação e a prática docente. Na 4ª secção, incide sobre o perfil dos facilitadores em Moçambique. Na 5ª secção, aborda-se as práticas andragógicas dos facilitadores. Finalmente, na 6ª secção, descreve-se os modelos de formação dos facilitadores dos processos de AEA.

3.1. Conceptualização de termos chave

Nesta 1ª secção faz-se a conceptualização dos termos chave usados neste estudo para permitir a sua melhor compreensão. Deste modo, discorre-se sobre os conceitos: alfabetização; alfabetizador; educador; formação; capacitação, educação de adultos, formação profissionalizante e competências.

3.1.1. Alfabetização

Tfouni (2006) tem na alfabetização o processo que permite que o indivíduo adquira as habilidades necessárias à leitura e escrita ou o processo de representação de variados objectos, de natureza diversa. Para Piconez (2002), a alfabetização tem na escrita uma das razões essenciais para o desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial.

Freire (1997) considera a alfabetização como sendo a aquisição da língua escrita através da construção do conhecimento, que ocorre num contexto discursivo de interlocução e interação, em que a interpretação crítica da realidade é uma das condições necessárias para o exercício de uma cidadania plena, enquanto exercício de direitos e deveres na sociedade global. Para Freire ainda, a alfabetização não pode ser restrita à codificação e descodificação, pois o seu objectivo é promover a consciência dos aprendentes acerca dos problemas do dia-a-dia, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social. A abordagem de alfabetização de Freire insere-se no construtivismo, que, segundo Gadotti e Romão (2005), tem no aprendente o sujeito que constrói, a partir da sua acção no mundo e o seu conhecimento. A aprendizagem ganha sentido pela procura de novos elementos que levem à compreensão do mundo. Para além de construção individual, o conhecimento é também uma construção colectiva, pois a troca de ideias, a necessidade de compreender e ser compreendido pelos outros levam à aprendizagem.

É, portanto neste sentido que que Torres (2009) argumenta que a alfabetização é mais do que aprender a ler e escrever. É sobre como nos comunicamos na sociedade, tendo, por isso, a ver com práticas e relações sociais, o conhecimento, a língua e a cultura. Contudo, esta autora faz ver que no campo de alfabetização o termo é confuso por não reunir consensos a nível internacional, pois, por exemplo, em alguns casos associa-se o termo alfabetização a jovens e adultos e, noutros, é entendido como abrangente, incluindo assim todas as idades dos aprendentes, quer estejam dentro do sistema escolar, quer estejam fora. Em alguns contextos, como é o caso de Moçambique, inclui-se o cálculo no conceito de alfabetização e noutros não. Por isso, não é surpreendente que para MINED (2011a, p. 4), a alfabetização seja “um processo de aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo que estimula a participação nas actividades sociais, políticas e económicas e permite uma educação contínua e permanente.”

Este conceito, reflecte igualmente o tipo de alfabetização que se pretende oferecer, funcional, percebido como uma das actividades de desenvolvimento local. Em suma, a alfabetização deve ser funcional, virada não apenas para noções básicas de leitura, escrita, cálculo como também para as habilidades para a vida.

À excepção da definição de Tfouni (2006), que parece restringir a alfabetização à dimensão de simplesmente compor e compreender textos, em todas as outras nota-se claramente o papel utilitário da alfabetização, enquanto processo que contribui para a resolução dos problemas

vividos pelos aprendentes. É assim que MINED (2011a) se refere ao estímulo decorrente da alfabetização para a participação em actividades sociopolíticas e económicas que permitem a aprendizagem ao longo da vida e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Contudo, como Freire (1979) adverte, a funcionalidade da alfabetização depende da forma como a mesma é concebida: é construção do conhecimento, requer interacção, diálogo (entre o alfabetizador e o alfabetizando e entre este e o mundo). A aprendizagem constrói-se individual ou colectivamente (Gadotti & Romão, 2005). Só assim o alfabetizando estará em condições de exercer a sua cidadania, não à escala local (referida por MINED, 2011a), mas à escala global. Isto é, a alfabetização, enquanto componente da educação de adultos, abre as portas para o mundo.

3.1.2. Alfabetizador

Freire (1979, p. 16) define alfabetizador como sendo o indivíduo que medeia a aprendizagem de jovens e adultos, dando prioridade, nesse processo, aos conhecimentos que os alfabetizandos já possuem. Significa isto que os alfabetizandos não são nenhuma tábua rasa. Têm experiência e conhecimento que podem ser usados para a sua própria aprendizagem, desde que o alfabetizador os ajude a aprender. É neste sentido que Ministério da Educação (2011a, p. 7) define alfabetizador como sendo o “indivíduo facilitador do processo de aprendizagem básica da leitura, escrita e cálculo”. Isto é, como facilitador da aprendizagem, o alfabetizador ajuda o seu concidadão, dialogando e interagindo com ele, a entender o mundo, como defende Freire (1979).

3.1.3 Educador

É designado por educador o “indivíduo, com formação profissional, que facilita o processo de aprendizagem pós-alfabetização” (MINED, 2011a, p. 15). É neste contexto que se associa o adjectivo ‘profissional’ ao termo ‘educador’. Isto é, o educador profissional tem necessariamente uma formação profissional para trabalhar com jovens e adultos na fase da pós-alfabetização. Contudo, devido à falta de facilitadores voluntários, alguns facilitadores profissionais acabam leccionando o nível de alfabetização.

No que concerne às suas práticas educativas, Freire (1997) afirma que o papel do educador não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar o educando jovem e adulto a pensar certo, pois o verdadeiro educador auxilia o aprendiz a pensar certo e a ser crítico e não torná-lo uma máquina. No mesmo diapasão, Galvão (1996, p. 26), aponta algumas qualidades essenciais que o educador deve reunir como são: vivacidade, originalidade, criatividade, generosidade, empática e garantia da libertação do educando.

Aparentemente, o termo educador restringe as actividades deste actor ao nível de pós-alfabetização (correspondente ao 2º nível, isto é, o 3º ano de AEA), mas na realidade o educador tem competências para facilitar a aprendizagem no nível da alfabetização (1º nível cuja conclusão com sucesso confere certificação equivalente à 2ª classe).

Para efeitos deste estudo, tanto o alfabetizador quanto o educador profissional são designados de facilitadores de aprendizagem, pois, como ensina Freire (1979), o papel destes actores é o de ajudar os seus concidadãos, dialogando e interagindo com eles, a entender o mundo e não simplesmente ensinar-lhes conteúdos, mas sobretudo ensiná-los a pensar certo e de forma crítica, o que os isenta de ser meros consumidores do que os programas de AEA veiculam. Por outras palavras, há necessidade de dialogicidade, uma vez que o ensino e a aprendizagem, entendidos como processos mútuos e recíprocos, os aprendentes podem igualmente partilhar o que sabem não só com os seus colegas como também com seus facilitadores de aprendizagem, o que se traduz no diálogo educacional (Freire, 2005). Neste contexto, o facilitador voluntário é aquele que não possui formação profissional e o facilitador profissional, o que tiver passado por uma formação como ‘educador profissional’.

3.1.3. Formação

Fabre (1995) citado por Costa e Silva (2003, p. 16) relaciona a formação com a instrução e educação, no sentido de que formar pressupõe transmitir conhecimentos, como na instrução, ao mesmo tempo que se transmite valores e saber ser, como na educação; “formar contempla a relação do saber com a prática, com a vida”. Por sua vez, Canário (1999) define formação como

um processo individual numa perspectiva tridimensional, que abrange o saber (conhecimentos), o saber fazer (capacidades) e o saber ser (atitudes).

Para Ministério da Educação (2011a), formação é um processo de autoconstrução do indivíduo, orientado por um formador. Nesse processo, o formando questiona a realidade concreta com que entra em contacto e a busca de respostas requer que aja, experimente e reflita. Universidade Eduardo Mondlane/Ministério da Educação/Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos e Organizações da Sociedade (s.d., p. 16) entendem formação como sendo “dotação de um indivíduo de conhecimentos, atitudes e habilidades para o exercício de uma actividade, providenciados por uma instituição vocacionada ou de ensino, com um sistema de avaliação, orientado por um currículo reconhecido por uma autoridade competente”.

Os autores acima revistos são concordantes em que a formação prepara o indivíduo para o exercício de uma actividade, devendo nesse processo mobilizar, como sujeito activo, conhecimentos, capacidades e atitudes condicentes com a actividade que vai exercer.

3.1.4. Capacitação

Tal como na formação, o indivíduo em capacitação é dotado de saber, habilidades e atitudes para um melhor exercício da sua actividade profissional só que esse processo ocorrem num tempo relativamente curto que na formação, como se pode ver na definição de capacitação por Universidade Eduardo Mondlane et al. (s.d., p. 16): “dotação ou actualização do indivíduo de conhecimentos, atitudes e habilidades específicos para melhor exercer as suas actividades profissionais, num curto prazo de tempo”.

Sendo que a principal diferença entre formação e capacitação está no tempo que dura cada uma das acções, mais longa a primeira relativamente à última, neste estudo, utiliza-se o termo ‘formação’, também para se referir à capacitação dos facilitadores de aprendizagem.

3.1.5. Educação de adultos

A nível internacional a educação de adultos compreende todos os níveis de educação formal e inclui a educação superior. No contexto latino a educação de adultos está associada aos pobres e necessidades básicas de aprendizagem, bem como à alfabetização, educação primária básica, a educação vocacional e os programas de educação formal. Alguns países como, por exemplo, Jamaica, incluem também a educação de adultos na formação/capacitação docente e na capacitação do sector público (Torres, 2009). Para Torres (2003), a educação de adultos não tem sido prioridade para os governos, uma vez acharem que serve a uma clientela pobre, politicamente sub-representada, e conseqüentemente fraca ou limitada na sua habilidade para manipular os serviços sociais do Estado; instituições e programas para educação de adultos são os de menor prestígio na hierarquia de educação (formal e informal), em parte pela natureza de sua clientela e, em parte porque, na maioria dos casos, não oferecem credenciais académicas de prestígio

No contexto africano incluindo Moçambique, a educação de adultos está associada principalmente à alfabetização e educação básica de adultos, normalmente integradas em políticas de educação gerais (UNESCO, 2010). Como explica Torres (2006), a confusão que se faz entre a educação de adultos e a alfabetização deriva do facto de se ter prestado muita atenção à alfabetização sobretudo nos países que se libertaram dos seus colonizadores, onde as taxas de analfabetismo eram assustadoras, o que propiciou campanhas de alfabetização. Moçambique faz parte desses países.

Delors (1996) define educação de adultos como todo o conjunto das estruturas e actividades cujo objectivo é o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e competências do foro intelectual, afectivo, artístico e social entre os adultos, quer em grupo, quer isoladamente.

Para Buque et al. (2003, p. 30), educação de adultos é aquela “que é organizada para indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência do ensino geral e técnico profissional e também é destinada aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de ensino escolar na idade normal de formação ou que não concluíram”.

Reconhecendo o valor de educação de adultos, Balate (2004, p. 4), afirma que “a educação de adultos tem resultados directos sobre as suas famílias”. Nesse sentido, os adultos podem prestar apoio significativo à educação dos filhos, inscrevendo-os na escola e ajudando-os a resolver os exercícios.

De facto a educação de adultos consiste em organizar todas as condições para o adulto aprender, uma aprendizagem útil, que o ajuda a resolver os problemas de seu quotidiano.

3.2. Processos de formação dos facilitadores

Nesta secção é feita a descrição e análise dos processos de formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos. A descrição em causa é feita à luz da análise documental, isto é, orientações ou directrizes preconizadas na Estratégia do sector da AEA e no Plano Curricular do respectivo sector bem como da literatura revista relacionada com o assunto.

Um aspecto que merece referência é que não existe um documento do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano produzido exclusivamente para tratar da política de formação. Neste caso, os documentos que descrevem orientações sobre o processo de formação dos facilitadores de AEA são os seguintes: Estratégia da AEA 2010-2015 e Plano Curricular de Alfabetização e Educação de Adultos de 2011.

Sendo que a qualidade de formação dos quadros é uma das condições para o sucesso de qualquer currículo de AEA, uma formação científica, psicopedagógica e cultural sólida é indispensável para a preparação profissional do educador. É neste contexto que UNESCO (2010, p. 93) anota que, como em outros sectores da educação, os facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos “são o insumo mais importante” para a garantia da qualidade neste subsector. Contudo, “em muitos casos, os educadores de adultos foram inadequadamente treinados, possuem formação mínima, ...”.

De acordo com MINED (2011b), a formação contribui para desenvolver a capacidade de compreensão e análise dos objectivos sociais e do contexto sociocultural e organizacional em

que a função docente se insere. A formação terá incidência no modelo modular baseado em competências, considerando duas vertentes: formação inicial e formação em exercício através do programa de desenvolvimento profissional contínuo.

Ainda de acordo com MINED (2011b), a formação dos técnicos e formadores contará com os serviços das universidades, tendo como objectivo capacitar os formadores dos Institutos de Formação de Educadores de Adultos (IFEAs) e técnicos dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJTs), Direcções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano, e Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA), no desenvolvimento e gestão de políticas e estratégias, assim como gestão de informação do subsector de AEA/ENF. E no que tange à formação de facilitadores, para os níveis de alfabetização será realizada nos IFEAs/IFPs que funcionam em cada província e as DPECs/SDEJTs terão a responsabilidade de planificar e seleccionar os formadores (o processo de formação é descentralizado aos SDEJTs e DPECs, em coordenação com as comunidades na selecção dos alfabetizadores).

Quanto à duração, os cursos para facilitadores voluntários terão a duração mínima de quinze dias sendo frequentados por todos aqueles que se candidatarem como ‘alfabetizadores voluntários sem formação’, bem como os docentes do Ensino Primário. Estes receberão um curso de curta duração sobre pedagogia de adultos (MINED, 2011b). Ainda no que tange à duração da formação, Santomé (2006), como citado em Duarte et al. (2009, p. 41), adverte que “a curta duração dos cursos de formação dos professores não lhes permite o entendimento de todas as facetas exigidas pela profissão, sendo a formação inicial deficitária um dos motivos de os professores estarem desmotivados”.

A formação de facilitadores profissionais decorria no Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA), teve vários momentos, ingresso com 6^a+1 ano equivalente a nível elementar; 7^a+2 anos equivalente a 10^a classe (nível básico); 10^a+ 2 anos equivalente a nível médio. Para imprimir mais dinâmica na área de AEA, extinguiu-se o INEA e criou-se os Institutos de Formação de Educadores de Adultos (IFEAs) em 2010 em número de três, um na Matola em Maputo, outro em Chongoene na província de Gaza e o último na Beira, província de Sofala (MINED, 2010). O ingresso nestes institutos era por via de exame de admissão, sendo que os candidatos têm de ter

completado a 10ª classe com uma média igual ou superior a 12 valores (cf. MINED, 2011c). Importa referenciar que as instituições criadas destinavam-se à formação e aperfeiçoamento dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos a nível nacional, tendo como foco de abordagem os princípios e modelos andragógicos, os quais são discutidos na secção concernente às práticas andragógicas neste estudo.

Um dos aspectos que MINED (2011b) avança é a formação contínua. Neste sentido, significa que deve-se ministrar a pedagogia de adultos para os que actuam na área de AEA como facilitadores de aprendizagem. A partir de Fevereiro de 2016, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano decidiu extinguir os IFEAs (vide anexos) transformando alguns em IFPs, sendo que o professor formado será habilitado a ensinar crianças e adultos.

Este desafio imposto aos IFPs exige uma formação sólida dos formadores e gestores das mesmas instituições em matéria de pedagogia de adultos, para que estes veiculem a informação nos formandos, de modo que estes, após a formação, operacionalizem os princípios andragógicos no processo de ensino e aprendizagem (PEA) nos centros de AEA. Caso contrário, na formação, os formadores continuarão a discutir com mais ênfase os aspectos pedagógicos e, assim sendo, os seus formandos poderão estar na condição descrita por Ribeiro (1999), como citado em Moura (2005), segundo a qual a falta de formação específica dos educadores que actuam nesta modalidade de ensino resulta numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado para o ensino fundamental de crianças.

A formação dos facilitadores que actuam a nível da alfabetização é rápida, sendo pelo menos 10 dias antes de dar aulas e a maior parte dos que leccionam na área de AEA são facilitadores voluntários. Este facto significa que o tipo de ensino oferecido aos jovens e adultos pode não ser o mais funcional, revelando-se a necessidade de um investimento na área de formação destes actores.

O número de facilitadores com formação profissional é mais exíguo ainda. Isto remete para a necessidade de se desenvolver, a curto e médio prazos, uma estratégia eficaz e eficiente de formação de facilitadores voluntários (UNESCO & MEC, 2008). O local de estudo é elucidativo do número reduzido de facilitadores com formação profissional, só existem quatro ao nível do

distrito (vide anexos) e, por sinal, todos leccionam nos centros da Localidade de Michafutene. Uma das formas de colmatar o problema de falta de formação seria o trabalho em equipa dos facilitadores, que consistiria em os mais experientes ajudarem os menos experientes, por exemplo, na planificação de aulas e assistência mútua a aulas para posterior análise e correcção dos aspectos negativos. É nesta perspectiva, que Imbernón (2011) sugere que, quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro, o que os leva a partilhar evidências e informações e buscar soluções.

A seguir, discute-se a componente formação e a sua relação com a prática docente tendo como fundamento os referenciais teóricos que perfilham a temática em análise.

3.3 Formação e prática docente

Nesta secção pretende-se descrever a relação entre a formação e a prática docente. Na formação do professor, Aranha (1996) destaca três (3) aspectos importantes, designadamente:

i) Qualificação

Neste âmbito, o professor precisa adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um dado conteúdo. Neste sentido, busca garantir a sua competência por meio do domínio do conteúdo na área escolhida para o exercício profissional, seja alfabetização, história, geografia, matemática, etc, visto que não se ensina o que não se sabe. Significa, portanto, que quem não tem domínio de um dado conteúdo não está qualificado para ensinar ou facilitar a aprendizagem desse mesmo conteúdo.

ii) Formação pedagógica

Sendo que a actividade educativa está para além do senso comum, não basta que o professor seja bem informado. Não basta que domine os conteúdos da área em que pretende trabalhar. É fundamental que tenha competências técnicas para lidar com a realidade da sala de aulas em que há estudantes diversos do ponto de vista social, religioso, étnico, etc. É na formação pedagógica que o professor aprende a formular os objectivos de aprendizagem, as estratégias adequadas para o ensino de um dado conteúdo, a avaliar o processo de aprendizagem, etc. por forma a garantir a eficácia da acção educativa.

iii) Formação ética e política

O professor educa tendo valores como ponto de partida, visando construir um mundo melhor. Este aspecto diz respeito ao facto de que o professor desenvolve um trabalho intelectual transformador: ele não só quer mudar o comportamento do aluno como também educa para um mundo melhor, que está para ser construído. A formação ética e política do professor permite a melhor compreensão sobre o que é relevante na aprendizagem, com vista a evitar o enciclopédismo, o academicismo, o tecnicismo ou a manipulação do educando.

Os aspectos discutidos acima só se podem justificar se se aliar a teoria à prática docente. É neste contexto que Souza (2001), revelou no seu estudo que separando a teoria da prática, fica limitada a capacidade do homem agir consciente e condenado da possibilidade de construir ou reconstruir a sua realidade e consequentemente, nesta lógica, os facilitadores terão dificuldade em reflectir sobre a prática andragógica nos centros de aprendizagem.

Corroborando com este pensamento, Mesquita (2011, p. 55), citando Ribeiro (1997), afirma que “as instituições de formação de professores não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de formação que na realidade, praticam, existe em regra geral, um desfasamento entre o que se propõe, em teoria, e o que praticam como estratégia”.

Este desfasamento entre a teoria e prática pode conduzir os facilitadores de aprendizagem a encarar dificuldades na planificação e realização do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, este desfasamento pode abrir espaço para os facilitadores de aprendizagem perpetuarem o modelo tradicional, onde o professor valorizar mais os conteúdos e o mesmo é tido como mestre no pragmatismo dos conteúdos referidos anteriormente.

Ainda no que tange à prática docente, Medeiros e Cabral (2006) afirmam que:

A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direccionando-o ao seu fazer pedagógico. O professor ao ter domínio do

conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem, fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar (p. 11).

Todo o processo de formação deve equipar/munir os formandos de conhecimentos teóricos e práticos para o exercício de qualquer actividade. Nesta senda, os facilitadores de aprendizagem que se encontram em processos de formação (sejam de curta ou longa duração) devem reunir teorias de aprendizagem, que serviram de suporte ou fundamento para a prática ou realização do processo de ensino e aprendizagem nos respectivos centros de Alfabetização e Educação de Adultos.

Ainda Medeiros e Cabral (2006), no que tange ao tópico acima em referência, afirmam que:

A prática docente é mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que actua e interage no contexto social (p. 11).

Apoiando este raciocínio, Formosinho (2009), avança que a prática docente em contexto real permite desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Entretanto, há concepções que destacam a prática para validar a teoria: “a prática experimental é o único critério da verdade científica, e a teoria forma-se com base nos resultados eficazes da acção humana” (Ferreira, 2014, p. 38).

Pimenta (2009), enfatiza o conceito de que praxis é a atitude (teórica-prática) humana de transformação da natureza e sociedade, não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis).

Por seu turno, Ferreira (2014, p. 38), no que concerne à teoria e prática, afirma que “é algo complexo que não deixa de acontecer na docência e nem na formação de professores, mas a teoria e prática dependem de vários para que a justaposição aconteça de maneira satisfatória no processo de ensino e aprendizagem”.

A teoria e prática pedagógica na formação de professores precisam estar relacionadas permitindo que se forme um professor que tenha conhecimentos teóricos sobre epistemologias educacionais a fim de estabelecer uma ponte entre ambas (a teoria e a prática) diante da realidade profissional.

Neste contexto, a teoria juntamente com a prática possibilitam constantes momentos de reflexão e de troca sobre práxis vivenciados pelo docente.

Vásquez (1968) como citado em Pimenta (1994), discutindo a relação entre a teoria e a prática, destaca o último termo como guia da acção, molda a actividade do homem e a teoria caracteriza-se por ser uma relação consciente, isto é, a teorização da prática docente (fundamentação das actividades práticas ou da realização de ensino por parte do professor).

Ainda Pimenta (1994) afirma que a teoria e a prática são indissociáveis como praxis. A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Ela exige uma relação teórica com ela. “A pedagogia, enquanto ciência (teoria) investiga a educação enquanto prática social, coloca os ingredientes teóricos necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social)” (op.cit., p. 93).

A formação e prática docente têm fundamento em determinados princípios sugeridos por Simões (1979, p. 255), tal como são descritos a seguir:

i) Princípio da continuidade;

Este princípio tem como pressuposto que a formação dos professores tem necessariamente de ser permanente: a uma primeira fase de formação dos alunos-professores (formação inicial) segue uma outra de formação continuada, transversal à vida activa do educador. Não significa prolongar de forma indefinida a formação inicial, mas harmonizar esta com a contínua, de modo que uma seja função e exigência da outra.

Por outras palavras, por um lado, a formação inicial prepara para a formação contínua, no sentido de que, sem prejuízo da sua especificidade, adopta objectivos, meios e metodologias gerais de formação comuns à formação continuada. Assim, por exemplo, ambas propõem-se como objectivo comum a autoformação, isto é, a promoção de atitudes positivas e de capacidades que permitam ao indivíduo educar-se por si mesmo. Por outro lado, a formação continuada implica uma profunda remodelação na formação inicial, designadamente no que se refere ao abandono das pretensões enciclopédias, à renúncia a fórmulas que dão a impressão dum saber definitivo, à aquisição dos meios de formação continuada.

Dizer formação continuada equivale, portanto, a dizer formação integrada...a integralidade da formação refere-se a reunir as seguintes dimensões: a dimensão científica e dimensão pedagógica; dimensão teórica e dimensão prática; dimensão geral e a dimensão específica (profissional).

ii) Princípio da integração científico- pedagógica;

Este princípio mostra que se impõe a todo o formando que tenha a capacidade não só de mobilizar conhecimentos científicos mas também os conhecimentos relativos a como ensinar esses conhecimentos. Significa que o professor na sua formação deve ser munido das componentes científica e pedagógica. Neste contexto, os facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos devem ser detentores de um conjunto de conhecimentos específicos à sua área de actuação ao mesmo tempo que devem saber como facilitar a aprendizagem desses mesmos conhecimentos nos centros de Alfabetização e Educação de Adultos.

Na componente científica os professores devem aprender conteúdos (componente formação sócio – cultural: geral/científica de base) e saber facilitar o mesmo conteúdo aos aprendentes (componente formação técnico profissional: específica)

iii) Princípio da unidade e diversidade;

A unidade de formação contribuiria para acabar com a desigualdade de status social entre certas categorias de professores e, por outro lado, facilitaria a constituição e funcionamento das equipas pedagógicas; promoveria a polivalência dos professores e ajudaria a estabelecer a necessária integração entre os diversos níveis de ensino, o que significa que a formação deveria constar de um tronco comum, não quer dizer que não sejam necessárias especializações tanto no domínio científico (na matéria a ensinar) como no domínio pedagógico, tendo em conta os alunos a educar.

iv) Princípio do isomorfismo;

A procura do isomorfismo traduz-se por uma certa harmonização entre a formação recebida pelo aluno-professor e a formação que este virá a ministrar aos seus alunos.

Na essência este princípio, procura instar aos formadores de formação de professores a serem modelos, isto é, exemplar ou espelho no processo de formação, com o propósito do futuro professor na prática faça réplica. Neste contexto, o futuro professor vai procurar educar como referência/modelo, em que os seus alunos vão procurar imitar.

Olhando para o estudo em causa, os facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos devem mediar o processo de ensino e aprendizagem nos centros de AEA como modelos perante os seus aprendentes jovens e adultos.

v) Princípio da individualização

Exige a participação dos alunos-professores e dos professores na elaboração dos *curricula* (planos de estudo, objectivos, métodos, avaliação) ao nível de formação inicial e continuada.

Na formação de professores, os formadores devem procurar particularizar o processo de ensino e aprendizagem, isto é, personalizar o ensino aos formandos/cursistas no processo de formação. Este processo de individualização do processo vai permitir conferir mais responsabilidade no seio dos formandos na gestão do seu próprio ritmo de aprendizagem, envolvimento nos grupos de trabalho, etc.

Olhando para o estudo, seria melhor que os facilitadores de aprendizagem personalizassem o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta a idade, níveis de motivação, ritmo de aprendizagem, limitações ou grau de dificuldades dos beneficiários dessa aprendizagem.

Estes princípios bem articulados na concepção de um programa/plano de formação/capacitação, podem contribuir para o sucesso da teoria e prática no campo de alfabetização e educação de adultos.

A seguir, apresenta-se o perfil dos alfabetizadores/educadores de jovens e adultos à luz dos documentos analisados.

3.4. Perfil dos facilitadores

Nesta secção, é feita a descrição do perfil profissional dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos, tendo como referência documentos nacionais e internacionais. Segundo Ministério da Educação (2011b, p.7), o alfabetizador deve reunir os seguintes requisitos:

- “Ter habilitações mínimas de 7ª classe do SNE ou equivalente;
- Possuir uma capacitação como alfabetizador;
- Comunicar com facilidade na língua de ensino e com disposição de assistir e aprender dos outros;
- Ser idóneo, criativo, persuasivo e dinâmico;
- Ter uma atitude humana com os alfabetizandos, de forma a criar um vínculo que favoreça um ambiente propício e animador para o ensino- aprendizagem;
- Merecer confiança da comunidade;
- Alguns alfabetizadores são formados no Instituto Nacional de Educação de Adultos”.

Relativamente aos facilitadores profissionais, os candidatos a esta categoria profissional ingressam no curso com o nível de 10ª classe do Ensino Secundário, ou equivalente, com pelo menos nota final igual ou superior a 12 valores, incluindo a realização de testes escritos e orais. Quanto ao perfil de saída, devem possuir as seguintes competências:

- “Leccionar nos Centros de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;
- Capacitar alfabetizadores de jovens e adultos, de ambos os sexos;
- Programar e realizar acções de apoio a alfabetizadores e aos Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos de Base;
- Integrar equipas de acompanhamento, monitoria, supervisão e avaliação, aos programas de apoio aos alfabetizadores;
- Avaliar, criativamente, o trabalho desenvolvido pelos alfabetizadores no exercício profissional;

- Reflectir, criticamente, sobre o seu trabalho, a fim de identificar boas práticas e fraquezas a sanar, desenvolvendo práticas de ensino inovadoras;
- Coordenar as actividades do sector de Alfabetização e Educação de Adultos nos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia e Núcleos Pedagógicos de Base” (MINED, 2011c, pp. 19-20).

Este perfil, confrontado com o que é exigido em países como a Austrália e Mongólia, em que o nível de entrada para se trabalhar na AEA é no mínimo uma Licenciatura (cf. UNESCO, 2010), está ainda bastante aquém, o que pode ter implicações negativas no processo de ensino e aprendizagem da população jovem e adulta em Moçambique.

A seguir, discorre-se sobre as práticas andragógicas no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

3.5. Práticas andragógicas no ensino e aprendizagem de jovens e adultos

Esta secção debruça-se sobre as práticas andragógicas, partindo-se do pressuposto que ensinar jovens e adultos é diferente de ensinar crianças, como referido por Ribeiro (1999), citado em Moura (2005).

O ponto de partida para a abordagem das práticas andragógicas é um pouco do historial da andragogia, que, segundo Malcom Knowles, apelidado pai da andragogia, é a arte e ciência de facilitar a aprendizagem dos adultos.

Segundo Knowels (1970), a andragogia deriva da organização sistemática da educação de adultos durante a década de 1920, quando os que ensinavam adultos começaram a experimentar vários problemas com o modelo pedagógico. Este evoluiu nas escolas monásticas da Europa entre os séculos VII e XII tendo passado a dominar as escolas seculares quando foram organizadas no século XII e as primeiras universidades, em Bolonha e Paris, no final do século XII.

Um dos problemas com que se defrontavam os que ensinavam adultos era que a pedagogia se baseava numa concepção do propósito da educação, ou seja, a transmissão de conhecimentos e

habilidades que haviam resistido ao teste do tempo, que para os alunos adultos pareciam insuficientes. Consequentemente, começaram a ser resistentes com frequência às estratégias prescritas pela pedagogia, como eram as preleções, leituras atribuídas, exercícios, questionários, testes de memorização, entre outros. Os adultos pareciam querer algo mais do que isso, o que se traduziu em elevadas taxas de desistências.

Ainda segundo Knowels (1970), entre 1929 e 1948, o *Jornal de Educação de Adultos*, publicado pela Associação Americana de Educação de Adultos, publicou artigos de experiências bem sucedidas de ensino de adultos, que se diferenciavam das do modelo pedagógico. Durante a década de 1950, começaram a aparecer livros que analisavam os relatórios desses professores e extraíam princípios que lhes eram comuns. Um desses livros é o primeiro do próprio Malcom Knowels, intitulado *A Educação de Adultos Informal*, publicado em 1950 e que consistia de uma lista de princípios, sem nenhuma tentativa de os congregarem numa teoria unificadora. Então, na década de 1960, Knowels e seus seguidores começaram a obter resultados de pesquisa cientificamente projectada que se concentrou nos processos internos de aprendizagem de adultos. Muitos outros conhecimentos sobre a educação de adultos se foram acumulando durante os anos sessenta em disciplinas relacionadas (Psicologia clínica, Psicologia do desenvolvimento, Gerontologia, Sociologia e Antropologia) tanto na América do Norte como na Europa. Em geral, esse conhecimento baseado em pesquisa apoiou as anteriores intuições dos professores e os teóricos começaram a montar o conhecimento extraído de ambas as fontes em uma teoria abrangente e coerente da educação de adultos.

No início deste processo, os educadores europeus de adultos sentiram a necessidade de uma designação para este novo modelo teórico que lhes permitisse falar sobre isso em paralelo com a pedagogia. Essa designação foi "andragogia", termo formado com base na palavra grega aner (com o tronco andr-), significando "homem, não menino" ou adulto.

Knowels refere ter aprendido pela primeira vez o novo termo de um educador de adultos jugoslavo em meados dos anos sessenta, tendo-o usado num artigo em *Liderança Adulta* em 1968. Desde essa época que apareceu com crescente frequência na literatura em todo o mundo. Originalmente Knowels definiu a andragogia como a arte e a ciência de ajudar os adultos a

aprender, em contraste com a pedagogia como a arte e a ciência de ensinar as crianças. Entretanto, um número cada vez maior de professores das escolas elementares e secundárias (e algumas das faculdades) começaram a relatar-lhe que estavam a experimentar aplicar os conceitos de andragogia à educação de jovens e descobriram que em certas situações estavam a ter elevados índices de aprendizagem. Já naquela altura, Knowles percebeu que andragogia era simplesmente outro modelo de suposições sobre os alunos a ser usado ao lado do modelo pedagógico, fornecendo assim dois modelos alternativos para testar as suposições quanto ao seu "ajuste" com situações particulares. "Além disso, os modelos eram provavelmente mais úteis quando vistos não como dicotómicos, mas sim como duas extremidades de um espectro, com uma suposição realista em uma dada situação entre as duas extremidades" (Knowles, 1970, p.43).

Como resultado do estudo sistemático da facilitação do processo de aprendizagem de adultos, Knowles (1970) definiu alguns princípios orientadores para esta actividade, designadamente:

i) Necessidade de os adultos saberem por que aprendem;

Para Knowles (op. cit), os adultos têm a necessidade de aprender algo antes mesmo do início do processo de aprendizagem. Ou seja, há toda a necessidade de se envolver os adultos na planificação das acções de ensino e aprendizagem, dando-lhes assim a oportunidade de tomarem decisões e agirem sobre o processo educativo de que são sujeitos activos.

ii) O conceito de si do adulto como aprendente;

Os adultos estão conscientes da sua responsabilidade pelas suas decisões e pela sua vida. Consequentemente, é necessário encará-los e tratá-los como indivíduos que se podem gerir a si próprios, devendo os seus facilitadores encorajá-los a assumir essa auto-gestão, embora em algumas situações particulares possam ser temporariamente dependentes.

iii) O papel da experiência do adulto aprendente;

À medida que o indivíduo cresce e desenvolve-se, acumula uma crescente reserva de experiência que se torna uma importante fonte de recurso de aprendizagem para a sua aprendizagem e de outros (colegas, incluindo o próprio facilitador). Na verdade, o indivíduo aprendente dá mais significado ao que aprende a partir da experiência do que ao que aprende

de forma passiva. Daí a importância de experiências laboratoriais, discussão, resolução de problemas, exercícios de simulação, visitas de campo, entre outras estratégias primárias aplicadas na educação.

iv) Prontidão/predisposição para a aprendizagem; e

Os indivíduos dispõem-se a aprender alguma coisa quando sentem a necessidade de a aprender por forma a lidarem de forma efectiva com tarefas e problemas do quotidiano. O facilitador da aprendizagem tem a responsabilidade de criar condições e prover materiais e procedimentos que os ajudem a descobrir a sua necessidade de aprendizagem/saber. Isso pressupõe que um programa de aprendizagem seja organizado de forma a que responda às reais necessidades e predisposição de aprendizagem dos indivíduos que os procuram.

v) Orientação para a aprendizagem

Os aprendentes olham para a educação como um processo de desenvolvimento crescente de competências por forma a atingirem o seu pleno potencial na vida. Pretendem habilitar-se a aplicar quaisquer que sejam os conhecimentos e habilidades que adquirirem por forma a viverem melhor a sua vida. Neste sentido, as experiências de aprendizagem devem ser organizadas em torno de categorias de desenvolvimento de competências, uma vez que os aprendentes adultos centram-se no desempenho na sua orientação para a aprendizagem.

Para o sucesso da prática andragógica nos centros de alfabetização e educação de adultos, os facilitadores deveriam preparar as aulas à luz do modelo andragógico, visto que este respeita a aprendizagem do jovem e adulto.

Por prática andragógica, Alcalá (2000), como citado em Alcalá (2006, p.5), entende “um conjunto de acções, actividades e tarefas que são administradas aplicando princípios e estratégias andragógicas adequadas e possibilitam a facilitação do processo de aprendizagem do adulto”.

A prática andragógica é fundamentada pelos princípios de horizontalidade e participação. A aprendizagem andragógica é um processo de interacção mútua entre os estudantes e o facilitador, caracterizado pela horizontalidade e participação. Os conteúdos, objectivos, normas, actividades são claramente definidos antes de administrar a unidade curricular correspondente. Para Alcalá

(2006), horizontalidade corresponde à interacção entre o facilitador e o participante jovem e adulto como um critério andragógico que contribui para proporcionar acções relevantes para uma aprendizagem efectiva, ao passo que a participação se caracteriza pelo envolvimento activo de todos os membros do grupo, valorizando um trabalho em equipe.

A mesma fonte afirma que, na prática andragógica, o andragogo é um facilitador competente em todas as actividades de aprendizagem. É uma pessoa que desempenha as suas actividades/funções como acessor, orientador, amigo, gerente, árbitro, etc. e organiza actividades de aprendizagem tendo o aprendente como participante e centro do processo.

O conceito de prática andragógica avançado acima destaca a facilitação da aprendizagem do aprendente criando actividades e tarefas que possa realizar, sendo assim, ele será um sujeito activo e construtor da sua aprendizagem. Neste sentido deve possuir uma preparação específica sobre a matéria ligada à aprendizagem de jovens e adultos. O facilitador deve possuir atitudes positivas para desenvolver uma gestão participativa nas actividades educativas.

Nérice (1989) recomenda que o aprendente deve ser levado a participar da demonstração, por meio de interrupções breves, interrogatório, solicitações para relatos verbais sobre o que tenha sido observado e com sugestões para a sua continuação, pois só desta forma irá aprender fazendo. É nesta senda que Gadotti e Romão (2005, p.33) olham para o facilitador como “um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual” e não um mero transmissor de ideias feitas aos seus educandos.

Krajnc (1993), como citado em Osório (2003), propõe um ciclo andragógico estruturado em fases, designadamente:

i) *Identificação das necessidades educativas*: O facilitador tem que identificar as verdadeiras necessidades educativas dos adultos e estabelecer metas e objectivos com a finalidade de satisfazer as necessidades individuais e sociais do sujeito.

Neste sentido, o facilitador deve identificar as necessidades de aprendizagem no seio dos alfabetizandos, o que eles querem aprender, as suas motivações para procurar os centros de AEA. Por exemplo, no que diz respeito à importância de saber ler e escrever, Linden, Manhiça e

Rungo (2004) concluíram na sua pesquisa que a motivação para os adultos se inscreverem na alfabetização é saber ler o destino de autocarro; compreender o TPC dos filhos; falar com o professor dos filhos; ler e escrever cartas; controlar o rendimento e troco do mercado, entre outras.

ii) *Planificação do programa*: a eficácia da educação de adultos depende, aquando do início da formação, se tenha em conta a experiência prévia e o nível educativo dos alunos. O programa deve estar aberto a mudanças que poderão surgir quando se revelam novas necessidades educativas;

iii) *Planificação dos métodos*: Devem estar adequados aos hábitos e às técnicas dos adultos;

A planificação é a base para o sucesso de qualquer actividade, incluindo a área de AEA, em que é necessário que os seus actores planifiquem as suas actividades, sobretudo a eleição justificada dos métodos e estratégias a usar no PEA de jovens e adultos. Partilhando a mesma opinião, Imbernón (2011), argumenta que, quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a partilhar evidências e informações e buscar soluções.

iv) *Aplicação do programa*: Para a eficácia do programa é melhor pautar pelo trabalho em grupo, complementado pelo estudo independente, uma vez que permite aos indivíduos conquistar uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem;

v) *Avaliação dos resultados e rediagnóstico da aprendizagem*: Tendo em conta que a educação de adultos é orientada para um objectivo educativo definitivo que, na realidade, nunca se consegue alcançar, uma vez que se centra no pleno desenvolvimento do ser humano, torna-se difícil a sua avaliação. Os métodos actuais de avaliação são insuficientes para avaliar mudanças quer na personalidade, nas atitudes e até mesmo nos valores produzidos pela educação dos indivíduos. No contexto de AEA, a avaliação dos resultados deveria ocorrer na perspectiva andragógica. Para tal, Alcalá (2006) avança as seguintes três modalidades de avaliação: autoavaliação (opinião/juízo do aprendente acerca da sua aprendizagem); co-avaliação é aquela que é realizada/feita pelos companheiros, isto é, os juízos e opiniões dos aprendentes como colegas); e finalmente, juízos externos/avaliação unidireccional. Esta avaliação é feita pelo facilitador de aprendizagem. Pela sua pertinência, deve ser fidedigna à qualidade e nível de

aprendizagem alcançados e os avanços, as deficiências que permitem reorientar, actualizar, ajustar e eliminar alguns aspectos do PEA.

Ainda sobre práticas andragógicas, Knowles (1990), como citado em Nogueira (s.d), apresenta sete etapas do ciclo andragógico, designadamente:

- i) Estabelecimento de um clima conducente à aprendizagem;
- ii) Criação do mecanismo para planificação mútua (envolvimento de todas as partes intervenientes no processo educativo);
- iii) Diagnóstico das necessidades de aprendizagem;
- iv) Formulação dos objectivos programáticos que satisfaçam as necessidades identificadas (objectivos claros e precisos);
- v) Elaboração de um plano de experiências de aprendizagem (indicação das actividades e metodologias a usar);
- vi) Condução das experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados (realização/execução do ensino recorrendo a técnicas experienciais e não às transmissivas);
- vii) Avaliação dos resultados da aprendizagem e re-diagnóstico das necessidades de aprendizagem (o ciclo andragógico prevê autoavaliação e o alfabetizador/educador ajuda os jovens e adultos a mostrar evidências no que tange ao nível de alcance dos objectivos).

Importa referir que não há diferenças significativas entre as fases sugeridas tanto por Krajnc (1993), como citado por Osório (2003) como por Knowles (1990), citado por Nogueira (s.d). Em ambas as propostas, nota-se haver aspectos comuns como são os seguintes: (i) identificação das necessidades de aprendizagem dos adultos; (ii) programação ou planificação, que, para além da definição dos objectivos e selecção de métodos de aprendizagem adequados aos adultos aprendentes, inclui a criação de condições materiais e psicológicas adequadas; (iii) a aplicação ou execução do planificado, e, finalmente, (iv) a avaliação do PEA por forma a aferir o grau de alcance dos objectivos traçados e corrigir o que possa não ter corrido a contento.

Contudo, para Knowles (1990) citado por Nogueira (s.d, p. 9), o estabelecimento de um clima propício para a aprendizagem é de suma importância no modelo, pois na falta desse clima a

aprendizagem não será fácil, comprometendo-se desta forma o sucesso do trabalho do facilitador e dos aprendentes.

Contudo, mesmo que haja preocupação em estabelecer um clima favorável à aprendizagem, em contextos como o de Moçambique, há dificuldades que ultrapassam a boa vontade do educador. Por exemplo, Espada (2008), que fez um estudo também no Distrito de Marracuene, constatou que os facilitadores se debatem principalmente com problemas motivacionais, cujos níveis são baixos para o desempenho das suas funções como resultado, entre outros factores, de atrasos no pagamento do subsídio do facilitador; materiais instrucionais em número insuficiente, para os facilitadores e aprendentes; falta de formação dos facilitadores. Para Knowles (1990) citado em Dias (1983, p. 133), “o modelo pedagógico (arte de ensinar as crianças e jovens) é identificado com uma situação em que ao professor cabe decidir o que será aprendido, quando e como o controle sobre a realização das aprendizagens. Ao aprendente está reservado o papel de pura submissão”.

Por seu turno, Ribeiro (1997, p. 83) afirma que

a teoria e a prática pedagógicas apoiam-se e esclarecem-se mutuamente; por isso, o professor deveria ser capaz de justificar as suas práticas à luz dos pressupostos, conceitos e princípios a que adere, tal como deveria aperfeiçoar a sua compreensão teórica do ensino com base na tradução de conceitos e princípios em práticas docentes reais.

Relativamente a este pensamento, pode-se deduzir que os facilitadores, para melhor planificarem as suas aulas, deveriam aliar a teoria e prática andragógica, isto é, deveriam ter referenciais teóricos na planificação e execução das suas aulas, no sentido de alcançarem melhores resultados no PEA de jovens e adultos nos centros de AEA.

Contudo, nem sempre os facilitadores de AEA garantem práticas andragógicas nas suas aulas. Por exemplo, Marshall (1990), como citado em Lind, Munguambe e Buque (2007, p. 41), no que tange às práticas na sala de aulas na Companhia Industrial da Matola, revela que “o professor via-se como única autoridade em todos os assuntos, defronte do qual se esperava obediência absoluta”. Neste caso concreto, claramente que o professor se despia do seu papel de andragogo actuando como agente transmissor de saber e autoritário. Buque (2013) também revela exemplos

de facilitadores de AEA que lidam com os aprendentes adultos como se de crianças se tratasse, colocando-os a repetir o que lhes ensinam, sem os deixar exprimir as suas próprias opiniões e a responder a perguntas em coro.

É neste sentido que Mangrasse (2009), citado em Duarte et al (2009, p. 286) afirma que “dar aulas é entendido como sinónimo de despejar conhecimentos para os que não os possuem, mas ensinar ou dar aulas não deve significar transferir conhecimentos, mas sim, criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Corroborando com este autor, os facilitadores devem evitar a exposição na leccionação das aulas e pautar pelo uso de técnicas participativas, que promovam mais diálogo na sala de aulas, permitindo deste modo a construção e reconstrução dos conhecimentos.

Por outras palavras, a aprendizagem, trabalho e relações humanas formam um conjunto que o educador – animador de adultos deve ter presente. Qualquer trabalho será mais fácil e gratificante se se realizar num ambiente onde as relações humanas são facilitadas e vistas como positivas para todos os membros do grupo. Caso contrário, a aprendizagem e consequente mudança de comportamentos será mais dificultada pela inércia pessoal e pela série de factores antes apontados (Dias, 1983).

Ainda sobre as práticas, Estanqueiro (2010, p. 39) argumenta que:

A aula não é um espectáculo, onde o professor tem o papel de actor e os alunos se limitam a ser uma plateia de espectadores passivos. Os alunos têm de participar activamente nas actividades da aula, isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos. Abrir a aula à participação dos alunos não resolve todos problemas do ensino. Mas reforça a motivação e promove a aprendizagem.

Assim, como recomenda Fasokun, Katahoire e Oduaran (2005), o educador de adultos deve ter em consideração a situação particular de cada aprendente e adaptar o contexto de ensino e aprendizagem às características próprias do aprendente, isto é, partir desse homem concreto e manter cada etapa do ensino e de aprendizagem em estreita conexão com ele: a sua profissão, a família, a comunidade onde vive, suas experiências, sua cultura e seus hábitos, seus desejos, aspirações, potencialidades, tendências, centros de interesse, entre outros. Importa, igualmente, que os participantes em cursos de adultos tomem sobre si a tutela da sua aprendizagem e se

libertam cada vez mais do educador. Deve-se, portanto, caminhar para uma autonomia total de cada participante tornando-o responsável pelo seu projecto de formação pessoal.

Conforme Dias (1983), a pedagogia de educação de adultos deve propiciar a liberdade para o progresso individual e colectivo. Isso pressupõe o desenvolvimento nos homens de três potencialidades: iniciativa, a criatividade e capacidade de participação na transformação da comunidade.

Por outro lado, González (s.d., p. 28) afirma que “o educador de adultos não tem um trabalho fácil, sendo fundamentais três requisitos para que possa realizar a sua tarefa de forma eficaz: entender o que está a ensinar; conhecer bem a quem vai ensinar e ter domínio das técnicas de ensino”.

A chamada de atenção é referente ao facto de os facilitadores terem domínio das matérias/conteúdos que pretendem leccionar, terem noções das características gerais dos jovens e adultos, como forma de seleccionarem as técnicas/métodos de ensino segundo as especificidades dos sujeitos de aprendizagem já referenciados, como forma de não actuarem num vazio. Fuchs (1993) encontrou uma contrariedade aos princípios andragógicos, tal como ilustra a ideia seguinte: leituras em coro; fraco domínio da Língua Portuguesa por parte dos alfabetizadores. IFEA (2011), por sua vez, aponta as seguintes dificuldades dos facilitadores: fraco domínio na introdução de uma aula; falta de segurança na explicação dos assuntos; dificuldade na elaboração de plano de aula e elaboração de testes e no cumprimento do programa.

O processo de ensino e aprendizagem de adultos exige o emprego de métodos andragógicos. No entender de Nérice (1989, p. 89), métodos de ensino correspondem a “o conjunto de momentos e técnicas logicamente coordenadas, tendo em vista dirigir a aprendizagem do educando adulto para objectivos”. Nesta perspectiva, métodos de ensino referem-se à maneira de conduzir o pensamento ou acções do educando para alcançar objectivos.

Existem vários métodos usados no ensino-aprendizagem, mas para a área de AEA é considerável o uso do método de demonstração, porque facilita a representação da realidade ou a demonstração de fenómenos ou factos (permite ver, ouvir, apalpar, executar, provar, etc). É por isso que Nérice (1989, p.29) recomenda que “o educando deve ser levado a participar da

demonstração por meio de interrupções breves, interrogatório, solicitações para relatos verbais acerca do que tenha sido observado e com sugestões para a sua continuação, o que propicia a aprendizagem fazendo”.

Relativamente aos métodos andragógicos, Rahema (1976, p. 75), destaca os métodos audiovisuais, que “são os que dão a possibilidade de acelerar a aprendizagem quando estão ao serviço de uma acção educativa e inovadora, baseada na autoconfiança e no respeito pelo meio, estes métodos só se justificarão se corresponderem aos objectivos de uma educação inovadora”.

Finalmente, sobre o mesmo tópico, Norbeck (1981), apresenta e descreve vários métodos andragógicos, nomeadamente:

Exposição é organizada especificamente para ajudar a aprendizagem. É uma colecção de materiais catalogadas que é posta em exposição muitas vezes com um guia em forma de catálogo, podendo abranger produtos agrícolas, colecção de ciências naturais, etc.

Cinema continua a ser uma forma popular de aprendizagem, especialmente em áreas não atingidas pela TV ou onde as pessoas não têm meio para comparar aparelhos de televisão.

Conferência pública é uma forma bastante suave, mas a maior parte das pessoas acha que é mais difícil ficarem sentadas e quietas só a ouvir do que a ver. Por este motivo, as conferências públicas devem ser escolhidas com cuidado, isto é, não devemos organizar nenhuma a não ser que tenhamos um conferencista excepcionalmente bom à disposição. O conferencista deve ter algo visual para acompanhar as suas palavras, podem ser algumas palavras-chave que ele escreve num quadro ou alguns diagramas ou uma série de diapositivos. O conferencista não deve usar apenas o método de conferência, isto é, pode fazer uma demonstração (que estimula a discussão numa conferência).

Método Brainstorming (chuva de ideias) é um método mais limitado, utilizado para fins especiais, que consiste em os aprendentes, por exemplo, apresentarem todas as suas ideias sobre um determinado tema, não se preocupando com o grau de correcção, lógica ou praticabilidade das ideias. Todas as ideias são registadas de modo a que todos as possam ver.

Método de caso é aplica-se para mostrar os problemas e as soluções identificadas numa dada situação, de modo a ajudar os aprendentes a desenvolver a sua capacidade de análise e descobrir soluções para os problemas com que são confrontados. Aconselha-se que a história do caso descreva uma situação da vida real de forma breve mas relativamente completa para propiciar uma análise e discussão profundas.

Representação é um método que se parece com o método dos casos, diferindo deste por os aprendentes poderem representar situações. Tal como no método dos casos, a representação é posteriormente discutida pelo grupo como um todo. Este método é particularmente bom quando o objectivo é compreender as relações entre pessoas em dadas situações e habilitar os aprendentes a enfrentar tais situações.

Demonstração é muito comum na educação de adultos, não só como forma em si (demonstração local) mas também como método dentro da aula formal, do círculo de estudo ou de outras formais. Um método de aprendizagem muito bom, porque acentua o concreto e visual. A memória visual é a mais eficaz na maior parte das pessoas.

Sendo que a alfabetização, entanto que aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é a base para a aprendizagem contínua dos adultos, importa referir alguns métodos de leitura, que são abordados nos processos de formação de facilitadores da alfabetização. Basicamente, os métodos de ensino de leitura dividem-se em dois grandes grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

Para Gomes et al. (1991), os métodos sintéticos são os que conduzem o aprendente a combinar os elementos isolados da língua, como são os sons, as letras e as sílabas, e têm como base a concepção de uma aprendizagem que começa pelos elementos que compõem a palavra para depois se atingir toda a palavra. Neste sentido, os métodos sintéticos podem ser: alfabético ou soletrativo, fonético e silábico.

Para Pereira et al. (2013), o método sintético preocupa-se em estabelecer uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e a escrita, através da aprendizagem letra a letra, sílaba a sílaba e palavra a palavra. Mentalmente, o aprendente pode perceber os grafemas (letras) de uma forma geral, como um todo, e dar-lhes significado, para numa fase posterior analisar as suas

partes. A desvantagem deste método é conduzir o aprendente a perceber partes isoladas, descontextualizadas, o que impede a sua compreensão e percepção da leitura. Como resultado, o aprendente enfrenta dificuldades em compreender e criar textos, não tem prazer pela leitura e possui, vocabulário pobre e restrito. Este método, segundo ainda os autores citados, subdivide-se em:

- i) Alfabético ou soletrativo. Cujo princípio é que a leitura parte da memorização oral do alfabeto, depois, de todas as suas combinações silábicas e, finalmente, as palavras.
- ii) Método fónico, que consiste na aprendizagem através da associação entre sons e letras. Este método permite a descoberta, primeiro, do princípio alfabético e, gradativamente, o domínio do conhecimento ortográfico próprio de sua língua, com base em textos elaborados propositadamente com este objectivo.
- iii) Método Silábico, em que a sílaba, como unidade fonética, é o ponto de partida para o ensino da leitura. Aprende-se, inicialmente, as sílabas, a combinação entre as mesmas e só depois se chega à palavra. Este método faz com que a aprendizagem seja feita inicialmente por meio de uma leitura mecânica do texto, decifrando-se as palavras, e só posteriormente é que ocorre a sua leitura com compreensão.

Relativamente aos métodos analíticos ou globais, Gomes et al. (1991) caracterizam-nos como sendo os que privilegiam uma aprendizagem da leitura em que o aprendente começa por analisar toda a palavra para chegar às partes que a compõem. Isto é, começa-se pela palavra-chave para se chegar aos seus constituintes. Os métodos analíticos podem ser de palavração, de sentençação e de contos e historietas. Já Pereira et al. (2013), caracterizam os métodos analíticos como os que conduzem o aprendente à análise do todo (palavra) para chegar aos elementos constituintes desse todo. Este método visa, por um lado, habilitar o aprendente a compreender o significado global de um texto. Por outro, incentiva-o a produzir textos respeitando a pontuação, a gostar da leitura e a expor as suas ideias sobre o texto. Subdivide-se em:

- i) Palavração, em que se apresenta a palavra ao aluno, frequentemente, acompanhada de uma imagem. Contudo, atenção especial se presta aos detalhes da palavra, como são as sílabas, letras e sons, os quais são posteriormente reunidos, ajudando o aprendente a enfrentar palavras novas com uma relativa autonomia de leitura.

- ii) Sentencição, em que o ponto de partida é uma frase que o aprendiz visualiza e memoriza as respectivas palavras, para depois analisar as sílabas constituintes de cada palavra de modo a formar novas palavras.
- iii) Contos e Historietas, que é uma ampliação do método de sentencição. Neste método, o aprendiz tem como ponto de partida pequenas histórias, letras de canções, etc., para chegar às palavras, sílabas e com estas sílabas formar novas palavras. O pressuposto básico deste método é fazer com que o aprendiz perceba a leitura é a descoberta do que está escrito, decompondo o texto inicial (historietas ou letras de canções) em partes cada vez menores: orações, expressões, palavras, sílabas.

Os métodos acima sugeridos são apenas uma parte de um leque bastante vasto. Para o alcance de bons resultados, não há receita que o facilitador de jovens e adultos possa seguir. A atitude crítica na sua aplicação/operacionalização nos centros da AEA precedida de uma avaliação do contexto de aprendizagem já é um bom ponto de partida, pois não existe um método melhor que o outro (veja-se Rogers, 2002; Fasokun, Katahoire, & Oduaran, 2005). Para Buque (2013), o alfabetizador ou educador de adultos tem de estar suficientemente informado sobre os seus aprendentes por forma a seleccionar o(s) melhor(es) método(s) de acordo com as preferências dos aprendentes. Contudo, uma combinação de métodos centrados no alfabetizador/educador com métodos centrados nos aprendentes poderá maximizar a aprendizagem.

Tendo-se descrito sobre os processos de formação dos facilitadores de aprendizagem, segue-se a secção sobre os modelos de formação destes actores.

3.6. Modelos de formação de facilitadores

Na presente secção, faz-se a descrição dos principais modelos de formação de professores que podem ser ajustados ao contexto de formação dos facilitadores de jovens e adultos.

No que tange aos modelos de formação, Joyce (1975) e Perlberg (1979) citados por Garcia (1999, p. 31) referem modelos de formação de professores desenvolvidos por Zeichner, que são:

- i) O modelo tradicional, que separa a teoria da prática, caracterizando-se por um currículo normativo e orientado para as disciplinas;
- ii) Modelo de movimento de orientação social, fundamentado nos trabalhos de Dewey. Encerra uma visão construtivista do conhecimento, orientado para a resolução de problemas;
- iii) Modelo de orientação académica, que tem o professor como o sujeito que domina os conteúdos e cuja tarefa consiste em praticar as disciplinas académicas na classe;
- iv) Modelo de movimento de reforma personalista. Concebe a formação de professores como um processo de libertação da personalidade que ajuda o formando a desenvolver-se a si mesmo de forma peculiar. Este modelo põe ênfase nos aspectos afectivos e de personalidade do formando para que venha a ser capaz de desenvolver uma boa relação de ajuda com os alunos;
- v) Modelo de movimento de competências que incide no treino do professor em habilidades, destrezas e competências.

Este último modelo de formação (modelo de movimento de competências) é o que parece mais ajustado no campo de AEA, uma vez que, o facilitador no processo de formação desenvolverá competências específicas para melhor actuação no processo de ensino e aprendizagem nos centros de AEA. E, complementado pela **teoria construtivista**, o formando tornar-se-á sujeito de construção da sua própria formação, por meio de demonstração de certas competências no contexto teórico ou prático.

Num outro prisma, à luz dos modelos de formação, Campos (2002), como citado em Mesquita (2011, p. 56), apresenta os seguintes modelos de formação:

O modelo académico (cursos de formação de professores de disciplina), onde se valoriza o conhecimento teórico em todas as disciplinas académicas, em detrimento da teoria educacional e da metodologia e prática de ensino; e

O modelo técnico (cursos de formação de professores de turma), onde se valoriza o treino prático para aquisição de técnicas básicas de ensino, em detrimento da teoria educacional e conhecimento académico, tendo como consequência a imitação e seguimento dos modelos de mestre.

Analisando os dois modelos, o primeiro (modelo acadêmico) valoriza mais a questão teórica/acadêmica na preparação dos professores, algo similar ao modelo tradicional acima descrito, que valoriza o currículo normativo virado às disciplinas. Neste caso o foco para os formadores são os conteúdos, isto é, o cumprimento rigorosos dos programas de ensino.

E o segundo (modelo técnico) valoriza elementos pragmáticos/práticos, o saber fazer e o formador é o mestre, assumindo o papel activo e o formando, na passividade, apenas segue o mestre como modelo a imitar e semelhante ao modelo acadêmico proposto por Joyce (1975) e Perlberg (1979), como citados em Garcia (1999), que consagra o professor como dominador dos conteúdos, devendo mostrar o pragmatismo destes na sala de aulas.

No que diz respeito ao modelo vigente na formação no país, destaca-se o interactivo-reflexivo. Este modelo, de acordo com MINED (2011b), inspira-se na pedagogia e filosofia freirianas e seus seguidores. Articulado com o modelo construtivista, o modelo interactivo-reflexivo promove a formação buscando associar o processo a situações problemáticas da vida real, considerando as vivências das diferentes realidades geográficas e contextualizando as reflexões. Adicionalmente, este modelo promove a aprendizagem recíproca dos formandos, orientados pelo formador e não obriga o planificador a seguir cegamente um esquema ou guião, isto é, o guião pode ser ajustado mediante o contexto local.

3.7. Quadro conceptual

Para este estudo, cujo enfoque é na influência da formação nas práticas de ensino e aprendizagem dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos, o quadro conceptual que o ilumina é a alfabetização na perspectiva construtivista. Assim, as contribuições de Freire (1979) e de Gadotti e Romão (2005) foram fundamentais para a abordagem do problema sob investigação. Nesta perspectiva, a alfabetização não é apenas a codificação e decifração da linguagem escrita mas a construção do conhecimento, individual ou colectivamente, decorrente do diálogo entre o alfabetizador e o alfabetizando e entre este e o mundo, o que conduz à interpretação crítica da realidade, uma das condições importantes para o exercício de uma cidadania plena. Nesta perspectiva, o facilitador da alfabetização deve construir situações de aprendizagem, configurar fontes de informação para resolvê-las, observar como os aprendentes

se deparam com problemas e dialogar com eles para conseguir que incorporem mais de uma alternativa (Teberosky & Colomer, 2003). Porque as práticas de ensino e aprendizagem dos facilitadores se inserem no processo de aprendizagem de um público constituído por jovens e adultos, este estudo também se apoia nos postulados de Knowles porque os princípios e modelos andragógicos é que comandam, guiam o PEA deste público, cujas especificidades são diferentes das crianças.

Este capítulo, na sua primeira secção, apresenta os conceitos chave desta pesquisa, designadamente: alfabetização, alfabetizador, formação, capacitação e educação de adultos. Um aspecto importante a referir é a conceptualização de ‘formação’ e ‘capacitação’, cujo enfoque é na dotação de um indivíduo de conhecimentos, atitudes e habilidades para exercer actividades, diferindo apenas no facto de a ‘capacitação’ ocorrer num curto período de tempo relativamente à formação. Contudo, neste estudo, utiliza-se apenas o termo ‘formação’, o qual integra também a acção formativa de pouca duração. A segunda secção deste capítulo discute processos de formação na AEA, localizados nas diferentes instituições de formação de facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos criadas para o efeito em Moçambique. A discussão é baseada em informações veiculadas no Plano curricular de AEA de 2011 e na Estratégia da mesma área para o período 2010-2015.

Na quarta secção, apresenta-se o perfil profissional dos facilitadores, sejam voluntários ou profissionais, cujos requisitos estão ainda bastante abaixo dos exigidos em países como a Austrália e Mongólia, em que o mínimo para o ingresso na AEA é a Licenciatura. A quinta secção discute modelos de formação e a literatura chama atenção para a não existência de um modelo de formação específico para o campo de AEA, no entanto, há uma necessidade de centrar o PEA no formando, para que este replique esta abordagem após a formação.

Por fim, na quinta secção, apresenta-se o quadro conceptual que ilumina a pesquisa, que é construído com base nos referenciais/postulados de Paulo Freire e Malcolm Knowles, entre outros andragogos, que colocam o educando jovem e adulto como sujeito da aprendizagem e o alfabetizador ou educador como facilitador do PEA.

Terminado o capítulo da Revisão de Literatura e Quadro conceptual, apresenta-se a seguir o da Metodologia seguida na realização da pesquisa.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

O presente capítulo da pesquisa apresenta em linhas gerais e de forma justificada a metodologia usada, bem como apresenta os participantes da pesquisa, e os instrumentos de recolha da informação.

Este estudo é na sua essência qualitativo, uma vez que se preocupa com a compreensão profunda de um fenómeno de natureza social, como são as práticas de ensino e aprendizagem influenciadas ou não pela formação dos que facilitam o processo de AEA em Michafutene. Mais do que quantificar, caracteriza esse fenómeno. No atinente ao tratamento de dados, Mutimucui (2008), faz ver que a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticos.

Quanto ao objectivo da pesquisa, o estudo é descritivo. Para Triviños (2011, p. 110), a “maioria dos estudos que se realizam no campo da educação são de natureza descritiva, o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus agentes, seus problemas..., etc”. Neste sentido, o presente estudo é descritivo porque procura ao longo do trabalho descrever, comparar e explicar fenómenos relacionados com a formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos nos centros de AEA.

Quanto à natureza, a pesquisa é teórica-empírica. Para Mutimucui (2008, p.28), “num estudo teórico-empírico, além da utilização de dados secundários, o pesquisador recolhe dados primários em pesquisa de campo, usando os seus órgãos sensoriais”. Significa isto que o pesquisador é o melhor instrumento de recolha de dados.

4.1. Participantes na pesquisa

Ainda que este estudo não seja de natureza quantitativa, apresenta como ponto de partida para a descrição dos participantes, o que se entende por população e amostra. Para Lakatos e Marconi (2007), população é o conjunto de indivíduos que apresentam pelo menos uma característica em comum para um determinado estudo. É ainda, a colecção bem definida das unidades de interesse para a qual a pesquisa se propõe a fazer inferências.

Neste sentido, a população do estudo é composta por um universo de 300 elementos (no campo de AEA), entre facilitadores de aprendizagem, aprendentes, responsável pedagógico do IFEA, técnicos a nível distrital e central.

A amostra é definida por Lakatos e Marconi (2001) como uma parcela convenientemente seleccionada do universo definido. É, portanto, uma parte da população retirada segundo uma regra conveniente. Para a selecção da amostra de uma população, é necessário ter-se em consideração as características da população e o tamanho da amostra que se pretende (Lakatos & Marconi, 2007).

Sendo que não havia preocupação com a representatividade da amostra, mas com o grau de significância da informação recolhida, neste estudo, optou-se pela amostragem por conveniência por se acreditar que os indivíduos participantes no estudo são os que estavam disponíveis para participar no estudo e detinham a informação necessária para o alcance dos objectivos perguntas de pesquisa.

O estudo contemplou vinte e um (21) participantes, dos quais dez facilitadores, sendo que apenas 4 têm formação profissional, por sinal o total existente ao nível do Distrito, 4 têm formação de 3 a 5 dias e, por fim, 2 sem formação em AEA, mas que um trabalha na alfabetização e pós-alfabetização. Dentre estes facilitadores, seis são do sexo masculino e quatro do feminino); oito aprendentes, sendo três do sexo masculino e cinco do feminino em ambos os níveis, o de alfabetização e pós-alfabetização; dois técnicos de AEA, sendo um ao nível distrital (SDEJT) e outro ao nível central (MINEDH/DNAEA) e um responsável do IFEA, como ilustram a tabela 4.1.

Tabela 4.1: Distribuição das categorias de participantes

| | Categorias de participantes | | | | | | |
|-------|-----------------------------|---|---------------|---|----------|---|---------------------|
| | Aprendentes | | Facilitadores | | Técnicos | | Responsável do IFEA |
| | H | M | H | M | M | H | 1 |
| | 3 | 5 | 6 | 4 | 1 | 1 | _____ |
| | 8 | | 10 | | 2 | | 1 |
| Total | 21 | | | | | | |

Fonte: autor, 2015

A selecção dos participantes no estudo baseou-se nos seguintes critérios gerais: ser facilitador, aprendiz ou técnico de AEA; estar disposto a partilhar informação relacionada com a formação de facilitadores da localidade de Michafutene.

Sendo que o distrito tem várias localidades, como explicado no capítulo 2, optou-se por trabalhar com a localidade de Michafutene, por ser a que de todas tem mais facilitadores. Para o efeito, o SDEJT/Secção da AEA de Marracuene disponibilizou a relação nominal dos facilitadores do Distrito. Importa referir que dessa relação constava o contacto telefónico de cada um, nome da escola de tutela, local de funcionamento do centro, Núcleo Pedagógico de Base, nível leccionado, dias e hora de trabalho e programa leccionado. Assim, incluiu-se todos os 10 facilitadores desta localidade por todos terem aceitado participar no estudo.

Quanto aos aprendentes, solicitou-se a sua lista nominal aos facilitadores, organizou-se um encontro em cada centro de AEA para explicação dos objectivos da pesquisa e ficou-se com os oito aprendentes que se dispuseram a participar no estudo.

Em relação aos dois técnicos e ao responsável pedagógico, foram indicados pelos seus superiores hierárquicos tanto no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos como no SDEJT de Marracuene bem assim no IFEA da Matola (vide a tabela 4.1).

4.2. Dados e Técnicas de recolha de dados

Nesta secção descreve-se o tipo de informações colhidas no campo, isto é, opiniões, atitudes, comportamentos dos facilitadores, aprendentes, técnicos, responsável do IFEA, relativos aos processos de formação dos facilitadores de adultos, perfil dos facilitadores, e práticas andragógicas, e modelos de formação. Para se obter os dados, recorreu-se à abordagem qualitativa, traduzida no uso das seguintes técnicas: a entrevista (dirigida, seguindo um roteiro), análise documental (que incidiu sobre materiais escritos/relatórios, entre outros) e observação (sistemática) de aulas.

A entrevista é vista por Lakatos e Marconi (2001), como uma conversa entre duas ou mais pessoas com a finalidade de uma delas obter informação sobre um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Por seu turno, Cressler (1979, p. 61) refere que a entrevista permite “a padronização das questões e conseqüentemente a facilidade em classificá-las; a entrevista é flexível; permite aprofundamento das questões e encoraja o informante a fornecer informações mais completas”.

A entrevista permitiu interagir directamente com os participantes bem como obter a informação de forma mais detalhada, uma vez que houve espaço para algumas insistências e aprofundamento das questões no acto da entrevista. No caso concreto, a entrevista semi-estruturada possibilitou o contacto face a face com os facilitadores, aprendentes e técnicos responsáveis de AEA a todos os níveis, pois os técnicos não têm tido tempo e paciência para responder a questões de um questionário.

De acordo com Lüdke e Andrade (1986, p. 34), a entrevista semi-estruturada é uma técnica de pesquisa que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” no momento em que ela decorre.

Para à entrevista, elaborou-se um guião para os facilitadores, aprendentes, técnicos de AEA e responsável do sector pedagógico do IFEA tendo sido aplicado na entrevista dos 21 participantes do estudo principal.

A recolha de dados ocorreu durante o período lectivo (curso diurno e nocturno) nos centros de AEA, durante os meses de Setembro, Outubro e Novembro de 2015.

Para a concretização da entrevista fez-se o registo/tomada de notas quando os participantes falavam das suas percepções sobre o objecto do estudo. Importa referenciar que falavam de forma pausada para permitir o registo dos dados e a entrevista foi administrada de forma individual

A análise documental constitui uma técnica valiosa em abordagens qualitativas, visto que complementa as informações obtidas por outras técnicas, desvelando novos aspectos de um tema ou problema com base em materiais escritos, leis, regulamentos, normas, etc. (Cressler, 1979).

De igual forma, Phillips (1974) citado em Ludke e André (1986) aponta que são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, ao passo que Caulley citado em Ludke e André (1986, p. 38) destaca que a análise documental é “a busca de informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Por exemplo, neste trabalho, há questões de pesquisa cujas respostas é possível visualizar nos documentos, colóquios, relatórios, etc, que versam sobre a formação dos facilitadores e práticas andragógicas dos mesmos. Importa referir que estes documentos foram solicitados nos diferentes locais onde se encontravam os participantes do estudo, destacando-se os centros de AEA da Localidade de Michafutene, SDEJT/Secção de AEA, IFEA da Matola e Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano/DNAEA.

Por último, a observação, em muitas pesquisas, é um instrumento básico de recolha de dados e é muito útil para suplementar dados de outros instrumentos de recolha de dados. A observação estruturada destina-se a estudos de factos definidos, a respeito dos quais o pesquisador conhece as características fundamentais, ficando, por isso, em condições de desenvolver um plano estruturado para elaboração de registos de observações, antes de começar a colecta de dados (Cressler, 1979).

É neste contexto que para a observação de aulas se recorreu a uma grelha de observação de aulas, como forma de comparar as práticas andragógicas dos facilitadores, nível planificação e execução das aulas, nível de domínio no preenchimentos dos instrumentos de registo de avaliações, entre outros.

Na perspectiva de Ludke e André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, possibilitando um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, podendo o observador recorrer a conhecimentos e experiências pessoais e também descobrir novos problemas.

A assistência de aulas foi realizada no período diurno e nocturno, em dias de semana acordados com os participantes, uma vez que o horário fornecido pelo SDEJT/secção de AEA não era o

mesmo aplicado nos centros de AEA, razão pela qual o acerto era feito nos centros de AEA e foram assistidas nove (9) aulas, conforme os planos em anexo.

A seguir apresenta-se a Tabela 4.2, que visualiza como cada pergunta de pesquisa foi abordada em termos de técnicas de recolha de dados.

Tabela 4.2: Matriz de operacionalização das perguntas de pesquisa

| Perguntas de pesquisa | Técnicas de recolha de dados | | |
|--|------------------------------|---------------------|------------|
| | Entrevista | Consulta documental | Observação |
| Como se caracterizam os processos de formação de facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos? | ✓ | ✓ | |
| Qual é a relação que se pode encontrar entre formação e a prática docente? | | ✓ | ✓ |
| Qual é o perfil profissional dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos? | ✓ | ✓ | |
| Como se caracterizam as práticas de ensino e aprendizagem dos facilitadores com formação e as dos sem formação? | | ✓ | ✓ |
| Quais os modelos de formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos sugeridos pelos referenciais teóricos no campo de formação? | ✓ | ✓ | |

Fonte: autor, 2015

4.3. Validade e fiabilidade

Um instrumento é considerado válido quando mede o que se pretende medir (Cohen & Morrison, 2000).

Na perspectiva deste autor, pode-se entender a validade como a certificação dos instrumentos de recolha de dados. Um dos mecanismos usados na validação dos instrumentos de recolha de dados foi a submissão dos mesmos a mestrandos do curso de educação de adultos, a especialistas em alfabetização e educação de adultos, mestres em Educação de Adultos e ao supervisor da dissertação.

Foi feito, igualmente, o teste piloto/pré-testagem num dos centros de alfabetização e educação de adultos do Distrito Municipal KaMaxaquene (centros de AEA que reúnem as características dos abrangidos pelo estudo), antes de se levar para o campo de estudo, concretamente nos centros de alfabetização e educação de adultos da localidade de Michafutene. Com este leque de actividades levadas a cabo, as lacunas, limitações e erros que havia nos instrumentos foram devidamente resolvidos e os instrumentos ajustados à realidade (garantiu-se a precisão e objectividade dos instrumentos), por exemplo no guião de observação de aulas, houve necessidade de suprimir o seguinte item “íntegra tecnologias de informação e comunicação, visto que não se encontrou elementos na pré-testagem; não se identificou o nome do facilitador e do centro no guião de observação, optando-se pela codificação.

Fiabilidade, segundo Mutimucuo (2008), significa consistência dos instrumentos e sobre os diversificados grupos de respondentes ao longo do tempo. A fiabilidade está associada à precisão e exactidão. Isto é, a fiabilidade de uma pesquisa reside em a mesma demonstrar que se fosse conduzida com um grupo similar de participantes e num contexto igualmente similar os resultados obtidos seriam também similares.

Neste trabalho garantiu-se fiabilidade pelo emprego de diferentes técnicas de recolha de dados, já referidos acima, pela triangulação dessas técnicas e diferentes categorias de participantes, como recomendam Babbie e Mounton (2001).

4.4. Tratamento e análise dos dados

No que concerne aos dados obtidos com recurso à entrevista, observação e análise documental, fez-se a transcrição dos mesmos usando o *Microsoft Word*. A sua análise iniciou logo que começou o processo de recolha de dados, como recomendado em estudos qualitativos (veja-se, por exemplo, Silverman, 2005). Desse processo foi possível fazer a respectiva codificação e agrupamento tendo em consideração a convergência de conteúdo. O agrupamento foi em categorias pré-definidas, em função das perguntas de pesquisa.

Na análise dos dados deste estudo foi usada a técnica de análise de conteúdo, pelo facto de permitir aferir o alcance das opiniões, percepções, concepções e sentimentos dos respondentes. Nesta perspectiva, a análise de conteúdo foi usada com o propósito de interpretar as respostas dos participantes do estudo.

Uma análise mais profunda teve lugar após o agrupamento dos dados em categorias, tendo-se feito a triangulação dos dados recolhidos a partir das diferentes técnicas (entrevista, análise documental e observação), o que, na perspectiva de Babbie e Mounton (2001), contribui para a validade e fiabilidade do estudo. Os resultados da análise são apresentados na forma descritiva por referência às perguntas de pesquisa.

4.5. Limitações do estudo

Quanto às limitações, verificou-se que os planos de aulas e fichas de registo de avaliações analisados foram elaborados por uma parte dos facilitadores alguns dias depois de solicitados nos centros de AEA, pois não os tinham prontos e disponíveis, logo depois das aulas. Isso significa que a informação pode ser falaciosa. Para minimizar esta limitação, fez-se uma análise crítica aos planos e fichas de registo de avaliações para se aferir o grau de desempenho e nível de domínio de aspectos de planificação andragógica.

4.6. Questões éticas

Qualquer pesquisa que tem em vista a interacção com outras pessoas consideradas informantes, tem que observar alguns princípios éticos, como os que se seguem:

Apresentação e permissão: o autor deste estudo apresentou-se nos centros de alfabetização, no SDEJT, na DPEC, no IFEA e na DNAEA munido de uma credencial (veja-se anexo), que foi solicitada junto à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Explicou-se sobre os objectivos da pesquisa, tendo pedido permissão para a levar a cabo na localidade de Michafutene. Assim, solicitou encontros em separado com os facilitadores, aprendentes, técnicos do nível Distrital e Central e com o responsável do sector pedagógico do IFEA da Matola, com o propósito de os convidar a participarem no estudo. No encontro agendou-se os dias de trabalho de acordo com a disponibilidade dos informantes e esclarecimento das possíveis dúvidas.

A participação voluntária consiste na disponibilidade dos informantes, havendo acordo na coordenação dos trabalhos, incluindo o horário das sessões, sem prejuízos dos participantes (Oliver, 2010).

Anonimato e Confidencialidade: durante este processo de recolha de dados, foi garantido o anonimato e a confidencialidade nos resultados da pesquisa através da não revelação da identidade dos participantes, isto é, as respostas foram codificadas, como recomenda Mutimucuo (2008).

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos observados na condução do estudo, que é de natureza qualitativa. Os participantes do estudo são facilitadores, aprendentes, técnicos da AEA, num total de 21 indivíduos, que representam uma amostragem por conveniência.

Os dados foram colhidos por meio de entrevista, observação de aulas e análise documental. O capítulo também descreve como se garantiu a validade e fiabilidade da pesquisa, para de seguida descrever como foram tratados e analisados os dados obtidos no trabalho de campo. A seguir, apresentam-se as limitações do estudo e, por fim, as questões éticas observadas na realização da pesquisa.

O capítulo que se segue é inerente à apresentação e discussão dos dados colhidos no campo.

CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é resultante da aplicação dos instrumentos de recolha de dados e tem como propósito a sua apresentação bem como a sua discussão.

Os dados foram colhidos em diferentes categorias de participantes, nomeadamente: Técnicos da Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, do Instituto de Formação de Educadores de Adultos (IFEA) da Matola, do Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia de Marracuene, facilitadores e aprendentes dos centros de Alfabetização e Educação de Adultos da Localidade de Michafutene-Marracuene por meio de entrevista, observação e análise documental. Importa referenciar que os dados foram agrupados em categorias para melhor facilitar o processo de análise das respostas, a qual recorreu à triangulação das informações resultantes das diferentes técnicas de recolha de dados (entrevista, observação de aulas, análise documental dos instrumentos de trabalho do alfabetizador, nomeadamente: plano de aula, instrumentos de registo de avaliações, relatórios, colóquios/conferências de AEA, etc.).

Para melhorar a compreensão deste capítulo foram criadas cinco (5) categorias principais, que são apresentados a seguir:

- i) Processos de formação dos facilitadores;
- ii) Formação e prática docente
- iii) Perfil dos facilitadores;
- iv) Práticas andragógicas; e
- v) Modelos de formação.

5.1. Processos de formação dos facilitadores

Nesta categoria, pretende-se apresentar e discutir os dados sobre os processos de formação de facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos.

Do trabalho de análise documental feito, MINED (2011a) e MINED (2011b) deixam claro que é preciso que se capacite e forme recursos humanos, pois isso garante o sucesso das actividades de

AEA. MINED (2011b) é mais incisivo ao afirmar que a qualidade de formação dos quadros é a chave de sucesso do currículo de AEA, para o que uma formação científica, psicopedagógica e cultural sólida é indispensável para que o educador esteja preparado para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

A efectivação deste desiderato cabe às DPECs e SDEJTs, cuja responsabilidade é planificar e seleccionar os facilitadores para a condução das capacitações, devendo os cursos durar 15 dias (MINED, 2011b) e aos IFEAs agora designados IFPs, que formam facilitadores profissionais. Aliás, o que se pretende actualmente é que os IFPs formem professores que possam actuar tanto no ensino de crianças quanto no ensino de adultos. Se por um lado esta medida vai garantir que as aulas de AEA sejam facilitadas por indivíduos formados, por outro, não se pode garantir que esses facilitadores estejam motivados para trabalhar com jovens e adultos.

Contudo, parece haver uma contradição entre o plasmado nos documentos normativos de AEA ora citados e o que acontece no terreno. Por exemplo, até a altura em que se fez a recolha de dados, os facilitadores não se tinham beneficiado de acções de capacitação e os que já se tinham beneficiado nos anos anteriores, a formação foi de menos de 15 dias. Por exemplo, um dos técnicos entrevistados respondeu “nós como Distrito ainda não capacitámos os alfabetizadores este ano, apenas uma das ONGs que operam no Distrito é que capacitou seis (6) alfabetizadores”

É um facto que há facilitadores sem nenhum tipo de formação e que manifestaram vontade de serem formados. É o caso, por exemplo, do facilitador FSM que respondeu nunca ter-se beneficiado de formação e que “sim, gostaria [de participar de uma formação], porque ainda não me sinto capacitado para trabalhar com adultos”.

Há, por outro lado, facilitadores que já tiveram alguma formação mas que ainda não se sentem preparados por ter sido em muito pouco tempo (três a cinco dias). É o caso dos facilitadores ALFA C e ALFA D, cujo sentimento se pode sintetizar na seguinte transcrição da facilitadora ALFA D:

Passei por uma capacitação de três dias. Para mim foi como se não tivesse aprendido nada porque se tentou despejar tudo sobre ensino de adultos nesse pouco tempo e era a minha primeira oportunidade a aprender sobre isso [ensino de adultos].

Relacionado a este aspecto, em resposta à pergunta “Que temas foram abordados durante a formação?”, o facilitador ALFA C respondeu “Falámos sobre como trabalhar com adultos e prevenção de doenças contagiosas”. Claramente que falar sobre como trabalhar com adultos se refere sobretudo a métodos e estratégias de mediação das aulas com este público. Por isso, quando se lhe perguntou se a sua actuação na sala de aulas tinha mudado como resultado da formação, afirmou ter passado a usar métodos participativos, o que deixa claro que antes não usava esses métodos.

A uma questão de insistência se teria aprendido de forma explícita métodos andragógicos, o facilitador ALFA C não respondeu. Atitude diferente teve a facilitadora ALFA D, que afirmou “não me lembro de termos falado desses métodos, mas falámos que ensinar adultos é diferente de ensinar crianças, porque é preciso respeitar os adultos porque deixaram as suas coisas em casa para vir aprender”. O discurso dos dois facilitadores parece indiciar falta de referenciais teóricos, provavelmente pela curta exposição à formação, pois não parece razoável que numa formação nesta área não se aborde a andragogia. Relativamente à duração da formação, Santomé (2006), como citado em Duarte et al. (2009, p. 41), afirma que “a curta duração dos cursos de formação dos professores não lhes permite o entendimento de todas as facetas exigidas pela profissão, sendo a formação inicial deficitária um dos motivos de os professores estarem desmotivados”. O mesmo é aplicável aos cursos de formação dos facilitadores de processos de aprendizagem de adultos aqui descritos.

Por seu turno, o facilitador MTQ, com formação profissional, respondeu “aprendi várias metodologias na disciplina de psicopedagogia, incluindo a andragogia”, e avalia a formação como importante por ajudá-lo a “trabalhar com o adulto, algo complexo, porque são pessoas que ficaram sem aulas durante muito tempo e têm os seus problemas”. À pergunta sobre os métodos usados nas suas aulas, referiu-se à elaboração conjunta e trabalho independente porque no caso de dúvidas estes métodos possibilitam a explicação. Ora, pelo discurso do facilitador profissional, pode-se depreender a preocupação, durante a formação, em expor os formandos a métodos específicos de facilitação de aprendizagem de jovens e adultos, a andragogia. Também se pode depreender que este facilitador, pelo menos a nível do discurso, se preocupa em tornar os aprendentes sujeitos da sua própria aprendizagem, como recomendam Freire (1997), Gadotti e

Romão (2005), entre outros, pois se refere aos métodos participativos e de elaboração conjunta nas suas aulas.

São vários os problemas que impedem a formação nos moldes em que se pretende. Mas o mais saliente, também referido por Buque (2013), é a falta de recursos financeiros, como se pode ver na resposta do responsável pedagógico do IFEA à pergunta se têm formado facilitadores em pedagogia de adultos (andragogia): “Sim temos capacitado, mas até este momento do ano ainda não pelos fundos do IFEA, mas capacitámos com ajuda da ONG DVV International e abordou-se assuntos ligados à mesma organização (alfabetização integral e alfabetização inclusiva)”.

Contudo, pouco se faz para que os que têm formação inicial, curta ou longa, continuem a formar-se com os mais experientes, pois os núcleos pedagógicos de base não funcionam no sentido de os facilitadores com mais experiência poderem passá-la aos recém ingressados ou com pouca experiência na facilitação do ensino e aprendizagem de adultos. Parece faltar o que Lave e Wenger (1991) chamam ‘comunidade de prática’, em que os mais experientes ajudam os menos experientes a adquirir competências, identidade e cultura específicas à comunidade, no caso vertente, a comunidade dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos.

Todos estes constrangimentos sugerem que a área de AEA não tem merecido a devida atenção, podendo isso estar alinhado com o posicionamento de Torres (2003), segundo o qual o facto de a clientela de AEA ser maioritariamente pobre propicia que os governos não lhe deem a atenção devida. Se não houver uma revisão clara das políticas de formação, a AEA poderá estar condenada ao fracasso como consequência da baixa qualidade dos programas oferecidos.

A seguir, discute-se a formação e prática docente dos facilitadores de jovens e adultos.

5.2 Formação e prática docente

Nesta categoria, procura-se apresentar e discutir a relação entre a formação e prática docente. As correntes que abordam a temática de formação de professores que neste trabalho foram adoptadas para a realidade de facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos perfilham o sentimento de que a formação e prática docente tradicionalmente separavam a teoria da prática, isto é, havia um desfasamento entre a teoria e a prática docente (modelo de formação

tradicionalista e técnico). Estudos recentes no campo de formação de professores remetem para a dialética entre a teoria e a prática (cf. Ribeiro, 1997).

A tese discutida pode encontrar lógica no pensamento de Mesquita (2011, p. 55), citando Ribeiro (1997), quando elucida que

As instituições de formação de professores não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de formação que na realidade, praticam, existe em regra geral, um desfasamento entre o que se propõe, em teoria, e o que praticam como estratégia.

No campo de estudo notou-se de facto o distanciamento entre o preconizado nos manuais de formação e a prática dos facilitadores de aprendizagem. Por exemplo, o modelo de formação preconiza uma aprendizagem interactiva, mas nas aulas assistidas foram observadas apenas aulas expositivas, caracterizadas pela fraca participação dos aprendentes jovens e adultos.

Por outro lado, alguns autores sugerem a ligação entre a teoria e prática docente (cf. Souza, 2001). Neste contexto, Ribeiro (1997) afirma que

a teoria e a prática pedagógicas apoiam-se e esclarecem-se mutuamente; por isso, o professor deveria ser capaz de justificar as suas práticas à luz dos pressupostos, conceitos e princípios a que adere, tal como deveria aperfeiçoar a sua compreensão teórica do ensino com base na tradução de conceitos e princípios em práticas docentes reais (p. 83).

Realmente o processo de ensino e aprendizagem deve encontrar uma justificativa na teoria e prática, sendo que estes dois elementos devem esclarecer toda a actividade do facilitador de aprendizagem de jovens e adultos nos centros de AEA. Porém, nem sempre a realidade da sala de aulas encontrará resposta na teoria e prática própria da formação pedagógica, o que pressupõe que o facilitador de aprendizagem seja criativo e inovador para dar solução a situações inesperadas que caracterizam a sala de aulas.

5.3 Perfil dos facilitadores

Nesta categoria, procura-se apresentar e discutir o perfil dos facilitadores de aprendizagem dos jovens e adultos nos centros de AEA da Localidade de Michafutene, em Marracuene.

Todos os dez facilitadores entrevistados em Michafutene têm o mínimo de 7ª classe do Sistema Nacional de Educação, conforme preconiza MINED (2011b). Destes dez, cinco têm certificado da 7ª classe, um o certificado da 12ª classe e os restantes quatro o certificado de formação de facilitadores profissionais de adultos. Todos eles trabalham no programa Alfa-Regular.

Conforme recomendam MINED (2011a) e MINED (2011b), a formação é condição indispensável para o sucesso do processo de aprendizagem na AEA. Contudo, foi possível constatar que pelo menos dois facilitadores nunca se beneficiaram de formação. Um dos facilitadores profissionais formou-se há vários anos como tal mas sempre trabalhou como professor do Ensino Básico, com crianças, e não mais actualizou os seus conhecimentos em facilitação de processos de aprendizagem de jovens e adultos.

No discurso do Ministério da Educação e Desenvolvimento/Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, quer na forma oral, quer na forma escrita, o facilitador profissional é-o porque tem certificação que o habilita a trabalhar com jovens e adultos e para aceder a essa certificação tem uma formação mínima de um ano. Trabalha na pós-alfabetização. Nas palavras do T 2:

Temos que separar o alfabetizador do educador, os alfabetizadores são aqueles contratados sem formação psicopedagógica e recebem subsídio localmente de seiscentos e cinquenta meticais por mês e devem ter 7ª classe e todos os documentos necessários e quanto ao educador de adultos deve ter formação psicopedagógica.

Contudo, os dados recolhidos no local de estudo contradizem o discurso do referido Ministério, pois dois dos facilitadores sem formação profissional trabalham com aprendentes que estão no terceiro ano, portanto, na pós-alfabetização. Ainda nas palavras do T2, “os educadores têm a obrigação de trabalhar com o 3º ano e, por outro, os alfabetizadores com turmas do primeiro nível de alfabetização”.

Em relação à duração dos cursos de formação frequentados pelos facilitadores, dos oito que a possuem, metade formou-se em um ano e a outra entre três a cinco dias, contra os quinze preconizados pelo Ministério de tutela.

Um outro aspecto que faz parte do perfil dos facilitadores é não ser estranho à comunidade, condição prevista tanto por MINED (2011b) como confirmada pelos técnicos e facilitadores entrevistados. Efectivamente, os dez entrevistados constituíram turmas e com o aval dos líderes comunitários apresentaram-se no SDEJT, que formalizou o vínculo deles com a AEA. UNESCO (2010, p. 88), também afirma que “os facilitadores devem ser pessoas locais”.

Olhando para o subsídio pago aos facilitadores voluntários, 650.00Mt, tendo em conta que na sua maioria são pais, têm de suprir as suas necessidades individuais e das suas famílias e não têm outra ocupação senão trabalhar com jovens e adultos, é insignificante e nem sempre é pago atempadamente, o que contribui para a desmotivação destes, como apontado por Buque (2013). UNESCO (2010) sugere que, para reter os facilitadores, é importante que eles recebam pelo menos o equivalente ao salário mínimo de um professor de escola primária por todas as horas de trabalho.

Nesta perspectiva, seria importante rever se o subsídio pago aos facilitadores voluntários.

Relativamente ao tempo de trabalho como facilitador, seis dos participantes têm mais de dois anos como facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos nos centros de AEA, sendo que os restantes quatro têm menos tempo ainda. Assim, dos quatro facilitadores profissionais, três deles estão no seu primeiro ano de trabalho na AEA, uma vez que sempre trabalharam apenas no Ensino Básico. O facto de estes facilitadores profissionais terem trabalhado por muito tempo com as turmas do Ensino Básico (crianças), agravado pela falta de formação contínua em matérias específicas à AEA, pode fomentar práticas não desejadas. É neste contexto que Ribeiro (1999), citado em Moura (2005), afirma que a falta de formação específica dos que actuam nesta modalidade de ensino resulta numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes. O perfil destes facilitadores de Michafutene, comparado com o dos de países como a Austrália, deixa-os bastante aquém dos requisitos de entrada exigidos para esta categoria de profissionais (veja-se UNESCO, 2010).

No terreno também se constatou, a partir das entrevistas com os facilitadores, haver fraco aproveitamento dos recursos humanos, isto é, os recursos não estão a ser devidamente utilizados, visto que nem todos os facilitadores profissionais respondem cabalmente às suas competências, como, por exemplo, formar os facilitadores voluntários, coordenar actividades nos núcleos pedagógicos de base, integrar equipas de acompanhamento, monitoria, supervisão e avaliação, como parte das suas competências pós-formação. Mais uma vez, nota-se falta do espírito de comunidade de prática no sentido de Lave e Wenger (1991), como descrito na secção anterior.

5.4 Práticas andragógicas

Ao analisar-se a categoria práticas andragógicas, pretende-se procurar perceber que actividades, atitudes, comportamentos são levadas a cabo pelos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos nos centros de AEA na localidade de Michafutene. A questão das práticas andragógicas remete qualquer profissional de educação, em especial os especialistas de AEA, para todas as actividades que dizem respeito aos facilitadores, desde a planificação do PEA até à sua realização e avaliação. Nesta categoria, os dados obtidos da observação do PEA dizem respeito à facilitação dos processos de aprendizagem de jovens e adultos em Michafutene. Neste sentido, também foram analisados planos de aulas e fichas de registo de avaliações usados pelos facilitadores nesta localidade.

Um primeiro aspecto a apresentar é que alguns facilitadores pautavam por ausências recorrentes nos centros de AEA, sem dar satisfação aos aprendentes. Uns, em dois dias, alegaram visita a parentes doentes, outros, perda de algum ente querido, o que deixava os aprendentes desmotivados. A situação de ausências foi referida também por Buque (2013).

O segundo aspecto a apresentar é que nem sempre os facilitadores pautam por práticas aconselháveis na mediação da aprendizagem de jovens e adultos. No âmbito da observação às aulas, constatou-se que parte dos facilitadores não planificam as suas actividades, nem de forma individual, nem ao nível do Núcleo Pedagógico de Base.

Em relação aos poucos facilitadores que planificam as aulas, verificou-se que o fazem com algumas dificuldades. Por exemplo, os seus planos não apresentam os objectivos; o tipo de aula; competências básicas a alcançar; métodos, entre outros dados. A ausência destes elementos no

momento de preparação dos planos de aula tem repercussão negativa na leccionação de aulas, obrigando o facilitador a improvisar as técnicas/métodos, as suas actividades e as dos aprendentes.

Todos estes factos reflectem-se na qualidade das aulas assistidas, em que os facilitadores se preocupavam mais em escrever os apontamentos no quadro importando-se pouco com a sua discussão na sala de aulas. Claramente, este tipo de procedimento limita a capacidade de análise dos aprendentes, torna-os agentes repetidores dos manuais em uso (vide, por exemplo, Marshall, 1990, como citado por Lind et al, 2007; Buque, 2013). Por outras palavras, é o tipo de aulas criticado por Mangrassé (2009), como citado em Duarte et al. (2009), o facilitador despeja conhecimentos para os aprendentes ao invés de propiciar que estes os produzam ou construam.

Na localidade de Michafutene não parece existir a prática de planificação conjunta nem de assistência mútua de aulas entre os facilitadores, o que pode fazer com que os facilitadores se façam à sala com dúvidas ou desconhecimento de uma dada matéria. É neste âmbito que Imbernón (2011) é da opinião que, quando os facilitadores de aprendizagem trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informações e buscar soluções.

Os facilitadores dos centros ora visitados também enfrentam dificuldades no preenchimento dos instrumentos de registo de avaliações. Estes, na altura das observações às aulas, estavam a lápis e alguns dos facilitadores afirmaram não saber como preencher os mapas de avaliação. Esta prática pode fazer que alguns aprendentes realizem exames, mesmo que o seu desempenho os coloque na condição de dispensados. Durante as aulas, os facilitadores não estimulavam a leitura personalizada, leitura aos pares como forma de poder analisar o grau de habilidade ou dificuldade de cada aprendente ou do par.

Sobre os métodos de ensino e aprendizagem da AEA, a maioria dos facilitadores entrevistados parece desconhecer os métodos de ensino e aprendizagem que aplicam para os aprendentes jovens e adultos. Por exemplo, o facilitador Mapu 1 afirmou o seguinte: “Uso livros porque devemos variar os livros, falar de machamba, saúde e higiene”. Os livros são simplesmente materiais de aprendizagem (e não métodos) que podem ser usados tanto aplicando métodos

expositivos como participativos. Efectivamente, somente três é que se referiram à elaboração conjunta, debate, demonstração, tendo explicado a sua operacionalização na sala de aulas.

A observação às aulas permitiu constatar haver limitações na utilização de métodos apropriados a jovens e adultos, como é o caso do debate, que permite que os aprendentes exponham as suas ideias, construam de forma colaborativa o conhecimento, sob orientação do facilitador pois, em duas situações que os facilitadores (voluntários e profissionais) experimentaram o uso do debate no PEA, quer de forma consciente ou inconsciente, não conseguiram controlar a turma, isto é, fugiram do assunto em abordagem, devido à pressão dos aprendentes.

A propósito dos livros, um outro facilitador referiu usar manuais do Ensino Básico de crianças, por não haver livros do 3º ano da AEA. Uma das consequências da utilização desses manuais é o emprego de métodos apropriados a crianças quando se está a lidar com os aprendentes jovens e adultos.

Conforme referido no capítulo da Revisão da literatura e quadro conceptual, há vários métodos de ensino para jovens e adultos e não há receita para a escolha de uns ou de outros. O mais importante, como sugerido por Buque (2013), é conhecer muito bem os aprendentes para saber que método (s) é (são) da sua preferência.

O facto de os facilitadores desconhecem ou não dominarem os métodos de ensino e aprendizagem para jovens e adultos pode ir de encontro às motivações que levam os adultos a procurar os centros de AEA. Por exemplo, o aprendente C12/10 inscreveu-se no centro de AEA porque, nas suas palavras, “Eu quero saber ler e escrever, para ler mensagem no telefone, mandar mensagens e ler as faixas dos autocarros na estrada sem perguntar a ninguém e ler também a Bíblia na igreja”. Estas são parte das motivações arroladas também por Manhiça, Linden e Rungo (2004), Nesta perspectiva, o facilitador poderia atender a estas necessidades de aprendizagem, mobilizando métodos, estratégias de ensino e materiais consonânticos com tais necessidades.

Para melhor compreensão das práticas dos facilitadores da aprendizagem de jovens e adultos com e sem formação no distrito de Michafutene, a seguir faz-se uma descrição comparativa das aulas dadas por estes actores. Para a efectivação deste objectivo, descreve-se as aulas

leccionadas, por um lado, por uma facilitadora voluntária (ALFA C), que, na secção sobre processos de formação, respondeu ter passado a usar métodos participativos nas suas aulas depois da formação, e, por outro, por um facilitador profissional (MTQ), que, na secção sobre processos de formação, se referiu a métodos andragógicos, que aprendeu na sua formação como profissional de AEA. Importa referir que ambos leccionam no programa Alfa-Regular e são de centros diferentes; não foram surpreendidos, tendo, portanto, confirmado a assistência das respectivas aulas. Esta descrição é feita tendo como referência as diferentes etapas da aula, do início ao fim.

Fase de introdução e motivação: nesta etapa o facilitador profissional orientou a correcção do TPC (conjugação do verbo ‘amar’ no modo indicativo, apenas na 1ª pessoa). A facilitadora voluntária orientou o processo de leitura do texto da página 65.

Nestes termos, o primeiro procedeu bem visto que a correcção do TPC já era um estímulo para a abordagem do tema da aula, que era conjugação dos verbos ‘comer’ e ‘andar’ no futuro do modo indicativo.

Relativamente à facilitadora voluntária, foi directo para a abordagem do tema, que era leitura e escrita do texto da página 65 (estado de saúde: dar informações sobre o seu próprio estado de saúde e o de outros), mas poderia ter explorado as imagens do próprio texto, fazendo perguntas do tipo: “o que estão a ver na imagem da página 65?”, “onde é que estão?”, “o que estão a fazer?”, “Por que estão a fazer?”, etc; Estas questões serviriam de motivação para a fase da leitura do próprio texto.

Fase de desenvolvimento da aula (mediação e assimilação): O facilitador profissional seguiu com a conjugação dos verbos ‘comer’ e ‘andar’ no futuro do modo indicativo, fazendo-o com os aprendentes jovens e adultos em coro, o que contribui para a memorização dos conteúdos em detrimento de garantir a autonomia de aprendizagem nas aulas. Esta prática já foi referida por Marshall (1990), Buque (2013), entre outros.

A facilitadora voluntária fez uma leitura hesitante/soletrada, prática considerada inadequada, uma vez que este tipo de leitura só é feita por indivíduos que não têm hábito de ler e o segredo da leitura expressiva passa necessariamente pela exercitação. Se ela, como facilitadora, esteve

hesitante na soletração, uma das estratégias de ensino e aprendizagem da leitura consignada ao método sintético (vd. Pereira et al., 2013 e Gomes et al, 1991), o que se pode esperar dos seus aprendentes? Pela aprendizagem da leitura, letra a letra, sílaba a sílaba, dificilmente os aprendentes compreendem e criam textos, chegando mesmo a não ter prazer pela leitura, como advertem Pereira et al (op. cit.).

Para além de explorar apenas a leitura coral, a facilitadora poderia ter capitalizado, no seio da turma, a leitura individual e dialogada, e até promover pequenos concursos de leitura. Ainda no que tange à leitura do texto, ela poderia ter observado, como recomenda Nova (s.d), o seguinte esquema da leitura: leitura expressiva feita pelo facilitador; interpretação global do texto; leitura silenciosa feita pelos aprendentes; estudo do vocabulário; leitura oral feita pelos aprendentes e, finalmente, a interpretação parcial ou parcelar. A leitura expressiva feita pela facilitadora seria o momento em que procuraria ler bem o texto, para os aprendentes seguirem o exemplo e, depois, procuraria fazer o acompanhamento dos aprendentes no seu momento de leitura, quer individual, quer dialogada, quer ainda em grupo/coral.

Finalmente, no processo de leitura em coro, os aprendentes não respeitavam a pontuação e acentuação. Por exemplo, leram “vomitos” no lugar de “vómitos”, “bebe” no lugar de “bebé”. O não respeito da pontuação e acentuação tem implicações sérias no conteúdo do texto.

Quanto ao facilitador profissional, embora tenha mostrado domínio na estruturação e execução da aula, poderia ter evitado o uso abusivo do método expositivo, optando pelos métodos demonstrativos, que estimulam o debate/participação dos jovens e adultos no processo de aprendizagem, rumo à busca, construção e reconstrução do conhecimento, como recomendado no construtivismo. Claramente, este facilitador, que tem formação profissional e tem domínio dos referenciais teóricos da sua área de actuação, não põe em prática o que diz e sabe sobre as práticas andragógicas, optando pela prelecção, como se estivesse a despejar os seus conhecimentos nos aprendentes, meros receptáculos, uma prática que Mangrassé (2009) como citado por Duarte et al (2009) critica.

Fase conclusiva da aula (momentos de domínio/consolidação e controlo e avaliação, dependente do tipo de aula): Nesta fase da aula, ambos optaram pela marcação do TPC, sendo

que o facilitador profissional pediu aos educandos para conjugar o verbo “lavar” no presente do modo indicativo. A facilitadora voluntária pediu os aprendentes para realizarem a cópia do texto da página 65.

Embora seja importante a marcação do TPC, ambos poderiam ter explorado mais a fase de domínio e consolidação ou mesmo de controlo e avaliação, dando mais exercícios individuais. Neste sentido, o facilitador profissional poderia ter solicitado aos aprendentes para conjugarem, individualmente, (oralmente ou por escrito) os verbos em estudo. Por sua vez, a facilitadora voluntária poderia ter optado pela leitura individual do texto, como forma de identificar os potenciais leitores e os que ainda manifestam dificuldades no processo de leitura, para proceder com estratégias de superação, tendo em conta a natureza do erro de cada aprendente, centrando deste modo o processo de ensino e aprendizagem nos aprendentes.

Sintetizando, a partir dos dados da observação de aulas, pode-se perceber que os facilitadores profissionais pouco exploram os métodos andragógicos, embora tenham conhecimento teórico sobre os mesmos. Por outro lado, os facilitadores voluntários não têm domínio dos métodos andragógicos, razão pela qual enfrentam dificuldades em reunir estratégias para uma boa condução das aulas. Verificou-se de forma recorrente o uso do método expositivo, o que até certo ponto contribuiu para a fraca participação dos jovens e adultos nas sessões. No que tange à experiência, poucos facilitadores valorizam o conhecimento que os jovens e adultos levam para a sala de aulas, como recomenda Knowels (1970), contribuindo desta forma para a fraca participação dos aprendentes, uma vez que a experiência dos jovens e adultos constitui uma rica fonte para a aprendizagem.

5.5 Modelos de formação dos facilitadores

Nesta categoria vai-se apresentar e discutir os modelos de formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos que se ajustam à realidade moçambicana, tendo como base as respostas dos participantes, a análise documental e revisão da literatura.

O desejo de querer ver os facilitadores formados, tal como referiu o T2, passa necessariamente por investir no processo de formação, isto é, desenvolvimento de cursos à distância a todos os níveis (básico, médio e superior na área de AEA).

Apesar de se evidenciar o modelo interactivo-reflexivo aliado ao modelo construtivista, na formação, os facilitadores assistidos mostraram dificuldades em conduzir as suas aulas na perspectiva interaccionista e reflexiva, bem como no construtivismo, uma vez que, as suas aulas foram caracterizadas pela exposição e pouca participação dos aprendentes. Portanto, o modelo de formação referido por MINED (2011b), não está reflectido nas práticas dos facilitadores no contexto da sala de aulas. Uma das razões pode ser o facto de estes actores não terem sido expostos (ou a exposição ter sido em muito pouco tempo dado haver capacitação de três a cinco dias) a este modelo de formação.

O modelo que se propõe neste estudo é um modelo centrado no próprio formando, possibilitando-lhe, como futuro facilitador do processo de AEA, mobilizar competências propícias (tanto a nível de conhecimentos como de habilidades e atitudes) para facilitar com sucesso a aprendizagem de jovens e adultos. Passando por esta experiência, acredita-se que facilmente poderá vir a utilizar este modelo na sala de aulas, criando possibilidades para os seus aprendentes construírem e reconstruírem conhecimento numa base colaborativa, como sugerido por Mangrassé (2009) citado por Duarte et al (2009). Na verdade, este modelo seria uma combinação do modelo interactivo-reflexivo com o construtivismo, como proposto no quadro conceptual deste estudo, pois se acredita que o aprendente deve ser o sujeito da sua própria aprendizagem, uma vez que ninguém o pode substituir nessa tarefa, como advertem Barbera et al. (s.d.).

Este capítulo apresentou e discutiu os resultados por referência às quatro perguntas de pesquisa, portanto, com base em quatro categorias, a saber: (i) **Processos de formação**. Constatou-se não haver uma política de formação explícita para este subsector, embora haja uma manifesta vontade de formar recursos humanos para o subsector, veiculada nos respectivos Plano curricular e Estratégia. Contudo, no terreno encontra-se facilitadores sem formação e facilitadores profissionais sem reciclagem; (ii) **Formação e prática docente**. Constatou-se na literatura que tradicionalmente foi dada primazia ao modelo de racionalidade técnica, que visava a separação da teoria da prática docente. Entretanto, estudos recentes foram desenvolvidos no campo de formação docente, provando a necessidade de ligação da teoria à prática no sentido de melhor

esclarecer a prática docente; (iii) **Perfil dos facilitadores**. Observou-se que, para além de nem todos os facilitadores voluntários terem beneficiado de formação, os facilitadores profissionais, por seu turno, não cumprem na íntegra as suas funções tais como formar em serviço os facilitadores voluntários e coordenar actividades nos núcleos pedagógicos de base; (iv) **Práticas andragógicas**. Nesta categoria, verificou-se que tanto os facilitadores voluntários quanto os facilitadores profissionais não exploram cabalmente métodos andragógicos na realização do ensino, o que faz com que não haja diferenças significativas entre eles; e (v) **Modelos de formação dos facilitadores**. Nesta última categoria, importa referir que na literatura não existe um modelo que possa ser prescrito para a AEA, mas é necessário que a formação centre o PEA no formando, para que este, após a sua formação coloque o aprendente jovem ou adulto no centro do processo de aprendizagem, isto conjugado com os princípios do construtivismo.

Terminado o capítulo da apresentação e discussão dos dados, apresenta-se a seguir as conclusões e recomendações a que o estudo chegou.

CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo apresentam-se as conclusões e recomendações desta pesquisa, cuja metodologia se enquadra no paradigma qualitativo, razão por que, para a recolha de dados, recorreu a entrevistas semi-estruturadas a 21 participantes, análise documental e à observação a aulas. O objectivo geral da pesquisa era “analisar a influência da formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos nas suas práticas de ensino nos centros de alfabetização e educação de adultos de Michafutene.”

6.1 Conclusões

As conclusões que se seguem são resultantes da análise dos dados colhidos no local de pesquisa, dentre facilitadores, aprendentes, técnicos e responsável pedagógico do IFEA. As conclusões são apresentadas por referência às perguntas de pesquisa deste estudo.

Uma conclusão geral é que a formação dos facilitadores pouco se faz sentir nas suas práticas de ensino e aprendizagem nos centros de AEA de Michafutene.

Seguidamente, apresenta-se as conclusões por referência às perguntas de pesquisa. Em relação à primeira pergunta de pesquisa “Como se caracterizam os processos de formação de facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?”, conclui-se que, apesar de as orientações sobre a formação destes actores de AEA estarem reflectidas na Estratégia do subsector de AEA de 2010 a 2015 bem assim no respectivo Plano curricular, ainda se está distante do desejável nestes documentos.

Sendo que a formação pode ser de quinze dias para os facilitadores voluntários e um ano para os facilitadores profissionais, há ainda facilitadores sem nenhum tipo de formação ou que foram formados entre três a cinco dias, não lhes restando outra escolha senão facilitarem as aulas com base na experiência por que passaram como estudantes, o que potencia a reprodução de práticas de ensino e aprendizagem desajustadas a jovens e adultos, como referido por UNESCO e MEC (2008). Ainda que haja vontade de formação entre os facilitadores, a falta de oportunidade de formação, principalmente por falta de recursos financeiros, e a inércia dos facilitadores profissionais, que nada fazem para partilhar a sua experiência com os que não têm formação, fragiliza sobremaneira o corpo de facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem de AEA,

uma vez privados da formação contínua, que podia ser garantida pelos facilitadores mais experientes, como recomendam Lave e Wenger (1991).

Para a segunda pergunta de pesquisa, que era “Qual é a relação que se pode encontrar entre a formação e a prática docente?”, verificou-se que tradicionalmente as correntes que discutem a temática de formação separavam a teoria da prática, mas que, recentemente, estudos nesta área sugerem a ligação entre a teoria e prática na perspectiva de esclarecimento da prática docente. Isto é, a prática docente deve estar justificada ou fundamentada segundo certas teorias ou referenciais teóricos. E o estudo desvendou que os facilitadores na planificação de aulas e sua execução não se inspiram em referenciais teóricos do campo andragógico.

A terceira pergunta de pesquisa era “Qual é o perfil profissional dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos de Michafutene?” A conclusão é que a maioria dos facilitadores tem alguma formação em AEA, quer como facilitadores voluntários (quatro), quer como facilitadores profissionais (quatro). Em relação aos primeiros, o tempo de formação, como já foi referido, é entre três a cinco dias, quando os últimos é um ano. Tanto num como noutro caso, olhando para a formação académica dos facilitadores da educação de jovens e adultos a nível internacional, os alfabetizadores/educadores de Michafutene, de modo particular, e de Moçambique, de modo geral, estão bastante aquém em termos de requisitos para ingressar na AEA. Por exemplo, UNESCO (2010) refere que para se leccionar o nível de alfabetização na Austrália - Ásia-Pacífico, o requisito de entrada é o nível de pós-graduação e uma experiência mínima de três anos. Em Moçambique, o mínimo que se requer é 7ª classe do SNE.

Dos quatro facilitadores profissionais, somente um é que se dedica exclusivamente à leccionação na AEA, pois os restantes desempenham também funções de professorado no Ensino Básico, trabalhando com crianças.

No que diz respeito à quarta pergunta de pesquisa “Como se caracterizam as práticas de ensino e aprendizagem dos facilitadores com formação e as dos sem formação?” Notou-se que os facilitadores voluntários têm dificuldades na planificação e execução de aulas tendo em conta os modelos/princípios andragógicos e, conseqüentemente, fraca participação dos participantes jovens e adultos no processo de aprendizagem. Outro tipo de dificuldade que os mesmos

enfrentam é em relação aos instrumentos de registo de avaliações, preenchimento de mapas de aproveitamento de aprendizagem e pautas.

O facto de os facilitadores profissionais terem formação em educação de jovens e adultos não garante que as suas práticas de ensino e aprendizagem sejam as aconselhadas para o público com que trabalham. Revelam pouco domínio dos métodos andragógicos, sendo que alguns fazem uma transposição dos métodos que utilizam no ensino de crianças para a sala de aulas com jovens e adultos, tornando-os meros repetidores e consumidores das matérias que ensinam e não construtores ou reconstrutores de conhecimento, como recomenda a literatura (veja-se, por exemplo, Freire, 1997; Mangrasse, 2009, como citado por Duarte et al, 2009). Isto faz com que não haja diferenças significativas nas práticas de ensino dos facilitadores voluntários e dos facilitadores profissionais.

Relativamente à última questão de pesquisa “Quais os modelos de formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos sugeridos pelos referenciais teóricos no campo de formação?”, concluiu-se que, tal como recomenda a literatura, não há um modelo que se possa prescrever para a AEA. Contudo, uma experiência de formação em que os formandos aprendem utilizando métodos centrados neles mesmos, como sujeitos activos da sua formação, pode propiciar que, já graduados, não encarem os aprendentes como depositários de conhecimentos, mas, pelo contrário, como construtores activos, e de forma colaborativa, do conhecimento. Isto é, sugere-se um modelo que combine a mobilização de competências (conhecimentos sobre educação de jovens e adultos; saber facilitar o processo de aprendizagem; e valores consentâneos com a profissão) com o construtivismo, em que o facilitador assumirá o papel de mediador, organizador de situações que favoreçam a efectivação do PEA, permitindo desse modo que o aprendente seja um verdadeiro sujeito activo na construção dos conhecimentos.

6.2 Recomendações

À luz das conclusões acima descritas, a seguir apresenta-se as seguintes recomendações:

Recomenda-se ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano/Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos que melhore os processos de formação de facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos, isto é, as intenções plasmadas na estratégia de AEA e no plano curricular de AEA deveriam ser traduzidas em realidade, garantindo o cumprimento escrupuloso, por exemplo, dos quinze dias de capacitação dos facilitadores voluntários; os

SDEJTs/DPECs deveriam seleccionar os formadores de facilitadores, bem como formar e reciclar sistematicamente os facilitadores voluntários e facilitadores profissionais em matéria de pedagogia de adultos (princípios, modelos e práticas andragógicas).

No que concerne às práticas andragógicas, recomenda-se aos facilitadores que planifiquem e executem as suas aulas tendo como referenciais os modelos, princípios, práticas de AEA (abordagem/postulados de Malcolm Knowles, Paulo Freire, Adolfo Alcalá, entre outros andragogos); os facilitadores voluntários e facilitadores profissionais deveriam trabalhar em equipa, quer planificando juntos as aulas, quer assistindo as aulas uns dos outros para aprenderem uns dos outros e superar colectivamente dificuldades próprias dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, A. (2006). *Fundamentación andragógica del curso de iniciación en educación abierta y a distancia*. Caracas. Disponível em postgrado.una.edu.ve/iniciacion/.../lineaalcala.pdf
- Aranha, M. L. (1996). *Filosofia de Educação*. Brasil: São Paulo
- Babbie, E., & Mouton, J. (2001). *The Practice of Social Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Baloi, J., Cambaza, A., Delgado, F., Despaigne, A., Fis, V., Hambert, C. I, Mucequece, R., Nampage, G., Tembe, C., Tembe, F., & Ubals, J. M. (2009). *Manual dos facilitadores*. Maputo: Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos.
- Barberá, E., Bolivar, A., Calvo, J.R, Coll, C., Garcia, M., Grau, R., Cabanãs, A. L., Manuel, J de., Marreno, M., Mollá, J., Navarro, M., Onrubia, J., Pozo, J. I., Legás, F. R., Segura, J. M., Soler, M., Teberosky, A., Torres, M. M., & Yábar, J. M. (s.d). *O construtivismo na Prática*. Artmed.
- Balate, B. (2004). *Formação de formadores e técnicos de AEA/ENF*. Maputo: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora: Porto
- BR/MinEd (1983). *Lei n.º 4/83 de 23 de Março I série – Número 12 3.º suplemento: Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação*. Maputo: Imprensa Nacional.
- BR/MinEd (1990). *Resolução n.º 4/90 de 27 de Junho I Série – número 26 suplemento: aprova o Estatuto do Professor*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Buque, D.C. (2013). *Literacy Programmes in Mozambique: Adults' motivations, needs and expectations – the case of Boane and Pemba*. Tese de Doutoramento. Bellville: University of the Western Cape. Disponível em <http://etd.uwc.ac.za/xmlui/handle/11394/3951>
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

- Cohen, K., Manion L., & Morrison, k. (2000). *Research methods in education* (5ª ed.). ed.-
Petrópolis, RJ: Vozes.
- Costa, M. A., & Silva. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cressler, L. A. (1979). *Pesquisa educacional*. São Paulo: Loyola.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. New York: Kluwer Academic.
- Dias, R. (1983). *Curso de iniciação à educação de adultos*. Braga: Universidade de Minho.
- Duarte, M. S., Dias, N. H., & Cherinda, M. (2009) (Org.). *Formação de professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perspectivar o futuro*. EDUCAR-UP.
- Espada, D. S. A. (2008). *Análise da implementação dos programas de alfabetização de adultos na perspectiva dos alfabetizadores no Distrito de Marracuene 2007-2008*. Dissertação de mestrado não publicada. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Fasokun, T., Katahoire, A., & Oduaran, A. (2005). *The Psychology of Adult learning in Africa*. UNESCO, Pearson Education, IIZDVV, University of Botswana.
- Ferreira, L. J. (2014). *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora
- Fuchs, E. (1993). *Alfabetização: desenvolvimento de potencialidades ou reforço da marginalidade? Alfabetização em Moçambique e em Cabo Verde na sua relação com formas de comunicação e necessidades de formação nas zonas rurais*. Maputo: INDE.

- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M., & Romão, J. (2005). *Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e proposta* (7ªed.). São Paulo: Cortez.
- Galvão, T. A. (1996). *Educação como processo de libertação*. Pelotas-RS-Brasil: Universidade Católica de Pelotas-Educat.
- Garcia, M. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora.
- Gomes, A., Fernandes, A., Cavacas, F., Gonçalves, J., Gonçalves, M., Ribeiro, M. A. Canelas, M. C., & Grilo, M. J. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*, Vol. I 1º nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- González, G. L. (s.d). *Manual para a preparação de instrutores e alfabetizadores*. Miami: Alfalit Internacional.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso*. Cascais: Pincipia.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Inspecção/Direcção Provincial de Educação e Cultura de Maputo (2014). *Relatório de verificação das condições de funcionamento dos centros da AEA nos Distritos de Matola, Marracuene, Moamba e Boane*. Maputo: Inspecção Provincial.
- Instituto de Formação de Educadores de Adultos da Matola (2011). *Relatório: Supervisão e apoio pedagógico nos Distritos de Magude, Manhiça, Marracuene, Moamba, Namaacha e Boane*. Maputo: IFEA.

- Knowels, Malcom (1970). *The modern practice of adult education, From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Linden, J., Manhiça, C., & Rungo, R. (2004). *Percepções de programas de alfabetização de adultos em Moçambique*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Lind, A., Munguambe, A., & Buque, D. (2007). *Manual de alfabetização de adultos em Moçambique 1975 – 2006*. Maputo: UEM/FACED/DEA.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens educativas*. São Paulo: EPU.
- Machel, S. M. (1978). *Campanha nacional de alfabetização: Alfabetizar é produzir*. Maputo.
- Marconi, A., & Lakatos, E. M. (2001). *Técnicas de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2007). *Metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Mário, M. (2002). *A Experiência Moçambicana de Alfabetização e Educação de Adultos. Relatório Nacional. Artigo apresentado na Conferência Internacional sobre a Alfabetização e Educação Básica de Adultos na Região da SADC, Pietermaritzburg, University of Natal*.
- Mazula, B. (1985). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique – 1975-1985*. Maputo; Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa e Edições Afrontamento.
- Medeiros, M. V. & Cabral, C. L. (2006). *Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica*. São Paulo. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- Mesquita, C. E. (2011). *Competência do professor* (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Administração Estatal (2005). *Perfil do Distrito de Marracuene Província de Maputo*. Disponível em www.portaldogoverno.gov.mz/por/content/download/.../Marracuene.pdf

MinEd (2010). *Diploma Ministerial N° 54/2010*. Maputo.

MinEd (2011a). *Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015): Por um Moçambique alfabetizado e em desenvolvimento sustentável*. Maputo: ICEIDA.

MinEd (2011b). *Plano Curricular de Alfabetização e Educação de Adultos*. Maputo.

MinEd (2011c). *Plano Curricular para Formação de Educadores Jovens e Adultos*. Maputo.

MinEd (2014a). Ofício n° 1579/GM/MINED/2014. *Proposta de qualificadores de regime especial de educação*. Maputo.

MinEd (2014b). *Relatório de supervisão escolar à província de Maputo em Julho de 2014*. Maputo.

Moura, M. T. (2005). *Formação de educadores de jovens e adultos: Realidade, desafios e perspectiva actuais*. Disponível em periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/242/254

Muchielli, R. (1981). *A Formação de adultos*. São Paulo: Martins Fontes.

Mutumucuo, I.V. (2008). *Módulo métodos de investigação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Nérice, I. G. (1989). *Didáctica geral*. São Paulo: Cortez.

Nogueira, S. M. (s.d). *Andragogia: que contributos para a prática educativa?* Disponível em [cmapublic.ihmc.us/.../A%20andragogia%20%20que%20contributos%](http://cmapublic.ihmc.us/.../A%20andragogia%20%20que%20contributos%20)

Norbeck, J. (1981). *Formas e métodos de educação de adultos* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho.

- Nova, M. L. R. C. (s.d). *Didáctica de Língua Portuguesa: Metodologia*. Maputo: Instituto Camões.
- Oliver, P. (2010). *The student's guide to research ethics* (2nd ed.). Berkshire, UK: The McGraw Hill Companies.
- Osório, A. (2003). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pereira, C.C; Vitória, G.C; Santos, N.F & Machado, S.S. (2013). *Alfabetização: Métodos e algumas reflexões*. Caldas Novas: UNICALDAS
- Piconez, B. C. S. (2002). *Educação escolar de jovens e adultos* (3ª ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Pimenta, G. S. (1994). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Rahema, M. (1976). Alfabetização: para ler as palavras ou o mundo? *Revista trimestral de educação: Perspectivas*. VI, 66-76.
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, H. F da., Karl, H, de A., Veiga, M. S., & Guimarães, M. (2002). *As práticas educativas na educação de jovens e adultos*. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html#resul>
- Rogers, A. (2002). *Teaching Adults* (3rd ed.). Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.
- Rogers, A. (2005). *Training adult literacy educators in developing countries*. Disponível em http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=43500&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia de Marracuene. (2016). *Relatório do balanço anual*. Maputo: Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia de Marracuene.

- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Simões, A. (1979). *Educação Permanente e Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Souza, N. A. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ci. Soc. Hum.*, 22, 5-12.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e escrever: Uma proposta construtivista*. São Paulo: Artmed.
- Tfouni, L.V. (2006). *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez.
- Torres, C. A. (2003). *Política para educação de adultos e globalização*. Currículo sem fronteiras, 3 (2): 60-69. Los Angeles - USA: Universidade da Califórnia. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/torres.pdf
- Torres, R. M. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Instituto Fronesis. Disponível em www.oei.es/.../AprendizajePermanenteESP.pdf
- Torres, R. M. (2009). *De la Alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendências, y temas desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning Disponível em www.unesco.org/.../INSTITUTES/.../confinteavi_gra...
- Triviños, S. N. A. (2011). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação* (1ª ed.). São Paulo: Atlas.
- UNESCO & MEC (2008). *Relatório de análise da situação da alfabetização e educação de adultos em Moçambique*. Maputo: Autor.
- UNESCO (2010). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília Disponível em unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf

Universidade Eduardo Mondlane (2004). *Documentos do seminário sobre formação em exercício de professores* (inset). Maputo: Departamento de Educação em Ciências Naturais e Matemática-Faculdade de Educação.

Universidade Eduardo Mondlane, Ministério da Educação/Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos e Organizações da Sociedade (s.d). *Glossário: Terminologia básica de educação de jovens e adultos*. Maputo: DVV International.

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A: Guião de entrevista para Técnicos responsáveis pela área de Alfabetização e Educação de Adultos no SDEJT de Marracuene



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O presente guião de entrevista é para uso com os Técnicos responsáveis pela área de Alfabetização e Educação de Adultos no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Marracuene e visa a recolha de dados para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação de Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, cujo tema é “Influência da Formação nas Práticas dos Facilitadores de Aprendizagem de Jovens e Adultos: o caso dos Centros de Alfabetização da Localidade de Michafutene no Distrito de Marracuene (2015)”. Por favor, sinta-se livre para responder honesta e abertamente as questões que lhe são colocadas porque isso ajudará muito para a qualidade de informação a ser usada na pesquisa. Em nenhum momento o seu nome será revelado e a informação que disponibilizar será usada somente para fins académicos.

1. Fale do seu trabalho como responsável da área de alfabetização e educação de adultos.
2. Que requisitos são necessários para se ser legitimado facilitador de jovens e adultos?
3. Durante o exercício das suas funções tem capacitado os facilitadores em pedagogia de adultos (andragogia)?
 - 3.1 Em que temas tem incidido essa formação?
 - 3.2 Qual tem sido a duração dessa formação?
 - 3.3 Com que periodicidade se oferece essa formação?
 - 3.4 Que impacto tem essa formação nas práticas dos facilitadores?

4. Que especificidades devem ser tomadas em consideração na formação dos facilitadores de jovens e adultos, em particular neste Distrito?
5. De que forma se realiza a formação dos facilitadores de jovens e adultos?
6. Que instrumentos regulam a formação dos facilitadores de jovens e adultos?
7. Na sua opinião, como analisa o papel do Serviço Distrital, Organizações não Governamentais, Direcção Provincial da Educação e Cultura e o Ministério da Educação na coordenação das actividades de formação dos facilitadores de jovens e adultos?
8. Para terminar a nossa conversa, quais os factores que têm influenciado (positiva e negativamente) a formação dos facilitadores de jovens e adultos?
9. Haveria algo que gostaria acrescentar à nossa conversa?

Data da entrevista: ____/____/ 2015

Local da entrevista: Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia - Marracuene

Muito obrigado pela sua colaboração!



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O presente guião de entrevista é para uso com os **Alfabetizadores e educadores** e visa a recolha de dados para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação de Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, cujo tema é “Influência da Formação nas Práticas dos Facilitadores de Aprendizagem de Jovens e Adultos: o caso dos Centros de Alfabetização da Localidade de Michafutene no Distrito de Marracuene (2015) ”. Por favor, sinta-se livre para responder honesta e abertamente as questões que lhe são colocadas porque isso ajudará muito para a qualidade de informação a ser usada na pesquisa. Em nenhum momento o seu nome será revelado e a informação que disponibilizar será usada somente para fins académicos.

1. Caro alfabetizador, pode-me falar sobre:
 - 1.1 As suas habilitações académicas
 - 1.2 Há quanto tempo é facilitador
 - 1.3 O programa de AEA em que trabalha (Alfa-Rádio/Alfa-Regular/Outro)
 - 1.4 Se Para além de facilitador, tem uma outra ocupação. Qual, se a resposta for afirmativa
2. No exercício das suas actividades como facilitador, já se beneficiou de alguma formação para trabalhar na AEA? No caso afirmativo,
 - 2.1 Quando foi?
 - 2.2 Qual foi a duração?
 - 2.3 Que temas foram abordados durante essa formação?
 - 2.4 O que mudou na sua forma de dar aulas como resultado dessa formação?

No caso negativo,

- 2.1. Gostaria de ter participado em alguma formação? Porquê?
3. Que habilidades/competências deve ter um facilitador de aprendizagem de jovens e adultos?
 4. Que métodos de ensino e aprendizagem prioriza nas suas aulas de AEA? Porquê a opção por esses métodos?
 5. Que instrumentos regulam o processo de formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?
 6. Como avalia a relação entre facilitador e aprendente jovem adulto no processo de ensino e aprendizagem?
 7. O que acha do desempenho dos aprendentes dos jovens e adultos no processo de ensino e aprendizagem?
 8. Qual tem sido o seu desempenho como facilitador de aprendizagem de jovens e adultos (percentagem alcançada nos últimos dois ou três anos)?
 9. Na sua opinião, como analisa o papel do Serviço Distrital e da escola na coordenação de actividades de alfabetização e educação de adultos?
 10. . Quais as dificuldades que tem encarado como facilitador de aprendizagem de jovens e adultos?
 11. Haveria algo que queria acrescentar à nossa conversa?

Data da entrevista: ____/____/ 2015

Local da entrevista: Centros de Alfabetização da Localidade de Michafutene - Marracuene

Muito obrigado pela sua colaboração!



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O presente guião de entrevista é para uso com os **Aprendentes** nos Centros de Alfabetização e visa a recolha de dados para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação de Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, cujo tema é “Influência da Formação nas Práticas dos Facilitadores de Aprendizagem de Jovens e Adultos: o caso dos Centros de Alfabetização da Localidade de Michafutene no Distrito de Marracuene (2015)”. Por favor, sinta-se livre para responder honesta e abertamente as questões que lhe são colocadas porque isso ajudará muito para a qualidade de informação a ser usada na pesquisa. Em nenhum momento o seu nome será revelado e a informação que disponibilizar será usada somente para fins académicos.

1. Prezado aprendente, pode-me falar das suas aulas de AEA. Como têm sido? Gosta da forma como o seu facilitador dá as aulas? Porquê?
2. Há muita ou pouca participação dos aprendentes jovens e adultos durante as aulas? A que se deve essa muita/pouca participação?
3. O que o (a) motivou a procurar um centro de alfabetização para estudar?
4. Descreva a sua relação com o facilitador. É boa? Má? Porquê?
5. O que acha do trabalho que o vosso facilitador tem feito convosco no centro?
6. Quais as dificuldades por que tem passado como aprendente?
7. Haveria algo que queria acrescentar à nossa conversa?

Obrigado pela sua colaboração!



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O presente guião de entrevista é para uso com o Responsável do Sector Pedagógico do Instituto de Formação de Educadores de Adultos da Matola e visa a recolha de dados para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação de Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, cujo tema é “Influência da Formação nas Práticas dos Facilitadores de Aprendizagem de Jovens e Adultos: o caso dos Centros de Alfabetização da Localidade de Michafutene no Distrito de Marracuene (2015)”. Por favor, sinta-se livre para responder honesta e abertamente as questões que lhe são colocadas porque isso ajudará muito para a qualidade de informação a ser usada na pesquisa. Em nenhum momento o seu nome será revelado e a informação que disponibilizar será usada somente para fins académicos.

1. Fale do seu trabalho como responsável da área de Formação dos facilitadores de aprendizagem de Jovens e Adultos.
2. Que requisitos são necessários para ser legitimado facilitador de jovens e adultos?
 - 2.1 Durante o exercício das suas funções tem capacitado os facilitadores em pedagogia de adultos (andragogia)?
 - 2.2 Em que temas tem incidido essa formação?
 - 2.3 Qual tem sido a duração dessa formação?
- 3.3 Com que periodicidade se oferece essa formação?
- 3.3 Que impacto tem essa formação nas práticas dos facilitadores?
4. Que especificidades devem ser tomadas em consideração na formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?
5. De que forma se realiza a formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos nesta instituição (em termos de técnicas/estratégias)?

6. Que instrumentos usados na formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?
7. Na sua opinião como analisa o papel do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, Direcção Provincial de Educação e Cultura, Instituto de Formação de Educadores de Adultos, Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia, Organizações não Governamentais na coordenação das actividades de formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?
8. Para terminar a nossa conversa, quais os factores que têm influenciado (positiva e negativamente) a formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?
9. Haveria algo que queria acrescentar à nossa conversa?



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O presente guião de entrevista é para uso com o Técnico responsável pela área de Alfabetização e Educação de Adultos no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos e visa a recolha de dados para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação de Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, cujo tema é “Influência da Formação nas Práticas dos Facilitadores de Aprendizagem de Jovens e Adultos: o caso dos Centros de Alfabetização da Localidade de Michafutene no Distrito de Marracuene (2015)”. Por favor, sinta-se livre para responder honesta e abertamente as questões que lhe são colocadas porque isso ajudará muito para a qualidade de informação a ser usada na pesquisa. Em nenhum momento o seu nome será revelado e a informação que disponibilizar será usada somente para fins académicos.

1. Fale do seu trabalho como responsável da área de alfabetização e educação de adultos.
2. Que requisitos são necessários para ser legitimado facilitador de aprendizagem de jovens e adultos?
3. Durante o exercício das suas funções tem capacitado os facilitadores de aprendizagem em pedagogia de adultos (andragogia)?
 - 3.1. Em que temas tem incidido essa formação?
 - 3.2. Qual tem sido a duração dessa formação?
 - 3.3. Com que periodicidade se oferece essa formação?
 - 3.3. Que impacto tem essa formação nas práticas dos facilitadores de aprendizagem?

4. Que especificidades devem ser tomadas em consideração na formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos, em particular neste Distrito?
5. De que forma se realiza a formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?
6. Que instrumentos regulam a formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?
7. Na sua opinião como analisa o papel da Direcção Provincial de Educação e Cultura, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia, Organizações não Governamentais na coordenação das actividades de formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?
8. Para terminar a nossa conversa, quais os factores que têm influenciado (positiva e negativamente) a formação dos facilitadores de aprendizagem de jovens e adultos?
9. Haveria algo que gostaria acrescentar à nossa conversa?

Apêndice F: Grelha de observação de aulas



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Grelha de observação de aulas

Grelha de Observação de aula sobre o tema “Influência da Formação nas Práticas dos Facilitadores de Aprendizagem de Jovens e Adultos: o caso dos Centros de Alfabetização da Localidade de Michafutene no Distrito de Marracuene (2015)”.

| Centro de Alfabetização e Educação de Adultos | |
|--|-------------------|
| Nome do Facilitador: Número de Aprendentes Ausentes..... Lição nº.... Tempo: 90” | |
| Data: / /2015 ° Ano Turma sala Hora: H Disciplina: | |
| Tema: | |
| Aspectos por observar: ambiente de sala de aula | Comentário |
| Tipo de sala de aula (se é convencional ou não) | |
| As condições de sala de aula motivam o facilitador | |
| Formas de organização de sala de aulas (se é forma circular; grupos; fileira) | |
| O alfabetizador é pontual? | |
| Estabelece bom clima com os aprendentes? | |
| Conhece os seus aprendentes? | |
| O facilitador demonstra domínio do conteúdo da aula? | |
| Relação facilitador e aprendente na sala de aulas | |

| | |
|--|--------------------------------|
| Estimula e encoraja a participação dos aprendentes? | |
| Utiliza livros de AEA na sala de aulas? | |
| Metodologias de ensino utilizadas são adequadas à educação de adultos/turma? | |
| Gestão do tempo: usa devidamente o tempo previsto para a aula? | |
| A aula foi planificada tendo em conta as experiências dos aprendentes jovens e adultos? | |
| A aula foi extraída dos programas/manuais de AEA? | |
| O facilitador faz a verificação da aprendizagem dos aprendentes? | |
| Faz o resumo das ideias principais da aula? | |
| Cria condições para os aprendentes jovens e adultos estabelecerem relações entre o aprendido e outras aprendizagens? | |
| Indica uma tarefa para os aprendentes jovens e adultos praticarem a aplicação do aprendido? | |
| O facilitador cumpriu com o plano de aula? | |
| Os elementos pedagógicos foram convertidos em andragógicos (pedagogia de adultos)? | |
| Usou o tempo previsto para apresentar a aula? | |
| Comentários gerais:..... | |
| Rubrica do observador: | Rubrica do facilitador: |
| Data: ____/____/2015 | Data: ____/____/2015 |



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Ficha de análise dos planos de aulas e instrumentos de registo de avaliações
(cadernetas/fichas de registo de avaliações) dos facilitadores de aprendizagem dos
aprendentes jovens e adultos**

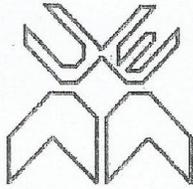
| Planos de aulas | |
|---|--------------------|
| Aspecto/foco de análise | Comentários |
| <ul style="list-style-type: none">• Tipo de aula | |
| <ul style="list-style-type: none">• Formulação dos objectivos específicos | |
| <ul style="list-style-type: none">• Relevância dos conteúdos | |
| <ul style="list-style-type: none">• Métodos de ensino/andragogos | |
| <ul style="list-style-type: none">• Meios de ensino | |
| <ul style="list-style-type: none">• Comparação dos planos de aulas dos facilitadores com formação e os sem formação | |
| Instrumentos de registo de avaliações | |
| <ul style="list-style-type: none">• Domínio no preenchimento | |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Situação positiva/percentual dos aprendentes | |
| <ul style="list-style-type: none">• Taxa de desistências dos aprendentes | |
| <ul style="list-style-type: none">• Estrutura/organização das cadernetas/fichas de registo de avaliações | |
| <ul style="list-style-type: none">• Comparação dos instrumentos de registo de avaliações dos facilitadores com formação e os sem formação | |

Fonte: Produzido pelo autor, 2015

Anexo A: Credenciais e outros anexos (planos de aulas, fichas de registo de avaliações, etc)

Visto
Caemile
24-9-15



Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Educação

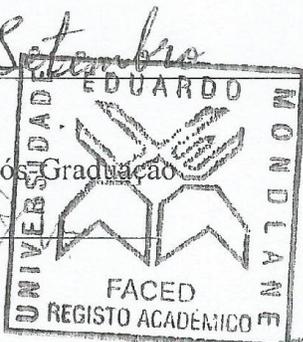
CREDENCIAL

Credencia-se Florescência Luis Tumbo¹, estudante do curso de Mestrado em Educação de Adultos², a contactar SOEIT de Marracuene / Sessão da AEA e Centros de A³ da localidade de Michafutene a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Apresentar-se
no dia 23 de Setembro de 2015
03.10.2015

Apresentar-se
na EPC 13 Magar
O Director
Marracuene

O Director Adjunto para Pós Graduação



Apresentar-se
na EPC 16 de Junho
Olsa

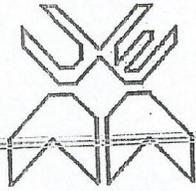
Apresentar-se
no dia 3/10/2015
Doutor Domingos Buque
Cf. Jorruca

- 1 (Nome do Estudante)
- 2 (Curso que frequenta)
- 3 (Instituição de recolha de dados)
- 4 (Data, Mês e Ano)

Apresentar-se
na EPC 12 de Junho
Marracuene

Apresentar-se
na EPC
Addig José Makungo

ENTRADA N.º 1330
DATA 24/09/2015



Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

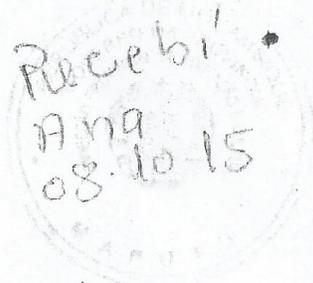
CREDENCIAL

Credencia-se Florescência Luis Tumbo¹, estudante do
curso de Mestrado em Educação de Adultos²,
a contactar DPEC / Repartição da AEA³
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 23 de Setembro de 2015⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Domingos Buque
Doutor Domingos Buque



¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

GOVERNO DA PROVÍNCIA DO MAPUTO
DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ao

Gabinete do Director
Provincial

Nota n.º 166/DPEDH/DDP/995/2015

Matola, aos 15/Outubro/2015

Assunto: Pronunciamento sobre a recolha de dados

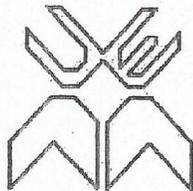
O Departamento de Direcção Pedagógica recebeu do Gabinete do Senhor Director Provincial uma credencial a qual solicita o pronunciamento sobre a recolha de dados para elaboração da dissertação cujo o tema é "*Análise do Impacto da Formação dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos no Centro de Alfabetização e Educação de Adultos,*" do senhor **Florescêncio Luis Tumbo** estudante da Universidade Eduardo Mondlane, no curso de Mestrado em Educação de Adultos.

Desta forma, o DDP é da opinião de que o estudante deveria recolher os dados no Instituto de Formação de Educadores de Adultos da Matola, tendo em conta que este, para além de ter turmas de Alfabetização e Educação de Adultos, é vocacionado para a formação integral dos professores do ensino primário e de educadores de adultos, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos, contudo deixamos a consideração da V. Excia.

O Chefe do DDP

Silvestre Valente Dava
(Inst. Téc. Pedag.N1)

[Type the company name]



Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

CREDENCIAL

Credencia-se Glorascência Luis Tumbo¹, estudante do
curso de Mestrado em Educação de Adultos²,
a contactar IFEA da Matola³
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

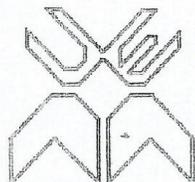
Maputo, 08 de Outubro de 2015⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Doutor Domingos Buque



- ¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)



Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

CREDENCIAL

Credencia-se Florescência Luis Tumbo¹, estudante do
curso de Mestrado em Educação de Adultos²,
a contactar DINAEA³
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

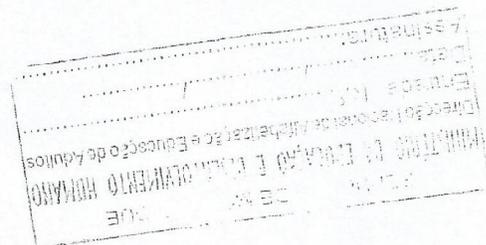
Maputo, 23 de Setembro de 2015⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Domingos Buque
Doutor Domingos Buque



¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)



Handwritten notes on the right margin:
Visto
Dr. chefe
M. P. M. M.
D. P. M. M.

Escola Primária Completa 12 de Outubro

Data - 5 de Novembro de 2015

Disciplina - Literacia Tempo - 2 horas

Tema Vogais "a, e, i, o, u"
Tema de Alfabetização

Método - Expositiva e Elaboração Conjunta

Objectivos - Os alfabetizandos devem ser capazes de
- Conhecer as vogais
- Ler as vogais

Materialização " A professora pergunta se os alfabetizandos
já ouviram falar de vogais. uns dizem
que sim, outros não

T.C.N (Transmissão de Conteúdo Novo)

A professora passa uma frase no quadro

Ex: Maçambique tem um novo trabalhador

A professora lê a frase e os alfabetizandos repetem
em coro

- individualmente

b) A professora escreve a palavra

"Maçambique" e faz o batimento de sílabas

Ma - çam - bi - que

bi

i

c) A professora explica que nesta frase encontram-se
mas 4 batimentos e a vogal (i) pode ser
minúscula ou maiúscula

i i
i I

"Exercício de Cálculo"

A professora passa algumas palavras no quadro para que as alunas possam reconhecer a vogal "i".

a) gravidez b) interior c) malida d) ceno

b) Exercício número 2

A professora passa no quadro a vogal "i" e as alunas vão passando para as cadernas e fazerem o exercício no livro.

T.P.C

A professora passa a vogal "i" maiúscula e "I" maiúscula para que as alunas possam exercitar em casa.

i i i i i

I I I I I

2011
20

Escola Primária completa 16 de junho
Disciplina de Literacia
Tema: Estudo da letra z

Métodos: Expositivo, explicativo e trabalho independente

Objetivos: O alfabetizado ser capaz de: ler e escrever a letra z.
- Identificar a mesma nas frases e nas palavras

Meios: Livro do alfabetizando, quadro, giz, caderno, lápis e outros.

J.M.

Comunicação do trabalho de casa.
Abertura do livro, observação da imagem e sua interpretação.

O alfabetizador, orienta os alfabetizados a observarem no livro depois de terem aberto na página 95, faz perguntas acerca da imagem patente naquela página e na medida em que eles respondem ele escreve as frases no quadro "A Zaida viu uma gazela."

Duração 10'

M.A.

Os alfabetizados observam atentamente no quadro depois de terem, escutado a orientação do alfabetizador. O alfabetizador fez a leitura modelo, orienta aos alfabetizados a seguirem a mesma e feita pelo alfabetizador, depois da leitura, orienta os alfabetizados a prestarem atenção na escrita da letra z, e com o dedo no ar o alfabetizador, fazem simulam escrever a letra no ar.

Duração 30'

③ Acrescentando o S.

Ex: mão ⇒ mãos, orgão ⇒ órgãos, cidade ⇒ cidades

Ditado

Texto "O trabalho no campo" (Pag: 66)

Data: 03/07/2015

3º ANO

Disciplina: Ciências Naturais

Tema: Alimentos, Função dos alimentos. Tipos de alimentos.

Objectivos:

- No fim desta aula o aluno deve ser capaz de:
- Explicar a importância dos alimentos; assim como classificar os vários grupos de alimentos.
 - Explicar as formas de conservação e higiene dos alimentos

Act. Prof/Aluno

Unidade a aula e explicar os conteúdos essenciais do tema, esta é a actividade do professor, quando aos alunos deverão prestar muita atenção e apresentarem dúvidas correlação à aula.

Conteúdos

A alimentação é o acto pelo qual damos ao nosso corpo os materiais necessários (alimentos) para o seu bom funcionamento.

Quando realizamos qualquer actividade, como estudar, praticar actividade física em trabalhar, gastamos materiais do nosso organismo que precisamos de repor através da alimentação.

| 1º Semestre | | A.C.S | | | | M | AP | MS |
|-------------|----------------------------------|-------|----|----|----|-------|----|-------|
| Número era | | 1º | 2º | 3º | 4º | | | |
| 1 | belia faustina Aondai | 10 | 11 | 12 | 12 | 11,25 | 13 | 11,83 |
| 2 | Antoneta Barros | 10 | 10 | 11 | 14 | 11,25 | 10 | 11,83 |
| 3 | elina Vasco | 16 | 12 | 12 | 14 | 13,5 | 12 | 13 |
| 4 | belete faustino | 12 | 13 | 13 | 14 | 13 | 12 | 12,6 |
| 5 | gentaudes Américo | 15 | 15 | 16 | 17 | 15,75 | 14 | 15,16 |
| 6 | julra samsson | 15 | 14 | 12 | 17 | 14,5 | 14 | 14,5 |
| 7 | Jonas fernando | 11 | 15 | 16 | 16 | 14,5 | 13 | 14 |
| 8 | Virginia fernando | 10 | 12 | 13 | 15 | 12,5 | 12 | 12,3 |
| 9 | Vasco Magaia | 13 | 13 | 15 | 14 | 14 | 12 | 13,3 |
| 10 | Joana bomsa | 12 | 13 | 14 | 16 | 13,75 | 14 | 13,3 |
| 11 | Na Zani Vasco | 8 | 7 | 10 | 8 | 8,25 | 9 | |
| 12 | Venémica Bejermin | 10 | 11 | 12 | 12 | 11,25 | 10 | 10,8 |
| 13 | ITELma Angelina Amdar | 11 | 15 | 16 | 16 | 14,5 | 15 | 14,6 |
| 14 | Adozinda Miudo | 15 | 14 | 12 | 17 | 14,5 | 13 | 14 |
| 15 | Gnaeciada felmeiro | 14 | 16 | 17 | 18 | 16,25 | 16 | 16,11 |
| | | 12 | 11 | 10 | 10 | - | - | |

| | | | | | | | | |
|---|--------------------|----|----|----|---------------|-------|------|-------|
| 1 | Helia André | 10 | 11 | 12 | 12 | 11,25 | 14 | 12.16 |
| | Antonieta Carlos | 7 | 5 | 5 | 11 | 6,75 | 9 | |
| | Elina v. Magaia | 10 | 12 | 12 | 14 | 12 | 12,5 | 11.5 |
| | Geosto Faustino | 11 | 12 | 12 | 13 | 12 | 14 | 12 |
| | gentaudes Américo | 10 | 12 | 13 | 14 | 12,25 | 13 | 12.5 |
| | Julia Saussou | 13 | 10 | 13 | 13 | 12,25 | 13 | 12,5 |
| | Jomas Fernando | 15 | 18 | 17 | 18 | 17 | 19 | 17.67 |
| | Viníçia Fernando | 12 | 11 | 13 | 17 | 13,25 | 18,5 | 14.8 |
| | Vasco Magaia | 11 | 12 | 12 | 13 | 12 | 14 | 12 |
| 0 | Joana Gumba | 13 | 12 | 14 | 16 | 13,75 | 11,5 | 12.8 |
| | Nazari Vasco | 9 | 10 | | | 7,75 | 4,5 | |
| | Venômica Bejeromim | 8 | 9 | 8 | 7 | 8 | 10 | |
| | Angelina Miudo | 15 | 12 | 14 | 14 | 13,75 | 12 | 13.16 |
| | Adozinda Miudo | 7 | 8 | 9 | 9 | 8,25 | 9 | |
| 5 | Gracianda | 10 | 9 | 7 | 6 | 8 | 9 | |



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
GABINETE DO MINISTRO

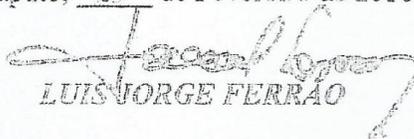
DESPACHO Nº 263/GM/MINEDH/2015

Havendo a necessidade de adequar o funcionamento das Instituições de Formação de Professores para o Ensino Primário, que tenham a função de formar professores capazes de atender alunos das Escolas Primárias e Educadores de Adultos, no uso das competências que lhe são conferidas, pelo Decreto Presidencial nº 12/2015, de 16 de Março, o Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano determina:

1. Extinguir os seguintes Institutos de Formação de Educadores de Adultos criados pelo Diploma Ministerial nº 180/2010 de 03 de Novembro:
 - a) Instituto de Formação de Educadores de Adultos da Matola, na província de Maputo
 - b) Instituto de Formação de Educadores de Adultos de Chongoene, na província de Gaza
 - c) Instituto de Formação de Educadores de Adultos da Manga, na província de Sofala
 - d) Instituto de Formação de Educadores de Adultos de Quelimane, na província de Zambézia
 - e) Instituto de Formação de Educadores de Adultos de Mutauanha na província de Nampula.
2. Criar os seguintes Institutos de Formação de Professores do Ensino Primário em conformidade com o Diploma Ministerial nº 41/2007 de 16 de Maio, artigo 2:
 - a) Instituto de Formação de Professores de Chongoene, na província de Gaza;

- b) Ministrar aulas de Alfabetização e Educação de Adultos.
 - c) Garantir práticas pedagógicas e estágio para os formandos, considerando que é um laboratório para a componente Alfabetização e Educação de Adultos.
 - d) Promover actividades de desenvolvimento comunitário.
 - e) Desenvolver programas e materiais para grupos-alvo específicos como pressuposto do desenvolvimento da alfabetização e educação não-formal sustentável.
 - f) Realizar actividades de pesquisa sobre a problemática de alfabetização e educação não-formal no país, e de avaliar a aprendizagem dos jovens e adultos.
4. O presente Despacho entra imediatamente em vigor.

Maputo, 22 de Fevereiro de 2016


LUI\$ JORGE FERRÃO

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

| Ord | Nome do facilitador | Escr/ tutela | Loc/funcio'no | NPB | Nivel | Género | | Progra | Dias | Entrada | Saída | Contacto |
|-----|-------------------------|-----------------|------------------------|-----------------|---------|--------|----|---------|------------|---------|-------|-----------|
| | | | | | | M | HM | | | | | |
| 1 | Amélia F. Nhamumbo | EPI-Marracuene | Igreja-Micahine | EPI-Marracuene | 1º | 23 | 26 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 16:00 | 843970878 |
| 2 | António Elisabeth Buque | EPC-F.S.Magaia | EPC-F.S.Magaia | EPC-F.S.Magaia | 3º e 1º | 17 | 20 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 18:00 | 20:00 | 826897363 |
| 3 | Antonio Vidas Chirindza | EPI-Mateque | EPI-Mateque | EPI-Mateque | 1º | 23 | 25 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 13:00 | 15:00 | 844415105 |
| 4 | António Carlos da Silva | EPC-02 de Fever | EPC-02 de Fever | EPC-02 de Fever | 1º | 19 | 26 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 18:00 | 20:00 | |
| 5 | Abelina Daniel Vália | EPC-12 Outubro | Circulo de Manipulango | EPC-12 Outubro | 1º | 21 | 25 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 16:00 | 845038830 |
| 6 | Alberto Inácio Magaia | EPC-29 Setembro | EPC-29 Setembro | EPC-29 Setembro | 1º | 24 | 25 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 16:00 | 845276936 |
| 7 | Carla Alfredo Chiboleca | EPI-Marracuene | Bairro Mincanhine | EPI-Marracuene | 1º | 25 | 32 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 16:00 | 822974869 |
| 8 | Ernesto Azarias Mucavel | EPC-Nhonga'hana | Unidos Venceremos | EPC-Nhonga'hana | 1º | 13 | 27 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 16:00 | 842724621 |
| 9 | Frederico David Machava | EPI-Mbenguelene | Mbenguelene | Mbenguelene | 1º | 9 | 16 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 16:00 | 824071760 |
| 10 | Grácio Afonso Mabunda | EPI-Marracuene | Igreja em 29 de set | EPI-Marracuene | 1º | 25 | 25 | Regular | 3ª, 5ª, 6ª | 14:00 | 16:00 | 824292665 |
| 11 | Irene Patrício Novela | EPC-29 Setembro | Igreja-Baptista | EPC-29 Setembro | 1º | 25 | 25 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 16:00 | 843657208 |
| 12 | Lucrecia David Chiruthi | EPI-Mbalane | Circulo de Pussulane | EPI-Mbalane | 1º | 27 | 27 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 16:00 | 844742754 |
| 13 | Penina Macandza | EPC-29 de Set | Circulo 1º de Maio | EPC-29 de Set | 1º | 25 | 25 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 14:16 | 826810504 |
| 14 | Pedro da Gloria Levene | EPI-Marracuene | Bairro Mincanhine | EPI-Marracuene | 1º | 16 | 24 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 14:16 | 827791335 |
| 15 | Tereza Geraldo Comé | EPC 29 de Set | EPC 29 de Set | Marracuene | 1º | 22 | 25 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 14:16 | 826027559 |
| 16 | Saquina Carlos Guenhia | EPC-Nhonga'hana | Associacao Mata fm | EPC-Nhonga'hana | 1º | 24 | 25 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 12:00 | 16:00 | 842006246 |
| 17 | Saul Almeida mabote | EPI-Marracuene | Igreja do B.29/Set | EPI-Marracuene | 1º | 20 | 23 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 14:00 | 14:00 | 825509199 |
| 18 | Samuel Timotio Guambe | EPC-Eduard.M | EPC-Eduard.M | EPC-Eduard.M | 3º | 18 | 25 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 18:00 | 20:00 | 828668950 |
| 19 | Adriano César | EPC-Mumemo | EPC-Mumemo | EPC-Mumemo | 1º | 16 | 25 | Regular | -4ªF | 18:00 | 20:00 | 843799065 |
| 20 | Felizarda Armando | EPC-12 Out | EPC-12 Out | EPC-12 Out | 1º | 24 | 24 | Regular | 2ª, 3ª, 4ª | 14:00 | 16:00 | 827562703 |
| 21 | Gildo A. Cumbene | EPC-16 Junho | EPC-16 Junho | EPC-16 Junho | 3º | 19 | 22 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 18:00 | 20:00 | 844238437 |
| 22 | Armindo Neves | EPC-16 Junho | EPC-16 Junho | EPC-16 Junho | 1º | 18 | 30 | Regular | -4ªF | 18:00 | 20:00 | 848821354 |
| 23 | Virginia Leonardo | EPC G. Ocossa | EPC G. Ocossa | EPC G. Ocossa | 1º | 26 | 27 | Regular | 2ª, 3ª, 6ª | 12:00 | 14:00 | 840467447 |
| 24 | Ana Helena Americo | EPC-Guava | EPC-Guava | EPC-Guava | 1º | 32 | 40 | Regular | -4ªF | 18:00 | 20:00 | 827700912 |
| 25 | Ester Mauricio | EPC-Guava | EPC-Guava | EPC-Guava | 1º | 30 | 34 | Regular | -4ªF | 18:00 | 20:00 | 842801475 |
| 26 | Jordão Lino Nhamumbo | EPI-Marracuene | EPI-Marracuene | EPI-Marracuene | 1º | 18 | 20 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 18:00 | 20:00 | |
| 27 | Anixa Riana | EPC-12 De Out. | EPC-12 De Out. | EPC-12 Out | 1º | 10 | 11 | Regular | 2ª, 4ª, 6ª | 18:00 | 20:00 | 842512331 |
| 28 | Celso Alberto | EPC-Mumemo | EPC-Mumemo | EPC-Mumemo | 1º e 3º | 19 | 20 | Regular | 2ª a 6ª | 14:00 | 16:00 | 825118942 |
| 29 | Rogério F. Matlabana | EPI-Mateque | EPI-Mateque | EPI-Mateque | 3º | 23 | 24 | Regular | 2ª a 6ª | 14:00 | 14:00 | 842886740 |
| 31 | José David Poleia | EPC-Guava | EPC-Guava | EPC-Guava | 3º | | 32 | Regular | -4ªF | 18:00 | 20:00 | 841305228 |