



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

FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

MESTRADO EM SOCIOLOGIA RURAL E GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO

**RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE JOVENS EDUCADORES E ADULTOS EM
ALFABETIZAÇÃO NO PROFASA NA CIDADE DE MAPUTO**

Discente: Lina Timana Maria

Supervisor: Prof. Dra. Elena Colonna

Maputo, Abril/2019

**RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE JOVENS EDUCADORES E ADULTOS EM
ALFABETIZAÇÃO NO PROFASA NA CIDADE DE MAPUTO**

Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane como Requisito Parcial para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento.

O Júri:

Supervisor

Presidente

Arguente

Maputo, Abril/2019

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro por minha honra que esta dissertação que neste momento submeto à Universidade Eduardo Mondlane em cumprimento dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Sociologia Rural e de Desenvolvimento, nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer outro grau académico e que constitui resultado da minha investigação pessoal e independente, tendo indicado no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

Autora

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Victor Lucas Maria e aos meus filhos Shelton Mavie, Charlene Mavie e Livia Mavie, que me inspiraram e tornaram possível o presente trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela protecção.

Ao meu pai Manuel Timana (já falecido), ao meu esposo Victor Lucas Maria, à minha irmã Rosa Timana, pelo incentivo face às dificuldades que passei para prosseguir com os meus estudos até a esta meta.

Meu apreço à Doutora Elena Colonna, supervisora deste trabalho, que, incansavelmente, me ajudou a prosseguir e a atingir a excelência em todos os aspectos, de modo que esta dissertação atingiu o nível desejado.

Aos meus colegas e amigos pela força e apoio, bem como a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para o sucesso da minha formação, os meus profundos agradecimentos.

RESUMO

A inserção da Sociologia da Juventude no campo teórico da Sociologia Geral é um exercício relevante de se realizar. Sobre uma perspectiva teórica que combina a abordagem da Sociologia da Juventude e de campo cultural, desenvolvemos o presente trabalho com o objectivo de compreender as mudanças nas relações entre jovens educadores e adultos educandos no âmbito da Alfabetização em Família, levada a cabo pelo Programa Família Sem Analfabetismo e Sem HIV/SIDA no distrito de KaMavota, em Maputo. Sustentamos que a posição ocupada pelo educador jovem conduz a novas formas de relacionamento com o adulto na posição de alfabetizando. A teoria de campo permitiu representar o Programa Família Sem Analfabetismo e Sem HIV/SIDA e a família campos culturais, constituídos por posições ocupadas por jovens educadores e por adultos alfabetizados. Adoptamos uma abordagem metodológica qualitativa e, como estratégia de investigação, complementamo-la com o estudo de caso. As entrevistas individuais e em grupo possibilitaram a recolha de dados através de conversas directas com 30 entrevistados, nomeadamente jovens educadores, jovens não educadores e adultos alfabetizados. A Alfabetização em Família é um meio para elevar jovens à posição de educadores. E este programa está a ser implementado em ambientes familiares inicialmente caracterizados por relações assimétricas e de dominação, em que o adulto é socialmente representado como dominante, responsável e educador, e o jovem como subalterno, irresponsável e objecto de educação adulta. A entrada para o Programa Família Sem Analfabetismo e Sem HIV/SIDA, em alguns casos observados, não teve efeito tanto nas representações sociais de adulto e jovem quanto nas relações sociais intrafamiliares entre esses actores; noutras, conduziu a representações sociais do jovem como responsável e educador e o adulto como susceptível de ser educado e irresponsável, favorecendo a elevação do *status* do jovem educador e abrindo espaço para as relações dialógicas e do respeito mútuo; pois, as relações sociais entre educadores e educandos podem desencadear efeito ou mudança nessa relação.

Palavras-chave: *Relações sociais, alfabetização, poder, papel social, representação social.*

ABSTRACT

The insertion of the youth sociology in the theoretical field of general sociology is a relevant exercise being undertaken. From a theoretical perspective that combines the approach of youth sociology and the cultural field, we have developed the present work with the aim of understanding the changes between young educators and adult learners in the scope of Family Literacy, carried out by the Family Without Illiteracy Program and HIV/AIDS in the KaMavota district of Maputo. We argue that the position of educator occupied by youth leads to new forms of relationships with the literate adult. The field theory allowed us to represent the Family Program Without Illiteracy and Without HIV/AIDS and the family cultural fields, constituted by positions occupied by the young educator and the literate adult. We adopted a qualitative methodology, complemented by a case study. Individual and group interviews enabled the collection of data through direct conversations with 30 interviewed, including young educators, young non-educators and literate adults. Family Literacy is a means to elevate young people to the position of educators. This program is being implemented in family environments initially characterized by asymmetric relationships and domination, in which the adult is socially represented as dominant, responsible and educator and youth as subordinate, irresponsible and object of adult education. Participation in the Family Without Illiteracy and Without HIV/AIDS Program had no effect on all on the social representations of adults and young people, as well as on the interfamilial social relations between these actors in some cases observed. In others, it led to social representations of the young person as responsible and educator and adult as being capable of being educated and irresponsible, as well as favored the elevation of the status of the young educator, opening up a space for dialogue and mutual respect. Finally, we conclude that social relations between educator and learner can have an effect on the social relations between young and adult, as well as can be influenced by them.

Keywords: *Social relations, literacy, power, social role, social representation.*

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

| | |
|----------------|--|
| PROFASA | Programa Família Sem Analfabetismo e Sem HIV/SIDA |
| HIV | Vírus de Imunodeficiência Humana |
| SIDA | Síndrome de Imunodeficiência adquirida |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNLD | Década das Nações Unidas para a Alfabetização UNLD |
| UNLD | Década das Nações Unidas para a Alfabetização |
| SNE | Sistema Nacional de Educação |
| ONG`s | Organizações Não-Governamentais |
| DNEA | Direcção Nacional de Educação de Adultos |
| AEA | Alfabetização e Educação de Adultos |
| IFEA | Instituto de Formação de Educadores de Adultos |
| MINED | Ministério da Educação |
| AF | Aprendizagem em família |
| DGF | Discussão em grupo focal |
| UEM | Universidade Eduardo Mondlane |

Índice

| | |
|---|-----|
| DECLARAÇÃO DE HONRA..... | i |
| DEDICATÓRIA | ii |
| AGRADECIMENTOS | iii |
| RESUMO..... | iv |
| ABSTRACT..... | v |
| LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS..... | vi |
| Introdução | 3 |
| Capítulo I: Enquadramento teórico e conceptual..... | 11 |
| 1.1. Entre a teoria de campo cultural e a sociologia da juventude | 11 |
| 1.2. Dos conceitos operacionalizados | 14 |
| 1.2.1. Relações de Poder..... | 14 |
| 1.2.2. Alfabetização | 16 |
| Capítulo II. Revisão da literatura | 20 |
| 1.1. Processos de Alfabetização | 20 |
| 1.2. Relações entre Jovens e Adultos | 27 |
| Capítulo III: Caminhos metodológicos..... | 32 |
| 3.1. Tipo de Estudo | 32 |
| 3.2. Estratégia e Método de Estudo..... | 33 |
| 3.3. Universo e Amostra do Estudo..... | 33 |
| 3.4. Para a Recolha dos Dados | 36 |
| 3.5. Para Análise e Interpretação dos Dados | 38 |
| 3.6. Dos Constrangimentos da Pesquisa..... | 39 |
| 3.7. Valorização Ética dos Participantes | 40 |
| Capítulo IV. Apresentação da análise e interpretação dos dados | 42 |
| 4.1. Características sócio-demográficas dos entrevistados | 42 |
| 4.2. Aprender do Adulto para Alfabetizar o Adulto na AF..... | 43 |

| | |
|--|----|
| 4.3. Representações sobre Adulto e Jovem Educador..... | 49 |
| 4.2.1. Uma vez Adulto, sempre Adulto | 49 |
| 4.2.2. Uma vez Jovem, sempre Jovem | 54 |
| 4.2.3. Re-representando o Adulto e o Jovem no PROFASA..... | 57 |
| 4.4. Dinâmicas Relacionais entre Jovens e Adultos no Campo Familiar..... | 62 |
| 4.4.1. Ser Educador e Educado do PROFASA não Muda Nada na Família | 62 |
| 4.4.2. É Preciso Aceitar que as Relações Sociais Mudam na Família..... | 67 |
| 4.4.3. Posição dos jovens não educadores na relação com adultos | 72 |
| Considerações Finais | 78 |
| Conclusões | 78 |
| Recomendações..... | 80 |
| Referências bibliográficas..... | 81 |
| Anexos | 86 |

Introdução

A participação dos indivíduos na história do seu país pode ser abordada, dentre outras perspectivas, do ponto de vista dos níveis da sua educação. É justamente sobre esse prisma que se levanta o problema do acesso e da expansão da educação formal a todos os níveis de educação, uma vez que países como Moçambique ainda debatem o problema dos baixos níveis de alfabetização da população.

Se a história de Moçambique pode ser também estudada a partir da história da educação, pode, igualmente, ser analisada a partir da história da expansão de educação por meio de programas de alfabetização, inseridos num contexto internacional mais amplo, em que as organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), vêm firmando o compromisso de erradicar os baixos níveis de alfabetização em todo o mundo. Por exemplo, Richmond, Robinson e Sachs-Israel (2009) afirmam que a ONU reassumiu o seu compromisso para elevar os níveis de alfabetização, ao delegar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o papel de coordenação da década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD, 2003-2012). A definição desta década tinha como principal objectivo reafirmar a elevação dos níveis de alfabetização ao nível mundial como uma meta a ser alcançada.

Esta reafirmação da preocupação com a alfabetização de adultos por parte das entidades internacionais ocorre num contexto em que ao nível das políticas educacionais em alguns países do mundo, especialmente no contexto africano a educação de adultos não era ainda assumida como um compromisso prático, limitando-se nos documentos e programas escritos; pois, era uma preocupação marginal do ponto de vista prático e Moçambique não era excepção desta tendência, como nos faz saber Aitchison (2012), ao afirmar que, à semelhança de outros países, como Lesotho, o que estava definido formalmente não encontrava a sua repercussão na realidade concreta.

Em Moçambique, o compromisso com a alfabetização de jovens e adultos inicia, pelo menos formalmente, no ano da independência do país, em 1975. Dentre as cronologias existentes, podemos fazer referência a que é apresentada por Mário (2002) e Mário & Nandja (2006), preferencialmente por terem como foco o período pós-independência e por destacar três períodos.

De 1975 aos meados da década 80, registou-se o compromisso de uma acentuada educação de adultos como um dos pilares para a consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE). Este compromisso manifestou-se através de acções concretas de alfabetização de adultos em diferentes pontos do país, assim como espaços, nomeadamente comunidades, empresas, tendo como objectivo transformar a educação num factor de desenvolvimento sócio-económico do país.

- Os meados da década 80, até ao ano de 1995, caracterizam-se pela redução do investimento prático na alfabetização de adultos como resultado do desenvolvimento da guerra civil que se intensificara no país. Nesse período, o investimento do governo limitou-se nas grandes cidades, o que fez com que o alcance das populações que residiam nas zonas rurais estivesse na responsabilidade das Organizações Não-Governamentais (ONG). Essa etapa, de acordo com Mário e Nandja (2006), foi marcada pela extinção da Direcção Nacional de Educação de Adultos (DNEA).

- O período de 1995 até aos nossos dias, depois de uma 2ª etapa caracterizada pelo recuo, foi dominado pelo retorno do interesse e das práticas de alfabetização de adultos, assumindo-se como um factor indispensável para reflectir e impulsionar o desenvolvimento sócio-económico sustentável e garantir maior participação de todos os segmentos sociais. Este retorno é marcado pela criação de novos programas, dentre os quais podemos destacar a retomada do antigo Programa Família Sem Analfabetismo e Sem HIV/SIDA (PROFASA) em 2008.

Criado pelo Instituto de Formação de Educadores de Adultos ([IFEA] 2012), o PROFASA surge em resposta aos problemas de maior índice de analfabetismo e de HIV/SIDA; às mensagens inadequadas sobre HIV/SIDA; às elevadas taxas de desistências; aos alfabetizadores que não se identificavam com a realidade das famílias e à inobservância dos valores culturais das famílias.

De acordo com a instituição supracitada, o programa pretende mobilizar alunos de Escolas Primárias e Secundárias a participarem na erradicação do analfabetismo, ensinando às pessoas não letradas as noções básicas de leitura, escrita e cálculo, bem como a interpretação dos fenómenos existentes ou que ocorrem na sua comunidade. Esta sensibilização é realizada nas próprias famílias ou ao nível da comunidade, para assegurar a adesão maciça aos centros de AEA (Alfabetização e Educação de Adultos).

O Programa ocorre por duas vias de actuação dos actores de sensibilização (alunos): (i) os alunos sensibilizam as suas famílias a participar nos centros de AEA, para a aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo e (ii) os alunos podem ser eles próprios a alfabetizar as próprias famílias, desde que tenham essas noções básicas e tenham beneficiado de uma capacitação para o efeito.

Desse modo, o programa coloca em relação aos jovens na qualidade de educadores e adultos na condição de alfabetizados o que, do ponto de vista convencional, reflecte uma inversão nas relações sociais entre as duas categorias de actores, uma vez que, dentro do campo familiar, os adultos assumem a posição de educadores dos restantes membros, especificamente dos jovens. Ao transformar a alfabetização num espaço em que jovens e adultos trocam papéis, o PROFASA produz e reproduz condições para que nos possamos questionar sobre a influência desta inversão nas relações entre adultos e jovens no seio familiar.

Propomo-nos a investigar as relações sociais entre jovens alfabetizadores e adultos alfabetizados e/ou em alfabetização no PROFASA, explorando as suas experiências e perspectivas quanto às formas que estas relações assumem e como podem contribuir para a ocorrência de mudanças nas relações dentro da família, em particular, e da comunidade, em geral, sendo espaços nos quais eles estabelecem relações fora do campo da alfabetização. Enquanto investigadores, interessamos, apenas, as transformações sociais ocorridas nos contextos dos alfabetizados e alfabetizadores decorrentes deste encontro dentro do programa sobre o qual incidimos.

Quanto à *relevância do estudo*, a escolha do tema em foco para o desenvolvimento do trabalho que realizámos tem como base motivações de ordem pessoal, social e científica. Sob ponto de vista pessoal, porque a educação é uma área em que estamos envolvidos profissionalmente e realizamos trabalhos ligados especialmente à alfabetização de jovens e adultos, o que nos instigou mais a estudar este fenómeno e a trazer uma compreensão imparcial desta realidade, uma vez que, também, nesta ordem de ideias, calculamos serem do nosso domínio os métodos, as técnicas e os instrumentos implicados para a realização deste trabalho.

No dia-a-dia, a ligação com determinados grupos sociais levanta um envolvimento parcial com alguma realidade, obstando que se tenha um posicionamento objectivo sobre essa mesma realidade, para a compressão do que efectivamente está a acontecer. A possibilidade de

realizarmos uma compreensão científica configurou-se como uma oportunidade que nem todos têm de poder olhar para o PROFASA sob os seus diferentes ângulos que não sejam, apenas, aqueles predefinidos ao nível executivo. É neste sentido que procuramos tirar proveito desta oportunidade que também abre espaço para que os nossos próprios posicionamentos sejam postos entre aspas e igualmente questionados.

Sob ponto de vista social, há que sublinhar que o PROFASA é um programa que envolve diferentes actores sociais que podem ter diferentes interesses motivacionais. Esses interesses e outros factores como culturais, sociais, económicos e políticos – são elementos condicionantes para a forma como o programa decorre, podendo decidir sobre o sentido tomado. Ao trazermos este tema para discutirmos a relação jovem educador/adulto como foco de investigação, pretendemos trazer a superfície parte dos factores condicionantes, dando, assim, aos actores envolvidos a oportunidade de poderem olhar criticamente para a sua posição na PROFASA.

Os gestores do PROFASA encontrarão neste trabalho informação relevante para a tomada de decisões, na medida em que terão conhecimento de alguns factores condicionantes desta realidade. Assim, o interesse social do desenvolvimento deste trabalho reside na consciência dos diferentes actores sociais envolvidos no programa.

No que tange ao campo científico, compreendemos que, no desenvolvimento deste trabalho sobre este tema, trazemos um conjunto de contribuições. Primeiro reside no facto de permitir o questionamento das categorias de jovens e adultos concebidas no âmbito do PROFASA, assim como o que os adultos e os jovens envolvidos possuem um do outro. Como afirma Schutz (1979), os actores sociais possuem categorias sociais com base nas quais constroem a realidade e orientam as suas acções. Estas categorias são relevantes para serem avaliadas especialmente no caso da relação entre jovens e adultos que, de acordo com Pais (1990), pode ser vista como um encontro entre gerações ou culturas distintas.

Segundo, este estudo vai permitir-nos colocar o jovem no centro da investigação, podendo, deste modo, superar qualquer forma de reducionismo que tende a colocar os indivíduos dessa categoria social numa posição de simples reprodutores da ordem social, objectivada na sociedade ou imaginada em determinados contextos sociais. De acordo com País (1990), é indispensável estudar os jovens a partir de si mesmos e dos seus contextos vivenciais, quotidianos, no curso das

suas interações sociais. Esperamos, deste modo, contribuir para a literatura em torno da juventude, trazendo aspectos da sociedade que mostram a forma como ocorre o encontro entre as representações que os jovens possuem de si e as representações que os adultos possuem deles.

Concebemos a *problematização* deste estudo com base na revisão da literatura que realizamos (vide capítulo I), em que se aponta para alguns sentidos assumidos pelos estudos desenvolvidos sobre a alfabetização de adultos. A situação descrita na revisão da literatura não se circunscreve simplesmente ao contexto moçambicano ou internacional. Trata-se de uma postura crítica assumida por diferentes actores e que se materializa de diferentes maneiras nos estudos que apresentamos e discutimos. Por exemplo, os estudos de Martins (2006), Pojo (2006), Dantas (2004), Alves e Rodrigues (2013) e Pires (2012), realizam uma crítica recorrendo a uma proposta de um modelo de educação “alternativo”¹, em detrimento do modelo tradicional.

Para estes autores, a alfabetização não pode ser reduzida a uma simples transmissão de técnicas de aprendizagem de leitura e escrita como sugere Martins (2006). Enquanto Pojo (2006) afirma que deve ser seu desafio restaurar as singularidades dos alfabetizadores e alfabetizados, abrindo caminhos para vivências significativas. Por sua vez, Dantas (2004) defende ser importante que esse processo atenda às especificidades de cada aluno com base nas suas características peculiares. Uma educação nestas condições favorece a construção de um jovem e adulto conscientes e capazes de tomar decisões de forma autónoma e contribuir para o desenvolvimento social e económico da sua realidade.

Por sua vez, Rios (n.d), no contexto internacional, Mário e Nandja (2006), e por Mangrassé (2003), no contexto moçambicano, enveredam, na sua crítica, pela identificação daqueles elementos que minam a possibilidade de uma alfabetização emancipatória, que concorre para a reprodução de um modelo tradicional. Apontam que a linguagem reproduz a ideologia, a cultura dominante (Rios, n.d), a língua como um meio de aculturação e desvalorização das experiências dos jovens e adultos alfabetizados Mário & Nandja (2006); Mangrassé (2003), naturalizando e legitimando a posição de superioridade dos alfabetizadores, detentores do saber e do

¹ Santos (2002) é bastante reticente quanto ao uso deste termo para referir a outras experiências que devem ser valorizadas ou adoptadas, pois, na sua óptica, transmite uma ideia de subalternidade. Fica parecendo que a experiência alternativa é um recurso secundário à experiência principal. Não é esta a ideia que possuímos da pedagogia da emancipação. Esta não só deve substituir a pedagogia tradicional, como é preferível em relação àquela que também teve a sua validade numa determinada época.

conhecimento, sobre os alfabetizados cujo conhecimento quotidiano deve ser substituído por um novo.

O facto de seguirem caminhos diferentes de crítica não nos impede de identificarmos um ponto de convergência. Os autores convergem no reconhecimento de que o encontro entre os alfabetizados e alfabetizadores reflecte uma forma específica de mudança das relações entre os actores sociais que ocupam estas posições. Não obstante concordarmos com Teiga (2012), Oliveira (n.d), Neres e Bomfim (n.d) e Santos e Silveira (n.d) ao apontarem para o encontro intergeracional como um momento de negociação e troca de saberes e memórias entre as gerações mais novas e velhas, inclinamos mais para a posição assumida por Guerreiro e Abrantes (2005), segundo a qual a família estabelece uma relação de poder e dominação com os jovens ao impor a estes modelos comportamentais de transição para a vida adulta.

Está imposição de outros membros da família sobre os mais novos o que não equivale a dizer que não encontram resistência por parte destes resulta da ocupação de posições hierarquicamente dispostas, pelo que os mais novos estão distribuídos em posições inferiores e os adultos em posições superiores, cabendo a estes educar os outros. A aprendizagem em família (AF) na medida em que propõe um aprendizado em família, procurando envolver pais e filhos numa relação igualitária (Hanemann, n.d), está sujeita a operar num campo onde jovens e adultos estão hierarquicamente distribuídos.

Deste modo, ao adoptar a lógica do aprendizado em família num contexto moçambicano, caracterizado por estruturas hierárquicas (Nhantumbo-Divage, Digave e Marrengula, 2010), o PROFASA está sujeito a provocar alterações nas relações no campo familiar, sendo que o sentido a seguir ou pode reflectir um equilíbrio de posições entre o jovem e o adulto ou reproduções, posições em que os segundos emitem ordens e os primeiros obedecem, dando, apenas, nova configuração a esta relação de subalternidade. É um choque inevitável no processo de alfabetização, que envolve membros da mesma família, pois, como nos faz saber Bourdieu (2005), é própria das regras do campo existir um conflito entre os que, consciente ou inconscientemente, lutam para conservar e subverter a sua estrutura.

Não obstante ser objectivo do PROFASA e qualquer alfabetização emancipatória colocar educados e educadores numa relação aberta e igualitária, não podemos posicionar-nos, *a priori*,

mesmo baseado nos resultados dos estudos da revisão da literatura, quanto ao sentido que as mudanças das relações entre jovens educadores e adultos educandos assumem num contexto no qual persistem relações hierárquicas. Uma coisa é o que a realidade é e a outra é o que nós queremos que ela seja (Weber 1997, p. 45), porque, de um lado, temos o que o programa gostaria que as relações fossem no âmbito da alfabetização, e, do outro lado, temos o que as relações realmente são.

Ora, pois, somente um estudo realizado sobre relações entre jovens e adultos pode permitir que nos posicionemos quanto ao sentido da transformação de relações propostas no PROFASA. Para realizarmos este estudo com vista a responder a este problema, colocamos a seguinte inquietação: *de que modo se alteram as relações sociais entre jovens educadores e adultos educandos no contexto da aprendizagem em família?*

Desta forma, o *objectivo geral* deste estudo é de **Compreender** as alterações ocorridas nas relações entre jovens educadores e adultos educandos no âmbito do AF. Os *objectivos específicos* são: Descrever o papel de educador desempenhado pelos jovens envolvidos no AF; Identificar as representações que os jovens envolvidos e adultos possuem uns sobre os outros; Estudar as alterações ocorridas nas relações entre jovens envolvidos e adultos antes e depois de entrarem para o AF; Diferenciar as relações que os jovens envolvidos e não envolvidos no aprendizado em família estabelecem com os adultos.

A aprendizagem em família é uma estratégia de alfabetização ensaiada em outros contextos, como Turquia, Reino Unido, onde teve sucesso. “Os programas de alta qualidade no tema alfabetização em família, quando acontecem nos bairros, nutrem-se dos pontos fortes da comunidade e são capazes de alcançar famílias que, de outra forma, estariam relutantes ou incapazes de participar das actividades do programa” (Hanemann, n.d, p. 12). Estes resultados alcançados levam-nos a reconhecer o potencial transformador da aprendizagem em família, o que nos conduz a responder provisoriamente ao nosso problema nos seguintes termos:

H₁: O desempenho de papel de educador, por parte de jovens, provoca mudanças nas relações sociais que estabelecem com os adultos alfabetizados, no contexto da AF, elevando o seu *status* dentro da família. **H₂:** O desempenho de papel de educador, por parte de jovens, não provoca mudanças nas relações sociais que estabelecem com os adultos alfabetizados, no contexto da AF,

elevando o seu *status* dentro da família. **H₃**: O desempenho de papel de educador por parte de jovens pode ou não provocar mudanças nas relações sociais que estabelecem com os adultos alfabetizados, no contexto da AF, elevando o seu *status* dentro da família.

No domínio da metodologia deste trabalho, adoptámos uma abordagem de pesquisa qualitativa com base na qual procuramos explorar as experiências dos jovens e adultos a partir das representações sociais que possuem uns dos outros. Recorremos ao estudo de caso como estratégia de investigação, pois, possibilitou assumir uma visão holística do PROFASA, dentro do qual inserimos as experiências dos entrevistados. A entrevista semi-estruturada e a discussão em grupo focal foram as técnicas que permitiram obter dados de natureza qualitativa, combinando, simultaneamente, a subjectividade dos entrevistados e o ambiente objectivo, tanto da AF quanto das suas famílias.

O presente trabalho está organizado em seis partes. Na primeira parte está a introdução, na qual apresentamos o tema de investigação, a relevância do estudo, a problematização, os objectivos, as hipóteses e a metodologia de forma sumária. Na segunda parte está a revisão da literatura, em que discutimos alguns estudos realizados em torno da alfabetização e das relações sociais entre jovens e adultos. Na terceira parte está o enquadramento teórico e conceptual, na qual operacionalizamos o nosso quadro teórico e os principais conceitos de trabalho; na quarta parte, trazemos a metodologia, onde apresentamos os caminhos metodológicos e técnicos que percorremos e usamos para desenvolver este trabalho. Na quinta parte, trazemos a apresentação da análise, interpretação e discussão dos dados, combinando os resultados esperados com os resultados alcançados do ponto de vista do nosso quadro teórico; por fim, na sexta parte, apresentamos as considerações finais do trabalho, destacando as principais conclusões e sugestões a que chegamos.

Capítulo I: Enquadramento teórico e conceptual

1.1. Entre a Teoria de Campo Cultural e a Sociologia da Juventude

Para este estudo, adoptamos uma triangulação teórica, combinando a teoria de campo de Bourdieu (2005) e as contribuições da sociologia da juventude, apresentadas por Pais (1990).

Começamos por expor a teoria de Bourdieu (2005), ao que observamos que este autor parte do princípio de que o mundo social se apresenta em forma de um espaço social que é construído na base de princípios de distribuição e diferenciação. Assim, os agentes sociais encontram-se distribuídos em posições que ocupam no espaço social, o que faz com que este espaço constitua um campo de forças objectivas nas quais os indivíduos estão envolvidos.

O campo social será um espaço multidimensional que apresenta diferentes capitais, que definem as posições que os indivíduos ocupam na estrutura social, onde em cada campo social existe um determinado tipo de capital reconhecido como determinante na posição que o indivíduo deve ocupar, podendo ser político, económico, simbólico ou cultural (Bourdieu, 2005).

Bourdieu considera que o poder simbólico é um poder de criação da realidade que procura estabelecer uma ordem gnosiológica, ou seja, um sentido imediato do mundo social, uma ordem social, uma concordância entre as inteligências. Logo, os indivíduos estão distribuídos nas sociedades de acordo com duas dimensões: a primeira diz respeito à composição do capital que actua num dado campo e, a segunda, é sobre o volume deste capital. Onde para o autor:

A forma de que se reveste, em cada momento e em cada campo social, o conjunto das distribuições das diferentes espécies de capital (incorporado ou materializado), como instrumentos de apropriação do produto objectivado do trabalho social acumulado, define o estado das relações de força entre agentes objectivamente definidos pela sua posição nestas relações. Esta posição determina os poderes actuais ou potenciais nos diferentes campos e as probabilidades de acesso aos ganhos específicos que eles ocasionam.” (Bourdieu, 2005, p. 135).

Desta maneira, dentro de um determinado campo social, os indivíduos não ocupam as mesmas posições devido à hierarquia que resulta da disposição do capital que condiciona a posição que o agente poderá ocupar neste campo. Tendo em conta que no campo social se encontram diversas

visões do mundo em conflito, o autor afirma que, dentro deste, ocorre uma luta simbólica onde cada actor social procura impor a sua visão do mundo aos restantes actores.

O que afirmamos até aqui nos permite formular algumas ideias sobre a realidade das crianças e dos adultos no PROFASA. O processo de alfabetização pode ser concebido como um campo simbólico no qual o adulto e a criança ocupam posições diferentes em função do volume que possuem do mesmo capital. Assim, estando em posições diferentes, é natural, seguindo a lógica do próprio campo, que entrem em relações de força, a ser educadora ou alfabetizado, influencia na forma como as relações decorrem.

O autor acrescenta que a característica objectiva do mundo faz com que os indivíduos considerem natural, ou melhor, com que aceitem o mundo como dado, devido à incorporação da estrutura social, porém, isto não implica que esta objectividade seja um produto de obediência de certas regras (Bourdieu, 2005, p.136).

Para Bourdieu (2005), dentro destas lutas simbólicas num dado campo social, os que têm monopólio de um determinado capital procuram alternativas ou estratégicas para a manutenção da ordem estabelecida, ou seja, para manterem este monopólio dentro do campo social, o que, muitas vezes, pode ser conseguido por intransigência em relação a mudanças no estalão. Mas os actores que possuem menos capital procuram estratégias de subversão e rompimento com o estalão, dentro de certos limites no campo social.

Deste modo, as lutas simbólicas, assim como afirma Bourdieu, são lutas pelo poder de se fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo. Assim, a luta simbólica será pela conservação ou pela transformação do mundo social. Desta maneira, operacionalizamos os conceitos de campo simbólico e capital simbólico para a compreensão das relações sociais no PROFASA, na medida em que permitem olhar para a relação adulto e criança, considerando a diferença de gerações.

A perspectiva construtivista-estruturalista de Bourdieu (2005) é uma proposta apresentada no âmbito da sociologia geral pelo que os conceitos por ele apresentados, não obstante poderem ser operacionalizados para analisarmos a realidade sobre a qual incidimos não oferece elementos ou indicadores susceptíveis de nos permitirem explorar as especificidades do mundo juvenil, com risco de reproduzirmos o universo da geração adulta sobre a geração dos jovens.

É neste sentido que, sobre orientação do quadro geral da teoria de campo, nos propomos a aplicar algumas contribuições da sociologia da juventude. Mesmo porque a juventude possui o seu próprio universo simbólico que permite aos jovens estabelecerem trocas simbólicas com as gerações mais velhas. De acordo com Pais (1990), a complexidade que caracteriza as explicações em torno da juventude facilita para que se caia no reducionismo de a conceber como simples reprodutora de modelos comportamentais existentes na sociedade.

Este último autor identifica dois modelos dominantes no estudo da juventude. O primeiro é geracional, que toma a juventude como uma fase da vida, caracterizada pela unidade e homogeneidades das experiências do ser jovem. O seu interesse é discutir as continuidades e descontinuidades dos valores entre gerações, o que implica a operacionalização do conceito de socialização em dois sentidos, ou como transmissão de normas a um nível colectivo (macrossocial) ou como espaço de reprodução e modificação das normas (microsocial). Do ponto de vista deste modelo, o encontro entre gerações pode ser caracterizado por rupturas, conflitos ou por crises entre jovens e outras gerações.

O segundo modelo é o classicista, em que, de acordo com Pais (1990), a juventude é explicitada em termos da reprodução de classes. Desta forma, as experiências dos jovens são marcadas pelas relações antagónicas de classe, o que concorre para que a cultura juvenil seja interpretada como cultura de resistência ao domínio da sociedade. Consequentemente, todos os indivíduos jovens que não se enquadram na cultura da resistência acabam por ficar à margem das explicações oferecidas.

Os dois modelos acima têm as suas particularidades, mas partilham algumas limitações relevantes de serem apresentadas para entendermos o sentido no qual operacionalizamos as contribuições da sociologia da juventude neste trabalho. Pais (*ibidem*, p. 160) afirma que, das duas correntes, “de um modo ou de outro modo, as culturas aparecem subordinadas a uma rede de «determinismos» que, estruturalmente, se veiculariam entre «cultura dominante» e «subculturas»”. Isto concorre para que os jovens que não reproduzem esses «determinismos culturais» sejam, tendencialmente, vistos como desviantes.

De acordo com o autor, o conceito de cultura juvenil conserva a sua função explicativa, podendo ser definido como “o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como

conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (Pais, 1990, p. 163). Neste sentido, o relevante é considerar que esses valores serão vividos segundo os meios e as trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem. Isto implica que o conceito de cultura juvenil seja aplicado sempre, reconhecendo a importância de assumir os jovens como base primária das suas próprias experiências, bem como os seus contextos de vivências quotidianas e interações sociais entre si e com outras categorias sociais.

Com base no exposto neste trabalho, partimos de um quadro geral do construtivismo-estruturalista de Bourdieu (2005) para irmos afinando, com base nos conceitos de campo e capital, até atingirmos uma dimensão mais micro na qual integramos os princípios da sociologia da juventude, para valorizar as capacidades de interpretação, reconstrução e consciência dos jovens na sua relação com a categoria dos adultos. Desta forma, concebemos e compreendemos as relações sociais entre os jovens e adultos sob ponto de vista da perspectiva estruturalista, construtivista e de relações entre categorias sócio-culturais.

1.2. Dos Conceitos Operacionalizados

1.2.1. Relações de Poder

A discussão do conceito de poder reflecte o conceito de relação de poder, uma vez que o poder só pode ser exercido numa relação entre dois ou mais indivíduos, pois sempre implica um poder sobre outrem. Trazemos este conceito para este quadro conceptual na medida em que compreendemos que as relações entre adultos e jovens envolvidos no AF é, como qualquer outra relação social, uma relação de poder.

Embora possamos encontrar novas formulações e reformulações do conceito de poder, não podemos deixar de fazer referência a uma noção que até nos círculos de debates contemporâneos continua sendo uma citação de referência pela sua simplicidade e pela reacção que suscitou na comunidade académica. Reafirmamos a concepção de poder apresentada por Weber (1929) que continua sendo atribuída o estatuto clássico. Este autor dedicou-se na construção e aplicação deste conceito, tendo definido como possibilidade de uma pessoa encontrar obediência a uma

determinada ordem, podendo aceitar por diferentes motivos, tais como simples interesse, considerações teológicas-rationais das vantagens e desvantagens da parte de quem obedece.

Para que uma relação de poder seja duradoira, é necessário que haja legitimidade por parte de quem detém o poder, ou seja, quem obedece tem de reconhecer. Dentro deste quadro, Weber (1929) destaca três tipos de poderes: legal - a fonte da legitimidade é a lei; tradicional – a fonte da legitimidade é o costume; e, carismático - a fonte da legitimidade são as qualidades extraordinárias de quem dá a ordem.

Esta definição de poder coloca ênfase na capacidade de impor uma ordem, mesmo que implique ter legitimidade. Outras definições oferecem outros elementos ainda que sigam a mesma lógica. De acordo com Lordêlo e Pontes (n.d), o *poder* pode ser definido como a possibilidade de tomar decisões e fazer com que sejam implementadas. Nesta concepção, o Estado aparece como a entidade superior pelo facto de poder tomar e impor decisões.

Outras concepções são ainda mais aprofundadas, permitindo trazer à superfície novos elementos. Silva (2009) discute o conceito de *poder* sob ponto de vista de diferentes autores. Trazendo a concepção de Bourdieu (1996), o autor afirma que o *poder* é visto “como um campo de forças que envolve, de maneira diferenciada, actores sociais que buscam exercer uma relação de poder dependendo do momento histórico, para assim tentar reproduzir suas relações sociais”.

Essa definição pressupõe que se faça uma diferenciação dos diferentes tipos de relações de poder. O autor em citação afirma que a formação de um determinado grupo que articula as relações de poder faz com que o poder se apresente em diferentes configurações, podendo estar de forma enfraquecida ou de forma reforçada, dependendo dos mecanismos do seu exercício.

É neste sentido que a relação na qual o poder é exercido existe uma relação social responsável pela criação de um campo no qual os actores se encontram distribuídos de formas diferenciadas e em diferentes posições, a partir das quais assumem e procuram satisfazer os seus objectivos e interesses. Neste trabalho, não nos referimos nem ao poder político nem ao poder económico, mas sim, ao poder simbólico, com base no qual se estruturam as relações entre adultos e jovens.

Estas diferentes formas de poder são apresentadas por Campos (2009), quem distingue os seguintes poderes: político, económico e social. Mas este autor traz Zimmerling (2005, citado em

Campos, 2009), quem concebe *poder* como a “capacidade de obter resultados desejados fazendo com que os outros se comportem como queremos”. Especificando algumas formas de poder trazidas por este autor, pode-se afirmar que o *poder político* consiste na possibilidade de impor a adopção de determinado comportamento.

O poder social reflecte uma influência social, quer dizer, consiste na “capacidade de afectar as crenças de outros, i. e., o seu conhecimento ou as suas opiniões sobre o que existe ou deveria existir” (Campos, 2009, p. 1). Não é nosso interesse descrever os diferentes tipos de poder, uma vez que já se sublinhou que este trabalho incide sobre o poder simbólico. No entanto, as dimensões e componentes apresentadas por este último autor, combinadas com as contribuições dos outros anteriores, podem servir de base para a construção da nossa perspectiva de relação de poder neste trabalho.

Neste trabalho, entendemos a relação de poder como toda a relação social, em que as partes envolvidas, não só possuem, bem como demonstram a capacidade de mobilizar recursos de modo a fazer com que o outro haja de acordo com a sua vontade, assegurando a satisfação dos seus interesses. Em termos de componentes que integramos no conceito de *poder*, significa que destacamos os seguintes: (i) o encontro entre dois actores sociais (jovem e adulto); existência de interesses que cada um dos autores possui e procura alcançar na sua interacção social; posse de recursos materiais e simbólicos de poder, recursos susceptíveis de serem mobilizados por cada autor para realizar os seus interesses; capacidade de mobilizar e aplicar esses recursos de poder; espaço para a realização de interesse de ambos simultaneamente.

1.2.2. Alfabetização

A alfabetização é um conceito cuja definição não pode ser construída e assumida de uma vez por todas, sob pena de não dar conta de toda a complexidade da realidade que pretendemos estudar. A definição que podemos considerar clássica que vem sendo reformulada no sentido de ampliar e complementar outras dimensões é de alfabetização enquanto prática social, integrada nos seus diferentes contextos, que se nos apresenta na realidade moçambicana.

De acordo com esta definição, considera-se alfabetização como “um processo de aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo que estimula a participação nas actividades sociais, políticas e económicas, permitindo uma educação contínua e permanente. O conceito adoptado reflecte, também, o tipo de alfabetização funcional inserido como uma das actividades de desenvolvimento local. Em suma, a alfabetização deve ser funcional, virada para noções básicas de leitura, escrita, cálculo e habilidades para a vida. (Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, 2010, p. 4)

Reacções a esta definição destacam o seu carácter reducionista, na medida em que reduz a alfabetização à simples aquisição de escrita e leitura em níveis básicos. Para autores como Hanemann (n.d), a alfabetização não pode, de modo algum, reduzir-se à aquisição de noções básicas de escrita e leitura. Ao procedermos a esta definição, para a realidade social, estaríamos condenados a deixar de fora e, mesmo, relegar a ausência de diversos aspectos relevantes e presentes em todo o processo de alfabetização. Este conceito inclui elementos como a linguagem, a cultura e a oralidade, incluindo as habilidades digitais.

É preciso ir mais além destes elementos: não devemos conceber a alfabetização como uma realidade suprassocial, com existência própria, independentemente das relações concretas dos actores sociais. Nesse sentido, deve-se conceber como uma acção social que envolve pessoas em comunicação e interacção (Hanemann, n.d), porque só considerando como acção social é que se pode posteriormente falar de escrita, leitura, habilidades digitais, pois estes elementos só podem ser combinados num contexto de produção, partilha e trocas simbólicas.

A ideia de noções básicas de escrita e leitura tem igualmente merecido a atenção crítica, pelo que todos os indivíduos praticam, em diferentes fases da sua vida, a leitura e a escrita, podendo-se diferir, apenas, nos códigos que usam (Richmond, Robinson & Sachs-Israel, 2009). Para estes autores, a ideia de noções básicas pressupõe a existência de pessoas desprovidas de noções mínimas, o que não pode ser assumido como verdade. É importante assumir-se que não existe divisão entre analfabeto e alfabetizado, pois, o que existe são níveis de alfabetização, que implicam a posse de diferentes níveis de domínio das habilidades de escrita e leitura. Deste modo:

Não há uma noção única da alfabetização como uma habilidade que as pessoas possuem ou não, mas sim de múltiplos níveis- de leitura e escrita. Todos nós praticamos a comunicação oral e escrita, e adquirimos novas habilidades em diferentes etapas de nossas vidas, por exemplo, para atender às demandas das tecnologias digitais. O conceito de “alfabetização situada” chama atenção para o modo como o contexto social, cultural e político molda a forma de as pessoas se alfabetizarem e utilizarem a leitura e a escrita. (Richmond, Robinson & Sachs-Israel, 2009, p. 17).

Alfabetizar é, então, um processo contínuo ao longo da vida dos indivíduos, promovendo uma elevação e progressão a nível cada vez maior de domínio das habilidades que se pretende “transmitir”. A ideia de transmissão não pode significar, aqui, o depósito de conteúdos nos alfabetizados que se limitam a interiorizar e repetir os conteúdos que lhes são apresentados pelos educadores. A alfabetização deve constituir como um espaço de interação social no qual os educadores e educandos participam activamente na construção dos conteúdos em troca, servindo-se destes para a interpretação da sua realidade (Martins, 2006; Pojo, 2006; Dantas, 2004; Alves & Rodrigues, 2013). Deste modo, não se transmite conhecimento e nem conteúdos. Constrói-se conhecimento e interpreta-se a realidade.

Torna-se necessário, em função das considerações anteriores, construir uma definição que permita incluir todos, ou, pelo menos, grande parte desses elementos. Podemos considerar a alfabetização como a “habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos, associados a diversos contextos.

A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam os seus objectivos, desenvolvam os seus conhecimentos potenciais e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral” (UNESCO, 2005 como citado em Richmond, Robinson & Sachs-Israel, 2009).

Não podemos olhar para esta definição como uma representação acabada do conceito de alfabetização, contudo – como porta de entrada para a realidade do nosso interesse, sempre abertos a incluir novos elementos possíveis de encontrar ao longo da investigação –, revela-se bastante rica e abrangente. Como podemos observar, estão sublinhados elementos como interpretação, construção, comunicação, contexto, participação e outros que não estão patentes na definição que apresentamos inicialmente.

Ao enveredarmos pelo caminho sugerido nesta última definição, estamos a considerar que os jovens educadores não aparecem como transmissores de conhecimento e nem os adultos educandos como receptáculos. Pelo contrário, estamos a assumir que ambos participam activamente no processo a que a alfabetização dá forma ao quadro social no qual interagem; assim como a sua interacção possibilita a construção e reconstrução da alfabetização no seu contexto específico, garantindo a continuidade e especificidade do processo.

Capítulo II. Revisão da Literatura

Os estudos tanto sobre a alfabetização de adultos quanto sobre as relações entre jovens e adultos têm sido realizados em diferentes contextos e sob diferentes perspectivas. De modo a situar e a fundamentar o presente estudo, realizámos, nesta secção, a revisão da literatura em que destacamos os estudos realizados ao nível internacional e moçambicano.

1.1. Processos de Alfabetização

Apresentamos e discutimos os estudos que identificámos em dois grupos: primeiro, trazemos estudos internacionais e, depois, trazemos estudos realizados sobre a realidade moçambicana.

a) *Literatura internacional*

Os estudos sobre a alfabetização de adultos apresentam uma tendência a conceber este processo no qual a linguagem, as trocas simbólicas e de saberes assumem o papel de construção de uma consciência de autonomia e emancipação nos sujeitos que participam. Destacamos, neste grupo, os estudos de Martins (2006), Pojo (2006), Dantas (2004) e Alves e Rodrigues (2013) no contexto brasileiro, Rios (n.d) e Pires (2012) no contexto português, Soncó (2014) no guinense e Freitas (2014) no contexto angolano.

Ao estudar a alfabetização de adultos sob a perspectiva de Freire, e com recurso ao método qualitativo, Martins (2006) defende que o ensinamento de geografia aos jovens e adultos pode contribuir para que estes desenvolvam um raciocínio geográfico sobre a sua realidade, com a qual têm contacto.

A alfabetização desempenha esse papel de capacitação de adultos de modo a interpretar e a construir a sua própria realidade geográfica, pelo que é importante que o processo de ensino-aprendizagem não se limite a uma simples e mecânica transmissão de conteúdos geográficos e muito menos de aulas de geografia.

Com a excepção de situações nas quais ocorre a interferência de factores como a baixa qualificação pedagógica dos alfabetizadores, na educação reconhecem-se jovens e adultos como sujeitos portadores de conhecimento; sendo, por isso, importante colocar-lhes problemas ligados à sua realidade, que lhe permite exercitar e ampliar esse conhecimento. Estes problemas

aparecem como tema-gerador. No mesmo sentido, Pojo (2006) afirma que a alfabetização de jovens e adultos, numa perspectiva freiriana, não só questiona os modelos pedagógicos tradicionais como capacita estes actores sociais para uma verdadeira acção cultural e política.

Um processo educativo desta natureza constrói-se como a negação da pedagogia tradicional na qual os alfabetizadores se limitavam a uma simples transmissão de saberes para os alfabetizados, transformando estes em simples repositórios do seu conhecimento. Mas, para que se atinja este nível de educação, aponta-se como factor condicionante, dentre outros, a contínua e qualificada formação de professores, com risco de se conceber um programa emancipatório na intenção, mas opressor na execução.

Este é o argumento sustentado pelas ideias de Dantas (2004), no seu estudo sobre a alfabetização de adultos como estratégia de desenvolvimento, onde aponta que este processo tem duas finalidades: a plena satisfação das pessoas e a promoção da sua participação no desenvolvimento socio-económico e cultural. Contudo, estas finalidades são dificilmente alcançadas em contextos em que ocorre a interferência da ideologia neoliberal. Mesmo que sejam visíveis algumas medidas de inversão no quadro da estratégia pedagógica, na realidade brasileira, a dificuldade em motivar a continuidade na participação dos cursos deixa espaço para que essa ideologia se reproduza.

Dentro deste quadro, uma alfabetização que tenha como finalidade construir consciência emancipada e autónoma exige uma postura pedagógica que inverta os modelos tradicionais e, em simultâneo, lute contra a interferência e actores sociais que trazem consigo a intenção de reproduzir a ideologia liberal que, por sua natureza, é contra o carácter democrático e crítico que se pretende implantar nos jovens e nos adultos em alfabetização. Mesmo dentro do contexto brasileiro, onde se aponta para iniciativas de uma educação de emancipação, persistem focos de reprodução de uma educação à tradicional.

Em certos contextos onde se realiza a alfabetização e o letramento de jovens e adultos, a forma como a pedagogia vem sendo exercida reflecte um conjunto de procedimentos sistemáticos pré-definidos que ignoram o facto de muitos dos alunos serem provenientes de contextos culturais e sociais diversificados (Alves & Rodrigues, 2013). Esta observação central para as considerações que podemos fazer sobre os estudos que trazemos aqui remete a razão por que sublinharmos a

validade contextual de muitas constatações feitas nestes estudos, não somente de um país para outro, mas também dentro de uma toda sociedade.

Contudo, a generalização de um aspecto é uma realidade que não podemos negar. A importância de uma educação que se realize num espaço democrático e igualitário é uma condição reconhecida pelos autores (exemplo de Martins, 2006; Pojo, 2006; Dantas, 2004) como indispensável para uma alfabetização qualitativa de jovens e adultos. Nesta esteira, Pires (2012) realizou um estudo no contexto português afirmando que uma organização escolar, que possibilite uma alfabetização de qualidade, deve possuir um quadro de profissionais que apresentam competências para questionar a cultura dominante e criar um espaço no qual se pode garantir a participação das diferentes perspectivas culturais de forma democrática.

Para lá do modelo de pedagogia adoptado, a organização aparece como um factor determinante na alfabetização, seja sob ponto de vista dos actores envolvidos, das condições materiais criadas, assim como dos programas curriculares definidos. Assim sendo, podemos afirmar que uma organização escolar que entra em contradição com o modelo de pedagogia que se pretende adoptar, ou com os objectivos perseguidos ou, ainda, que não facilite a realização prática do que está definido formalmente, deve ser objecto de reflexão crítica.

A título de exemplo, podemos resgatar a situação apontada por Pires (2012) na qual se adopta uma estratégia de rotatividade dos professores. Embora esta medida tenha como objectivo tornar mais flexível o processo de alfabetização relativamente à familiarização, com o contexto e construção de uma relação de intimidade e empatia, ela não se mostra adequada na medida em que os próprios alfabetizados reclamam não conseguirem adoptar e readaptar-se constantemente a cada professor que aparece. Assim, a construção de uma grande variedade de materiais e actividade, de acordo com as características dos alunos, é apontada como uma medida substancial para uma educação emancipatória e uma relação de igualdade entre alfabetizador e alfabetizado, na qual são eliminadas todas as formas de dominação e hierarquização.

Os estudos que apresentamos anteriormente não obstante revelarem uma postura crítica quanto ao modelo de educação tradicional e à imposição ideológica não foram tão fundo na sua postura crítica, pelo facto de se ter adoptado a perspectiva teórica de Freire, que, em si, é uma perspectiva limitada: mostraram-se mais inclinados para a definição de alternativas de uma

educação que se compreende ser ideal em detrimento de identificação de elementos que reproduzam os modelos tradicionais e funcionam como focos de reprodução ideológica, o que, ora, para nós, seria mais apropriado e mais produtivo.

Esta postura crítica é assumida por Rios (n.d), quem encontra no conceito de linguagem um elemento fundamental para demonstrar o potencial emancipatório e opressivo que a alfabetização pode assumir.

De acordo com esse autor, a linguagem pode assumir dois sentidos: pode ser um tema-gerador susceptível de levar a transformação consciente da realidade social, assim como um meio de exclusão social das camadas sociais e de imposição ideológica. Neste segundo aspecto, a rejeição da linguagem fora da escola e a imposição da linguagem dominante são elementos suficientes para falar de dominação ideológica e exclusão social, pois alguns jovens e adultos optam por abandonar a escola. O uso da linguagem é também concebido como momento de construção de identidades sociais entre as partes envolvidas. A posição autoritária dos professores constrói identidades assimétricas, impondo aos alfabetizados uma identidade de inferior e subalterno.

Contudo, os momentos de construção de identidades podem oscilar ao longo do processo de alfabetização, emergindo aqueles nos quais se definem identidades fortalecedoras dos actores envolvidos, conduzindo a expressão positiva dos alfabetizados com recurso à linguagem como meio de reconstrução da história de vida e experiência destes actores. De acordo com Rios (n.d), a troca de turno entre alfabetizados e alfabetizador permite a introdução de um tema-gerador que permite os primeiros narrarem as suas experiências e trocarem com estes significados e pontos de vista.

A linguagem é um elemento presente em todo o acto de comunicação e, evidentemente, em todo o processo de alfabetização de jovens e adultos. O seu potencial para seguir qualquer sentido revela o seu carácter indeterminado e contextual, pelo que se limita no que a educação deveria ser, ignorando ou aprofundando menos o que realmente é, o que constitui uma limitação de ordem metodológica. Torna-se importante, neste sentido, não só adoptar uma perspectiva qualitativa (como o fazem os estudos que retratamos nesta revisão), como, também, colocar mão em conjunto de técnicas que nos permitam ter uma ideia geral e profunda da realidade, fazendo da linguagem o elemento revelador da riqueza do fenómeno.

O método qualitativo e a perspectiva de Freire não se limitam nos contextos de Brasil e Portugal. Ao nível dos estudos desenvolvidos em África, encontramos a mesma tendência, como é o caso de dois trabalhos realizados na Guiné e Angola, por Soncó (2014) e Freitas (2014), respectivamente. Enquanto este segundo a semelhança de Martins (2006), Pojo (2006) e Dantas (2004), aponta para a falta de condições organizacionais e qualificação necessária por parte dos alfabetizadores, como factores que impedem de transformar a alfabetização num espaço no qual jovens e adultos cambiem conteúdos que satisfaçam as suas expectativas, o segundo aponta para o recurso a palavras-geradoras, exemplo da família, como estratégia para aproximar a alfabetização do contexto dos alfabetizados. Todos estão integrados numa estrutura familiar, pelo que as relações em jogo neste campo são relevantes para a reflexão dentro do campo da alfabetização.

Assim, o recurso a palavras que reflectem a realidade dos alfabetizados constitui uma ferramenta que aponta para o estudo, para que o processo possa resultar em benefícios tangíveis para estes.

Ao atribuímos diferentes posições a cada um dos autores que discutimos ao nível internacional, estaríamos a fazer sobre *umbrella* de dois argumentos centrais: ou a alfabetização é concebida como um espaço de construção da consciência crítica dos actores sociais, levando-os a tomar uma posição activa face à realidade com que tem contacto, ou vista como uma faca de dois gumes, podendo seguir o sentido anterior para qual apontamos ou, mesmo, o contrário; reproduzindo a cultura hegemónica e conservando os actores nas suas posições de opressão e subalternidade. Portanto, tanto num caso quanto noutro, é a observação das condições sociais concretas que pode permitir aferir o sentido para o qual a alfabetização de jovens e adultos conduz a realidade.

O facto de se recorrer, de uma forma generalizada, a Freire como uma perspectiva teórica para o estudo da alfabetização enforma e informa, em grande medida, para que a discussão seja conduzida nesses dois sentidos com maior peso para o seu carácter emancipatório. Contudo, tanto num como noutro sentido só é possível sustentar os argumentos defendidos se a compreensão transcender os limites do espaço da alfabetização no sentido de procurar observar as relações sociais que os jovens e adultos estabelecem com os alfabetizadores fora desse espaço, especialmente se fizerem parte da mesma comunidade, como acontece no PROFASA.

b) *Literatura nacional*

Trazemos, neste tópico, estudos realizados sobre a realidade moçambicana no que tange ao processo de alfabetização, destacando três trabalhos, nomeadamente o realizado por Mário e Nandja (2006), por Viera (2006) e por Mangrasse (2003). De uma forma geral, todos estes autores apontam para o carácter emancipador da educação, sem deixar de sublinhar o seu lado contrário, o de reproduzir a ideologia dominante e sobrevalorizar a cultura local.

Mário e Nandja (2006), ao retratarem os desafios da alfabetização sob ponto de vista da sua garantia de educação para todos, reconhecem a existência de uma vontade política em alfabetizar adultos, contudo, observam a prevalência de um vazio quanto às modalidades concretas para a materialização da alfabetização de adultos, o que, também, é sublinhado por Aitchison (2012), ao afirmar que a educação desta camada social não possui nem uma autonomia, nem uma política bem definida. Nesse sentido, fala-se de uma exclusão da alfabetização de jovens e adultos.

Compreendemos que esta referida exclusão da alfabetização de jovens e adultos, ocorrendo na realidade, é para os cursos que vêm sendo implementados neste nível e que sejam realizados de forma isolada nas localidades, dependendo da vontade e metodologias adoptadas pelas entidades responsáveis envolvidas, pelo que podemos encontrar, para além do Estado, as Organizações Não-Governamentais (ONG's) envolvidas neste processo.

Esta implementação de educação de jovens e adulto, ainda pouco marginal, pode conduzir para que a educação a este nível possa ser construída e definida como um espaço de reprodução da cultura dominante: imposição aos jovens e adultos e marginalização das suas experiências e bases culturais.

A este respeito, Mário e Nandja (2006) afirmam o uso da língua portuguesa como um dos factores preponderantes que conduz ao abandono ao longo do curso de alfabetização por parte de jovens e adultos. Talvez seja por isso que as iniciativas subsequentes (exemplo da Estratégia do Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos 2001-2005 ([MINED], 2001 como citado em Mário & Nandja, 2006), colocaram a ênfase na tradução do material em língua portuguesa para as línguas nacionais, como entre outras.

À semelhança do que acontece noutros contextos (português, brasileiro, guinense e angolano), no contexto moçambicano, aponta-se para a alfabetização de jovens e adultos como um espaço em que pode ocorrer a reprodução ou transformação da ordem pré-estabelecida. A língua é o elemento imediatamente identificado como catalisador dessa reprodução e perpetuação do que podemos designar de *status quo*. É um aspecto relevante a ser destacado neste trabalho, pois estamos interessados com a possibilidade de as relações sociais no espaço da alfabetização conduzirem à transformação da estrutura social.

A mesma centralidade atribuída à língua é destaque no estudo de Mangrassé (2003), onde, para além de ser apontada como um meio de reprodução da cultura hegemónica, se destaca o seu carácter inibidor, isto é, a falta de domínio de Português como uma língua usada nos programas de alfabetização torna-se entrave para que adultos e jovens possam efectivamente aprender e apreender os conteúdos em construção nesse espaço de aprendizagem.

Ao insistir-se no uso da língua portuguesa, está-se a tornar negativa a relação entre alfabetização de jovens e adultos e a pobreza como uma relação que Viera (2006) procura estabelecer na sua relação. Neste estudo, o acesso à educação é apontado como uma garantia para que os alfabetizados possam melhorar as suas condições de vida, aliviando a sua situação de pobreza. Assim, está-se a defender que a alfabetização influencia na eliminação da pobreza para o caso específico de Moçambique, porém, sublinha-se a necessidade de conscientizar os professores/alfabetizadores no sentido de criar condições para que se estabeleça esta relação positiva, uma vez que, recorrendo a Demo (1999, 2001), como citado em Viera, 2006), reconhece o facto de a educação poder servir para garantir a manutenção do *status quo*.

Apesar de ser uma relação desejada na prática, de acordo com os dados apresentados nesse estudo, a contribuição da alfabetização para o alívio da pobreza não passa dessa simples vontade. O facto de se ter recorrido a um levantamento documental e bibliográfico não permite que, com base na discussão levantada por Viera (2006), possamos afirmar que nos contextos onde a alfabetização de jovens e adultos foi desenvolvida ocorreu o alívio da pobreza. É importante, sob nosso prisma, ir para além do simples dever ser, para apreender, efectivamente, o que a realidade realmente é, podendo, assim, questionar-se sobre as condições em que a alfabetização conduz ao alívio da pobreza.

O facto de esse estudo ter-se baseado numa análise documental e bibliográfica para estabelecer a relação entre a alfabetização e pobreza deixa-nos bastante cépticos porque existem dados empíricos que podem sustentar este argumento, pois a pobreza é um conceito complexo que engloba, dentre outras dimensões, a capacidade de os actores participarem e poderem reunir condições para a transformação da sua própria realidade.

O método usado permite, sob nosso ponto de vista, construir hipóteses que só poderiam ser comprovadas por um estudo profundo de uma realidade concreta de alfabetização de adultos. Como afirma Bourdieu (2005), as relações de dominação reproduzem-se de forma muito subtil, de modo que facilmente escapam ao olhar desarmado dos agentes sociais que, em muitos casos, adoptam práticas de sua legitimação.

O conhecimento das condições sociais nas quais ocorre a alfabetização de jovens e adultos possibilita não só observar a sua contribuição para o alívio da pobreza, como também a sua influência na estrutura social, no sentido de garantir a sua reprodução ou a sua transformação ou subversão. Consideramos este segundo ponto mais relevante, uma vez que o próprio alívio da pobreza resulta de um conjunto de transformações susceptíveis de ocorrerem na realidade dos alfabetizados. É neste sentido que o estudo de elementos como a linguagem, a língua, as relações sociais, posições sociais e identidades são dimensões centrais no contexto da alfabetização.

1.2. Relações entre Jovens e Adultos

Neste tópico do trabalho, trazemos a revisão da literatura feita sobre as relações entre jovens, adolescentes e adultos, constituindo a segunda dimensão do nosso objecto de estudo. Diferente da estrutura que apresentamos no tópico anterior, neste, limitamo-nos nos estudos realizados no contexto internacional pelo facto de não termos dentro das nossas capacidades de busca e acesso encontrado estudos realizados no contexto moçambicano. Assim, a nossa exposição tem como base os estudos de Teiga (2012) e Oliveira (n.d), do contexto português, e de Neres e Bomfim (n.d) Santos e Silveira (n.d) e Silva (n.d) do contexto brasileiro.

No seu estudo realizado no contexto português, Teiga (2012), dedicou-se a compreender as relações intergeracionais em sociedades envelhecidas, baseando-se numa metodologia qualitativa através da qual valorizou as perspectivas dos actores sociais envolvidos. Observou que a ausência de diálogo entre as diferentes gerações constitui um problema quotidiano nas vivências

dos idosos. Esse vazio é vivido hoje, de acordo as observações deste estudo, de forma mais intensiva; pois, nas memórias dos idosos em tempos remotos, havia espaços onde eles procuravam aprender e apreender dos mais velhos saberes que lhes permitiam enfrentar as adversidades do dia-a-dia. Ao contrário, afirma a autora, nas sociedades contemporâneas, assiste-se a uma maior desvalorização do conhecimento informal.

Fundamentalmente, o que se reflecte nesse estudo são as mudanças ocorridas nas sociedades para as quais se aponta uma maior autonomia face às gerações mais novas em relação as gerações mais velhas, o que estes vêem como desvalorização da sua cultura.

Os mais novos são vistos, deste modo, como desinteressados e pertencentes a uma geração desprovida de valores. Mas esta afirmação deve ser colocada com o devido cuidado e reparo, pois não existe nenhuma geração sem cultura, porque o que naturalmente pode ocorrer é que os valores defendidos por uma geração mais nova podem não reproduzir a mesma essência ou coadunar com os valores defendidos pelas gerações mais velhas.

Neste último estudo, afirma-se que os idosos reconhecem que, no seu encontro com as gerações mais novas, teriam a possibilidade de aprender coisas novas, não fosse o ritmo vertiginoso com que os eventos contemporâneos se desenrolam. Mas importa-nos, neste momento, destacar as observações sobre o conflito intergeracional. De acordo com Teiga (2012), os idosos assumem a posição de vítimas, afirmando que os mais novos os discriminam e desvalorizam, pelo que a discordância de atitudes, crenças, culturas e experiências constituem os principais focos de conflitos intergeracionais.

Fica mais clara, neste parágrafo, a ideia que colocamos anteriormente, na medida em que os idosos buscam uma continuidade entre a sua geração e as gerações dos mais novos. O facto de estes não apreenderem daqueles não se deve ao facto de serem vistos como incapazes de inventar e construir novos valores; mas, sim, como uma afronta à sua posição de detentores de valores e experiências relevantes de serem apreendidos. Outro aspecto relevante que também é apontado no estudo de Oliveira (n.d) é o encontro intergeracional como um espaço de confronto, de negociação e de troca de valores, estilos de vida e memórias.

Ao contrário do que os idosos afirmam, neste estudo, a abordagem qualitativa possibilitou explorar as perspectivas dos mais novos, captando destes a ideia segundo a qual é importante a

valorização do conhecimento e do contacto com os mais velhos, especificamente os idosos com quem se relacionam constantemente. O reconhecimento da memória dos mais velhos não implica, necessariamente, uma relação de subalternidade entre gerações, antes, pressupõe uma relação de construção, de partilha e de reconstrução.

Ao resgatarmos algumas observações sobre a alfabetização de jovens e adultos de autores como Martins (2006), Pojo (2006) e Dantas (2004), podemos conceber o encontro intergeracional como um espaço educativo se nele ocorre o reconhecimento mútuo de saberes entre as partes envolvidas. Esta dimensão educativa é reconhecida e sublinhada por estudos desenvolvidos no contexto brasileiro. É caso dos estudos de Neres e Bomfim (n.d) e Santos e Silveira (n.d) nos quais, com recurso ao levantamento bibliográfico e documental, afirmam que o diálogo entre gerações se dá no espaço educativo no qual todos se constroem mutuamente como sujeito do seu mundo e das suas próprias acções, resultando em ganhos colectivos.

De um lado, os jovens e adultos aprendem dos idosos memórias culturais e os modelos de acção para reagir ao processo de envelhecimento, de outro lado, os idosos, ao conviverem com os jovens, desenvolvem capacidades flexíveis em relação aos novos valores, comportamentos e novas tecnologias. Contudo, para que este convívio não seja um encontro hierárquico de posições assimétricas entre estes actores sociais, apela-se a importância de ser encarado como um encontro de coeducação, conduzindo a uma relação igualitária.

De acordo com Santos e Silveira (n.d), as cartas trocadas entre jovens estudantes e mais velhos apreem como um espaço no qual todos participam num processo de coeducação. Assim, “provocam profundas mudanças positivas de comportamento e incentivam uma maior aproximação e compreensão mútua entre os estudantes independentemente da idade, género, etnia ou classe social”.

O conceito de coeducação abrange grande parte dos aspectos inerentes à alfabetização de jovens e adultos quando segue um sentido de emancipação, assim como as relações intergeracionais nas quais crianças, jovens, adultos e idosos participam com o reconhecimento intersubjectivo da condição de sujeito um do outro, abrindo espaço para a troca de memórias e saberes. É na perspectiva de Freira onde os conceitos de coeducação e tema-gerador são operacionalizados de

modo a conceber um quadro de interacção social no qual as relações são igualitárias e constroem-se uma consciência crítica em relação à cultura dominante.

Como afirmamos anteriormente, de modo algum podemos deixar que o desejo da existência de uma realidade possível deve constituir obstáculo para que possamos compreender o que efectivamente ocorre na realidade. Se, de um lado, existem relações intergeracionais de abertura e reconhecimento mútuo, de outro lado, existem relações intergeracionais nas quais o poder de uma das partes se sobrepõe à outra. Com isso, estamos a afirmar que, nalguns contextos, o encontro intergeracional assenta em relações de poder que sustentam as posições hierárquicas ocupadas pelos actores sociais, sendo que a instituição familiar é um campo no qual essas hierarquias se estabelecem e reproduzem.

A este respeito, Silva (n.d) afirma que na família se encontram os primeiros modelos de comportamento que lhes são impostos pelos restantes membros da família. Assim sendo, dentro das famílias, as crianças vivem relações de poder e dominação. Quando saem para a sociedade, fora do campo familiar, vêem a sua posição na situação de subalternidade.

De modo algum esta contínua subalternidade deve conduzir a um fatalismo, no que diz respeito à imagem que podemos construir da situação das crianças. Elas têm a possibilidade desenvolver uma imagem positiva de si; pois, a família não tem poder absoluto sobre as crianças em decorrência da influência de diversos factores como outras fontes de socialização, por exemplo (Silva, n.d). É dentro deste quadro que este autor sublinha a relevância de, nos estudos com crianças, dever-se privilegiar as perspectivas das crianças, de modo a apreender a sua lógica de construção da realidade.

A alfabetização de jovens e adultos e as relações intergeracionais são espaços nos quais os actores sociais participam mutuamente e vivenciam experiências que podem assumir diferentes sentidos. Independentemente dos estudos que tenham feito sobre estes fenómenos, a sua contextualização é uma condição exigida pela própria sociedade, uma vez que o seu carácter emancipatório e de dominação ou subalternidade constitui uma possibilidade de realização.

Ao longo desta revisão, observamos que a relação alfabetizador-alfabetizado, intermediada pela linguagem, é objecto de reflexão crítica no sentido de aprofundar a forma que assume, se é

hierarquizada ou igualitária. Este questionamento torna-se mais pertinente num contexto em que a alfabetização se coloca em relação a actores sociais de duas gerações distintas.

Capítulo III: Caminhos Metodológicos

A questão metodológica é central para qualquer trabalho que se pretende científico. Não foi por acaso que os intelectuais alemães ocuparam grande parte do seu tempo pensando e repensando os métodos adequados para melhor apreender o facto histórico e social (Boudon, 1995). Esta questão torna-se ainda mais relevante discutir quando o contexto de investigação sobre o qual incidimos envolve jovens sobre os quais vários discursos contraditórios são produzidos e publicados (Pais, 1990, p. 140). Nas próximas linhas, apresentamos aqueles que são os caminhos percorridos para a realização do presente estudo, reiterando que cada técnica, método e instrumento que escolhemos tem como compromisso de vigilância ética, procurando garantir que todos os princípios éticos relevantes tenham sido efectivamente garantidos.

3.1. Tipo de Estudo

Adoptamos uma abordagem e método qualitativo com o meio apropriado para fazer valer e valorizar as perspectivas dos jovens, uma vez que consideramos, como afirma Pais (1990), que é a partir dos jovens que se deve compreender as experiências da juventude.

Ao adoptarmos a abordagem *método qualitativo*, tomamos em consideração alguns princípios dentre os quais nos interessa destacar três: em primeiro lugar, retratam a realidade social a partir das interacções sociais, buscando, como afirma Minayo (2001, p. 14), captar “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. No contexto de interacção entre jovens e adultos, buscamos trabalhar com o universo simbólico por eles operacionalizado, as crenças, os valores e as atitudes que sustentam as suas experiências.

Em segundo lugar, implicam uma postura activa da nossa parte como investigadores, sendo necessário, afirmam Gerhardt e Silveira (2009), ser ao mesmo tempo sujeito e objecto de pesquisa. Entramos para o PROFASA não como entidades superiores e exteriores ao nosso objecto de estudo; conduzir a nossa investigação com um espírito de empatia, o que podemos chamar solidariedades epistemológicas, no sentido de reconhecermos como válido todo o conhecimento que fomos encontrando, estando aberta a sua integração dentro do nosso quadro

analítico. Esta postura foi acompanhada de um contínuo exercício da vigilância epistemológica que nos é ensinado por Bourdieu (como citado em Thiry-Cherques, 2006). E, em terceiro lugar, estes dois autores afirmam que a abordagem qualitativa adopta diferentes métodos e técnicas com vista a dar conta da complexidade da realidade. A combinação de métodos e técnicas que apresentamos, de seguida, garantiu que procurássemos percorrer todos os caminhos que entendemos poderem desempenhar um papel relevante para o alcance dos nossos objectivos.

3.2. Estratégia e Método de Estudo

Para o desenvolvimento do trabalho de campo, tivemos o estudo de caso como estratégia de investigação. De acordo com Gil (1999), este tipo de estudo consiste em seleccionar um caso de modo a explorá-lo com muita profundidade, fazendo representativo de outros casos não estudados, podendo ser indivíduo, instituições, grupos, comunidades.

Para este estudo, é a estratégia de investigação que aplicámos no sentido de nos focarmos especificamente no caso da implementação do PROFASA, no distrito de KaMavota, na cidade de Maputo. Esta opção metodológica permitiu-nos abordar este programa no seu todo, captar a perspectiva de todos os actores sociais directamente envolvidos no seu desenvolvimento, o que permite analisá-lo a partir de grande parte das suas dimensões, tais como papéis, representações, relações de poder, valorização do estatuto de criança, entre outras.

Ao abordamos o PROFASA como um todo a partir da estratégia do estudo de caso, permite-nos realizar uma compreensão profunda, o que abre espaço para que possamos fazer uma efectiva aplicação do método qualitativo. Há também que afirmar que esperamos que com base na análise aprofundada do caso do PROFASA no distrito de KaMavota possamos conceber um modelo explicativo que sirva de referência para o estudo de realidades de outras comunidades em que o programa também foi ou está sendo implementado.

3.3. Universo e Amostra do Estudo

A princípio pretendíamos realizar este estudo no PROFASA implementado no distrito de Namialo, na província de Nampula. mas duas razões concorreram para que não tenhamos feito o

trabalho de campo nessa comunidade. A primeira foi a burocracia administrativa, que retardou o acesso a esse programa, colocando em causa o cumprimento do cronograma do estudo. A segunda foi a relevância de cumprir com o cronograma, preenchendo as exigências do Mestrado em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento (MSG) quanto ao tempo atribuído ao estudante para apresentar a sua dissertação.

Optamos por mudar de campo de estudo para a cidade de Maputo, onde nos foi possível ter acesso ao PROFASA como o universo de estudo. Embora esta mudança possa ter as suas implicações, resultantes das particularidades de cada comunidade, não afectou a concepção e desenvolvimento da investigação, pelo que mantivemos o projecto inicial, procurando adaptá-lo continuamente às condições do campo que fomos encontrando ao longo do estudo.

O nosso foco neste trabalho são as relações entre adultos e jovens no âmbito do PROFASA, sem fundamentarmos o nosso argumento das modificações nas relações entre esses actores em um caso específico de implementação do programa, pelo que qualquer realidade seria elegível para testar o nosso posicionamento.

Realizámos o nosso estudo no distrito de KaMavota, em Maputo, onde já foram realizadas as primeiras fases do PROFASA, tendo contado com a participação de famílias das comunidades locais. Seleccionámos este campo de estudo por razões de proximidade, facilidade de acesso aos actores sociais envolvidos e pela sua elegibilidade. Procurávamos uma realidade em que o PROFASA já tivesse atravessado as fases de concepção, implementação e avaliação, o que possibilitou estudar as mudanças provocadas nas relações entre jovens e adultos no seio familiar.

Dentro do PROFASA, trabalhamos com duas categorias de participantes da pesquisa: jovens educadores e adultos alfabetizados. Esses são os principais sujeitos directamente envolvidos no nosso objecto de estudo. Elegemos jovens educadores que estavam em actividade no PROFASA² e viviam com adultos que estavam sendo alfabetizados na sua família³ e que viviam com outros jovens na mesma casa. Os adultos elegíveis foram aqueles que tinham sido ou estavam sendo

² Identificamos, no campo, casos de jovens que passaram por uma formação no PROFASA para que se tornassem educadores, mas que ainda não estavam em exercício desse papel, pelo facto de não terem encontrado adultos que estavam disponíveis para serem alfabetizados. Em conversa com o responsável do PROFASA, ficamos a saber que a falta de espaço físico é outro facto que concorre para que alguns jovens não tenham ainda começado a alfabetizar.

³ Por definição, os adultos dentro da família são os que primeiro devem beneficiar-se das acções de alfabetização.

alfabetizados pelos jovens seleccionados, visto que foi por intermédio destas que chegámos àqueles.

Considerando que buscamos estudar mudanças ocorridas nas relações intrafamiliares, entendemos ser relevante incluir a categoria de jovens que não estiveram e não estão a partir do PROFASA e estavam a residir na mesma casa com jovens alfabetizadores. Justificamos a inclusão de jovens não educadores no estudo pelo facto de ser importante termos dados suficientes para afirmarmos que as mudanças ocorreram unicamente para jovens que participaram no PROFASA, evitando, assim, o risco de imputarmos mudanças gerais a um grupo específico.

Para usarmos uma linguagem mais metodológica, agrupamos jovens com os quais trabalhamos entre grupo de controlo e grupo de experimentação. O grupo de experimentação é constituído por aqueles elementos que são submetidos a experiências em estudo e o grupo de controlo é constituído por aqueles elementos que não passam por essas experiências (Hochman, Nahas, Filho & Ferreira, 2005). Para este estudo, o grupo de experimentação é constituído por jovens que desempenharam o papel de educadores no PROFASA e o grupo de controlo é constituído por jovens que, pertencendo a mesma família de jovens do outro grupo, não participaram no PROFASA.

A selecção dos participantes foi feita por acessibilidade/convencionalidade. Este critério consiste em trabalhar com aqueles elementos do universo a que o investigador pode ter acesso (Gil, 1999). A entrada no campo foi condicionada, desde o início ao até ao fim, pelo acesso que tínhamos dos actores que pudessem facilitar e possibilitar a realização da investigação. Não escolhemos nem os jovens, nem os adultos com os quais trabalhamos. Limitámo-nos em trabalhar com jovens educadores que, apresentando as características do universo de pesquisa acima descrito, estavam disponíveis para participar no estudo e que nos foram apresentados para o efeito.

O acesso aos adultos e jovens não educadores foi condicionado pela sua presença durante a realização do trabalho de campo. Houve, pelo menos, um caso que tivemos de descartar porque o adulto alfabetizado não se encontrava presente por razões de doença e outro por ter ido viver

para noutra província⁴. A nossa amostra foi constituída por um total de 10 famílias, dentre as quais trabalhamos com 10 jovens alfabetizadores, 10 adultos alfabetizados e 10 jovens não alfabetizadores, totalizando 30 participantes. A acessibilidade condicionou para que tivéssemos esse tamanho da amostra, pois esses foram os casos que nos foram possível ter acesso, o que é compreensível considerando o número de jovens participantes do PROFASA⁵ e de jovens que apresentam características do universo definido no presente estudo. Não consideramos problemático ter uma amostra desse tamanho, pois a abordagem qualitativa não busca representatividade numérica (Gerhardt & Silveira, 2009).

3.4. Para a Recolha dos Dados

Pretendíamos seleccionar técnicas de recolha de dados que nos permitissem explorar grande parte das dimensões das relações sociais entre adultos e jovens educadores no PROFASA, no entanto, as condições que o campo de estudo oferecia ditaram as técnicas possíveis de serem aplicadas. Desta forma, não foi possível recorrer ao levantamento documental porque não existe nenhum documento produzido e disponível sobre o PROFASA no distrito de KaMavota.

Não foi possível realizar a pretendida observação directa não participante porque as aulas decorriam esporadicamente, sem nenhum horário definido, dentro das casas entre os jovens educadores e adultos alfabetizados, apesar de que nem todos os jovens tinham adultos a alfabetizar no momento de realização do trabalho de campo. Estes factores foram um obstáculo para podermos observar directamente o curso das relações entre adultos e jovens alfabetizadores durante as aulas. Com efeito, usamos, apenas, a entrevista semi-estruturada e a discussão em grupo focal (DGF).

A entrevista semi-estruturada é uma técnica de interacção social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados e a outra apresenta-se como fonte de

⁴ O recurso ao telemóvel foi a alternativa sugerida para superar este empedimento, no entanto a impossibilidade de contactar adulto em referência por esse meio condicionou para que não conseguimos ter acesso a ele e explorar as relações sociais em que estava envolvido com os jovens educadores e não educadores.

⁵ À conversa informal com o representante do PROFASA, ficamos a saber que o programa iniciou com um número reduzido de jovens participantes, alguns dos quais desistiram por escassez de recursos e motivação e outros não estavam no activo porque não tinham encontrado adultos com desejo de apreender ou tinham dificuldade de encontrar espaços para a realização das aulas. Alguns jovens educadores estavam a alfabetizar os seus irmãos mais novos como forma de ocupar-se, enquanto não encontravam adultos que quisessem participar no programa.

informação. O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema em estudo, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (Gerhardat & Silveira, 2009). Procurando retratar aspectos significativos envolvidos nas relações entre adultos e jovens educadores, esta técnica foi fundamental para identificar e interpretar as categorias por meio das quais os actores envolvidos constroem as suas relações, a sua realidade e orientam as suas acções. Como afirma Bourdieu (2005), nas relações dentro de um campo, o que está em causa é a construção e imposição de categorias interpretativas.

Gomes e Barbosa (1999) concebem a DGF como uma técnica que busca recolher dados qualitativos de uma forma profunda. Esta técnica é aplicada para contextos particulares em que se busca aprofundar as categorias com base nas quais os actores sociais constroem a realidade. É neste sentido que coloca em discussão, simultaneamente, um número de 8 a 14 pessoas sob moderação de um investigador que faz as questões e orienta a discussão (Fern, 2001), citado por Gondim, 2003).

Aplicámos esta técnica de recolha de dados para colocar em discussão dois grupos distintos de forma separada. De um lado, agrupámos jovens educadores para a discussão em grupo e, do outro lado, somente adultos alfabetizados. Com esta técnica, pretendíamos aprofundar as diferentes categorias de construção da realidade que os actores possuem, assim como as crenças e convicções que estes possuem relativamente ao mundo dos jovens e dos adultos. Para o caso específico dos jovens, esta técnica mostrou-se relevante porque permitiu que eles se expressassem abertamente sobre o seu mundo sem os constrangimentos que vivenciam na sua relação com a geração dos mais velhos.

Primeiro, administrámos as entrevistas semi-estruturadas juntos dos participantes durante uma semana, de 21 a 27 de Outubro de 2018, nos bairros Ferroviário, Mafalala e Polana Caniço, onde as famílias dos jovens educadores se encontravam a residir. Estas entrevistas foram realizadas nas respectivas casas das famílias, tendo sido esta a opção dos entrevistados. As conversas com os adultos tiveram uma duração média de 30 minutos e, com as crianças, teve a duração de 1 hora de tempo, uma vez que tinham mais facilidade de se expressar do que os outros. Na semana seguinte, nos dias 28 e 29 de Outubro, realizámos duas DGF, uma de jovens educadores e outra de jovens não educadores. Não foi possível fazer uma DGF com adultos educados pela

dificuldade que tivemos de reuni-los num mesmo espaço, visto que cada um recebia aulas na sua própria casa⁶. Realizamos DGF com os jovens dos bairros de Mafalala e Polana Caniço pela proximidade entre eles, o que facilitou a sua deslocação. Cada DGF contou com a participação de, pelo menos, 8 jovens e foram orientados pela investigadora deste estudo. Com a anuência dos jovens, usamos um gravador para o registo de toda a informação que foi posteriormente transcrita, conservando a construção frásica original. Chegamos até aos entrevistados por intermédio do coordenador do PROFASA em Maputo. Este foi-nos indicado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. No primeiro momento, foram identificados jovens educadores. De seguida, por intermédio destes, foi possível chegar aos adultos que foram ou estavam sendo educados e às crianças da mesma família.

3.5. Para Análise e Interpretação dos Dados

Realizámos a interpretação dos dados com recurso à análise do conteúdo, que é técnica aplica no tratamento dos dados qualitativos (Quivy & Compenhoudt, 1988). Bardin (1979, p. 42), como citado em Gerhardat & Silveira, 2009) afirma que a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Esta começou com a leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos.

Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os factores que determinam as suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa dar consistência interna às operações (Minayo, 2001, p. 18).

Para a aplicação desta técnica neste trabalho, obedecemos aos procedimentos propostos por Minayo (2001). Começamos pela *pré-análise*, em que fizemos leituras repetidas dos registos das entrevistas, de modo a familiarizar-nos com o conteúdo e separar o relevante do secundário;

⁶ A inexistência de um espaço comum onde as aulas de alfabetização deveriam ser administradas condiciona a dispersão dos adultos, o que foi um obstáculo para juntar todos no mesmo espaço para a realização da DGF.

seguimos com a *exploração do material*, onde fizemos recorte de alguns estratos das entrevistas em função da sua riqueza para representar os posicionamentos identificados relativamente aos tópicos em estudo; por fim, seguimos com *tratamento dos resultados*, onde realizamos o enquadramento teórico à luz do quadro teórico e conceptual que operacionalizamos (ver Capítulo II).

3.6. Dos Constrangimentos da Pesquisa

Na etapa da concepção do projecto que embasou o presente estudo, enfrentamos o constrangimento referente à identificação dos estudos que retratam a relação entre adultos e jovens no âmbito da alfabetização em Moçambique, principalmente no que tange às relações dessas duas categorias. A busca que realizámos na internet, nas bibliotecas universitárias, nas bibliotecas de instituições não universitárias, nas livrarias, nos vendedores de rua não tornou possível que encontrássemos estudos que tenham retratado a relação entre adultos e jovens no contexto moçambicano, o que fez com que, na revisão da literatura, não incluíssemos estudos feitos em Moçambique sobre este fenómeno, limitando-nos nos que foram realizados no contexto internacional.

No segundo momento, como já tínhamos adiantado, levamos bastante tempo na tentativa de realizar o nosso estudo no distrito de Namialo, na província de Nampula. Entretanto, os obstáculos inerentes à burocracia e à pressão do tempo tornaram impossível a satisfação desse interesse. Desta forma, dispendemos muito tempo nesta primeira fase, tendo restado pouco tempo para desenvolver a investigação em Maputo. Talvez, com mais tempo para a condução do trabalho de campo em Maputo, tivesse sido possível realizar uma observação directa não participante de algumas aulas de alfabetização.

Por fim, as condições em que o PROFASA está a ser implementado constituíram um constrangimento para a realização do trabalho de campo, principalmente quanto à ausência de um espaço comum, onde os jovens possam juntar todos os adultos para conduzir as suas aulas. Como resultado desta realidade, não conseguimos realizar DGF com os adultos e com todas as crianças que participaram nas entrevistas individuais.

3.7. Valorização Ética dos Participantes

Segundo Goldim (2001), como citado em Gerhardat e Silveira (2009), o aspecto ético fundamental é a garantia de que não haverá discriminação na selecção dos indivíduos nem exposição destes a riscos desnecessários. Quando forem pesquisados grupos de pessoas em estados ou condições especiais, eles devem merecer cuidados diferenciados, como nos casos de gestantes, doentes mentais, prisioneiros, estudantes, militares, empregados de instituições de saúde, membros de comunidades menos desenvolvidas, e outros.

a) Consentimento Informado

Ao longo da investigação, garantimos a observância dos princípios éticos apontados por Gaiva (2009). O primeiro é o consentimento informado, que se refere a um processo no qual o sujeito envolvido directa ou indirectamente na investigação recebe orientação detalhada sobre os procedimentos adoptados pelo pesquisador. Elaborámos e apresentámos um termo de consentimento aos participantes, contendo toda a informação relevante sobre o estudo, devendo assinar em caso de anuência da sua participação na pesquisa (ver anexo 2).

b) A Garantia de Outros Princípios Éticos

A participação deve ser efectiva e cuidadosa em todos os níveis dos indivíduos e momento da investigação. Aponta-se para a relevância/benefícios, risco, consentimento, divulgação dos resultados, confidencialidade e anonimato como principais princípios que devem ser garantidos. Com a excepção do risco, neste estudo, garantimos a vigência de todos esses princípios.

Na questão da relevância, entendemos que este estudo agrega benefícios para os envolvidos. Em primeiro lugar, podemos afirmar que, de um lado, o aspecto crítico que se pretende trazer vai permitir aos técnicos do PROFASA avaliarem a sua própria actividade, melhorando o seu desempenho e olhar para outros envolvidos como actores. Em segundo lugar, a conversa com os jovens vai constituir um espaço onde terão a liberdade de falar abertamente e livres de qualquer constrangimento sobre as suas experiências.

O anonimato é um princípio que consiste em garantir que não haja uma ligação entre os dados a serem facilitados e seus respectivos autores. Para o efeito, não procurámos saber o nome dos inquiridos, assim como recorreremos a algumas variáveis sócio-demográficas para identificar os depoimentos retirados das entrevistas ao longo da apresentação, análise e interpretação dos dados de campo.

A confidencialidade, de acordo com Gaiva (2009), diferencia-se do anonimato porque pressupõe o compromisso que o investigador assume de não divulgar a ligação que se pode estabelecer entre os dados e os seus autores. Na qualidade de autores do trabalho, fomos responsáveis pelo tratamento e conservação da informação em todas as etapas do estudo, desde a recolha, à análise, interpretação e conservação pós-estudo. A utilização da informação obtida para outras finalidades só será possível mediante a aprovação dos participantes.

O último princípio está ligado à divulgação dos resultados. Todo o trabalho científico não é somente propriedade do seu autor, sendo necessário que seja colocado à disposição do público em geral. Merton (como citado em Kropf & Lima, 1999) já tinha afirmado que uma das características do conhecimento científico é de ser comunitário, isto é, propriedade de todos. Nesse sentido, garantimos que todos os participantes e interessados tenham acesso ao relatório final, encaminhando uma cópia da versão final à coordenação do PROFASA e a biblioteca Brazão Mazula, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Capítulo IV. Apresentação da Análise e Interpretação dos Dados

A adoção de uma abordagem qualitativa implica, de um modo geral, a realização simultânea da análise, interpretação e discussão dos dados. Neste capítulo, trazemos essas três componentes deste trabalho, tendo como base a informação que consideramos relevante para o alcance dos nossos objectivos quanto à compreensão das relações sociais entre jovens e adultos no PROFASA.

4.1. Características sócio-demográficas dos entrevistados

Introduzimos a apresentação dos dados com a informação referente às características sócio-demográficas de jovens e adultos entrevistados. Por termos trabalhado com três categorias de participantes na pesquisa, trazemos o seu perfil de cada informante de forma separada, começando pelos jovens educadores, seguindo jovens não educadores e, por fim, adultos alfabetizados.

▪ Jovens educadores

Todos os 10 jovens educadores que foram entrevistados são do sexo masculino⁷, compreendendo 19, 20, 21 e 22 anos de idade. Os seus níveis de escolaridade oscilam entre 10^a, 11^a e 12^a classes. Como afirmamos na metodologia, os bairros de residência são Ferroviário, Mafalala e Polana Caniço. Com a excepção de dois jovens que vêm das províncias de Gaza e Inhambane, as restantes são de Maputo Cidade e Maputo Província. Quanto aos membros dos agregados familiares e a sua distribuição pelas gerações, os dados mostram a existência de jovens de famílias com dois jovens e dois adultos, dois jovens e três adultos, dois jovens e quatro adultos, três jovens e dois adultos, quatro jovens e um adulto e cinco jovens e três adultos. Quase todos os jovens educadores entrevistados são estudantes a tempo inteiro; porém, pelo menos, três deles exercem outras actividades: a de comerciante e trabalhador de *car wash*.

▪ Jovens não educadores

⁷ Os jovens do sexo feminino que encontramos no PROFASA não tinham ainda adultos sobre sua orientação, pelo que não eram elegíveis para o nosso universo de pesquisa.

Dentre os jovens não educadores, identificamos quatro do sexo feminino e as restantes do sexo masculino. As suas idades começam dos 17, 18, 19, 20, 21 até aos 22 anos. Os seus níveis de escolaridade oscilam entre a 8^a, 9^a, 10^a, 11^a e 12^a classes. Residem nos bairros de Mafalala, Polana Caniço e Ferroviário e são oriundos das províncias de Gaza, Inhambane, Maputo província e Maputo Cidade. A composição geracional dos seus agregados familiares é a mesma com a dos jovens educadores, pois fazem parte da mesma família.⁸ Com a excepção de uma jovem entrevistada que, para além de ser estudante, trabalha num cabeleiro, as outras têm, apenas, os estudos como sua ocupação diária.

▪ **Adultos educados**

Entre os adultos educados entrevistados, apenas três é que são do sexo feminino e os restantes sete do sexo masculino. A idade mínima nesta categoria é de 35 anos e a máxima é de 53 anos. As restantes são 40, 42, 47, 48, 50, e 51 anos. Todos os adultos entrevistados se encontram na fase de alfabetização. Dentre os dez interlocutores desta categoria, nenhum possui formação profissional. As suas ocupações são de pedreiro, canalizador, comerciante, carpinteiro e doméstico ou desempregado. Quanto ao estado civil, a maioria é casado, sendo os restantes solteiros e viúvos.

No que diz respeito à residência, província de origem e composição do agregado da família, os dados são os mesmos observados nas outras duas categorias de entrevistados. Por fim, o tempo de envolvimento no PROFASA mínimo é de 7 meses, passado para 9 meses, 1 ano, 1 ano e 4 meses até o máximo de 1 ano e 6 meses.

4.2. Aprender do Adulto para Alfabetizar o Adulto na AF

O PROFASA é um programa ao qual os actores sociais envolvidos são chamados a apreender e a desempenhar determinados papéis sociais, de modo a assegurar a continuidade do processo de

⁸ Fizemos referencia na definição do universo de pesquisa que trabalhámos com jovens não educadores e adultos educados que eram membros dos mesmos agregados familiares que os jovens educadores, de modo a facilitar a realização de uma análise comparativa. Isto significa que residem nos mesmos bairros, tem a mesma origem e a mesma composição geracional do agregado familiar.

alfabetização. Sendo protagonista no acto de educador, interessa-nos analisar os papéis sociais desempenhados pelos jovens educadores no PROFASA.

Uma definição simples e aplicável neste trabalho é a que concebe papel social como um conjunto de expectativas que a sociedade possui sobre o comportamento que se espera de um indivíduo numa determinada situação (Goffman, 1999, p. 25). Sobre esta perspectiva, é possível identificar as expectativas definidas para um jovem que esteja inserido no PROFASA, o que podemos realizar tomando em consideração dois depoimentos de dois jovens educadores com as quais trabalhamos:

“No PROFASA eu só devo alfabetizar os adultos, afinal o programa é de alfabetização em família de jovens e adultos. Desde que comecei, eu só estou a dar aulas aos adultos que consigo encontrar e aceitam que eu lhe ensine a ler e a escrever. Mas em casa tenho sempre alguém para ensinar” (Jovem educador, 21 anos de idade).

“É ensinar a ler e a escrever os adultos que eu encontro. Neste momento estou a ensinar a minha mãe a ler e a escrever, mas já ensinei outros adultos que depois desistiram” (Jovem educador, 18 anos de idade).

Espera-se que os jovens educadores ensinem os adultos a ler e a escrever. Em termos mais teóricos, o papel que os jovens educadores devem desempenhar no PROFASA é de alfabetizar adultos que conseguem encontrar, pois está sobre a sua responsabilidade procurar e encontrar os adultos que queiram participar no programa e estejam disponíveis para participar nas aulas a serem ministradas. Esta disponibilidade é um condicionamento objectivo para que jovens educadores possam, de facto, exercer o seu papel de alfabetizadores. Referimo-nos à necessidade de encontrarem adultos que queiram ser alfabetizados.⁹

O PROFASA é um programa baseado no lema “família sem analfabetismo”, que significa que é ao nível intrafamiliar que o jovem educador deve começar a desempenhar o papel de alfabetizador. Este princípio permite minimizar o constrangimento de não encontrar adultos para alfabetizar, uma vez que, ao nível da família, todos os jovens com os quais trabalhamos neste

⁹ Durante o processo de identificação dos jovens educadores para a construção do nosso universo de pesquisa e da amostra, encontramos crianças no PROFASA que não tinham tido ainda a oportunidade de exercer o papel de educadores, condicionadas pelo facto de não terem ainda adultos com desejo de serem alfabetizados.

estudo encontraram um adulto para ensinar. Exluímos deste estudo alguns casos de jovens educadores que estavam a ensinar aos seus próprios irmãos mais novos porque não havia adultos no agregado familiar a quem pudessem alfabetizar.

A existência de jovens educadores sem adultos para alfabetizar e a enfrentar dificuldades para encontrar adultos para ensinar reflecte um défice na organização do PROFASA para a sua efectiva implementação. Esse é um problema que não é exclusivo em Moçambique, por exemplo, em Angola, um estudo realizado por Freitas (2014) constatou a falta de condições organizacionais como um dos factores que condicionava para que a alfabetização de adultos atingisse os objectivos e metas desenvolvidos.

Uma das necessidades indispensáveis para a condução da alfabetização de adultos com vista a efectiva satisfação dos objectivos e metas definidos é a existência de alfabetizadores com qualificações suficientes para exercerem esse papel (Soncó, 2014; Pojo, 2006; Dantas, 2004; Freitas, 2014; Martins, 2006). Esta é uma exigência reconhecida pelos responsáveis do PROFASA, pelo que se preocuparam em capacitar os jovens educadores para o exercício do papel de alfabetizadores, procurando dotá-los de informação e conhecimentos indispensáveis para um bom processo de ensino-aprendizagem.

As crianças entrevistadas passaram por uma formação antes de iniciarem as aulas de alfabetização, conforme os depoimentos abaixo:

“Depois de eu me ter voluntariado para participar do programa de alfabetização na escola, passamos por uma formação onde apreendemos sobre o que deveríamos ensinar aos adultos e como devíamos ensinar. A formação foi mesmo na minha escola” (Jovem educador, 20 anos de idade)

“Tudo o que fazemos dentro do programa aprendemos na escola, onde tivemos uma formação sobre o material que devemos usar. Chamam de preparação psicopedagógica que deram todos os estudantes que hoje são alfabetizadores nas suas famílias e seus bairros” (Jovem educador, 19 anos de idade)

A formação pela qual passam os jovens alfabetizadores pode ser interpretada a partir de duas dimensões. Ela é um meio pelo qual eles apreendem os conteúdos (conhecimento e informação)

que deveriam transmitir aos adultos no âmbito da sua alfabetização. É, também, um veículo por meio do qual eles aprendem comportamentos apropriados para exercer a actividade psicopedagógica, isto é, as técnicas e métodos a serem usados para a transmissão dos conteúdos didácticos aos alfabetizados. Esta constatação está expressa na passagem do Jovem educador (20 anos de idade), quando afirma “...o que deveríamos ensinar aos adultos e como devíamos ensinar...”.

Os elementos presentes no processo de formação permitem, ainda nesta fase inicial, construir o PROFASA como um campo especificamente cultural. Uma das condições é a existência de uma estrutura de posições objectivas entre as quais estão distribuídos agentes (Alanen, 2014), a identificação do tipo de capital que está em jogo (Bourdieu, 2005, p. 135). No âmbito da formação, identificámos, pelo menos, duas posições objectivas, a de formador e de formando, entre as quais estão distribuídos o representante do PROFASA e o jovem educador, respectivamente. O capital em jogo é o cultural. Entenda-se o capital cultural como conhecimento e informação que um agente demonstra possuir de um campo (Thiry-Cherques, 2006, p. 17).

Ao considerar o PROFASA como um campo cultural, somos conduzidos a aceitar que os jovens educadores, enquanto agentes em formação, ocupam uma posição inferior em relação ao(s) seu(s) formador(es) responsável(is) pela transmissão da informação e conhecimento necessário para a alfabetização de adultos. Participar nessa formação é um meio para ter acesso e acumular o maior volume de capital cultural, que veio servir de base para que não só desempenhassem o papel de alfabetizadores, mas também se situassem numa posição superior em relação aos adultos alfabetizados, na relação jovem-adulto vivenciada na AF.

A formação foi também um caminho para as crianças educadoras adquirirem o capital cultural necessário para se inserirem no PROFASA, podendo acumular o volume suficiente que as permitisse ocupar a posição de alfabetizadoras na estrutura interna do programa acima da posição de alfabetizando. O acto de ocupar a posição de alfabetizador tornou necessário que as entrevistadas levassem consigo, na sua trajectória, no programa de AF, alguns princípios básicos que serviriam de referência para a orientação das suas acções na sua relação com os dados durante o processo de ensino-aprendizagem. As seguintes passagens demonstram esta constatação:

“Ensinarão que devemos ter paciência com os adultos porque são pessoas que ainda não têm o mínimo de conhecimento sobre leitura e escrita, devemos ensinar e acompanhar o processo de evolução, para ver se estão a progredir ou não. Mas não é fácil garantir tudo isso porque o programa não faz acompanhamento” (Jovem educador, 21 anos de idade).

“Não há, assim, regras que nos deram, apenas é saber ensinar os adultos sem faltar respeito, saber ouvir para melhor ensinar, ter paciência, fazer acompanhamento, usar linguagem que os adultos entendam. Procuo fazer isso, mas as dificuldades não ajudam, não há estímulo” (Jovem educador, 19 anos de idade).

Na posição de alfabetizadores, no exercício efectivo do papel de agente de alfabetização, espera-se que os jovens educadores exibam formas específicas de agir, no sentido de serem pacientes, acompanhar o processo de evolução dos alfabetizados, não faltar respeito aos alfabetizados, saber ouvir, entre outros aspectos. Ao serem transmitidos a todos os jovens inseridos no PROFASA, no âmbito da sua formação pedagógica, esses princípios podem ser considerados qualidades objectivamente inerentes ao papel de alfabetizador, pelo que estão vinculados na posição ocupada pelos jovens educadores no programa AF.

Quando se procura alistar algumas das qualidades que um alfabetizador qualificado deve apresentar para conduzir o processo de alfabetização com boas práticas pedagógicas, alguns autores apontam para a não mecanização do ensino (Pojo, 2006), democratização das relações, (Martins, 2006; Dantas, 2004), abertura (Pires, 2012), recurso a uma língua compreensível para o alfabetizado (Mário e Nandja, 2006; Mangrassé, 2004). Os princípios transmitidos aos entrevistados estão enquadrados nestas qualidades de um alfabetizador e de uma alfabetização idealmente desejada, o que permite afirmar que devem ser predisposições que um jovem possua na posição de alfabetizador.

Os princípios actuam como *habitus* na perspectiva bourdieuniana, isto é, um sistema durável e transponível de esquemas de apreciação, percepção e acção (Bourdieu, 2005, p. 68). Entendemos ser a partir desses princípios aprendidos na formação, no PROFASA, e fortificados na posição de alfabetizadores, que os jovens educadores percebem o processo de alfabetização, escolhem a melhor forma de orientá-lo e adoptam as formas específicas de agir diante dos adultos

alfabetizados. Alanen (2014) afirma que o *habitus* centra-se na nossa forma de agir, sentar, pensar e de ser, reflectindo, ao mesmo tempo, a dimensão objectiva e subjectiva do campo.

Não obstante serem detentores de um *habitus* que podia facilitar o desempenho do seu papel de alfabetizadores, os entrevistadores reconhecem a existência de condições objectivas que constroem o seu desempenho e obrigam a rever os princípios que conduzem o processo de alfabetização. As passagens seguintes ilustram essa constatação:

“Não há ajuda com material necessário, eu tenho que me virar para continuar com as aulas. Não dão nenhum estímulo. Assim não é fácil aplicar tudo que sabemos” (Jovem educador, 18 anos de idade)

“No início davam um subsídio, mas depois param de dar, não sei porquê. Vem aqui fazer levantamento das dificuldades, mas depois não voltam para dar a solução. Nessas situações, é difícil dar aulas, ser paciente, fazer o acompanhamento. Você não vai dizer, convencer um adulto para lhe dar aulas e, depois, dizer para ele mesmo comprar livros, cadernos, por isso outros negam e outros desistem. Tínhamos que ser nós a darmos, mas nós também não temos, como vamos dar?” (Jovem educador, 21 anos de idade)

A ausência de material apropriado para a condução das aulas de alfabetização, como livros, cadernos, a falta de estímulos, é um dos factores que torna difícil aos entrevistados desempenharem o papel de alfabetizador da maneira idealmente definida, como vimos antes. De um lado, estão jovens educadores que aprenderam e transportam consigo sistemas de referência e, de outro lado, está a realidade social concreta que encontram no seu quotidiano, que é desfavorável para a alfabetização.

Os jovens educadores entendem este distanciamento entre o ideal e o real, na medida em que demonstram a capacidade de adoptar alternativas de acção, o que faz com que continuem com as aulas de alfabetização dentro das condições por eles criadas. A activação de alternativa face aos obstáculos encontrados no contexto de Moçambique, em que a desistência de adultos é um problema enfrentado, não só no contexto do PROFASA, no qual intervêm alguns jovens educadores com os quais trabalhamos (ver último depoimento acima), mas também em outros contextos do território nacional (Mário e Nandja, 2006). Entretanto, diferente destes autores que apontam para a língua como factor de desistência, neste trabalho, identificámos a ausência de

condições materiais como variável que explica a falta de adesão e a desistência às aulas de alfabetização.

4.3. Representações sobre Adulto e Jovem Educador

As representações sociais que os indivíduos possuem servem de base para a orientação das suas ações dentro do campo em que se encontram. Bourdieu (2005) afirma que, na luta de forças e de poder entre os agentes no interior de um campo, o que está em jogo é a imposição de representações sociais, pois podem favorecer a conservação ou subversão da ordem social interna.

No campo familiar, a realidade não é diferente: os adultos e jovens possuem representações de uns sobre os outros e de si mesmos. A seguir, buscamos analisar e interpretar dados que permitem estudar as representações sociais sobre jovens e adultos, do ponto de vista da visão dos entrevistados. O argumento que sustentamos nesta secção é que entre os entrevistados existem os que vivenciam a naturalização das suas representações e os que experimentam a sua reconstrução. Começamos por explorar casos que reflectem a primeira tendência e finalizamos com casos inerentes à segunda.

4.2.1. Uma vez Adulto, sempre Adulto

O adulto é aqui representado pelos entrevistados, jovens educadores e adultos alfabetizados, como alguém que assume, de um modo geral, a posição de educador dos mais novos. Buscamos aprofundar essa imagem acerca do adulto, percorrendo no tempo, a partir do momento antes da entrada para o PROFASA e durante a permanência dos entrevistados no programa de alfabetização de adultos.

As representações sociais que os entrevistados tanto jovens educadores quanto adultos alfabetizados possuem sobre o adulto são exteriorizadas por meio de vários atributos que alguns se assemelham e outros que se diferenciam. Ainda assim, entendemos que todos os atributos fazem parte de uma mesma imagem. Vejamos as características destacadas por alguns entrevistados:

“É uma pessoa grande, que ensina os jovens, cuida dos jovens, tem responsabilidade, tem família, trabalha” (Jovem educador, 22 anos de idade).

“Vejo logo meu pai, minha mãe, meus irmãos que são pessoas que já fazem aquelas brincadeiras de jovens, tem que trabalhar, assumir responsabilidade para cuidar da sua família, educar seus filhos” (Jovem educador, 19 anos de idade)

Trabalhar, ter responsabilidades, construir e cuidar de uma família e deixar para traz as brincadeiras são alguns dos atributos característicos de um adulto destacado no seio dos jovens entrevistados. Podemos encontrar os mesmos indicadores na categoria dos adultos, patente nos depoimentos seguintes:

“Deixa brincadeira de lado para cuidar da sua família, deve trabalhar, ter filhos e ser independente” (Adulto feminino, 48 anos de idade).

“Quem está preparado para educar seus filhos, ter responsabilidades dentro da sociedade” (Adulto masculino, 40 anos de idade).

Esta é uma representação que (convém usarmos o singular, pois trata-se de uma mesma imagem de adulto, caracterizada, nalguns aspectos, de forma diferenciada) apresenta alguns aspectos como definidores do que é um adulto, ou seja, a postura que uma pessoa deve apresentar para ser considerada adulta. Ela deve ter uma família, deve ter filhos, deve trabalhar, deve ser independente e deve ser responsável, o que significa que não deve ter brincadeiras. Trata-se de uma realidade social partilhada entre adultos e jovens, dito teoricamente entre duas gerações distintas dentro do campo familiar.

Os atributos acima apontados são definidores de uma imagem tradicional de adulto. Estudos sobre os processos de transição da fase de adolescente/jovem para a fase adulta destacam os mesmos atributos como inerentes ao modelo tradicional. Tradicionalmente, para um adolescente/jovem tornar-se adulto deve terminar os estudos, arranjar um trabalho, sair da casa dos pais, construir uma família, isto é, ter filhos, o que implica ter uma mulher (Borges & Magalhães, 2009; Andrade, 2010).

A partilha da representação social do adulto entre jovens educadores e adultos alfabetizados é reveladora de que, de um lado, essa imagem está objectivamente disponível na sociedade no

geral e no campo familiar especificamente, de outro lado, que a geração adulta transmite essa imagem para a geração mais nova. Os jovens entrevistados estão a reproduzir uma representação social do adulto que recebem dos adultos. Bourdieu (2005) afirma que a transmissão, imposição e partilha de representações sociais dentro do campo podem actuar como factores que garantem a reprodução da ordem social interna, conservando as posições ocupadas, bem como os benefícios associados.

Vinculada a imagem do adulto em referência neste tópico, está a conservação e legitimação da posição do adulto enquanto educador e da posição do jovem enquanto receptáculo dos seus ensinamentos. As passagens seguintes mostram esta relação entre adulto educador e jovem educador no âmbito das formas de tratamento que o primeiro deve adoptar em relação ao segundo:

“É seu filho, mesmo não sendo de sangue, deve ver como filho, deve respeitar, ensinar, educar, apoiar. Eu trato com respeito, como pessoa adulta” (Jovem educador, 20 anos de idade).

“Dar tratamento de filho, transmitir conhecimento, educação, ouvir o que ele quer e dar o que precisa. Ouvir o que eles dizem, apesar de nem todos dizerem boas coisas” (Jovem educador, 19 anos de idade).

A ideia de adulto educador está patente nas palavras dessas crianças educadoras, o que significa que elas legitimam as condições internas da estrutura hierárquica familiar, em que o adulto ocupa a posição superior de ditador das regras do jogo na família e a sua posição subalterna de “objecto” de educação adulta. Existe aqui uma certa necessidade de submissão mesmo em situações nas quais o adulto pode não ter razão.

Esta representação sobre as formas de tratamento apropriadas entre adultos e jovens é condição necessária, embora não suficiente, para garantir a reprodução da estrutura hierárquica familiar, em que as relações de dominação entre gerações colocam o jovem em posição subalterna. As categorias identitárias *pai e filho* são activadas pelos jovens entrevistados para reforçar o seu posicionamento no que diz respeito à legitimidade de o adulto orientar o processo de socialização do jovem. Estas constatações aproximam-nos do estudo de Silva (n.d), quem observou que a família é um espaço de imposições de modelos aos jovens, o que concorre para a reprodução da sua posição de subalternidade.

O ponto de vista dos jovens educadores é confirmado e reforçado pela forma como os adultos alfabetizados definem a posição que um adulto deve assumir na sua relação com o jovem, o que está patente nas passagens seguintes:

“Dar educação, orientação para ter uma boa vida. Esses jovens de hoje estão perdidos, não querem ouvir, por isso, às vezes, têm braço de ferro” (Adulto feminino, 50 anos de idade).

“Com palavra dura, dizer a verdade porque andar a ouvir o que eles dizem leva eles a irem para a cova. Esta geração esta perdida, não quer aprender, nem obedecer. Com meus filhos não há brincadeira” (Adulto masculino, 51 anos de idade).

Nas perspectivas destes entrevistados, é responsabilidade do adulto moldar e preparar o jovem para a sua vida futura, sendo dever e obrigação desta escutar e reproduzir o que lhe é transmitido. O que é ensinado pelo adulto deve ser assumido como verdade absoluta e inquestionável, podendo-se recorrer ao uso da força para garantir que os ensinamentos sejam colocados e praticados pelos jovens no seu quotidiano.

Ocorre, nesse ínterim, o que Pais (1990) considerou como uma fase de transição para a vida adulta, neste caso, a juventude. É dever do adulto orientar o processo de transição do jovem para a vida adulta, pois, deixando de o orientar, ele pode desviar-se.

Está patente nos depoimentos dos adultos alfabetizados a ideia segundo a qual, na contemporaneidade, os jovens tendem a desviar-se, representando o que eles designam “geração perdida”, que se recusa a ouvir e a obedecer a educação dos mais velhos. Estas situações concorrem para que os adultos vejam o seu poder de impor modelos de comportamento aos jovens a reduzir, o que, na sua opinião, justifica o recurso ao “braço de ferro”, a “palavra dura”.

Estes recursos, o “braço de ferro” e a “palavra dura”, podem ser mobilizados como meios a serem usados para forçar os jovens a submeterem-se à ideologia adultista. É neste sentido que podem ser interpretados como potenciais estratégias de conservação da estrutura do campo familiar e distribuições dos membros dos agregados entre as posições existentes, assegurando a reprodução da ordem social interna. Qualquer iniciativa do jovem, no sentido de não obedecer o comando de um adulto, é vista como uma ameaça à ordem, pelo que deve ser combatida.

A ideia da juventude como uma “geração perdida” é válida para o contexto social geral, visto que ao nível da família dos adultos alfabetizados, a ordem é garantida pela reprodução da representação social da imagem do adulto acima descrita, mesmo durante ou após a participação no PROFASA, como atestam os dois casos seguintes:

“É como eu disse da primeira vez, as coisas não mudam porque eu sou educador, ainda acho que o adulto deve cuidar das crianças porque uma criança não tem nada, não trabalha e ainda tem muito que aprender. Quando for adulta também deve fazer a mesma coisa” (Jovem educador, 20 anos de idade).

“Não é porque uma criança ensina um adulto que as coisas podem mudar. Até podem piorar porque podem pensar que já são livres, podem fazer o que quiser. Nada de brincadeira, criança é criança, sempre vai ser meu filho, mesmo quando crescer” (Adulto masculino, 51 anos de idade).

O recorte frásico “...jovem é jovem, sempre vai ser meu filho, mesmo quando crescer.” é um indicador de naturalização da imagem do adulto dentro o campo familiar. Independentemente da sua participação no PROFASA, onde os jovens desempenham o papel de educadores, entende-se que as posições ocupadas na estrutura familiar não devem mudar, devendo o adulto dominar o jovem que deve permanecer subalterna.

A naturalização da dominação do adulto sobre o jovem origina a sua externalização, pelo que, mesmo depois de deixar de ser jovem e tornar-se adulta, esta continuará a ocupar uma posição subalterna, pois a relação de pai para filho é uma condição que não pode ser invertida. Podemos agora entender o porquê de os jovens educadores, entrevistados, recorrerem às categorias de pai e filho e à relação entre estes para representar a relação que o adulto deve estabelecer com a criança. A partir da relação de dominação entre pai e filho naturaliza-se a relação de dominação entre adulto e jovem. Assim, estes jovens educadores entendem ser legítimo que, dentro da família, o adulto continue a exercer o poder, mesmo que as posições na relação de poder sofram mudanças no PROFASA.

4.2.2. Uma vez Jovem, sempre Jovem

A representação social que se tem do jovem tende a permanecer ao longo do tempo, antes e durante a participação no PROFASA, definindo-a com base em atributos contrários aos que são assumidos como peculiares dos adultos. Neste tópico, analisamos essa representação do jovem como, falando de forma geral, isenta de responsabilidade.

A irresponsabilidade é o atributo que aparece nas narrativas dos jovens educadores, entrevistados, para expressar a representação social que possuem sobre o que é ser jovem, como se pode ver nas passagens abaixo:

“Uma pessoa que está no meio de amigos a passear, brincar, conversar, sem pensar muitas coisas. está aí, preocupa-se em curtir, swuegar, não tem nenhuma responsabilidade, apesar de existirem jovens que já são pais prematuramente” (Jovem educador, 20 anos de idade).

“Vejo um irresponsável, preocupado em viver um momento, sem pensar no amanhã. Até pode querer inventar que é adulto para entrar nas discotecas” (Jovem educador, 20 anos de idade).

A forma como os jovens educadores aplicam a noção de responsabilidade, ou melhor, da ausência de responsabilidade, para definir a imagem de jovem, está relacionada com a ideia de tempo, visando mostrar que o ser jovem implica estabelecer um relacionamento peculiar com o tempo. O jovem não tem nenhum compromisso com o futuro, enraizando a sua existência nas experiências presentes, o que significa que está preocupado em brincar, conversar, aproveitar o momento e não estabelecer nenhum vínculo de comprometimento.

Esta imagem de jovem está também expressa nas representações sociais dos adultos alfabetizados, embora se expresse de uma forma bastante peculiar, o que podemos constatar nos casos dos dois entrevistados abaixo:

“É uma pessoa pequena, que não sabe muito sobre a vida. Pode saber na escola, mas na vida ainda tem muito que aprender e nós adultos é que devemos ensinar” (Adulto masculino, 53 anos de idade).

“Alguém que ainda está a crescer, que deve aprender com mais velhos para não agir só por agir, mas não é o que acontece, muitos jovens pensam que cresceram e não querem aprender

mais por isso não têm valores, andam por aí de qualquer maneira” (Adulto feminino, 48 anos de idade).

Estes constroem uma imagem de jovem como uma fase de vida esvaziada de sentido, de experiências relevantes. Ora porque o jovem não sabe nada da vida, ora porque o jovem está numa fase de crescimento, de transição para uma fase em que as vivências se tornam mais significativas para serem valorizadas. Aqui, a irresponsabilidade como atributo da infância é expressa quando se diz que o jovem anda por aí de qualquer maneira.

Esta representação social sobre o jovem nega justamente o que Pais (1990) pretende propor no âmbito do estudo da juventude: a ideia da juventude como uma categoria diversa e heterogénea, constituída por jovens com capacidade de actores sociais, pelo que podem possuir suas próprias e diferentes representações sobre si mesmos.

Os adultos alfabetizados, ao representarem o jovem como uma pessoa com pouco conhecimento sobre a vida, que vagueia de qualquer maneira, que deve lutar para ser adulta, estão implicitamente a recusar a possibilidade de a juventude ser um espaço em que caminhos alternativos de construir biografia própria possam ser trilhados, em que os valores aprendidos possam ser reinterpretados e ressurgirem como novos valores. Rapidamente, sentenciam-se que os jovens não têm valores.

Conseguimos constatar que a definição da imagem do jovem com base na desvalorização das suas experiências e na acusação de perda de valores e de incapacidade de autogestão é uma estratégia discursiva posta em prática com vista a reclamar a posição do adulto como o único e legítimo responsável pela socialização do jovem, pela transmissão do modelo de comportamento, pela definição das suas prioridades. Daí o uso de expressões “*devem aprender com os mais velhos*”, “*nós devemos ensinar*” patentes nos dois depoimentos imediatamente acima. É neste sentido que Pais (1990) afirma que as representações da juventude são construídas nas suas interações quotidianas com outros actores sociais. Isto significa que é indispensável compreender o que é ser adulto em referência ao que se acha que é ou efectivamente é ser jovem. Desta forma, o adulto entende que só pode ser educador se existir um jovem obediente.

A imagem de um jovem irresponsável, sem valores, por representar um desvio dos padrões normativos adultistas, deve ser substituída por uma imagem de um jovem obediente e subalterno como o ideal, como está expresso a seguir por um jovem educador e um adulto alfabetizado, respectivamente:

“Como uma pessoa adulta, respeitar e obedecer o que ele diz. Aprendi assim, eu costumo agir assim para não ter problemas com os mais velhos” (Jovem educador, 19 anos de idade).

“Ouvir o que nós dissemos e cumprir porque queremos o bem de toda criança, ou ouve ou deve ser castigado” (Adulto masculino, 51 anos de idade).

É partilhada a ideia segundo a qual o jovem deve tratar o adulto como dominante na relação entre eles, ouvindo e cumprindo com os ensinamentos. De um lado, o jovem entrevistado fala de um respeito acompanhado de obediência e, do outro lado, o adulto alfabetizador fala de ouvir e cumprir com princípios que devem estar associados e observados pelas crianças que não queiram ser chamadas de irresponsáveis.

São arroladas duas razões para que o jovem paute pela obediência voluntária diante do adulto. Enquanto o jovem entrevistado aponta para a necessidade que sente de evitar entrar em conflitos com os mais velhos, o adulto aponta para o interesse dos mais velhos em promover o bem-estar dos jovens. A possibilidade de ocorrência de conflitos está abertamente expressa no primeiro depoimento e implícita no segundo, quando se aponta para o castigo como um recurso passível de ser usado quando o jovem se recusar a ouvir os adultos. O conflito é um fenómeno imanente a própria existência do campo, pode estar em estado latente quando os agentes agem de acordo com a *doxa* dominante (Bourdieu, 2005).

As experiências dos jovens e dos adultos no PROFASA não provocaram mudanças na representação social que possuem sobre o jovem, pelo que os entrevistados reproduzem a mesma imagem que traziam consigo antes de entrarem para o programa. As passagens abaixo sustentam essa constatação:

“É só num momento pequeno que dou aula, todo o tempo está na família, assim não muda nada, criança sempre será mais novo” (Jovem educador, 19 anos de idade).

“Eu disse, meu filho é meu filho, pode estudar até universidade sempre é meu filho. Você não ouve uma mãe chamar um filho grande de meu bebê. Assim é o jovem no programa” (Adulto feminino, 42 anos de idade).

À semelhança do que ocorre na imagem do adulto, a representação que se tem acerca do jovem está sujeita aos processos de naturalização e externalização. Acredita-se que a criança sempre foi subalterna e sempre será, camuflando o facto de ser nas relações sociais concretas entre o adulto e o jovem, dentro do campo familiar, onde são forjadas as identidades de adulto e jovem e, consequentemente, definidas as posições de quem domina e de quem é dominado.

As aulas de alfabetização ocorrem dentro de casa do jovem educador e do adulto alfabetizado, isto é, dentro do próprio campo familiar, constituindo-se como um micro-campo cultural. O facto de neste micro-campo ocorrer algumas mudanças de papéis, o jovem passar a ser educador e o adulto, o educado, não tem efeito sobre as relações do campo geral que é a família. O risco é de ocorrer o contrário, isto é, as relações do campo familiar se reproduzirem no micro-campo que é o PROFASA dentro da família. Desta forma, o jovem, mesmo estando a alfabetizar o adulto, continua sendo tratado como subalterno durante as aulas de alfabetização, não sendo visto como alfabetizador; mas, sim, como filho.

Bourdieu (2005) afirma ser necessário um trabalho e investimento para se conseguir fazer com que uma posição ocupada num determinado campo seja reproduzida noutra campo, e não é um exercício impossível. É neste sentido que entendemos que a possibilidade da representação social da criança pode ser transportada do campo familiar para o PROFASA por meio, por exemplo, da naturalização da imagem de filho-subalterno, assegurando que as posições de adulto dominador e jovem dominado se mantenham intactas, o que pode estar a concorrer para que as experiências no PROFASA não provoquem mudanças nas representações sociais partilhadas na família.

4.2.3. Re-representando o Adulto e o Jovem no PROFASA

Os entrevistados desta categoria partiram de representações sociais acerca do adulto e do jovem, semelhante interlocutores das duas categorias anteriores. Todavia, durante a sua participação no

PROFASA, estas foram sendo reconstruídas a ponto de assumirem um posicionamento particular e distinto. É esta reconstrução que procuramos demonstrar neste terceiro tópico deste capítulo.

As representações sociais sobre jovens e adultos são partilhadas por todos os entrevistados no seio da nossa amostra. Desta forma, a imagem da infância como um espaço de irresponsabilidade e de experiências esporádica é igualmente reproduzida pelos seguintes entrevistados:

“Alguém que não quer obedecer os mais velhos porque acha que cresceu, quer brincar, beber, namorar, bater papo por aí com outros jovens” (Jovem educador, 19 anos de idade).

“Sem responsabilidade, sem respeito, que anda a arranjar confusão. Nós, mais velhos, é que temos que resolver” (Adulto masculino, 45 anos de idade).

É interessante a forma como os jovens educadores enaltecem as relações do jovem no espaço da juventude, numa perspectiva da relação com a categoria dos adultos. O jovem brinca, bebe, namora e conversa com outros jovens, não sendo um imperativo que esteja em relação a outras gerações. Nesta perspectiva, são os próprios jovens entre si que produzem e reproduzem as condições sociais necessárias para a produção e reprodução da juventude enquanto uma cultura própria. É, de facto, no contexto das suas interacções que os jovens se produzem e reproduzem (Pais, 1990, p. 164).

É entre os jovens, ou melhor, entre pares que os jovens produzem os sentidos que definem o ser jovem, que constroem a juventude, o que implica a não simples reprodução do mundo adulto, pelo contrário, o reconhecimento da existência de uma cultura juvenil dinâmica, crítica e criativa. Esta constatação está presente na passagem em que se afirma que,

No entanto, nada se perderia muito pelo contrário em reivindicar uma utilização mais dinâmica do conceito de cultura juvenil, explorando também o seu sentido «antropológico», aquele que faz apelo para específicos modos de vida e práticas quotidianas que expressam certos significados e valores não apenas ao nível das instituições, mas também ao nível da própria vida quotidiana. (Pais, 1990, p. 163)

A apropriação criativa do mundo adulto por parte dos jovens explica a perspectiva dos adultos alfabetizados que aprofundamos neste trabalho, no sentido de considerar que a forma como os jovens tendem a conduzir as suas experiências está isenta de sentido quanto à observância dos valores ideais e da construção de uma vida futura. Quanto mais os jovens se distanciam do

mundo adulto, mais são vistos como irresponsáveis, desviantes, imaturos, o que deve ser visto como justificativa das intervenções adultas sobre os jovens.

As relações entre pares na juventude não excluem as relações entre gerações, mesmo porque se alimentam destes contactos. Entretanto, está mais destacado na representação social o que os adultos alfabetizados possuem sobre o jovem, tendendo, recorrentemente, defini-lo como “objecto” carente de intervenções adultistas, com a finalidade de corrigir os seus desvios e orientar as suas experiências.

O jovem não se basta a si mesmo, ele deve viver em função e para a geração mais velha, reconhecendo a sua insuficiência. Quanto ao adulto, ao contrário, não só é construído como auto-suficiente, mas também como responsável pela orientação das outras gerações, como está patente nas passagens seguintes:

“Faz as coisas por iniciativa própria, independente, responsável por si e pelos outros que dependem de si. É um dono da família” (Jovem educador, 21 anos de idade).

“Responsável, que assume uma posição de chefe de família. Se não faz isso, ainda não cresceu” (Adulto masculino, 35 anos de idade).

É por ser representado como um “Deus” que o adulto é concebido como alguém que não pode preocupar-se unicamente consigo. Ele deve assumir o seu lugar de chefe na família, como vimos antes, construída por ele. É dentro deste espaço familiar onde são transmitidos e aprendidos os modelos comportamentais básicos que os indivíduos transportam para a sociedade (Silva, n.d), que o adulto estabelece a relação com a geração dos mais novos, devendo sobrepor-se a ela. Esta é uma perspectiva que os entrevistados, jovens educadores e adultos alfabetizados, possuíam antes de se terem inserido no PROFASA.

Os casos analisados neste tópico têm a particularidade de reflectirem alguma mudança no que diz respeito à representação do adulto e do jovem, assim como nas formas de tratamento que devem ser partilhadas entre esses dois actores. As passagens seguintes remetem mais para um encontro de negociação do que de dominação. De acordo com as mesmas os jovens devem:

“Com respeito como outra pessoa qualquer. Tem que saber ouvir para também ser ouvido, dizer ao adulto de boa maneira quando ele estiver errado” (Jovem educador, 20 anos de idade).

“O certo é respeitar, ouvir para aprender, mas também nós adultos temos que respeitar e ouvir os jovens, assim não há mais violência da criança” (Adulto feminino, 47 anos de idade).

Por sua vez, o adulto deve:

“Respeitar, não se limitar a comandar como se fosse comandante. Saber ouvir quando o jovem também dar a sua opinião sobre um assunto na família” (Jovem educador, 19 anos de idade).

As formas de tratamento consideradas apropriadas por meio das quais o adulto e o jovem devem relacionar-se implica um reconhecimento mútuo como sujeito, em que o jovem, de um lado, deve saber ouvir e respeitar o adulto e este, por seu turno, tem o dever também de saber ouvir um posicionamento contrário, respeitando a opinião do jovem em torno dos assuntos inerentes à vida familiar. Este posicionamento requer uma mudança de postura por parte do adulto, que é obrigado a abandonar uma postura autoritária de comandante para adotar uma outra mais democrática.

O abandono de uma postura autoritária e adoção de uma democrática pode ter seus efeitos na forma como o jovem se posiciona perante o adulto. Se antes se reduzia à submissão por meio de entrar em conflitos com os mais velhos, agora passa a expressar abertamente os seus pensamentos, podendo dizer ao adulto quando este estiver errado. Na perspectiva dos entrevistados aqui apresentados, o encontro entre o adulto e o jovem é construído como um espaço de troca, partilha e negociação, em que cada um olha para o outro como sujeito. Semelhantes constatações foram feitas em outros estudos, nos quais identificados casos de trocas de negociação simbólica e de valores entre gerações (Neres & Bomfim, n.d; Santos & Silveira, n.d).

As experiências de alfabetizador e de alfabetizado, vivenciadas no PROFASA, contribuíram para que os entrevistados reconstruíssem as suas representações sociais sobre o adulto e o jovem. O jovem educador é elevado ao estatuto de responsável:

“Nunca pensei em ver jovem assim a dar aulas a adultos. Agora, penso diferente, os jovens afinal podem assumir responsabilidade que pensávamos serem de adultos. Se o programa confia em nós, é porque somos capazes e responsáveis” (Jovem educador, 21 anos de idade).

“Nunca pensei muito mal de jovens como outra pessoa, mas a imagem que tenho do jovem é que também é responsável. Se existem adultos irresponsáveis, existem jovem responsáveis no programa” (Adulto masculino, 35 anos de idade)

Enquanto isso, o adulto é também elevado à posição de aprendiz e, nalgumas situações, de irresponsável.

“Não deixa de ser responsável, mas também assume uma posição de aprendiz, afinal não sabe tudo e pode aprender com jovens” (Jovem educador, 20 anos de idade).

“Não fácil assim para mim dizer o que é agora porque sinto que algo mudou. Ele é também educado por jovens, as vezes irresponsáveis, principalmente quando não faz tpc que o alfabetizador dá” (Adulto feminino, 47 anos de idade).

As posições ocupadas pelo jovem educador e pelo adulto alfabetizado no PROFASA, de alfabetizadora e de aprendiz, respectivamente, permitiram constatar uma nova realidade social deferente das representações sociais que possuíam antes de os entrevistados entrarem para o programa de AF, o que levou a reconstrução e ruptura com as imagens de irresponsável e imaturo, para o primeiro, e educador e dominador para o segundo.

Observa-se que o jovem também pode desempenhar papéis que, antes eram reservados ao adulto. Ele pode educar, ensinar, ou seja, pode ser responsável pela educação dos adultos, sem ter de deixar de ser jovem. Do mesmo modo, descobre-se que o adulto pode aprender dos jovens e ser irresponsável, sem, contudo, deixar de ser adulto. Os atributos em que se acreditava serem naturais e eternos do jovem e do adulto são vistos como simples características que podem ser exibidas e descartadas circunstancialmente. É nas relações sociais entre o jovem alfabetizador e adulto alfabetizador que esses atributos são reconstruídos, contribuindo, por sua vez, para a reconstrução das representações sociais sobre o adulto e o jovem.

As representações sociais sobre o adulto e sobre os jovens são realidades produzidas e reproduzidas no encontro entre essas duas categorias no processo de alfabetização, como um campo cultural em que o jovem ocupa a posição de educador e o adulto de educado. Quando as imagens produzidas no PROFASA são reproduzidas no campo familiar e resultam no que vimos antes, os entrevistados entendem ser relevante que o jovem e o adulto se relacionem de forma

aberta e dialógica mesmo estando fora do âmbito da alfabetização, isto é, no campo familiar. É o carácter relacional apontado por Bourdieu (2005) que torna possível a reconstrução das imagens de jovem e de adulto no encontro entre ambos. No entanto, a tradução das representações sociais em práticas concretas ainda é um trabalho que deve ser realizado dentro do campo que depende das relações de força entre os agentes (Pimenta, 2007). É nesse sentido que se torna indispensável analisar a trajetória das relações sociais entre adulto alfabetizado e jovem educador antes e durante a sua participação no PROFASA.

4.4. Dinâmicas Relacionais entre Jovens e Adultos no Campo Familiar

As mudanças sociais são fenómenos inerentes à reprodução da própria ordem social, sendo que, como afirmam os marxistas, a mudança é constante. Neste tópico, buscamos analisar as dinâmicas das relações sociais entre adultos educados e jovens educadores e não explorar as diferenças entre as experiências destas duas últimas categorias dos entrevistados. A primeira leitura dos dados permitiu-nos subdividir a nossa apresentação em três tópicos. No primeiro, retratamos casos de reprodução da estrutura hierárquica de dominação do adulto sobre o jovem na família, no segundo, trazemos uma situação contrária, em que se constata uma mudança das posições com tendência a elevação do *status* do jovem e, na terceira, aprofundamos as experiências dos jovens não educadores.

4.4.1. Ser Educador e Educado do PROFASA não Muda Nada na Família

Argumentamos e demonstramos, neste primeiro tópico, que, nalguns contextos familiares, as relações sociais entre o adulto e o jovem educador no PROFASA não provocaram mudanças significativas nas relações intrafamiliares entre esses dois actores ao ponto de podermos falar de mudanças nas relações sociais no seio do campo familiar. Pelo contrário, ao longo da participação dos entrevistados no programa de alfabetização de adultos, ocorreu a reprodução da estrutura hierárquica da família, favorecendo a conservação do *status quo*, para falarmos nos termos bourdieunianos.

Iniciamos com a análise das experiências relacionais entre jovem e adulto no campo familiar, no momento antes de participarem do PROFASA e iniciarem com as aulas, buscando aprofundar as posições de quem emite e quem cumpre decisões e ordens. Os casos seguintes descrevem

contextos familiares em que o adulto alfabetizador emitia os comandos e o adulto alfabetizado cumpria, como podemos ver:

“As relações eram boas, não tinham problemas, os mais velhos da família é que mandam e eu e outras pessoas mais novas devíamos obedecer. É o que acontece em qualquer família, o pai é que manda” (Jovem educador, 18 anos de idade).

“Era uma relação de pai para filho. Como pai, adulto e mais velho, eu devia educar ele como faço até hoje” (Adulto masculino, 51 anos de idade).

Os entrevistados apontam para uma realidade social em que as posições dentro da família estavam bem definidas e estruturadas. Era do conhecimento de ambos que o adulto era o que ocupava a posição superior, pelo que emitia e fazia cumprir as decisões e ordens; o jovem ocupava a posição subalterna: recebia e tinha a obrigação de cumprir com as decisões e ordens emitidas.

Esses casos são de campo familiar, em que o capital simbólico está desigualmente distribuído, o que contribui para que as posições ocupadas sejam hierarquicamente distintas. De acordo com Bourdieu (2005), o capital simbólico manifesta-se em forma de honra e prestígio que um agente possui diante de outros agentes dentro de um mesmo campo. Para dizer com isso que o adulto alfabetizado e o jovem educador eram prestigiados de forma diferenciada dentro da família, sendo que aquele gozava de maior importância em comparação a este, pois detinha o poder de educar, ensinar, decidir e dar ordens.

O jovem educador não via nenhum problema na forma como se relaciona com o adulto ao ponto de considerar a sua relação como normal. A ideia da normalidade da relação era sustentada e legitimada pela consciência de que a sobreposição do adulto sobre o jovem ocorre em todos os ambientes familiares.

O jovem educador possui, assim, uma consciência naturalizada das relações de dominação entre ele e o adulto que alfabetiza. No caso do adulto alfabetizado, essa relação naturaliza-se porque é sustentada pelo grau de parentesco existente entre eles, é uma relação de pai e filho, pelo que não podia ser diferente de o pai dominar o filho. Essa consciência e justificativa são algumas das condições necessárias para a reprodução e conservação do *status quo* dentro da família, pois os

agentes inseridos no campo partilham e concordam com a *doxa* dominante, não havendo constatação, o que minimiza a possibilidade de realização de práticas de subversão por parte do adulto.

As posições de dominante para o adulto alfabetizador e de dominado para o jovem educador, dentro do campo familiar, conduzem as relações entre duas categorias hierarquicamente dispostas, em que a adulta se vê legítima para impor a sua visão do mundo sobre a juventude. Este entendimento está patente nas palavras de um dos adultos alfabetizados, quando afirma que:

“Nunca precisei de fazer muita coisa, ele sabe quem manda em casa. Está a viver na minha casa e funciona a minha lei” (Adulto masculino, 50 anos de idade).

A lei do adulto alfabetizador é a lei do campo, conseqüentemente, é a lei do jovem educador. Isso ocorre porque, como afirma Bourdieu (2005, p. 138), o agente que ocupa a posição dominante no campo impõe a sua lei, de modo a controlar as modalidades de distribuição dos recursos em jogo. Quando a lei do campo é interiorizada pelo dominado, o agente dominante não precisa de fazer muito esforço para se impor. É o que ocorre no caso do adulto alfabetizado acima quando afirma que não precisa de fazer muito para que o jovem educador cumpra com as suas decisões e ordens, pois este conhece as “regras do jogo”, sabe quem deve dar ordens e quem obedecer. É o que reconhece o jovem educador (19 anos de idade) quando diz *“Ele dá a ordem e eu devo cumprir, apesar de haver momentos não fazer como ele mandava. Mas é desobediência, só havia coisas que fazia sem ele saber”*.

No entanto, o caso supracitado, de um jovem educador, remete à interpretação mais micro das experiências dos jovens educadores, no sentido de reconhecer a sua capacidade reflexiva. Isto é, na sua relação com os adultos, os jovens revelam habilidade em buscar e encontrar espaços de construção e reconstrução do mundo adulto, podendo, deste modo, construir o seu próprio mundo juvenil de acordo com os seus interesses (Pais, 1990; Pimenta, 2007). O jovem educador realizava acções próprias à revelia do controlo exercido dentro da família pelo adulto. Esse comportamento não era interpretado como desobediência, mas sim como uma forma de agir de acordo com princípios próprios sem colocar em causa a ordem interna familiar. Isto é possível porque o jovem tem a capacidade de reinterpretar o que recebe dos adultos, neste caso, as leis que gerem o campo familiar.

A realização de acções próprias em espaços escondidos é a alternativa encontrada pelos jovens para perseguir os seus próprios interesses sem colocar em causa não a ordem interna familiar, mas também a sua permanência nas relações sociais na sua casa, pois a desobediência estava sujeita à aplicação de sanções, como expressam os adultos alfabetizados:

“Ele tem respeito, mas quando eu sentia que estava a me faltar respeito, eu chamava atenção, se não mudasse, vinha dizer ao pai para tomar medidas porque era mau comportamento não aceitar uma ordem minha” (Adulto feminino, 48 anos de idade).

“É só fazer entender que não estou a pedir, estou a mandar. Ele percebe que não estou para brincadeiras. Quem não concorda deve sair e procurar casa própria. É assim que funciona” (Adulto feminino, 48 anos de idade).

Os adultos alfabetizados reconhecem o facto de encontrarem obediência nos jovens educadores; todavia, algumas situações de descumprimento das suas decisões e ordens tornam necessário a definição de medidas que visam eliminar esse comportamento e evitar que voltem a ocorrer, de modo a garantir que as posições ocupadas nas relações no seio familiar sejam respeitadas e a ordem interna seja conservada. As medidas de controlo partem das mais simples, como uma chamada de atenção, passando por aquelas que são um pouco mais severas, como remeter o caso ao chefe da família, até as mais severas, como a expulsão do jovem de casa, caso não concorde com as regras da casa.

A entrada e permanência de um agente num campo requer não só o conhecimento dos *nomos* (regras que regem o campo), mas também o seu cumprimento, sendo um risco eminente na sua retirada (Bourdieu, 2005, p. 76). O jovem educador vive numa família em que a ameaça de ser expulso desse espaço de relações sociais faz parte do seu quotidiano, sendo, deste modo, obrigado a agir dentro das regras instituídas pela geração adulta. Esta ameaça de retirada do campo explica o porquê das crianças agirem na clandestinidade quando procuram realizar acções que não têm espaço e nem serão aceites dentro da família.

A entrada para PROFASA não deixa de ser uma experiência significativa na vida do jovem educador e do adulto alfabetizado, pois permite que a primeira tenha a oportunidade de educar o segundo. No entanto, não se pode esperar que provoque mudanças automáticas dentro da família onde decorre a alfabetização, os seguintes entrevistados são unânimes em afirmar que o

programa não teve efeitos nas relações sociais entre o jovem educador e o adulto alfabetizado no campo familiar:

“Sinto que está como antes, o programa não mudou nada em casa. Ainda sou visto como um jovem que deve cumprir tudo que dizem, o respeito não melhorou, não ouvem o que eu digo, mesmo nos tpc que dou as vezes nem faz” (Jovem educador, 20 anos de idade).

“Não veio mudar nada. Afinal, era para mudar o quê. Meu filho continua meu, filho e eu continuo a mãe, as coisas sempre foram assim e vão continuar assim” (Adulto feminino, 48 anos de idade).

O jovem educador, do seu lado, entende que o prestígio do qual goza dentro da família não aumentou pelo facto de estar a desempenhar o papel de alfabetizador, ele continua sendo visto como mais novo e a sua posição continua sendo a de cumpridor das decisões e ordens emitidas pelo adulto. O adulto alfabetizador naturaliza as posições definidas e ocupadas dentro do campo familiar. É interesse deste garantir a reprodução da estrutura hierárquica da família, pois, como é de se esperar, o interesse de quem domina é continuar na posição dominante, cabendo ao dominado mudar a situação. O adulto alfabetizador questiona a relevância ou a necessidade de as relações com o jovem alfabetizador alterarem-se em função da participação de ambos no PROFASA.

Não é o PROFASA que está a conduzir a mudanças nas relações entre o jovem educador e o adulto alfabetizado na família, pelo contrário, é a forma como a família está organizada que permite produzir efeitos sobre as relações entre esses actores no processo AF. Os casos seguintes reflectem situações de conflitos no âmbito do programa entre alfabetizador e alfabetizado:

“Não preciso falar de uma situação porque são muitas. Dou trabalhos para fazer, não faz, quando não quer ter aulas, nem avisa nada. Eu é que dou aulas, mas ele faz o que quiser. Já estou habituado” (Jovem educador, 19 anos de idade).

“Ela não me desobedece porque eu não mando, apenas dou orientações. As vezes, cumpre, as veze, não. Ficamos uma semana sem aulas porque ela não quer. Eu deixo, só não desisto porque tenho que justificar no programa” (Jovem educador, 21 anos de idade).

O programa de alfabetização foi definido com as suas próprias regras que foram transmitidas aos jovens alfabetizadores no âmbito da formação psicopedagógica a que foram sujeito, porque era suposto que estas regras orientassem as aulas ou, pelo menos, fossem regras definidas pelos próprios jovens em função das circunstâncias (facilidade e dificuldades) que encontram no seu quotidiano. Mas o que se observa é a tentativa, por parte do adulto alfabetizado, de criar e impor as suas próprias regras.

É o capital cultural (informação e conhecimento) que deveria servir de base para a definição de posições entre educador e educado no PROFASA. No entanto, é o adulto que – por meio do volume do capital simbólico que possui no campo familiar – procura fazer com que a sua posição dominante se reproduza no campo da alfabetização e encontrar obediência por parte do jovem, o que, de certo modo, ocorre.

A ideia de estar habituado e dever justificar-se na direcção do programa é usada pelos jovens entrevistados para aceitar as regras impostas. Mas o que ocorre de facto, afirma Bourdieu (2005), é o investimento do agente dominante em naturalizar, reproduzir e estender o seu poder para além do campo de origem.

A extensão do domínio do adulto do campo familiar para o campo da alfabetização faz com que as relações de dominação entre adultos e mais novos sejam reproduzidas para o campo educativo. Esta é uma questão que já tinha sido observada por Silva (n.d) no contexto brasileiro, onde constatou que as relações assimétricas, com origem na família, tendem a reproduzir-se noutros domínios vastos da sociedade. Com efeito, a alfabetização deixa de ser um espaço de emancipação, de construção de sujeitos, como sugerem que seja autores como Pojo (2006), Piris (2012), Dantas (2004), para se tornar um campo de assimetrias intergeracionais (Silveira, n.d).

4.4.2. É Preciso Aceitar que as Relações Sociais Mudam na Família

Neste segundo tópico, analisamos e interpretamos dados referentes aos casos de jovens educadores e adultos alfabetizados que experimentaram mudanças nas suas relações sociais dentro do campo familiar. Argumentamos que a participação de ambos no PROFASA conferiu aos primeiros um capital simbólico, contribuindo para a elevação do seu *status*.

Temos vindo a demonstrar recorrentemente que os jovens educadores com os quais trabalhamos, na sua totalidade, estiveram inseridos algumas ainda estão num campo cultural da ideologia da família. Para os casos que analisamos neste tópico, em que o PROFASA provocou mudanças ao nível do campo familiar. Inicialmente, as experiências eram diferentes das outras famílias em que não houve mudanças significativas. Assim sendo, de modo a evitarmos repetições desnecessárias, escusamos de fazer referências a todos os dados que demonstrem essa realidade. Por razões introdutórias, podemos trazer o caso do jovem educador de 21 anos de idade que afirma que “...ele mandava eu obedecia como todos outros membros daqui de casa”

O PROFASA foi implementado num contexto familiar em que a ideologia da família era a lógica dominante para a orientação das relações sociais entre os seus membros, especialmente entre adultos e jovens, sejam estas educadoras ou não. Os jovens eram obedientes porque reconheciam o direito de o adulto alfabetizador tomar decisões e dar ordens que deveriam ser cumpridas incondicionalmente. Ainda assim, medidas sancionatórias eram tomadas pelos adultos para combater qualquer comportamento que era interpretado como um acto de questionamento à capacidade de fazer cumprir, como mostram os dois entrevistados seguintes:

“Os filhos de hoje não gostam de ser mandados, acontecia muito isso, mas pouco a pouco foi acabando. Antes, eu chegava a lhe deixar sem comer para fazer o que não queria” (Adulto feminino, 47 anos de idade)

“Ficava muito irritado, mas tinha que fazer, mesmo com cara feia ou havia de se ver comigo. Mandava o irmão mais velho lhe dar porrada porque eu podia lhe matar de tanto bater de raiva. Não nunca gostei de filhos desobedientes” (Adulto masculino, 45 anos de idade)

A ideia de uma categoria mais nova, desviada dos valores considerados ideais, está patente nestas passagens. Estes adultos entrevistados consideram que os jovens não têm respeito, o que concorre para que não gostem de ser mandados ou cumpram as ordens contra a sua vontade. O que se espera dos mais novos é uma obediência incondicional e voluntária que não carece do uso de medidas cuja finalidade é seguir os comandos emitidos na família, mas os discursos dos adultos alfabetizados não mostram isso. Revelam um ambiente familiar no qual os jovens adoptam alguns comportamentos indesejados.

Esses momentos de desobediência por parte dos jovens educadores são a expressão esporádica do conflito que caracteriza todo o campo, neste caso específico, o familiar. Na perspectiva de Bourdieu (2005), o campo é, na verdade, um campo de força, em que as posições objectivamente se opõem umas às outras, o que faz com que os agentes que as ocupam estejam também em constante luta, mesmo que esta esteja implícita nalguns momentos. É neste sentido que, nas relações entre o adulto alfabetizado e o jovem educador, os primeiros sintam a necessidade de adoptar medidas com vista a manter os segundos na sua posição e condição de obediência.

Pais (1990), afirma que, do ponto de vista de uma perspectiva geracional, as relações entre adulto e jovens podem ser caracterizadas por uma continuidade ou descontinuidade ou, por outra, por encontros pacíficos e encontros conflituosos. Desta forma, elas não são, em si, nem pacíficas nem de conflito. As relações entre adulto e jovem podem ser apenas de diferença ou de interesses comuns, basta que existam condições sociais para o efeito. Nos casos observados neste trabalho, o PROFASA favoreceu a mudanças nas relações intrafamiliares entre jovem educador e adulto alfabetizado, como revelam as passagens seguintes:

“Muita coisa, a começar com o respeito dentro de casa, já não me consideram irresponsável como antes, até me entregam dinheiro para guardar. Meu pai diz que eu cresci e que podia ser professor no futuro porque sei ensinar. Quando precisa de consultar sobre alguma coisa, ele pergunta a mim, até minha irmã mais velha chegou a dizer que também quer ser alfabetizadora”
(Jovem educador, 19 anos de idade)

“Agora me chamam de professor...qualquer dúvida, ele diz pergunta ao meu professor. Convidou uma amiga da zona para participar das aulas que dou a ela, essa amiga falou na zona que até todos me chamam de professor. Sinto que me tratam como pessoa mais velha e tenho mais liberdade para sair de casa e fazer minha coisa sem ter de pedir autorização” (Criança educadora, 20 anos de idade)

A entrada destes jovens para o programa de alfabetização marcou o acesso a um capital que contribuiu para que desempenhassem o papel de alfabetizador, permitindo a construção de um novo espaço, um micro-campo, entre eles e adultos da sua família, em que de educadas passam também a ser educadoras. Os adultos participantes do programa também assumiram uma dupla posição, a de educador e a de educado.

Se para alguns casos isto não teve nenhum efeito na família, para os que analisámos aqui, ocorreu o contrário, os jovens viram crescer o seu capital simbólico, isto é, o reconhecimento e prestígio de que gozava diante de outros membros do agregado familiar, especialmente do adulto a quem alfabetizava. De responsáveis passaram a ser consideradas responsáveis, de excluídas da tomada de decisão, passaram a participar na discussão dos assuntos domésticos, de confinadas, passaram a gozar de maior autonomia.

O ser educador tornou-se o *status* principal, isto é, definidor da sua identidade na família e no seio da comunidade, ou seja, ocorreu a elevação do *status*. O ser chamado de professor é indicador do prestígio do qual goza um dos jovens educadores nas suas relações sociais. Estas mudanças são também reconhecidas pelos adultos alfabetizados:

“Como não, meu filho já é um homem responsável. Se esse programa lhe preparou para alfabetizar é porque viram que ele tem capacidade, então eu também tenho de lhe considerar. Eu lhe apoio muito agora, estamos à procura de um espaço para ele dar aulas a mais pessoas. Ele é que decide como tudo deve ser feito, eu ajudo como posso” (Adulto masculino, 45 anos de idade)

“Posso dizer um pouco. Ele ficou um pouco responsável, sabe chamar-me para estudar. Eu também já lhe trato com respeito, valorizo suas decisões e aceito quando ele diz que não pode fazer uma coisa que eu quero porque está ocupado ou vai dar aulas” (Adulto feminino, 47 anos de idade)

O reconhecimento da responsabilidade que os jovens educadores possuem em decorrência da sua participação no PROFASA leva a novas formas de relacionamento com adultos no campo familiar. De uma situação de dominação do adulto sobre o jovem, transcende-se para um estado de relações sociais de negociação, em que nenhuma das partes se impõe unilateralmente à outra. Não se trata do adulto abandonar necessariamente o seu papel de educador, mas de reconhecer que esse papel não é exclusivamente seu e que não pode ser desempenhado por meio de imposições, assimetricamente.

Existe um respeito mútuo entre adulto e jovem, sendo este merecedor de crédito no que tange à tomada decisões, bem como na capacidade de orientar a sua própria vida. Os adultos reconhecem e aceitam que certas práticas devem ser orientadas de acordo com os princípios a serem definidos

pelos jovens educadores. Por exemplo, a forma como as aulas de alfabetização devem ser realizadas está a cargo dos jovens educadores, estando os adultos abertos para aceitar os princípios definidos.

É a posição de alfabetizador que o jovem educador ocupa no PROFASA, enquanto um campo cultural, que contribui positivamente para que ela acumule mais capital simbólico dentro da família, conduzindo a relações, de certo modo, simétricas com o adulto alfabetizado. Questiona-se assim a ideologia da família de que os filhos são propriedade do pai, produzindo-se uma estrutura família em que o jovem tem autonomia. Esta “nova” família emerge da relação concreta que os entrevistados, jovem educador e adulto alfabetizado, estabelecem na alfabetização e na família.

Neste caso, ocorre o que alguns defendem relativamente às relações entre categorias etárias distintas, um diálogo aberto entre os actores envolvidos, em que ambos se reconhecem como sujeitos, estando dispostos a trocar e a partilhar experiências (Teiga, 2012). O ambiente familiar de negociação entre adulto e jovem, sendo resultado das relações vivenciadas no PROFASA, favorece a reprodução de um espaço de alfabetização baseado no entendimento mútuo entre alfabetizador e alfabetizado, como atestam os casos seguintes:

“Durante as aulas, nunca cheguei a encontrar. Dos adultos que alfabetizo fazem tudo que eu digo, até são eles que me fazem recordar sobre as aulas e sobre os trabalhos que dou de tpc”
(Jovem educador, 21 anos de idade)

“Isso não pode faltar, tem em todas as casas. Eu digo para parar as aulas para ir ao mercado, ele nega porque tenho que terminar com as aulas. Pode parecer desobediência, mas tenho que aceitar porque se não nunca vamos estudar. Procuramos arranjar uma forma de todos termos tempo e estarmos livres” (Adulto masculino, 42 anos de idade)

A posição de alfabetizador ocupada pelo jovem é reconhecida e respeitada pelos adultos alfabetizados. Estes procuram agir de acordo com as regras definidas pelo jovem no que tange à forma como as aulas devem ser orientadas. Não significa que o jovem educador se impõe ao alfabetizado, mas reproduz o modelo de relações assimétricas que caracterizam, antes, o seu campo familiar. Como poderia um espaço de alfabetização de relações assimétricas contribuir para a construção de um campo familiar de relações simétricas?

As relações entre o jovem educador e o adulto alfabetizador no PROFASA são simétricas, baseadas na negociação. No último depoimento acima, o adulto aponta para o facto de procurar com o jovem educador definir um horário de estudo que seja benéfico para ambos, de modo que ninguém seja prejudicado. Nestes termos, podemos afirmar também que PROFASA, enquanto um campo cultural, é produto da forma como o adulto e o jovem relacionam-se ao longo do processo de alfabetização.

4.4.3. Posição dos Jovens não Educadores na Relação com Adultos

Dedicamos este último tópico do trabalho para a análise e interpretação de dados relativos aos casos de jovens não educadores, buscando explorar as dinâmicas nas relações sociais que estabelecem com os adultos alfabetizados dentro da mesma família onde estão inseridas as famílias educadoras. A leitura preliminar dos dados permite-nos argumentar que os casos dos jovens não educadores aproximam-se mais aos casos de reprodução e de mudanças nas relações hierárquicas entre adulto e jovem no seio da família.

Estando inseridos na mesma família que os jovens educadores,¹⁰ os jovens não educadores estão sujeitos ao mesmo *nomos*, pois são agentes do mesmo campo familiar. Desta forma, é compreensível que descrevam semelhantes relações sociais que estabelecem com o adulto alfabetizado, como revelam os depoimentos de algumas das entrevistadas:

“Aqui sempre foi assim, os pais mandam e os filhos obedecem. Quem não obedecia levava porrada. Agora já não me batem, mas zangam... colocam de castigo” (Jovem não educador, 17 anos de idade)

“Quando meu pai estava vivo, ele é que mandava, as agora é meu tio que dá ordens, mesmo minha mãe estar. Assim, eu devo, como todos, obedecer” (Jovem não educador, 19 anos de idade)

¹⁰ Na definição do universo de pesquisa no capítulo da metodologia, afirmamos que seleccionamos os jovens educadores no seio das famílias, onde encontramos os jovens educadores que constituíram a nossa amostra de estudo.

É regra geral, de um lado, o adulto alfabetizado tomar decisões e emitir ordens e, do outro lado, os jovens não educadores recebem as ordens e cumpri-las. Não se trata apenas de uma relação assimétrica que ocorre entre jovem e adulto nas posições de filho e pai/mãe, respectivamente. É uma forma de relação que envolve qualquer adulto e qualquer jovem, em que a ideologia familiar contribui para que esta seja concebida como propriedade daquela e, conseqüente, subalterna.

Numa relação de concupiscência, em que uma das partes envolvidas vê o outro como sua propriedade, é comum que o primeiro se posicione como detentor do poder de fazer cumprir as suas ordens e, o segundo, ao legitimar esse posicionamento, na situação de obrigatoriedade quanto ao cumprimento das ordens emitidas. Chegamos a essa constatação a partir das passagens dos jovens não educadores que se referem à forma como lidam com as ordens dadas pelo adulto alfabetizador no seio da família.

“Eu tenho que fazer, não há espaço para não fazer. Começa a zangar comigo, gritando que eu não tenho respeito e que qualquer dia vai-me mandar embora de casa. Essas ameaças são constantes” (Jovem não educador, 19 anos de idade)

“Isso não acontece. Eu procuro fazer tudo como se estivesse a gostar porque só assim é que eu posso conseguir que minha mãe também faça coisas que eu quero. Eu lhe digo, mamã lembra do que eu fiz mesmo não gostando, agora é sua vez de satisfazer meus interesses. As vezes, resulta, as vezes, não” (Jovem não educador, 18 anos de idade)

Podemos fazer duas leituras do posicionamento destes jovens no que diz respeito às razões subjectivas que concorrem para que procurem cumprir as ordens que recebem dos adultos alfabetizados no campo da família. Assim, como acontece com todos os jovens educadores, entrevistados, os não educadores estão sujeitos à aplicação ou à ameaça de aplicação, de medidas de repreensão, que vão dar a chamada de atenção, passando pela agressão verbal, até à ameaça de expulsão de casa. Com referência a Bourdieu (2005), já tínhamos feito menção da expulsão do campo ser uma conseqüência potencial para o agente que não age de acordo com as regras que regem as relações internas, visto que estar no interior de campo implica, necessariamente, partilhar e aceitar as regras que o regem, a não ser que se lute para a sua subversão.

As medidas de repreensão, funcionando como estratégias de controlo do jovem, servem de meio para a conservação e reprodução das relações assimétricas entre os agentes dentro do campo

familiar. Desta forma, os jovens submetem-se aos adultos não somente porque legitimam essas relações de dominação como subjectivamente válida, mas também porque têm consciência das consequências que podem sofrer caso decidam agir de modo contrário. A subversão das relações sociais no interior do campo tem seus efeitos para quem desencadeia, pois, afirma Bourdieu (2005), os agentes que ocupam posições superiores vão lutar para conservar a estrutura hierárquica actual, de modo a conservar as suas posições.

A outra leitura que podemos fazer do cumprimento das ordens emitidas pelo adulto alfabetizado está vinculada no posicionamento teórico assumido pelos autores da sociologia da juventude. É de reconhecer, dentro do campo da sociologia da juventude, que os jovens não se relacionam com o mundo adulto de forma acrítica, como pode sugerir uma interpretação simplista (Pais, 1990). Este autor afirma que a juventude não é nem uma categoria homogénea, nem unitária e muito mesmo acrítica. Pelo contrário, possui pensamento, representações e interesses próprios ligados às suas trajectórias sociais. De facto, o que os dados acima revelam é que alguns jovens alfabetizadores procuram cumprir todas as ordens, mesmo contra a sua vontade, como forma de assegurar que o adulto satisfaça os seus interesses quando eles solicitarem a sua intervenção.

Ao posicionar-se dessa forma, o jovem não educador constrói a sua relação com o adulto alfabetizado como uma relação de troca, revelando as suas capacidade de interpretação do mundo adulto e negociação com o adulto. Dizemos interpretação porque consegue perceber que os adultos estão mais inclinados na satisfação dos interesses dos jovens nos quais encontram obediência e negociação, pelo facto de eles não entrarem na relação com os adultos apenas para se submeter, sacrificando seus interesses, antes, estabelecem um acordo implícito em que ambas as partes devem sair a ganhar, embora nem sempre consiga atingir os seus objectivos. Desta forma, a submissão do jovem não pode, apenas, ser compreendida como uma imposição da estrutura familiar, mas, também, como uma acção intencional e racional.

A adopção de meios como a submissão estratégica para a satisfação dos interesses dos jovens não educadores é relevante numa realidade em que outros encontram resistência por parte dos adultos alfabetizados, no sentido de não atenderem aos seus pedidos, como mostram as passagens seguintes:

“Recusa, dizendo que me vai prejudicar. Ela quer o meu bem, por isso não dá quando é para eu ir a uma festa é uma luta aqui. No final ela vence porque eu tenho que obedecer. Fico muito zangado mas fazer o quê?” (Jovem não educador, 19 anos de idade)

“Isso acontece. Já pedi uma bicicleta, ele disse que não podia comprar porque me podia atrapalhar na escola, mas comprou um telefone novo para meu irmão que está nessa coisa de PROFASA.” (Jovem não educador 21 anos de idade)

Alguns jovens não educadores enfrentam dificuldades na perseguição e satisfação dos seus interesses nas suas relações de força com os adultos alfabetizados no campo familiar, sendo que estes mostram-se relutantes em atendê-los. Significa que os adultos não procuraram fazer com que os jovens satisfaçam os seus interesses, como se acham em posição de definir os objectivos que devem ser perseguidos pelas crianças.

Os objectivos dos jovens que não estejam em conformidade com a ideologia adulta são imediatamente rejeitados e colmatados. A justificativa é: o adulto sabe o que é melhor para o mais novo. Entretanto, no último depoimento acima, faz-se referência ao tratamento diferenciado que o adulto alfabetizador dá aos interesses dos jovens no campo familiar, sendo este mais propenso a atender os apresentados pelo jovem educador, isto é, de quem recebe as aulas de alfabetização. De facto, esta é uma realidade encontrada em outros casos dentro da amostra:

“Mudanças sempre ocorrem, mas não para mi, pior por ser mulher. Para meu irmão, desde que começou a estar lá no programa de alfabetização e dar aulas meu pai, as coisas começaram a mudar. Pode entrar e sair a qualquer hora sem ter de pedir, qualquer coisa em casa, pede sua opinião.” (Jovem não educador, 21 anos de idade)

O jovem não educador e o jovem educador recebem formas de tratamento diferenciadas, favorecendo o segundo em detrimento do primeiro. Este último goza de mais privilégios na sua relação com o adulto alfabetizado, tem maior liberdade e autonomia, podendo realizar algumas acções sem requerer a anuência do adulto, participa nos assuntos da casa, pelo que a sua opinião é valorizada. A participação no PROFASA conferiu, como vimos na secção anterior (ver tópico 4.4.2), um novo *status* ao jovem educador, distanciando-o simbolicamente dos outros jovens na família que não estão inseridas no programa de alfabetização.

No caso acima, os benefícios advindos do PROFASA são apenas para os jovens participantes, sendo que as outras continuam estando sujeitas aos constrangimentos impostos pela posição que ocupam no campo familiar. Noutro caso observado, a participação na AF de um dos jovens trouxe mudanças para as relações sociais com o adulto alfabetizador, que beneficiaram todos os jovens da família, inclusive os não educadores, como se vê abaixo.

“Graças ao meu irmão, já posso falar de mudanças. A aprender a ler e a escrever está a lhe tornar os pais aberto com os filhos. Já não ameaça bater, não manda de qualquer maneira. Basta meu irmão lhe dizer algo, ele entende. Assim, nós também tiramos proveito, o bom é que todos somos tratados da mesma maneira, com respeito” (Jovem não educador, 22 anos de idade)

Identificamos dois factores por detrás da generalização dos benefícios das mudanças resultantes do PROFASA no campo familiar, de acordo com um dos jovens não educadores. O primeiro está ligado à elevação do *status* do jovem educador na família, que resulta na conquista de poder de tomar decisão e influenciar a tomada de decisão nas relações com adultos, o que lhe permite intervir em benefício da colectividade, ou, por outra, de todos os jovens. O jovem educador beneficia-se porque a educadora intervém a favor de ambos. O segundo está vinculado no resultado da aprendizagem. De acordo com os dados, aprender a ler e a escrever está a tornar o adulto cada vez mais aberto e condescendente para com os jovens na família, abandonando, assim, algumas práticas repressoras.

Este último factor tem sido destacado nalguns estudos como resultado positivo da alfabetização do adulto. A alfabetização, conduzida nos moldes democráticos e emancipatórios, pode contribuir para que os adultos interpretem a realidade em que estão inseridos e relacionem-se com ela de uma forma participativa e dialógica (Dantas, 2004; Pojo, 2006; Alves & Rodrigues, 2013; Pires, 2012; Freitas, 2014). O caso acima corrobora os achados destes estudos, embora tenham sido realizados em contextos distintos, como Brasil, Portugal, Angola.

Encontramos uma terceira situação, em que os jovens entrevistados, tanto educador quanto não educador, vivenciam as mesmas experiências de privação por estarem inseridos num campo familiar onde não ocorreram nenhuma mudanças, como mostramos abaixo:

“Não mudou nada, ainda não tempos liberdade aqui em casa, somos todos tratados como crianças, devemos obedecer as ordens dos mais velhos e pedir autorização quando queremos qualquer coisa. Nossa opinião não vale. Isso não ´só para mim, é para todo até para minha irmã mais velha que tem 30 anos ainda é controlada” (Jovem não educador 17 anos de idade)

A não ocorrência de mudanças na família em decorrência da participação do adulto na AF – favorecendo a reprodução das relações intrafamiliares assimétricas e de dominação – submete os jovens a uma situação de privação generalizada, estando sujeita a cumprir as decisões e ordens dos mais velhos, independentemente de estarem inseridas no PROFASA ou não. Por não ter ocorrido a elevação do *status* do jovem educador nesta família, os dois jovens da família continuam a ocupar a mesma posição no campo familiar, a de dominada, pelo que, como se afirma, estão sujeitos aos mesmos constrangimentos e benefícios (Bourdieu, 2005).

As três situações descritas aproximam e distanciam as experiências dos jovens não educadores das experiências dos jovens educadores no campo familiar, tanto em caso de mudanças nas relações sociais com os adultos alfabetizados, bem como de reprodução e conservação das modalidades relacionais praticadas antes da implementação da AF nas suas famílias.

A generalização dos benefícios resultantes da participação no PROFASA, nas famílias em que ocorreram mudanças nas relações sociais intrafamiliares e a generalização das privações nas famílias em que as mudanças não tiveram lugar, assemelha as situações dos jovens educadores e não educadores na sua relação com os adultos alfabetizados. Nas famílias onde o jovem educador é o único beneficiado, assiste-se a uma diferença de tratamento entre as duas categorias de jovens com as quais trabalhamos. Trata-se de uma distribuição desigual em termos de benefícios e constrangimentos em função das posições ocupadas na estrutura hierárquica da família.

Considerações Finais

Conclusões

Realizámos um estudo retrospectivo das relações sociais entre jovens e adultos dentro do programa de alfabetização e da família na cidade de Maputo, especificamente no distrito de KaMavota. Recolhemos, analisámos e interpretámos dados relevantes que permitem chegar a algumas ideias inconclusivas sobre o fenómeno estudado, procurando definir novas linhas de investigação susceptíveis de serem trilhadas para o enriquecimento do debate que levantamos neste trabalho, que, na verdade, já vem sendo realizado em outras realidades.

O PROFASA em um programa de alfabetização que está sendo implementado em contextos familiares em que os jovens residentes apresentam níveis de escolaridade secundários e os adultos não têm escolaridade. Os jovens educadores do sexo masculino são os que se encontram em grande número activo, sendo que os do sexo feminino não têm encontrado adultos a quem alfabetizar no seio familiar e na comunidade.

A alfabetização de adultos é o principal papel atribuído e desempenhando por jovens educadores no PROFASA; mas, por questões organizacionais, eles também são obrigados a desempenhar o papel de mobilização de adultos para participar nos estudos. Esses jovens passam por uma formação psicopedagógica para apreender as técnicas e métodos de leccionação, assim como obtêm conhecimentos e informação para desempenhar o papel que lhes é atribuído na AF.

O quotidiano da alfabetização de adultos é atravessado por dificuldades ligadas à falta de material necessário para a realização das aulas, obrigando os jovens educadores a procurarem vias alternativas para continuar com a implementação do programa, o que tem resultado em não observância de todos os princípios pedagógicos aprendidos.

Observamos uma representação generalizada e naturalizada do jovem como irresponsável, imaturo, preocupado com o esporádico e do adulto como responsável, maturo, responsável pelo jovem educador, o que revela a reprodução do modelo de transição para a vida adulta, em que terminar os estudos, trabalhar, sair de casa dos pais, ter família e filhos são rituais que definem o adulto e reduzem as experiências da juventude à insignificância. Nos casos em que a entrada para o PROFASA provocou mudança nessas representações, enquanto o jovem passou a ser

representado como responsável e maturo, o adulto é representado como irresponsável e educado pelo jovem.

Antes da entrada para o PROFASA, todos – adultos e jovens educadores e não educadores – estavam inseridos em famílias cujas posições hierárquicas colocavam o adulto na posição de dominante e os jovens na posição de dominado, originando relações assimétricas e de dominação. A entrada para a AF não provocou mudanças nas relações sociais no seio de algumas famílias, mas, onde houve mudanças, estas conduziram à elevação do *status* do jovem educador, passando este a gozar de prestígio e reconhecimento que lhe confere maior autonomia, poder de decisão, responsabilidade e respeito no seio familiar.

A situação de jovens não educadores se assemelha à situação de jovens educadores em campos familiares nos quais todos sofrem privações e são subalternos e naqueles em que todos gozam dos privilégios conquistados pelo jovem educador. A acumulação do capital cultural por parte do adulto alfabetizado torna-o mais aberto e condescende para com os jovens, favorecendo as relações dialógicas entre a categoria de jovem e de adulto. Na família onde os privilégios são apenas atribuídos ao jovem educador, o jovem não educador vê a sua posição de subalternidade não sofrer alterações, vivenciando uma desigualdade em comparação com o outro.

Desta forma, o estudo permitiu constatar que a participação na AF é um factor que pode não provocar alterações nas relações sociais entre jovens e adultos. No entanto, onde essas alterações ocorrem, elas conduzem a elevação do *status* do jovem educador, podendo beneficiar os restantes jovens inseridos no campo familiar mesmo não participando do PROFASA. Estes dados corroboram a ideia hipotética que levantamos no início do estudo e com a qual orientamos a sua realização.

A conjugação da teoria de campo e das teorias da sociologia da juventude ofereceu condições analíticas e metodológicas necessárias para construir o PROFASA e a família como campos em que os agentes estão sujeitos a constrangimentos estruturais e a aprofundar as dinâmicas relacionais numa dimensão mais microsocial entre jovens e adultos, na qual os adultos revelam a capacidade de interpretar o mundo adulto e adoptar estratégias de negociação.

Recomendações

Para este trabalho, definimos as seguintes recomendações:

- **Científicas:**

Importa insistir no facto de não ter sido possível realizar uma observação directa não participante do curso das aulas de alfabetização do adulto, o que pode permitir analisar e interpretar a interacção face-a-face entre adulto e jovem, captando a forma como cada actor representa o papel de alfabetizado e alfabetizador, respectivamente.

Na medida que confere benefícios a jovens educadores dentro da família, o PROFASA pode estar a produzir desigualdades dentro da mesma categoria social entre jovens, educador e não educador. Seria importante assumir esta hipótese e seguir esta linha de investigação, de modo a abrir espaço para uma leitura crítica das teorias ou perspectiva que ainda insistem em conceber a juventude como uma categoria unitária. Como afirma País (1990), é importante deixar de conceber a juventude como uma unidade.

- **Políticas:**

Os responsáveis pelo PROFASA devem garantir condições apropriadas para a realização das aulas: *disponibilidade de espaços apropriados, definição de estratégias de mobilização dos adultos, disponibilização de material académico para jovens educadores e adultos alfabetizados, atribuição de subsídios ordinários para a motivação dos jovens.*

O PROFASA deve fazer um acompanhamento periódico das aulas de alfabetização por meio de visitas às residências e comunidades onde os jovens desenvolvem as suas actividades pedagógicas, de modo a identificar as dificuldades enfrentadas, os pontos fortes e fracos e captar as boas práticas que possam ser reproduzidas para outros contextos.

Os responsáveis pelo PROFASA devem dedicar maior atenção aos educadores do sexo masculino, uma vez que são os que mais mostram dificuldades em mobilizar adultos para a alfabetização, sendo que a maior parte dos formados se encontrava inactiva no momento em que realizamos o trabalho de campo deste estudo.

Referências bibliográficas

- Aitchison, J. (2012). *A educação e aprendizagem de jovens e adultos na África Austral: visão geral de um estudo para cinco nações*. O?ENLEARNING, Open Society Initiative for Southern Africa.
- Alanen, L. (2014). *Repensando a infância, com Bourdieu*. Revista NUPEM, Campo Mourão, p. 39-55.
- Alves, D. A. da S. & Rodrigues, L. P. (2013). *Aquisição da escrita na educação de jovens e adultos: rediscutindo a alfabetização e letramento*. Revista Encontro de Vista, n^o. 12.
- Andrade, C. (2010). *Transição para a idade adulta: das condições sociais as implicações psicológicas*. Análise Psicológica, p. 255-267
- Borges, C. C. & Magalhães, A. S. (2009). *Transição para a vida adulta: autonomia e dependência da família*. Porto Alegre: PSICO, p. 42-49.
- Boudon, R. (1995). *Tratado de sociologia*. Rio Janeiro: Jorge Zahar Editor. Disponível em: <https://estadoeadministracaofcap.files.wordpress.com/2012/10/boudon-chazel-friedberg-1995.pdf>. Consultado em 10 de nov. 2017.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. 9^a Ed. São Paulo: Papirus Editora.
- Bourdieu, P. (2005). *O poder simbólico*. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 322.
- Campos, M. F. (2009). *Natureza, origem e exercício do poder político*. Lisboa: Escola de Direito do Porto da universidade Católica Portuguesa.
- Colonna, E. (2012). *“Eu é que fico com a minha irmã”*. *Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo*. Universidade de Minho, Instituto de educação.
- Dantas, T. R. (2004). *A alfabetização de adultos como estratégia de desenvolvimento social*, In: Reflexões acerca do perfil dos professores no processo de educação de adultos, Rué, J. (Dr.).

Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (2010). *Estratégia de Alfabetização e Educação de adultos*. Maputo: Ministério da Educação.

Freitas, D. E. G. (2014). *O combate ao analfabetismo em Angola desde o acordo de Paz (2002). Alfabetização e os seus constrangimentos no meio rural*. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga, Escola Superior de Altos Estudos.

Gaiva, M. A. M. (2009). *Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos*. Revistas Bioética.

Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Org) (2009). *Métodos de pesquisa*. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas.

Goffman, E. (1999). *A representação do eu na vida quotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gomes, M. E.S. & Barbosa, E. F. (1999). *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. Educativa.

Gondim, S. M. G. (2003). *Grupos focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, Universidade Federal da Bahia, p. 149-161.

Guerreiro, M. D. & Abrantes, P. (2005). *Como tornar-se adulto: processo de transição na modernidade avançada*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 20, nº. 58, p. 154-212.

Hanemann, U. (n.d). *Aprendizagens em família: uma perspectiva internacional*. Tradução de Ianne Santana Zavarise, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Hochman B., Nahas F. X., Filho R. S. & Ferreira, L. M. (2005). *Desenhos de pesquisa*. Acta Cir Bras.; 20 (Suppl 2):2-9. Disponível em: <http://www.unifesp.br/dcir/cirtrans/discente/egressos/Biblioteca/mestrado/2013-10-mestrado-jose-octavio-goncalves-de-freitas.pdf>. Consultado em 22 de out. de 2018.

Instituto de Formação de Educadores de Adultos (2012). *Programa família sem analfabetismo e sem HIV/SIDA (PROFASA)*. Revisitação da avaliação do passado dia 28/01/2012. Governo da Província de Nampula.

- Kropf, S. P. & Lina, N. T. (1999). *Os valores e a prática institucional da ciência: as concepções de Robert Merton e Thomas Kuhn*. Rio de Janeiro: História, Ciências, Saúde — Manguinhos, p. 565-81.
- Lordêlo, J. A. C. & Pontes, Márcia. (n.d) *Poder, representação, participação, conhecimento e decisão: a CPA da UFBA*. SCIELO Books, E, DUFBA,
- Mangrassse, L. (2003). *A Ideologização do Processo de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na Província de Nampula. Moçambique, no período de 1975 a 2003: tensão entre factores políticos e culturais*. (Tese de Doutorado), São Paulo: PUC.
- Marchi, R. C. (2009). *Género, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas*. Cadernos pagu.
- Mário, M. & Nandja, D. (2006). *A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos*. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- Martins, V. C. (2006). *A didáctica no processo de alfabetização de jovens e adultos: um leitura do quotidiano a partir da geografia e de textos literários*. Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Eduardo Mondlane, São Paulo.
- Minayo, M. (2001). *Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Neres, E. A. & Bomfim, M. do C. A. do. (n.d). *A construção de diálogos intergeracionais entre jovens, adultos e idosos no parque eliane em Teresina-PI*, S.l.
- Nhantumbo-Divage, S., Divage, J. & Marrengula. M. (2010). *Casamentos prematuros em Moçambique: Contextos, tendências e realidade*. Maputo.
- Oliveira, C. (n.d). *Relações intergeracionais: um estudo na área de Lisboa*. S.l.
- Pais, J. M. (1990). *A construção sociológica da juventude – alguns contributos*. *Análise Social*, vol. XXV, p. 139-165.
- Pimenta, M. M. (2007). *“Ser jovem” e “ser adulto”: identidades, representações e trajectórias*. Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Piris, A. L. P. (2012). *A educação de adultos: um novo desafio organizacional na escola pública*. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pojo, O. C. (2006). *Entre saberes e práticas: a alfabetização de jovens e adultos no Mova Belém*. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1988). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gravida.
- Richmond, M; Robinson, C. & Sachs-Israel, M. (2009). *O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012*. Brasília: Unesco.
- Rios, G. (n.d). *Linguagem e alfabetização de adultos: uma perspectiva crítico-ideológica*. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Consulta em 13 de fev. 2017.
- Santos, B. (2002). *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e centro de Estudos Sociais, Revista Crítica de Ciências Sociais.
- Santos, D. F. & Silveira, N. D. R. (n.d). *Relação intergeracionais: compartilhando palavras e escritas*, S.l.
- Schutz, A. (1979). *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Silva, C. C. C. (n.d). *A relação criança e família*, S.l.
- Silva, J. M. P. (2009). *Poder, governo e território na sociedade contemporânea*. Brasil: Série Estudos e Ensaios, Ciências Sociais.
- Soncó, L. (2014). *Alfabetização de jovens e adultos não escolarizados: uma reflexão sobre o contexto guinense*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade da Educação, Porto.

Teiga, S. A. M. (2012). *As relações intergeracionais e as sociedades envelhecidas: envelhecer numa sociedade não Stop – O Território Multigeracional de Lisboa Oriental*. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de educação de Lisboa, Lisboa.

Thiry-Cherques, H. R. (2006). *Pierre Bourdieu: a teoria na prática*. Rio de Janeiro: RAP, p. 27-55.

Viera, M. A. L. (2006). *Educação de adultos, analfabetismo e pobreza em Moçambique*. Faculdade de Pós-Graduação em Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Piracicaba, São Paulo.

Weber, M. (1997). *A teoria social e a organização económica*. Nova Iorque: Free Press.

Weber, M.. (1929). *Três tipos de puros de poder legítimo* (Trad. Arthur Morão). Um estudo sociológico, p. 1-12

Anexos

Anexo 1: Instrumentos de recolha de dados

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA JOVENS EDUCADORES

1. Dados sócio-demográficos

Sexo

Idade

Nível de escolaridade

Residência

Província de origem

Membros do agregado familiar (especificar as categorias de cada membros. Ex: primo, etc.

Ocupação no dia-a-dia

2. Desempenho dos papéis sociais no PROFASA

O que é que tu fazes dentro do programa que um jovem educador deve fazer?

Das regras que aprendeste no PROFASA, quais são as que procuras cumprir dentro do programa?

Quais são as regras que não consegues cumprir dentro do programa? Porquê?

O que é que consegues cumprir de tudo que exigem que um jovem faça dentro do programa?

O que é que fazes que proibem dentro do programa?

Para além de dar aulas, o que mais fazes dentro do programa?

O que é que fazes fora do programa mas que foi recomendado dentro do programa?

Como é que é dar aulas a pessoas adultas dentro do programa?

Quais são as dificuldades que enfrentas como jovem educador?

3. Representações sociais sobre os adultos e jovens

3.1. Representações sobre adulto

Que imagens ou ideias te vinham na cabeça quando falavam de uma pessoa adulta?

Como é que caracterizavas uma pessoa adulta?

Como que é que uma pessoa adulta devia se comportar quando encontrava um jovem?

Como é que tu tratavas os adultos na sua família?

E hoje, o que é para te uma pessoa adulta?

Agora que estamos aqui, que imagens te aparecem na cabeça quando falamos de uma pessoa adulta?

Qual é a sua opinião sobre a ideia de que os jovens devem obedecer tudo que o adulto manda?

O que é que achas de uma pessoa adulta que não ouve e nem respeita as opiniões de um jovem?

Como é que tu caracterizas os adultos aqui do PRAFASA?

3.2. Representações sobre jovem

Que imagens ou ideias te vêm na cabeça quando falamos de um jovem?

Quais eram as características que davas a um jovem?

O que é que um jovem devia fazer quando encontrava uma pessoa adulta?

Assim que és jovem, como é que te tratavam com os adultos na sua família?

Agora que estamos aqui, que imagens te aparecem na cabeça quando falamos de um jovem?

Qual é a sua opinião sobre a ideia de que os adultos devem fazer tudo que os jovens quiserem?

O que é que achas de um jovem que não ouve e nem respeita as opiniões de uma pessoa adulta?

Como é que tu caracterizas os jovens aqui do PRAFASA?

4. Relações sociais com os adultos

Vamos agora falar da sua relação com as pessoas adultas. Mas primeiro vamos falar das suas experiências na família antes de entrares para o PROFASA:

4.1.) Antes de entrar para o PROFASA

Quem eram os adultos com quem sempre te relacionaste dentro da tua família?

Quando pedias alguma coisa aos adultos na tua família como é que reagiam?

Quando eles não aceitassem, como é que reagias?

O que é que fazias para eles aceitarem o que tu querias?

O que é que gostarias que eles fizessem para ti, naquele tempo antes de entrares para o PROFASA?

O que é que fazias para conseguir satisfazer os teus desejos dentro da família?

O que é que fazias quando os adultos te mandavam fazer o que tu não querias?

O que é que faziam os adultos da tua família para te obrigar a fazer o que não querias?

Os adultos da tua família respeitavam as tuas opiniões?

Qual eram as vantagens de ser jovem dentro da família?

Quais eram as desvantagens de ser um jovem envolvido dentro da família?

4.2.) Depois de entrar para o PROFASA

Agora vamos falar do que mudou na tua relação com adultos depois de teres entrado para o PROFASA:

Quem são os adultos com quem te relacionas com muita frequência hoje dentro da família (características)?

Quando pedes alguma coisa aos adultos na tua família, como é que eles reagem?

Quando eles não aceitam, como é que tu reages?

O que é que fazes para eles aceitarem o que tu queres?

O que é que gostarias que eles fizessem para ti, agora que estás no PROFASA?

O que é que fazes para conseguir satisfazer os teus desejos dentro da família?

O que fazes quando os adultos te mandam fazer o que tu não queres?

O que é que fazem os adultos da sua família para te obrigar a fazer o que não queres?

Como é que os adultos da família reagem quando procuras dar a sua opinião?

Qual são as vantagens de ser jovem que está envolvida no PROFASA no da família?

Quais são as desvantagens de ser um jovem envolvido no PROFASA dentro da família?

Na sua opinião, o que foi que mudou no seu relacionamento com adultos depois de teres entrado para o PROFASA?

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA JOVENS NÃO EDUCADORES

1. Dados sócio-demográficos

Sexo

Idade

Nível de escolaridade

Residência

Província de origem

Membros do agregado familiar (especificar as categorias de cada membros. Ex: primo, etc.

Ocupação no dia-a-dia

2. Relações sociais com os adultos

Vamos agora falar da sua relação com as pessoas adultas.

Quem eram os adultos com quem sempre te relacionaste dentro da sua família?

Quando pedias alguma coisa aos adultos na sua família como é que reagiam?

Quando eles não aceitassem, como é que reagias?

O que é que fazias para eles aceitarem o que tu querias?

O que é que fazias para conseguir satisfazer os teus desejos dentro da família?

O que é que fazias quando os adultos te mandavam fazer o que tu não querias?

O que é que faziam os adultos da sua família para te obrigar a fazer o que não querias?

Os adultos da sua família respeitavam as suas opiniões?

Qual eram as vantagens de ser jovem dentro da família?

Quais eram as desvantagens de ser um jovem não envolvido no PROFASA dentro da família?

GUIÃO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA ADULTOS EM ALFABETIZAÇÃO

1. Dados sócio-demográficos

Sexo

Idade

Nível de escolaridade

Profissão

Ocupação actual

Formação profissional

Estado civil

Residência

Província de origem

Membros do agregado familiar (especificar as categorias de cada membros. Ex: primo, etc.

Tempo de participação no PROFASA

Outras ocupações

2. Representações sociais sobre adulto e jovem

2.1. Representações sobre adulto

Que imagens ou ideias apareciam na sua mente quando falavam de uma pessoa adulta antes de entrarem para o PROFASA?

Como é que caracterizavas uma pessoa adulta nesse tempo?

O que é que uma pessoa adulta devia quando encontrava um jovem?

Como é que tu tratavas as pessoas adultas na sua família?

Agora que estamos aqui, que imagens te aparecem na cabeça quando falamos de uma pessoa adulta?

Qual é a sua opinião sobre a ideia de que os jovens devem obedecer tudo que o adulto manda?

O que é que achas de uma pessoa adulta que não ouve e nem respeita as opiniões de um jovem?

Como é que tu caracterizas os adultos aqui do PRAFASA?

2.2. Representações sobre jovem

O que era para te ser jovem?

Que imagens te vinham na cabeça quando falavam de uma pessoa jovem?

Quais eram as características que davas a um jovem?

O que é que uma pessoa jovem devia fazer quando encontrava um adulto?

Como é que te tratavam com os jovens na sua família?

E hoje, o que é para te um jovem?

Agora que estamos aqui, que imagens te aparecem na cabeça quando falamos de um jovem?

Qual é a sua opinião sobre a ideia de que os adultos devem fazer tudo que os jovens quiserem?

O que é que achas de um jovem que não ouve e nem respeita as opiniões de uma pessoa adulta?

Como é que tu caracterizas os jovens aqui do PRAFASA?

3. Relações sociais com os jovens educadores

3.1. Antes da participação no PROFASA

Vamos começar por falar da sua relação com os jovens dentro da família antes de entrares para o PROFASA:

Quem são os jovens com quem relacionaste com frequência dentro da sua família (estão no PROFASA ou não, como caracteriza)?

Quando pedias aos jovens para fazer alguma coisa como é que reagiam?

Quando elas não aceitavam, como reagias?

O que é que fazias para elas aceitarem o que pedias?

O que é que gostarias que os jovens fizessem para si naquele tempo antes de entrares para o PROFASA?

O que é que fazias para conseguir satisfazer os teus desejos dentro da família?

O que fazias quando os jovens exigiam algo que não podias ou não querias dar?

O que é que os jovens faziam para levar-te a fazer o que tu não querias?

Como é que os jovens reagiam quando procuravas dar a sua opinião a elas?

Quais eram as vantagens de ser adulto dentro da família?

Quais eram as desvantagens de ser adulto dentro da família?

3.2. Ao longo/após da participação no PROFASA

Agora vamos falar do que mudou na sua relação com jovens depois de teres entrado para o PROFASA:

Quem são, para te, os jovens com quem te relacionas dentro do programa (características)?

Quando pedes aos jovens para fazer alguma coisa como é que reagem?

Quando elas não aceitam, como reages?

O que é que fazes para elas aceitarem o que pedes?

O que é que gostarias que os jovens fizessem para si agora que estas no PROFASA?

O que é que fazes para conseguir satisfazer os teus desejos dentro da família?

O que fazes quando os jovens exigem algo que não podes ou não queres dar?

O que é que os jovens fazem para levar-te a fazer o que tu não queres?

Agora, como é que os jovens reagem quando dar a sua opinião?

Qual são as vantagens de ser adulto dentro da família?

Quais são as desvantagens de ser adulto dentro da família?

Quais são as diferenças que existem na sua relação com um jovem que está no PROFASA e um jovem que nunca participou do PROFASA?

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA DISCUSSÃO EM GRUPO FOCAL (DGF) PARA OS JOVENS

1. Papéis sociais no PROFASA

Que imagens aparecem na mente quando dizem que um jovem está a alfabetizar adultos?

Na vossa opinião o que deve fazer um jovem educadora dentro do PROFASA (é isso que fazem, como fazem no dia-a-dia)?

Quais são as regras que os jovens educadores seguem dentro do PROFASA?

Que dificuldades um jovem educador enfrenta dentro do PROFASA (como superam)?

Que sentimento vocês têm por estarem a ensinar adultos?

O que mais um jovem educador deve fazer para além de ensinar adultos?

Actividade: dar aos jovens um papel no qual devem escrever o que um jovem faz no seu dia-a-dia dentro do PROFASA. Em seguida ler papel por papel e levar os jovens a comentarem sobre os conteúdos.

2. Representações sobre o adulto e jovem

2.1. Sobre o adulto

Que imagens vos aparecem na mente quando falamos de uma pessoa adulta?

Qual é a pessoa adulta com quem é mais difícil de se relacionar dentro da família?

Como é um jovem deve se relacionar como uma pessoa adulta?

Quais são as responsabilidades de uma pessoa adulta com um jovem?

Podem apontar algumas práticas de pessoas adultas que os jovens não gostam?

Como é que os adultos devem tratar um jovem?

2.2. Sobre o jovem

Que imagem vos aparece na mente quando falamos de um jovem?

Quais são as responsabilidades de um jovem com uma pessoa adulta?

Como é um jovem deve tratar uma pessoa adulta?

O que é que vocês acham de (descrever como age esse jovem em cada situação):

- a) Um jovem que procura impor sua opinião para os adultos?
- b) Um jovem obedece tudo que o adulto diz mesmo quando não concorda?
- c) Um jovem que não obedece nada que o adulto diz?

Atividade: dar uma papel os jovens recomendando para que desenhem um adulto e um jovem a conversarem. Orientarem para que atribuam pelo menos duas falas aos adultos e duas falas aos jovens. Estimular para que descrevam situações que têm assistido no seu dia-a-dia.

3. Relações de poder com os adultos

3.1. Antes de entrar para o PROFASA

Como é que olham para um adulto dentro do programa?

Como era a vossa relação com adultos antes de entram para o programa (em casa, na comunidade, na escola, etc)?

Como faziam quando não concordavam como uma escolha ou decisão de um adulto?

O que faziam para garantir que os adultos fizessem que queriam?

Podem contar algumas situações pelas quais passaram nas quais:

- a) Um adulto mandou fazer algo que não quisesse.
- b) Recusou fazer algo que pediu.

3.2. Ao longo/após do PROFASA

Como é que os adultos que vocês ensinam tratam aos jovens educadores?

Como tem sido para fazer os adultos olharem para vocês como seus educadores?

Qual tem sido a reacção dos adultos as decisões e ordem dos jovens educadores no programa?

O que fazem como jovens educadores quando um adulto não obedece uma ordem ou uma escolha vossa?

Que situações já enfrentaram de adultos negarem uma decisão por acharem que vocês são jovens e não têm direito de mandar?

Podem apontar algumas mudanças que ocorreram na forma como se relacionam com adultos depois de terem entrado para o programa?

O que mais gostariam de dizer sobre o que falas ou sobre a vossa relação com adultos?

Anexo 2: Consentimento informado



Pretende-se realizar um estudo com tema “Relações sociais entre jovens educadores e adultos em alfabetização no PROFASA na cidade de Maputo”. O estudo vai ser realizado no programa que está sendo implementado no distrito de KaMavota em Maputo Cidade. Estamos a convidar o (a) Sr. (a) para participar do estudo e partilhar a sua experiência no sentido de contribuir para melhor entendimento sobre as relações entre os jovens alfabetizadores e não alfabetizadores e adultos alfabetizados dentro da família.

Propósito do estudo

O objectivo deste estudo é de observar se a participação de adultos e jovens no PROFASA fizeram com as relações sociais entre eles sofressem alguma alteração ao longo do tempo no seio familiar. O estudo trará informação sobre a situação das relações sociais entre adulto e jovem antes da implementação do PROFASA, assim como acerca da situação actual do ambiente familiar de cada participante.

Caso esteja envolvido no PROFASA ou esteja inserido numa família que algum esteja a participar desse programa de alfabetização, a sua participação neste estudo, não terá nenhuma implicação quanto a sua posição e situação dentro do programa e da família, uma vez que, a investigadora não tem nenhuma relação com o PROFASA e não tem nenhum interesse em intervir sobre o seu ambiente familiar.

Por favor, sinta-se à vontade para fazer perguntas, caso surja algo que não esteja claro ou precise de informações adicionais relacionadas ao estudo.

Porque fui seleccionado?

Nós seleccionamos o Sr/o seu estabelecimento porque participa do PROFASA ou faz parte de uma família em que um jovem e um adulto participam da alfabetização.

O que será feito neste estudo?

Identificação e localização dos jovens que participam do PROFASA. Em seguida, serão seleccionadas os jovens e os adultos que participarão do estudo. Depois serão feitas entrevistas

aos seleccionados As entrevistas serão gravadas e podem durar cerca de 40 minutos. Caso não aceite gravar a entrevista, nesse caso iremos tomar notas. A entrevista será realizada em um tempo e lugar que oferece privacidade suficiente e será acordado por você e pelo pesquisador.

Quais são os riscos e benefícios?

A investigadora do estudo não vai agir e não irá interferir com as suas relações no PROFASA e na família, independentemente das experiências que forem estiverem e viver. Suas informações serão mantidas estritamente confidenciais e não serão compartilhadas com pessoas fora do estudo. As gravações de áudio serão armazenados de forma segura. Sua casa não vai ser identificada em qualquer publicação. Embora não existam benefícios directos a sua participação irá ajudar-nos a compreender os efeitos do PROFASA nas famílias dos participantes.

O que acontecerá com os resultados deste estudo?

Antecipamos que a pesquisa vai ajudar a compreender as relações entre adultos e jovem nas famílias onde está sendo implementado o PROFASA. Os resultados serão partilhados com os responsáveis do programa no distrito de KaMavota, em Maputo.

A quem devo contactar para questões acerca do estudo?

Caso queira ter mais informações poderá contactar a investigadora do estudo através do contacto abaixo disponível.

Investigadora do estudo: Lina Timana Maria, telemóvel +258 84 2788831

Formulário do consentimento informado para o participante

Eu fui adequadamente informado (ou leram para mim e compreendi).

Eu tive a oportunidade de fazer todas as perguntas sobre este assunto, e todas elas foram respondidas.

Eu compreendo que este estudo envolve entrevista sobre a participação no PROFASA.

Eu entendo que os resultados do estudo serão para fins científicos.

Eu compreendo que posso retirar o meu consentimento a qualquer hora sem perdas nenhuma e sem quaisquer consequências.

Eu compreendo ainda que toda a informação recolhida será tratada de forma confidencial e concordo livremente em participar neste estudo.

