



**UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Papel da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) no
Empoderamento da Mulher: O Caso do Centro de AEA de Muhalaze**

PAULINA JOÃO MUNGOZANA METRO

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

Maputo, 04 de Novembro de 2015



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação de Adultos

Dissertação de Mestrado

**Papel da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) no
Empoderamento da Mulher: O Caso do Centro de AEA de Muhalaze**

Estudante: Paulina João Mungozana Metro

Supervisor: Prof. Doutor Domingos Buque

Maputo, 04 de Novembro de 2015

Declaração de Originalidade

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de 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 em Educação de Adultos, da Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo, 04 de Novembro de 2015

Assinatura

Paulina João Mungozana Metro

Dedicatória

Dedico a presente dissertação a todos os que, directa ou indirectamente e de forma incansável, se preocuparam em apoiar-me para a concretização deste sonho.

Agradecimentos

A Deus, que me concedeu a oportunidade de terminar mais uma etapa na minha vida;

A todos quantos contribuíram para que este trabalho chegasse ao fim;

Ao meu supervisor, Prof. Doutor Domingos Buque, pela orientação acadêmica necessária para que esta dissertação se tornasse uma realidade;

À minha família, pelo apoio e compreensão.

Índice

Declaração de Originalidade	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	iv
Índice	v
Resumo.....	vii
Abstract	viii
Lista de Abreviaturas	ix
Lista de Tabelas	x
CAPÍTULO 1 ó INTRODUÇÃO	1
1.1 Introdução	1
1.2 Justificativa e Relevância do Estudo	2
1.3 Declaração do Problema	3
1.4 Objectivos da Pesquisa	5
1.4.1 Objectivo Geral.....	5
1.4.2 Objectivos Específicos	5
1.5 Perguntas de Pesquisa.....	5
1.6 Organização da Dissertação	6
1.7 Contexto da Pesquisa	7
1.7.1 Contextualização Histórica da Educação em Moçambique.....	7
1.7.2 Caracterização do Local de Pesquisa	12
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA E QUADRO CONCEPTUAL	13
2.1 Revisão de Literatura	13
2.1.1 Educação de Adultos	13
2.1.2 Alfabetização	18
2.1.3 Empoderamento	21

2.1.5 Relação da Educação de Adultos e o Empoderamento da Mulher	25
2.1.6 Desigualdade de Género e Empoderamento da Mulher	31
2.2 Quadro Conceptual	37
CAPÍTULO 3 6 METODOLOGIA	38
3.1 Método da Pesquisa	38
3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	39
3.3 Participantes da Pesquisa	40
3.4 Análise de Dados.....	41
3.5 Validade e Fiabilidade	42
3.6 Limitações do Estudo.....	43
3.7 Questões Éticas.....	43
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	45
4.1 Relação da AEA com o Empoderamento da Mulher.....	45
4.2 Práticas da AEA Relacionadas com o Empoderamento no Centro de Muhalaze	47
4.2.1 Aprendizagem Centrada nos Aprendentes.....	47
4.2.2 Uso de Línguas Nacionais	50
4.2.3 Integração ou Introdução da Componente Profissionalizante na AEA.....	51
4.3 Exemplos de Empoderamento da Mulher	52
4.4 Síntese da Apresentação dos Resultados	55
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E SUGESTÕES	57
5.1 Conclusões	57
5.2 Sugestões.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	67

Resumo

A presente pesquisa aborda o Papel da Alfabetização e Educação de Adultos para o Empoderamento da Mulher: Caso Centro de Alfabetização de Muhalaze e tem como propósito analisar até que ponto a Educação de Adultos pode contribuir para o empoderamento da mulher.

O quadro conceptual é uma combinação do modelo ideológico de Street (1995), que alicerça a alfabetização no contexto sociocultural em que ocorre, e da teoria de empoderamento, na perspectiva de Casimiro e Souto (2010), como um conjunto de actividades que são desenvolvidas pela mulher a nível cultural, político e social, com vista à paridade entre o género masculino e feminino. Um aspecto fundamental nesta teoria é que para que haja empoderamento, as mulheres têm de estar conscientes da necessidade dessa paridade, devendo organizar e participar na luta pelos seus direitos.

A metodologia usada na condução da pesquisa é qualitativa, tendo-se optado pelo estudo de caso, o caso do Centro de Alfabetização de Muhalaze. Para a recolha de dados, recorreu-se a entrevistas semi-estruturadas, observação de aulas do 1º, 2º e 3º ano e à análise documental. As entrevistas foram aplicadas a 20 informantes, dentre os quais três membros de direcção, três alfabetizadores e 14 alfabetizandos do Centro de Alfabetização de Muhalaze.

Os resultados da pesquisa sugerem que a educação de adultos alavanca o empoderamento da mulher habilitando-a a uma maior participação em diversas actividades da sociedade. No centro de alfabetização de Muhalaze, existem três formas de empoderamento da mulher, designadamente (i) a aprendizagem centrada nas alfabetizandas, (ii) o uso da língua nacional em paralelo com o Português, e (iii) a implementação de cursos profissionalizantes integrados na alfabetização.

Os exemplos de empoderamento da mulher que o estudo descreve elucidam que a educação da mulher permite que esta seja mais interventiva na comunidade nos diversos sectores.

Palavras-chave: Alfabetização, Educação de Adultos e Empoderamento.

Abstract

This research addresses the Role of Literacy and Adult Education for Woman Empowerment: the case of Muhalaze Literacy Centre, and aims to analyze the extent to which adult education may contribute towards woman empowerment.

The conceptual framework of this study is a combination of Streetø (1995) ideological model, which conceives literacy as embedded in the social and cultural context within it occurs, and the theory of empowerment in the perspective of Casimiro and Souto (2010), while a set of activities developed by women at cultural, political and social levels aiming at establishing gender parity. A crucial aspect in this theory is that in order to ensure their empowerment, women should be conscious of the need of such parity organizing and participating in the fight for their rights.

The methodology used in this research is qualitative and the researcher opted for a study case, the case of the Muhalaze Literacy Centre. Semi-structured interviews, non participant observation and document analysis were the data collection techniques for the study. The interviews were conducted with 20 participants among whom three members with management role, three literacy tutors and 14 learners of the selected setting.

The results of the research suggest that adult education fuels women empowerment enabling them a major participation in diverse society activities.

In the Muhalaze Literacy Centre there are three ways of empowering women, namely (i) learners centred learning, (ii) usage of local language in parallel with Portuguese, and (iii) implementation of semi professional courses integrated in literacy sessions.

The examples of women empowerment described in this study elucidate that education enable women to be more intervening in the diverse sectors of the community where they belong to.

Keywords: Adult Education, Literacy and Empowerment.

Lista de Abreviaturas

AEA	Alfabetização e Educação de Adultos.
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos.
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique.
HIV/SIDA	Virus de Imunodeficiência Humana/Síndrome de Imunodeficiência Adquirida.
IFEA	Instituto de Formação de Educação de Adultos.
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
MINED	Ministério da Educação.
MEPT	Movimento de Educação Para Todos.
ONGs	Organizações Não-Governamentais.
PARPA	Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta.
PEEC	Plano Estratégico de Educação e Cultura.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPI	Plano Prospectivo e Indicativo.
RAEJA	Rede de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.
SARDC	<i>Southern Africa Research and Documentation Center</i> (Centro de Documentação e Pesquisa da África Austral).
SNE	Sistema Nacional de Educação.
UNESCO	<i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância.
UNIFEM	Fundo das Nações Unidas para a Mulher.
ZIP	Zona de Influência Pedagógica.

Lista de Tabelas

Tabela 1: Modelo de educação bilíngue de transição com características de manutenção em vigor.

Tabela 2: Matriz de recolha de dados.

Tabela 3: Participantes do estudo por categoria e sexo.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 Introdução

Em qualquer sociedade a educação desempenha um papel muito importante tanto no aspecto individual como no social, dado que ela é um dos factores fundamentais na solidificação e desenvolvimento de uma sociedade, no que se refere a aspectos económicos, culturais e científicos, entre outros. Para além de ser o direito de todos, incluindo a mulher, constitui a condição essencial para alcançar os objectivos da igualdade.

A Educação de Adultos é uma prática tão antiga quanto a história da humanidade, ainda que só recentemente tenha sido objecto de pesquisas científicas. Assim, Oliveira (2005) citado por Gomes (2011, p. 1) mostra o quão é antiga quando afirma que Aristóteles, Sócrates e Platão, na Grécia antiga, foram exclusivos educadores de adultos.

Um dos direitos da mulher é, sem dúvidas, a educação. Com ela a mulher pode preparar-se e alcançar a independência e o desenvolvimento na sociedade. Nesta conformidade, as políticas educativas de qualquer sociedade deveriam considerar um imperativo a educação e formação de adultos com vista ao alcance do progresso (Quintas, 2008).

No plano de usufruir os seus direitos, as mulheres têm-se esforçado para sair dessa indiferença de dor. Elas unem-se em várias frentes para usufruir dos seus direitos. Dos vários caminhos que elas usam para ter os seus direitos reconhecidos, destaca-se a educação.

A educação é reconhecida como um dos meios chave para garantir o acesso igual ao conhecimento, capacidades, emprego e à participação na tomada de decisões que afectam a vida. É o instrumento mais importante do empoderamento para equipar os indivíduos de uma compreensão sobre as suas próprias comunidades e necessidades particulares. Através da educação, a mulher torna-se mais informada para participar em todos os sectores do desenvolvimento, aumentando assim a sua auto-estima, confiança, bem como a melhoria do seu estatuto social (SARDC, 2001).

A educação de adultos constitui um meio indispensável para uma participação social e económica efectiva, contribuindo para o desenvolvimento humano e para a redução da pobreza (UNESCO, 2005). O processo de alfabetização e educação de adultos cria formas de empoderamento, inclusive das sociedades, e contribui para uma implementação dos direitos humanos. O empoderamento é um processo que conduz as pessoas a tomar consciência das suas competências e potencialidades para controlar a sua própria vida e gerir os seus destinos (MINED, 2011).

Neste contexto, a educação da mulher tem uma particular relevância porque possibilita a criação de uma visão mais ampla sobre as mudanças na sociedade e, particularmente, sobre o seu papel no processo do desenvolvimento. Possibilita o desenvolvimento das condições de vida de toda a sociedade ao contribuir para o aumento da produção no campo, na redução da mortalidade infantil e na melhoria da nutrição familiar, especialmente das crianças (PARPA II, 2006). Por isto tudo, parece não haver dúvidas sobre a importância da Educação, desde a primeira infância até a Educação de Adultos.

Nesta perspectiva, a alfabetização de adultos é compreendida como ponto de partida para alcançar melhores condições de vida, sobretudo no que concerne à possibilidade de ter um emprego ou melhorar o salário para que haja mudanças, dado que a falta de emprego e salários baixos estão, muitas das vezes, ligados ao baixo nível de escolarização. É, pois, nesta senda que Osório (1999), no artigo intitulado *Poder e Protagonismo Feminino em Moçambique*, defende a ideia de que a mulher deve lutar para que tenha o seu espaço na sociedade moçambicana e que seja detentora de um poder de decisão.

1.2 Justificativa e Relevância do Estudo

Segundo UNESCO (2011), o empoderamento da mulher enquadra-se no desenvolvimento sustentável porque visa robustecer a materialização dos direitos humanos para toda a humanidade.

De acordo com UNIFEM (2005), nos objectivos do desenvolvimento traçados em 2000 está patente o compromisso para alcançar a igualdade de género e empoderamento da mulher, incluindo metas que estão ligadas à educação da rapariga e também à mortalidade infantil.

A Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015), através da qual o país pretende reduzir o índice de analfabetismo de 48.1% para 30% em 2015, bem assim as metas do desenvolvimento do milénio, especialmente a que foca na promoção da igualdade do género e empoderamento da mulher, motivaram a pesquisadora a enveredar por um estudo desta natureza, com o fito de analisar até que ponto a Educação de Adultos pode contribuir para o empoderamento da mulher que participa nos programas de Alfabetização.

Segundo MINED (2011), a Estratégia de Alfabetização foi desenvolvida com a visão de, por um lado, proporcionar uma oportunidade de alfabetização a jovens e adultos de ambos os sexos, com atenção especial à mulher e à rapariga não alfabetizadas, ou que não tenham concluído o primeiro ciclo do primeiro grau (1ª a 2ª classe), com idade igual ou superior a 15 anos e, por outro lado, promover a aprendizagem ao longo da vida.

Esta pesquisa é relevante, primeiro, porque, partindo de um estudo de caso ó Centro de Alfabetização de Muhalaze mostra a relação entre a alfabetização e o empoderamento da mulher ao descerever casos de as mulheres que dizem ter conquistado o seu lugar e passaram a contribuir de forma mais significativa para o desenvolvimento da sociedade. Segundo, contribui para uma melhor percepção sobre a importância da educação de adultos na vida da mulher, ao trazer subsídios sobre o papel que as mulheres podem desempenhar na sociedade quando alfabetizadas.

Desta forma, esta pesquisa constitui-se num contributo para alimentar o debate sobre se a mulher pode chegar ao empoderamento através da alfabetização, o que faria da alfabetização um elemento chave para o desenvolvimento da mulher, da sua família e da sua comunidade.

1.3 Declaração do Problema

Em Moçambique, as taxas de analfabetismo continuam alarmantes (48,1), sendo mais altas entre as mulheres (64,2% contra 34,6% entre os homens) e mais altas ainda entre as mulheres

das zonas rurais, uma vez que 81,2% delas (contra 46,1% entre os homens) não são alfabetizadas (MINED, 2011).

Estas taxas indiciam a desigualdade de oportunidades de acesso à educação, muitas vezes motivada por questões culturais. Como Muiru e Mukuria (2005) argumentam, em muitos países africanos, de que Moçambique faz parte, raramente os pais investem na educação das suas filhas, preferindo que sejam os filhos a estudar uma vez que estes poderão garantir segurança familiar a longo termo, contrariamente às raparigas que vão beneficiar a família do seu esposo. Consequentemente, as raparigas são desposadas prematuramente e, se estiverem a estudar, são forçadas a abandonar a escola. A título exemplificativo, UNICEF (2010) aponta que 12% das crianças em Moçambique nunca frequentaram a escola.

Ora, a desigualdade de oportunidades de acesso à educação, com prejuízo para as mulheres, reduz as oportunidades de a mulher usufruir dos seus direitos, de se desenvolver nas esferas socioeconómica, política, etc., o que se pode traduzir numa participação ineficaz em fóruns de tomada de decisões, quer na família quer na sociedade.

É neste contexto que PNUD (2000) considera que o acesso à educação constitui um dos indicadores primordiais para a promoção do desenvolvimento humano, influenciando a forma como as pessoas fazem as suas escolhas, a capacidade de usufruírem dos seus direitos, o nível de participação na vida social e económica, e na ampliação da visão dos indivíduos acerca dos fenómenos da vida social. Depreende-se, portanto, que uma pessoa que não estudou dificilmente é empoderada.

Apesar dos esforços do Governo no sentido de erradicar o analfabetismo em Moçambique, a mulher da comunidade rural, embora provedora de cuidados da família, continua a ter limitações no acesso à educação (MINED, 2011). Partindo do pressuposto de que Moçambique é signatário do protocolo sobre a educação para todos até ao ano 2015, esta limitação pode reduzir o potencial produtivo das famílias, aumentando a sua vulnerabilidade e limitando a sua capacidade para o desenvolvimento da sociedade e da sua comunidade em particular.

O Plano Estratégico da Educação e Cultura 2011 confere à educação de jovens e adultos um papel importante para o desenvolvimento da mulher na promoção da igualdade entre os homens e mulheres moçambicanos; desenvolvimento da autonomia, cultura da paz e democracia, favorecendo desta forma uma participação (cri) activa dos cidadãos.

A exposição acima, conduz à percepção que a Educação de Adultos ajuda a mulher no seu desenvolvimento integral e em outros aspectos tais como a tomada de decisões sobre a vida da família e da comunidade. Assim, torna-se pertinente levantar-se a seguinte questão: até que ponto a Educação de Adultos contribui para o empoderamento da mulher?

1.4 Objectivos da Pesquisa

Para solucionar o problema desta pesquisa formulou-se os seguintes objectivos:

1.4.1 Objectivo Geral

Analisar até que ponto a Alfabetização e Educação de Adultos contribui para o empoderamento da mulher.

1.4.2 Objectivos Específicos

- Relacionar a alfabetização e educação de adultos com o empoderamento da mulher;
- Identificar práticas de alfabetização e educação de adultos relacionadas com o empoderamento no centro de AEA de Muhalaze;
- Determinar se a alfabetização e educação de adultos empoderam a mulher no centro de AEA de Muhalaze.

1.5 Perguntas de Pesquisa

De acordo com os objectivos específicos traçados, formulam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual é a relação da alfabetização e educação de adultos com o empoderamento da mulher?
- Quais são as práticas de alfabetização e educação de adultos relacionadas com o empoderamento no centro de Muhalaze?
- Será que a alfabetização e educação de adultos empoderam a mulher no centro em estudo?

1.6 Organização da Dissertação

A dissertação está organizada em cinco capítulos: O primeiro apresenta a introdução, a justificativa e relevância do estudo, a declaração do problema, os objectivos da pesquisa e as respectivas perguntas de pesquisa, o contexto da pesquisa e a caracterização do local da pesquisa. O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura e o quadro teórico. O terceiro capítulo apresenta a metodologia usada no estudo. O quarto capítulo faz a apresentação e análise dos resultados da pesquisa. E o quinto capítulo apresenta as conclusões e sugestões do estudo.

1.7 Contexto da Pesquisa

Nesta secção faz-se a contextualização histórica da educação em Moçambique, com destaque para a educação de adultos. Igualmente, descreve-se o centro onde foi desenvolvida a pesquisa, incluindo a sua localização geográfica.

1.7.1 Contextualização Histórica da Educação em Moçambique

Mário e Nandja (2006) afirmam que a população é a base fundamental para o desenvolvimento de qualquer nação, para tal é preciso que haja boas políticas educativas, visto que a educação constitui um factor chave para a promoção do bem-estar social e para a redução da pobreza, porque uma população escolarizada aumenta a produtividade e, por meio disso, habilita-se a concorrer na economia global. Há uma convicção generalizada segundo a qual a educação é um dos sustentáculos de desenvolvimento de um país e a ideia de que a pobreza global não pode ser reduzida a menos que todas as pessoas em todas as nações tenham acesso à educação básica de qualidade que é o elemento chave para o progresso das sociedades.

A seguir apresenta-se, de forma sucinta, o percurso da educação em Moçambique, desde o período colonial até aos dias de hoje.

1.7.1.1 A Educação no Período Colonial (1930-1960)

O poder colonial desprezou e repudiou a cultura e educação africanas, afrontando-as e submetendo o africano ao seu sistema de educação para o forçar a adaptar-se à sociedade colonialista (Mondlane, 1995). Neste contexto, ainda segundo este autor, nos territórios sob domínio colonial, o ensino destinado a africanos visava ãformar elementos da população que actuariam como intermediários entre o Estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo nos africanos educadosö (p. 56). Por outras palavras, como argumenta Buendia (1995), a educação neste período tinha como finalidade preparar as pessoas para o trabalho, não só, mas também garantir a continuação da exploração dos nativos.

Efectivamente, este período foi caracterizado por dois tipos de educação: (i) a educação que era oferecida nas escolas das missões católicas romanas, com a principal função de educar os

africanos na instrução primária; e (ii) a educação oferecida pelas escolas governamentais mais sofisticadas, destinadas aos brancos, asiáticos e assimilados (Mondlane, 1995, p. 57).

Ainda Mondlane (op. cit) refere que, para os africanos, as escolas estavam organizadas em (i) ensino rudimentar, que compreendia a classe infantil, a primeira e a segunda classes; e (ii) ensino primário, que era frequentado por alunos que tivessem completado o ensino rudimentar. Compreendia a terceira e a quarta classes e a admissão, que era a preparação para o ingresso no liceu.

A educação oferecida nas escolas governamentais compreendia (i) o ensino primário, com duração de cinco anos desde 1952, o último dos quais era obrigatório para o ingresso no ensino secundário; e (ii) o ensino liceal, que compreendia três ciclos. O primeiro era de dois anos; o segundo, de três; e o terceiro, de dois. Este último era para os que pretendiam estudar em universidades portuguesas (Mondlane, 1995).

Trata-se de um período em que a intervenção da igreja católica na educação dos povos foi negativa, visto que estava ligada aos interesses dos exploradores, que incutiam aos nativos o sentido de submissão e obediência.

1.7.1.2 A Educação no Período da Luta de Libertação Nacional

Mondlane (1995) atesta que durante a luta de libertação de Moçambique, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), criada em 1962 por Eduardo Mondlane, seu primeiro presidente, organizou a alfabetização de adultos nas zonas que libertara do controlo colonial.

Mondlane (1995, p. 138) refere que após a libertação de algumas zonas, a Frente de Libertação de Moçambique, (FRELIMO) criava pequenas escolas primárias com equipamento muito rudimentar, servidas por professores que na sua maioria possuíam somente a instrução primária. As crianças aprendiam a língua portuguesa, que era a língua comum a todas, História e Geografia de Moçambique. As matérias principais que aprendiam eram: leitura, escrita e educação cívica. Os alunos mais avançados, como uma medida de compensação da falta de professores, eram recorrentemente chamados a ajudar os mais atrasados (p. 139) e participavam nas campanhas de alfabetização de adultos. Depreende-se que a educação de crianças e de adultos era preocupação da Frente Libertação de

Moçambique, (FRELIMO) com o fito de reverter a situação de analfabetismo para que o colonialismo tinha conduzido a maioria da população moçambicana. Aliás, esta era a operacionalização de uma das 17 medidas que o Primeiro Congresso da FRELIMO, realizado em 1962, em Dar-es-Salaam, na Tanzânia, adoptou para que fosse posta imediatamente em execução: promover de forma imediata a alfabetização do povo moçambicano, criando escolas onde fosse possível (p. 101). Portanto, a intenção era empoderar o povo moçambicano para os desafios do pós-guerra de forma a ser interventivo na edificação de uma nova sociedade.

1.7.1.3 A Educação no Período Pós-Independência

Os primeiros anos da independência nacional, que foi proclamada em **1975**, foram um marco histórico no ramo da educação, caracterizado pela mobilização do povo com vista ao seu envolvimento em tarefas de reconstrução e de afirmação da unidade nacional (Lind, 1988; Mário & Nandja, 2006).

Era fundamento a consciência de fazer da escola uma base para o povo tomar o poder, como referido por Samora Machel, na altura presidente de Moçambique. Foi necessária uma forte mobilização e participação popular para inverter o sistema de educação imposto pela dominação colonial que tinha em vista a perpetuação da exploração e opressão capitalista colonial. Como indica a lei 4/83 da Assembleia Popular, a dominação colonial em Moçambique impusera uma educação que tinha como fim a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas coloniais ó capitalistas de dominação.

A educação surgiu no interior desse processo com vista a consolidar a unidade nacional, respondendo às necessidades concretas de formação e ensino que a guerra de libertação tinha na mira. Com o país independente, impunha-se um sistema que correspondesse às necessidades concretas de ensino e formação. Conforme Buendia (1999), a necessidade de aprofundar a consciência nacional e dotar-se de instrumentos apropriados para levar avante a luta pela independência impunha uma educação à altura. O autor observa que tendo em vista a libertação da terra e dos homens da alienação e opressão coloniais, foi necessária a concepção de uma educação ao serviço do povo moçambicano. É assim que Buendia (1999) define o combate enérgico ao analfabetismo como sendo a tarefa prioritária na área de

educação pós-independência, com vista à criação de um Homem Novo com uma nova mentalidade.

Foi o período dedicado ao resgate da dignidade do povo moçambicano e da sua cultura. O ensino foi nacionalizado, o Ministério da Educação começou a dirigir o processo do ensino, porém, caracterizado por falta de professores, pois os poucos que existiam eram portugueses. Devido à nacionalização do ensino, houve muita procura do mesmo, tendo havido a necessidade de uma formação acelerada de professores, o que culminou com o surgimento da geração 8 de Março, para responder, dentre várias necessidades, as da área da Educação.

Uma vez que, quando da independência nacional, o nível de analfabetismo era na ordem de 93%, (UNESCO/MEC, 2008) o governo embarcou na mobilização do povo para se envolver na alfabetização. Quem tivesse estudado podia ajudar os que não tivessem tido nenhuma escolaridade a aprender a ler, escrever e calcular. A primeira campanha de alfabetização em Moçambique foi no ano de 1978 e foi lançada pelo Presidente de então, Samora Machel, a partir dos Caminhos de Ferro de Moçambique, sob o lema "Façamos do país inteiro uma escola onde todos aprendemos e ensinamos". Como resultado do envolvimento da população na alfabetização, os níveis de analfabetismo baixaram para 72% em 1982 (Lind, 1988). Portanto, só com escolarização a população podia participar na reconstrução do país e na edificação da unidade nacional. Aliás, a eleição do português como língua oficial tinha esse objectivo, uma vez que Moçambique é um país multicultural e multilingue.

Não obstante o entusiasmo da população pela alfabetização, especificamente a alfabetização de adultos, segundo Mário (2002), a guerra civil que assolou o país de 1976-1992 inibiu o desenvolvimento de actividades educativas neste subsector, quer pela destruição de infra-estruturas, quer pela dispersão da população, que se refugiou nas grandes cidades e nos países vizinhos, quer ainda pela atenção que o governo passou a prestar aos programas de reajustamento estrutural que acordara com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial (BM) a partir de 1987, no âmbito do, Programa de Reabilitação Económica (PRE). Este cenário só veio a melhorar depois da assinatura do Acordo Geral da Paz em 1992.

Para Mário (2002) ainda, no período que se estende de 1995 aos dias de hoje, redescobriu-se e resgatou-se as actividades de alfabetização e educação de adultos, concebendo-se este subsector como de vital importância para os moçambicanos desenvolverem o país social e economicamente de forma sustentável.

Neste contexto, como resultado do enfoque na educação de adultos, surgiu a primeira estratégia do subsector, cuja implementação seria de 2001 a 2005. Contudo, razões várias ditaram a extensão da sua implementação até ao ano 2010. Nesta estratégia, o governo procurou valorizar todas as actividades em curso que visavam a alfabetização de adultos, tanto do sector privado como das organizações não governamentais (ONGs). Um aspecto importante é o lugar de destaque que se deu à educação da rapariga e da mulher como elementos chave para o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 2010).

Neste período, alguns eventos de relevo a apontar são: a criação do Movimento de Educação para Todos em 1999. Este Movimento pretende assegurar que todas as crianças, jovens e adultos alcancem uma educação básica de qualidade e sem discriminação; a criação da Rede de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em 2008; a participação de Moçambique na CONFINTEA VI, que teve lugar no Brasil entre os dias 1 e 4 de Dezembro de 2009; o surgimento de novos programas e iniciativas para acelerar a erradicação do analfabetismo, tais como Família sem analfabetismo, Distrito livre de analfabetismo e programas de alfabetização pela Rádio, Alfalit, Reflect, Felitamo, entre outros (MINED, 2011; CNUM, 2014).

No âmbito dos esforços de combate à pobreza, o MINED estabeleceu como missão nos anos 2006 a 2011 a promoção e oferta de serviços educativos de qualidade, que resultassem na formação de cidadãos com elevada auto-estima e espírito patriótico, capacitados para intervir e participar activamente nos desafios quotidianos de combate à pobreza. Como órgão orientador, o MINED propôs-se igualmente a promover o desenvolvimento social e económico do país coordenando e harmonizando as iniciativas dos diferentes intervenientes da área educacional. Nestes esforços, tanto o SNE quanto o governo em geral dedicaram, através do Plano Estratégico de Educação, uma especial atenção à alfabetização de jovens e adultos por constituir a base para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, um instrumento fundamental no combate à pobreza no país (MINED, 2011).

1.7.2 Caracterização do Local de Pesquisa

A pesquisa efectuou-se no Centro de Alfabetização de Muhalaze, inserido na Escola Primária Completa de Muhalaze, localizada no Município da Matola, Bairro de Muhalaze, quarteirão 11, e pertence à ZIP 12. O Bairro de Muhalaze faz fronteira com os bairros Kongolote, Intaka, Boquisso, Ngolhoza e Mathemele.⁴

A escola tem doze (12) salas de aulas e um (1) bloco administrativo, onde se encontra o gabinete do director da escola, a secretaria, a sala dos professores e as casas de banho para professores e alunos. Possui água potável fornecida a partir de um sistema privado.

Para as actividades de Alfabetização e Educação de Adultos o Centro funciona com 3 (três) turmas assistidas por igual número de alfabetizadores, sendo 2 (duas) mulheres e 1 (um) homem. Dos três (3) alfabetizadores que o Centro tem uma (1) possui a 10ª classe e dois (2), a 12ª classe. Nenhum possui formação pedagógica ou andragógica, mas todos beneficiaram de capacitação.

No ano lectivo de 2014, no Centro inscreveram-se 58 alfabetizandos, dos quais 48 são mulheres e os restantes são homens. As aulas decorriam no período das 10 às 14 horas e cada turma tinha aproximadamente 20 (vinte) alfabetizandos, todos residentes do Bairro de Muhalaze.

A coordenadora do trabalho de Alfabetização é uma irmã Católica que vive no Centro das irmãs, da Paróquia de Santa Maria, no Bairro de Kongolote.

CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA E QUADRO CONCEPTUAL

Neste capítulo apresenta-se a revisão da literatura e define-se o quadro conceptual em que o trabalho se alicerça.

De modo concreto, este capítulo incide sobre os conceitos chave do trabalho: educação de adultos, alfabetização e empoderamento. Discute-os com base em teóricos como Godotti (2007), Antunes (2002), Sen (2000), Freire (1997), Torres (2003), Canário (1999, 2000), Gumperz (2002), Lisboa, (2008), Romano (2002), Street (1995), procurando sempre relacionar a educação e alfabetização de adultos como alicerces para o empoderamento da mulher. O quadro conceptual é construído tendo como base o modelo ideológico de alfabetização de Street (1995) bem assim o estudo de Casimiro e Souto (2010) sobre empoderamento.

2.1 Revisão de Literatura

2.1.1 Educação de Adultos

A Educação de Adultos não pode ser dissociada da vida humana desde a sua origem no mundo. Daí que Dias (1983, p. 25) afirma que no sentido amplo podemos dizer que a educação de adultos sempre existiu desde sessões de recitação dos mitos nos povos primitivos à proclamação de leis nas civilizações antigas, as grandes manifestações desportivas e culturais dos gregos e romanos, as festas religiosas, peregrinações bíblicas abertas das catedrais da Idade Média as diversas manifestações da cultura popular em todos os tempos.

É, pois, neste contexto que, para Canário (1999, p.11), o facto de a educação de adultos ser ão um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo evidencia que este tipo de educação sempre existiu.

Segundo Bergano (2002, p. 10), foi no século XVII que se registou o surgimento de academias que foram consideradas como instituições onde adultos tomavam conhecimento de novas ideias literárias, científicas e culturais. Entretanto, ainda na perspectiva de Bergano (2002), como ação pedagógica, a educação de adultos tem a sua gênese no século XVIII, no Reino Unido, onde surgiu o conceito de "educação de adultos". Para Tuijnman (1996, p. 135), foi no século XIX que a educação de adultos se constitui num sistema organizado, o que a torna muito mais jovem do que o sistema escolar (é) um produto tardio da história da educação, uma criança do movimento iluminista.

Porém, não se pode dissociar a educação de adultos da revolução industrial, registada entre os séculos XVIII e XIX (que exigia uma mão de obra alfabetizada, formada para o manuseamento de máquinas em substituição da produção artesanal), e da instauração dos regimes democráticos (Apple & Nóvoa, 1998). Esta ideia é também partilhada por Dias (1983) quando afirma que os movimentos da educação de adultos têm a sua gênese nos países mais desenvolvidos da Europa do norte e da América em núcleos com ligações aos ramos industrial e agrícola.

Um outro factor impulsionador da educação de adultos, ainda segundo Dias (1983), foram as guerras: a segunda guerra mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, e as guerras de descolonização. Os prisioneiros de guerra ocupavam o tempo com actividades de aprendizagem, promovendo a auto-valorização. Após a II Guerra Mundial e nas guerras de descolonização, a educação de adultos foi usada para a promoção e elevação do nível das habilidades da população para tarefas próprias da reconstrução nacional.

Freire citado em Gadotti (1979, p.72) também defende que a educação de adultos foi impulsionada pela segunda guerra mundial, uma vez que, depois desse período devastador, a escola não conseguia prover educação para todos, tendo-se criado uma educação paralela à educação de adultos fora da escola, com vista a ajudar na superação de traumas da guerra e no resgate dos direitos humanos, dentre os quais o direito à educação, e a construção de uma paz duradoura. Neste sentido, a educação de adultos, que também era concebida como educação popular, era entendida como uma extensão da educação formal para todos, sobretudo para os menos privilegiados que viviam nas zonas urbanas e rurais.

Depreende-se que a educação constitui-se num direito fundamental para todos, incluindo a mulher. Desde os primórdios da humanidade tem-se evidenciado como o caminho que, quando bem trilhado, auxilia a chegar à auto-realização. É uma chave que permite o acesso aos direitos humanos básicos, tais como saúde, habitação, trabalho e participação de todos em diversas actividades, incluindo o empoderamento da mulher (Dallari, 2004). Por exemplo, UNESCO (2010), apoiando-se na Declaração de Hamburgo¹ (1997, p. 1) adianta que a aprendizagem de adultos: ãengloba a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e a gama de processos de aprendizagem informais e incidentais disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural, onde as abordagens baseadas na teoria e na prática são reconhecidasõ.

Ferreira e Oliveira (2009) consideram a educação de adultos o processo de formação que se inicia com indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que não tiveram acesso ao sistema educativo ou que, por motivos de vária ordem, tiveram que abandonar os estudos. Este processo permite ao adulto desenvolver aptidões, enriquecer conhecimentos, melhorar suas competências profissionais e técnicas para enfrentar os desafios da sociedade frente ao mundo do trabalho, da família, da comunidade, do meio ambiente e da saúde em contextos socioculturais distintos.

Sendo que à educação se confere um papel importante na sociedade, o termo educação insere em si várias definições. A educação começa na infância e é contínua. Contudo, nem todos, por razões adversas, têm a possibilidade de usufruir da educação logo nessa fase da vida (UNICEF, 2010). Por isso, tendo em conta várias subtilezas político-sociais, architectou-se a educação de adultos. Este modelo educativo acolhe os que não tiveram ou foram impedidos, por motivos vários, de estudar ainda na fase infantil, pois, como defende UNESCO (2005), a educação de adultos constitui um meio indispensável para uma participação social e

¹ Resultou da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), realizada na cidade alemã de Hamburgo em Julho de 1997. Diferentemente das anteriores, contou com uma participação significativa de parceiros diversos, incluindo a sociedade civil. Nesta Conferência, os participantes reafirmaram que o desenvolvimento justo e sustentável só pode ser alcançado com o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa alicerçada no respeito integral dos direitos humanos. A participação efectiva do homem e mulher em cada esfera da vida é condição capital para a sobrevivência da humanidade e para a mesma fazer frente aos desafios do futuro (Conferência internacional sobre a educação de adultos V (1997). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro).

económica efectiva, contribuindo para o desenvolvimento humano e para a redução da pobreza. Para Delors et al. (2001), a participação do adulto na educação é a base essencial do desenvolvimento em qualquer sociedade.

Neste sentido, a humanidade, dentro da sua lógica de auto-construção, sempre se inquietou com os diversos modelos que consigam satisfazer o seu desenvolvimento. O progresso humano, nas suas mais diversas condições e épocas, sempre pautou por criar instrumentos ou ferramentas que servem para traçar e perspectivar elementos de prosperidade. É neste caminhar que a humanidade, a par do progresso tecnológico e suas acepções positivas, engendrou a educação como uma convenção que a pode ajudar a multiplicar e edificar melhor o seu desenvolvimento. A educação tem diversos modelos e formas nas diversas regiões do mundo (Villas-Boas, 2001).

A educação de adultos, dentro dos diversos programas educativos que são delineados, assume a condição de tornar a humanidade criadora da sua estabilidade económica e social. Isto é, a educação de adultos está comprometida com o desenvolvimento. E de forma prática, o progresso vislumbra-se quando uma pessoa que beneficia de um programa de educação de adultos consegue ter um emprego bem remunerado ou quando é capaz de se aventurar como um profissional autónomo (UNESCO, 2010).

A outra perspectiva de educação de adultos, com grande significado é oferecida por Torres (2003, p. 62), que define a mesma como sendo òum instrumento fundamental de consolidação da cidadania (em oposição à construção de uma elite) ò. Vinca a cidadania como o maior ganho que pode advir da educação de adultos, daí que o Estado deve promover esse serviço como parte essencial da política que visa o bem comum.

Uma vez que a cidadania das pessoas é traçada por meio da educação, seja ela formal ou não formal, a agenda dos governos actuais está centrada no sistema de ensino onde a educação de adultos, na agenda global das políticas públicas de educação e desenvolvimento, visa promover a igualdade de oportunidades na educação. Na verdade, a educação é uma das condições mais importantes para superar a injustiça social e reduzir as disparidades sociais em qualquer país, e uma das condições para fortalecer o crescimento económico. É por isso

que, para UNESCO (2010), homens, mulheres e jovens com melhor educação, formação e qualificação podem melhorar suas *chances* e padrões de vida.

A educação de adultos visa a aprendizagem de todo o indivíduo que acredita que por meio do ensino formal e informal pode ascender a outros poderes da sociedade, onde o poder não significa necessariamente o político, mas o poder de ser participativo na vida da sociedade. Para ser participativo é necessário que haja educação, daí a educação de adultos ser a materialização concreta da alfabetização. A educação de adultos é uma forma sistemática de alfabetizar.

A pesquisadora segue a linha de Torres por esta evidenciar que a AEA é vasta, não se limita apenas na leitura e escrita, contrariando a forma como a AEA é percebida em Moçambique quando se olha para a mesma como apenas alfabetização, isto é, saber ler, escrever e contar, esquecendo-se que também tem a ver, como sugere Rogers (1992), por exemplo, com programas de formação vocacional, de desenvolvimento profissional, cursos de formação específica e de natureza geral, programas de desenvolvimento pessoal e social, actividades de lazer, etc.

Para Torres (2003), esta concepção de educação de adultos, que se confunde com alfabetização, é comum entre os países em desenvolvimento em que as taxas de analfabetismo na população jovem e adulta são elevadas, o que faz com que os governos desses países se concentrem na alfabetização em detrimento de outras actividades de aprendizagem, como é o caso de Moçambique.

Em qualquer das definições apresentadas, que reflectem entendimentos actuais de educação e formação de adultos, o conceito compreende a aprendizagem de carácter formal e informal orientada para o trabalho ou para o dia-a-dia do indivíduo e da sociedade. Assim sendo, o objectivo deste campo educativo vai além dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais, para se projectar na própria realização individual dos sujeitos, sejam eles masculinos ou femininos (por meio do empoderamento, por exemplo).

As definições avançadas pelos autores acima citados, embora feitas em contextos diferentes, são similares por dois aspectos: partem de realidades concretas, de desfasamentos, da crise humana, e definem-se como forma de superação humana. Destas definições, a pesquisadora

compreende e assume que a educação de adultos engloba uma gama variada de actividades de aprendizagem em que o adulto é o principal beneficiário. Essas aprendizagens podem ocorrer em qualquer contexto, desde o formal, passando pelo não-formal, até ao informal, sendo que a alfabetização é apenas parte integrante e fundamental para a aprendizagem contínua e formação da cidadania, enquanto exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na constituição.

Para a pesquisadora, ainda que use a expressão "alfabetização e educação de adultos" a percepção que tem é que a alfabetização é parte integrante e fundamental da educação de adultos.

2.1.2 Alfabetização

O processo de alfabetização em alguns momentos, como descrito na secção anterior, é confundido com o sistema de educação de adultos. Na verdade, a linha que separa os dois conceitos tem sido invisível. A alfabetização tem sido, de modo crescente, muito aceite como um mecanismo essencial para o desenvolvimento de um país. De modo particular o *Plano Estratégico da Educação de Adultos (2010-2015)* avança, num dos seus pilares básicos, que a educação deve ser a ponte das habilidades para a vida, prevenção e combate a doenças endémicas incluindo a pandemia do HIV e SIDA, Malária, Cólera e outras (p. 21).

Para Torres (2003), a alfabetização é a aquisição, desenvolvimento e uso significativo da língua escrita (p. 27). Segundo esta autora, cada pessoa (criança, jovem, adulto) deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais para cumprir as suas necessidades básicas de aprendizagem. Por outras palavras, a alfabetização, como necessidade básica de aprendizagem, permite a satisfação de outras necessidades básicas como as ligadas à saúde, planeamento familiar, agricultura, etc. Aliás, para esta autora, a alfabetização é tão necessidade básica para a humanidade como é a comida.

UNESCO (2005) mostra que a alfabetização é a base para a redução da pobreza e desenvolvimento sustentável na persecução de uma sociedade livre e democrática, é parte integrante da educação básica, é um meio necessário para uma participação social e económica activa de modo a contribuir para o desenvolvimento humano. Para a mulher, a

alfabetização contribui significativamente para a melhoria da qualidade da família e da educação dos filhos. É por meio da alfabetização que as várias doenças endémicas como HIV/ SIDA podem ser prevenidas, dado que os pais alfabetizados tomam decisões responsáveis no meio das suas famílias. Um outro aspecto não menos importante é que os agricultores alfabetizados são abertos às novas técnicas agrícolas (UNESCO, 2010).

Sendo a alfabetização um assunto mundial, é dever de cada região delinear estratégias para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem pelas populações. Por isso, Moçambique definiu, segundo o seu contexto sociopolítico, o que é a alfabetização. Nesse sentido, o Plano Curricular para a Alfabetização do Ministério da Educação de Moçambique (2003), o qual está alinhado com a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos/Educação Não-Formal (2000), esclarece que:

a alfabetização é considerada, por um lado, a aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo e, por outro lado, um processo que estimula a participação nas actividades sociais, políticas e económicas, e permite uma educação contínua e permanente. O conceito adoptado reflecte, também, o tipo de alfabetização funcional inserido como uma das actividades de desenvolvimento local (MINED, 2003, p. 57).

Na Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos (2010-2015), aprovada em Dezembro de 2010 pelo Conselho de Ministros, define-se alfabetização como a aquisição e aplicação de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo (p. 6). Nesta definição, de forma explícita, já se refere à aplicação das habilidades adquiridas nos domínios da leitura, escrita e cálculo.

Na verdade, só aplicando essas habilidades no dia-a-dia é que a alfabetização poderá fazer sentido para os que procuram alfabetizar-se nos centros de AEA, ou noutros lugares, e aprenderem de forma contínua. É neste sentido que Gumperz (2002) afirma que a alfabetização refere-se à capacidade de criar e compreender mensagens impressas, bem como as mudanças trazidas por esta capacidade (p. 29). Mas para que os aprendentes tenham as capacidades acima referidas é necessário que os programas de alfabetização sejam desenhados de acordo com as especificidades e necessidades dos alfabetizandos. Daí que, para Canário (2000, p. 56), o programa de alfabetização só pode ser útil se elaborar um sistema de saber distintivo, capaz de dar conta da experiência dos analfabetos, recorrendo a modos alternativos de produção e validação do saber.

Pelo acima exposto, pode-se perceber que alfabetização tem como finalidade valorizar o poder de cada cidadão e criar plataformas de desenvolvimento da sociedade. Nesta perspectiva, é importante que no processo de alfabetização o ensino esteja ligado aos elementos culturais do alfabetizando. Isto corresponde a assumir que o desenvolvimento de programas de alfabetização deve ter em conta o modelo ideológico de Street (1995). De acordo com este autor, a alfabetização deve estar ligada a aspectos socioculturais da comunidade em que tem lugar, pois não é algo autónomo conducente aos mesmos resultados positivos em todos os contextos. Portanto, o processo de alfabetização em dois lugares não vai decorrer da mesma forma nem vai conduzir aos mesmos resultados justamente por estar enraizado em aspectos socioculturais do contexto em que ocorre.

Para o caso de Moçambique, parece convicção popular que a escolarização é a chave para os problemas socioeconómicos dos indivíduos, parecendo que basta alguém ter estudado para ter sucesso na vida. Os governantes enfrentam, por isso, um desafio enorme por acreditarem, por exemplo, que a taxa de analfabetismo otrava o país de sair da pobreza e aceder ao desenvolvimento que se deseja. Desde o início das campanhas de alfabetização logo após a independência que se atribui à alfabetização a dimensão económica e a dimensão política: acabar com o subdesenvolvimento e edificar a unidade nacional (veja-se Lind, 1988). É em nome da unidade nacional que os programas de alfabetização na sua maioria são oferecidos em língua portuguesa, constituindo essa opção uma barreira à aprendizagem de largas massas da população que não são capazes de perceber nem falar português. Esta é uma visão autónoma de alfabetização no sentido de que se concebe que os problemas de desenvolvimento e de unidade nacional só se resolvem com a educação. É nesse sentido, por exemplo, que pessoas não alfabetizadas são catalogadas como ignorantes, marginais, com muitos filhos, entre outros males. Portanto, neste modelo, tem-se a convicção que a alfabetização, invariavelmente, é conducente a resultados positivos. É a este modelo de alfabetização que Street (1995) se opõe através do seu modelo ideológico, que olha para a alfabetização não como uniforme, monolítica e sempre condutora a resultados positivos na sociedade, mas como dependente do contexto em que se opera.

No modelo ideológico de Street, a alfabetização é variável, múltipla e é sociocultural e discursivamente associada ao contexto em que ocorre (Street, 1984, 1993, 1995 e Heath 1983, citados por Buque (2013).

Portanto, ainda que nos centros de alfabetização se utilizem os mesmos manuais de aprendizagem, os resultados a que se chega ao fim do ano são bem diferentes uma vez que o ambiente sociocultural também é diferente. Num centro, poderá haver um alfabetizador com nível universitário mas, por exemplo, se não relacionar a aprendizagem com a realidade sociocultural dos alfabetizandos, a aprendizagem poderá não ser significativa.

Assim, para a pesquisadora, a alfabetização pode ser essencial para que qualquer indivíduo participe significativamente na tomada de melhores decisões, quer para a sua vida quer para a comunidade a que pertence, desde que enraizada no contexto sociocultural em que ocorre. De forma semelhante, há um entendimento crescente e concordância de que uma população alfabetizada é essencial para uma participação mais significativa com vista ao alcance das prioridades do desenvolvimento nacional, assim como para que o povo de uma nação se engaje activamente num mundo sempre em mudança, globalizado e que almeja justiça e igualdade de género. Contudo, isto não quer dizer que uma pessoa analfabeta seja ignorante e propensa a praticar o mal, o que implicaria a sua exclusão dos processos sociais.

Neste contexto, Moçambique, consciente do contributo da alfabetização para o desenvolvimento em todas as vertentes do termo (cultural, social, económico, ecológico, etc.), tem-se engajado com todas as forças para se livrar do analfabetismo que priva muitos cidadãos de terem acesso à saúde, emprego ou formas de geração de renda. O país, para além de outras prioridades, está engajado, também, para que a mulher ó a mais privada no aspecto do acesso à educação ó seja empoderada nas diversas esferas da sociedade.

2.1.3 Empoderamento

Empoderamento é um processo dinâmico em desenvolvimento, centrado na comunidade local e que envolve a dignidade recíproca, a reflexão crítica, a participação e o cuidado do grupo através do qual aqueles que carecem da possibilidade de partilhar os recursos existentes ganham maior acesso e controle sobre tais recursos, através do exercício de ampliação do equilíbrio do poder (Sen, 2000). Para Kabeer (2010) citado por Casimiro e Souto (2010), a

análise de poder enquanto processo de *empoderamento* significativo e sustentável, não pode ser somente ao nível do indivíduo devendo ser também ao nível estrutural; não somente em termos formais, por referência, por exemplo, à igualdade de direitos estipulada na Constituição, mas também nas regras e relações que predominam nas esferas pessoal, social, económica e política da vida, õnas estruturas mais profundas e escondidas, que conformam a distribuição de recursos e poder e que o reproduzem ao longo do tempo, traduzindo-se em impactos significativos na gama de possibilidades viáveis para todos os indivíduos numa determinada sociedadeö (p.12).

De acordo com Antunes (2002), na década de 1970, surgiram movimentos dos direitos civis bem como da auto-valorização da raça negra na conquista da cidadania plena nos Estados Unidos da América. Foi o movimento feminista o pioneiro no uso do conceito -empoderamentoø simplesmente porque foi entendido pelas feministas tratar-se de um processo que levaria à alteração da posição de subordinação das mulheres em relação aos homens.

Para Romano (2002), o empoderamento pode ser encarado sob duas perspectivas: a primeira é a que considera as pessoas e o poder no centro dos processos de desenvolvimento, partindo do princípio de que a acção social, feita através da educação, como se pretende elucidar neste trabalho, leva à transformação e ao empoderamento. A outra perspectiva olha para o empoderamento como um processo a partir do qual as pessoas, organizações e comunidades descobrem a sua competência para criar, gerir e produzir, assumindo desta forma o controlo sobre a sua vida e seus assuntos, levando a uma mudança nas relações de poder até então existentes.

Tendo como base a segunda abordagem, pode-se afirmar que os centros de alfabetização e de educação de adultos são o lugar onde a mulher tem a oportunidade de se munir de ferramentas para o seu empoderamento. Porém, isto acontece quando as pessoas demonstram competências no controlo das suas vidas e demonstram sinais de mudança no meio em que estão inseridas.

Com o empoderamento, de acordo com Sen (2000), é inevitável o desenvolvimento das capacidades (o poder de as pessoas fazerem ou deixarem de fazer as coisas, fazerem o que

querem fazer diante das suas habilidades e oportunidades), o que leva não só à superação da privação das liberdades, mas também à construção de vastas possibilidades de escolha das quais se tira os devidos benefícios.

Casimiro e Souto (2010) definem empoderamento como sendo um conjunto de actividades e não só as que são desenvolvidas pela mulher a nível cultural, político e social, com vista a criar uma paridade entre o género masculino e feminino. Para estas autoras, o empoderamento da mulher é caracterizado por três acções nomeadamente consciência, participação e organização das mulheres na luta pelos seus direitos. Contudo, tal empoderamento da mulher só pode acontecer se ela própria perceber que tem capacidade para assumir o controlo dos seus próprios assuntos, da sua própria vida, isto na perspectiva de Romano (2002), de modo a não se colocar nem em posição subalterna nem em posição de superioridade em relação ao homem.

Ainda Casimiro e Souto (2010) defendem que o empoderamento da mulher é o fortalecimento dos actores sociais, pois as desigualdades de género não se circunscrevem apenas na carência ou precariedade de recursos mas na ausência de oportunidades tanto sociais quanto políticas e económicas. Para tal, há necessidade de expandir as capacidades e liberdades, principalmente da mulher, através da educação. Contudo, o empoderamento da mulher é um desafio às práticas patriarcais, pois pressupõe a sua autonomia para a tomada de decisão sobre o seu corpo, a sua sexualidade, direito de ir e vir, assim como para o repúdio à violência e às decisões unilateralmente tomadas pelo homem, as quais, quase sempre, têm um efeito devastador em toda a família.

Isto não significa que a mulher, ao tornar-se empoderada, queira ou tenha de ser superior ao homem. A igualdade de género que se pretende com o empoderamento não significa em nenhuma das etapas da mesma que o género masculino tenha de submeter-se ao feminino. Uma definição bastante elucidativa a este respeito é a de Friedmann (1996) citado em Lisboa (2008, p. 3), para quem empoderamento é todo acréscimo de poder que, induzido ou conquistado, permite aos indivíduos ou unidades familiares aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania. Para esta autora existem três tipos de empoderamento, importantes para as unidades domésticas, nomeadamente:

(i) o social, que é referente ao acesso à informação, conhecimentos, técnicas e recursos financeiros para a produção doméstica);

(ii) o político, que se centra no processo através do qual se toma decisões. Não se referindo somente à faculdade de votar, compreende o fazer ouvir a sua voz e agir de forma colectiva, características de relevo neste tipo de empoderamento; e

(iii) o psicológico ou pessoal, que começa quando alguém toma consciência da sua autonomia e desenvolvimento. Abarca, entre outros, a auto-estima, auto-confiança, auto-controlo da sexualidade, reprodução e segurança individual.

UNIFEM (2005), no seu relatório sobre o papel da mulher, faz ver que as mulheres, embora estejam na maioria das vezes excluídas, são a parte integrante de todas as sociedades. Acrescenta que a participação da mulher deve ser encorajada. Mesmo sem usar a palavra empoderamento, UNIFEM (op. cit.) avança com a concepção de que a mulher deve ser participativa no desenvolvimento do seu meio, porque o processo de empoderamento inicia a nível doméstico e a nível das comunidades locais, sendo que a longo prazo tem como fim a mudança das relações de poder nos domínios nacional e internacional, através da acção política, económica e cultural.

A outra ideia sobre empoderamento pode ser encontrada em Lisboa (2000, p. 5), ao afirmar que o processo de empoderamento é visto como estreitamente relacionado ao de participação. Ainda apoiando-se no pensamento de Lisboa (2000), é possível perceber que as experiências recolhidas de diferentes pontos do mundo elucidam que processos de participação facultam processos de empoderamento, o que favorece a instituição de políticas e práticas de desenvolvimento que compreendem as necessidades dos que vivem na pobreza.

O empoderamento é o objectivo real da alfabetização, que se concretiza por meio da educação de adultos e é o estágio preferível que a educação de adultos pode trazer às mulheres e a todos aqueles que acreditam no poder da educação (SARCD, 2006).

Como advoga Freire (1970), para que o empoderamento seja objectivo real da alfabetização é necessário que durante o processo de ensino e aprendizagem o alfabetizador ou facilitador coloque o alfabetizando no centro de aprendizagem para que este se possa aperceber da

realidade sociocultural que o envolve, operacionalizar (com ajuda do alfabetizador) a capacidade de estar disponível para analisar outras perspectivas que advierem das diferentes abordagens que são desenhadas no processo de educação de adultos. Esta atitude se designa de *consciencialização*, que consiste em reconhecer as estruturas que conduzem à efectivação de uma acção colectiva que implica a mudança. Como diz (Freire, op. cit.), *levar as pessoas a profundamente darem conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela é estar consciente das relações sociais que estão a nossa volta e como elas moldam o nosso comportamento* (p. 27).

2.1.5 Relação da Educação de Adultos e o Empoderamento da Mulher

O contributo da alfabetização e educação de adultos, especialmente entre as mulheres, em termos do bem-estar material das famílias moçambicanas, tem-se mostrado como um facto positivo, pois a participação delas enquadra-se no que se almeja como país que quer construir um desenvolvimento social, político, económico e cultural, onde a mulher é uma das catalisadoras desse desenvolvimento.

Adultos com nível educacional mais alto são mais capazes de cuidar da saúde e de se proteger de doenças sexualmente transmissíveis de forma mais eficaz. Eles sabem mais sobre as opções de planeamento familiar e os cuidados com crianças pequenas. Pais informados, principalmente as mães, percebem a relação entre a sobrevivência infantil e materna e a saúde reprodutiva, e encontram-se melhor preparados para a educação e protecção dos seus filhos de doenças potencialmente fatais (UNESCO, 2010). Neste contexto, sendo Moçambique um país que se sustenta da actividade agrícola, com a educação da mulher, há possibilidades de esta ter acesso a tecnologias e outros recursos cuja finalidade é o aumento da produtividade agrícola.

Sobre a reflexão da educação de adultos em Moçambique é imperioso dizer que a educação de adultos é *funcional* porque está inserida como uma das actividades de desenvolvimento local do cidadão moçambicano (Mário & Nandja 2004, p. 3), ideia que é defendida também por Buendía (2010, p. 269), quando afirma que o *ensino da leitura e da escrita ajuda a compreender a sua importância e utilidade para o seu desenvolvimento na participação social*

das pessoas, tornando o ensino num instrumento importante de expressão do pensamento cívico para a consolidação, aprimoramento e desenvolvimento da sociedade.

Archer e Contighan (1997) afirmam que aprender novas habilidades, assumir posições de responsabilidade nas organizações, iniciar um pequeno negócio, ler e escrever mensagens pessoais, ajudar os filhos nos trabalhos para casa (TPC), ler instruções de medicamentos, manter os registos de vacinas, ler textos bíblicos são pressupostos para o empoderamento da mulher.

Segundo PNUD (2000), a educação de adultos, na qual a alfabetização está incluída, proporciona ferramentas para enfrentar os desafios da presente época, pois, através da educação, as pessoas adquirem conhecimentos, habilidades, capacidades que as ajudam a melhorar as suas condições de vida. É nesta perspectiva que a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos (2010-2015) tem como um dos objectivos:

Aumentar as oportunidades para que mais jovens e adultos, com especial atenção para a mulher e a rapariga, sejam alfabetizados, com vista à redução do analfabetismo, através de um conjunto de acções integradas das instituições governamentais e não-governamentais, que contribuam para a promoção da cidadania e a participação dos diferentes segmentos da sociedade, no processo de desenvolvimento humano, político-social, económico e cultural do país (MINED, 2010, p. 25).

Dar especial atenção para a mulher e a rapariga no processo de alfabetização é assumir que a mesma se deve empoderar através da educação de forma a participar de forma activa e em igualdade de circunstâncias com os homens nos processos político-sociais, económicos e culturais.

Com os argumentos anteriores pode-se pensar como Delors et al. (2003), que acredita que a participação da mulher na educação é a base essencial do desenvolvimento em qualquer sociedade.

Para o caso de Moçambique, onde a maioria das mulheres vive na zona rural, o empoderamento passa necessariamente pelo acesso à terra e aos mecanismos que devem ser

criados para que os produtos que ela retira da terra, graças ao seu labor, sejam comercializados e ela obtenha lucro.

As mulheres camponesas ó como será demonstrado ao longo do trabalho ó consideram que o direito ao uso e aproveitamento da terra pesa na produtividade das mulheres. O acesso à terra sem restrições por parte da mulher pode influenciar nas decisões económicas da família. A atribuição do título de uso e aproveitamento da terra às mulheres auxilia na comprovação da situação de òtrabalhadoras ruraisö, e facilita o seu acesso aos seus benefícios. Ou seja, com o título em sua posse, as mulheres têm acesso legal à terra para trabalharem sem constrangimentos e isto já é elucidativo de que a agricultura é meio para o empoderamento, como sustentam Deere (2004) e Brumer e Anjos (2010). Contudo, o empoderamento através da agricultura requer também que as mulheres, nos programas de AEA, aprendam não só a ler, escrever e contar, mas também as melhores técnicas para o aumento da produção. Daí a importância da componente profissionalizante. Mais adiante nesta secção voltar-se-á a abordar a questão da componente profissionalizante.

Ao enveredar por este caminho, dentro do espírito educativo, as mulheres deixam de lado o papel e a postura de vítima nas relações de trabalho e passam a valorizar as diferenças e as características femininas, que anteriormente eram consideradas negativas, como diferenciais competitivos no mercado de trabalho Farah (2003). Dessa forma, segundo Deere (2004), a cada dia, atitudes de discriminação e de preconceito culturalmente enraizados nas empresas e nos trabalhadores sofrem abalo e são desconstruídos de forma gradativa.

O empoderamento da mulher por meio da educação remete para a reflexão sobre a cidadania da mesma. Deve-se ter em conta que o princípio de cidadania é traçado por meio da educação, seja ela formal ou não formal. Por isso, a agenda dos governos actuais está centrada no sistema de ensino onde a educação de adultos, na agenda global das políticas públicas de educação e desenvolvimento, visa promover a igualdade de oportunidades na educação, sendo esta uma das condições mais importantes para superar a injustiça social, reduzir as disparidades sociais e fortalecer o crescimento económico SARCD (2006). É por isso que UNESCO (2010) acredita que uma melhor formação e qualificação do homem, mulher e jovem podem melhorar as oportunidades e padrões de vida deles.

A educação de adultos nos diversos programas educativos, tem como condição tornar a mulher criadora da sua estabilidade económica e social. Isto é, a educação de adultos está comprometida com o desenvolvimento. E de forma prática, o progresso vislumbra-se quando uma pessoa que beneficia de um programa de educação de adultos consegue ter um emprego bem remunerado ou quando é capaz de se aventurar como um profissional autónomo.

Vários estudos sobre a mulher, por exemplo, Borges Manson (1995), Rungo (2004), Bergh-Collier (2007), Machel (2012) convergem em que a mulher tem mostrado sinais de sair do campo da ofuscação. Por meio da educação e participando massiva e activamente na alfabetização, a mulher alicerça as suas ferramentas para chegar ao almejado empoderamento.

Contudo, para que tal aconteça, os programas de alfabetização oferecidos às mulheres têm de ser úteis para elas. Isto significa que não basta ensinar as mulheres a ler, escrever e calcular. Estas habilidades têm de estar vinculadas, por exemplo, a actividades produtivas. A este respeito, Machel (2012) analisou as práticas de alfabetização em dois tipos de centros de AEA na província de Maputo, uns do governo, com programas mais teóricos ou escolares em que as mulheres apenas aprendiam a ler, escrever e contar, e outros de ONGs, em que os programas tinham a componente profissionalizante, contemplando, por exemplo, as áreas de agro-pecuária, corte e costura e criação de frangos. Nestes últimos, as mulheres sentiram-se mais realizadas em virtude de terem aprendido o que elas próprias escolheram e poderem aplicar no seu dia-a-dia para o melhoramento da renda e não dependerem financeiramente dos seus maridos. Isto é, tanto elas quanto os homens são recursos para a captação de renda para o sustento familiar.

UNIFEM (2005, p. 7) aponta cinco dimensões a ter em linha de conta para haver igualdade entre o homem e a mulher, designadamente:

- (i) Participação económica (ingresso ou contacto directo com os bens financeiros e materiais);
- (ii) Oportunidade económica (facilidade de acesso aos bens materiais ou de geração de rendimento, destreza para criar um auto-emprego);
- (iii) Empoderamento político (tomar parte nos fóruns de decisão como o Parlamento e outros de âmbito governamental);

- (iv) Avanço educacional (beneficiar da educação e de outros modelos de instrução);
- (v) Saúde e bem-estar (ter conhecimento sobre a prevenção das doenças infecciosas e participar para a melhoria da saúde familiar e comunitária).

A concretização destas dimensões depende grandemente da alfabetização, enquanto parte essencial e integrante da educação de adultos. É por meio da alfabetização que a mulher se pode empoderar.

Contudo, é preciso reconhecer que Moçambique ainda regista um dos mais elevados níveis de analfabetismo do mundo. Esse elevado índice, entre as mulheres, espelha a gravidade da desigualdade de género. Ainda assim, Moçambique é um dos países com um número relativamente alto de mulheres em cargos de tomada de decisões a nível nacional como é o caso da Assembleia da República. Segundo a intervenção da Verónica Macamo², Presidente da Assembleia da República de Moçambique no Parlamento Africano na África do Sul em Outubro de 2015, 39% dos 250 deputados do parlamento moçambicano são mulheres. Segundo ela, 2 dos 3 chefes das bancadas parlamentares são mulheres.

O exemplo anterior pode parecer ínfimo para o desejo real de empoderamento que a mulher almeja. Mas é significativo e mostra que o caminho está sendo trilhado para se chegar ao desejado. Estas concretizações efectivam-se por meio da alfabetização e educação de adultos.

Por meio da educação cria-se um processo de inclusão da mulher pois:

O estabelecimento da inclusão traduz-se na criação de uma atmosfera de aprendizagem na qual os formandos e os formadores se sentem respeitados. Os critérios para verificação da existência de inclusão nos espaços formativos são o respeito e a inter-relação (Quintas, 2008, p. 55).

A inclusão referida por Quintas (2008) acontece, na maioria das vezes, graças ao processo educativo, no qual se incluem os programas de alfabetização dirigidos às mulheres. Os programas de alfabetização, quando se propõem criar um modelo de inclusão devem basear-se em aspectos culturais dos que beneficiam da formação. No âmbito educativo, o aspecto

² Intervenção da Verónica Macamo a 14.10.15, feita no Parlamento sul africano, transmitida pela Rádio Moçambique.

cultural influencia significativamente na motivação porque os processos cognitivos são largamente influenciados pela dimensão cultural, como alerta (Street, 1995).

Brookfield (1997) citado por Quintas (2008) enfatiza a necessidade de uma perspectiva cultural na educação e formação de adultos. Para aquele autor, as diferenças resultantes da diversidade cultural, tais como a proveniência social, a etnia, a personalidade, o estilo de aprendizagem e as experiências de vida têm mais significado para os processos de aprendizagem do que as diferenças entre adultos e jovens. Neste sentido, pode-se afirmar que a perspectiva cultural na educação tem a sua gênese no modelo ideológico de Street (1995), que acredita que os modelos educacionais estão inseridos e moldados por aspectos socioculturais.

Por outro lado, as teorias da motivação intrínseca defendidas por Street (1995) afirmam que a cultura influencia a aprendizagem: ser curioso, activo, efectivar pensamentos e comportamentos, construir significado a partir de experiências, são fontes de motivação que existem no ser humano, independentemente da sua cultura de origem, e que subsistem activas quando o enquadramento educativo sustenta condições favoráveis à sua permanência.

A alfabetização deve ter desígnios promotores de iniciativas que se inserem na cultura do formando. Por exemplo, um dos aspectos muito importantes veiculados à cultura é a língua com que se ensina. Para o caso de Moçambique, o ensino com recurso a línguas nacionais é importante, uma vez que a maioria da população não sabe ainda falar a língua portuguesa. O uso das línguas nacionais tem ainda carácter não formal, uma vez que os programas de AEA do governo foram concebidos para serem concretizados em português, cabendo a **Associações como**, por exemplo a Progresso, o ensino em línguas locais. Ora, se os programas do governo, que são os mais abrangentes porque são oferecidos às populações em todo o país, são concretizados em português, teoricamente o empoderamento da mulher é limitado, pois, como defende Lopes (1997), uma pessoa aprende melhor a ler e escrever na língua que melhor domina.

O aspecto linguístico é muito importante, como evidenciam os linguistas Ngunga e Siteo (2000), tomando como base as línguas moçambicanas. Por exemplo, se no processo de formação a pessoa aprende em Português e Xichangana ou Emákwa em simultâneo, o nível

de inclusão é maior e existem várias possibilidades de a pessoa aprender melhor. Este modelo ajuda a que o processo de empoderamento se efective com rapidez.

A educação de adultos, quando feita de forma integracionista e olhando para os aspectos culturais, é geralmente aceite como fundamental para alcançar o desenvolvimento económico. É também reconhecida como um contributo para a estabilidade, paz e democracia das sociedades (Arroyo, 2006).

Por esta razão, a inserção da mulher no mercado de trabalho apresenta um quadro de mudança. O maior acesso a cargos de chefia e comando é um exemplo dessa mudança social, que faz parte de um processo maior de empoderamento.

A educação de adultos, da qual a alfabetização faz parte, não é apenas para assegurar que os pobres e as pessoas excluídas tenham a capacidade técnica para usar algumas ferramentas cruciais de acesso aos seus direitos. É também para realizar eficazmente as diversas tarefas do dia-a-dia. Isto inclui comunicação coerente, dando ênfase a uma compreensão da importância e valor das experiências e contribuições de todos os grupos e comunidades. Ao enveredar por este caminho, pode-se concordar que a mulher assume, literalmente, o conceito de aprendizagem para o seu empoderamento pois, de acordo com Merizow (1996) citado em Quintas (2008), concebe-se a aprendizagem como um processo de uso das interpretações anteriores visando a construção de uma interpretação nova ou diferente sobre o sentido da experiência actual, para a orientação da acção futura.

A concepção da aprendizagem nesta perspectiva, ancorada em experiências anteriores, permite que o indivíduo construa novas interpretações que o oriente sobre o que fazer ou ser.

2.1.6 Desigualdade de Género e Empoderamento da Mulher

Segundo Carvalho (2004, p. 1), o género é uma construção social, histórica e cultural das diferenças baseadas no sexo. Por sua vez Scott (1989), citada por Casimiro (1999), define género como sendo um elemento que constitui as relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e uma forma primária de significar as relações de poder. Entretanto, Woolf (1972) argumenta que o conceito de género foi criado para se contrapor a um determinismo

de ordem biológica nas relações entre os sexos, dando-lhes um cunho essencialmente social. Este autor sustenta que o género realça igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Este aspecto relacional traduz a noção de que género em termos recíprocos se trata de homem e mulher contrariamente ao que tem ocorrido quando se fala de género em que as atenções ficam viradas para indivíduos do sexo feminino.

A questão do género surge entre os movimentos feministas para se contestar o determinismo biológico na aplicação dos comportamentos dos homens e mulheres. Dentro dos movimentos feministas, existia os que estavam mais preocupados com a questão de que os estudos femininos estavam fitos sobre as mulheres de forma estreita, usaram o termo género para introduzir uma noção que expressa várias relações de análise nos termos homem mulher. Assim homens e mulheres eram determinados em termos recíprocos, nenhum dos termos poderia existir através do estudo isolado (Scott, 1989).

Mesmo que em contextos diferentes, as desigualdades de género ó homem que ordena e mulher obediente ó os traços da subordinação da mulher são quase os mesmos. Ainda com diferenças de classe, de raça e cultura, certos aspectos resultantes da situação de subordinação são comuns às mulheres.

Esses traços, segundo Lisboa (2000), podem ser resumidos em três pontos:

- O controlo do trabalho das mulheres pelos homens;
- O acesso restrito das mulheres aos recursos económicos e sociais e ao poder político, o que resulta na distribuição bastante desigual dos recursos entre os sexos;
- A violência perpetrada pelo homem e o controle da sexualidade.

Com base em Spivak (1993), pode-se afirmar que o género feminino, na sua luta, anseia pelo empoderamento. A erradicação das desigualdades de género, por parte da mulher, torna-se num imperativo social. Por isso ela combate os vários preconceitos, os mitos e constructos sociais sobre a tão indesejada qualificação das tarefas, na valorização das que são desempenhadas pelos homens e desvalorização, naturalização e invisibilização das desempenhadas pelas mulheres ou outros eventos sociais com base no género e sexo Essas

práticas perturbam as realizações das mulheres, incluindo a perturbação do exercício democrático, da justiça social e a concretização da equidade de género (Arroyo, 2006).

Assumindo que se almeja o empoderamento da mulher e a redução das desigualdades de género, deve-se promover e estimular a inclusão das mulheres no Sistema de Ensino e nos sistemas de governação. Para sustentar este pensamento, Farah (2003) afirma que é importante promover e estimular a inclusão das mulheres, principalmente nos processos políticos e de inclusão social, pois constitui uma das práticas fundamentais para a erradicação das desigualdades de género. Este acto é uma etapa para o empoderamento.

Poder-se-ia engendrar medidas não discriminatórias, criar oportunidades iguais ao género e eliminar a referência discriminatória à mulher. Estas são algumas das linhas orientadoras que podem ser tomadas em conta para se estancar o dilema das desigualdades de género na sociedade e fortalecer o empoderamento das mulheres, atitude que deixou de ser utópica para se efectivar como real (Osório, 1999).

As desigualdades, embora sejam caracterizadas de várias formas nas diferentes classes sociais, precisam ser combatidas por serem um fenómeno que ofusca o crescimento da humanidade e harmonia entre homens e mulheres. Assim, urge combatê-las, sobretudo, nos campos da Cultura e da Educação, para se estancar a sua disseminação.

Desta forma, a igualdade de oportunidades resulta da luta social. É consequência de uma significativa tomada de consciência sobre a cidadania pela sociedade civil, derivada de processos e práticas educativas. Também conta com a intervenção do Estado, que, através de políticas públicas consentâneas, deve promover o empoderamento dos segmentos sociais vulneráveis, os historicamente excluídos do exercício dos seus direitos. É neste sentido que a Educação ganha o seu valor essencial, pois, por meio dela se exige políticas articuladas em todas as esferas sociais.

Este combate, segundo Nogueira (2005), deverá levar a que todas as forças vivas da sociedade incluindo os governos promovam políticas de promoção da igualdade de género em todas as esferas. Essas políticas devem afirmar-se como as mais urgentes e emergentes,

devendo procurar alterar e transformar as mais duras realidades estruturantes da sociedade: a desigualdade de género, por um lado, e a pobreza, por outro lado.

A promoção de políticas públicas é imperiosa para reduzir a evasão escolar e o desfasamento idade/série dos alunos pertencentes aos grupos étnico-linguísticos discriminados. Assim, Dias (2006) sustenta que as línguas minoritárias e maternas são importantes para inculcar no aluno mecanismos de percepção dos conteúdos didáticos inerentes à sua aprendizagem.

Como se afirmou anteriormente, é importante promover políticas que incluam o uso das línguas maternas para as comunidades desfavorecidas (rurais), pois, só assim se poderá evitar a marginalização da maior camada social de países como Moçambique, que vive maioritariamente nas zonas rurais onde não se fala a língua usada para a instrução.

É preciso promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações desfavorecidas e discriminadas, pois este tem sido um dos elementos principais de contribuição das desigualdades de género na sociedade.

Outra forma de diminuir as desigualdades de género é promover e estimular a inclusão das mulheres no Sistema de Ensino e nos sistemas de governação. Para sustentar este pensamento, Farah (2003) afirma que é importante promover e estimular a inclusão das mulheres, principalmente nos processos políticos e de inclusão social, pois constitui uma das práticas fundamentais para a erradicação das desigualdades de género. Esta autora aponta como medidas não discriminatórias a criação de oportunidades iguais ao género e eliminação da referência discriminatória à mulher. Estas são algumas das linhas orientadoras que podem ser tomadas em conta para se estancar o dilema das desigualdades de género na sociedade, embora se pareça algo utópico (PNUD, 2001).

Portanto, face à situação da perpetuação das desigualdades de género, tanto na sociedade assim como no âmbito educativo, urge a necessidade de criar novos paradigmas educativos que se resumem na criação e implementação de políticas educativas que primem no respeito à equidade de género e à igualdade de circunstâncias ao longo dos vários eventos sociais para que a escola seja reconhecida como um lugar de homogeneização (Bourdieu, 2004).

É preciso articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas que ajudem a sociedade em geral e em particular aos organismos públicos e privados, nacionais e internacionais no acompanhamento da promoção da igualdade de géneros. Neste contexto, a seguir, apontam-se alguns factores que contribuem para o empoderamento da mulher no contexto da alfabetização.

(i) Formador

Gadotti (2003) afirma que o formador de adultos deve possuir autoconfiança, informalidade, entusiasmo, sentido de responsabilidade e criatividade. O formador deve ser um emancipador, deve tender, usando uma linguagem de Paulo Freire, para uma pedagogia de libertação.

(ii) Conteúdos de aprendizagem

Torres (2002) enfatiza que os conteúdos devem ser de interesse dos alfabetizandos; para tal, os alfabetizadores não devem estar presos aos programas feitos a nível central, mas sim devem ser flexíveis para atingir os objectivos que são da expectativa dos aprendentes, valorizando a relação entre a teoria e a prática. Portanto, adoptar os programas que se adequam à realidade dos aprendentes, tendo em consideração as suas necessidades constitui um dos pressupostos de elevação de empoderamento (Ahmed, 1998).

(iii) língua (s) de ensino

Um dos aspectos a considerar na adequação dos programas à realidade dos aprendentes é o uso das línguas nacionais, quer no modelo de ensino monolíngue quer no de ensino bilingue. Em Moçambique, na educação de adultos, existem algumas associações e confissões religiosas que usam as línguas Bantu (que constituem as línguas maternas de muitos moçambicanos). São os casos, por exemplo, da Progresso e Testemunhas de Jeová.

No caso do modelo bilingue de transição, em uso experimental no Ensino Primário, ao mesmo tempo que à língua materna (L1), nas primeiras três classes, se dá mais tempo como meio de ensino, à língua portuguesa (L2) dá-se menos, sendo o inverso nas últimas classes. Conforme se pode ver na figura abaixo, a transição para a L2 como meio de ensino dá-se na 3ª classe, mantendo-se a L1 como disciplina até à 7ª classe:

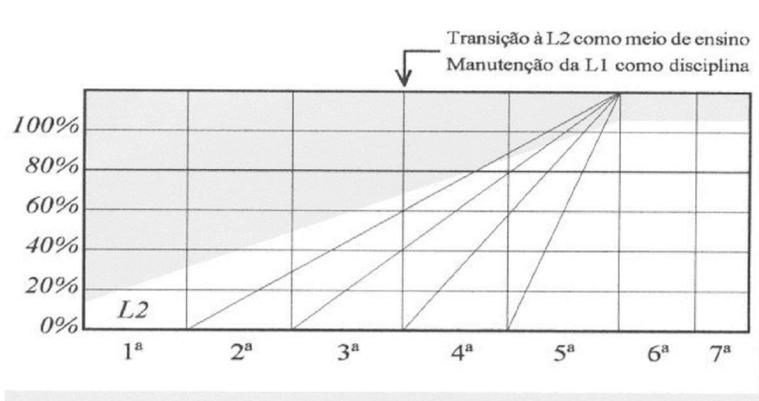


Figura 1: Modelo de educação bilingue de transição com características de manutenção
 Fonte: Patel (2006 *apud* INDE/MINED 2003).

Este modelo de ensino é também referenciado por Karagianis (2010), que avança com a ideia de elaboração de manuais escritos nas duas línguas, onde as histórias e os exercícios estão nas duas línguas. A otimização do projecto linguístico, na sala de aulas, permite que os alfabetizados saibam implementar no seu quotidiano o que aprendem na sala de aulas. PNUD (2000) corrobora com as vantagens deste modelo de ensino ao considera-lo ajustado ao princípio pedagógico de que a L1 é um óptimo meio para a promoção de capacidades e habilidades que mais tarde poderão ser transferidas e utilizadas no desempenho académico na L2.

(iv) cursos profissionalizantes

Outro aspecto a considerar na adequação dos programas à realidade e necessidade dos aprendentes é a oferta de cursos profissionalizantes. Segundo Maria (1995), a escola, quando possui cursos profissionalizantes, é agente de mudança e factor de desenvolvimento pois se assume basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento.

No aspecto profissional, pode-se citar o estudo de Rungo (2004), que avança que com a alfabetização as mulheres, mais do que ler conseguem ter um negócio auto-sustentável que pode ser nas áreas de corte e costura, rentabilização dos produtos da horta, entre outras.

2.2 Quadro Conceptual

Depois do exercício da revisão da literatura, onde se evidenciam as ideias básicas de educação, alfabetização, empoderamento e género e a relação que existe sobre os mesmos, é importante que se situe o quadro conceptual.

Olhando para as teorias que foram passadas em revista neste capítulo, os trabalhos de Street (1995) e de Casimiro e Souto (2010) constituem o quadro conceptual deste estudo e caracterizam-se pela interdisciplinaridade e complementaridade: o primeiro situa-se na área de alfabetização numa perspectiva ideológica segundo a qual a alfabetização deve estar intrinsecamente ligada aos aspectos socioculturais do contexto em que ocorre, não sendo, portanto, considerada em termos instrumentais como algo que conduz necessária e invariavelmente a resultados positivos.

O segundo trabalho concebe empoderamento como a capacidade de as pessoas definirem o seu próprio caminho, tomarem as suas decisões reconhecendo e respeitando os direitos dos outros, num processo de procura de melhores condições de vida, não só para si, como também para as suas famílias e comunidades em que estão inseridas. A alfabetização que tem em conta os aspectos socioculturais, económicos e políticos dos participantes no geral e da mulher em particular é, na óptica da pesquisadora, uma ferramenta fundamental para o empoderamento. Neste sentido, o quadro conceptual eleito para este estudo será fundamental para nortear a reflexão que gravita à volta do empoderamento da mulher por meio da educação de adultos, tendo como exemplo o Centro de Alfabetização de Muhalaze.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Metodologia, segundo Andrade (2006), é um conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento. Por isso, neste capítulo descreve-se os procedimentos metodológicos usados na elaboração deste estudo com vista a alcançar os objectivos definidos. A definição dos aspectos metodológicos começa na secção 3.1, em que se faz a descrição da metodologia em que o estudo se enquadra. Na secção seguinte (3.2), apresenta-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na pesquisa. Na secção 3.3, apresenta-se os participantes do estudo enquanto na secção 3.4, faz-se a descrição do processo de análise de dados. Na secção 3.5, descreve-se como foi feita a validade e fiabilidade do estudo. Na secção seguinte (3.6), apresenta-se as limitações do estudo e, finalmente, na secção 3.7, apresenta-se as questões éticas.

3.1 Método da Pesquisa

A presente pesquisa enquadra-se no paradigma do método qualitativo. Segundo Richardson (2009), um estudo desta natureza é aquele em que os dados não são analisados através de procedimentos estatísticos. O recurso à abordagem qualitativa serve de suporte para a recolha e organização dos dados, assim como para a interpretação dos resultados sem no entanto quantificá-los.

Por sua vez, Silva e Menezes (2005) sustentam que a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Esta pesquisa assume a forma de estudo de caso, o caso do Centro de Alfabetização de Muhalaze e adopta uma abordagem descritiva. Para Baranano (2008), o estudo de caso caracteriza-se por o pesquisador estudar de forma profunda e exhaustiva um ou alguns objectos permitindo o conhecimento amplo e detalhado do(s) mesmo(s). Porque o estudo

adopta uma abordagem descritiva, descreve a importância da Educação de Adultos para o empoderamento da mulher; as formas de empoderamento da mulher alfabetizada bem assim as propostas de como a Alfabetização e Educação de Adultos pode elevar o empoderamento da mulher.

Segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa descritiva visa essencialmente descrever as características de uma determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de colecta de dados tais como o questionário, entrevista e observação sistemática, assumindo na generalidade a forma de levantamento. Para tal, foi usado o método qualitativo.

3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Esta subsecção debruça sobre as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que foram usados na realização da pesquisa. Para a recolha de dados, recorreu-se às seguintes técnicas: análise documental, entrevista e observação.

As técnicas propostas foram aplicadas de forma sistemática: em primeiro lugar, fez-se a análise documental, que se baseou fundamentalmente na leitura da bibliografia relevante para o estudo e de documentos de uso corrente na instituição que constituiu o foco deste estudo (relatórios, listas de alfabetizandos, lista de alfabetizadores/educadores, entre outros). A análise documental, segundo Ludke e André (1986), é uma das técnicas importantes na pesquisa qualitativa, sendo usada quer para complementar informações recolhidas através de outras técnicas, quer para desvendar aspectos novos de um tema ou problema.

Em segundo lugar, administrou-se as entrevistas a gestores do centro, alfabetizadores e alfabetizandos. A entrevista é uma das técnicas privilegiadas na recolha de dados qualitativos, visto que dá a oportunidade de recolher dados num frente a frente com o entrevistando incluindo as suas reacções sobre o fenómeno em estudo. Para Bell (1997), a entrevista tem grande importância porque consegue explorar determinadas ideias, sentimentos e atitudes. Tal como destacam Ludke e André (1986), na entrevista cria-se uma relação de interacção entre o entrevistador e o respondente. A pesquisadora usou entrevistas semi-estruturadas.

Para a operacionalização das mesmas, os instrumentos usados foram guiões previamente concebidos (veja-se anexos 1 a 3).

Por fim, realizou-se a observação, como uma das formas de confirmar (ou desconfirmar) as informações obtidas através das outras técnicas de recolha de dados já referidas.

De acordo com Silva e Menezes (2005), ocorre uma observação quando se utilizam todos os sentidos na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade. Na presente pesquisa, recorreu-se à observação não participante em que a função principal do pesquisador consiste em presenciar o facto, sem no entanto participar no fenómeno em observação. Para o efeito, elaborou-se e aplicou-se uma grelha de observação (veja-se anexo 4).

3.3 Participantes da Pesquisa

Faz parte do planeamento da investigação definir em que população (universo) será aplicada a pesquisa e explicar como será seleccionada a amostra e o quanto esta representa a população estudada.

Enquanto população (ou universo da pesquisa) é o total de indivíduos que possuem as mesmas características ou algum conjunto de especificações pré-definidas, a amostra é parte do universo, seleccionada de acordo com uma regra própria, segundo Siena (2007).

No que concerne ao trabalho do campo, foi administrada uma entrevista aos grupos alvo. Assim sendo, de uma população correspondente a 60 pessoas (entre alfabetizandos, alfabetizadores e gestores da escola), foram seleccionados 20 constituintes aos quais foi administrada uma entrevista. A entrevista foi feita a todos os alfabetizadores, que são em número de 3 (três), membros da direcção (director da escola, director pedagógico e a representante do centro) e a catorze (14) alfabetizandos, dos quais 11 são mulheres. Dos três alfabetizadores, nenhum tem formação como educador de adultos, sendo todos voluntários.

Quanto mais claros os objectivos e as respectivas perguntas de pesquisa, mais fácil a definição da população alvo. A população alvo específica pode ser um subconjunto de uma população maior.

A selecção dos participantes na pesquisa teve como base o recurso à técnica aleatória. De acordo com Marotti, Galhardo, Furuyama, Pigozzo, Campos e Laganá (2008), a técnica aleatória simples consiste na premissa de que cada componente da população estudada tem a mesma oportunidade de ser escolhida para fazer parte da pesquisa.

A Tabela 3 visualiza os participantes no estudo tendo em conta a categoria e o sexo.

Tabela 3: Participantes do estudo por categoria e sexo

Entrevistados	Mulheres	Homens	Totais
Alfabetizadores	2	1	3
Membros da Direção	1	2	3
Alfabetizandos	8	2	10
Ex-alfabetizandos	3	1	4
Totais	14	6	20

3.4 Análise de Dados

Segundo Locke (1989) a análise decorre tanto durante quanto depois da recolha de dados e caracteriza-a como sendo o processo que procura conferir significado à informação recolhida, através da classificação e categorização que permitirá a obtenção de resultados indicativos e a extracção de conclusões.

Para Lakatos e Marconi (2009) existem três passos no processo para se chegar à interpretação dos dados, que designam de elaboração de dados, nomeadamente: (i) selecção, em que os dados passam por uma verificação crítica sobre possíveis falhas e erro; (ii) codificação, que é a técnica utilizada para a caracterização dos dados que têm relação entre si; e (iii) tabulação, que consiste em dispor-se os dados em tabelas para permitir a percepção da relação entre os mesmos.

No caso desta pesquisa, os dados obtidos, principalmente através de entrevistas, foram seleccionados, codificados e organizados em categorias cujo conteúdo está em harmonia com

o das perguntas de pesquisa. Isso permitiu inferir a convergência das respostas sobre a importância da educação de adultos para o empoderamento da mulher.

Os dados da entrevista foram complementados pelos dados obtidos a partir da análise documental e da grelha de observação. A Tabela 1 apresenta a matriz da recolha de dados.

Tabela 1: Matriz de recolha de dados

Perguntas de pesquisa	Técnicas de recolha de dados		
	Análise documental	Entrevista	Observação
Qual é a importância da Alfabetização para o Empoderamento da mulher?	✓	✓	
Quais são as formas de empoderamento da Mulher?	✓	✓	✓
Como é que a AEA pode elevar o empoderamento da mulher?		✓	✓

3.5 Validade e Fiabilidade

Cohen, Monion e Morrison (2000) defendem que na investigação qualitativa a validação pode ser garantida através da honestidade, os participantes abordados, riqueza de dados, a extensão da triangulação e a objectividade do pesquisador. Neste contexto, procurou-se ser honesto ó os dados apresentados são os que foram obtidos dos participantes do estudo, que se assume serem conhecedores, porque protagonistas, das histórias que partilharam com a pesquisadora. O recurso a diferentes técnicas de recolha de dados e a triangulação dos mesmos na análise é uma outra forma adoptada para a validação da pesquisa. Ainda que a pesquisadora se ache o principal instrumento de recolha de dados, o que a partida podia remeter para a subjectividade, neste estudo, procurou ser o mais objectiva possível trazendo à superfície, através da sua interpretação, apenas o que lhe foi narrado e o que viu e ouviu quer na análise documental quer nas observações.

De acordo com Marconi e Lakatos (2001), para garantir a validade da pesquisa, os instrumentos de dados devem ser testados com alguma parte da amostra antes de serem aplicados definitivamente, de modo a evitar que os resultados do estudo sejam falsos, para verificar até que ponto esses instrumentos têm condições de garantir resultados certos.

Nesta pesquisa, procedeu-se de modo similar: depois da submissão dos instrumentos a especialistas em educação de adultos e ao supervisor da dissertação. Tendo os mesmos beneficiado de uma revisão, procedeu-se à testagem dos mesmos no Centro de Alfabetização de Muhalaze, no Município da Matola. Os respondentes deste Centro, em número de seis (quatro alfabetizandos e dois alfabetizadores) possuíam características semelhantes às dos informantes principais do estudo.

Relativamente à fiabilidade, Bell (1997) refere que a fiabilidade consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer pesquisa. Para tal, todos os passos descritos nos parágrafos precedentes a este concorrem para a robustez dos instrumentos, acreditando a pesquisadora que a aplicação dos mesmos em condições constantes possa conduzir a resultados semelhantes.

3.6 Limitações do Estudo

Na recolha de dados, a pesquisadora enfrentou algumas limitações, dentre as quais salienta a ligada a questões linguísticas, pois em algum momento tinha de comunicar-se na língua local, a predominante na região, o Xichangana. Isso constituiu um entrave para a autora visto ser uma língua que pouco domina, apesar de entender. Para contornar a situação, teve um guia que a auxiliou na condução das entrevistas, traduzindo sobretudo as perguntas aos entrevistados que tinham dificuldades em falar na língua portuguesa.

A outra limitação foi a nível financeiro, dado que a pesquisadora contou apenas com recursos próprios. Para minimizar esta limitação, esforçou-se no sentido de cumprir rigorosamente o cronograma de actividades, contando com a colaboração do supervisor e outros intervenientes na pesquisa.

Apesar destas limitações e tendo em conta o que acima foi descrito, os objectivos da pesquisa foram alcançados.

3.7 Questões Éticas

Segundo Oliver (2010), os aspectos éticos da pesquisa educacional apresentam-se em três momentos: antes da pesquisa, durante a pesquisa e após a recolha de dados. Para Severino

(2002), ao iniciar a pesquisa, a credencial da instituição irá acompanhar em anexo uma carta de pedido de permissão para a realização da pesquisa. Nesta perspectiva, a credencial foi dirigida ao centro de Alfabetização de Muhalaze. Durante a pesquisa, a investigadora respeitou os direitos, as necessidades e os anseios dos informantes.

A pesquisa foi conduzida de forma clara, sem pôr em causa a entidade como um todo, os respondentes ou qualquer outra pessoa envolvida directa ou indirectamente nela.

Os participantes deste estudo foram informados previamente sobre a natureza, os objectivos e a justificação da pesquisa. Aos mesmos foram garantidos o anonimato e a confidencialidade, tendo-lhes sido dada a liberdade de aceitarem ou não participar na pesquisa, e de desistirem a qualquer altura se assim o desejassem.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se os resultados obtidos através das técnicas de recolha de dados eleitas para esta pesquisa e descritas no capítulo precedente a este. Dado que a pesquisa é de natureza qualitativa, o capítulo discute os resultados a que se chegou através da análise interpretativa dos dados recolhidos.

Segundo Gil (1999), o objectivo da análise interpretativa é organizar e sumarizar os dados para fornecer respostas ao problema proposto na investigação e tem como finalidade examinar o sentido mais amplo das respostas.

Os dados analisados foram obtidos principalmente através de entrevistas a três categorias de participantes, nomeadamente: (i) membros da direcção do Centro de Alfabetização de Muhalaze; (ii) alfabetizadores; e (iii) alfabetizandos. Este último grupo evidenciou-se como aquele a que se devia dar mais primazia, pois é o que com exemplos concretos podia elucidar sobre o empoderamento da mulher.

Os resultados são apresentados e discutidos por referência aos objectivos/perguntas de pesquisa. Nesta ordem, apresenta-se as categorias "Relação da alfabetização e educação de adultos com o empoderamento da mulher", "Práticas de alfabetização relacionadas com o empoderamento da mulher no centro de Muhalaze", e "Exemplos de empoderamento".

4.1 Relação da AEA com o Empoderamento da Mulher

O Programa de Alfabetização e Educação de Adultos de Muhalaze foi introduzido em 2009 com o intuito de ajudar as pessoas da comunidade que não tinham acesso escolar ainda adolescentes. Nesta senda, foi introduzida a componente agrícola, que visava motivar e proporcionar formas de gerar auto-emprego.

A alfabetização e outros cursos autenticam a participação do cidadão na sociedade. Contudo, é preciso salientar que as mulheres é que são as favorecidas por duas razões: (i) por se mostrarem mais interessadas e (ii) porque a educação se tem evidenciado como o caminho

essencial para a participação da mulher na sociedade, como se pode ver no objectivo do Plano Estratégico de Alfabetização e Educação de Adultos de 2011, que dá primazia à participação da mulher e da rapariga na alfabetização por se lhes reconhecer o papel que têm na promoção da cidadania e nos processos de desenvolvimento humano, sociopolítico, económico e cultural de Moçambique. Neste sentido, a alfabetização mostra-se como uma plataforma importante para o empoderamento da mulher porque cria amplas possibilidades da participação efectiva da mesma na vida familiar e da comunidade, como ilustra o extracto seguinte:

Eu vim para o Centro de Alfabetização de Muhalaze para aprender formas de fazer hortas com outras mulheres. Mas, depois entrei no programa de Alfabetização e consegui estudar. Hoje tenho o meu próprio negócio de venda de hortícolas. Graças à Alfabetização que hoje os meus filhos vão à escola e consigo comprar material escolar com ajuda desse meu próprio negócio. (Alfabetizanda 2).

Este extracto, por outro lado, mostra a motivação intrínseca da alfabetizanda em aprender algo (fazer hortas, saber ler, escrever e calcular). A sua participação em actividades de aprendizagem resultou de um acto voluntário e tinha um determinado objectivo. Tal como defende Wlodkowski (2004) citado por Quintas (2008), os adultos que se voluntariam para participar em programas de alfabetização pretendem dar sentido ao seu mundo e ser eficazes no que valorizam. Por outras palavras, esta alfabetizanda estava consciente da necessidade de transformação do seu mundo para o melhor adquirindo informação sobre como fazer hortas, leitura, escrita e cálculo. A consciência, a par da organização e participação na luta pelos seus direitos, como defendem Casimiro e Souto (2010), é uma das características de empoderamento da mulher. Tendo esta alfabetizanda conseguido aprender e aplicar os conhecimentos de forma eficaz, pode-se dizer que ficou empoderada, uma vez que até conseguiu o seu próprio negócio de venda de hortícolas, mandou os seus filhos à escola e providenciou-lhes material escolar.

Um aspecto importante nisto é que a aprendizagem tinha a ver com o contexto circundante. A alfabetizanda é dum mundo agrícola e queria aprender sobre esse mundo para ser eficaz como membro da sua comunidade. Isto é elucidativo de que o centro não é alheio ao contexto social em que está inserido, como ilustra o extracto da alfabetizanda 3:

Tudo o que nós aprendíamos no centro tem a ver com a nossa comunidade. Algumas lições práticas eram feitas junto às nossas famílias e não na sala de aulas. Por exemplo, uma vez fizemos a aula na machamba e calculámos quantas sementes deviam entrar numa cova na hora de semear. Assim fizemos cálculo das covas e quantas sementes seriam gastas num hectare.

Este extracto mostra o tipo de alfabetização defendido por Street (1995), o qual deve ter em consideração o contexto sociocultural em que ocorre. A aprendizagem prática da sementeira na machamba faz mais sentido aos alfabetizandos do que quando se recorre apenas à teoria, na sala de aulas. O mais importante neste tipo de alfabetização descrito nesta secção é que a alfabetização não é livresca apenas, isto é, não se resume apenas à aprendizagem de leitura, escrita e cálculo. No caso vertente, já se reconhece um tipo de alfabetização funcional por se lidar com o cálculo numa situação concreta de prática agrícola (sementeira).

4.2 Práticas da AEA Relacionadas com o Empoderamento no Centro de Muhalaze

Nesta secção apresenta-se e discute-se os resultados sobre as práticas relacionadas com o empoderamento da mulher alfabetizanda. Algumas das práticas são resultantes de estratégias de superação de dificuldades no processo de aprendizagem, como se poderá ver mais adiante.

A secção integra três práticas de empoderamento reconhecidas nos resultados obtidos através de entrevistas e observação, nomeadamente: (i) aprendizagem centrada nos aprendentes, (ii) uso de línguas nacionais e (iii) integração ou introdução da componente profissionalizante na AEA.

4.2.1 Aprendizagem Centrada nos Aprendentes

Vários estudos criticam a forma como as aulas de AEA têm sido conduzidas, mais centradas no alfabetizador e não no alfabetizando, caracterizadas pela repetição oral e memorização (veja-se, por exemplo, Johnston, 1990; Lind, 1988, Marshall, 1993; Buque, 2013). Esta situação, de acordo ainda com estes estudos, tem a génese na falta de formação dos alfabetizadores e na reprodução de uma prática pedagógica adquirida na escola formal pelos alfabetizadores quando ainda alunos. Isto quer dizer que a função do alfabetizador não é

garantir que os alfabetizados memorizem e reproduzam, através da repetição em coro, os conteúdos programáticos, mas sim estimular as relações entre os alfabetizados com dinâmicas de grupo, levando o alfabetizado à plena autonomia. Esta constatação está em harmonia com o excerto da entrevista à alfabetizada 2:

Quando entrei na escola até meu nome não sabia escrever. Tinha dificuldades em falar português e fazer contas para gerir a venda de hortícolas. Mas a alfabetizadora me ensinou tudo com paciência. Ela dizia que aprendia connosco, principalmente quando falávamos da nossa produção nas nossas machambas.

Este extracto mostra que a aprendizagem é contínua e revela-se como uma troca de saberes. Isto é, tanto o alfabetizado quanto o alfabetizador aprendem um do outro. O adulto alfabetizado tem toda uma experiência que pode partilhar com os seus colegas e com o alfabetizador, sendo este último um facilitador da aprendizagem. Tal como defende Freire (2005), ninguém aprende sozinho mas sim com os outros.

Para que o alfabetizado consiga o que se almeja, é importante, como diz Gadotti (2003), que aquele que facilita a aprendizagem possua autoconfiança, informalidade, entusiasmo, sentido de responsabilidade e criatividade. Deve ser um emancipador, no sentido de que deve tender para uma «pedagogia da libertação», na linguagem de Paulo Freire. Percebe-se, portanto, que quando se dá espaço ao alfabetizado para participar na aula fica melhor preparado (empoderado) para intervir na sociedade, pois a sala de aulas pode ser considerada uma sociedade a nível micro.

Das observações feitas durante a assistência às aulas, notou-se que a maioria dos alfabetizados apresentam dificuldades na leitura. Provavelmente por os livros estarem em língua portuguesa sendo que a mesma não é do domínio deles. Contudo, um dos aspectos positivos a considerar é a interacção entre, por um lado, os alfabetizadores e alfabetizados e, por outro, entre os alfabetizados, o que faz com que haja participação activa dos aprendentes. Um outro aspecto não menos importante a destacar é o empenho e a humildade que os alfabetizadores apresentam durante as suas actividades, apesar de receberem um subsídio irrisório (650,00mt).

Para trabalhar com adultos é necessário que haja respeito, sobretudo do alfabetizador para com os alfabetizados, porque é um grande pressuposto para aprendizagem e continuidade

dos aprendentes na sala de aulas. Freire (1997) ensina que o meu respeito à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância (p. 74-75).

Durante as observações às aulas, verificou-se também que os alfabetizadores dão actividades de compreensão escrita aos alfabetizandos, os quais lêem em voz alta, individualmente, textos previamente seleccionados para o efeito. Os alfabetizadores corrigem a leitura sempre que os alfabetizandos erram.

Os dados das observações permitiram ver que os alfabetizandos também têm actividades de produção escrita. Neste contexto, os alfabetizadores convidam-nos a escrever, individualmente ou em grupos, pequenos textos. Os alfabetizadores seleccionam alguns alfabetizandos para apresentarem os seus textos no quadro. Os textos são apreciados, primeiro pelos alfabetizandos, que têm de exprimir a sua posição relativamente ao grau de correcção dos trabalhos. O alfabetizador é o último a apresentar a sua opinião ou a criar consenso nos casos em que os alfabetizandos não demonstram unanimidade ou certeza relativamente aos textos apresentados no quadro. Quando têm de fazer questões, fazem-no de forma clara como também ouvem atentamente as questões e os comentários dos alfabetizandos.

Um aspecto digno de menção é que os alfabetizadores elogiam os que se dedicam nas actividades da aula e encorajam todos os alfabetizandos a participar na aula, o que mostra que também estão preocupados em colocar o alfabetizando como sujeito construtor da sua própria aprendizagem. Mesmo sem formação, que é o instrumento importante para a condução com sucesso do processo de ensino aprendizagem, segundo Soares (2003), os alfabetizadores empreendem esforço para atingir os objectivos da aula.

Para Manuela e Milice (1995), no construtivismo, a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento. Portanto, o conhecimento não é transmitido mas construído, pois os alfabetizadores e alfabetizandos constroem-no em conjunto. Assim, privilegia-se as interacções do aluno como o sujeito de aprendizagem, com o meio e com os outros.

4.2.2 Uso de Línguas Nacionais

Desde as primeiras campanhas de alfabetização em Moçambique, as quais tiveram lugar logo depois da independência nacional, que se usa a língua portuguesa como meio de instrução, o que de certa forma excluiu massas de moçambicanos do processo de aprendizagem, visto que a maioria não fala nem percebe o português (veja Lind, 1988 e Buque, 2013).

Dos dados obtidos no campo, percebe-se que uma das principais dificuldades dos alfabetizados é a leitura, elemento chave para uma maior percepção da maioria dos conteúdos. Para que o alfabetizado perceba o conteúdo dos livros que usa, precisa saber ler. Entretanto, a maioria dos conteúdos apresentados nos livros é em língua portuguesa.

Para superar o problema da percepção em língua portuguesa, os alfabetizadores recorrem mais à língua nacional usada localmente e que é do domínio da maioria (o Xichangana). Esta metodologia de uso da língua local juntamente com o português tem o carácter de uma alfabetização inclusiva, pois permite que os que não dominam a língua portuguesa também acompanhem as aulas, o que constitui uma forma de seu empoderamento.

A estratégia em análise é considerada pelos alfabetizadores como ensino bilingue, apenas por se usar as duas línguas, uma vez que não corresponde ao modelo proposto e em experiência no ensino primário, como descrito na revisão de literatura. Contudo, o uso do Português e do Xichangana na sala de aula faz com que os alfabetizados se engajem activamente em actividades em que as capacidades de ler e escrever são requeridas. Na verdade, esta metodologia revela-se eficaz porque uma pessoa aprende melhor a ler e escrever na língua que melhor domina, como argumenta Lopes (1997).

As vantagens de aprender em línguas moçambicanas podem resumir-se em três:

- Muita segurança na aprendizagem;
- Participação activa do alfabetizado (a) e;
- Reforço da personalidade com base na identidade cultural.

Estas vantagens são testemunhadas pelo Director Pedagógico do Centro de Alfabetização de Muhalaze quando afirma que:

Ao introduzirmos o ensino bilingue no aspecto da formação conseguimos superar algumas dificuldades dos nossos alfabetizandos. Muitos têm conhecimento em Xichangana, língua que mais usamos e, de forma gradual vamos introduzindo em Português o que também dizemos na língua local. Essa prática fez com que muitos alfabetizandos assimilassem a matéria rapidamente.

Para além do corpo de direcção que se contenta com este facto, os alfabetizandos também reconhecem a eficácia do ensino bilingue, como se pode ver neste depoimento da alfabetizanda 6:

Minha língua materna é Xichangana. Comecei a falar Português muito tarde. Mas aqui no Centro de Alfabetização de Muhalaze aprendi a falar Português quando estava no terceiro ano e por meio das coisas que já sabia em Xichangana. Hoje já leio e falo, faço contas e escrevo, já ajudo os meus filhos nos TPCs.

Nesta lógica, pode-se dizer que o uso das línguas nacionais no processo de Alfabetização e Educação de Adultos é um elemento muito importante. No caso das mulheres, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem evidencia-se como um elemento inclusivo e agregador porque a língua é um elemento que ajuda as pessoas a ter poder sobre o que pretendem alcançar. Sendo que a língua veicula aspectos culturais, o ensino com recurso à língua local vai ao encontro do modelo ideológico de Street (1995) e é uma forma eficaz de empoderar as mulheres, sobretudo se elas tiverem consciência das vantagens do uso da língua que mais dominam no processo de ensino e aprendizagem.

4.2.3 Integração ou Introdução da Componente Profissionalizante na AEA

O Centro de AEA de Muhalaze, para tornar a aprendizagem funcional, optou por introduzir, nos seus programas de ensino, actividades de carácter profissionalizante, que é a componente agrícola.

Ao ter-se em conta a humanização da educação, e olhando para as práticas sociais que rodeiam o ensino, deve-se considerar a experiência que os alfabetizandos trazem consigo,

pois eles ao entrarem na sala de aulas levam consigo algum conhecimento ou experiência da prática da actividade agrícola.

Ao aceitar que um determinado alfabetizando é experiente na actividade agrícola, por ser essa a actividade que o torna digno perante a comunidade onde está inserido, os alfabetizadores têm criado mecanismos pedagógicos de alavancar a actividade que possa ser um exemplo do trabalho que o alfabetizando faz, com a integração dessa actividade no processo de ensino e aprendizagem. Esta forma de perspectivar a educação de adultos remete à questão social, porque, de forma concreta, o alfabetizando (agricultor) está inserido numa sociedade onde a sua prática laboral faz com que tenha um contacto permanente com os demais (relações sociais).

Moçambique é um país em que a agricultura é a base da sua economia. Por isso, a introdução da componente agrícola na AEA de Muhalaze concede amplas possibilidades aos alfabetizandos, sobretudo as mulheres, de terem acesso a tecnologias e outros recursos cuja finalidade é aumentar a produtividade agrícola.

As alfabetizadas entrevistadas no Centro de Muhalaze afirmam que com a Educação de Adultos já adquiriram mínimas capacidades de fazer cálculo de dinheiro no mercado, registar as compras e as vendas de suas hortícolas. A importância da componente profissionalizante foi também descrita por (Machel, 2012).

A educação, principalmente a de adultos, ajuda os seus beneficiários a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das habilidades que tendem à profissionalização das experiências dos alfabetizandos.

4.3 Exemplos de Empoderamento da Mulher

Como se tem vindo a demonstrar, a Alfabetização e Educação de Adultos tem-se patenteado como uma plataforma para dotar as pessoas de uma autonomia onde o indivíduo pode ser gerador de renda. Nesta harmonia, as mulheres têm participado no sistema de AEA e, sem sobressaltos, pode-se dizer que o empoderamento das mulheres se realiza por meio da educação.

No Centro de Alfabetização de Muhalaze, existem vários exemplos de pessoas que hoje espelham a ideia de empoderamento, por meio da AEA, ideia que se tem vindo a defender nesta pesquisa. Existem vários casos, contudo, neste subcapítulo, cita-se apenas 3 (três) casos de mulheres que revelam sinais de empoderamento resultante da sua passagem pela AEA.

O primeiro caso é da alfabetizanda 3: estudou até à 2ª classe no período colonial. Casou-se e teve 3 (três) filhos. Depois de muito tempo, sentiu a necessidade de voltar à escola porque como tinha machamba e dedicava-se à venda de viveiros, recebia incentivos para ir à escola para poder ter maior domínio nas matérias de produção e comercialização de hortícolas. Por esta razão, aceitou ir ao Centro de Alfabetização de Muhalaze.

Eu entrei no Centro de Alfabetização de Muhalaze com a idade que pensava que não podia estudar mais. Sou doméstica e tenho a minha machamba. Entrei incentivada pelo meu marido. Graças a Deus, aqui no centro tive muito apoio e o meu filho ajudava-me lá em casa. O meu filho da 9ª classe ensinava-me a ler e praticar alguns exercícios que me davam na escola. Hoje estou no 3º ano de alfabetização e já sei fazer uma lista de sementes e do que devo vender; faço contas do meu lucro. Posso dizer que sou gerente do meu negócio que vem da machamba.

Neste depoimento da alfabetizanda 3, há um pormenor importante: a importância do meio familiar como força motriz para a mulher, esposa e mãe abraçar as oportunidades de alfabetização. Esta alfabetizanda teve o incentivo do esposo para se inscrever no centro de AEA e teve o apoio do filho na aprendizagem da leitura e resolução de trabalho para casa (TPC). O resultado é que esta alfabetizanda, mercê também do seu empenho e consciência da necessidade de vencer, já gere o seu negócio e certamente é elemento importante na sua família, como provedora do sustento da família, e na comunidade, como fornecedora de alternativas de dieta. Pode-se afirmar que se trata de uma mulher empoderada, pois, como ela testemunha, é gerente do seu negócio, pode fazer uma lista de sementes e dos produtos que deve vender assim como calcular os lucros provenientes das vendas.

O segundo exemplo que pode ser aqui citado é o da alfabetizanda 9, que trabalha como servente no Centro de Saúde de Muhalaze. Nas suas palavras:

Eu comecei a estudar tarde. Entrei no Centro de Alfabetização de Muhalaze. Fiz o curso de Alfabetização em Muhalaze e depois tive a sorte de ser chamada para trabalhar no Centro de Saúde aqui em Muhalaze. Hoje sou servente neste Centro de Saúde e penso em matricular-me para ser técnica de enfermagem. Graças aos meus estudos tenho ajudado muitas mulheres no aspecto da saúde reprodutiva, prevenção de doenças como HIV-SIDA porque já entendo. Gostava de me formar em Psicologia Clínica para ajudar crianças com alguns traumas. Nas reuniões da comunidade, sempre que posso, tomo notas.

Este depoimento revela o papel interventivo da mulher alfabetizada na comunidade. Esta mulher cuida da sua saúde e ajuda a comunidade a ser mais sã. Também, é oportuno lembrar que o direito a uma vida saudável é reconhecido no artigo 89º da Constituição da República de Moçambique (2004). Ciente disso, esta alfabetizanda, que já faz parte do mundo da saúde como servente no Centro de Saúde, pretende chegar mais longe ainda formando-se como psicóloga clínica por forma a vir a ajudar crianças traumatizadas. Para além disso, ela toma notas durante as reuniões, o que lhe confere inserção na literacia. Ela permite que as decisões tomadas nas reuniões fiquem registadas para consultas posteriores na comunidade.

O terceiro e último exemplo é o da alfabetizanda 7, de 35 anos de idade. Frequentou o Centro de Alfabetização de Muhalaze e actualmente está a estudar a 8ª classe do curso nocturno. Depois de terminar a 10ª classe, quer formar-se no IFEA (Instituto de Formação de Educadores de Adultos). Quando terminar, pretende trabalhar no lugar onde começou os seus estudos, ou seja, no Centro de Alfabetização de Muhalaze.

Eu fiz a minha primeira formação aqui no Centro de Alfabetização de Muhalaze. Depois do 3º ano de Alfabetização trabalhei em algumas casas como empregada doméstica. Depois, uma das alfabetizadoras conseguiu ajudar-me para continuar a estudar a noite. Quando eu terminar a 10ª classe e me formar no IFEA, quero dar aulas no Centro de Alfabetização de Muhalaze. Quero dar aulas lá porque foi lá onde aprendi a ler e a escrever e, também é uma forma de agradecer por tudo o que sei. Mais do que ser uma professora, quero ser uma mãe para as meninas que entrarem, pois, como se sabe, as mulheres são as mais desfavorecidas no aspecto da educação.

Com o exemplo da alfabetizanda 7, percebe-se o processo transformativo da educação. A educação nesta dimensão torna-se um campo de interacção dialógica onde quem dialoga é o sujeito beneficiário da educação (neste caso a alfabetizanda 7) e a comunidade que a rodeia (a comunidade de Muhalaze, onde se situa o centro de formação). Esta alfabetizanda, porque já estará empoderada quando terminar o IFEA, ao predispor-se a ajudar as meninas que vierem a entrar no centro, estará preparada para organizar e participar na luta pelos direitos daquelas, de forma também a ficarem empoderadas, como advogam Casimiro e Souto (2010).

A educação, sobretudo através da alfabetização como tem sido a tónica deste estudo, é fundamental para o empoderamento da mulher. Os três exemplos são elucidativos de como as mulheres, quando conscientes do que devem fazer para transformar positivamente as suas vidas e a da sua comunidade, se dispõem a organizar a luta pelos seus direitos e das outras mulheres e participam nessa luta com o fito de se empoderarem (Casimiro e Souto, op. cit.). Os três exemplos são casos de empoderamento de mulheres através da alfabetização, uma alfabetização que se enquadra no modelo ideológico de Street (1995), por, como se mostrou ao longo deste capítulo, ter em consideração o contexto sociocultural da comunidade em que ocorre e que é beneficiária dela.

Se se assumir que a educação visa o desenvolvimento benéfico da pessoa, que culmina no empoderamento social e político cujo objectivo a longo prazo é o reequilibrar a estrutura de poder dentro da sociedade, então os exemplos anteriores podem ser achados como de sucesso.

4.4 Síntese da Apresentação dos Resultados

Neste capítulo fez-se a apresentação dos resultados sobre o papel da Educação de Adultos para o empoderamento da mulher. Ao que tudo indica, há uma relação entre Educação de Adultos e empoderamento, dado que as pessoas que participam nos programas de alfabetização têm melhorado as suas condições de vida do ponto de vista económico e de participação na vida social ou comunitária, como mostram os exemplos de empoderamento descritos.

No Centro de AEA de Muhalaze, os alfabetizandos não aprendem apenas a ler e escrever. Dedicam-se também a actividades que têm a ver com o seu dia-a-dia. Trata-se da actividade agrícola, cuja venda de produtos é revertida a favor das próprias alfabetizandas.

Olhando para o modelo ideológico de Street (1995), este considera o contexto sociocultural em que a alfabetização ocorre, a aprendizagem da actividade agrícola é de grande importância para os alfabetizandos do que quando se limitam apenas a saber ler e escrever na sala de aulas.

Um dos principais problemas dos alfabetizandos é a leitura. Qualquer alfabetizando para entender o conteúdo dos manuais que utiliza precisa ter o domínio da leitura, pressuposto importante para a percepção e compreensão dos conteúdos. Porém, os conteúdos apresentados nos livros são em língua portuguesa.

Como forma de ultrapassar esta situação, os alfabetizadores usam a metodologia do ensino bilingue onde recorrem ao Xichangana, que é do domínio da maioria. É com base nessa metodologia que os alfabetizandos se tornam participativos no processo de ensino aprendizagem na sala de aulas.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A investigação foi feita com o objectivo de analisar o papel da Educação de Adultos para o empoderamento da mulher, olhando para o pressuposto de que a Educação de Adultos é uma condição necessária para o desenvolvimento da sociedade e participação democrática das pessoas nesse mesmo processo.

As perguntas de investigação que orientaram este estudo foram: (i) Qual é a relação entre a alfabetização e educação de adultos e o empoderamento da mulher? (ii) Quais são as práticas de alfabetização e educação de adultos relacionadas com o empoderamento no centro de Muhalaze? (iii) Será que a alfabetização e educação de adultos empoderam a mulher no centro em estudo?

5.1 Conclusões

Neste capítulo espelha-se, como conclusão, que a alfabetização tem um papel importante na vida das mulheres, pois por meio dela pode-se construir o empoderamento. Os três exemplos de empoderamento da mulher descritos na secção 4.3 são elucidativos disso. Apoiando-se em Lisboa (2008), pode-se afirmar que o processo de empoderamento está estreitamente relacionado com a participação. Ou seja, as mulheres que beneficiam do ensino do Centro de Alfabetização de Muhalaze querem ser participativas nos destinos da comunidade, seja como provedoras dos seus lares, seja como agentes da saúde, seja como educadoras de outras mulheres.

Em relação às práticas da AEA que podem conduzir ao empoderamento, ficou documentado no capítulo anterior desta pesquisa que essas práticas tomam três formas no centro estudado:

Aprendizagem centrada nos alfabetizandos. Os resultados das observações às aulas mostraram que as alfabetizandas estão no centro de aprendizagem no centro de Muhalaze, isto é, são sujeitos e não objectos do processo de aprendizagem, uma vez que os alfabetizadores permitem que elas interajam entre si e com os próprios alfabetizadores. Este clima de aprendizagem está em harmonia com o que Freire (1970) recomenda na educação de

adultos, sobretudo no que diz respeito à necessidade de o alfabetizador, como facilitador da aprendizagem, colocar o alfabetizando no centro de aprendizagem para que este se possa aperceber da realidade sociocultural que o envolve.

Uso de línguas nacionais, que reflecte a ligação escola-comunidade, como é o caso, por exemplo, do uso da língua Xichangana nas aulas. O ensino numa língua nacional que não o Português é elucidativo do respeito ao idioma que o processo de educação deve ter em conta, pois o uso da língua que os alfabetizados mais dominam é fundamental para uma aprendizagem efectiva, como advogado por Lopes (1997), Ngunga e Siteo (2000).

Integração da componente profissionalizante na AEA. Esta é também outra forma de empoderamento das alfabetizadas uma vez que permite que se livrem da pobreza, da dependência dos seus maridos passando a ser mais interventivas na ajuda da família. Com instruções básicas elas abrem pequenos negócios. Algumas, que ocupam a maior parte do tempo praticando actividades agrícolas, conseguem, dos trabalhos da horta, fazer algum negócio para ajudar nas despesas familiares. Se a educação de adultos e a alfabetização propiciam actividades económicas, pode-se pensar como Friedmann (1996) citado em Quintas (2008), quando sustenta que uma das características do empoderamento é o acréscimo de poder que, induzido ou conquistado, permite às mulheres aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania.

Portanto, a criação de auto-emprego, a geração de lucro por meio de actividades práticas (trabalho na horta) que elas já desenvolviam antes de entrarem para o centro de alfabetização e a maior participação nos encontros da comunidade como relatoras, são algumas das formas de empoderamento das mulheres do Centro de AEA de Muhalaze, pois algumas delas saem da formação já sabendo ler e escrever e aptas a aprender uma profissão para serem mais interventivas na sociedade.

Para terminar, na questão sobre se a alfabetização e educação de adultos empoderam a mulher, a pesquisa através de exemplos concretos concluiu que através da AEA as pessoas podem ganhar autonomia, passando a gerar rendas, participando na vida da sua comunidade elevando desta forma a sua auto-estima uma vez se sentirem empoderadas. Contudo, tal empoderamento só é possível quando a alfabetização adoptada se enquadra no modelo

ideológico de Street (1995) por ter em conta o contexto sociocultural da comunidade em que ocorre.

Nessa senda, olhando para estas conclusões, é possível reflectir e acreditar que o Centro de Alfabetização de Muhalaze tem feito o seu papel para o desenvolvimento e empoderamento da mulher. Obviamente, o empoderamento não se faz em curto espaço de tempo ou em três anos de alfabetização. Porém, participando da alfabetização já há um começo para que a mulher conheça e usufrua dos seus direitos. Conhecendo os seus direitos a mulher passa a ser mais participativa na vida da comunidade e na esfera política e socioeconómica. Portanto, o empoderamento constrói-se gradualmente não podendo ser percebido como um evento pontual.

A educação de adultos, incluindo a alfabetização, cria plataformas para que a mulher se empodere. A ideia de plataformas para empoderamento, como sugerem Casimiro e Souto (2010), é realizável por meio de uma instrução direccionada. Mais do que dar espaço à mulher, é preciso deixá-la falar. Mais do que deixá-la falar, é necessário deixá-la trabalhar. E para trabalhar, nas diversas áreas onde ela tem domínio, é preciso que se lhe dê oportunidade para a educação e abrir-lhe caminhos para tal.

5.2 Sugestões

De acordo com os resultados e as conclusões da pesquisa, sugere-se o seguinte:

- Ainda que as observações às aulas não tenham identificado problemas no desempenho dos alfabetizadores, uma vez que se recorre ao Chichangana como meio de ensino, sugere-se que os alfabetizadores sejam formados em ensino bilingue ou no ensino de Português como língua segunda, o que, conseqüentemente, os habilitará a produzir materiais adequados ao processo de ensino e aprendizagem em ambientes multilingues;
- A institucionalização do ensino bilingue na alfabetização de adultos, pois a estratégia de ensino na língua materna para a maioria dos alfabetizandos no centro seleccionado para este estudo não é oficial, tal como não é oficial em muitos outros centros. A

excepção são os programas de alfabetização oferecidos por associações e confissões religiosas, como a Progresso e Testemunhas de Jeová, entre outras;

- Sendo que o Centro de Alfabetização de Muhalaze é frequentado quase que exclusivamente por mulheres, que a comunidade envide esforços na sensibilização para que os homens possam frequentar igualmente a alfabetização. Desta forma, eles poderão perceber e ajudar as suas companheiras a dar passos firmes para o empoderamento bem como a caminharem para o seu próprio empoderamento, visto que este não é exclusivamente para mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, L., Farinha, V., Martins, A., Matangala, A., & Taipo, M. (1998). *Quadro operacional para um projecto de aprender sem fronteira em Moçambique*. Maputo: UNESCO.
- Andrade, M. M. (2001). *Introdução à metodologia do trabalho científico (5ª ed.)*. São Paulo: Atlas.
- Antunes, M. (2002). O caminho do empoderamento: articulando as noções de desenvolvimento, pobreza e empoderamento. In: Jorge Romano e Marta Antunes, *Empoderamento e direitos no combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Action Aid Brasil.
- Apple, M. W., & Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Archel, D., & Cottingham, S. (1997). *Alfabetização freireana regenerada através de técnicas de potencialização comunitária*. Maputo: Actionaid.
- Arroyo, M. G. (2006). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bergh-Collier, E. V. (2007). *Para a igualdade de género em Moçambique*. Maputo: ASDI.
- Bergano, S.M.A. (2002). *Filosofias da educação de adultos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Borges, M. A. (1995). *Women's literacy and the question of dropout: two Mozambican case studies*. Stockholm: Stockholm University.
- Bourdieu, P. (2004). *Escritos de educação (6ª ed.)*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brumer, A., & Anjos, G. (2010). *Relações de género em assentamentos: a noção de empoderamento em questão*. In: Adriana Lopes e Andrea Butto Zarzar (Org.), *Mulheres na Reforma Agrária: a experiência recente no Brasil*. Brasília: MDA.
- Buendia, M. (1995). Democracia, cidadania e a escola. In: Brazão Mazula, *Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Maputo: Livraria Universitária.
- Buendia, M. (1999). *Educação moçambicana: história de um processo 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- Buendia, M. (2010). Os desafios da leitura. In: Brito et al. (Ed.), *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo: IESE.
- Buque, D. (2013). *Literacy programmes in Mozambique: adults' motivations, needs and expectations: the case of Boane and Pemba*. Doctoral Thesis. University of the Western Cape.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.

- Carvalho, M. E. (2004). Pierre Bourdieu sobre género e educação. *Revista Ártemis*. Acessado a 16.04.11 em <http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero1/numero01.html>.
- Casimiro, I. M. C. (1999). *õPaz na terra. guerra em casa. feminismo e organizações de mulheres em Moçambique*". Dissertação elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Casimiro, I., & Souto, A. (2010). *Empoderamento económico da mulher: movimento associativo e acesso a fundos de desenvolvimento local*. Maputo: CEA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5thed.). London and New York: Routledge Falmer.
- CNUM (2014). *Avaliação da implementação das acções no quadro da década das Nações Unidas para a alfabetização (2003-2012) em Moçambique*. Maputo: CNUM
- Dallari, D. A. (2004). *Direitos humanos e cidadania* (2^{ed.}). São Paulo: Editora Moderna Ltda.
- Deere, C. D. (2004). Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. *Estudos Feministas*, 175-204.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO.
- Dias, H. (2006). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática linguística escolar libertadora*. Maputo: Texto Editores.
- Dias, V. (1983). *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro. Editora Atlas.
- Farah, S. F. M. (2003). *Género e políticas públicas: escola de administração de empresas*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas.
- Ferreira, M. C.L.& Oliveira, S. M. (2009). *Andragogia ou pedagogia na educação de adultos?*
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (17^a Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (43^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gaditti, M. (2009). *Educação de adultos como direito humano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2007). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta*. (7^a ed). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gomes, T. J. V. (2011). *Educação de adultos à luz da andragogia*. Acessado a 16.04.11, em www.serprofessor.pro.br.
- Gumperz, J. (2002). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- INE. (2011). *Homens e mulheres em Moçambique*. Maputo: Autor.
- Johnston, A. (1990). Adult literacy for development in Mozambique. *African Studies Review*, 33 (3), 83-96.
- Kabeer, N. (2001). Conflicts over credit: re-evaluating the empowerment potential of loans to women in rural al Bangladesh. *World development*, 29 (1), 63-84.
- Karagianis, C: M. (2010). *Impacto dos manuais de português do 1º ciclo do ensino primário em turmas multiculturais*. Universidade Aberta de Lisboa. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Laganá, D. C. (2008). *Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra*. São Paulo: USP.
- Lind, A. (1988). *Adult literacy lessons and promises: Mozambican literacy campaigns 197-1982*. Stockholm: University of Stockholm, Institute of International Education.
- Lisboa, T. K. (2000). *Género, classe e etnia: trajetória de mulheres migrantes*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lisboa, T. K. (2008). *Género, classe e etnia: trajetória de mulheres migrantes*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Locke, L. F. (1989). Qualitative research as from of scientific inquiry in sport and physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, n° 60, pp. 1 – 120.
- Lopes, A. (1997). *Política linguística: princípios e problemas*. Maputo: Livraria Universitária/Universidade Eduardo Mondlane.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machel, F. (2012). *A contribuição da casa do gaiato na promoção da alfabetização da mulher no distrito de Namaacha*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação/Universidade Eduardo Mondlane.
- Manuela, M., & Milice, R. S. (1995). *Psicologia*. Lisboa: Porto Editora.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2001). *Metodologia do trabalho científico* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Marconi, M. M. & Lakatos, E. M. (2009). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Maria, B., & Maria, V. (1995). *Oficinas pedagógicas de direitos humanos* (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mário, M., & Nandja, D. (2006). *A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos*. Maputo: UEM.

- Mário, M. (2002) *A Experiência moçambicana de alfabetização e educação de adultos*. Relatório Nacional apresentado na Conferência sobre a Alfabetização e Educação Básica de Adultos na região da SADC de 3-6 de Dezembro de 2002.
- Marotti, J., Galhardo, L. P. M., Furuyama, R. J., Pigozzo, M. N., Campos, T. N., & Laganá, D. C. (2008). Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 20 (2), 186-194. Acessado a 17.02.2015 em www.researchgate.net/.../juliana_marotti/amostragem_em_pesquisa.
- Mazula, B. (1985). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique 1975-1985*. Maputo: Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa e Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação e Cultura (MINED) (2003). *Plano curricular para a alfabetização*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação e Cultura (MINED) (2006). *Plano estratégico de educação e cultura*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação (MINED) (2011). *Estratégia de alfabetização e educação de adultos em Moçambique (2010-2015)*. Maputo: MINED.
- Mondlane, E. (1995). *Lutar por Moçambique* (1ª ed.). Maputo: Editora Coleção ãNosso Chãoö.
- Mucchielli, R. (1989). *A formação de adultos*. São Paulo: Editora Atlas.
- Muiru, J., & Mukuria, G. (2005). Barriers to participation in adult literacy programs in Kenya. *Adult Basic Education*, 15 (2), 85-102.
- Ngunga, A., & Siteo, B. (2000). *Relatório do II seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo: NELIMO - Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas/Universidade Eduardo Mondlane.
- Nogueira, J. C. (2005). *Movimento negro: das denúncias do racismo às práticas de políticas públicas*. Florianópolis: UFSC.
- Oliver, P. (2010). *The students guide to research ethics* (2ª ed.). Berkshire (UK): The McGraw Hill Companies.
- Osório, C. (1999). Poder e protagonismo feminino em Moçambique. In Boaventura Sousa Santos (Org.), *Democratizar a Democracia*, vol. I, pp. 419-451. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- PARPA II. (2006). *Plano de acção para a redução da pobreza absoluta 2006-2009*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- PNUD. (2001). *Moçambique: mulher, género e desenvolvimento humano: Uma agenda para o futuro. Relatório de desenvolvimento humano*. Maputo: PNUD.

- PNUD. (2000). *Relatório de desenvolvimento humano. Moçambique educação e desenvolvimento humano: Percurso, lições e desafios para o século XXI*. Maputo: PNUD.
- Quintas, H. L. M. (2008). *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- República de Moçambique. (1983). *Boletim da República: lei 4/83*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Richardson, R. J. (2009). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Rogers, A. (1992). *Adult learning for development*. London: Cassell.
- Romano, J., Antunes, M. (2002). *Empoderamento e direitos no combate à pobreza*. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil.
- Rungo, R. (2004) *Necessidades básicas de aprendizagem na alfabetização de adultos: estudo de dois casos no distrito de Marracuene*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/ Universidade Eduardo Mondlane.
- SARCD, Moçambique. (2006). *Para além das desigualdades 2005. A mulher em Moçambique*. Maputo: SARCD.
- Sen, A. (2001). *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro e São Paulo: Record.
- Sen, A. K. (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico* (22ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Siena, O. (2007). *Metodologia de pesquisa científica: elementos para elaboração e apresentação de trabalho científico*. Porto Velho: GEPES.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação* (4ª ed.). Florianópolis: UFSC.
- Soares, A. (2003). *A formação do educador na educação de adultos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Spivak, K. (1993). *Outside in the teaching machine*. London: Routledge.
- Street, B. (1995). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London and New York: Longman.
- Torres, C. A. (2003). Política para educação de adultos e globalização. *Currículo Sem Fronteiras*, 3 (2), 60-69. Maputo.
- Torres, R. M. (2002). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en los*

países en desarrollo. Estudo encarregado por la ASDI (Associação Sueca para el Desarrollo Internacional). Buenos Aires: Disponível a 20 de Abril de 2013 em www.fronneisis.org

Tuijnman, A. (1996). *International encyclopedia of adult education and training* (2ª ed.).

Paris: Pergamon.

UNESCO. (2005). *Relatório do monitoramento global de educação para todos 2006-A alfabetização para a vida*. Paris: UNESCO.

UNESCO/MEC. (2008). *Relatório de análise da situação da alfabetização e educação de adultos em Moçambique*. Maputo: UNESCO/MEC.

UNESCO. (2010). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO.

UNESCO. (2011). *Educação integrada de adultos para emprego por conta própria*. Maputo: UNESCO.

UNICEF. (2010). *Pobreza infantil e disparidades em Moçambique*. Maputo: UNICEF.

UNIFEM. (2005). *Empoderamento de mulheres: avaliação das disparidades globais de género*. Genebra: UNIFEM.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Wlodkowski, R. J. (2004). Creating motivating learning environments. In: M. Galbraith (eds.) *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.), pp. 144-164. Malabar Florida: Krieger Publishing Company.

Woolf, V. (1972). *Orlando*. São Paulo: Abril Cultural.

ANEXOS

ANEXO -1



Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO DIRECTOR

Caro Senhor Director da Escola!

A presente entrevista visa analisar a importância da Alfabetização no empoderamento da mulher. Empoderamento refere-se ao fortalecimento que provém da participação nos programas de Alfabetização. As perguntas apresentadas visam a recolha de informações sobre a sua compreensão em relação ao empoderamento da mulher. Os dados recolhidos são somente para fins académicos, por isso não serão usados para outros fins.

As suas opiniões são muito importantes e elas têm um carácter confidencial, por isso, sinta -se a vontade ao responder. Antecipadamente agradeço a sua colaboração.

Código _____ **Local** _____ **Data** ____/____/2014

Nome _____ **sexo: Masculino** _____ **Feminino** _____

1. Como eu disse, estou interessada em conversarmos sobre a importância da Alfabetização para empoderamento da mulher, será que este assunto lhe interessa?

2. Neste centro, o maior número de participação nos programas é de homens ou de mulheres?

3. Como é a adaptação dos alfabetizandos ao integrar-se no Centro de Alfabetização de Muhalaze?
4. Quais os principais problemas enfrentados pelos alfabetizadores e alfabetizandos?
5. Como a Direção do Centro de Alfabetização de Muhalaze resolve os problemas dos alfabetizandos?
6. Na sua opinião, qual é a importância da Alfabetização?
7. No seu ponto de vista, qual é a relação que existe entre Alfabetização e empoderamento da mulher?
8. No que diz respeito às pessoas que frequentam a alfabetização que é oferecida pelo centro de Muhalaze, que mudanças se verificam na vida delas?
9. Quais são as práticas de alfabetização e educação de adultos relacionadas com o empoderamento da mulher no centro de Muhalaze?
10. Conhece alguma mulher cuja vida tenha mudado para o melhor como resultado de ter frequentado a Alfabetização e Educação de Adultos? Em que é que mudou a vida dessa mulher?
11. No seu ponto de vista, em que contribui a alfabetização e educação de adultos para fortalecer a mulher que frequenta a Educação de Adultos?
12. O que é necessário fazer para que a alfabetização possa contribuir mais para o empoderamento da mulher que a frequenta?
13. Haverá alguma coisa que gostaria de acrescentar acerca deste tema que não lhe tenha perguntado?

Muito obrigada pelo seu tempo e sua valiosa contribuição.



Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ALFABETIZADORES

Caro Alfabetizador!

A presente entrevista visa analisar a importância da Alfabetização no empoderamento da mulher. Empoderamento refere-se ao fortalecimento que provem da participação nos programas de Alfabetização. As perguntas apresentadas visam a recolha de informações sobre a sua compreensão em relação ao empoderamento da mulher. Os dados recolhidos são somente para fins académicos, por isso não serão usados para outros fins.

As suas opiniões são muito importantes e elas têm um carácter confidencial, por isso sinta -se a vontade ao responder. Antecipadamente agradeço a sua colaboração.

Código _____ Local _____ Data ____ / ____ /2014

Nome _____ sexo: Masculino _____ Feminino _____

1. Quantos alfabetizados têm a sua turma?
2. Quais são os problemas encontrados pelos alfabetizados?
3. Teve alguma formação ou capacitação na área de educação de Adultos?
4. Como as mulheres são integradas e acompanhadas no processo de ensino e aprendizagem?
5. Há um tratamento diferenciado entre mulheres e homens? Que estratégias, métodos, avaliação usa para alfabetizados diferentes?
6. Como lida com alfabetizados que não sabem falar a língua portuguesa?
7. O que faz nas suas aulas para adequar o que ensina ao contexto cultural dos alfabetizados?
8. Na sua opinião qual é a importância da alfabetização?

9. Quais são as práticas de alfabetização e educação de adultos relacionadas com o empoderamento da mulher no centro de Muhalaze?

10. Pode-me explicar a ligação que poderá haver entre alfabetização e empoderamento da mulher?

11. Conhece alguma mulher cuja vida tenha mudado para o melhor como resultado de ter frequentado a Alfabetização e Educação de Adultos? Em que é que mudou a vida dessa mulher?

12. Como é trabalhar, ensinar, uma mulher? Relate as suas experiências no trabalho com a mulher.

13. Haverá alguma coisa que gostaria de acrescentar acerca deste tema que não lhe tenha perguntado?

Muito obrigada pelo seu tempo e sua valiosa contribuição.

ANEXO-3



Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ALFABETIZANDOS

Caro Alfabetizando!

A presente entrevista visa analisar a importância da Alfabetização no empoderamento da mulher. Empoderamento refere-se ao fortalecimento que provem da participação nos programas de Alfabetização. As perguntas apresentadas visam a recolha de informações sobre a sua compreensão em relação ao empoderamento da mulher. Os dados recolhidos são somente para fins académicos, por isso não serão usados para outros fins.

As suas opiniões são muito importantes e elas têm um carácter confidencial, por isso sinta -se a vontade ao responder. Antecipadamente agradeço a sua colaboração.

Código _____ Local _____ Data ____/____/2014

Nome _____ sexo: Masculino _____ Feminino _____

1. Qual é o grau de instrução do seu/sua parceiro(a)?
2. Qual é o grau de instrução dos seus filhos?
3. Qual é a ocupação do seu/sua parceiro(a)? Vêm juntos à alfabetização?
4. Como entrou no curso de educação de adultos?
5. Como os seus vizinhos olham para si agora que está na alfabetização?
6. Qual é a disciplina de que mais gosta? Qual é a disciplina em que tem mais dificuldades? Porquê?
7. A alfabetização é importante para si? Porquê?

8. O que a alfabetização trouxe de bom para si? Para a sua família? E para a sua comunidade?

9. Quais são as práticas de alfabetização e educação de adultos relacionadas com o empoderamento da mulher no centro de Muhalaze?

10. Conhece alguma mulher cuja vida tenha mudado para o melhor como resultado de ter frequentado a Alfabetização e Educação de Adultos? Em que é que mudou a vida dessa mulher?

11. O que gostaria de dizer aos seus vizinhos que não participam na alfabetização?

12. Haverá alguma coisa que gostaria de acrescentar acerca deste tema que não lhe tenha perguntado?

Muito obrigada pelo seu tempo e sua valiosa contribuição.


Guião de Observação de Aula

Este guião faz parte do estudo sobre o papel da Educação de Adultos no Empoderamento da Mulher. O mesmo visa ter uma percepção sobre a aula de Português por esta ser a disciplina onde se exercitam as práticas de leitura e escrita.

Nome do Alfabetizador(a):	Ano:		Turma:
Disciplina:	Nº de Alfabetizandos:		Hora:
Observador(a):	Sala:		Data:
Estrutura das questões	Sim	Não	Observação
O alfabetizador controla o trabalho de casa (T.P.C.)?			
Ele explica o conteúdo da matéria mostrando domínio?			
Ele usa só a língua portuguesa durante a aula na transmissão do conteúdo?			
O alfabetizador usa metodologia que facilita a compreensão do conteúdo?			
Recapitula a matéria para que os alfabetizandos possam entender o que foi leccionado?			
Faz perguntas de consolidação da matéria?			
Os alfabetizandos participam durante a aula?			
Há interacção entre o alfabetizador e os Alfabetizandos?			
Há interacção entre os alfabetizandos?			
Escolhe alguns alfabetizandos para escrever algumas frases no quadro para perceber se eles escrevem de			

forma correcta e legível?			
Elogia os alfabetizandos que se dedicam nas actividades da aula?			
Corrige a leitura e a escrita dos alfabetizandos que se prontificam a participar nos exercícios que lhes indica?			
Indica alguns métodos que podem ser usados para uma boa leitura e escrita?			
Ouve atentamente as questões e os comentários dos alfabetizandos?			
A aprendizagem está centrada no alfabetizador?			
Encoraja, apoia e estimula trabalhos em grupos que visam aperfeiçoar a escrita, a leitura e a produção oral?			