



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO SOCIAL**



FÉLIX MATIAS

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM MOÇAMBIQUE: uma análise sobre a concepção dos programas de EJA
na Província de Nampula**

CORUMBÁ, MS - BRASIL

2021

FÉLIX MATIAS

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM MOÇAMBIQUE: uma análise sobre a concepção dos programas de EJA
na Província de Nampula**

CORUMBÁ, MS - BRASIL

2021

FÉLIX MATIAS

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM MOÇAMBIQUE: uma análise sobre a concepção dos programas de EJA
na Província de Nampula**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cláudia Araújo de Lima (Orientadora) Presidente
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

Prof^a. Dr^a. Roseana Cavalcanti da Cunha (Membro Titular)
(PBEx / Paraíba)

Prof^a. Dr^a. Cintia Santos Diallo (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Corumbá, 12 de novembro de 2021

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo às minhas filhas Neivalda, Floriana e Míriam que com a minha ausência compreenderam o sentido deste sacrifício e que usem como exemplo de determinação e resiliência, à minha esposa, meus pais e irmãos pelo apoio incondicional; e dedico ainda a todos aqueles(as) que acreditam na possibilidade de uma educação que elimina as desigualdades e busca a dignidade humana e o bem-estar comum.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida.

Em Moçambique, os meus agradecimentos vão para a família e amigos, desde a minha esposa Nádia Maria Fernando que aceitou o desafio de ficar cuidando da casa, meus pais Matias Intocolo e Luciana Alexandre Namurunha; minhas filhas: Neivalda, Floriana e Míriam; meus irmãos: Ferroz, Floriana e Dionísio Matias; sobrinhos: Nucha, Jonas, Meralda; cunhados: Emanuel, Eva e Milga, Lina, Wik e Jeremias; tios: Júlio, Adelina, Isac, Ivone e Ravés; primos: Falfete, Onésia, Stela, Sérgio, Dionaldo e Júnior. Um agradecimento especial aos meus amigos: Jonas António Francisco, Jeremias dos Santos, Aliasse, Belarmina, José Ali Mussa, Fabião Costa e todos colegas do serviço. Aos meus irmãos da Igreja Evangélica de Cristo: Rev. Daniel Joaquim, Rev. Jorge Gonçalves, Basílio Lionde e sua família, à todos membros Grupo Coral; ao IBES (Instituto de Bolsas de Estudo) que mesmo não tendo dado uma bolsa apoiou com as despesas de transporte.

No Brasil, os meus agradecimentos vão em primeiro lugar à Direção da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) *Campus* do Pantanal, desde o Diretor do *Campus*, Prof. Dr. Aguinaldo Silva, à Coordenação do Programa de Pós-Graduação - PPGE/Educação Social, Prof. Dr. Fabiano Antônio dos Santos, pela oportunidade que me concederam de fazer parte desta família acadêmica e pela recepção e por me alojar na Universidade; aos Professores deste Programa: Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano, Dra. Bárbara, Dra. Isabella, Dra. Mônica, Dra. Márcia; aos colegas das turmas de 2019/2020 e de 2020/2021; ao Prof. Dr. Roberto Silva (da Universidade de São Paulo - USP) pela oportunidade de cursar a disciplina de Pedagogia Social; à banca de Qualificação e de Defesa; à todo pessoal de limpeza e os vigilantes (guardas) que trabalharam na Unidade III da UFMS/CPAN, pelo apoio durante este período em que morei no alojamento desta instituição e que com o isolamento social devido a pandemia de COVID-19 entre os anos 2020-2021, praticamente todos foram minha família. À irmã Eliane e toda família Santana, meus amigos Émerson; Jorge Lima, Claudiomar e sua família, Rosevânia, Gilmar e todos irmãos da Igreja Assembléia de Deus em Corumbá. Para terminar, quero profundamente agradecer a Prof^a Dr^a Cláudia Araújo de Lima orientadora, por ter acreditado em mim e não poupou os esforços em me ajudar em tudo o que eu precisasse ao nível acadêmico. A todos **KOXUKHURU**.

RESUMO

Este estudo objetiva analisar a concepção dos Programas de Educação de Jovens e Adultos - EJA em Moçambique, em particular na Província de Nampula, desde a independência nacional até os dias atuais (1975 a 2020). Buscamos a compreensão das principais ideias que orientam os processos educativos da modalidade de EJA no país, principalmente no que diz respeito a perspectiva de formação concebida; os marcos que caracterizam a trajetória da educação escolar em Moçambique, e ainda a reflexão sobre as políticas destinadas a educação da mulher; o papel das Organizações da sociedade civil na concepção e implementação das políticas de educação em Moçambique e seus impactos. O percurso metodológico usado para este estudo é de abordagem qualitativa, e caracteriza-se como descritivo, cuja fonte de dados é bibliográfica e de análise documental. As discussões foram conduzidas baseando-se na técnica de análise do conteúdo. O estudo concluiu que desde a independência nacional até aos dias atuais, Moçambique tem vindo a mostrar um certo compromisso na concepção das políticas de EJA, por conta disso, são vários os programas concebidos e implementados nas comunidades locais. A perspectiva de formação que domina os processos educacionais no país na atualidade é de natureza economicista/neoliberal. Isso é notório a partir dos princípios e a visão geral que guia a educação, onde são evidentes os discursos provenientes dos objetivos do milénio, do desenvolvimento sustentável, face a internacionalização das políticas públicas de educação, com a presença dos organismos internacionais. Conclui ainda que, o país enfrenta diversos desafios nesta área, caracterizada por limitação de recursos, num contexto em que se procura buscar a dignidade humana através da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Moçambique. Políticas públicas de Educação. Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos. Impacto das Políticas de EJA.

ABSTRACT

This study aims to analyze the design of youth and Adult Education Programs in Mozambique, particularly in Nampula Province, from national independence to the present day (1975 to 2020). We seek to understand the main ideas that guide the educational processes of the EJA modality in the country, especially with regard to the training perspective conceived; the milestones that characterize the trajectory of school education in Mozambique, and also the reflection on policies aimed at educating women; the role of civil society organizations in the design and implementation of education policies in Mozambique and their impacts. The methodological approach used for this study has a qualitative approach, and is characterized as descriptive, whose data source is bibliographic and documental analysis. Discussions were conducted based on the content analysis technique. The study concluded that from national independence to the present day, Mozambique has been showing a certain commitment in the design of EJA policies, because of this, there are several programs designed and implemented in local communities. The training perspective that dominates educational processes in the country today is of an economicist/neoliberal nature. This is evident from the principles and the general vision that guide education, where discourses from the millennium goals, sustainable development, are evident, given the internationalization of public education policies, with the presence of international organizations. It also concludes that the country faces several challenges in this area, characterized by limited resources, in a context in which human dignity is sought through education.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Mozambique. Public Education Policies. Youth and Adult Literacy Programs. Impact of EJA Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Mundo	36
Figura 2: Mapa da África	36
Figura 3: Mapa de Moçambique.....	37
Figura 4: Mapa da Província de Nampula.....	39
Figura 5: Pensamento de Paulo Freire - Ser voz.....	173

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Dados de ingresso anual nos programas da EJA.....	18
Quadro 2: Acesso, retenção e taxas de escolarização brutas de escolarização	19
Quadro 3: Resumo dos estudos encontrados e selecionados por base de dados...31	
Quadro 4: Resumos dos Documentos nacionais e internacionais encontrados e selecionados.....	33
Quadro 5: Matriz de AEA desagregada por ano.....	46
Quadro 6: Evolução da população em Moçambique por sexo e taxa de crescimento 1950-2017.....	82
Quadro 7: Metas, inscritos e aproveitamento pedagógico das campanhas de alfabetização.....	84
Quadro 8: Taxas do analfabetismo entre 2015 – 2017 e sua distribuição em sexo e área de residência.....	95
Quadro 9: Princípios de igualdade/equidade educacional e suas principais características.....	104
Quadro 10: Sumário da situação atual da EJA e estratégias de 2020-2029.....	122
Quadro 11: Síntese das diferenças entre os modelos de Pedagogia e de Andragogia.....	161

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALFALIT	Alfabetização Literária (um Programa de EJA)
ALFA-RADIO	Alfabetização via Rádio (um Programa de EJA)
ALFA-REGULAR	Alfabetização Regular (um Programa de EJA)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DNAEA	Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP1	Escola Primária do 1º Grau
EP2	Escola Primária do 2º Grau
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IFEA	Instituto de Formação de Educadores de Adultos
IFPN	Instituto de Formação de Professores de Nampula
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEA	Instituto Nacional de Educação de Adultos
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Plano Estratégico de Educação
PROFASA	Programa Família sem Analfabetismo
SADC	Comunidade Para o Desenvolvimento da África Austral
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
UATAF	Unidade de Assistência Técnica de Alfabetização Funcional
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UNDP	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USD	Dólar
NEPAD	Nova parceria para o Desenvolvimento da África
OUA	Organização da Unidade Africana

Sumário

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO I: MARCO TEMPORAL DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MOÇAMBIQUE: Perspectiva de Formação e os aspectos socioeconômicos	35
1.1 Moçambique na África e no Mundo	35
1.2 Sobre escolarização e educação em Nampula.....	37
1.3 O percurso da educação em Moçambique	40
1.4 Contextualização Socioeconômica de Moçambique.....	43
1.5 Contexto de educação de jovens e adultos em Moçambique.....	47
1.6 A educação de jovens e adultos e o Sistema Nacional de Educação em Moçambique	54
1.7 Principais programas de EJA implementados em Moçambique e na Província de Nampula	56
1.8 Fatores que influenciam no insucesso dos programas de EJA na Província de Nampula	61
1.8.1 Fatores de ordem social	61
1.8.2 Fatores econômicos	61
1.8.3 Fatores culturais	61
1.8.4 Fatores Religiosos	62
1.8.5 Fatores Políticos	62
1.9 A questão do analfabetismo na Província de Nampula	63
1.10 Políticas Internacionais e Educação em Moçambique.....	67
1.11 Educação de jovens e adultos e o Diálogo entre Freire e Gramsci	73
SEÇÃO II: IMPACTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MOÇAMBIQUE	80
2.1 Configuração demográfica de cada etapa da EJA em Moçambique	81
2.2 Análise dos aspetos pedagógicos que caracterizam as principais etapas da EJA em Moçambique.....	82
2.3 Refletindo sobre os princípios gerais que guiam as políticas de EJA em Moçambique	98

2.4 As políticas educacionais e a perspectiva do desenvolvimento sustentável	111
2.5 Análise da influência das políticas internacionais na EJA em Moçambique	113
2.6 Precarização da classe alfabetizadora/ educador de adultos	118
2.7 Principais desafios e a Visão estratégica da EJA para 2020 - 2029	121
SEÇÃO III: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: UM OLHAR CRÍTICO À CONCEPÇÃO DOS PROGRAMAS DE EJA EM MOÇAMBIQUE	126
3.1 A problemática de gênero na educação em Moçambique para EJA	127
3.2 Valorização das diferenças regionais na concepção das políticas de educação em Moçambique	135
3.3 Implicações da dependência do financiamento externo no silenciamento das vozes e das demandas locais	140
3.4 As políticas de educação e a decolonialidade	143
3.5 Possibilidades e limitações da educação para todos em Moçambique: um olhar a partir da concepção das políticas de EJA	147
3.6 A EJA como fonte para o alcance do princípio da participação e da cidadania	152
3.7 Uma reflexão aos fatores da (in)eficácia dos programas de EJA em Moçambique	157
3.8 A dignidade humana como princípio central na construção das políticas de educação: um desafio	165
Considerações finais	169
REFERÊNCIAS	173

Para combater a fome, a nudez, o subdesenvolvimento, para materializar os direitos conquistados com sangue e sacrifício, as massas populares devem apropriar-se dos conhecimentos científicos e técnicos. Só a educação generalizada permite ao Povo moçambicano desenvolver a sua personalidade e afirmar a sua cultura nacional.

Samora Machel (1975)

INTRODUÇÃO

Não saber ler e escrever para um jovem e adulto pode significar viver uma vida cheia de limitações e sem muitas perspectivas, o que resulta numa submissão e alienação quase que total e completa, na medida em que o indivíduo torna-se incapaz de participar de forma ativa e consciente na tomada de decisões para o bem-estar comum. Na sociedade contemporânea em que o conhecimento científico é cada vez mais um requisito importante para enfrentar vários desafios, um jovem e adulto que não sabe ler e escrever é visto como um indivíduo em condição desfavorável em meio às diferenças sociais que se mostram cada vez mais cristalizadas em vários contextos. No caso da realidade moçambicana, esse pensamento não é diferente, pois, está cada vez mais evidente que qualquer indivíduo necessita de conhecimento científico, e para os jovens e adultos é ainda mais necessário, daí que a sua ausência é um problema a ser combatido por todos.

O processo de alfabetização e educação de jovens e adultos em Moçambique enquanto modalidade de educação básica, é atualmente baseado na Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), Lei nº 18/2018, entre outros instrumentos que fazem parte da estratégia do Governo através do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), na qual a alfabetização é considerada, por um lado, a aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo e, por outro lado, um processo que estimula a participação nas atividades sociais, políticas, econômicas e permite uma educação contínua e permanente.

Por meio desses instrumentos acima mencionados, diversos programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) são concebidos e implementados no país, face aos cidadãos que por várias razões não tiveram e/ou não têm tido oportunidades de

estudar no período considerado “normal” para frequentar o ensino primário. As políticas de EJA são aplicadas para todas as províncias moçambicanas, incluindo a de Nampula, que é a província mais populosa do país e o campo deste estudo.

Dos programas implementados para alfabetização de jovens e adultos nesta província, destacam-se entre outros: Programa de Alfabetização Regular (Alfa-Regular) – um dos principais programas implementados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, composto por níveis de alfabetização e Pós-alfabetização; Alfabetização via rádio (Alfa-Rádio) - caracterizado pelo uso de rádio como o principal material didático; Programa Família sem o Analfabetismo (Profasa); Alfabetização através da Literatura (AlfaLit) – que funciona especialmente nas igrejas; e Programa de Alfabetização Funcional, mais conhecido por UATAF - Unidade de Assistência Técnica de Alfabetização Funcional, nome da Organização da Sociedade Civil (OSC) que implementou o programa. Interessa, portanto, neste estudo compreender a concepção das Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em Moçambique, em particular na Província de Nampula.

O Plano Estratégico da Educação em Moçambique (2020-2029) preconiza a alfabetização e a educação de adultos como um dos fatores-chave da redução da pobreza no país e relaciona o sucesso das ações com os programas orientados particularmente para as mulheres e para as zonas rurais, ou seja, reconhece-se a importância da educação dos jovens e dos adultos como uma área chave (MINEDH-PEE, 2020). Esse reconhecimento já vem antes expresso nos anteriores documentos, onde o Estado moçambicano reitera o seu compromisso na educação de jovens e adultos, como mostra entre outros, o Plano Estratégico de Alfabetização e Educação de Adultos (2012-2016/19), que aponta como objetivo geral,

aumentar as oportunidades para que mais jovens e adultos, com especial atenção a mulher e meninas, sejam alfabetizados, com vista à redução do analfabetismo, através de um conjunto de ações integradas das instituições governamentais e não-governamentais, que contribuam para promoção da cidadania e a participação dos diferentes segmentos da sociedade, no processo de desenvolvimento político, social, econômico e cultural do país (MINEDH - PEE, 2012).

Da mesma forma, a Lei 18/2018 do SNE, defende a necessidade de garantir uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e

capacidades intelectuais, físicas e uma educação estética e ética; c) assegurar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento econômico e social do País (LEI 18/2018 SNE).

Como se pode observar, há nos documentos acima mencionados, uma intenção de fazer passar a mensagem de um compromisso com a EJA; no entanto, atualmente são evidentes as críticas aos programas de alfabetização e educação de adultos em Moçambique dadas modalidades da sua abordagem que não favorecem muito para a resolução dos problemas reais da população, que mais sofre com as consequências incluindo os níveis de pobreza (Os dados divulgados pelo Ministério da Economia e Finanças indicam que nos últimos anos a pobreza multidimensional a nível nacional estima-se em 53%, com maior incidência nas regiões rurais, com o níveis de pobreza a situar-se em 70%, contra 17% nas áreas urbanas).

Justifica-se o interesse e a pertinência deste estudo compreendendo sua importância não apenas para melhoria do processo de educação, mas também para a melhoria e eficácia das políticas públicas de educação. A experiência acadêmica e profissional do autor deste estudo, no que diz respeito a EJA, permite compreender que os problemas mais profundos vivenciados nesta área resultam da deficiência das próprias políticas. A título de exemplo, enquanto por um lado na Lei do 18/2018 do SNE em vigor reitera o compromisso do setor de educação para com a área de EJA, por outro lado, extingue algumas instituições que garantiam a implementação e operacionalização dos diversos programas, uma contrariedade total. Como se pode observar no PEE, (2020-2029),

a extinção dos Institutos de Formação de Educadores de Adultos (IFEAs) criou lacunas na formação de alfabetizadores e educadores, o que contribuiu para a fraca qualidade da EA. O novo currículo de formação de professores, implementado a partir de 2019, procura responder a esta preocupação com a formação de professores com perfil para o ensino de crianças, jovens e adultos (MINEDH, 2020, p.96).

Compreende-se que conceber as políticas educacionais requer maior criatividade, de modo a evitar que os programas de educação não sejam capazes de responder os problemas reais das comunidades beneficiárias (SILVA, 2010). Dessa forma, assegura-se a definição de estratégias com mais racionalidade de modo a que não se tome decisões para depois correr atrás dos prejuízos procurando tapar

eventuais lacunas advindas da concepção deficiente de políticas, como vem mencionado no PEE (2020), em que se assume ter havido algum equívoco ao extinguir os IFEAS em 2015, que eram instituições importantes para a área de educação de jovens e adultos no país. Eis a necessidade de tornar as políticas públicas mais claras e consistentes, de modo a que se saiba o que se pretende alcançar, facilitando assim a sua implementação, para além de facilitar ainda o entendimento sobre a perspectiva de formação pretendida com as políticas educacionais concebidas e implementadas.

A questão das políticas públicas de Educação tem sido abordada sob várias perspectivas, a partir de sua contribuição para a construção de processos educativos que vão ao encontro da realidade histórica e daquilo que a sociedade pretende alcançar por meio da educação dos seus membros. Destarte, faz-se então neste estudo uma reflexão sobre a concepção das políticas de EJA, particularmente no que concerne a perspectiva de formação e os aspectos socioeconômicos presentes nos documentos das Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em Moçambique, na Província de Nampula.

Problematização

O estudo em causa surge como necessidade de procurar a compreensão sobre a racionalidade e eficácia das políticas de EJA em Moçambique e em particular da Província de Nampula, para além de ter uma relação direta com a trajetória acadêmica e profissional do investigador, o que de certa forma teve muita influência na identificação deste objeto de estudo. Importa ressaltar ainda que na Lei moçambicana de educação, a alfabetização e educação de adultos é considerada como um subsistema do sistema nacional de educação, à semelhança de outros subsistemas, porém, apesar dos documentos apresentarem a necessidade de elevar a educação de adultos no país, na realidade a maioria das pessoas que decidem frequentar as aulas de alfabetização e educação de adultos ou mesmo fazer o nível superior nessa área tem sofrido algum estigma ou discriminação e crítica, dado preconceito que reside na desvalorização da área, apesar da sua importância.

A pertinência da educação de jovens e adultos em Moçambique é assumida na Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, do Sistema Nacional de Educação (SNE), que deixa claro no seu artigo 14, os objetivos da educação de adultos:

- a) Assegurar o acesso à educação do jovem e do adulto que não tenham tido a oportunidade de efetuar os estudos na idade regular;
- b) Proporcionar formação científica geral que confira competências necessárias para o desenvolvimento integral, sentido de responsabilidade individual e coletiva e aprendizagem ao longo da vida.

A educação de jovens e adultos embora esteja vinculada ao contexto escolar, deve ser entendida como processo de formação humana plena, no qual se leva em conta as formas de vida, estudo e sobrevivência dos jovens e adultos, que são os principais destinatários dessa modalidade de educação (PINHEIRO, 2015). Este pensamento, alia-se ao fato desta modalidade de ensino não ser apenas um processo de formação educacional, mas que se trata de uma formação para vida, necessitando assim de se levar em consideração no tratamento de todos os elementos e os atores do processo de ensino aprendizagem, sobretudo no próprio aluno.

Desde a independência nacional em 1975, Moçambique sempre procurou adotar políticas que usassem a alfabetização como uma ferramenta importante para a redução dos índices de analfabetismo deixado pelos colonos na ordem de 93%. Nisso, várias ações têm vindo a ser implementadas, e como resultado, os dados do Inquérito dos Indicadores Múltiplos de 2008 indicam que até 2007 o índice do analfabetismo era de 50,4%, em 2017 este índice baixou ainda mais para 39%, como indicam os resultados do último recenseamento geral no país (CENSO, 2017).

É importante referir que esta redução por si só não deve significar tudo, aliás, são mais de 46 anos passados após a independência nacional e ainda os desafios são enormes, pois, para além de simplesmente olhar-se pelas taxas do analfabetismo, há que olhar também a(s) perspectiva(s) de formação assente(s) nas políticas de educação e nos programas implementados na educação de jovens e adultos. Mais do que conceber e implementar os programas há aqui um aspecto importante de compreender até que ponto a sua perspectiva de formação responde os anseios das populações beneficiárias.

Para isso, a questão do fundo é: Qual é a visão geral que guia a concepção das políticas e programas de educação de jovens e adultos, em particular a perspectiva de formação assente nas políticas públicas da EJA em Moçambique?

Ou seja, o que se pretende alcançar com os programas de EJA concebidos no país desde a independência nacional até os dias atuais?

Objetivo geral

- ✓ Analisar a concepção dos programas de educação de jovens e adultos em Moçambique, em particular na Província de Nampula, desde a independência nacional até os dias atuais (1975 a 2020).

Objetivos específicos

A operacionalização do objetivo geral desta pesquisa far-se-á através dos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Descrever os principais programas de alfabetização e educação de jovens e adultos implementados na Província de Nampula/Moçambique;
- ✓ Analisar os princípios fundamentais e a visão geral patente nos documentos orientadores e nas políticas de EJA em Moçambique;
- ✓ Analisar as ações das organizações da sociedade civil e dos organismos internacionais através dos projetos/programas de educação de jovens e adultos.

Justificativa

O interesse por este tema de investigação é motivado pela trajetória académica e profissional do autor do mesmo, na medida em que, a sua primeira formação médio profissional foi nessa área, feita entre os anos 2006 à 2007 no então Instituto Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (INEA) na Beira, atual Instituto de Formação de Professores da Manga, Província de Sofala; tendo dado continuidade anos depois, na então Universidade Pedagógica de Nampula, atual Universidade Rovuma, curso de Licenciatura em Educação de Adultos, com Habilitação em Educação e Desenvolvimento Comunitário, entre 2012 à 2016.

Já em termos profissionais, o autor deste estudo vem trabalhando na área de educação de jovens e adultos desde 2008, após a sua primeira formação profissional, tendo trabalhado como Técnico de alfabetização e educação de jovens e adultos no Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Muecate, Província de Nampula, durante 4 anos, isto é, desde 2008 ao princípio de 2012. Exerceu ainda funções nessa área como supervisor dos programas de AEJA

no SDEJT da Cidade de Nampula, afeto ao Posto Administrativo de Muhala durante três anos (2012 - 2014). No mesmo ano de 2014 passou a ser Formador do Instituto de Formação de Educadores de Adultos (IFEA) de Mutauanha-Nampula, instituição extinguida em 2015 através de um Despacho Ministerial. Atualmente é Formador do Instituto de Formação de Professores e Educadores de Adultos de Nampula (IFPN).

Portanto, esta trajetória proporcionou maior contato com a área de EJA em Moçambique, o que permitiu que o pesquisador compreendesse cada vez mais os problemas ligados a esta área, os quais na sua maioria resultam das próprias políticas educativas e estratégias lidadas ao subsector de educação de adultos no país. Foi por isso que sentiu a grande necessidade de investigar com vista a refletir profundamente sobre as políticas de EJA, em particular no que diz respeito a perspectiva de formação e os aspectos socioeconômicos patentes nos documentos das referidas políticas educacionais.

Ainda no campo da ciência, ao abordar esse tema, acredita-se que os resultados obtidos neste estudo podem ajudar ou até influenciar as instituições/organizações públicas ou privadas, a pautarem por uma educação de adultos sustentável, comprometida com as populações e que implementam políticas educacionais eficazes e eficientes, através de concepção e implementação de programas que promovam o bem-estar social e cultural das populações, cujos resultados sejam verdadeiramente benéficos na vida das pessoas e nas comunidades.

O Plano Estratégico de Educação e Cultura em conexão com a Agenda 2025, da Organização das Nações Unidas - ONU (p.16), considera que: a educação e formação, devem dar valor preponderante à capacidade do cidadão Moçambicano, fornecendo especialmente aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para uma vida sustentável. Em grande parte dos documentos, verifica-se grande influência das políticas internacionais nas políticas públicas moçambicanas, pois ao fazermos uma análise crítica na perspectiva freiriana dessas estratégias, podemos perceber que na perspectiva socioeconômica, elas estão mais voltadas ao neoliberalismo, do que propriamente para construção do bem-estar das populações.

Ressalta-se a experiência própria do pesquisador que desde a sua primeira formação para o nível médio profissional foi na área de educação de adultos e teve continuidade para o nível superior na mesma área, como anteriormente se fez

referência. Mas, desde o princípio, sofreu muitos questionamentos, humilhantes e muitas têm sido as críticas das pessoas, perguntando o porquê escolher essa área muito desprezível para a sua formação. Isso pode significar que várias pessoas não compreendem a grande importância desta modalidade de educação para a sociedade, e como tal, não dão valor a área de educação de jovens e adultos, o que faz necessário desenvolver políticas educacionais mais consistentes, de modo a tornar cada vez mais a EJA uma componente da educação de modo que todos reconheçam o seu papel, mas que também esta componente responda aos desafios das populações beneficiárias.

O nível do acesso a EJA, o PEE (2012-2016) indicava que de ano para ano havia registro de cerca de 300.000 novos ingressos nos diferentes programas, com a maioria esmagadora a serem mulheres com 70%. Destacam-se, portanto, a oferta e a procura de diversos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, tais como o Alfa regular, o Alfa rádio, o Alfa funcional, o Alfalit, o Família Sem Analfabetismo (PROFASA), o Reflect e o Alfa em línguas locais.

Quadro 1: Dados de ingresso anual nos programas da EJA.

N ^o de Ingresso nos programas da EJA por ano entre 2012 à 2016	Percentagem de ingresso por sexo	
	H	M
300.000	70%	30%

Fonte: Plano Estratégico de Educação PEE, Moçambique (2012-2016)

Apesar de registrar alguns progressos, em particular nas taxas brutas de escolarização (TBE) ainda se encontra longe de alcançar um acesso universal referenciado nos objetivos do SNE, pois, no ensino primário do 1^o grau (EP1) as taxas são de 129,7% e no 2^o grau (EP2) são 76,8% as taxas brutas de escolarização (MOÇAMBIQUE - PEE, 2020, p. 67). Veja a tabela a seguir:

Quadro 2: Acesso, retenção e taxas de escolarização brutas de escolarização

Taxas brutas de escolarização (TBE)		Situação atual de acesso escolar de Crianças		Taxas de iliteracia em jovens e adultos	
EP1	EP2	Fora do SNE	Em idade pré-escolar	Homens	Mulheres
129,7%	76,8%	2,4 Milhões	606 mil	27%	49%
				39%	

Fonte: UNESCO, (2018) no Plano Estratégico de Educação – PEE de Moçambique, (2020)

Com os dados do quadro 2 pode-se compreender que os desafios são enormes para o cumprimento do principal objetivo estratégico desta área, como assume o MINEDH (2020), tendo em conta que o número de crianças fora do sistema de ensino é elevado – 2,4 milhões de crianças, o que inclui 606 mil crianças em idade Pré-Escolar (UNESCO, 2018) e ainda 46,6% da população moçambicana tem menos 15 anos, num contexto marcado por uma elevada taxa de crescimento anual da população, estimada em 2.8% (MOÇAMBIQUE, INE, 2019).

Por outro lado, o quadro acima revela que o Subsistema da Educação de Adultos registra desafios a nível de acesso e retenção com taxas de iliteracia estimadas em 39% (INE, MINEDH, 2019), e com um desequilíbrio por gênero, com as mulheres (49%) a revelarem maiores índices de iliteracia que os homens (27%). As disparidades a nível de gênero são transversais aos outros subsistemas, e os fatores são diversos que afetam o acesso, participação e retenção das crianças e jovens do sexo feminino, incluindo as práticas associadas aos casamentos e a gravidez precoces. De referir que a educação moçambicana e da província de Nampula em particular registra, em todos os níveis, disparidades no que concerne a equidade de oportunidades, a desfavor da população com fraco/baixo poder econômico e localizada nas áreas rurais, em particular.

O nível do absentéismo¹ escolar no ensino básico tem-se mostrado cada vez mais elevado, isto porque em média os alunos perdem 2 (dois) dias de aulas por semana. Na educação de jovens e adultos este fenómeno é ainda muito mais

¹Absentéismo: Substantivo masculino é uma expressão utilizada para designar a falta de assiduidade no estudo e outros deveres e obrigações, seja por ausência ou atraso. No caso vertente faz-se referência do absentéismo escolar, que é a ausência total ou parcial dos alunos e professores na escola no período normal de funcionamento. Para este fenómeno, os motivos também podem ser diversos, desde os voluntários e involuntários como doença, legais e outras causas diversas (TAVARES, 2006).

acentuado. Dentre os fatores que contribuem para o abandono escolar no ensino primário, está a questão da realidade escolar com salas de aula superlotadas e a deterioração do rácio alunos-professor, que evoluiu de 51,6 em 2016, para 64,2 em 2018, o que contribui não somente no abandono escolar, mas também na taxa de conclusão de 42% (MINEDH, 2018). Estas e outras realidades do ensino primário influenciam sobremaneira no subsistema de educação de jovens e adultos, uma vez que, quanto mais crianças estão fora do sistema de ensino ou não concluem o ensino fundamental, mais cresce a percentagem de jovens e adultos não alfabetizados, impondo diversos desafios para as políticas públicas de educação.

Como afirmam Moreira e Candau (2010),

trazer estas questões à tona, no contexto de discussão atual, neste campo de educação, implica, reconhecer a pertinência da centralidade do conhecimento escolar nas discussões curriculares, bem como as implicações dessa assunção para o avanço da reflexão neste campo (MOREIRA; CANDAU, 2010, p. 216).

Na perspectiva acadêmica, este estudo constitui uma oportunidade para discutir a concepção das políticas educacionais, e por conta disso, traz consigo subsídios teóricos que, naturalmente, contribuem em conhecimentos científicos que por um lado podem enriquecer os já existentes, e por outro, servir de base para estimular as posteriores investigações. Outrossim, o estudo pode contribuir no desenvolvimento das políticas públicas de educação moçambicana, e a ação dos atores da EJA a vários níveis, na tomada de consciência do seu papel, olhando no bem-estar das comunidades beneficiárias dos diversos programas.

Percurso Metodológico

O percurso metodológico adotado para a concretização deste estudo permite caracterizar como um estudo de abordagem qualitativa, tendo em conta a natureza do seu objeto e dos objetivos predefinidos. Esta modalidade de estudo, de acordo com Minayo (2013), procura compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos, e não a produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Trata-se, portanto, de uma abordagem que se ocupa basicamente em trabalhar com uma realidade específica que pode ser qualificada, o que Triviños (1987, p. 123), considera quando

afirma que “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não com os resultados e produtos”. O mesmo que dizer, que esta preocupa-se com os significados, causas ou motivos, valores, atitudes, aspirações dos intervenientes sociais, entre outros aspectos que possam ajudar na compreensão dos fenômenos em que, dada sua natureza necessitam de ser qualificados.

Consubstanciando a ideia acerca da pesquisa qualitativa, vale lembrar o pensamento de Denzin e Lincoln, (2011, p. 3), ao destacarem a abordagem qualitativa como sendo, uma atividade situada que localiza o observador no mundo. E acrescentam afirmando que,

A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Práticas essas que transformam o mundo em uma série de representações. O que quer dizer que um investigador qualitativo faz o estudo das coisas dentro do seu ambiente natural, na sua realidade, procurando compreender, ou interpretar os significados dados pelos sujeitos, aos fenômenos (DENZIN; LINCOLIN, 2011, p. 3, Tradução Nossa).

O papel do pesquisador na abordagem qualitativa, neste caso, consiste em procurar compreender, traduzir e analisar qualitativamente os dados adquiridos ao longo do seu estudo, isso permite sintetizar os fatos em causa. A escolha deste tipo de pesquisa deveu-se a natureza do problema investigado, pois exige uma análise qualificada e crítica da informação. O uso da abordagem qualitativa neste estudo é vantajoso pois, permite a descoberta da realidade e a condução a sugestões que podem ser práticas para mitigar a problemática em estudo. Assim, neste estudo procura-se compreender e interpretar fatos reais relacionados com a trajetória da educação em Moçambique, as políticas educacionais adotadas no campo de EJA particularmente na província de Nampula.

Importante destacar que o referencial teórico deste estudo é de uma perspectiva de encontro entre as teorias dos educadores sociais: Amílcar Cabral, Samora Machel e Paulo Freire, cuja finalidade é de estabelecer uma ponte entre os seus pensamentos em relação a concepção das políticas públicas de educação e, sobretudo aquilo que há em comum no papel do Estado nesta componente.

Há neste estudo, uma interlocução desses autores com o pensamento de Antonio Gramsci, mediante a identificação das principais categorias de análise, dentro das quais faz-se um aprofundamento das contribuições de cada um dos

autores, sem deixar de lado a contextualização do assunto com a realidade moçambicana no que concerne à concepção das políticas públicas de educação de jovens e adultos e sua perspectiva de formação.

Esta articulação dos dois autores de referenciais neste estudo, não só permite o entendimento da dimensão do problema da atualidade em relação a visão que orienta a concepção e implementação das políticas educacionais, como também favorece a compreensão dos principais desafios de Moçambique e da província de Nampula, em particular. É meramente descritiva e nota-se que esta interlocução consiste na busca de contribuições de relevância significativa não apenas para esta modalidade de ensino (EJA) mas também de outros aspectos que mexem com a área de educação no país.

Caracterização do estudo quanto à natureza e quanto aos objetivos

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa aplicada do ponto de vista da natureza, dada sua intenção de gerar conhecimentos para aplicação prática no campo das políticas de educação de jovens e adultos. Como explicam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa aplicada é aquela que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”, ou seja, um determinado problema e que seja único. Isto faz com que ela se distinga da pesquisa básica, apesar dos ambos métodos terem o propósito de dar direção ao pesquisador no objetivo da pesquisa.

Quanto aos objetivos é um estudo descritivo, na medida em que faz-se uma descrição circunstanciada daquilo que é relevante nas políticas públicas de educação em Moçambique, particularmente no que dizem respeito à perspectiva de formação que circunda os programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Prodanov e Freitas, (2013, p. 52), consideram a pesquisa descritiva como sendo aquela que visa detalhar ou descrever as características de determinada população ou fenômenos, esclarecendo de forma clara as modalidades em que ocorrem os fatos.

Já Oliveira (2011, p. 22), reconhece que a elaboração das questões de pesquisa descritiva exige um conhecimento profundo sobre o problema estudado. Portanto, o uso deste tipo de pesquisa, permite que o pesquisador conheça de forma mais aprofundada a realidade do que está estudando, que no caso vertente, trata-se

dos documentos das políticas de EJA de Moçambique, para depois fazer a devida descrição dos fatos.

Desta forma, a trajetória metodológica neste estudo, compreende cinco etapas nomeadamente:

1ª Etapa: Definição do tema e do objeto de estudo - esta etapa, consistiu em:

i) Identificação do problema – Identificar ou definir o problema da pesquisa consiste na explicitação em uma frase objetiva, compreensível e operacional, a questão principal, aquilo que constitui dúvida que se pretende resolver ou compreender. Requer uma clareza na construção frásica da real dificuldade que se pretende solucionar (PRODANOV; FREITAS, 2013). De acordo com Minayo (2013), nesta etapa, o investigador define o objeto “sob forma de uma pergunta ou de uma sentença problematizadora e teoriza-o”. Portanto, é uma etapa importante pois, como refere a autora, a indagação inicial conduz o investigador ao longo de todo seu percurso no estudo. Para se formular um problema tem que haver clareza, concisão e objetividade, de maneira que seja levantado de forma interrogativa e delimitada, pois a gravidade de um problema depende da importância dos objetivos e da eficácia das alternativas (YIN, 2010). Já para Silva e Fossá (2013) a definição de um objeto de pesquisa não reside na indagação em si, mas no seu esclarecimento e contextualização por meio da teorização que o torna um fato científico construído. Nesta etapa, foi identificado a real dificuldade que se pretende compreender por meio deste estudo.

ii) Definição dos objetivos e de toda estratégia metodológica – a definição dos objetivos neste estudo baseou-se no problema de investigação, tendo em conta os resultados pretendidos. Estes objetivos serviram de base para o delineamento das estratégias metodológicas que facilitem todo o percurso.

2ª Etapa: Levantamento de produção/ estado de arte – trata-se de uma etapa marcada pelas buscas de produções já existentes e que se relacionam com o objeto deste estudo (MINAYO, 2013). O levantamento de produção para além de contribuir para a análise da problematização e metodologia, visando mapear pesquisas já produzidas na área em estudo, serve também de “referência para a justificativa da lacuna que a investigação pode preencher” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.173).

Para este estudo, as obras bibliográficas obtidas ao longo do levantamento de produção, foram encontradas nos diversos bancos de dados como: SCIELO; Redalyc.org; Portal Periódicos; Portal da UCM (Universidade Católica de Moçambique - Repositório.ucm); Unicap (Repositório); Portal de Teses e Dissertações (CAPES) e Google acadêmico. Para além obter as obras publicadas, nessa etapa identificou-se diversos documentos que fazem parte das políticas de educação em Moçambique, os quais são considerados importantes para sua análise. Estes foram obtidos nos portais do Governo de Moçambique, entre eles: MINEDH (Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano); DNAEA (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos) e o INE (Instituto Nacional de Estatística).

3ª Epata: Organização e Categorização das produções obtidas – para esta etapa, dentro das obras bibliográficas e dos documentos selecionados na etapa anterior, seguiu-se a sua categorização, que foi um momento de profunda leitura e a marcação dos aspectos relevantes para o embasamento da discussão deste estudo. Minayo (2013), faz referência da importância da organização do material e das informações obtidas sobre o objeto de estudo. Para Triviños (1987), esta etapa tem muita importância num estudo de pesquisa, na medida em que visa,

[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenómeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Portanto, ao longo deste estudo, a organização e a categorização do material bibliográfico selecionado nos diversos bancos de dados permitirá verificar as contribuições mais importantes para o objeto deste estudo. O mesmo exercício será também efetuado nos documentos selecionados, tornando possível verificar aqueles que melhor podem contribuir na análise das políticas de educação de jovens e adultos em Moçambique e Nampula em particular.

4ª Etapa: Processo de análise e interpretação dos resultados obtidos – consiste num processo de identificação e aprofundamento dos elementos chaves do estudo e sua interpretação, com vista a tornar mais claros os resultados da

pesquisa. Como refere Triviños (1987, p. 163), “é muito importante também ter presente na análise o contexto não só linguístico, mas também histórico das expressões, conceitos”. Por outro lado, nesta etapa,

a análise qualitativa deve apresentar um texto capaz de transmitir informações concisas, coerentes e, o mais possível, fidedignas. Pois o relato final da pesquisa configura uma síntese na qual o objeto de estudo reveste, impregna e entranha todo o texto (MINAYO, 2013, p. 68).

Acrescenta ainda a autor que, “o contexto, as determinações mais próximas e as mais abstratas, nessa etapa do ‘concreto pensado’, devem emanar do objeto e não ao contrário”. Assim, este processo será realizado mediante os procedimentos técnicos de análise do conteúdo.

5ª Etapa: Apresentação e discussão da síntese do conhecimento – dentro dos resultados a serem obtidos na etapa anterior. Nesta etapa far-se-á sua discussão, em forma de síntese, procurando compreender o que significa esses resultados na realidade, no caso, esclarece-se aqui, os aspectos de grande relevância nas políticas públicas de educação em Moçambique, particularmente a perspectiva de formação patente nas políticas de EJA implementados na Província de Nampula.

Esta etapa é considerada por Triviños (1987, p. 162), como sendo o segundo momento do processo de análise de conteúdo, mas que de acordo com este autor, “o material em análise é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo.” Por seu turno, Minayo (2013, p. 68), chama atenção sobre as formas como devem ser conduzidas as críticas durante a discussão, considerando que “se nos sujeitarmos à crítica com demasiada facilidade, nunca descobriremos onde está a verdadeira força de nossas teorias”.

Fontes de dados

Para permitir a coleta de dados, durante o estudo foram usadas duas fontes nomeadamente: estudo documental e pesquisa bibliográfica.

Estudo documental:

Neste estudo faz-se uma análise documental, a partir de fontes primárias, as quais permitem a compreensão do objeto de estudo e a crítica, no que diz respeito a perspectiva de formação e os aspectos socioeconômicos presentes nas políticas de EJA na Província de Nampula no período compreendido entre 1975 a 2020. A pesquisa documental é pontuada por Castilho, Borges e Pereira (2014, p. 19) como sendo aquela:

[...] que se baseia na coleta de dados, de documentos escritos ou não, através das fontes primárias, realizadas em bibliotecas, institutos e centros de pesquisa, museus, acervos particulares (igrejas, escolas, bancos, postos de saúde, cartórios, hospitais) e públicos (documentos de órgãos oficiais como ofícios, leis, escrituras) e outros como fontes estatísticas, fontes do direito, livros de apuração, ICMS, balancetes contábeis e financeiros e comunicações realizadas pelos meios de comunicação orais e audiovisuais (rádio, televisão, filmes, mapas), etc. (p. 19).

Desenvolve-se dessa forma, um estudo documental, dada necessidade de compreender aspectos meramente ligados às políticas públicas da EJA em Moçambique. A escolha dessa trajetória metodológica está relacionada ao fato de que, para uma melhor compreensão da perspectiva de formação assente nas políticas de alfabetização e educação de adultos, passa necessariamente pela análise dos documentos das tais políticas educativas moçambicanas, e relaciona-las com as diferentes obras bibliográficas que abordam aspectos similares.

Os documentos constituem, portanto, uma rica fonte e ao mesmo tempo estável, que transporta a mesma informação ao longo dos tempos, o que possibilita que eles sejam consultados por diversas vezes, servindo assim de base fundamental para estudos diversificados, dando ainda uma fidedignidade dos resultados. Por seu turno, Flick (2009), aponta a necessidade de se ter maior cuidado no uso dos documentos por parte do pesquisador, para que não deixe que o seu foco seja somente no conteúdo, mas que também na questão do contexto, do uso e do papel dos documentos, tendo em conta que eles constituem um meio para a compreensão e esclarecimento de um caso específico, fenômeno ou um determinado processo. Portanto, a escolha dos documentos constitui um momento importante, pois, faz parte da delimitação do universo estudado.

Destarte, foram selecionados alguns documentos considerados importantes e que fazem parte das políticas públicas de educação em Moçambique.

Outrossim, Beltrão e Nogueira (2011), nos trazem uma visão mais ampla sobre o documento, ao considerá-lo para além de registros escritos é consensual e convergente; mas também permite que se tenha uma abordagem mais abrangente da história social ou do objeto de estudo.

Isto posto, o documento escolhido para a pesquisa, depende muito do tipo de problema em causa e dos objetivos que se pretende alcançar, pelo que não se faz de forma aleatória, daí a necessidade e a exigência da criatividade por parte do pesquisador. Desta forma, dentre os documentos selecionados para sua análise neste estudo, o destaque vai para: a Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação em Moçambique; Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação em Moçambique; Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação em Moçambique; o Plano Estratégico de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (PEE); Políticas de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique; documentos dos organismos internacionais (NEPAD; da União Africana, Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, Objetivos do Milênio, Banco Mundial, UNESCO, Declaração das VI CONFINTEA; Declaração dos Direitos Humanos) e Plano Estratégico da Educação 2020 - 2029.

Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é também uma técnica usada neste estudo. De acordo com Martins e Theóphilo (2016), a pesquisa bibliográfica constitui uma estratégia importante para conduzir qualquer que seja a pesquisa científica. Ela preocupa-se em explicar e discutir um determinado assunto, problema ou tema, na base de referências publicadas em várias modalidades, desde livros, jornais, sites, revistas, anais de congressos, entre outras. Portanto, a finalidade da pesquisa bibliográfica é de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto; pois, procura-se, segundo estes autores, conhecer, analisar e explicar contribuições relacionadas a temática em estudo. Trata-se de uma componente indispensável em qualquer tipo de estudo científico, na qual busca-se fundamentos teóricos para o estudo.

Já Castilho, Borges e Pereira (2014), definem a pesquisa bibliográfica como sendo aquela que:

é baseada na consulta de todas as fontes secundárias relativas ao tema que foi escolhido para realização do estudo. Abrange todas as bibliografias encontradas em domínio público como: livros, revistas, monografias, teses, artigos de internet, etc. É válido ressaltar que o que é pesquisado para o levantamento do referencial teórico não fará parte da pesquisa propriamente dita, pois, o mesmo é a forma de comprovação que seu problema tem fundamento científico (p. 19).

Nesta técnica buscar-se-á efetivamente dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e que estão devidamente registrados. O que torna o estudo mais relevante, se lembrarmos o pensamento de Fachin (2010), quando considera a pesquisa bibliográfica como sendo a mais importante no trajeto da pesquisa, pelo fato de constituir um momento de leitura, seleção, fichamento, organização e compreensão do que está em estudo. Por seu turno, Appolinário (2011), concebe a pesquisa bibliográfica como aquela que prioriza a análise de documentos e cuja base é de revisão de literatura sobre um determinado tema ou contexto teórico. Nessa óptica, como vantagens, a pesquisa bibliográfica permite buscar mais subsídios teóricos em relação ao objeto de estudo; é relativamente mais barata; para além do fato de que atualmente com a digitalização de bibliografias ficou mais fácil ter o acesso aos conteúdos bibliográficos. Sendo que, neste estudo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica orientada pelos levantamentos dos últimos 10 anos de produção científica no tema específico.

Técnica de análise de dados

A análise de conteúdo pode ser concebida como um conjunto de instrumentos técnico-metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que objetiva a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Freitas, Cunha & Moscarola (1997), chamam atenção sobre a necessidade do rigor e da ética ao se trabalhar com os procedimentos de análise do conteúdo. Estes dois fatores essenciais merecem a consideração dos autores acima, por entenderem que a análise de conteúdo transita os dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da objetividade. Trata-se de uma técnica que exige do pesquisador uma certa disciplina, paciência, tempo, para além da criatividade na definição das categorias de análise. Ainda no tocante ao rigor, André, (2013, p. 96), ressalta que,

[...] não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Desta forma, a análise dos dados a serem obtidos no estudo documental, basear-se-á na técnica de análise do conteúdo, com base nos fundamentos de Bardin (2011), tratando-se de uma técnica com um enquadramento na pesquisa qualitativa. Para esta autora, análise do conteúdo corresponde a,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Portanto, a técnica metodológica de análise do conteúdo é aplicável para vários contextos de comunicação, independentemente do material a que se recorre. A escolha desta técnica para o presente estudo, prende-se ao fato de que, com ela, o pesquisador procura entender dentro do material analisado, as principais características, os modelos estruturais que são relevantes num fenómeno ou processo em análise. Dessa forma, ao longo deste estudo, a análise do conteúdo dos vários documentos selecionados e das obras bibliográficas ajuda a compreender por um lado, o que os diversos autores discutem sobre o assunto, e por outro, permite a compreensão da essência dos documentos orientadores e das políticas educacionais de Moçambique, possibilitando assim a sua análise crítica.

Mediante os princípios gerais dessa técnica, o processo compreenderá três fases fundamentais, baseando-se nas propostas de Bardin (2011) e Triviños (1987) que são: i) a pré-análise; ii) exploração do material e; iii) tratamento dos resultados (inferência e a interpretação).

i) A primeira fase - Pré-análise: esta é uma fase mais de organização do material coletado, como também afirma Triviños (1987, p. 161). É uma fase “desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas” (SILVA e FOSSÁ, 2013, p. 3). Ao longo do presente estudo, nesta fase

esquematizar-se-á os conteúdos a partir de um processo de leitura tanto dos documentos como das obras bibliográficas selecionadas. Este processo meramente de organização do material terá mais em conta a homogeneidade, a relevância e a clareza em relação ao objeto de estudo.

ii) A segunda fase – Análise: denominada também por Triviños (1987. p. 160) como “descrição analítica”, é momento no qual se analisa o material ou conteúdo considerado relevante para o estudo na base das categorias. Por seu turno Silva e Fossá (2013), considera este como sendo um processo indutivo ou inferencial, que visa não apenas compreender o sentido do discurso apresentado nos documentos, mas também se busca outra significação através ou junto da mensagem primeira. Como afirma Bardin (2011), essas categorias são construídas durante a leitura influente. Portanto, ao longo deste estudo, o pesquisador após a leitura influente irá procurar categorias que ajudem na análise do objeto de estudo.

iii) A terceira e última fase - Interpretação referencial: o pesquisador apoiou-se nos materiais de informação, que se iniciou já na fase da pré-análise, mas aqui o processo irá ganhar maior intensidade. Nesta fase, a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, efetuou-se uma inferência dos aspectos básicos das políticas da EJA em Moçambique, e sua respectiva interpretação, buscando compreender em linhas mestres o pensamento que orienta a visão e perspectiva de educação assente nos programas de educação de jovens e adultos no país e na província de Nampula em particular.

Levantamento de produção

Por se tratar de um estudo documental e bibliográfico, houve toda necessidade de fazer buscas das produções publicadas e que fazem relação com a temática deste estudo. Portanto, esse processo denominado por levantamento de produção ou estado de arte, obedeceu as seguintes etapas: primeiro a definição dos descritores; seguido da busca de publicações nas bibliotecas virtuais; a leitura das temáticas e dos seus respectivos resumos. Após a aquisição das produções, estas foram organizadas numa tabela do *Microsoft Excel* onde inclui o ano de publicação, o título, o assunto principal abordado em cada publicação, a forma de citação e o *link* a ser usado para acessar a informação. Seguiu-se então a análise dos dados obtidos mediante a sua descrição, seguido da ilustração em tabelas.

Do processo de levantamento de estado de arte, foram encontrados 112 estudos de pesquisa científica, dentro dos quais resultou em 18 selecionados, dentre eles: dissertações, teses e artigos, sendo esses últimos o número mais representativo. Em termos de periodicidade, a busca obedeceu o espaço temporal entre 2010 à 2020, por considerar este como um período em que, em Moçambique mais se notabilizou a ocorrência de várias transformações no campo de educação de jovens e adultos, com a implementação de diferentes programas e por outro lado a extinção de algumas instituições dessa área, influenciados pelas políticas educacionais vigentes no país.

Na sequência, usou-se cinco descritores, tanto de forma isolada quanto de forma combinada, que pudessem ajudar a encontrar conteúdos ligados a área de EJA. Eis os descritores usados: “Educação de Jovens e Adultos”; “Educação de jovens e adultos” *AND* “Moçambique”; “Políticas de Educação” *AND* “Moçambique”; “Alfabetização de jovens e adultos” *AND* “Moçambique” e “Impactos” *AND* “Educação de Jovens e Adultos”.

Com base nos estudos encontrados nas diferentes bases de dados, desenvolveu-se um processo de leitura das temáticas e dos resumos, como forma de identificar aquelas publicações cujos seus objetos de estudo têm uma relação mais aproximada ao objeto deste estudo. Do resultado desse exercício, foram selecionados no total 18 estudos em sete (7) bancos de dados, como ilustra o quadro que se segue:

Quadro 3: Resumo dos estudos encontrados e selecionados por base de dados

Banco de Dados	Nº Estudos Encontrados	Estudos Selecionados
SCIELO	23	6
Redalyc.org	19	4
Portal Periódicos	11	1
Portal da UCM (Univ. Cat. Moç.- Repositório.ucm)	7	3
Unicap (Repositório)	11	1
Portal de Teses e Dissertações (CAPES)	14	1
Google académico	27	2
Total	112	18

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos no levantamento de produção

Verificou-se a frequência das pesquisas científicas que foram publicadas nos últimos dez (10) anos. Dos estudos selecionados e analisados, constatou-se que a variação é de duas (2) à quatro (4) publicações por ano, desde 2010 à 2019, sendo que, para as publicações do ano 2020, até aquela altura não havia sido encontrada nenhuma relacionada com o objeto desta temática.

Em relação às publicações encontradas, duas (2) são teses, o que representa 11,1% dos estudos selecionados, cinco (5) dissertações, equivalente a 27,8% e onze (11) artigos científicos, o que correspondente a 61,1% dos estudos. Esses dados, remetem-nos a percepção de que os artigos têm mais representatividade dos estudos, ou seja, publica-se mais artigos do que as dissertações e teses que abordam a área de educação de jovens e adultos.

No rol das temáticas abordadas constatou-se diversas formas de tratamento dos problemas estudados, entretanto, cruzam-se em algum momento na sua abordagem, no que concerne a preocupação de não deixar de lado questões como a alfabetização e educação de jovens e adultos, políticas públicas, estratégias de EJA.

Importa referir que, ainda que os estudos tenham sido desenvolvidos para contextos diferentes, há que partir deles para tomar um direcionamento mais seguro na realização de futuros estudos sobre esta importante área.

Através de uma análise mais aprofundada das produções selecionadas, foi possível observar que em cada estudo, os pesquisadores apresentam suas constatações ou conclusões importantes a volta da temática. Di Pierro (2010), no seu artigo por exemplo, considera serem enormes os desafios prioritários desse campo educativo, a serem enfrentados no âmbito das concepções político-pedagógicas. O mesmo, podemos encontrar em Massimaculo (2010), ao referir que tanto ao nível das intenções, quanto a nível das práticas, é necessário ainda percorrer um longo caminho para que a educação escolar seja uma realidade para todos.

Por sua vez, Alberto (2012), fala da existência em Moçambique, de uma divergência entre a visão geral da política educativa operacionalizada através dos processos da alfabetização e educação de adultos e as aspirações socioeducativas dos grupos alvos.

Por se tratar de um estudo documental, exige sempre um contato com os documentos. Para isso, houve a necessidade de ir a busca de diversos documentos

relacionados às políticas de EJA em Moçambique, assim como alguns documentos dos organismos internacionais que influenciam nas políticas de EJA no país. Este foi um processo conduzido na base de buscas pela internet, nos Portais do Governo moçambicano: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH); Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA); Instituto Nacional de Estatística (INE); Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial.

Quadro 4: Resumos dos Documentos nacionais e internacionais encontrados e selecionados

Banco de Dados	Documentos Nacionais		Documentos Internacionais	
	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados
Ministérios de MINEDH	13	8	-	-
DNAEA	5	2	-	-
INE	4	2	-	-
ONU /UNICEF / BM / DH	-	-	6	4
Subtotal	22	12	6	4
Número total dos documentos selecionados tanto nas políticas nacionais como dos organismos internacionais = 16.				

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos no levantamento de produção

Dentre os documentos selecionados, o destaque vai para a Constituição da República de Moçambique, Estratégias de Educação de Adultos em Moçambique, Lei 4/83 do SNE; Lei 6/92 do SNE; Lei 18/2018 do SNE; Plano Estratégico da Educação (PEE, 2012-2016/19); PEE 2020-2029; Dados do Censo 2017, entre outros. No plano internacional destacam-se os documentos como Agenda 2025; Políticas do Banco Mundial para Educação Básica Moçambicana, CONFINTEA, Objetivos do Desenvolvimento do Milénio e a Convenção Internacional sobre os Direitos Humanos. Esses documentos constituem matéria de análise ao longo da pesquisa, dada sua influência direta ou indiretamente nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em Moçambique.

No que concerne a estrutura, a presente dissertação divide-se em três seções: Marco temporal das políticas de alfabetização e educação de jovens e

adultos em Moçambique: perspectiva de formação e os aspectos socioeconômicos; Impacto das políticas de educação de jovens e adultos em Moçambique; e Políticas de educação: um olhar crítico à concepção dos programas de EJA em Moçambique. Na Seção I faz-se uma abordagem relativa aos aspectos que marcam o percurso a periodicidade das políticas de EJA no país, desde a independência nacional até aos dias atuais. Encontram-se ainda neste capítulo elementos que auxiliam o entendimento sobre o contexto socioeconômico e político de Moçambique e da província de Nampula em particular, para além da apresentação dos principais programas de EJA implementados no país. Na segunda seção discute-se o impacto das políticas de EJA, os aspectos pedagógicos; a reflexão sobre os princípios gerais que guiam as políticas de educação de jovens e adultos no país; e ainda a análise das políticas internacionais na EJA em Moçambique. Já a terceira e última seção, faz uma análise das categorias construídas com base nas discussões das seções anteriores.

SEÇÃO I: MARCO TEMPORAL DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MOÇAMBIQUE: Perspectiva de Formação e os aspectos socioeconômicos

Aborda-se nesta seção alguns dos principais acontecimentos que marcam a trajetória da educação de jovens e adultos em Moçambique, sendo a independência nacional uma das mais importantes referências que influenciou de forma profunda o percurso da EJA no país. Este capítulo discute ainda o contexto real da República de Moçambique no que concerne a situação socioeconômica e sua relação com a Educação de Jovens e adultos. Julga-se pertinente essa discussão, dado que abre a possibilidade de compreensão da realidade enquanto país africano e campo deste estudo; realidade essa que tem muita importância para que o leitor compreenda as reflexões críticas feitas ao longo deste estudo.

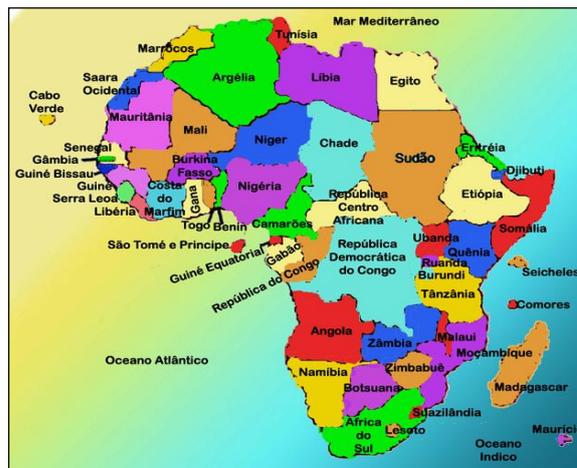
1.1 Moçambique na África e no Mundo

África é um dos seis continentes do mundo, e é o terceiro maior em extensão territorial com 30,27 milhões de km². Entre os limites encontramos o Mediterrâneo ao Norte, Oceano Índico a Leste e o Oceano Atlântico a Oeste. O lado Sul da África é banhado pelo encontro das águas dos dois oceanos referidos acima. Possui 54 países, com um total de cerca de 1,3 bilhão de habitantes, isto é, 30 habitantes por Km². É o continente que apesar das grandes riquezas em recursos naturais, a grande maioria dos países africanos apresentam baixos índices de desenvolvimento, com diversos problemas sociais, como a miséria, baixa qualidade de vida, subnutrição e o analfabetismo.

Figura 1: Mapa da Mundo



Figura 2: Mapa da África



Fonte: <http://www.africa-turismo.com/mapas/globo.htm> Fonte: <https://www.todamateria.com.br/paises-da-africa/>

Já Moçambique, um dos países Africanos, geograficamente situa-se na costa oriental da África Austral, e tem como limites: a Norte, a Tanzânia; a Noroeste, o Malawi e a Zâmbia; a Oeste, o Zimbábue, a África do Sul e a Suazilândia; a Sul, a África do Sul; a Leste, a seção do Oceano Índico mais conhecida por Canal de Moçambique. Ocupa uma área de 801.590km², Maputo é a Capital do País, num universo de dez Províncias, com um total de aproximadamente 30 milhões de habitantes de acordo com o último censo geral da população. Desses, 48% são homens e 52% mulheres.

A grande maioria da população vive nas zonas rurais, 66,6%, e somente 33,4% vive nas cidades. A agricultura constitui a maior fonte de renda da população. A taxa total do analfabetismo em Moçambique é de 39,0%, deste universo, 27,2% nos homens e 49,4% nas mulheres. A percentagem de crianças de 6 à 17 anos fora da escola é de 38,8%, (segundo o CENSO, 2017), além disso, 53% de crianças que ingressam o ensino primário não o conseguem concluir, de acordo com o artigo da UNICEF (2014). Em Moçambique, considera-se criança, a pessoa com idade entre 0 e 17 anos, à luz da legislação moçambicana, ao abrigo do Art.º1.º da Convenção sobre os Direitos da Criança ratificada por Moçambique através da Resolução n.º19/90. Entretanto, e dentro da faixa etária dos 0 aos 18 anos, é definido o conceito de jovem como sendo todo o indivíduo moçambicano do grupo etário dos 15 aos 35 anos de idade (Resolução n.º 32/2006).

Figura 3: Mapa de Moçambique



Fontes: <https://lh3.googleusercontent.com/> - em 02 de Junho de 2020

Nampula é uma Província localizada na região norte de Moçambique, sua capital é a cidade de Nampula, localizada à 2.150 km a norte da cidade de Maputo, que é a capital do país. Com uma área superficial de 81.606 km², possui 23 distritos, dos quais 7 são municípios, e uma população de 6.127.491 habitantes, por sinal a mais populosa do país, na sua maioria camponeses.

1.2 Sobre escolarização e educação em Nampula

A taxa do analfabetismo na província de Nampula é a mais alta do país com 60,2%, sendo que as mulheres representam a maioria, de acordo com o último censo populacional realizado em 2017. De acordo com os dados do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, o acesso e permanência de mulheres e meninas nas escolas moçambicanas e na Província de Nampula em particular constitui um problema muito sério. Em 2018, por exemplo, no Ensino Primário do 1º

Grau (EP1), as meninas na escola representavam 48% dos estudantes e no Ensino Primário do 2º Grau (EP2), a proporção era ligeiramente mais baixa do que o grau anterior (46,8%), de acordo com PEE (2020 - 2029). É preciso ter em conta que a população feminina é numericamente superior à masculina no país, mas na escola, essas mulheres constituem a minoria, por isso esses números devem ser vistos com preocupação.

Apesar de o setor de Educação em Moçambique adotar algumas políticas que facilitam o acesso feminino à escola, a desistência escolar das mulheres continua sendo uma grande preocupação, na medida em que os dados mostram que nove (9) em cada dez (10) meninas ingressam no ensino primário, mas somente uma (1) chega ao ensino secundário. De entre outros fatores, a desistência na escola pode estar ligada à problemas relacionados com a pedagogia de alternância, um método cuja característica principal é a interação entre o aluno do campo e a realidade por ele vivida com vista a que o aluno não fique prejudicado mesmo que este não se desloque para a escola, ou seja, a escola se desloca ao local onde o aluno se encontra, evitando assim o abandono escolar. Quando esta componente (pedagogia da alternância) não é valorizada, para além de criar-se o distanciamento entre os conteúdos e a vida real das pessoas envolvidas, afecta na componente motivacional para sua continuidade, optando pelo abandono escolar (TEIXEIRA, et al. 2008).

Os casamentos prematuros e as gravidezes precoces também estão entre as principais razões do abandono escolar por parte das meninas. Em 2017, por exemplo, “cerca de 1.233 alunas foram vítimas de casamentos prematuros e nos últimos cinco anos foram 14.264 alunas em estado de gravidez precoce” (MINEDH, 2019). É por isso que o setor considera ser necessária a criação de mecanismos e estratégias que apoiem na retenção da menina e sobretudo empoderá-la.

Fazendo um retrato em relação a população moçambicana, importa referir que é “maioritariamente jovem com 46,6% de pessoas entre os 0 aos 14 anos, 50,1% da faixa etária de 15 - 64 anos e 3,3% de 65 anos em diante (INE, 2019). Com esta estrutura etária transmite uma mensagem sobre a necessidade de se investir mais no ensino primário incluindo a alfabetização e educação de jovens e adultos; lembrando que a Província de Nampula é a mais populosa do país como anteriormente se fez menção. Em suma, no que diz respeito ao acesso escolar para todos, ainda está muito longe de conhecer a sua eficácia. Só para dar um exemplo,

a percentagem de crianças fora da escola na faixa etária de 6 a 17 anos de idade é de 38,8%. O que significa que parte das pessoas não tem tido o devido acesso ou a oportunidade de frequentar o ensino básico na sua fase/idade normal de escolaridade.

Os estudos dos organismos internacionais mostram que “Moçambique continua sendo um dos países com índice mais baixo de desenvolvimento humano, ocupando a posição 180 em 189 Países estudados” (UNDP, 2018). Há que lembrar que em 2014, um estudo do gênero foi realizado e apontava que “a percentagem da população que vivia abaixo do padrão internacional da pobreza (1,9 USD por dia) era de 62,9%, uma percentagem acima da média subsaariana de 41,1%.” Trata-se então, de realidades que mostram o quanto a educação de jovens e adultos é necessária não somente para uma perspectiva econômica, mas, sobretudo, para o estabelecimento de uma consciência crítica da população. A figura a seguir ilustra o mapa da Província de Nampula.

Figura 4: Mapa da província de Nampula, Moçambique



Fonte: <https://www.nampula.gov.mz/>

É importante salientar que, mudanças da estrutura rural/urbana têm vindo a se registrar no país ao longo das últimas décadas, com um aumento significativo da população nos centros urbanos que, de acordo com o Censo de 2017, representa

33,4% do total da população (em comparação com 28,6%, em 1997). Da população global moçambicana, 39% vive nas províncias de Nampula e Zambézia (províncias vizinhas), sendo que na capital, Cidade de Maputo, apenas vive 4% da população (INE 2019). Em termos de fonte de renda, a grande maioria da população (67%) ocupa-se em atividades primárias, como a silvicultura, a pesca, a extração mineira e, principalmente, a agricultura, setor que tem sido pouco produtivo devido, entre outros aspectos, ao fraco investimento e aos efeitos climáticos (secas, cheias) que influenciaram negativamente nos resultados da renda e na vida das populações.

1.3 O percurso da educação em Moçambique

A educação em Moçambique é vista como um processo que visa preparar os indivíduos para melhor se inserirem na sociedade. Trata-se de um processo conduzido para o alcance de certos objetivos, que com o passar do tempo podem variar, mediante os anseios da sociedade, dentro dos desafios que o contexto impõe, aliás, essa é a parte dinâmica dos objetivos, procura-se sempre enquadrar naquilo que se almeja a curto, medio e longo prazo. Refletindo acerca da história de educação em Moçambique, percebe-se que ela nem sempre teve a mesma característica, e que a Independência Nacional em 1975 é considerada como um ponto referencial. Portanto, de acordo com Castiano e Berthoud (2005), dois grandes períodos podem caracterizar o processo de educação em Moçambique, nomeadamente: período antes da Independência e período pós-Independência.

i. A Educação no período antes da Independência em Moçambique: este período pode ser repartido por duas etapas que marcam a história do país que são: a) a educação no período colonial e b) a educação no governo de transição. A primeira etapa deste período, ou seja, a educação no período colonial (1845 a 1974), teve como característica principal a dominação, alienação e cristianização da educação. Com a dominação do colono, que estava vivendo uma Monarquia em Portugal, criou uma regulamentação do ensino nas suas colónias, a 02 de abril de 1845, tendo sido adotado em Agosto do mesmo ano, um decreto que estabelecia diferenças entre o ensino nas colónias e na Metrópole para além de criar escolas públicas nas colónias.

Nos anos subseqüentes foram criados e publicados diversos instrumentos de políticas educativas coloniais, que culminaram com a instituição de várias escolas

primárias, sendo que as primeiras foram implantadas na Ilha de Moçambique, no Ibo, em Quelimane, Sena, Inhambane e Lourenço Marques (Hoje Maputo, a capital moçambicana). Dentre os vários instrumentos legislativos da educação colonial dessa etapa, destaca-se o de 30 de Novembro de 1869, que reformava o Ensino Ultramar, o qual tornava obrigatório o ensino primário, e dividia este ensino em dois graus, com duas classes cada, sendo que as escolas se encontravam tuteladas pelas missões católicas. A primeira escola secundária em Moçambique foi instituída em 1912, na Cidade de Lourenço Marques (CASTIANO; BERTHOUD, 2005).

Um dos aspectos que marcou a educação colonial em Moçambique é a existência de dois subsistemas de ensino, que são: 1) Ensino Oficial, que era para os filhos dos colonos ou dos assimilados e; 2) Ensino rudimentar, adotado para os ditos “indígenas” que eram os nativos, colonizados. Significa que, na era colonial em Moçambique o sistema de ensino tinha duas modalidades, com duas perspectivas de formação distintas, sendo uma para a classe dominante ou a elite que tinha o ensino oficial, que era mais privilegiado, no qual eram transmitidos conhecimentos que conduziam a construção de valores aristocráticos. E a outra modalidade que era dirigida ao povo indígena ou colonizado, resumia a sua perspectiva de formação simplesmente ao ensino da leitura e escrita e atividades domésticas. Destarte, o sistema de educação nesse período era totalmente discriminatório.

A segunda etapa desse primeiro período vai desde 1974 a 1975, e corresponde a educação no Governo de Transição. É uma etapa que segundo Castiano e Berthoud (2005), resulta das ocorrências indicadas nos anos anteriores, como é o caso da fundação em 1962, de um movimento político denominado FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), uma organização política que desencadeou a luta de libertação nacional, que culminaria com a assinatura dos Acordos de Luzaka em 1974, o que deu lugar o surgimento do Governo de Transição.

O reconhecimento deste período como uma das etapas importantes tem a ver com o fato de que as grandes mudanças na área de educação ao nível nacional resultam das ações e experiências vividas pela FRELIMO, sobretudo o modelo de tipo de sociedade que almejava dentro dos parâmetros desenhados em decorrência da Luta Armada contra o colonialismo português. Portanto, este movimento político, introduziu um tipo de educação na qual a escola era do povo, ou seja, a escola devia

atender as causas e os interesses do povo. Tratava-se então de uma educação com a perspectiva política e ideológica, sendo que se pretendia revolucionar o ensino entre outros aspectos.

ii. A educação Moçambicana no período pós-Independência: este período tem seu início em 1975 com a conquista da Independência Nacional e também pode ser subdividido em duas etapas, dadas as grandes reformas que a educação foi sofrendo, visando a preparação do povo moçambicano para adequar-se ao contexto sociopolítico, econômico e cultural. Estas etapas são: a) educação moçambicana pós-Independência-I, b) educação moçambicana pós-Independência-II. Constituem marcos principais deste período a criação de três leis do Sistema Nacional de Educação (SNE), nomeadamente: a lei 4/83; a lei 6/92; e a Lei 18/2018.

A primeira etapa deste período se inicia em 1975 vai até 1990. Os anos antes do surgimento do SNE (1975-1982) foram marcados pela nacionalização da educação a 24 de Julho de 1975, o que originou a suspensão de todas as formas do sistema do ensino colonial português; a proclamação do direito à educação para todos os moçambicanos, pela Constituição da República Popular de Moçambique (20 de Junho de 1975) e a consequente massificação do acesso à educação em todos os níveis de ensino; a introdução de um currículo educacional transitório do sistema colonial português para o nacional (1975); a criação dos centros de formação de professores primários e a consequente abolição das instituições portuguesas vocacionadas à formação de professores (CASTIANO; BERTHOUD, 2005).

Com a Independência Nacional, portanto, o povo estava eufórico, mas 4 anos depois compreende que haviam mais desafios do que soluções. E para responder a esses desafios, foi adotada uma política educacional nas zonas libertadas, onde se priorizava a alfabetização e educação de adultos, a educação formal e formação de professores. Portanto, a EJA tornou-se a base, num momento em que o eixo definido foi educação - estudo - formação. Influenciaram a educação nessa época: questões demográficas – o país vasto mas com pouca gente; baixo nível de alfabetização; e o sistema marxista leninista (socialismo) que vigorava. É importante referir que quando se adotou a lei 4/83 do SNE, Moçambique estava em guerra de desestabilização que iniciou em 1976 até 1992 com assinatura dos acordos em Roma.

A segunda etapa do período de educação na era pós-Independência, tem início nos anos 90 com a mudança do sistema socialista para o capitalista. A expansão desse contexto neoliberal, influenciou na mudança radical da Constituição da República de Moçambique, que impactou na mudança dos setores sociais. Moçambique adotou então, um novo contexto de educação para adequar a situação do país, mas com influência dos organismos internacionais. Isso resultou na aprovação da nova lei do SNE, a lei 6/92.

As conferências internacionais de educação sempre tiveram uma repercussão na educação moçambicana, como se pode observar: a) após conferência de Jomtien (1990) que declarou a educação para todos, condicionou a revisão da lei 4/83 para o surgimento da lei 6/92 que vigorou desde 1992 até 2018; b) a conferência internacional de Takar (2000) que definiu a educação do novo milênio, fez com que o governo de Moçambique definisse de ano em ano os planos quinquenais e os planos estratégicos de educação; c) após a conferência internacional de Incheon sobre educação de 2015 que definiu a educação inclusiva e equitativa de qualidade, com vista a promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, influenciou na revisão da lei do SNE com aprovação da lei 18/2018 atualmente em vigor, fazendo menção a questão da inclusão escolar.

Este todo histórico da educação moçambicana tem influenciado nas políticas educativas da EJA incluindo os programas implementados nesta área, que hoje apesar de alguns avanços, também enfrenta muitos desafios que desfavorecem o processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos através dos programas de alfabetização e educação de adultos, sendo que a maior parte dos desafios estão mais do nível das próprias políticas de educação na EJA.

1.4 Contextualização Socioeconômica de Moçambique

Moçambique tornou-se independente a 25 de Junho de 1975, momento a partir do qual herdou uma taxa de analfabetismo de 93%, segundo os dados que constam no Plano Estratégico de Educação (MINEDH - PEE, 2020, p. 20), alia-se ainda o fato de ter havido um elevado nível de desigualdades socioeconômicas nos moçambicanos. As décadas subsequentes na era pós-independência, foram marcadas por um tipo de desenvolvimento na base do sistema socialista,

monopartidária tendo culminado com as nacionalizações de quase todas as atividades econômicas e sociais.

Alguns anos depois da independência observou-se uma guerra civil, tendo levado à destruição de boa parte das infraestruturas sociais e educacionais, para além de vários outros efeitos devastadores no seio da população e, destarte, sobre a economia do país. A assinatura dos acordos da paz, em 1992, deu um grande alívio e constituiu um caminho aberto para que houvesse as primeiras eleições multipartidárias e livres, as quais tiveram lugar em 1994, que consolidaram a paz uma luz verde para a economia.

Os aspectos acima, constituem marcos de importância elevada e com um impacto significativo na vida socioeconômica de Moçambique. País que mudou o sistema socialista para o capitalista. De acordo com o *World Bank* (2018a), nos últimos anos o crescimento econômico de Moçambique tem se mantido em cerca de 7% ao ano. No entanto, desde 2015, o país vem registrando uma redução no que diz respeito ao crescimento econômico, devido aos impactos da dívida econômica contraída de forma irresponsável, a qual alguns dirigentes do Estado, usando dos seus poderes a contrataram sem respeitar a legislação em vigor. Isto levou a uma redução drástica da ajuda externa, para além da queda dos preços das matérias-primas, desastres naturais (cheias, ciclones e a seca), o terrorismo, que tornam o país cada vez mais vulnerável.

Trata-se de um país essencialmente rural. A grande maioria da população é jovem, com 46,6% de pessoas entre os 0 aos 14 anos, 50,1% da faixa etária 15-64 anos e 3,3% de 65 anos em diante, de acordo com os dados do último censo de 2017. Esta estrutura etária nos impõe um maior desafio com a necessidade de maior investimento nas primeiras classes de ensino básico incluindo de alfabetização e educação de jovens e adultos. O censo populacional ainda nos traz um dado importante: o crescimento populacional acelerou nas últimas décadas, dado aumento da alta taxa de natalidade e a redução da mortalidade. Isto faz com que a taxas anuais de crescimento populacional sejam de 2,8%, exercendo uma maior pressão sobre os serviços básicos, sobretudo de educação e saúde, (INE, 2019).

Um aspecto que importa destacar é que Moçambique é composto por uma sociedade multicultural, multilíngue, multirreligiosa e multiétnica. Português é a língua oficial, no entanto, somente cerca de 17% da população é que a possui como

língua materna (INE 2019). Isto representa para o setor de educação um desafio muito grande, tendo em conta que esta língua portuguesa é ao nível nacional a principal língua de instrução.

Moçambique continua sendo um dos países com menor índice de desenvolvimento humano, ocupando a 180^a posição em 189 Países estudados (UNDP 2018). Em 2014, a população que vivia abaixo do padrão internacional da pobreza (1,9 USD por dia) tinha uma percentagem de 62,9%, cifra esta que está acima da média subsaariana de 41,1%, como antes fizemos menção. Portanto, importa referir que, as populações afetadas pela pobreza não se caracterizam simplesmente por terem um baixo consumo, mas também por estarem privadas de vários benefícios, como, a falta de educação, saúde, oportunidades de emprego e a redução significativa do acesso a serviços básicos, como eletricidade, água e saneamento. Atualmente o País ainda apresenta fortes desigualdades sociais e econômicas (WORLD BANK 2018a; WORLD BANK 2018b).

Outrossim, indica o Plano Estratégico de Educação (PEE, 2020-20219, p.22), que apesar dos esforços e das ações levadas a cabo nas últimas décadas, Moçambique registra elevada taxa de analfabetismo entre as pessoas com idade igual ou superior a 15 anos. Como dissemos anteriormente, os dados do censo de 2017 estimam que, nessa faixa etária, 39% da população Moçambicana não sabem ler nem escrever, na sua maioria as mulheres. Relativamente a isso, as percentagens variam com as diferenças geográficas e áreas de residência. Na mulher, o analfabetismo tem muita relação com o nível de pobreza que impacta significativamente na educação das crianças, uma vez que as mulheres são as que mais assumem a responsabilidade de educar os filhos, até porque são as que mais contato têm com as crianças. Ocorre que desde o nascimento da criança, a mulher é que amamenta, protege, cuida de várias formas, daí que a aproximação e o afeto entre a criança e a mãe é inevitável e isso reflete na educação da criança, quanto mais dificuldades a mãe tiver mais dificuldades também a criança terá na sua aprendizagem, o que significa que a mulher tem uma responsabilidade acrescida e reconhecida pela sociedade em relação a vida da criança.

Ciente dos desafios na área de educação de jovens e adultos, o Estado Moçambicano através do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, definiu um plano estratégico de Educação para 2020 à 2029. Neste instrumento,

dentre outros elementos, encontramos as projeções que se pretende que o país alcance na EJA até o ano de 2029, como mostra o quadro que se segue:

Quadro 5: Matriz de AEA desagregada por ano

Objetivos e indicadores		Metas (2020 - 2029)										
1º Objetivo Estratégico: Acesso, Retenção e Equidade - Garantir o ensino aprendizagem acesso e participação equitativa e inclusiva dos jovens e adultos, nos programas diversificados e relevantes de Educação Formal e Não Formal de Adultos.												
Indicadores do resultado		Bas e 2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	Meta 2029
Nº de jovens e adultos, de 15 anos ou mais que participam nos programas de EA, formal e não formal, por sexo	Tota I HM	212. 962	250. 61 9	275. 791	303. 371	333. 708	367. 078	403. 786	444. 165	448. 581	537. 439	591. 183
	M	138. 754	150. 432	167. 475	182. 022	200. 225	220. 247	242. 272	266. 499	293. 149	322. 464	354. 710
2º Objetivo Estratégico: Qualidade - Garantir a aprendizagem de qualidade, no que se refere às competências de leitura, escrita, cálculo e habilidades para a vida.												
Percentagem de jovens e adultos que atingem proficiência em literacia e numeracia funcionais.	Tota I HM		15%	24%	32,5 %	41,5 %	50%	59%	67,5 %	76,5 %	85%	94%
3º Objetivo Estratégico: Governança - Fortalecer os mecanismos de gestão, formação e supervisão do subsistema e garantir a motivação do educador e do alfabetizador												
Nº de Centros de EA criados pelas escolas		2.72 5	2.75 3	2.78 0	2.80 8	2.83 5	2.86 3	2.89 0	2.91 8	2.94 5	2.97 3	3.00 0
Nº alfabetizadores c/ capacitação inicial		1.57 8	2.07 0	2.56 2	3.05 5	3.54 7	4.03 9	4.53 1	5.02 3	5.51 6	6.00 8	6.50 0
Percentagem de Centro de EA monitorados que cumprem padrões e indicadores de qualidade		20%	30%	33%	36%	39%	40%	48%	54%	63%	72%	80%

Fonte: MINEDH (2020).

Em suma, os elementos acima descritos, nos levam a percepção de que são enormes os desafios no que diz respeito ao contexto político, econômico e social, tanto ao nível do país no geral, quanto ao nível da Província de Nampula em

particular, são esses desafios que se devem ter em conta na concepção das políticas públicas em Moçambique, sobretudo no setor de educação, pois, há que ser mais exigente no SNE de modo a inverter o contexto atual.

1.5 Contexto de educação de jovens e adultos em Moçambique

Em 1960 iniciaram em Moçambique as ações de alfabetização e educação escolar das populações, num período em que o país ainda estava sendo colonizado, mas prestes a iniciar a luta pela libertação colonial. Iniciada a luta contra os colonos, as atividades de alfabetização e educação de adultos eram desenvolvidas com maior intensidade nas zonas libertadas, como uma estratégia encontrada para preparar o povo rumo a independência nacional, que viria a acontecer em 1975, à 25 de Junho.

Segundo o Plano Estratégico de Educação (2012), desde 1975, ano em que foi proclamada a independência nacional, a evolução do Sistema Nacional de Educação foi caracterizada por três momentos diferentes:

- O primeiro, entre 1974/5 e 1979, período caracterizado por uma forte expansão da rede e dos efetivos escolares, fruto da nacionalização da Educação na era pós-independência;
- O segundo, entre 1980 e 1992, correspondente ao período do conflito armado interno, caracterizado pela redução significativa da rede escolar e uma grande queda do número de alunos;
- O terceiro, a partir de 1992, com a assinatura do Acordo de Paz, até os dias atuais, na qual caracteriza-se pelo retorno ao aumento, ou seja, expansão da rede escolar assim como dos seus efetivos, com maior destaque para o ensino primário e posteriormente é notório no ensino secundário geral.

Portanto, após a independência nacional, a denominada Alfabetização e Educação de Adultos (AEA), tornou-se uma das componentes que sempre é acomodada nas políticas públicas do país, como tal, a Lei do Sistema Nacional de Educação em Moçambique estabeleceu “erradicar o analfabetismo” como uma das ações de prioridade, que deviam ser efetuadas com o envolvimento de todos (Lei do SNE, 1983, 24).

No meio desse pensamento, foram sendo implementadas diversas estratégias que pudessem responder as demandas de cada momento histórico da sociedade

moçambicana. Dentre as várias estratégias podem-se apontar: a criação da Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA) no então Ministério de Educação e Cultura, que passou a fazer a monitoria dos processos virados para a EJA ao nível do país (NHAMPOSSE, 2014). Portanto, uma das primeiras ações da DNAEA, foi a organização das Campanhas Nacionais de Alfabetização, cuja FRELIMO já havia projetado em 1977 a quanto da realização do seu III Congresso.

A primeira campanha sobre Alfabetização foi lançada em 1978, sob lema “façamos do país inteiro uma escola onde todos aprendemos e todos ensinamos”, por Samora Moisés Machel, então Presidente da República de Moçambique. Esta campanha é vista como a primeira ação na área de educação de adultos após a independência nacional. Depois desta, foram lançadas ainda mais duas campanhas totalizando três.

Samora Machel sempre soube reconhecer o valor inestimável do fator educação, tanto é que a referiu como o elemento chave para superação dos diversos desafios e, sobretudo para a construção de um Homem Novo, de uma Nova Sociedade. Um aspecto importante é que Samora Machel preocupou-se com a linha que deveria ser seguida e os objetivos a alcançar na educação, sendo no caso moçambicano, a perspectiva de formação concebida nas políticas de educação. Para isso, Samora Machel defendia a necessidade de se definir um processo educativo que abra a possibilidade de uma nova consciência, e afirma:

A construção da Nova Sociedade em que estamos empenhados é indissociável da criação do Homem Novo [...] temos que desencadear uma luta política dura para destruir o sistema de organização social que permite a exploração, igualmente, ao nível da consciência, dos valores morais e culturais, somos obrigados a fazer o mesmo combate (MACHEL, 1975, p. 159).

Com este pensamento, fica clara a pretensão de eliminar os potenciais conflitos e desigualdades existentes entre os moçambicanos e a busca da consciência na base do conhecimento científico. Por esta razão Samora Machel defendia a **educação como tarefa de todos nós** (grifo nosso) e que a palavra de ordem era, aprender a fazer, fazendo. Esse pensamento alia-se ao de Amílcar Cabral, educador africano de referência mundial, quando concebe uma estratégia de alfabetização de adultos, cuja palavra de ordem seria “todos os que sabem (ler) devem ensinar aos que não sabem” (CABRAL, 1974, p. 50). Mas também,

reconhece a importância da experiência do indivíduo iletrado, por considerar que este não é necessariamente ignorante por ser iletrado, mas a sua experiência pode ser uma importante fonte de conhecimento. Aliás, como afirma Freire (2009), ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre. Ademais, a estratégia concebida por Cabral (1974) era de que a alfabetização de adultos deveria ser implementada mediante a criação de uma ampla rede colaborativa. Estas ideias serviram de base e inspiração para a implementação de ações concretas que visavam a massificação da educação em Moçambique.

O ponto de encontro entre todos esses autores está descrito na obra de José Eustaquio Romão e Moacir Godotti (2011), quando fala da educação e revolução, na base dos pensamentos de Freire e de Cabral, na qual fica clara a intenção de conceber uma educação que supera as práticas de dominação, como as que foram exercidas pelo colonialismo português, que destruindo as bases da cultura africana, atingindo suas tradições e seus modos de vida, propagaram o mito da sua superioridade, numa busca permanente pela dominação. E ainda, negando as qualidades da população local, o colonizador desumaniza o colonizado, mutila-o psicologicamente, fazendo-o aceitar como naturais as condições de exploração. Encontra-se então um ponto comum entre os referidos autores, o uso da educação como um instrumento de libertação das mentes, uma clara necessidade de obtenção de uma consciência crítica.

No que concerne às campanhas de alfabetização e educação de adultos lançadas em Moçambique, é importante referir que, nem todo o povo era abrangido, pois,

Estas campanhas priorizaram mais as classes operárias, os veteranos da luta de libertação nacional, os quadros da FRELIMO, as organizações democráticas de massas, as forças de defesa e segurança, os deputados e os setores sociais tidos como relevantes para alavancar a massa intelectual do Estado Moçambicano (NHAMPOSSE, 2014, p.36).

Segundo Nandja, (2005), as campanhas de AEA eram compostas por dois processos educativos distintos, dos quais um de alfabetização e o outro de educação de adultos, dada sua especificidade. Segundo SNE (1985, p.44), a campanha de alfabetização destinava-se para os sujeitos que eram principiantes do processo e oferecia-se aos participantes nível escolar que correspondia a 2ª Classe

do ensino em vigor; e a campanha de educação de adultos destinava-se aos indivíduos graduados na campanha de alfabetização, ou seja, que tinham terminado a 2ª classe, daí que nesta podiam estudar até a 4ª classe do ensino geral em vigor nesse período. As aulas decorriam durante 9 meses de cada ano.

Para além dessas campanhas, eram ainda desenvolvidas até 1982 outros três modelos de educação de adultos, como seja: cursos de formação acelerada de trabalhadores, cursos noturnos para o ensino primário e cursos noturnos (para 5ª à 9ª classes) (NHAMPOSSE, 2014, p. 37).

Desde o início, esses processos foram caracterizados pela falta de condições adequadas para aprendizagem, desde os materiais didáticos, infraestruturas, e até dos próprios recursos humanos, isto é, educadores que pudessem responder a necessidade. O que comprometeu em grande medida o cumprimento das metas definidas. E mesmo os poucos educadores que existiam, apresentavam baixo nível de preparação psicopedagógica, o que colocava em causa a própria qualidade de educação oferecida aos jovens e adultos.

As campanhas de alfabetização de adultos por um lado ajudaram no componente sociopolítica, preparando os indivíduos para responder as necessidades de mão-de-obra nos vários setores de atividade, num período em que o país acabava de conquistar a independência e o analfabetismo era muito elevado, e por outro lado, não teve o sucesso que se esperava, devido a questões culturais, na medida em que nas comunidades rurais, as pessoas não tinham tanta necessidade de aprender a língua portuguesa, pois era algo novo e complicado, para além de que achavam que com ou sem essa língua poderiam se comunicar entre si sem sobressaltos. Esses fatores levaram as campanhas ao fracasso, chegando mesmo a serem interrompidas.

O impacto das políticas de EJA no período logo pós-independência em Moçambique, pode ser espelhado através da redução da taxa de analfabetismo entre a população adulta em cerca de 21%, ao passar de 93% em 1974, antes do lançamento das campanhas, para 72% em 1982, o ano em que se deu por terminado as campanhas massivas de alfabetização e educação de adultos no país (MÁRIO; NANDJA, 2005).

Com o término das campanhas, foram desenvolvidas outras formas de educação de jovens e adultos, através de vários programas definidos dentro das

iniciativas do Ministério de Educação em Cultura e /ou através das organizações não-governamentais nas várias regiões do país.

A educação de jovens e adultos constitui uma área de educação escolar, que deve ser vista de forma particular, cujos programas e as políticas devem respeitar as especificidades do grupo alvo. Por esta razão, os acadêmicos como Nhamposse (2014), Alberto (2012), Mapunga (2016), Massimaculo (2010), refletem o percurso de educação de jovens e adultos em Moçambique, desde o período colonial, pós-colonial, até o período pós-independência, olhando nos aspectos socioeconômicos e políticos que vem caracterizando esta área.

Barbosa (2012, p. 208), concebe a educação como “um processo que influencia o modo de pensar, sentir e agir humano.” Para este autor, com o qual concordamos com o seu pensamento, mais do que promover uma sequência repetitiva de certas informações organizadas e estruturadas nos livros e manuais, os processos de educação escolar fundamentam-se numa aquisição de estratégias, conhecimentos, capacidades, valores, habilidades que ajudam o homem a tornar-se mais humano, cidadãos mais ativos dentro de uma sociedade cada vez mais complexa. Destarte, neste estudo, discute-se a educação voltada para os jovens e adultos que por razões diversas não tiveram a oportunidade de atingir na plenitude a sua evolução intelectual dentro do período considerado normal para a frequência do ensino básico.

Assim, a educação de adultos é vista por vários pesquisadores como um conjunto de ações desenvolvidas para proporcionar a aprendizagem de pessoas jovens e adultas que tiveram dificuldades de superar o básico na sua fase normal de escolaridade. Este pensamento alinha-se com o da Nhamposse (2014, p. 8), pois ela o define como “toda a atividade que facilita o processo de aprendizagem e habilitação da pessoa para uma melhor participação na sociedade e no exercício da cidadania”.

Como se pode perceber, toda atividade de educação escolar, é programada e dirigida por meio de políticas, estratégias, programas que ajudem a definir os objetivos, os parâmetros e a direcionar todas atividades com vista a atingir os objetivos predefinidos.

É em reconhecimento disso, que nesta pesquisa centramos o nosso olhar para as políticas públicas de educação de jovens e adultos em Moçambique, como

forma de compreender a sua concepção e sobretudo a perspectiva de formação e os aspectos socioeconômicos assente nas políticas e nos programas de EJA no país, em particular na Província de Nampula.

Entendemos que a formação de uma sociedade consciente, com valores e atitudes que promovam o bem-estar de todos, passa necessariamente pela definição de políticas educativas que ajudem a promover uma educação mais consistente. O que significa que, ao se conceber qualquer programa, como o de educação de jovens e adultos, deve se ter em conta o foco, ou a perspectiva de formação que se pretende estabelecer para a sociedade. Daí a importância de analisar essa perspectiva nos programas de EJA em Moçambique.

Nhamposse (2014, p.35), destaca os aspectos socioculturais dos moçambicanos e a política nacionalista erguida no período pós-colonial como sendo pressupostos fundamentais para buscar a compreensão das políticas de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique. Para esta autora, o conhecimento sociocultural dos educandos deve ser um aspecto a ter em consideração para todo tipo de prática educativa no país, sendo que, o outro aspecto fundamental é o conhecimento mais aprofundado da política nacional construída no período pós-colonial em Moçambique, desde as campanhas de alfabetização e educação de adultos.

Considera Massimaculo (2010, p.45), que para poder compreender as políticas educativas é importante fazer distinção entre *politics* que, de acordo com o autor, significa “processo da política” e *policy* que, também de acordo com o mesmo autor, quer dizer “o produto desse processo”, ou seja, “as políticas em si”. Na mesma linha de ideia, a distinção é também feita por Barroso, (2005) ao afirmar que “[...] em inglês chama-se de *policy* (linha de conduta, modo de implementar, estratégia), e ainda *politics* (que supõe uma visão, a procura de grandes finalidades)”.

Percebe-se desta forma que para estes autores, o centro das atenções, ou seja, a preocupação fundamental está no estabelecimento de “linhas mestres” ou balizas de modo a definir aquilo que seja (im)possível fazer; no caso vertente na área de educação, isto é, o que deve ser incorporado ou excluído na (re)definição das estratégias ou programas de educação.

A nossa reflexão sobre EJA, nos chama a atenção sobre a necessidade de fazer uma análise crítica de toda conjuntura ligada a este processo, que atualmente é concebido por muitos como uma forma de retificar os déficits do conhecimento escolar que não foram obtidos face a ausência do sujeito na educação formal em idade considerada normal. Constitui o fulcro central desse debate, a concepção das políticas de EJA, muito em particular a perspectiva de formação patente nas políticas públicas de Educação de jovens e adultos.

Compreendemos desta forma, que a educação de jovens e adultos apesar do seu papel importante na sociedade, tem sido confrontada por algumas políticas que a tornam mais deficiente do que eficiente. Por isso que Mapunga (2016, p.5), argumenta que,

o campo mais amplo de educação de adultos, que deve ser uma preocupação do Governo e em toda a sociedade civil, é negligenciado. Por outro lado o sistema formal de ensino não consegue absorver todas as crianças em idade escolar, deixando de fora muitas crianças, o que constitui uma fonte permanente de crescimento da população analfabeta no país (MAPUNGA, 2016, p.5).

A vida adulta é por muitos, compreendida como uma fase de estabilidade em vários sentidos, estabilidade esta que se manifesta por meio de maturidade na forma de pensar e agir. Portanto, o grupo alvo dos programas de EJA é composto por sujeitos com certa capacidade de refletir sobre os seus anseios e sobre que aproveitamento, ou seja, o que de importância pode ter numa certa ação. Significando por isso que, as políticas e estratégias a serem adotadas para a educação de jovens e adultos devem procurar obter a maior eficiência possível.

Analisando as políticas públicas na componente dos modelos de aprendizagem mais patentes nos programas de EJA, encontramos entre outros o da abordagem andragógica. Esta, faz parte da teoria da aprendizagem de Knowles (2010), citado por Mapunga (2016, p.5), que envolve uma proposta do sistema educacional baseado na andragogia, a qual apresenta como um dos princípios fundamentais a aprendizagem assente em situações concretas das diferentes esferas da vida dos adultos.

Se tivermos em conta que um dos maiores desejos dos alfabetizandos/educandos é a construção de conhecimentos e a progressão ao nível académico, vale destacar a contribuição de Nhamposse (2014, p. 138), ao considerar que a política pública de educação deveria, para além da alfabetização,

conceber programas de educação de jovens e adultos equivalentes aos do ensino médio, de forma a permitir que seus beneficiários possam chegar aos níveis relativamente elevados sem que seja necessário mudar do sistema ou subsistema educativo.

Acrescenta ainda a autora acima, que a realidade social na qual os educandos estão submersos, não basta apenas uma alfabetização de folha e papel, é, no entanto, importante, se não mesmo imperativo, que se dê uma virada no método, em busca da qualidade na qual a realidade do mundo atual exige.

Concordamos com esse pensamento, na medida em que os contextos da vida das sociedades mudam com o andar do tempo, as realidades e as necessidades acabam sendo outras, olhando pelas exigências do mundo moderno, que obriga até a mudança dos paradigmas. Entendemos nós que para isso, as políticas públicas tanto de educação de jovens e adultos quanto de outros subsistemas, devem estar bem assentes, eficientes e eficazes para responder essas necessidades, sem deixar de lado a construção do bem-estar de todos.

1.6 A educação de jovens e adultos e o Sistema Nacional de Educação em Moçambique

Até então, o país já conheceu três Leis do SNE, sendo a primeira, a Lei nº 4/83 de 23 de Março, a segunda a Lei 6/92 de 6 de Maio e a terceira a Lei 18/2018 de 28 de Dezembro. Tanto na primeira quanto na última Lei do SNE em Moçambique, a educação de jovens e adultos é definida como um Subsistema do Sistema Nacional de Educação.

Em termos de caracterização, a Lei 4/83, no seu artigo 20, considera que

ao subsistema de educação de adultos compete a alfabetização e educação da população com maior de 15 anos, de modo a assegurar uma formação científica geral e o acesso aos vários níveis da Educação Técnico-profissional, Educação Superior e Formação de Professores (MOÇAMBIQUE, Lei 4/83 SNE, art. 20).

Considera ainda o mesmo artigo que,

a formação conferida por este subsistema corresponde à formação dada pelo Subsistema de Educação Geral. Ela deve ser adequada às necessidades do processo do desenvolvimento e da construção da Sociedade e Socialista e realizada com base na experiência social e profissional do trabalhador, numa metodologia ligada à sua realidade (MOÇAMBIQUE, Lei 4/83 SNE, art. 20).

Portanto, tratava-se de um período em que os desafios do momento estavam voltados para a preparação dos sujeitos que pudessem assumir os setores de estudo, cuja mão-de-obra era inferior, pois, o país acabava de se tornar independente. Com isso, constituíam como objetivos do Subsistema de Educação de Adultos:

1) assegurar o acesso da população trabalhadora à educação, com prioridade a classe operadora, aos camponeses cooperativas e camadas sociais que desempenhavam o papel fundamental no processo político, econômico, social e cultural da edificação da defesa da Sociedade Socialista; 2) proporcionar uma formação científica geral que confira os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para aquisição de uma concepção científica materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, criando as condições para a superação da mentalidade obscurantista; 3) Desenvolver a consciência patriótica revolucionária do Homem Novo, através de uma formação que permita: - Libertar a iniciativa criadora de modo a responder consciente e eficazmente às necessidades da construção do Socialismo; - Contribuir para a consolidação da Unidade Nacional; - Desenvolver uma moral sã e revolucionária promovendo o sentido de responsabilidade coletiva e individual, a libertação da mulher e o espírito de solidariedade internacionalista (MOÇAMBIQUE, Lei 4/83 SNE, art. 21).

Depreende-se com esses objetivos, que esta lei foi projetada num período em que Moçambique reinava o socialismo como um sistema de governação do país. Já na Lei 6/92 do SNE, é notório o oriente que guia o pensamento da educação no país, na medida em que, a própria lei aponta que a finalidade do SNE era a formação do homem novo. No seu artigo 4 refere que pretendia-se formar “um homem livre de obscurantismo, da superstição e da mentalidade da burguesia e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista (Lei 4/83 SNE, art. 4). Tratou-se, por um lado, de uma visão definida logo após a independência e que se enquadrava com o sistema político que era socialista, por outro lado foi uma visão que tinha como finalidade usar a ciência e a técnica como instrumentos chaves para a revolução do povo.

O pensamento do povo moçambicano nesse período, ademais, era arcaico e mais tradicional sem conhecimentos científicos, fazendo com que os fenômenos que ocorriam fossem descodificados tradicionalmente. Por exemplo, em casos de seca, ciclone, morte ou outro problema natural, a interpretação era mais tradicional, com o pensamento de que, talvez os espíritos dos antepassados estivessem irados. E não

se pensava cientificamente, daí que pretendia-se garantir que a ciência fosse o centro das atenções para enfrentar diversas dificuldades.

Mais recentemente, isto é, em Dezembro de 2018, foi aprovada uma nova Lei do SNE em Moçambique, que é a Lei 18/2018, de 28 de Dezembro. De acordo com esta, em termos de estrutura, o SNE em Moçambique apresenta os seguintes subsistemas: a) Subsistema de Educação Pré-Escolar; b) Subsistema de Educação Geral; c) Subsistema de Educação de Adultos; d) Subsistema de Educação Profissional; e) Subsistema de Educação e Formação de Professores; f) Subsistema de Ensino Superior.

No que concerne ao Subsistema de educação de Adultos, que é o nosso pano de fundo neste estudo, importa referir que, a atualmente a Lei moçambicana do SNE, faz referência no nº 2 do seu artigo 14, em relação a característica geral, assumindo que:

a formação conferida por este subsistema corresponde à que é dada pelo subsistema de educação geral, devendo ser adequada às necessidades de desenvolvimento socioeconómico do País e é realizada com base nas experiências sociais e profissionais do jovem e adulto e, tendo em conta os princípios andragógicos (MOÇAMBIQUE, LEI 18/2018, Art. 14).

Percebe-se então que, estamos perante um contexto do capitalismo. Destarte, atualidade a filosofia que guia as políticas de educação de jovens e adultos em Moçambique está mais voltada ao neoliberalismo, não mais o socialismo como era patente na primeira Lei. Com base nesta lei, o país tem vindo a levar a cabo ações que visam a erradicar o analfabetismo, como vem referenciado na alínea b) do artigo 5, sobre os objetivos gerais do SNE. No entanto, há toda uma necessidade de perceber na essência a perspectiva de formação patente tanto nesta(s) lei(s) assim como noutros documentos orientadores e políticas de educação de jovens e adultos no país.

1.7 Principais programas de EJA implementados em Moçambique e na Província de Nampula

Ao abrigo da Lei do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, vários programas de alfabetização e educação de jovens e adultos foram levados a cabo, outros ainda estão em curso. O plano estratégico de educação atualmente em vigor, apresenta como objetivos estratégicos:

Garantir o acesso e a retenção dos educandos nos programas de Alfabetização e Educação de Adultos; Melhorar a qualidade e relevância dos programas de Alfabetização e Educação de Adultos e Educação Não Formal; Reforçar a capacidade institucional e organizativa (MINEDH. PEE, 2020).

Com estes objetivos estratégicos, a visão que se tem é de que o Estado Moçambicano se compromete na eliminação do analfabetismo através de duas principais vertentes que são:

- A promoção da universalização do Ensino Primário que era de sete anos passando para nove;
- A Expansão dos programas de Alfabetização e de Pós-Alfabetização para adultos e jovens.

Nisso, pretende-se com os programas de Alfabetização, Pós-Alfabetização e Educação Não-formal estabelecer oportunidades aos cidadãos não alfabetizados ou que não tenham completado o Ensino Primário na idade entre os 15 anos ou mais.

Os programas de alfabetização destinam-se para os educandos principiantes do processo, na qual a ação centra-se fundamentalmente para o ensino e aprendizagem do alfabeto, os alfabetizando que terminam esta fase, dão continuidade já na pós-alfabetização, com um pouco mais de aprofundamento dos conteúdos programáticos. Na perspectiva deste processo, segundo o Plano estratégico da educação, os programas de pós-alfabetização estão mais voltados para,

a aquisição das competências de leitura, escrita e cálculo, com vista a resolver problemas do dia-a-dia e a desenvolver habilidades para a vida nas áreas relevantes para o contexto do indivíduo ou da sua família (áreas de agricultura, gestão de pequenos negócios, saúde, educação parental, entre outras) (MINEDH, PEE, p. 71).

Dada importância dos diferentes intervenientes neste processo, o Estado Moçambicano incentiva o envolvimento de todos, desde as instituições e não-governamentais no desenvolvimento de ações de alfabetização. Por meio disso, conta com alguns parceiros de cooperação multilateral e bilateral, sociedade civil, empresas públicas e privadas, confissões religiosas, entre outros atores. Alguns desses intervenientes ajudam na implementação de programas de EJA tanto do nível nacional como do nível regional ou provincial, sem fugir parâmetros que orientam as políticas públicas do país.

Portanto, a Província de Nampula que, por sinal, é a que apresenta o maior índice do analfabetismo no país, como já nos referimos anteriormente, conhecer diversos programas de EJA, com destaque para:

1. Alfabetização via Rádio (Alfa Rádio);
2. Alfabetização nas Confissões Religiosas (AlfaLit Moçambique);
3. Programa Integrado de Alfabetização;
4. Alfabetização Funcional (Reflect – através da UATAF);
5. Alfabetização em Línguas Locais;
6. Programa Malala;
7. Alfabetização Regular (Alfa Regular);
8. Programa Família Sem Analfabetismo e Sem HIV/SIDA (PROFASA).

Atualmente, estão em cursos os três últimos programas da lista acima, sendo geridos pela Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, em Coordenação com os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia.

Apesar do objetivo ser o único, o de erradicar os índices do analfabetismo, a abordagem de cada programa apresenta suas especificidades. Para uma melhor compreensão, apresentamos de seguida as características de cada programa:

1) Alfabetização via Rádio (Alfa Rádio): este programa consistiu no uso de rádio como um meio de ensino e aprendizagem. Para tal, cada educador recebia um rádio com dois discos (CD), gravados de aula em áudio, de lição 1 à 43. Para além do material impresso, que ajudava na monitoria das aulas. As aulas também podiam ser dadas no canal da Rádio Moçambique, para isso, devia-se identificar comunidades cujas áreas de residência favoreciam uma boa sintonia da emissão em antena nacional da Rádio Moçambique, esses locais identificados nas comunidades denominavam-se por Centro de Escuta; usava-se métodos andragógicos.

Este programa tem uma abordagem não-formal, com uma duração de quatro meses, cujos alfabetizandos que terminam não adquirem qualquer equivalência para o ensino formal, mas sim dá a possibilidade de passarem para o 2º ano do programa Alfa-regular, ou seja, se o programa Alfa-rádio tiver início durante o primeiro trimestre do ano, os alfabetizandos, têm habilidades de leitura e escrita (MINED, 2011).

O este programa acabou não tendo muita sustentabilidade, dados custos que impunha tanto para a manutenção do equipamento (rádios que avariavam), assim como a compra de pilhas visto que maior parte das populações vivem nas zonas rurais sem a corrente elétrica, para além dos custos do próprio espaço de antena da rádio. Este era só para a o nível de alfabetização.

2) Alfabetização nas Confissões Religiosas (AlfaLit Moçambique): este funcionou nas instituições religiosas, com maior destaque para as igrejas, e isso permitiu que houvesse boa aderência, uma vez que o grande anseio dos crentes era que fossem capazes de ler a bíblia, envolvia também as populações circunvizinhas.

3) Programa Integrado de Alfabetização: consistiu na identificação de comunidades com necessidades específicas de ensino-aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de pequenos empreendimentos; identificação de atividades que o grupo alvo, ou seja, os beneficiários do programa preferissem desenvolver; identificação de mestres locais que ensinassem a prática das atividades selecionadas. Portanto, os jovens e adultos aprendiam a ler e escrever a partir das atividades de geração de rendimento.

4) Alfabetização Funcional (Reflect) – Tratou-se de um programa implementado por uma organização social denominada por UATAF (Unidade de Assistência Técnica de Alfabetização Funcional), em coordenação com a Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano e os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia, tendo sido implementado em dois distritos da Província de Nampula, nomeadamente: Muecate e Nacarôa. Neste programa, o processo de aprendizagem era monitorado com base na perspectiva metodológica de Paulo Freire, em que parte do mundo real, da imagem real, com a identificação das palavras geradoras para construir novos conhecimentos.

5) Alfabetização em Línguas Locais: Também implementados pela UATAF, a filosofia centrava-se na alfabetização das populações através das suas línguas locais e que posteriormente introduzia-se a língua portuguesa.

6) Programa Malala: este é um programa do nível central, financiado por uma adolescente paquistanesa Malala Yousafzai, baleada por membros do Talibã aos catorze anos por defender a educação feminina, o que viria a fazer com que ela posteriormente recebesse o Prémio Nobel da Paz, tendo decidido investir na

educação das populações africanas. Neste programa o processo de aprendizagem é dirigido tanto para as crianças como para os adultos em família.

7) Alfabetização Regular (Alfa Regular): este programa funciona em todas as províncias e distritos do país, pode-se considerar como o programa mãe do Subsistema de Educação de Adultos, oferece três níveis de educação, desde o 1º ao 3º ano. Na qual o 1º ano é considerado como nível de alfabetização, o 2º e 3º ano consideram-se níveis de pós-alfabetização. Em cada ano as aulas decorrem num período de nove meses, e as aulas são dadas em língua portuguesa, sendo que, nos primeiros dois anos compreende as disciplinas de Português e Matemática, e no 3º ano (pós-alfabetização) para além das duas disciplinas, leciona-se também a de Ciências Naturais (MINED, 2011).

Neste programa, os conteúdos e os exames são do nível nacional, os graduados de pós-alfabetização, considera-se ter concluído a 5ª classe do SNE, daí que, querendo progredir este matricula-se na 6ª classe do ensino geral.

8) Programa Família Sem Analfabetismo e Sem HIV/SIDA (PROFASA): neste programa, os alunos que frequentam a 6ª à 12ª classe, são incentivados a alfabetizarem os seus familiares que não sabem ler, escrever e calcular. Este programa foi implementado na medida em que o Plano Estratégico de Educação, considera que; para além da redução do analfabetismo, os programas AEA/ENF podem também contribuir para o desenvolvimento da comunidade, respeito pelos valores culturais, desenvolvimento de uma cultura de paz, tolerância e democracia, prevenção e mitigação do impacto do HIV/SIDA e das doenças de transmissão sexual, e a redução da pobreza absoluta.

No entanto, a realidade mostra que este programa não tem tido muitos sucessos, por vários fatores. Por um lado é que dada baixa qualidade de educação, os alunos com 6ª a 12ª classes que são recrutados para lecionarem seus familiares, chegam nesses níveis com dificuldades extremas para conduzir um processo de ensino e aprendizagem, enfraquecendo assim gestão do programa; por outro lado, a falta de incentivo desta criança que leciona sua família, uma vez que nem material de ensino tem, nem tem direito a qualquer subsídio; para não falar dos próprios adultos que sofrem complexo de superioridade não aceitando que seu parente menor lhe ensine.

1.8 Fatores que influenciam no insucesso dos programas de EJA na Província de Nampula

O processo de educação de jovens e adultos tem conhecido vários desafios que influenciam direta ou indiretamente no insucesso, nisso, MEPT (2015) aponta “a dificuldade de retenção dos alfabetizandos nos programas, sobretudo no meio rural, devido aos elevados índices de pobreza que levam ao aumento das desistências, principalmente das mulheres”.

Geralmente os processos de alfabetização e educação de jovens e adultos em Moçambique, têm sido caracterizados pela falta de aderência por parte das comunidades, apesar do elevado índice de analfabetismo. E a Província de Nampula, não foge dessa realidade. Portanto, vários fatores concorrem para este fenômeno, desde os fatores, de ordem social, econômico, cultural, religioso e político.

1.8.1 Fatores de ordem social – em qualquer sociedade há contradições que podem ser caracterizadas por desentendimentos em forma de conflito de interesse, em alguns casos chegando até ao ponto em que os sujeitos envolvidos não coabitam no mesmo espaço, como forma de evitarem mais choques. São muito comuns em jovens e adultos e muitas vezes provocam abandono no centro de alfabetização. No caso específico de Nampula, os problemas sociais mais frequentes relacionam-se com ciúmes, fazendo com que a maioria dos educandos abandonem o único centro que existe na comunidade pelo fato existir na turma alguém que tenha causado problemas conjugais, ou outro tipo de problema.

1.8.2 Fatores econômicos - esses fatores têm sua incidência de forma específica para cada comunidade. Sendo que os frequentes na província dizem respeito a deslocação das pessoas num período, ou porque vai a machamba que é distante de casa obrigando dormir lá até o término das suas atividades, ou porque vai à pesca onde fica semanas ou meses na ilha ou na praia, no caso das zonas litorais. Isso faz com que eles abandonem as aulas, ou mesmo não aderem aos programas de EJA.

1.8.3 Fatores culturais – o modo de vida nas comunidades africanas, particularmente nas populações moçambicanas é influenciado pelas relações culturais. Há regiões em que um chefe supremo de Clã que é aquele de toma

decisões dentro das famílias alargadas, não sentam no mesmo espaço, ou seja, próximos de algumas pessoas como primas, noutras regiões as noras não falam com as sogras, até que se faça um ritual tradicional, só para citar alguns exemplos. Isso tudo faz com que essas partes não convivam de forma livre no mesmo espaço como sala de aulas, que exige tanto aproximação como abertura no diálogo, na participação dos debates. Pelo que, a maioria, mesmo que sinta necessidade de ir aprender, preferem não aderir aos programas de EJA.

1.8.4 Fatores Religiosos – no âmbito de convivência comunitária, há uma limitação que reside na fé que cada sujeito acredita ter, não somente na perspectiva divina, mas em particular a própria prática religiosa e os locais dos cultos. Dentre as religiões existentes em Nampula, dentro das Igrejas encontramos os católicos e Protestantes; dentro do Islão encontramos também alguma separação entre os conservadores ortodoxos e os protestantes; encontramos o Ateísmo (que normalmente se abstêm de qualquer oração ou invocam Deus e espíritos sem necessariamente recorrer ao cristianismo ou islamismo); e encontramos finalmente o Ancestralíssimo (que é uma prática religiosas na qual os que acreditam nela invocam os seus parentes falecidos como intermediários entre os vivos das respectivas famílias com o poder celestial). Nestes contextos, enfrenta-se dificuldade quanto a escolha do local para o decurso das aulas.

1.8.5 Fatores Políticos – Com o sistema multipartidarismo que reina no país, cada um escolhe a opção partidária que acha ser a melhor. E isso em algum momento causa desentendimento, na medida em que maior parte de pessoas de um determinado partido política acha que não pode conviver com a outra que esteja numa filiação partidária diferente, chegando até a afetar as relações familiares, pois, em outras ocasiões os indivíduos que convivem com outros de partidos diferentes podem ser considerados de traidores no seio das suas respectivas filiações político-partidárias, só pela simples razão de estar a conviver com outro, seja ele amigo ou familiar de outra filiação partidária. Isso acaba influenciando também no processo de EJA.

Por seu turno, afirma Nhamposse (2014), serem enormes os desafios da educação de adultos em Moçambique. A autora enumera em três áreas, nomeadamente:

i) Sociais: a Fraca adesão dos jovens e adultos do sexo masculino em programas de Educação de Adultos; ii) Pedagógicos: Limitação dos alfabetizadores por insuficiência de formação; iii) Desenvolvimentos de programas de Educação de Adultos, com base em materiais produzidos nas línguas moçambicanas enquanto os alfabetizadores e educadores de adultos não possuem formação nessas línguas; iv) Administrativos: Irregularidade no pagamento de subsídios aos alfabetizadores; Escassez de recursos humanos, materiais e financeiros (NHAMPOSSE, 2014, p.52).

Portanto, os fatores acima mencionados constituem uma parte dentre os vários que concorrem para o insucesso dos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, sobretudo que condicionam a participação das populações neste processo, na Província de Nampula e não só.

1.9 A questão do analfabetismo na Província de Nampula

Com um total de 6.127.491 (seis milhões, cento vinte e sete mil, quatrocentos noventa e um) habitantes, Nampula é a província que para além de ser a mais povoada, é também a que se apresenta o índice mais elevado de analfabetismo no país, com 60,2% (CENSO, 2017). Olhando nestes dados, pode-se depreender que se trata de um contexto desafiador, que exige um redobrar de esforços por parte de todos atores do processo.

É importante destacar o fato de que, apesar de tantos objetivos definidos nos vários documentos e políticas públicas para EJA em Moçambique, são poucos os recursos financeiros dirigidos para esta área. Só para citar um exemplo, o Balanço do Programa Quinquenal do Governo (PQG, 2010-2014), estima que as despesas dirigidas para a área de Educação de Adultos correspondem apenas cerca de 1% do orçamento do setor. Portanto, tendo em conta que são milhares de habitantes iletrados, difícil será alcançar a eficácia neste processo, se as políticas continuarem fluindo da mesma forma, pois, os próprios alfabetizadores estão desmotivados com os magros subsídios que recebem, e ainda com a forma como esse pagamento é gerido, uma vez que o pagamento não é regular.

Apesar do elevado número da população não alfabetizada, mais de 70% da camada iletrada não adere aos programas de alfabetização, ou ainda abandonam

antes de chegar no final por várias razões. Lembrando ainda o fato de que, em cada ano, segundo o Censo (2017), 38,8% das crianças de 6 a 17 anos, idade considerada normal para o ensino básico, não têm tido oportunidade de acesso escolar, o que certamente contribui para o aumento cada vez maior da taxa do analfabetismo.

O efetivo de educandos estabelecido pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, através da Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos é de 15 a 30 educandos por cada turma. No entanto, dificilmente este número é atingido, despeito de haver uma grande parcela da população não alfabetizada que simplesmente não adere aos programas, e os poucos que se inscrevem no princípio do ano letivo escolar, também na sua maioria não chegam ao final. Isso para além dos fatores que nos referimos acima, pode também estar relacionado com a perspectiva de formação patente nas políticas de alfabetização, que podem não estar a responder os anseios das comunidades locais, na sua vida prática.

Como pressupostos, é preciso compreender que, em pleno Século XXI, uma parte muito significativa de população Jovem e Adulta em Moçambique historicamente “excluída” do ensino formal, encontra-se ainda à margem de espaços e oportunidades de exercer minimamente a sua cidadania.

No entanto, encontramos na recente aprovada Lei 18/2018, do SNE, que define como princípios gerais:

- a) educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos; b) educação como direito e dever do Estado; c) promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente; d) promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos; e) organização e promoção do ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República de Moçambique, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir ativamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os direitos humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças; f) inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação; g) laicidade e o apartidarismo do SNE) (MOÇAMBIQUE, LEI 18/2018, Art. 3).

Apesar que se considera ter baixado a taxa de analfabetismo no País comparativamente aos últimos vinte anos, continuam grandes desafios para o futuro próximo.

O analfabetismo constitui um dos temas centrais da Agenda Política Nacional atual, pela sua complexidade e impacto social. Trata-se então de um estudo muito importante, com vista a refletir sobre os vários segmentos da sociedade em relação aos percursos já trilhados na área, como forma de estabelecer mecanismos que possam apoiar na definição de estratégias claras para enfrentar os desafios do futuro. Deste modo, as políticas e os programas de educação devem ser dinamizados e proporcionados ao redimensionamento das ações educativas segundo os novos modelos culturais que se revelam no quotidiano das relações. No entanto, há que reconhecer que a responsabilidade de educar não pode ser atribuída apenas a instituição educacional, mas que a família e todos intervenientes precisam trabalhar juntos em parceria para tornar a atividade educativa mais eficaz.

Como afirma Almeida (2016, p. 10),

Refletir sobre as políticas de educação em Moçambique, mais especificamente, as políticas de educação de jovens e adultos, significa reconstruir a memória de todas as ações desenvolvidas em torno da educação popular, dos programas, projetos e campanhas de massas ou de impactos realizados no território nacional no período pós-independência. A análise dessas ações acompanha, obviamente, as intenções políticas, ideológicas e econômicas, as quais foram determinando e configurando, no decorrer dos tempos, o pensar e o fazer a Educação de Jovens e Adultos, definindo e construindo referências teórico-filosóficas e metodológicas as quais foram fundamentando as mais diversas práticas político-pedagógicas (ALMEIDA, 2016, p.10).

O ensinar e o aprender envolvem um processo coletivo de troca de experiências e ideias. A educação de Jovens e Adultos é uma componente que deve ser demonstrada não só na teoria mas também na prática que pode ser orientada para a mudança dos rumos sociais do nosso país através da educação, proporcionando aos jovens e adultos a aprendizagem consciente, sendo esta, a formação para transformação do cidadão em seu exercício social.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique através do Plano estratégico de educação atualmente em vigor, assume a alfabetização como uma tarefa que por um lado, permite a aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo e, por outro, estimula a participação nas

atividades sociais, políticas e econômicas, para além de dar a possibilidade de uma educação contínua e permanente. Os programas de EJA podem ser considerados como parte das ações do processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Ao falar da educação contínua e permanente, que é um aspecto que se faz menção no conceito acima, nos remete à uma perspectiva da Aprendizagem ao Longo de toda Vida (*Life Long Learning*), que é uma premissa importante para o desenvolvimento humano e para o enfrentamento dos desafios advindos de uma economia globalizada, para além das demandas individuais e coletivas, num contexto de sociedade em constantes transformações.

O valor do conhecimento científico é enaltecido por Amílcar Cabral como pressuposto importante para a transformação da sociedade na componente política, econômica, social e cultural, por isso, ele observa que “a nossa própria realidade não pode ser transformada a não ser pelo seu conhecimento concreto” (Cabral, 1974, p. 39). Assim sendo, insta a todos a “melhorar dia a dia os seus conhecimentos, a sua cultura e a sua formação política”, lembrando que “ninguém pode saber sem aprender” e que “a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido” (CABRAL, 1974, p. 52). A ideia de Cabral de aprender sempre, enquadra-se hoje no mais conhecido slogan “aprendizagem ao longo da vida”, adotado pelos organismos internacionais ligados a Organização das Nações Unidas (ONU), que se subentende como toda e qualquer ação de aprendizagem realizada em todos os momentos da nossa vida e em todos os contextos sociais. Para Cabral (1945, p. 5), “quanto mais gente se unir, quanto mais unidos estivermos, nós correspondemos àquilo que todo o mundo sabe e que é: a união faz a força.”

Assim sendo, a educação deve servir como o principal instrumento para um (re)direcionamento estrutural, tanto político quanto econômico, social ou cultural. Como Bhola (2004) explica, olhando para os contextos e nas condições atuais em que vivem os países em desenvolvimento e os países desenvolvidos, nota-se uma grande diferença, o que leva a que os educadores de adultos tenham que ser vistos como uma maior esperança para os pobres do mundo, pois é a partir destes que as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade considerada “normal” conseguem adquirir conhecimentos científicos importantes para o seu cotidiano.

É a partir desta noção que a alfabetização e educação de jovens e adultos, sendo o coração da aprendizagem, emerge como elemento essencial da Educação

para Todos, até porque, aprender não tem idade nem limite; o indivíduo aprende ao longo de toda vida. Por isso que a alfabetização e educação de jovens e adultos é vista como um processo que proporciona amplas transformações mediante os diversos períodos históricos vivenciados pelos sujeitos, o que então, revela o quanto este processo deve ser dinamizado proporcionando o redimensionamento das ações educativas dentro dos novos modelos socioculturais que se revelam no cotidiano das relações.

Trata-se, portanto, de um processo de transmissão e assimilação de conhecimentos sobretudo da escrita, leitura e cálculo, sem se esquecer de outras componentes que possam facilitar o desenvolvimento das pessoas envolvidas no processo, daí que, as políticas e estratégias devem ser mais claras tanto na definição ou concepção quanto na sua implementação.

1.10 Políticas Internacionais e Educação em Moçambique

A universalização da Educação e a internacionalização das políticas públicas são entre outros alguns dos fatores que ao longo dos períodos se mostraram determinantes para as modalidades de educação oferecidas na atualidade, tanto ao nível nacional quanto ao nível internacional. Por um lado, a história da humanidade mostra que sempre o ser humano foi buscando respostas aos desafios que enfrentou, e isso vem sendo evidente dentro dos processos educativos que ocorrem desde os contextos restritos como é o caso da família até nas políticas públicas de educação. Por outro lado, com a aparição da Civilização Ocidental através da colonização, mesmo com a libertação dos povos, as políticas nacionais continuam sendo dependentes das políticas internacionais, e essa dependência das políticas é mais evidente nos países africanos que dado seu nível de pobreza, vivem numa dependência financeira. Isso faz com que a maioria dos países africanos sejam vulneráveis em termos de políticas educacionais.

Segundo Dale (2004. p. 439),

a educação, enquanto variável dependente neste processo, centra-se em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (DALE, 2004. p. 439).

No quadro das políticas internacionais, nos objetivos da UNESCO e da UNICEF referentes a melhoria da qualidade de vida das crianças em África, a educação é vinculada como um dos principais pilares para a mudança. No caso de Moçambique, nos últimos anos, o setor de educação tem registrado diversas mudanças nas políticas e estratégias educacionais, no entanto, essas mudanças nem sempre têm surtido efeitos positivos em quase todos subsistemas incluindo na EJA, pois, a realidade no dia-a-dia das comunidades, aponta para os problemas de várias ordens, que afetam este setor, desde a falta de infraestruturas, elevado número de alunos por sala, insuficiente corpo de docentes qualificados, elevadas distâncias entre as escolas e as residências familiares, entre outros (UNICEF, 2014). Isso faz com que muitas crianças não consigam estudar no tempo normal, influenciando assim no índice do analfabetismo e impondo cada vez mais a necessidade de melhorar as políticas educacionais.

No Plano Estratégico da Educação em Moçambique (PPE, 2020-2029, p.14), no que concerne a visão e missão, assume-se ter sido elaborado às “agendas e instrumentos de planificação e desenvolvimento nacionais e internacionais”, onde destacam: Agenda 2025, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2015-2035, o Programa Quinquenal do Governo, a Lei 18/2018, de 28 de Dezembro que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação, na República de Moçambique, a Agenda 2063 da União Africana, a Agenda 2030 para a Educação, a Estratégia para Educação Continental para África 2016-2025 e o Protocolo da SADC. A visão e a missão foram igualmente definidas a partir de uma perspectiva integrada, baseada numa aprendizagem ao longo da vida e nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a viver juntos.

Apesar dos esforços empreendidos na EJA em Moçambique, e na Província de Nampula em particular, os insucessos nessa área são muito mais evidentes do que o contrário, o que pode se entender como consequência das políticas deficitárias adotadas, fazendo com que o melhor esteja cada vez mais longe de ser uma realidade. Tratando-se de um processo educativo dirigido aos jovens e adultos, que são um grupo alvo com alguma capacidade de refletir sobre o que querem dentro dum programa de educação, e quando estes não encontram um nexo, ou quando suas expectativas não são satisfatoriamente alcançadas preferem abandonar os espaços de educação. Portanto, uma política educativa cuja

perspectiva de formação não responde os anseios do grupo alvo, incorre ao fracasso, e ainda afeta a retenção dos educandos e dos educadores, que é também um problema muito sério, pois, mais que metade dos alfabetizandos que aderem aos programas não chegam ao final do ano letivo, o que é preocupante. São vários os fatores que contribuem para a sua evasão, cujo destaque vai para:

- Limitações na formação psicopedagógica dos alfabetizadores/educadores de jovens e adultos;
- Necessidade de reconhecimento dos alfabetizadores face as dificuldades no desempenho das suas funções;
- Deficiência de recursos, desde as infraestruturas escolares, material didático e de ambiente apropriado de aprendizagem nos Centros de alfabetização de jovens e adultos.

Há que ter uma reflexão crítica em relação a perspectiva de formação que se pretende com a implementação dos programas de EJA dentro das políticas educativas, pois, não se pode continuar a falar de uma educação de qualidade, emancipadora, enquanto a mesma continua desprovida de infraestruturas nos centros de alfabetização e desprovida de meios ou condições básicas para garantia do funcionamento do processo, tratando-se de um subsistema do sistema nacional de educação como outros subsistemas emanados na Lei 18/2018 de 28 de Dezembro, do SNE em vigor no país.

Geralmente os educandos da EJA, vão aos estudos muitas vezes acreditando que a escola representa uma via concreta e objetiva de garantir por si a inclusão social (ARAÚJO, 2017, p. 20). Portanto, como forma de responder essas demandas, o desenvolvimento das ações de educação de jovens e adultos devia partir de suas atividades cotidianas e de suas preocupações fundamentais. Isso passaria necessariamente pela inclusão dos assuntos de âmbito social, apresentação de conceitos seguido de sua aplicação prática, uma dinâmica que exige a busca de um correlacionamento dos conteúdos com a vida cotidiana do grupo alvo, construindo uma alfabetização verdadeiramente científica que procura sempre reaproveitar o contexto real dos educandos, seus conhecimentos, experiências para sistematizar e construir mais conhecimentos que fortalecem e empoderam as comunidades, e não se preocupar somente em implementar políticas que vem de fora, na sua maioria sem muito enquadramento no contexto das comunidades locais.

É importante, então, a valorização daquilo que o educando traz consigo como parte do seu conhecimento, sem, no entanto, fugir das linhas de pensamento científico; o que impõe maior responsabilidade no que diz respeito ao papel do educador. Isso vai ao encontro do raciocínio de Freire (2011), quando considera que na relação entre o educador e educando é importante ter o cuidado de reconhecer sua inconclusão enquanto seres humanos, uma consciência que leva a que os intervenientes do processo de educação procurem aprender a cada dia, para que sejam capazes de se reinventar face às mudanças permanentes da sociedade.

Pensar numa política de educação cuja perspectiva de formação seja mais adequada aos problemas reais das comunidades, não somente força as pessoas a adquirirem conhecimento, como também permite que esses conhecimentos sejam aplicados na vida prática. E mais do que isso, há uma grande vantagem de conscientizar as pessoas de que seu nível de vida não depende apenas de sua capacidade de gerar valores financeiros, mas as qualidades adquiridas por meio dos recursos dentro da comunidade.

Dentro das políticas internacionais o analfabetismo é considerado uma ameaça ao desenvolvimento econômico, ou seja, tudo voltado a questão econômica, ao neoliberalismo, daí que tentam influenciar os Estados a tomarem a EJA como uma das preocupações, que se revelam nos discursos e nas estratégias dos governos. Portanto, muitos governantes estão mais preocupados com a redução dos índices de analfabetismo, somente por questões de estratégia política voltada para as campanhas eleitorais ou por acharem que o analfabetismo atrapalha ou regride o crescimento do país, o que é real. Entretanto, infelizmente só ocorre na teoria, porque na prática pouco ou mesmo nada fazem para o sucesso desta área. Nota-se a deficiência de políticas e estratégias voltadas para a educação de jovens e adultos, o que é uma grande contrariedade, que coloca em causa o progresso das comunidades e o bem-estar social.

Outrossim, é importante referir que o processo de alfabetização e educação de jovens e adultos é um desafio, não só para as entidades governamentais, universidades, professores, como também para toda a sociedade e sobretudo para o próprio educando/ aluno. Isto porque, mesmo que as políticas e os programas de EJA sejam muito bem concebidos, se não forem bem recebidos por parte dos

beneficiários, haverá sempre erros na implementação e descarte nos seus resultados.

O clássico pensador Freire (2009) tenta fazer perceber o quão é importante valorizar o que cada ser humano consegue fazer, isto é, utilizar o conhecimento e a experiência que a pessoa traz consigo ao longo de sua vida, sendo que, sempre devemos oferecer condições de aumentar e atualizar seus conhecimentos, porque de acordo com o compositor brasileiro Renato Teixeira “cada um de nós tem a sua história, e cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz” (TEIXEIRA, 1977).

Daí que é tão importante respeitar e aproveitar os conhecimentos dos educandos/alfabetizando, tendo em conta que cada um tem sua história de vida, e que pode ser considerada como uma das fontes de geração de conhecimento, que facilmente conduzam para aquisição da leitura, escrita, cálculo e até o desenvolvimento de muitas outras atividades, pois, qualquer indivíduo pode aprender, só apenas muitos não tiveram a oportunidade enquanto crianças, mas nunca é tarde para estudar.

Portanto, a partir dos programas de educação de jovens de adultos, as bases do conhecimento sistematizado podem estar em seus aspectos sócio-econômico-político-culturais, visando a construção da consciência crítica e reflexiva, em que as competências, capacidades, atitudes e valores sejam necessárias para que as pessoas melhorem a sua qualidade de vida e continuem aprendendo, para uma vida justa e digna.

Ao falar da educação de jovens e adultos na sociedade, há que lembrar as afirmações de Freire (2011, p. 18), quando considera que,

a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se opção é progressista, se está se a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho se não viver a opção que se escolheu. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se faz (FREIRE, 2011, p.18).

Nessa perspectiva, torna-se claro sobre o que se pode fazer para enfrentar os desafios que o mundo atual impõe, o que certamente passa necessariamente pela definição de políticas claras e sustentáveis, sobretudo para a área de educação, como forma de preparar o homem que seja capaz de se lidar da melhor maneira

com as demandas do dia-a-dia. Naquilo que Heerdt e Coppi (2003, p. 69), chama de nova realidade escolar, considerando que o grande desafio, sem dúvida, não é o de estar ciente destas transformações, mas sim integrá-las e contemplá-las no estudo educacional. Portanto, essa integração e contemplação deve ser acompanhada de análise crítica das políticas públicas, para não se incorrer o risco de conceber políticas internacionais que de certa forma não se enquadram na realidade local das comunidades.

Por outro lado, é importante que os programas de educação não sejam implementados apenas para cumprir com a agenda do governo, e sim olhando nos impactos que estes programas trazem na realidade para o bem-estar das pessoas, a curto, médio e longo prazo, mas também olhando para as suas influências para as futuras gerações. É por isso que Freire (2007) defende uma educação progressista, onde o educador e o educando caminham juntos, e defende ainda uma educação transformadora.

A concepção das políticas educativas, portanto, deve possibilitar a construção de uma consciência crítica dos participantes envolvidos nos programas oferecidos, tornando o homem cada vez mais livre no pensamento, mais democrático, capaz de promover mudanças importantes nas suas relações tanto com a sociedade, quanto com o meio ambiente onde este se encontra inserido.

Esse olhar crítico, seria o ponto essencial para uma mudança “urgente” defendido por Freire (2011) ao considerar que mudar é difícil, mas é possível e urgente. A mesma linha de pensamento afirma Gadotti (2000, p. 23) que, “o que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro.” Com isso, o autor complementa assumindo a necessidade de “continuar defendendo o sonho e a utopia” com um comprometimento com as ideias da emancipação humana.

Nesse caso, os centros de alfabetização e educação de jovens e adultos seriam espaços privilegiados para a construção permanente dos sentidos, desejos e emoções ou afetos. O educando deve se sentir afetado com os programas de EJA, motivando-o a aproximar sempre para sua autossuperação dentro das suas limitações.

1.11 Educação de Jovens e Adultos e os Diálogos epistemológicos

Paulo Freire, Amílcar Cabral e Samora Machel, são os autores clássicos que constituem referenciais teóricos neste estudo, discutem criticamente os aspectos que se relacionam com as políticas públicas de educação. Neste estudo inclui-se ainda, António Gramsci, que discute as questões socioeconômicas para a área da educação. Freire por exemplo dá muita relevância aos conceitos como: educação de adultos, emancipação, educação libertadora, participação, empoderamento popular, entre outros aspectos que mexem com as práticas educativas. Freire (2009, p.10), concebe-a como um,

processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, [...] é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta (FREIRE, 2009, p. 10).

Na sua linha de raciocínio, o autor ao elaborar o conceito de educação incorpora vários elementos como o “processo de conhecimento”, a “formação política”, a “manifestação ética”, a “procura de boniteza” e a “capacitação científica e técnica”. Estes e outros elementos deixam clara a pertinência da educação em qualquer contexto histórico da humanidade, daí que pode se depreender a educação como uma necessidade permanente do ser humano. Assim, para Freire (2011) a educação de adultos seria um instrumento a serviço da democratização, conscientização, um ato de amor e coragem, aquisição do espírito crítico no seio dos jovens e adultos. Com aquisição dessas e outras competências, o indivíduo estaria então preparado para a emancipação, que é um outro conceito importante no pensamento de Freire.

A emancipação é entendida por Freire (2011) como parte de uma conquista política, cuja sua manutenção passa necessariamente pela práxis humana como uma luta na busca permanente da libertação dos indivíduos e da sociedade. Em *Pedagogia do Oprimido* (2014), Freire defende uma pedagogia que seja favorável para todos e que promova uma emancipação, na base de uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2014, p. 30). Nesta ordem de ideias, considera Freire que não se pode falar de emancipação sem relaciona-la com a política e educação,

sendo a política a que mais ligação tem com a emancipação. A educação, portanto, conduz ao indivíduo a emancipação e a liberdade. É por isso que Freire também discute muito o conceito de liberdade ou educação libertadora, a qual compreende como sendo,

a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade (FREIRE, 2009, p.89).

O indivíduo, portanto, ganha a liberdade quando conquista a consciência crítica para o que vivencia no seu cotidiano. Consciência essa que se alcança a partir da educação. Destarte, para o autor a educação pode se tornar libertadora quando se põe permanentemente em prática ações que antecedem a “transformação revolucionária da sociedade”, ou seja, em primeiro lugar deveria ocorrer essa transformação para depois ser implementada a educação de forma sistemática. Isso levaria a participação e o empoderamento popular. A origem do conceito de empoderamento e da participação tem relação com o capital social, resulta de um processo de autoconfiança e de superação da cultura de silêncio.

Hoje, em vários contextos, a ideia de empoderamento é desenvolvida na base do pensamento de Freire (1986), que associa o empoderamento à emancipação, e compreende-a “como um processo necessariamente social e coletivo”. Assim sendo, o empoderamento político pode ser concebido como um processo de libertação caracterizado pelo pensamento crítico e pelas práticas de intervenção social com vista a superar as desigualdades sociais. Trata-se então de ações que geram mudanças na sociedade. Como podemos observar, esses todos conceitos resultam da tomada de consciência, que é em Freire um conceito que não apenas depende do conhecimento e reconhecimento, mas ainda da sua compreensão exaustiva. Nesse contexto a educação aparece sempre como um elemento central.

Dentre entre as contribuições de Amílcar Cabral (1974), pode se apontar a que ele aponta a necessidade de os africanos tomarem a consciência da sua importância, quando diz: “Nós somos africanos, não inventamos muita coisa, (...) não temos grandes fábricas (...) mas temos os nossos próprios corações, as nossas próprias cabeças, a nossa própria história” (CABRAL, 1974, p. 282).

Nesta afirmação, o autor reitera o fato do sistema colonial ter desvalorizado em grande medida o potencial da história africana e dos conhecimentos locais na educação escolar. Essa desvalorização da cultura e da história chega aos dias atuais, nos quais se percebe que se dá mais atenção às ideias dos países do ocidente, incluindo nas políticas públicas de educação. Portanto, o autor defende a implementação das bases de um novo paradigma educacional que, com um carácter emancipatório, humanista e progressista, que abandona o espírito de dominação entre os povos. A práxis educativa em Amílcar Cabral é evidenciada na sua própria atuação enquanto líder, ao procurar sempre se aproximar os seus discursos às suas ações, e defendia a necessidade de “pensar para agir e agir para melhor pensar” (CABRAL, 1974, p. 15). Advoga, com isso, uma educação emancipadora, portadora de progresso e que proporciona uma reflexão crítica.

O outro pensador africano, sobejamente conhecido por Samora Machel (1979, p. 9) afirma que “os complexos de inferioridade e superioridade impedem a aplicação do nosso princípio de juntos aprendermos, uns dos outros para progredirmos em conjunto”. Na mesma linha de pensamento, Freire (2014, p. 95), refere que o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Surge aqui um reconhecimento da importância da relação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, que Freire identifica-os como educando e educador, e para Machel são professor e aluno, que devem manter um diálogo permanente na construção de conhecimentos.

De acordo com Dava et al. (2014), a preocupação de Samora Machel para com o povo moçambicano era de,

garantir o acesso equitativo e equilibrado de todos os setores da sociedade aos serviços e bens econômicos, assim como a sua participação nas esferas de decisão, através da implementação de uma gestão participativa da coisa pública. (DAVA, et al. 2014, p. 121).

Um aspecto importante é que Machel define o professor e aluno como militantes, dado o compromisso com a busca de conhecimento para a resolução de problemas do povo. Para Machel (1979, p. 15) “o aluno militante encontra-se engajado no combate pela emancipação das classes trabalhadoras às quais se identifica”. Assim sendo,

O militante é aquele que vive a preocupação da organização e que no detalhe do cotidiano, pela aplicação criadora que faz da nossa linha, se torna para todos um modelo do servidor do povo, do edificador da nova sociedade. A tarefa que lhe é confiada é cumprida com sentido que ela está ao serviço do povo, recebendo a sua missão do povo a ele tudo consagra incluindo a própria vida (MACHEL, 1979, p. 15).

A militância nesse caso, seria o engajamento do sujeito à causa da maioria, de modo que ele seja capaz de buscar soluções para os problemas, olhando no bem do povo e não apenas para no seu próprio benefício. Contudo, apesar de Machel reconhecer o papel da escola na formação de um cidadão mais responsável com a sociedade, reconhece ainda que ela (a escola) não é exclusivamente o único espaço onde as pessoas adquirem o conhecimento, pois o lar, isto é, a família é também um lugar que assegura uma boa educação, daí a necessidade de uma ligação entre a família e a escola. Para o isso, Machel (1979, p. 35) “exige que os pais assumam as suas responsabilidades e, em primeiro lugar, se sensibilizem sobre a tarefa de educar os filhos e acompanhar a sua vida escolar”.

Já Gramsci por sua vez, discute conceitos como: intelectual orgânico, sociedade civil, sociedade política, estrutura, superestrutura, hegemonia, contra-hegemonia. Gramsci (1978) entende que em qualquer grupo social, isto é, aquele envolvido de forma direta nas relações de produção hegemônica de uma determinada etapa de evolução histórica real, cria a seu favor uma ou mais camadas de intelectuais com a finalidade de garantir a homogeneidade da sua própria consciência. Camadas estas que são denominadas por intelectuais orgânicos. Que são influenciadoras de ideias e das formas de agir com vista a favorecer a manutenção da classe dominante. Para ser mais preciso em relação ao conceito de intelectual, Gramsci (2013, p. 13) diz o seguinte,

Os intelectuais são um grupo social autônomo e independente ou todos os grupos sociais têm as suas próprias categorias de intelectuais especializados? O problema é complexo pelas diversas formas que assumiu até agora o processo histórico real da formação das diferentes categorias intelectuais (GRAMSCI, 2013, p. 3).

Na ótica, deste autor, todo ser humano é intelectual, mas nem todos desempenham esta função. O peso da atividade é que diferencia os intelectuais dos não intelectuais. Nos seus escritos “Caderno do Carcere volume 12”, Gramsci (1932), os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das

funções subalternas da hegemonia social e do governo político. Propõe então o autor a criação de uma nova camada de intelectuais, com o propósito de lutar contra a perpetuação da classe dominante. Ao falar de intelectual orgânico, o autor está referindo um novo entendimento para essa figura ou camada que através das suas atividades desenvolve uma nova forma de ser no cotidiano da sociedade. A educação nesse caso, surge como o elemento chave na formação dos intelectuais orgânicos. Aliás, Gramsci (1978) concebe a escola como um espaço apropriado para a elaboração dos intelectuais de todos os níveis, na medida em que ela reflete a evolução histórica e cultural de uma determinada formação social. Os programas de educação de jovens e adultos nesse caso, não deixam de ser um espaço indispensável para a formação de intelectuais orgânicos.

No que concerne a hegemonia, importa referir que para este autor ela diz respeito ao poder que se exerce sobre os demais. Dessa forma, as regras, as leis e a estrutura toda é montada para garantir-se a classe dominante. É por isso que Gramsci afirma que:

a hegemonia pressupõe que se levem em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômica-corporativo, mas é também indubitável que tais compromissos e sacrifícios não podem referir-se ao essencial, dado que a hegemonia é ético política, não pode deixar de ser econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 1980, p. 48)

Pensar na hegemonia seria então referir-se à construção de uma visão do mundo caracterizado por classes dominante e dominada. Daí que o autor considera haver uma dialética, acreditando que é possível pensar de maneira diferente, ou seja, a possibilidade de criação de outros pensantes que podem contrariar essa hegemonia, que o autor chama de “contra-hegemonia”. A base para construir essa nova hegemonia (contra-hegemonia) é a construção de uma nova forma de racionalidade, que não seja somente no aspecto material, mas que também tenha seus princípios ideológicos e políticos. Considera-se então ser necessário o desenvolvimento de um processo de desconstrução das ideologias e das relações sociais vigentes, depois construir ideologias e relações sociais novas. Por outras palavras, diríamos que para construir o novo é preciso desconstruir o velho. Isso vai

ao encontro daquilo que o autor considera de uma nova relação entre a “estrutura” e a “superestrutura”. O que seria então para Gramsci esses dois termos?

O entendimento que se tem a partir destes dois termos, parte do pensamento de Marx e de Gramsci, ao considerarem que a explicação das relações jurídicas assim como as formas do Estado não se encontra em si mesma, é mediante as suas condições de existência que o homem constrói o seu pensamento. Nesse caso, a Infraestrutura constitui a base econômica da sociedade, isto é, os meios de produção (tudo aquilo que é usado para a produção econômica, como: as máquinas, as tecnologias, a terra, etc.) e as relações de produção (que são relações entre as classes como por exemplo: empregadores e empregados). Essas relações são de dominação uma vez que envolve duas classes diferentes com uma interdependência. A infraestrutura é, portanto, um alicerce ou base para a produção econômica (GRAMSCI, 1991). A Superestrutura por sua vez, corresponde ao Estado, o Direito, a Ideologia, a Cultura, a Religião, etc. Esta surge a partir da base econômica que é a infraestrutura. Em cada sociedade há uma superestrutura que é gerada com base na infraestrutura. Entre as duas partes existe uma relação dialética, porque cada uma pode atuar sobre a outra. Considera ainda Marx (1859), que “o modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. Pensando na educação, pode-se entender que, no contexto atual, as políticas públicas de educação adotadas e implementadas têm em vista garantir a manutenção do sistema neoliberal, com a participação dos intelectuais orgânicos de diversos níveis, no entanto, é possível sim inverter a situação direcionando a educação escolar para a resolução dos problemas reais e a construção de um pensamento crítico capaz de distanciar-se das ideologias dominantes, contribuindo para a emancipação e o bem-estar de todos.

O ponto de encontro entre Paulo Freire, Amílcar Cabral, Samora Machel e António Gramsci está no carácter humanista em que os autores buscam para defender a sua visão epistemológica em relação aos processos de educação, aonde é clara a sua pretensão de proporcionar uma educação em que esteja presente a componente crítica reflexiva, capaz de gerar mudanças para o bem coletivo, lembrando que para estes autores ninguém sabe tudo, ao ensinar o indivíduo aprende também. A dignidade humana constitui um elemento central na epistemologia destes autores, para os quais as políticas de educação devem

carregar o papel de libertação, transformação social, empoderamento, participação. Na realidade atual, esse papel da educação infelizmente ainda não tem sido devidamente valorizado na práxis política pública da maioria dos Estados, sobretudo nos programas de educação de jovens e adultos.

Enfim, ao longo desta seção encontra-se o entendimento sobre a trajetória da educação moçambicana desde a independência até os dias atuais, e ainda alguns elementos que caracterizam as políticas públicas da EJA no país, desde os aspectos socioeconômicos marcados pela pobreza, aspectos políticos marcados por dois sistemas governativos, sendo o socialismo que vigorou desde a independência nacional, isto é, 1975 até a década 90, e o capitalismo que iniciou na década 90 até os dias atuais. Aspectos esses que constituem alguns dos marcos importantes para compreensão das políticas educacionais moçambicanas dada sua influência. É possível entender que a perspectiva de formação assente nas políticas de EJA concebidas no país, pode ser vista em dois momentos distintos, sendo que, ao longo período socialista, ou seja, até na década 90, a perspectiva de formação era de “Formação do homem novo” e com a introdução do capitalismo, isto é, da década 90 até os dias atuais, o pensamento que guia a concepção das políticas educativa é de uma perspectiva mais economicista, alinhada as orientações dos organismos internacionais e ao projeto neoliberal, principalmente no que concerne a formação para o mundo do estudo. E essa perspectiva tem impacto tanto na EJA como noutras modalidades de ensino escolar em Moçambique.

Essa reflexão é de extrema importância, pois permite o entendimento da realidade moçambicana no que diz respeito a concepção das políticas de EJA. O diálogo entre Paulo Freire, Amílcar Cabral, Samora Machel e até António Gramsci em relação a educação mostra-se pertinente, por isso que, também, constitui como base para a discussão dado na próxima seção que trata sobre o impacto das políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos e os principais desafios desta área.

SEÇÃO II: IMPACTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MOÇAMBIQUE

(...) o analfabetismo não é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 2001, p. 18).

Na presente seção faz-se uma análise sobre o impacto das políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos em Moçambique, considerando vários aspectos, desde o perfil demográfico que caracterizou cada fase histórica da educação moçambicana; o conteúdo dos documentos orientadores das referidas políticas educacionais, tanto do nível nacional quanto internacional, para além de algumas reflexões de diferentes autores que abordam sobre as políticas educacionais, para facilitar a compreensão das discussões aqui presentes.

As políticas públicas educacionais, sendo instrumentos que apresentam uma certa localização territorial, elas carregam consigo certas características influenciadas pela história de cada país, mas que dá em consideração aos aspectos mais gerais que resultam das ações de universalização do direito à educação.

De princípio vale destacar a colocação de Metzler (2012) ao considerar que para compreender os processos e as práticas educacionais pós-coloniais em África, é de extrema importância analisar o legado deixado pelo colonialismo, tanto (a) ponto de vista político, econômico, social e cultural; como (b) dos próprios sistemas educacionais coloniais. O autor entende que as sociedades africanas apresentavam muita variação no que concerne às práticas de educação pré-coloniais:

[...] é importante reconhecer que todas as sociedades tinham sistemas sofisticados de educação informal que permitiam a transmissão intergeracional de conhecimentos, habilidades, valores e sistemas de crenças, o que facilitava a reprodução da sociedade no tempo e no espaço. Algumas sociedades africanas tinham sistemas sofisticados de aprendizado e outros sistemas de escolas religiosas que ensinavam alfabetização e operações com números, como, por exemplo, as escolas corânicas na África islâmica e as escolas dominicais na Etiópia (METZLER, 2012, p. 335).

O sistema de educação colonial é, portanto, considerado como fracassado por vários fatores como: falta de políticas claras para a formação de professores; obrigatoriedade do uso da língua portuguesa como língua de ensino num contexto em que as populações não conheciam esta língua; diversas práticas excludentes como é o caso de separação entre as escolas da elite e dos indígenas; para além da violência psicológica, física que era generalizada no contexto escolar; e tantas outras práticas que contribuíam para que mais gente ficasse fora da escola e crescendo ainda mais os índices do analfabetismo. Foi por isso que com a independência os colonos deixaram uma taxa elevadíssima de pessoas iletradas.

2.1 Configuração demográfica de cada etapa da EJA em Moçambique

Se tivermos em conta que as políticas e os programas de educação escolar são destinados às populações de uma determinada área de jurisdição, seja país, região, província, ou comunidade, encontramos uma necessidade de entender como essa população está configurada em termos demográficos, ou seja, para se definir as políticas públicas é de extrema importância conhecer o grupo alvo, pois para além de este conhecimento facilitar a sua concepção ajuda também na avaliação da trajetória percorrida e dos desafios que o setor tem pela frente. É nesse âmbito que se busca compreender a situação demográfica vivida em cada fase que marcou a educação moçambicana, com maior atenção para a de jovens e adultos.

Como indica Nandja (2005), “olhar para atrás” constitui uma atitude mais apropriada dentro de um processo que visa compreender o presente. De acordo com este autor, na medida em que se procura entender os caminhos percorridos num determinado campo científico está se criar condições que permitam examinar as práticas da atualidade, desde as políticas, estratégias e programas concebidos e implementados. Ao conceber e analisar as políticas públicas há que entender primeiro a configuração demográfica e socioeconómica do país.

Quadro 6: Evolução da população em Moçambique por sexo e taxa de crescimento 1950-2017

Anos	Total (em milhões)	Homens (em milhões)	Mulheres (em milhões)	Taxa de crescimento
1950	6,465.5	3,130.7	3,334.8	-
1960	7,595.3	3,682.7	3,912.6	1,6
1970	9,407.7	4,572.2	4,835.5	2,1
1980	12,130	5,908.5	6,221.5	2,5
1997	15,278.3	7,320.948	7,957.386	1,7
2007	20,226.864	9,885.006	10,668.048	1,8
2020	30,832.344	14,885.787	15,946.457	2,8

Fonte: INE Dados dos CENSOS 1950-2017 – (Instituto Nacional de Estatística)

Neste quadro, pode-se observar que em termos demográficos ao longo dos tempos, a população moçambicana vem registrando uma evolução significativa, o que de qualquer forma influencia nas políticas públicas de educação. Entre os anos 1964 e 1975, Moçambique esteve mergulhado numa guerra de libertação, contra o colonialismo português. Conquistada a independência nacional, a educação passou a ser considerada como uma das principais prioridades do novo governo. Desta forma, adotou-se algumas disciplinas com conteúdos, referenciais e objetivos que tivessem um embasamento com a realidade moçambicana vivida nessa altura, com a vista a democratizar e ampliar o acesso à educação, onde se procurava definir políticas que permitissem a reconstrução do território e simbologia nacional (MACAMO, 2015).

A independência nacional foi determinante no resto da trajetória da educação em Moçambique, principalmente em relação a concepção e a implementação das políticas de alfabetização e educação de adultos. O perfil demográfico e outros aspetos socioeconômicos influenciaram nos processos educativos.

2.2 Análise dos aspectos pedagógicos que caracterizam as principais etapas da EJA em Moçambique

Três etapas podem ajudar a entender o percurso da EJA em Moçambique, nomeadamente:

A primeira Etapa da EJA: se inicia com a proclamação da independência Nacional em 1975 até a metade da década 80.

Neste período a população moçambicana estimava-se em 12,1 milhões de habitantes na sua maioria composta por mulheres com 6,2 milhões (CENSO, 1980).

A nacionalização dos setores sociais, fruto da independência nacional, deu lugar a consagração da educação de adultos como um dos pilares importantes do sistema nacional de educação. Com isso, as campanhas de alfabetização tiveram início, sendo que a primeira foi lançada em 1978.

As políticas adotadas para esta área visavam criar condições que pudessem a curto prazo ajudar a preparar os moçambicanos para que fossem capazes de assumir várias atividades nos setores sociais num momento em que o país acabava de herdar dos colonos uma elevadíssima taxa do analfabetismo de 93%. Assim, a massificação da educação tornou-se uma prioridade para as políticas públicas de educação nesse período. Portanto, era necessário que os moçambicanos tomassem consciência do caminho a ser percorrido. Como indica Bastos (2016), dois diferentes contextos explicam a evolução do sistema educacional moçambicano no período pós-colonial:

(i) o contexto político-ideológico da criação do "Homem Novo" em que se desenvolveu um paradigma que rejeitava o legado colonial, assim como o papel a desempenhar pela tradição (a sociedade tradicional) e; (ii) o conceito de criação de um "Homem Moçambicano" desenvolvido dentro de um paradigma definido por um contexto de liberalismo econômico e liberalismo político (BASTOS, 2016, p. 77).

Nesses dois contextos, foram operadas diversas mudanças de modo a acomodar novos paradigmas da educação, os quais priorizavam os interesses socioeconômico e político de cada período.

As campanhas de alfabetização e educação de adultos constituem uma das primeiras ações concretas de educação das populações adultas na era pós-independência. Estas campanhas foram marcadas de várias dificuldades tanto materiais como nos próprios recursos humanos, uma vez que mesmo os alfabetizadores não tinham uma preparação metodológica adequada para a lecionação de aulas voltadas para as necessidades e as capacidades dos educandos adultos, pelo que se limitava apenas a reproduzir os saberes (memorização) já sistematizados (BASTOS, 2016).

Destarte, para além das dificuldades inerentes a logística, as influências culturais das pessoas envolvidas no processo (alfabetizandos e alfabetizadores) interferiram muito na praxis pedagógica resultando no insucesso das campanhas, uma vez que a maioria das comunidades rurais não sentiam a necessidade de se comunicarem em português, por desconhece-la. Com isso, as dificuldades para os

adultos educandos compreenderem a matéria eram enormíssimas, dada interferência das línguas locais, que usavam no seu dia-a-dia, contribuindo para que regredissem o seu aprendizado ao estágio inicial e sem motivação de continuar aprendendo.

As dificuldades relacionadas com a língua de ensino não dizem respeito somente ao período das campanhas, pois, como referem Cruz (2005) e Pereira (2012), a escola em Moçambique, nos dias atuais, embora transmita o entendimento de que a educação é obrigatória e igualitária dentro de ambiente de garantia de direitos e em que a integridade dos sujeitos envolvidos, de acordo com a legislação moçambicana e textos oficiais, ainda é um dispositivo que potencializa práticas excludentes, como o ensino ofertado em língua estrangeira (português), a distinção por idade e classes, entre outros aspectos desfavorecem os alunos, além de não comportar grande parte da população do país. Estes autores entendem que, este tipo de compreensão descentrada nos indivíduos e que exclui a importância do ser individual e coletivo, singular e plural, acaba por reduzir a potência da escola enquanto transformadora do mundo e da realidade.

Como consequência das dificuldades acima mencionadas, incluindo outras situações, as campanhas de alfabetização de adultos tiveram o registro de elevadas taxas de desistências e de reprovações anuais. O quadro abaixo ilustra os índices de desistência e de reprovação nas três campanhas de alfabetização em Moçambique na época.

Tabela 7: Metas, inscritos e aproveitamento pedagógico das campanhas de alfabetização

Campanhas	Metas de inscrições	Metas de aprovação	Inscritos no início	Existentes no fim	Examinados	Aprovados
1ª (1978-79)	200.000	100.000	324.366	258.034	192.517	87.657
2ª (1980)	300.000	200.000	309.669	259.188	198.579	119.394
3ª (1981)	300.000	200.000	191.892	161.193	117.277	61.095

Fonte: INDE (1985, p. 18)

Neste quadro, os dados demonstram um declínio regular do rendimento pedagógico da primeira à última campanha, com as aprovações em relação às inscrições a decrescerem de 36% para 19% entre 1980 e 1982 e, ainda nesse

período, o aumento do nível de abandono de 37% para 71%. Com os dados pode-se verificar que os efetivos escolares foram crescendo desde a independência nacional em relação ao período colonial. Porém, apesar de não se ter alcançado os resultados inicialmente previstos, as campanhas de alfabetização tiveram impacto na perspectiva sociopolítica. Consoante a colocação de Mário e Nandja (2011), a partir das campanhas foi possível, a redução da taxa de analfabetismo entre a população adulta em cerca de 25%, ao passar de 93% em 1974, antes do lançamento das campanhas, para 72% em 1982, o ano em que se deu por terminado as campanhas massivas de alfabetização e educação de adultos.

A Segunda Etapa da EJA: Que vai desde a metade da década 80 até 1995.

Este período foi marcado pela redução de ações da educação de adultos, face a intensificação da guerra de desestabilização em Moçambique, influenciada pelo regime do “*Apartheid*” na vizinha República da África do Sul. Com essa intensificação da guerra, vários moçambicanos viram-se obrigados a se refugiarem noutros países vizinhos. A grande maioria das populações passou a residir nos centros urbanos à procura da segurança. Assim, garantiram a continuação dos programas da EJA as Organizações Não Governamentais – ONG’s, as confissões religiosas e algumas pessoas singulares.

No entanto, este período conheceu duas Leis do Sistema Nacional de Educação, sendo a primeira a Lei 4/83 de 23 de Março e a segunda a Lei 6/92 de 6 de Maio que revogava a Lei anterior.

A primeira Lei introduziu pela primeira vez o Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Na essência esta incorporou uma perspectiva que visava a formação de um Homem Novo. Foi num contexto que as políticas públicas do país estavam vinculadas ao sistema Marxista Leninista. No seu artigo 1 alínea c) em relação aos princípios e objetivos gerais, destaca que:

A Educação é o instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional, capaz de utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução (MOÇAMBIQUE, LEI 4/83, SNE, Artig. 1).

E inda o número 1 do artigo 4 (objetivos), conforme citado anteriormente na seção 1 dessa dissertação, refere que “o SNE tem como objectivo central a

formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (LEI 4/83, SNE).

Com a concepção desta visão, procurava-se colocar em prática os discursos políticos que apontavam para a formação do Homem Novo, construído tanto no período da luta armada como nos primeiros anos da Independência, procurando dar a indicação um pouco mais clara do que a educação poderia fazer nos diversos subsistemas, com vista a alcançar o que se idealizava. Essa observação é também partilhada por Bastos, Duarte e Guro (2016) nos seus escritos sobre as políticas educacionais e transformações socioeconómicas no período Pós-colonial em Moçambique.

No subsistema de educação de adultos em especial, no número 1 do artigo 21, esta lei aponta como objetivo:

Assegurar o acesso da população trabalhadora à educação, com prioridade à classe operária, aos camponeses cooperativistas e camadas sociais que desempenham papel fundamental no processo político, económico, social e cultural da edificação e defesa da Sociedade Socialista (LEI 4/83, SNE, Artig 4).

Já no número 2 do mesmo artigo 4, esta Lei apresenta como objetivo do subsistema de educação de adultos:

Proporcionar a formação científica geral que confira os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para aquisição de uma concepção científica materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, criando as condições para a superação da mentalidade obscurantista (LEI 4/83, SNE, Artig. 4).

A partir destes objetivos, depreende-se que nessa época a ideia central das políticas educativas visava dentro do quadro da massificação da educação, promover não apenas a melhoria dos processos de produção económica, mas principalmente, usar o ensino preparar e envolver a maior parte de pessoas no processo de transformação da mentalidade, de modo a formar do Homem Novo, capaz de contribuir nos objetivos sociopolíticos. Não deixa, no entanto, de ser curioso o fato da educação nessa altura dar prioridade aos operários, trabalhadores que contribuiriam de forma imediata na economia do país, numa perspectiva materialista.

Trata-se de uma reforma curricular em que pela primeira vez vem desenhada de acordo com a nova filosofia na qual todo o projeto da educação se enquadrava num projeto de sociedade socialista, que até então era vista como a perspectiva mais adequada para que o país alcançasse o desenvolvimento econômico e social. Com a filosofia da Formação de um Homem Novo pretendia-se desenvolver uma personalidade que estivesse em harmonia com a formação científica, prática e política. Um pensamento que vai de acordo com a visão de Freire (1978), ao afirmar que a educação colonial tinha como um de seus principais objetivos, ao lado da “desafricanização” dos nacionais, a preparação de quadros subalternos. Tanto é que o de acordo com este autor “[...] transmitia-se a cultura portuguesa que criou um complexo de inferioridade da cultura e saberes locais” (FREIRE, 1978, p. 125).

A política de educação moçambicana e a perspectiva assente na primeira Lei do SNE, procura resgatar uma nova visão de educação, não podendo assim ser uma reconstrução na base dos pensamentos epistemológicos e discursivos do colono, opressor direto. Nesse aspecto, vale lembrar Freire, quando afirmou no passado que “[...] só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade” (FREIRE, 2009, p. 90).

Cada contexto vivido tem contribuído de forma significativa na construção da ideologia, concepção do pensamento, e das perspectivas de formação. Como afirma Gramsci (1978, p. 22) em “concepção ideológica da história”, ao abordar a situação real em determinado tipo de sociedade. Para o autor, as visões de mundo nunca são apenas fatos individuais, mas sim expressões de um sujeito coletivo real, daí que chama de ideologias orgânicas – aquelas que por meio do discurso apropriado, mobilizam, articulam e direcionam as ações das classes. Neste caso, o discurso sobre a “formação do Homem Novo”, foi uma filosofia encontrada para que a sociedade moçambicana se sentisse parte integrante na construção de um novo país, e que a educação devia ser um instrumento para alcançar este propósito. Nesta ordem de ideias, Gramsci (1978) entende que,

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. (GRAMSCI, 1978, p. 62-3).

Tratando-se de um período em que o país ainda estava na primeira década após a independência, era necessário desenvolver uma ideologia que fosse de acordo com os interesses sociopolíticos, econômicos e culturais, portanto, os desafios que a realidade impunha em todas as áreas, sendo a educação considerada chave para o sucesso.

É importante destacar o número 2 do artigo 24, da mesma Lei 3/83 que indica mais um objetivo do subsistema de educação de adultos:

Desenvolver no adulto o pensamento lógico-abstrato e capacidade de avaliar e aplicar modelos e métodos científicos na resolução de problemas da prática real, levando-o assumir a posição do Homem como transformador do mundo, da sociedade e do pensamento (Lei 3/83 SNE, Art. 24).

Como se pode observar neste objetivo encontra-se uma visão mais transformadora da educação, que pode ser enquadrada no pensamento de Paulo Freire, aliás, os pensamentos de Freire contribuíram bastante na definição das políticas de educação em geral e da EJA em particular em vários países africanos, incluindo em Moçambique. O termo “Homem como transformador do mundo, da sociedade e do pensamento”, que vem no artigo 24 acima citado, espelha-se na perspectiva de Paulo Freire, que considera a educação como um instrumento transformador. Parte-se do pensamento de que, por meio da educação, o homem seja capaz de conhecer o mundo e transformá-lo sempre que necessário.

Nesse período, as políticas educacionais foram largamente influenciadas pelo quadro político-ideológico e econômico que na época estava em vigor, mas também pelas relações externas desenvolvidas na época ao longo da guerra fria. Como indica Bastos (2016), a cooperação desenvolvida por Moçambique com “o mundo socialista” fez com que, já nessa altura, as políticas públicas de educação tivessem influência dos elementos exógenos. Mas também era notória a influência dos organismos internacionais nomeadamente a UNESCO e a UNICEF. Desta forma,

pode-se considerar que a internacionalização de políticas públicas educacionais em Moçambique teve início nesse mesmo período.

O período em análise ainda foi marcado pela introdução da Lei 6/92 do SNE, revogando a anterior Lei 4/83. A introdução desta lei visava enquadrar o novo contexto sociopolítico do país, uma vez que estava abandonando o sistema socialista para o sistema capitalista, o que influenciou numa nova ideologia, novas perspectivas de educação, o que obrigou o reajusto da Lei de educação então em vigor. Com esta lei, o Estado moçambicano abre portas para que o setor privado pudesse participar nas ações de educação, ao permitir que as entidades tanto comunitárias quanto particulares fizessem parte do processo. Isso resultou no surgimento das escolas particulares/privadas.

A Constituição da República de Moçambique (CRM) de 1990, no seu artigo 52, apontava a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos. A mesma visão era partilhada na Lei nº 6/92, na medida em que o objetivo também passava por erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades. Fica evidente que a erradicação do analfabetismo constituía o elemento principal da política educativa vigente; neste caso, olhando pelo contexto que o país estava inserido em termos socioeconômicos e culturais, era a opção incontestável pelo fato das taxas do analfabetismo terem sido elevadas. Ademais, Freire (1978, p. 125) considera que “[...] discutir a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização implica discutir a educação em sua globalidade” (FREIRE, 1978, p. 125).

No entanto, as ações de alfabetização e educação de jovens e adultos centravam-se apenas na aquisição de conhecimentos de leitura, escrita e cálculo, havia pouca ou nada a crítica aos erros que pudessem vir do Estado, ou seja, apesar da vontade de erradicar o analfabetismo, as populações estavam sujeitas a aceitar tudo que fosse idealizado pelo Estado, significando de certa forma uma alienação, uma submissão e aceitação incondicional à ideologia política do momento; visão esta criticada por Freire, ao considerar que a educação deve proporcionar no indivíduo a capacidade crítica no sentido de se libertar de qualquer tipo de opressão. O autor defende a necessidade de formar sujeitos como cidadãos com uma visão mais ampliada do mundo, com capacidades de agir sobre o mundo,

colocar-se como único, mas também como parte integrante de um todo, dentro de um grupo com desafios, objetivos a serem alcançados e interesses comuns. Para isso, o sujeito precisa de:

assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2007, p. 41).

Trata-se de um ato de coragem, mas que deve partir dos próprios educandos a partir dos debates em sala de aulas e da experiência da vida, levando a uma liberdade por meio de uma aprendizagem construída junto com o sujeito, pois, não basta ter somente a consciência da opressão, mas ter também capacidade de despertar para lutar pela mudança.

Na Lei nº 6/92 a educação de adultos não é apresentada com detalhes, o que deixa algumas lacunas no que especialmente pretendia esse subsistema, apesar do objetivo geral que anteriormente fizemos menção, de erradicar o analfabetismo. No artigo 3, alínea f), a mesma lei pontoa a intenção de formar “cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica”.

No fundo, encontramos dois elementos importantes, sendo um que tem a haver com a formação de especialistas qualificados, e o outro elemento é a questão de sujeitos para a produção econômica. Neste caso, pode-se entender que na realidade pretendia-se potenciar a produção econômica, pois, com as dificuldades de recursos humanos e materiais que o país enfrentava era muito mais desafiador falar de formação de especialistas qualificados seja qual fora área de especialização. Contudo, ao falar da produção, vale lembrar a visão de Freire ao reconhecer a importância de se estruturar uma perspectiva de educação que tenha relação com a produção: “[...] a educação em estreita relação com a produção, quer no ponto de vista da compreensão mesma no processo produtivo, quer do ponto de vista da capacitação técnica dos educandos” (FREIRE, 1978, p. 125).

Assim sendo, os modos de produção foram considerados elementos importantes na concepção das políticas educacionais, principalmente quando adotou-se o sistema capitalista. Esta perspectiva apresentava-se em dois caminhos: o primeiro era da compreensão do próprio processo da produção, procurando responder as questões como: o que produzir, como produzir, para que e para quem

produzir; já o segundo caminho passava necessariamente pela descoberta de novas técnicas de estudo, para melhorar a produção.

Na 3ª Etapa da EJA: De 1995 até aos dias de hoje: trata-se de um período marcado pela conquista da paz após a guerra, mas também é um período de estabilização social que resulta da reconciliação nacional, conquistas que em grande medida aliviaram as limitações verificadas nas etapas anteriores. Para a educação de jovens e adultos, dois contextos caracterizam esta fase: primeiro a retomada e o resgate das atividades da EJA que haviam se reduzido na época passada; e o segundo, a desaceleração significativa de diversas ações desta área, apesar de neste haver quadros mais qualificados do que nas etapas anteriores.

Neste período foram aprovados e colocados em prática vários instrumentos da legislação escolar, como: os Planos de Ação para a Redução da Pobreza (PARPA); os Planos Estratégicos da Educação; as Estratégias da Educação de adultos; as Planos Curriculares da EJA; as Orientações e tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOs); e ainda foi aprovada a última Lei do SNE, a Lei 18/2018 em vigor até ao momento.

Importa referir que todas as políticas públicas e estratégias concebidas colocam como preocupação a questão da pobreza socioeconômica, ou seja, a filosofia que guia o pensamento da concepção das políticas públicas incluindo da educação está mais assente ao lado econômico do país e a necessidade de superar a pobreza. Lembrando que a pobreza foi definida oficialmente como sendo a “incapacidade dos indivíduos de assegurar para si e os seus dependentes um conjunto de condições básicas mínimas para a sua subsistência e bem-estar, segundo as normas da sociedade” (NEGRÃO, 2002, p. 1). Nesta ordem de ideias, a pobreza absoluta foi estimada baseando-se no consumo de 2.150 kilocalorias por pessoa por dia, acrescida de uma porção determinada de despesa não alimentar. Em termos monetários é sensivelmente US\$ 1,00 (um dólar americano) por dia por pessoa. Ao longo da concepção do primeiro PARPA foi realizado um estudo da situação econômica das populações da Província de Nampula, e os resultados foram preocupantes, ora, vejamos:

Levantamentos empíricos efetuados entre 2000 e 2002 pelo Cruzeiro do Sul – Instituto de Investigação para o Desenvolvimento na Província de Nampula mostram que, em média, os rendimentos brutos per capita por dia estão abaixo dos US\$ 0,50, variando entre US\$ 0,18 e US\$ 0,47 entre os mais pobres. De acordo com o PARPA é possível, dentro de cinco anos, para pelo menos 20% destes cidadãos aumentarem o seu rendimento para o triplo (NEGRÃO, 2002, p. 1).

Face a esta realidade desenhou-se o PARPA em que estavam presentes as estratégias de desenvolvimento baseadas no mercado, cujo governo deveria desempenhar o papel de promover do investimento e produtividade, por meio do investimento em capital humano, para além de desenvolvimento de infraestruturas, programas para melhoria da qualidade das instituições públicas e políticas para uma gestão macroeconômica financeira mais eficiente. Com esta intenção de formação do capital humano concebeu-se o plano curricular de alfabetização de adultos, no qual um dos objetivos formulados foi o de formar cidadãos que possam viver com dignidade na sociedade, pela via do mercado de estudo, pela via de geração de rendimentos próprios e através da criação do auto-emprego.

Esta visão pode ser analisada em duas perspectivas, a primeira tem a ver com a necessidade de usar a educação para resolver problemas reais do dia-a-dia, esta é a parte importante da política educação que olha para os problemas reais da sociedade. Ao se preocupar com a pobreza, estar-se-á a demonstrar ato de amor, entrando assim em concordância com Freire (2007), ao assinalar a solidariedade como um elemento essencial no processo de educação. Mas também a necessidade de que a educação deve conciliar a teoria e a prática. Neste caso ao aprender para depois desenvolver ações que os leve a combater a pobreza estaria a transformar a teoria em prática, o que é importante. A outra perspectiva de análise desta componente é o risco que se pode ter de usar a educação como mero caminho da busca pelo desenvolvimento econômico, ou seja, a economia dominar as políticas e os processos educativos, tornando as políticas cada vez mais economicistas, o que pode fazer com que se perca o foco da construção do bem-estar social.

Um aspecto marcante na política da educação moçambicana dos últimos anos é aprovação da nova Lei do sistema nacional de educação – Lei 18/2018, através deste instrumento, abre-se mais o espaço de educação democrática, baseada na aplicação de métodos ativos, ou seja, de uma aprendizagem centrada

no aluno, em função do crescimento progressivo das ciências da educação e dos contextos em que o processo de aprendizagem ocorre.

Dentre as alterações que a nova Lei do SNE traz o destaque vai para:

- Introdução da educação pré-escolar;
- O ensino primário em seis classes;
- O ensino bilingue como modalidade do ensino primário;
- O ensino básico obrigatório gratuito de nove classes;
- O ensino secundário de seis classes;
- O ensino à distância como modalidade do ensino secundário e superior;
- O perfil de ingresso para formação de professores;
- A Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino;
- A educação vocacional.

No caso da EJA, a atual Lei não traz grandes alterações, no entanto vem acomodadas as duas modalidades de educação de adultos nomeadamente monolíngue e bilingue, como refere o número 6 do Artigo 14 da Lei 18/2018. Em termos da visão que se tem do programa de educação de jovens e adultos, o número 2 do mesmo artigo 14, refere que,

a formação conferida por este subsistema corresponde à que é dada pelo subsistema de educação geral, **devendo ser adequada às necessidades de desenvolvimento socioeconômico do País** e é realizada com base na experiência social e profissional do jovem e adulto e, tendo em conta os princípios andragógicos (LEI 18/2018, Artig. 14, grife nosso).

Com esta linha de orientação, pode levar ao entendimento de que estamos perante um discurso neoliberal, em que o pensamento é guiado pelas condições de existência; como se pode observar neste artigo 14 o trecho “devendo ser adequada às necessidades de desenvolvimento socioeconômico do País”, coloca-se em destaque a questão do desenvolvimento socioeconômico como o elemento central que guia o pensamento da educação ao se desenhar as políticas educativas, o que dá espaço o pensamento do materialismo histórico dialético de Gramsci, que entende as condições de existência como sendo as que guiam a nossa forma de pensar e de agir. Neste trecho acima, coloca de alguma forma as políticas educacionais dependentes da questão econômica ou material.

Um outro aspecto não menos importante nas políticas educacionais é a aprovação, em 2020, do plano estratégico de educação que se estende até o ano de 2029, um instrumento que de alguma forma ajuda a compreender a visão da atualidade sobre os rumos que se pretende tomar no setor de educação para os próximos momentos.

A avaliação do anterior plano estratégico de alfabetização indica que os progressos registrados nos últimos anos neste subsistema são lentos, olhando nos desafios expressos na Estratégia da Alfabetização e Educação de Adultos 2016-2019, principalmente no que diz respeito à gestão, formação e afetação de Recursos Humanos (RH), alocação de financiamento, e Monitoria e Avaliação.

Outrossim, um dos fenômenos verificados nos últimos anos é o aumento significativo do número de crianças de 14 anos ou menos a participarem nos programas de EJA, sendo que estes programas são destinados para jovens de 15 anos em diante. Só para ilustrar, segundo o PEE (2020, p. 96-97), no período entre 2014 a 2018, foram inscritos nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos um total de 2.188.061 alfabetizando e educandos dos quais 452.403 eram crianças com 14 anos de idade ou menos, sendo 257.789 raparigas, dados confirmados pelo levantamento estatístico do MINEDH.

Com estes dados, depreende-se que no ensino primário o sistema de educação não é eficiente, ou seja, esta realidade não deve ser vista de ânimo leve ou como algo normal, mas preocupante, pois é reveladora de uma ineficiência do sistema educativo. A lógica nos mostra que quanto mais deficiente for o ensino primário para as crianças, mais desafio haverá no ensino de adultos, pois as crianças que não são abrangidas na escola primária/escola fundamental recorrem a EJA, o que não é tão sustentável, dado que os educandos adultos ao frequentarem a mesma sala com as crianças não se sentem muito à vontade em razão do complexo de superioridade e ou de inferioridade de cada uma das partes. Ademais, os próprios conteúdos e as metodologias de ensino podem não favorecer este contexto. Aliás, não é por acaso que existe uma separação entre as modalidades de ensino das crianças e os adultos, pois a forma de abordagem dos conteúdos e dos debates é diferenciada.

Um dos impactos das políticas de EJA nas comunidades moçambicanas nos últimos anos é a redução da taxa de analfabetismo de 44,9% em 2015 para 39%,

em 2017, (ultrapassando a meta estabelecida pela Estratégia da EJA de 41%), mas ainda continuam várias disparidades, como é o caso da taxa de analfabetismo entre o meio rural (50,7%) e urbano (18,8%), entre homens (27,2%) e mulheres (49,4%) e regionais, com valores bastante diversificados principalmente entre as províncias do Sul e do Norte onde, por exemplo, Maputo a capital do país registra uma taxa de 9,5% e a província de Nampula tem 60,2%, uma diferença significativa. Situação idêntica acontece também nos distritos da mesma província, que se encontram com taxas muito mais elevadas do que outros.

Quadro 8: Taxas do analfabetismo entre 2015 – 2017 e sua distribuição em sexo e área de residência

Taxa do analfabetismo em 2015	Taxa do analfabetismo em 2017	Analfabetismo no meio rural	Analfabetismo no meio urbano	Analfabetismo por sexo	
				H	M
44,9%	39%	50,7%	18,8%	27,2%	49,4%

Fonte: CENSO 2017.

Os dados acima nos conduzem ao entendimento de que a implementação das políticas de educação de jovens e adultos tem surtido alguns efeitos importantes, sobretudo na redução dos índices do analfabetismo, como se pode observar na tabela acima, há um sinal claro de que, ainda que de forma lenta, mas na realidade, em cada ano reduzem-se as taxas do analfabetismo. Entretanto, o sucesso das políticas de educação de adultos não pode ser visto somente pela redução das taxas do analfabetismo, mas também o que essa aprendizagem dos jovens e adultos significa na vida das pessoas, da comunidade e do país em geral. Apesar disso, não deixa de ser preocupante o fato da camada feminina ainda ser a mais desfavorecida, ou seja, constituir a maioria no que concerne ao analfabetismo tanto no meio urbano, mas muito em particular no meio rural. Na avaliação do PEE 2012-2016 que foi depois estendido até 2019, percebeu-se que os objetivos ainda continuam válidos para os desafios da educação nos próximos anos, por isso que o plano estratégico da educação recentemente aprovado 2020-2029, considera ser importante que se tenha em conta os seguintes aspectos para EJA:

- Reforço da mobilização e sensibilização das comunidades e parceiros para a sua participação na EJA;

- Participação activa das escolas e dos diretores das escolas na gestão dos programas de educação de jovens e adultos;
- Uso das técnicas de informação e comunicação - TIC no Processo de Ensino-Aprendizagem e criação de ambientes literários para a promoção da leitura;
- Estabelecimento de padrões de qualidade e de acreditação dos cursos de EJA;
- Estabelecimento de sistema de colecta e análise de dados dos Programas de Educação Não Formal - ENF;
- Formação e capacitação de professores e criação de uma base de dados.

Continua sendo apontado como desafio principal do subsistema de educação de jovens e adultos a aceleração da redução do analfabetismo. Entende-se como legítimo este desafio, mas o mais certo é que essa redução do índice do analfabetismo deve estar acompanhada por uma educação de qualidade, e isso de certa forma não está sendo materializado na atualidade, como o próprio MINEDH no PEE (2020, p. 97), que demonstra “preocupação com a qualidade de serviços oferecidos, uma vez que a maioria dos alfabetizadores voluntários são graduados do Ensino Primário, muitas vezes sem qualquer tipo de formação psicopedagógica ou andragógica.”

Na realidade, dificilmente se pode falar de qualidade de educação ou cobrar qualidade de ensino para alguém que exerce sua atividade sem formação psicopedagógica nem preparação alguma para o efeito.

Destarte, quanto mais elementos evidenciam baixa qualidade de educação tanto no ensino primário como nos programas da EJA, mais contribui para a não aderência dos educandos, e até tratando-se de jovens e adultos muitos dos quais são pais e encarregados de educação, estes influenciam no abandono escolar dos seus filhos, de acordo com Casey (2014) o relatório da Autoridade Reguladora da Comunicação de Moçambique traz uma extensa lista de elementos apontados como motivos do abandono escolar em Moçambique:

- a) Uma percepção predominantemente negativa da qualidade e impacto da aprendizagem no ensino primário por parte dos pais e encarregados. Para esses, as crianças aprendem muito pouco e os currículos são considerados irrelevantes para algumas áreas. Assim, a análise custo-benefício para a frequência escolar (contínua) é muitas vezes baseada numa avaliação de

curto prazo de “ganhos” aqui e agora e, portanto, considerado negativo, embora os potenciais benefícios a longo prazo possam ser por estes reconhecidos e compreendidos.

- b) Os critérios de sucesso adotados para os professores não são suficientemente baseados numa abordagem pedagógica para educação e a respetiva formação de professores. Uma limitada compreensão pedagógica não permite resultados sólidos do ensino na educação primária, o que agrava as preocupações sobre a baixa qualidade de educação primária entre as famílias.
- c) O cepticismo das famílias sobre a viabilidade da escola primária como sistema transformador tem um impacto significativo nas taxas de atendimento e retenção nas escolas primárias. Especialmente nas áreas rurais e zonas urbanas pobres, há uma percepção de que as oportunidades pós-escolares e perspectivas de empregabilidade não aumentarão com a conclusão do ensino primário. Por este motivo, estratégias de subsistência e de vida não centradas no ensino são, portanto, priorizadas pelas famílias com baixo capital social.
- d) A ida à escola faz com que as crianças não possam realizar tarefas importantes em casa, e também de poder contribuir para a economia doméstica como trabalhadores não qualificados ou independentes. Portanto, a dependência no estudo infantil e nas oportunidades de estudo no sector informal atua como um incentivo para o abandono.
- e) Questões de comunicação entre a escola e as famílias prevalecem, especialmente para famílias mais vulneráveis.
- f) A falta de um mecanismo institucionalizado de retorno (*feedback*) para os pais e conselhos de escola sobre a qualidade de ensino, absentismo dos professores, corrupção, exploração sexual e outras formas de falta de conduta são aspectos que acompanham uma cultura percebida de impunidade e falta de confiança nas leis e no cumprimento dos direitos legais instituídos.
- g) A existência de estruturas de governação fracas criou espaço para que a corrupção se tornasse endêmica no sistema escolar.

- h) Casos de casamentos prematuros e gravidezes precoces têm resultado em abandono escolar feminino. Normas sociais (e de género) e práticas culturais têm tido um papel determinante na prevalência desses fenómenos.
- i) Existência de estigma em relação à gravidez na adolescência, particularmente nas interações sociais da menina grávida.
- j) A distância da escola aumenta o risco de abuso sexual e assédio.
- k) Falta de instalações sanitárias separadas por género em escolas pequenas e falta de proteção contra assédio feito por rapazes mais velhos.
- l) Problemas de saúde que afetam crianças, como desnutrição, HIV/SIDA e malária, que os impede de frequentar a escola por certos períodos, às vezes indefinidamente. Além disso, a saúde de outros membros da família afeta o atendimento escolar infantil. Por exemplo, pessoas mais idosas pedem para que as crianças fiquem em casa para cuidar delas, ou para realizar tarefas que normalmente o doente costuma fazer, como atividades agrícolas e tarefas domésticas.
- m) Os custos para manter as crianças na escola são considerados muito altos para muitas famílias pobres.

Deixa claro o entendimento de que diversos elementos contribuem no insucesso escolar e até mesmo no abandono, tanto para as crianças como nos adultos, o que coloca grandes desafios para as políticas públicas de educação, como aponta Casey (2014, p. 24), o carácter sistémico do insucesso e até do abandono escolar, considerando-o como um processo, e como tal não podendo ser atribuído um único evento particular, mas que são vários eventos que contribuem para o mesmo problema. Com isso, o estudo da história dum determinado grupo social a compreender melhor as forças culturais, sociais, políticas e económicas que influenciam os processos de educação. Na medida em que estas forças são colocadas em causa o sucesso dos próprios processos educativos também ficam ameaçados.

2.3 Refletindo sobre os princípios gerais que guiam as políticas de EJA em Moçambique

De princípio cabe referenciar o conceito de políticas sociais, que diz respeito a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, com

a finalidade de redistribuir os benefícios sociais com vista a reduzir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001, p. 31). A política social surge como resultado dos movimentos populares do século XIX, devido aos conflitos entre o capital e estudo, ao longo das primeiras revoluções industriais. Assim, a educação pode ser entendida como uma política pública social, de corrente social, de responsabilidade do Estado, mas que não deve ser apenas pensada pelos órgãos do estado, mas sim com o envolvimento de outros atores. Assim, para Hofling (2001, p. 31), “as políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais numa certa formação social.”

A concepção e implementação das políticas de educação em Moçambique tem em conta os principais instrumentos que orientam a governação do país, com alguma consideração para as prioridades nacionais do desenvolvimento social e os compromissos internacionais do Governos (MINEDH - PEE, 2020). Estes instrumentos constituem um fio-condutor das ações desenvolvidas na área da educação incluindo nos programas de EJA.

As políticas de educação em Moçambique são sustentadas pelos princípios constantes da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, do Sistema Nacional de Educação e da Constituição da República de Moçambique, os quais consideram que:

- a) Educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos moçambicanos;
- b) Educação como direito e dever de todos os cidadãos;
- c) Promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente;
- d) Promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar dos cidadãos;
- e) Organização e promoção do ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir ativamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões normais e éticos aceites na sociedade;

- f) Respeito pelos direitos humanos e princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças;
- g) Inclusão, equidade e igualdade de oportunidade no acesso à educação;
- h) Laicidade e o apartidarismo do SNE;
- i) Justiça social, não discriminação e participação;
- j) Responsabilização e prestação de contas.

Olhando nestes princípios, de forma superficial, pode-se entender que, por um lado, são pressupostos que carregam consigo valores importantes para a construção de uma sociedade cada vez mais voltada para o bem-estar comum, tendo em consideração da visão de Alvarenga (2018), ao afirmar que desde o princípio da humanidade e concretamente após a Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento sempre foi visto como algo positivo e, cujo todos os povos procuram de forma permanente para o seu alcance. Essa visão encontra um seu abrigo através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que deu início ao processo de conformação legal do direito ao desenvolvimento, quando este instrumento afirma, em seu artigo 22, que:

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade (ONU, DUDH, 1948, Art. 22).

Foi a partir deste instrumento legal que emergiram várias discussões teóricas a respeito do desenvolvimento, tendo ganho um destaque significativo, sobretudo na década setenta do pretérito século XX. Com o passar do tempo, o termo desenvolvimento tem vindo a ser usado nos diferentes contextos.

Papalia (2006), entende o desenvolvimento humano como um estudo científico referente as mudanças dos sujeitos, e ainda características que se tornam regulares ao longo da vida. Este entendimento coloca desafios para as políticas, na medida em que o desenvolvimento humano não pode ser visto numa única dimensão, mas sim de várias, como pontua Riquelme (2010), que o desenvolvimento humano pode ser visto de vertentes, sendo que em cada dimensão social, económica, biológica, financeira, apresenta uma multiplicidade de cenários. Portanto, se o uso deste termo nos discursos políticos refletisse verdadeiramente a

promoção de um bem-estar social, teria muito mais sentido. Todavia, como apontam Alvarenga e Melo (2018, p. 184) “embora o termo desenvolvimento soe familiar ele esconde muitas complexidades, sendo aplicado de diferentes formas, em diferentes contextos, por diferentes razões”. Ou por outra, nem sempre esse tipo de discurso sobre o desenvolvimento humano que aparece nos documentos das políticas públicas refletem a realidade vivida nas comunidades locais.

Nas políticas públicas moçambicanas a questão do desenvolvimento humano vem patente em vários documentos, desde a Lei 18/2018 do SNE, no seu Artigo 3, alínea a), que defende que a “Educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos moçambicanos”; até a Agenda 2025 (p. 15), em que se assume a intenção de “potenciar a tendência global de desenvolvimento humano nas estratégias de desenvolvimento”.

Seria ingénuo da nossa parte não reconhecer que a educação é sempre um instrumento importante para a evolução da sociedade em vários âmbitos. Pois a história da humanidade mostra essa importância e pertinência da educação, na medida em que ela é vista como uma ferramenta transformadora da sociedade, ajuda na mudança da humanidade para o melhor abrindo a mente humana, dando a possibilidade de este auto-superar-se e contribuir na transformação da sociedade. Não é isso que está em causa.

O que merece mesmo atenção não é a questão de procurar entender se a educação é ou não importante, pois isso está claro, mas sim é a forma como esta educação é conduzida; para que direção; e quem se beneficia com essa forma de conduzir a educação. Essa discussão ganha mais ênfase na medida em que com a globalização das políticas públicas, a educação acaba sendo usada como um instrumento fundamental para que os Estados adiram as estratégias e programas mais generalistas e fazendo passar a mensagem de que os organismos internacionais estão preocupados com as comunidades locais, sendo que na realidade estas estratégias não passam de uma visão mais economicista.

Um outro princípio que guia as políticas de educação em Moçambique como vem mencionado anteriormente é o que defende a “promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar dos cidadãos”, este vem emanado ainda na alínea d) do Artigo 3 da Lei 18/2018 do SNE. Com este princípio, significa que o Estado

Moçambicano assume o desejo de tornar o ensino cada vez mais livre para todo queira aderir ou promover atividade pedagógica dentro das normas vigentes no país. A filosofia que guia esse pensamento é de que promovendo o ensino no país estar-se-ia garantindo a justiça com o acesso a justiça e igualdade tanto no acesso quanto no sucesso escolar.

Em relação a este aspecto, Bolívar (2005), afirma que a igualdade educacional do ponto de vista de justiça social, encontra-se seus argumentos naquela que ele chama de teoria distributiva. De acordo com este autor, as tais teorias apresentam um ponto comum que é a busca pela igualdade, no entanto, elas divergem no que se pretende alcançar de maneira igualitária, ou seja, aquilo que se deve ou não ser considerado com relevância ao buscar oportunidades educacionais igualitárias. Desta forma, adotar políticas que garantam a igualdade e equidade no acesso a educação seria definir estratégias que permitam atender todas as necessidades educacionais para as crianças, jovens e adultos, muito em particular as populações de menor renda, dada situação de vulnerabilidade que elas estão expostas. Com isso, Bolívar (2005), reitera que,

Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades. (BOLÍVAR, 2005, p. 44).

Como se pode depreender, a garantia de igualdade no acesso a educação para todos os cidadãos requer para além dos investimentos, a própria concepção de políticas mais consistentes, pois, trata-se de atender todas as pessoas da mesma forma, dentro dos mesmos critérios, disponibilizando os mesmos recursos. No entanto, são diferentes os contextos sociais e económicos em que as pessoas estão inseridas, o que faz com que nos diferentes grupos sociais haja também diferença na apropriação dos bens e recursos. Assim, quanto mais condições económicas o sujeito tiver, mais possibilidade tem de dar conta das despesas e ter o acesso a educação e entre outros serviços. Do mesmo modo que, num grupo social com baixas condições económicas também as dificuldades são cada vez mais evidentes, influenciando assim no acesso a educação.

Ainda em relação a igualdade no acesso a educação, importante destacar o pensamento de López (2005) segundo a qual:

a visão de educação igualitária (o mesmo para todos) entra em crise a partir do momento em que as sociedades vão se tornando cada vez mais heterogêneas e a distribuição da riqueza se dá de forma injusta. E em contextos sociais altamente heterogêneos, a oferta de uma educação homogênea provocaria inevitavelmente trajetórias e resultados diferentes. Ou seja, uma educação igual para sujeitos diferentes provocaria desenvolvimentos diferentes, onde os menos beneficiados social, econômica e cognitivamente alcançariam um desenvolvimento menor (LÓPEZ, 2005, p. 45).

Destarte, nesta linha de ideias, ao defender uma perspectiva igualitária, depreende-se que, face as desigualdades socioeconómicas, os sujeitos com menos recursos deveriam ter maior benefício de recursos do Estado comparativamente aos de maior posse económica, o que contribuiria para o alcance da igualdade no acesso aos serviços sociais principalmente a educação. Não significa, portanto, deixar de prestar atenção aos sujeitos em situação estável; deveriam sim continuar a terem benefício normal dos recursos educacionais. É com esta visão que defende Almeida (2016, p. 4),

aqueles que possuem menos recebam mais, de forma que seu desenvolvimento possa alcançar o desenvolvimento daqueles que já se desenvolvem satisfatoriamente por estarem em melhores condições sociais, económicas e educacionais (ALMEIDA, 2016, p. 4).

As políticas públicas moçambicanas ao assumirem a garantia da igualdade no acesso a educação, como um dos seus princípios gerais, estão assumindo um compromisso com todo e qualquer cidadão moçambicano, de que tem o direito igual a educação, independentemente da sua localização geográfica no território ou a sua situação socioeconómica, pelo que, este compromisso deve ser acompanhado de estratégias claras para que realmente ninguém fique de fora do sistema de ensino, e ainda mais com vontade de aprender.

Os autores como López (2005), Bolívar (2005 apud ALMEIDA, 2016, p. 5), apresentam-nos alguns princípios de igualdade educacionais e as respectivas características, de acordo com o quadro que se segue:

Quadro 9: Princípios de igualdade/equidade educacional e suas principais características

LÓPEZ (2005)	BOLÍVAR (2005)	CARACTERÍSTICAS, segundo os autores
1. Igualdade no acesso	Igualdade de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho pessoa; • Mérito; • Responsabilização do sujeito pelo fracasso escolar
2. Igualdade nas condições ou meios de aprendizagem	Igualdade de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar os mesmos conhecimentos da mesma forma para todos
3. Igualdade nos êxitos ou resultados	Igualdade de conhecimento e êxito escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Igual acesso ao conhecimento; • Iguais chances de desenvolvimento por levar em consideração as diferenças.
4. Igualdade na realização social dos êxitos	Igualdade de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Educação como meio para o desenvolvimento social; • Não considera a educação como um valor por si mesma.

Fonte: López (2005) e Bolívar (2005 apud ALMEIDA, 2016, p. 5).

Em relação ao primeiro princípio, igualdade no acesso ou igualdade de oportunidades, de acordo com estes autores, tem a ver com o acesso ao sistema educacional, por outras palavras, as políticas de educação garantem uma justiça na educação se todos sujeitos tiverem acesso a este, independentemente do seu contexto social. Importa salientar que, ainda neste princípio, López (2005) defende o mérito do sujeito como consequência do seu percurso e do seu esforço, em que o sucesso escolar do aluno está diretamente ligado às suas competências e capacidades o seu esforço/ desempenho; e Bolívar (2005), entende que esta gestão de meritocracia torna deficitário o princípio de igualdade, considerando que o mérito, o esforço e as capacidades dos sujeitos estão associados às suas condições sociais. Os dois autores concordam que na realidade a perspectiva meritocrática influencia no fracasso dos alunos menos favorecidos, ou seja, quanto mais o aluno estiver inserido no mundo da pobreza, mais dificuldade de terá de atingir as competências exigidas.

Já o segundo princípio apresentado na tabela acima, igualdade nas condições ou meios de aprendizagem, trata de oferecer uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Para o moçambicano, importa referir que, nos documentos

orientadores deste setor, como é o caso da Política Nacional de Educação (PNE) que foi revisada em 2019, na qual estão projetados os principais compromissos nessa área até 2030, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano aponta como prioridade garantir que todas as crianças tenham o acesso e completem a educação básica, que atualmente passou a ter a duração de nove anos; aponta ainda a necessidade de criar condições para expansão sustentável de uma educação de qualidade. Para isso, o documento faz referência aos três principais objetivos do plano do sector de educação para 2012-2016 (e estendido até 2019), que no seu primeiro objetivo se assume:

Assegurar a inclusão e equidade no acesso à escola e retenção através da: – Melhoria da eficiência interna das instituições, o que levará a um aumento do número de graduados, modalidades diversificadas de ensino e expansão da oferta de educação pelo sector privado. – Implementação de programas de apoio social, como alimentação escolar e apoio material para as crianças mais vulneráveis. – Integração de intervenções específicas visando áreas transversais, incluindo, mas não se limitando a, HIV e SIDA, equidade de género, necessidades especiais e educação inclusiva, a construção de escolas saudáveis e seguras e desporto escolar (MINEDH, 2019, p. 41).

Este objetivo encontra sua ineficácia sobretudo na questão de igualdade do acesso a educação, na medida em que nem todas as crianças, jovens e adultos no país conseguem ter o referido acesso ao sistema de ensino. Aliás, como resultado da ineficácia da igualdade no acesso a educação, a avaliação do PEE (2012-2016/2019) indica que mais de 30 por cento dos jovens moçambicanos (15 a 24 anos) e quase metade dos adultos (15 e mais) são analfabetos e as mulheres representam 69 por cento dos adultos analfabetos (MINEDH, 2019).

Tomando em consideração os dados acima, no que diz respeito aos jovens e adultos, depreende-se que o país ainda está longe de assegurar a igualdade no acesso a educação. Associa-se a esta realidade, com a percentagem de crianças de 6 a 17 anos fora da escola que é de 38% (CENSO, 2017), e ainda, “calcula-se que 53% das crianças que ingressaram no ensino primário não o conseguem concluir, além de haver cerca de 775.000 crianças fora da escola” (UNESCO, apud UNICEF, 2014, p. 2). Assim, apesar dos esforços, o Estado moçambicano foi considerado incapaz de garantir o acesso a todos os cidadãos. As reprovações e desistências dos alunos são apontadas como parte das deficiências das políticas educacionais.

Fica aqui evidente a dimensão do desafio que o país tem no setor de educação, desde a concepção das políticas e estratégias educacionais até a sua implementação. Assim, a ONU e a UNICEF colocam nos seus objetivos a educação como um dos principais pilares para a mudança para a melhoria da qualidade de vida das crianças em África.

Ao longo dos tempos inúmeras mudanças vêm se registrando na educação e no sistema escolar, um dos fatores que contribuiu para que os moçambicanos optassem na luta pela independência nacional, em busca de oportunidades que possibilitasse às diversas transformações sociais. No entanto, passados vários anos depois da independência a realidade mostra um grande distanciamento entre aquilo que se pretendia e o cotidiano que se vive e isso tem tido seus reflexos no abandono escolar.

Afirma Almeida (2016) que,

Ao considerarmos que a educação é condição necessária para o desenvolvimento de uma sociedade em todos os seus aspectos e que todos têm direito ao pleno desenvolvimento, de forma que possam contribuir em sua sociedade, defendemos que a educação deve ser equitativa, garantindo o acesso aos recursos educacionais aos que mais precisam e o desenvolvimento destes, independente das condições sociais e econômicas nas quais se encontram que porventura possam impedir ou dificultar o acesso à educação, a permanência na escola e o pleno desenvolvimento (ALMEIDA, 2016, p. 4).

O desenvolvimento que tanto se faz referência nas políticas públicas moçambicanas passa necessariamente pela educação de qualidade para todas as pessoas, e isso exige mais responsabilidade na concepção e implementação de políticas educacionais.

No que toca ao terceiro princípio, igualdade nos êxitos ou resultados ou igualdade de conhecimento e êxito escolar, diria que no contexto moçambicano sobre alfabetização e educação de jovens e adultos é muito difícil falar da igualdade nos resultados e nos conhecimentos, num cenário em que são implementados diferentes programas de EJA, para diferentes comunidades (por vezes na mesma comunidade encontra-se mais que um programa) com filosofias diferentes, e abordagens diferentes. Nessa perspectiva, os programas diferentes oferecem naturalmente conhecimentos e conteúdos diferentes.

López (2005), ao abordar o princípio de igualdade dos resultados educacionais, considera que todos sujeitos devem ter acesso igual ao conhecimento, independente da origem social de cada um e a sua cultura, a mesma formação deve ser alcançada por todos. O autor enfatiza ainda que “optar por esta dimensão implica partir do reconhecimento das diferenças, tanto ao definir critérios de acesso como na elaboração das propostas pedagógicas e instituições que definem as práticas educativas.” (LÓPEZ, 2005, p. 71). Esta visão é partilhada por Bolívar (2005), e Almeida (2016), ao ressaltar que ao se manter indiferente a volta das diferenças que existem entre as pessoas (aprendentes), estar-se-á corroborando com essas desigualdades, para tal, trata-se de um princípio que estimula um tipo de discriminação considerada positiva na medida em que impõe uma justiça distributiva que dá em consideração as diferenças entre os alunos de maneiras que aos que fogem às responsabilidades individuais sejam compensadas, fazendo com que todos saiam beneficiados.

Já a igualdade na realização social dos êxitos ou igualdade de resultados, enquadra-se no quarto princípio defendido por López e Bolívar, sendo que o primeiro autor (López) apresenta este princípio de realização social partindo dos resultados educacionais, isto é, para ele, só é alcançada a equidade educacional quando o impacto dessa educação é o mesmo em cada um dos cenários sociais onde os indivíduos são inseridos, estabelecendo um desenvolvimento social observável a todos. O segundo autor (Bolívar) partilha do mesmo pensamento, quando refere que considerar a igualdade educacional a partir do princípio da igualdade de resultados escolares e sociais pressupõe-se que os sujeitos envolvidos no processo (alunos) cujos seus resultados escolares são iguais devem ter as mesmas oportunidades sociais, desde a sua ascensão no mercado de estudo até a ascensão social, o que significa que as oportunidades sociais seriam o espelho da sua escolarização.

Neste aspecto, a realidade moçambicana mostra-se diferente, pois, nem todos sujeitos bem-sucedidos no mercado de estudo e no âmbito social tem seu sucesso como resultado exclusivo de sua escolarização; por outro lado, são vários os casos em que as pessoas com resultados escolares muito satisfatórios, mas que não possuem oportunidades para o alcance dos seus objetivos como fruto da sua escolarização.

Em razão desses princípios, López (2005 apud ALMEIDA, 2016, p. 8), apresenta duas críticas. Em primeiro lugar, critica o fato de se considerar a educação como promotora do desenvolvimento social, sendo a igualdade e equidade considerada somente no que diz respeito a capacidade transformadora da educação. Nisso, considera o autor que a educação teria que deixar de ser vista como um valor em si mesma e passaria a ser considerada apenas uma visão utilitarista. A outra crítica relaciona-se aos diferentes contextos sociais; para este autor, cada contexto social deveria receber uma educação diferente, mas que buscasse superar os aspectos que dificultam o desenvolvimento social mediante as realidades sociais. Com isso, a educação passa a ser considerada como um valor em si mesma. No entanto, certos grupos poderiam receber menor educação em comparação com os demais, por se encontrarem numa situação privilegiada em termos do seu nível de desenvolvimento.

Almeida (2016) traz um contributo valioso nesta discussão, ao referir que os princípios de igualdade também se inserem nas realidades escolares e nas salas de aulas, pelo que não se pode responsabilizar apenas as políticas públicas de educação. Aliado a isso, Villanueva (2010) assegura que num sistema de ensino escolar, as aulas tornam-se equitativas na medida em que o professor busca de forma permanente conciliar entre os conteúdos programáticos ou conhecimentos curriculares e os conhecimentos locais, ou seja, a cultura e os saberes da comunidade beneficiária desses programas de ensino, mas ainda sem deixar de fora a necessidade de entender e considerar os anseios dos alunos trabalhando nas suas limitações com vista a supera-las.

Esta visão, coloca ainda mais responsabilidade por parte dos professores ou educadores de jovens e adultos, como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aulas, pois, o ato de conciliar os conhecimentos propostos nos planos curriculares com os conhecimentos locais exige do educador maior atenção para saber o que de local pode ser aproveitado, ou seja, que saberes esses são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, de modo a não fugir do contexto, mas sim permitir que os conhecimentos sejam construídos refletindo sobre os problemas do dia-a-dia.

Nessa linha de pensamento, Freire (2009, p. 72) no seu escrito - O processo da alfabetização política: uma introdução, reitera que “[...] o conhecimento envolve a

constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade.” O autor acrescenta mencionando a ação e reflexão, dois elementos envolvidos no processo do conhecimento. Dentro do processo de conhecimento, a ação e reflexão formariam então uma permanente ligação, isto é, os dois elementos ficariam inseparáveis dentro do mesmo processo, significando que para haver ação teria que existir reflexão, e do mesmo modo, para haver reflexão tinha que haver ação. Entretanto, para este conceito Freire não coloca a categoria “mundo” para indicar aquilo que sobre o qual se assenta “ação-reflexão”; mas sim usa a categoria “realidade”. Depreende-se desta forma, que para Freire, falar de agir-refletir sobre o “mundo” é o mesmo que falar de agir-refletir sobre uma determinada “realidade”, ou seja, nessa abordagem não existe diferença entre mundo e realidade. Isto posto, torna-se claro que em Freire o conhecimento engloba ao mesmo tempo a ação e uma realidade específica que é um mundo real.

Destarte, autores moçambicanos, como Castiano et al. (2005), defendem a necessidade das escolas e as organizações de ensino poderem passar pela “africanização” de uma realidade africana ou modernização da educação, pois, na sua opinião as instituições de ensino são capazes de transformar as culturas e saberes locais em conhecimentos válidos. Este pensamento alinha-se com a perspectiva freiriana que defende a necessidade de que as práticas de educação devam permitir que o indivíduo seja o sujeito e o protagonista da sua própria aprendizagem, e que o educador seja um simples facilitador do processo, como refere Freire (2009). Portanto, há um reconhecimento que a práxis educativa tem muito sentido quando o conhecimento adquirido reflete a realidade do grupo alvo, nesse caso os povos africanos. Destaca Freire (2014) que a práxis dos sujeitos é o critério de verdade do seu agir, na medida em que não é no discurso que se infere o agir do sujeito, não é no discurso que ele se constitui, a chave da sua ontologia não se encontra no discurso, mas sim na práxis social, no fazer humano, no estudo, no diálogo com outros sujeitos e com a natureza que nos rodeia.

Este entendimento parte da ideia de que o homem constitui o único ser capaz de ter a si a sua atividade como objeto de conhecimento, na medida em que este pode produzir os resultados da sua própria ação. Por conta disso, o homem torna-se capaz de prever os resultados desta ação, olhando no mundo das ideias e naquilo que estas ideias podem produzir no mundo material. Contrariamente aos outros

animais que suas atividades são desenvolvidas na base dos instintos, e determinada por sua espécie, a atividade do homem é determinada em sua própria consciência. Daí a necessidade de estabelecer uma aproximação entre a teoria e a prática. Nesse caso, a educação para os povos africanos deve ter uma ligação com o estilo de vida e as suas atividades cotidianas.

Esta reflexão vai ao encontro da discussão das epistemologias do Sul proposta por Santos (2018), que defende a convicção de que todos os saberes são incompletos, condição a que não escapa a própria ciência, sendo importante explorar a pluralidade, isto é, as práticas internas alternativas, bem como a interação e a complementaridade entre saberes científicos e saberes não científicos, o que significa que as experiências de vida dos povos africanos podem ser aproveitadas como potencialidades na construção de conhecimentos. É importante ressaltar que esta linha de pensamento, portanto as epistemologias do Sul, surge como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico.

Para efeitos de africanização da educação torna-se essencial o envolvimento ativo do grupo alvo, os próprios jovens e adultos, no caso dos programas da EJA, pois isso ajudaria não apenas no resgate da memória mas também a integração dos mesmos no processo de educação olhando pelo seu contexto real. Essa integração da realidade proporcionaria a ligação entre a teoria e a prática, permitindo o abandono de um tipo de educação que Freire chama de domesticação. Na ótica de Freire (2009),

Uma coisa, pois, é a unidade entre prática e teoria numa educação orientada no sentido da libertação, outra é a mesma unidade numa forma de educação para a ‘domesticação’. Existiriam duas espécies gerais de educação: aquela que seria direcionada para a “libertação”, e outra dirigida para a “domesticação”. Nos dois tipos, haveria a unidade entre prática e teoria, mas de modo distinto (FREIRE, 2009, p. 15).

Para isso, é importante a atenção e preparação do educador para que este seja capaz de comunicar eficazmente com os alunos, sobretudo na busca das suas experiências da vida e os seus interesses. Isso também requer um investimento do tempo, ou seja, o educador deve ser mais racional no uso do tempo para permitir que em sala de aulas todos alunos sejam tratados da mesma forma e que tenham oportunidades iguais de aprendizagem.

2.4 As políticas educacionais e a perspectiva do desenvolvimento sustentável

Desde a década 90 com a passagem do sistema socialista e a introdução do sistema capitalista em Moçambique, diversos documentos inseridos nas políticas públicas têm apontado o desenvolvimento sustentável como meta a ser alcançada a curto, médio e longo prazo. Nesse contexto, as perspectivas de formação assentes nos diversos programas de educação de jovens e adultos inclinam-se no referido desenvolvimento sustentável. O número 2 do Artigo 4 da Lei do 18/2018 do SNE, por exemplo, em relação a educação de jovens e adultos, refere que,

a formação conferida por este subsistema corresponde à que é dada pelo subsistema de educação geral, devendo ser adequada às necessidades de desenvolvimento socioeconómico do País e é realizado com base na experiência social e profissional do jovem e adulto e, tendo em conta os princípios andragógicos (MOÇAMBIQUE. LEI 18/2018, SNE, Art. 4).

A parte positiva desta perspectiva de formação reside no fato de se estar perante a um contexto que vai muito além de uma simples implementação de políticas e estratégias educativas que procuram responder às demandas que a história da sociedade vem impondo. Este trecho acima deixa cada vez mais clara a visão economicista que é adotada nas políticas públicas, nas quais a educação constitui um elemento fundamental para a preparação de um tipo de sociedade que se pretende construir.

No entanto, esta perspectiva aparece com a influência dos organismos internacionais, face a mundialização das políticas públicas. Dado contexto de pobreza vivido pelos países africanos, estes são receptivos aos discursos de desenvolvimento económico e/ou sustentável. Por isso que Furtado (2009) entende que o problema dos países subdesenvolvidos não é apenas o crescimento, e sim o desenvolvimento, que tem haver com o crescimento com mudanças, e essas mudanças são sociais, culturais e económicas.

Ao falar do desenvolvimento sustentável surge a questão da qualidade de vida, que é vista como a satisfação das necessidades mínimas vitais em relação a alimentação, habitação, saúde, educação, entre outros serviços básicos. Ao se conceber as políticas educacionais acredita-se que através da educação a sociedade pode estabelecer um caminho que leve a alcançar um nível de vida cada vez melhor de modo a enfrentar os desafios e preservar um futuro progressivamente

mais promissor no campo socioeconómico. Portanto, é importante compreender que as políticas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável fazem parte das políticas importadas diretamente da razão econômica, de um pensamento utilitarista e instrumental. Para isso, os Estados necessitam de estar mais atentos aos problemas reais das suas comunidades para que estas não se sintam estrangeiras da sua própria educação. Como avisa Freire (2009, p.75):

[...] se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o “analfabetismo” político. Temos de superar esta espécie de educação – se nossa opção é realmente revolucionária – por uma outra, em que conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas (FREIRE, 2009, p. 75).

Ao bloquear qualquer tipo de manifestação da consciência crítica estar-se-á reforçando a perpetuação do “analfabetismo” político. O bloqueio nesse caso aconteceria devido a falta de superação que seria responsável por transformar o conhecimento teórico em algo real. Ao faltar essa superação, estar-se-ia criando obstáculos para o surgimento dessa “consciência crítica”, favorecendo assim o “analfabetismo” político. Nesta perspectiva, entende o autor que a superação dessa modalidade de educação passaria necessariamente pela implementação de outro que considere o conhecimento e transformação da realidade como uma exigência mútua e incondicional.

Para Freire (2009, p. 118) “[...] não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam.” Portanto, entende-se que mais do que impor políticas internacionais que nem sempre se enquadram nas realidades locais, devia-se olhar nos valores locais naquilo que constitui problema (problematização) para as populações. Entende, então, Paulo Freire, que a educação seria constituída ou estruturada de acordo com os valores que norteiam a sociedade na qual este processo é dirigido. Os princípios e os valores da sociedade local seriam então alguns dos componentes e determinantes das políticas educacionais. Significando então que não seria a educação a formar a sociedade, mas sim a sociedade a formar sua própria educação.

2.5. Análise da influência das políticas internacionais na EJA em Moçambique

Desde a primeira metade dos anos 90 que se deu lugar a formulação dos planos de educação em Moçambique, fruto da recomendação do Governo para dar vazão as recomendações de dois grandes eventos sendo um do nível nacional e outro do nível internacional, que impactaram em grande medida no SNE: para o do nível nacional trata-se da assinatura do Acordo Geral de Paz, em Outubro de 1992, e, para o do nível internacional, é a adoção, em 1990, da Declaração Mundial de Jomtien sobre “Educação Para Todos”. Terminada a guerra de desestabilização nacional que durou 16 anos e que naturalmente deixou destruições das estruturas que apoiava o sistema educacional, o país precisava de definir políticas públicas em cada setor de atividade, que visavam transformar as acções de emergência em planos e programas regulares de desenvolvimento e, ainda definir o que seria considerado prioritário assim como as estratégias políticas que pudessem orientar as mudanças no sistema de educação no país.

Segundo Barros (2018, p. 4), a “articulação entre as políticas e prioridades nacionais e a Declaração de Educação Para Todos veio demonstrar a importância da harmonização e complementaridade entre objectivos nacionais e globais.” Este exercício de articular as linhas de pensamento nacional com a visão internacional fez com que evoluísse cada vez mais a formulação de políticas públicas a concepção, em 2000, dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), além de outros instrumentos ou dispositivos legais de coordenação e desenvolvimento da região da África austral e do continente africano em geral, e de outros organismos mundiais.

Ao analisar as políticas de alfabetização de jovens e adultos em Moçambique submete-nos também a necessidade de compreender a influência dos organismos internacionais nesta área, pois a história mostra que ao longo dos anos, vários organismos internacionais têm manifestado um certo interesse pelos problemas socioeconômicos, interferido desta forma nas políticas públicas em geral e de educacionais, em particular. Dentre outros organismos internacionais que influenciam nas políticas educacionais moçambicanas encontram-se: o Banco Mundial (BM), a UNESCO e a UNICEF.

O Banco Mundial (BM) por exemplo procura sempre se impor neste contexto em que o mundo parece estar focado com o desenvolvimento, principalmente com

as estratégias do capitalismo numa visão de construção das políticas neoliberais dirigidas aos países em via de desenvolvimento econômico. De acordo com Soares (2003),

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos de desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume dos seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desenvolvendo no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 2003, p.15).

Este órgão procura materializar os seus objetivos de âmbito estrutural e político chamando-se a si mesmo a responsabilidade de apoiar de várias formas as tais reformas nas políticas públicas em diversos setores e em diversos países, sem deixar de lado a perspectiva neoliberal. Esta estratégia é usada não somente pelo BM mas também por outros organismos internacionais. As marcas do início das relações entre Moçambique e o BM remontam desde 1984 com as primeiras conversações entre as partes, o que dois anos mais tarde, isto é, em 1986 culminaria com o início de diferentes formas de apoio, sobretudo financeiro, com o intuito de criar condições para o crescimento socioeconômico da sociedade moçambicana, potenciando os diversos setores sociais.

Ao analisar vários instrumentos das políticas de educação moçambicanas percebe-se uma interferência muito acentuada das filosofias dos organismos internacionais. Aliás, os eventos internacionais de educação organizados pelos vários organismos sempre tiveram impactos na trajetória da educação moçambicana, ou seja, grande parte das alterações que se fazem nos documentos das políticas de educação em Moçambique procuram enquadrar as linhas de ideias adotadas pelas políticas internacionais.

Ora vejamos, os instrumentos como, Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e o Marco de Ação da Educação 2030 constituem um grande impulso de várias ações dentro das políticas públicas moçambicanas. Hoje, os vários compromissos que são adotados ao nível global exigem uma atitude e esforço na adoção das políticas, dos planos/programas de educação nacionais com vista a responder às diferentes metas do Objectivo educação, que é número 4 na Agenda 2030. Por isso, o MINEDH tem solicitado frequentemente a assistência da UNESCO

dentre outros organismos, na revisão das políticas de educação no país, com o objetivo de:

(i) Estabelecer a coerência e a relevância das políticas em vigor, ao mesmo tempo que se identificam possíveis lacunas e omissões que dificultem as transformações esperadas, tendo em conta o quadro de referência recentemente estabelecido pela Agenda de Educação 2030. (ii) Harmonizar as políticas educacionais atuais com as iniciativas regionais da educação no quadro da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e, ao nível continental, no âmbito da Visão 2063 da União Africana e da sua Estratégia Continental de Educação para África (2016-2025), assegurando, deste modo, que todos estes instrumentos políticos de desenvolvimento possam contribuir para a realização plena da Agenda 2030. (iii) Aplicar os resultados e as recomendações da revisão das políticas educacionais no contínuo desenvolvimento de políticas e, em particular, na elaboração do próximo Plano Estratégico de Educação que, em consonância com a Agenda 2030, deverá orientar as reformas da educação no país num horizonte de 10 anos (AGENDA 2019 - 2030 p. 36).

É importante referir que as principais recomendações da revisão das políticas educacionais em Moçambique efetuada em 2019 faz referência, por um lado, à necessidade de se garantir o acesso, a participação e a conclusão do ensino, tendo-se em conta o princípio da equidade; e, por outro, a promoção de uma aprendizagem que deve resultar na aquisição de saberes, competências, valores e atitudes relevantes tanto ao nível individual quanto ao nível da sociedade global de que Moçambique é parte integrante (MINEDH, 2019). Esta visão remete-nos a uma reflexão sobretudo quando se fala de atitudes relevantes que resultam de um processo de aprendizagem, pois, ser assertivo na tomada de atitude requer conhecimento. E como refere Paulo Freire (2009, p.111), “[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo.”

Como se pode observar no conceito de Freire sobre o conhecimento, ele associa o termo “social”, ao entender que o conhecimento não se trata apenas um processo, mas sim que esse processo é social tem a ver com a sociedade. A mesma que é alvo das políticas internacionais, ou seja, os organismos internacionais ao elaborarem suas políticas de educação procuram frequentemente usar o termo sociedade, para tornar cada vez mais clara e abrangente a sua intenção de moldar as mentes humanas para um tipo de sociedade que se pretende adotar.

O pensamento que se procura construir nos últimos anos relacionado ao desenvolvimento sustentável tem exigido novas maneiras de encarar a educação e até mesmo de aprendizagem ao longo da vida, com o intuito de promover o conjunto de competências que a sociedade necessita para alcançar o sucesso social e econômico. Isso alia-se ao que Pinto (2010) defende em relação a educação, quando a concebe como a formação do homem pela sociedade em que este está inserido, ou seja, o processo pelo qual a sociedade procura integrar o indivíduo dentro da sua condição de ser social, em busca da sua aceitação para atuar em fins coletivos e não individuais. Assim, o autor encara a educação como um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros à sua imagem e em função dos interesses comuns (PINTO, 2010). No entanto, não significa que esta seja a única forma de olhar a educação, muito pelo contrário, pode se incorrer em erros também, na medida em que dentro dessa sociedade os intelectuais manipulem os interesses comuns fazendo com que as políticas educacionais tenham um rumo que não seja benéfico para todos.

As permanentes parcerias que o país firma com várias entidades nacionais e internacionais, constituem uma via para ampliar o alcance dos moçambicanos nos processos de educação escolar, que é reconhecida na Política Nacional de Educação em Moçambique, assim como na Constituição da República, como uma prioridade. Pretende-se com isso, “formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade” (INDE, 2003, p. 16). Portanto, estes objetivos enquadram-se na visão do desenvolvimento do Milênio que não foi alcançada até 2015, obrigando seu prolongamento até 2030.

Acreditando-se ser a partir da educação que todos outros objetivos de desenvolvimento sustentável e os objetivos do Milênio podem ser alcançados, procura-se coloca-la como um dos principais pilares e o centro das atenções dos diferentes organismos internacionais. Justifica-se a interferência das políticas internacionais nas estratégias nacionais com o reconhecimento do papel da educação e do apoio técnico e financeiro que estes organismos prestam aos Governos. No caso de Moçambique, os programas da EJA são na sua maioria assegurados através do apoio externo principalmente ao nível financeiro, o que aumenta ainda a dependência das políticas externas, pois, os apoios técnicos e

financeiros externos aparecem sempre com alguns condicionamentos e de políticas que fazem com que o país adira caso queira receber essa assistência, tomando assim uma posição de vulnerável.

A influência das políticas internacionais nas políticas nacionais por mais que seja acompanhada com apoios financeiros e discursos muito convincentes e ambiciosos, nem sempre traz benefícios para a sociedade local em termos da finalidade que se pretende com a filosofia implantada, na realidade tem a ver com o poder das classes dominantes que procuram controlar todo um sistema a seu favor. Freire (2009, p. 94) considera que, “numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, conseqüentemente, seus objetivos. E estes objetivos não podem ser, obviamente, endereçados contra os seus interesses.” Neste caso, são as “elites do poder” que desenham o rumo de uma “sociedade de classes”, os destinos da educação e os respectivos objetivos, as finalidades e a perspectiva de formação nela assente. Obviamente não se pode esperar que se definam objetivos que não estejam de acordo com as suas pretensões ou que contrariem os interesses das classes das elites. Portanto, ressalta Freire (2009, p. 102-3) que:

Naturalmente, numa linha profética, a educação se instauraria como método de ação transformadora. Como práxis política a serviço da permanente libertação dos seres humanos, que não se dá, repetamos, nas suas consciências apenas, mas na radical modificação das estruturas em cujo processo se transformam as consciências (FREIRE, 2009, p.102-3).

Dentro do trecho acima, verifica-se que novamente a educação é considerada como “método de ação transformadora”, já de uma forma mais clara e que espelha aquilo que se pode esperar dentro da ação educativa. Na essência, as políticas e os programas educacionais deveriam permitir que a educação tenha um caráter de “permanente libertação” do ser humano, numa visão de ‘práxis política’. A referida libertação dos indivíduos deveria então ter resultados profundos na alteração da sua estrutura. Significa que por meio das modificações estruturais e radicais o ser humano ganharia consciência e sentimento de liberdade.

2.6 Precarização da classe alfabetizadora/ educador de adultos

Num processo de educação escolar, o professor sempre constitui o elemento fundamental pois é este que operacionaliza os planos e programas desenhados para o ensino e aprendizagem. A Educação de jovens e adultos também não foge da regra, a implementação dos programas principalmente a mediação dos conteúdos em salas de aulas é assegurada por alfabetizadores e/ou educadores de adultos. Dessa forma, não se pode discutir as políticas de EJA deixando de fora e situação desta classe e sua forma de se articular com o *modus operandi* da sua atividade diária.

Aliás, na agenda internacional para a área de educação, para além dos professores/educadores serem apontados como agentes importantes no processo, são também considerados como núcleos de resistência, pelo que apelam a produção do consentimento ativo, por meio da profissionalização, de modo a torná-los mais comprometidos com a causa (CONTRERAS, 2012).

A taxa atual do analfabetismo em Moçambique é de 39% e na província de Nampula é de 62%, como anteriormente fizemos menção. Por isso que em vários documentos o MINEDH referencia a necessidade de redobrar os esforços na busca de estratégias que apoiem na eliminação deste problema.

Com o reconhecimento cada vez mais evidente sobre a importância da leitura, escrita e cálculo em língua oficial portuguesa para a sociedade moçambicana torna cada vez mais desafiadora a missão dos educadores de jovens e adultos, lembrando que no país somente 17% da população é que possui português como sua língua primária (de acordo com MINEDH, 2014).

No entanto, esse reconhecimento não é acompanhado de ações que promovam mais incentivos a esta classe de alfabetizadores. Como se pode observar, no Plano Estratégico de Educação 2020-2029, o MINEDH reconhece que,

A implementação dos programas na área de EJA depende principalmente dos alfabetizadores. Muitos deles são voluntários que têm baixa formação académica e não têm formação específica em EJA. Muitos alfabetizadores desistem, porque estão pouco motivados, uma vez que esta profissão é pouco valorizada e há pouco investimento na sua formação (MINEDH - PEE, 2020, p. 73).

Isso ocorre num contexto em que a EJA é considerada uma corrente da educação popular levada a cabo pela sociedade e para sociedade, em que o seu

funcionamento depende mais do voluntarismo, da doação e que o governo atua com o papel da mobilização das partes (educadores, educandos e doadores) para que o processo de educação de adultos ocorra (NHAMPOSSE, 2014, p. 60). Em relação a esta questão, baseando-se no discurso do Diretor Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, Muianga (2008) reconhece que os alfabetizadores voluntários não possuem a formação psicopedagógica, quanto mais beneficiam-se de uma capacitação de curta duração e que nem sempre acontece devido a limitação financeira. Para além da falta de formação aos alfabetizadores há ainda falta de materiais didáticos incluindo manuais para os alfabetizandos, o que limita o gosto pela leitura.

Esta realidade naturalmente afeta direta ou indiretamente a classe dos alfabetizadores ou educadores de jovens e adultos, fazendo com que estes trabalhem em condições muito precárias, dado que há também uma incapacidade institucional no que diz respeito as infraestruturas, os recursos tanto humanos, como materiais e financeiros. Não se trata de um problema novo, pois este é apontado como um dos principais motivos do insucesso dos programas da EJA desde as primeiras campanhas de alfabetização iniciadas no ano 1978, pouco depois da independência nacional. Ademais, consciente desta situação refere Muianga (2008), que o setor da EJA de forma isolada não possui nenhuma capacidade de financeira, pelo que conta com o apoio dos órgãos de cooperação tanto nacional como internacional.

Ao analisar este aspecto, depreende-se que há uma diferenciação no investimento entre o subsistema de educação de adultos e outros subsistemas do sistema de educação no país, e face a isso, a alfabetização de adultos tem perdido sua importância, credibilidade e privilégio no seio das comunidades, ou seja, as populações a que se dirigem os programas de EJA encaram-nos com certo desinteresse. Como resultado, a alfabetização de jovens e adultos em Moçambique parece preocupar mais ao governo do que as populações, na medida em que o próprio grupo alvo não parece reconhecer a preponderância de saber ler e escrever em língua oficial portuguesa, o seu foco está mais voltado para o desenvolvimento de ações que trazem rendimento económico a curto prazo através de estudos braçais do que frequentar nos centros de alfabetização em qualquer que seja programa.

Destarte, a deficiência dos recursos para além de contribuir no fracasso dos programas de EJA nas comunidades, pode ser considerada também como um fator desanimador para classe dos próprios alfabetizadores/educadores de adultos, na medida em que estes sentem cada vez mais desvalorizados. Ademais, com a escassez de formações dos chamados alfabetizadores voluntários, estes chegam a trabalhar sem preparação metodológica para o efeito, colocando ainda em causa a própria aprendizagem dos educandos, resultando assim no insucesso das políticas e estratégias da EJA. Como se pode observar, o relatório de avaliação do setor de educação de 2019, aponta a redução das metas, que foi o resultado da diminuição de recursos financeiros para este subsistema (MINEDH 2019a). E mesmo com essa redução também não foram cumpridas as novas metas. Sendo que a falta de motivação dos alfabetizadores é apontada como uma das causas do incumprimento das metas e dos programas desenhados:

O não cumprimento das metas deve-se igualmente a fatores relacionados com a fraca motivação e desistência dos alfabetizadores devido ao baixo subsídio e pagamento irregular, nomadismo e priorização, pelos alfabetizandos, de atividades que contribuem para a sua subsistência (prática de atividades agrícolas, pesca, pequenos negócios, entre outros). Os fatores sociais como os ciúmes dos maridos também constam dos fatores que contribuem para a fraca participação e desistências das mulheres (MINEDH, 2019c).

No caso de Nampula, sendo a mais populosa do país, a escassez dos recursos fica ainda mais evidente, para além de outros fatores acima mencionados, que colocam mais desafios a classe dos alfabetizadores/educadores de adultos e a todo subsetor na materialização das políticas de EJA. Como consequência a província continua entre as que mais índice do analfabetismo possui no país, num cenário em que a mulher acaba sendo a mais prejudicada.

Olhando nos escritos de Freire (2009) fica evidente que a sua maior preocupação se alinha perfeitamente à pedagogia moderna, que defende uma educação ajuda na tomada de decisões, na responsabilidade social e política. O autor deixa claro o seu posicionamento em relação a crítica da pedagogia tradicional e a construção de uma pedagogia moderna.

Costa (2015) baseando-se nos pensamentos de Paulo Freire (2003), procura aclarar sobre o teor político e prático da educação considerando que a

aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Assim sendo, os educadores e educandos devem se posicionar criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou 'astutas', negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história.

Aqui faz-se referência sobre a necessidade dos Educandos e educadores se posicionarem de uma forma crítica na medida em que “vivenciam” a educação enquanto instrumento que ajude na superação das posturas “ingênuas” ou “astutas” é através disso que o autor não concorda com a neutralidade da educação. Há neste caso a consciência da existência dentro da prática educacional, certas posturas que são ingênuas ou astutas, para além de visões de neutralidade, que devem ser superadas por meio de uma postura crítica. Isso permitiria que a educação tivesse que procurar libertar o indivíduo e construir a sua história.

A concretização desta finalidade de educação exige uma ação como anteriormente se fez referência. A ação referida neste contexto tem uma ligação reflexiva é um caráter modificador no sujeito tanto de forma individual como coletiva, no quadro daquilo que constitui o mundo (realidade) local vivenciado ao longo da experiência. Assim sendo, a concepção das políticas e programas de EJA em Moçambique e na província de Nampula em particular exige, antes de mais nada, refletir aquela que será o papel dos educandos e educadores no processo de ensino, e preparar principalmente os alfabetizadores/educadores de jovens e adultos para que sejam capazes de conduzir os debates que levem a essas reflexões críticas e ações para a mudança autossuperação, mudanças e sentimento de liberdade.

2.7. Principais desafios e a Visão estratégica da EJA para 2020 - 2029

Face ao contexto atual da educação de jovens e adultos em Moçambique, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano arrolou parte dos desafios desta área e desenhou estratégias de ação para os próximos anos até 2029. Dentro dessa visão encontram-se três objetivos estratégicos de acordo com o PEE (2020, p. 99):

- i. **Primeiro objetivo estratégico – ações prioritárias:** Garantir a participação de todos na EJA, especialmente mulheres, raparigas e pessoas com necessidades educativas especiais, desenvolvendo ações que identifiquem e respondam às causas das disparidades regionais.
- ii. **Segundo objectivo estratégico – acções prioritárias:** Assegurar a implementação de programas de Educação Formal e Não Formal relevantes através das modalidades Monolingue e Bilingue.
- iii. **Terceiro objectivo estratégico – acções prioritárias:** Fortalecer parcerias ao nível local, nacional, regional e global para diversificação da oferta e financiamento de programas de EJA.

A redução das taxas do analfabetismo continua estado no centro das atenções, das políticas e estratégias de educação de jovens e adultos em Moçambique, e como tal, aponta-se o aumento das metas para os educandos e dos educadores. Outro aspecto não menos importante nesta estratégia tem a ver com o fato de que o Governo Moçambicano se compromete com a garantia da qualidade de educação, e nisso, o PEE aponta entre outras ações, a formação e capacitação dos professores e alfabetizadores da EJA de modo a assegurar que os centros de educação cumpram com os padrões de qualidade. Como vem ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 10: Sumário da situação atual da EJA e estratégias de 2020-2029

Impacto	Taxa de alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais de 71% (61.6% do sexo feminino)		
Resultados estratégicos (2029)	591.183 jovens e adultos de 15 anos ou mais (354.710 do sexo feminino) que participam nos programas de EJA.	94% de jovens e adultos que atingem proficiência em literacia e numeracia funcionais.	3.000 Centros de EJA criados pelas escolas 6.500 alfabetizadores com capacitação inicial 80% dos Centros de EJA monitorados cumprem padrões de qualidade.
Resultados estratégicos intermédios (2024)	367.078 jovens e adultos de 15 anos ou mais (220.247 do sexo feminino) que participam nos programas de EJA.	50% de jovens e adultos que atingem proficiência em literacia e numeracia funcionais	2.863 Centros de EJA criados pelas escolas 4.039 alfabetizadores com capacitação inicial 40% dos Centros de

			EJA monitorados cumprem padrões de qualidade
Resultados das Ações Prioritárias	<p>Desenvolvidas ações que respondam às causas das disparidades regionais na participação na EJA, com foco nas mulheres, raparigas e pessoas com NEE.</p> <p>Integrados nos programas de EJA os assuntos transversais, incluindo género, prevenção de acidentes de viação, desastres naturais, práticas agrícolas, nutrição, doenças endémicas (HIV/SIDA e malária), exercício físico, saúde e educação sexual abrangente.</p> <p>Garantida a implementação de programas integrados para o desenvolvimento de habilidades de literacia, numeracia e práticas para a geração de rendimentos.</p>	<p>Assegurada a implementação de programas de Educação Formal e Não-Formal relevantes através das modalidades monolíngue e bilingue.</p> <p>Monitorado, supervisionado e avaliado o processo de ensino-aprendizagem dos programas de EJA.</p> <p>Implementado o currículo do Ensino Primário de Jovens e Adultos e desenvolvido o currículo do 1º ciclo do Ensino Secundário de Jovens e Adultos.</p>	<p>Fortalecidas parcerias ao nível local, nacional, regional e global entre as partes interessadas para gestão, diversificação da oferta e financiamento de programas de EJA.</p> <p>Implementados mecanismos de gestão eficiente, participativa e de monitoria, supervisão e avaliação, incluindo o reforço da capacidade dos IFP em andragogia e EA.</p> <p>Garantida a formação e capacitação dos professores e alfabetizadores na área de EJA.</p>
Estratégia 2020 - 2029 Objetivos Estratégicos	Assegurar o acesso e participação equitativa e inclusiva de jovens e adultos, nos programas diversificados e relevantes de Educação Formal e Não Formal	Garantir o ensino-aprendizagem de qualidade que contribua para o desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita e cálculo e de habilidades para a vida.	Fortalecer os mecanismos de gestão, formação e supervisão do subsistema e garantir a motivação do educador e do alfabetizador.
Estratégia 2020 - 2029 Objetivo Geral	Assegurar o acesso equitativo e inclusivo à educação de jovens e adultos que não tenham tido oportunidade de efetuar os estudos na idade certa, proporcionando-lhes formação científica geral que confira competências necessárias para o seu desenvolvimento integral.		
Principais Desafios e Fatores Críticos	Fraca participação dos homens nos programas de EJA e a baixa retenção de mulheres. Apesar da taxa de analfabetismo ter reduzido de 44,9% em 2015 para 39%, persistem várias disparidades, tais como a taxa de analfabetismo no	Elevada preocupação com a qualidade de serviços oferecidos no subsistema, uma vez que a maioria dos alfabetizadores voluntários são graduados do EP, muitas vezes sem qualquer tipo	A extinção dos Institutos de Formação de Educadores de Adultos criou lacunas na formação de alfabetizadores e educadores, o que contribuiu para a

	meio rural (50,7%) e urbano (18,8%), entre homens (27,2%) e mulheres (49,4%) e regionais, entre províncias do Sul e do Norte.	de formação psicopedagógica ou andragógica.	fraca qualidade da EJA.
Eixos Prioritários	Acesso, Participação, Retenção e Equidade	Qualidade da aprendizagem	Governança

Fonte: MOÇAMBIQUE - PEE (2020)

No quando acima é possível verificar que a situação atual de alfabetização e educação de adultos ainda não satisfaz as necessidades das comunidades, como tal, continua a deficiência no que diz respeito ao acesso, participação, retenção e equidade. Elementos esses que são apontados como eixos prioritários. No entanto, a estratégia não dá detalhes em relação ao material escolar para os educandos e educadores de EJA; sabe-se que um dos motivos que afeta os programas de alfabetização de adultos tem a ver com a falta de livros e manuais em todos os níveis, tanto de alfabetização quanto de pós-alfabetização. Lembrando que num processo de aprendizagem escolar, o material didático é fundamental para a compreensão dos conteúdos tanto por parte dos próprios educandos quanto para a preparação dos educadores.

Conciliar a teoria e a prática requer uma compreensão das duas componentes. Freire (2009, p.15) ressalta que “[...] a compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade.” Com este entendimento, o autor procura esclarecer que a ligação entre a teoria e a prática no contexto escolar não tem muita diferença com a que ocorre no contexto social. Entretanto no contexto escolar o conhecimento é mais sistematizado. Consideram Gadotti e Romão (2011) que,

na atuação pedagógica deve ser acrescentada a dimensão educativa, que lhe é imputada por força de sua própria definição institucional. O professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador (GADOTTI, ROMÃO, 2011, p. 71).

Esta visão remete mais responsabilidades por parte de quem define as políticas e estratégias de educação, no sentido de criar condições adequadas para o funcionamento dos centros de educação de adultos e para os educandos e educadores como os atores principais do processo.

Portanto, num cômputo geral esta seção permitiu apontar os principais impactos das políticas da EJA em Moçambique, os quais são analisados em duas dimensões, nomeadamente: a dimensão quantitativa e a dimensão qualitativa. Na primeira dimensão (quantitativa) é possível verificar que desde a independência até os dias atuais as políticas de EJA resultaram na educação do índice do analfabetismo de 93% em 1975 para 39% em 2017 para todo país e 60,2% na Província de Nampula em particular de acordo com o último (CENSO, 2017). Já na segunda dimensão (qualitativa), o impacto das políticas de EJA é notório na medida em que, ainda que de forma lenta e tímida, hoje é possível encontrar cidadãos com histórias de superação muito relevantes, e capazes apresentar o pensamento próprio e refletir criticamente em diversos assuntos do dia-a-dia da sociedade.

No entanto, olhando pelos seus impactos, percebe-se que as políticas de EJA se mostram deficientes desde a sua concepção até a implementação. Ademais, a realidade mostra que pouco se investe na EJA, uma vez que chega até a apenas 1% do orçamento do setor da educação, e isso tem seus impactos, como se pode verificar, no que concerne ao acesso, retenção, assim como a própria qualidade de educação oferecida. Conforme discutido no texto, os esforços centram-se mais no ensino da leitura, escrita e cálculo, deixando de fora outros aspectos da formação integral e as visões que proporcionem uma dignidade humana, que é uma perspectiva de educação defendida tanto por Freire quanto por Gramsci, dois dos grandes referenciais deste estudo. Esta reflexão ajuda a apontar os principais desafios da EJA em Moçambique na atualidade, e ainda a desenvolver a próxima seção, aonde aprofundamos as categorias de análise deste estudo.

SEÇÃO III: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: UM OLHAR CRÍTICO À CONCEPÇÃO DOS PROGRAMAS DE EJA EM MOÇAMBIQUE

Por mais bela e atraente que seja a realidade dos outros, só poderemos transformar verdadeiramente a nossa própria realidade com base no seu conhecimento concreto e nos nossos esforços e sacrifícios próprios. [...] passo a passo vamos construindo o nosso Estado.

Amilcar Cabral (1978, p. 73).

Esta seção ousa analisar as diferentes categorias consideradas importantes para o aprofundamento e compreensão do estudo. As categorias de análise foram construídas na base do que fora tratado nas seções anteriores, buscando elementos que ajudem a entender as políticas de educação de jovens e adultos em Moçambique e na Província de Nampula, na perspectiva de concepção.

A forma encontrada para facilitar o entendimento nesta discussão foi de separar as categorias em oito itens da presente seção, sendo que o item inicial trata da questão de gênero, ou seja, as políticas destinadas a educação da mulher. No item seguinte discorre sobre a valorização das questões regionais na concepção das políticas de EJA. O terceiro aborda sobre o impacto da dependência do financiamento externo (órgãos internacionais) no silenciamento das vozes. Já o quarto aspecto diz respeito as políticas de educação e a decolonialidade. O quinto item diz respeito às possibilidades e limitações da educação para todos em Moçambique. No sexto item, a EJA como fonte para o alcance do princípio da participação e da cidadania. O sétimo faz-se uma apreciação aos fatores da (in)eficácia dos programas de EJA no país. No oitavo e último item apresenta-se a dignidade humana como princípio central na construção das políticas de educação.

Ao longo da discussão percebe-se que a valorização da ação dialógica constitui uma importante ferramenta para o alcance da autonomia e autoestima do sujeito, na medida em que a prática educativa só se torna possível e impactante na base do diálogo e é a partir dele que se pode estimular o sujeito a refletir e agir perante as situações da vida cotidiana.

3.1. A problemática de gênero na educação em Moçambique para EJA

As formas de dominação e as desigualdades sociais podem ser caracterizadas de diferentes formas, cuja questão de gênero é uma delas, sendo que nos últimos anos tem merecido atenção face aos desafios da sociedade contemporânea. Nesta análise centramos o nosso principal olhar às políticas públicas destinadas à educação da mulher, os avanços e desafios.

A mulher representa maior parte da população moçambicana com uma percentagem de 52%, e ainda representa a maior taxa do analfabetismo no País, conseqüentemente representa o maior número dos que frequentam aos programas de educação de jovens e adultos, pois, na sua grande maioria, não conseguem concluir os diferentes níveis de escolaridade no período considerado “normal” para a frequência da escola, daí a necessidade de refletir sobre as políticas destinadas a educação da mulher em Moçambique.

Para facilitar a compressão desta discussão sobre as políticas direcionadas para a mulher, partimos do conceito de gênero, um termo que busca o entendimento da separação entre homem e a mulher. Trata-se de uma construção sociocultural que se tem fortalecido na sociedade contemporânea. Portanto, a construção do pensamento ou do termo de gênero é carregada de um sinônimo de desigualdades entre homens e mulheres na sociedade. Contudo, a concepção e implementação das políticas públicas direcionadas às mulheres não como finalidade fazer uma ligação direta com a etimologia deste termo em seus diferenciados conceitos, mas sim visa superar diversas manifestações de desigualdades, que procuram separar o homem da mulher, no que concerne a esta terminologia de gênero. Como refere Follador, K. J. (2009, p. 5), o gênero pode ser compreendido como uma convenção social, histórica e cultural, baseada nas diferenças sexuais. Logo, está ligado às relações sociais criadas na perspectiva separação de sexo.

No plano internacional, as discussões sobre gênero têm como marco o surgimento de categorias que referem a diversidade de diferenciações observadas nas relações sociais (PISCITELLI, 2008, p. 263).

No contexto moçambicano das estruturas de relações sociais, a mulher não se enquadra somente como mulher, e sim como categorias diferenciadas, como: “mulher trabalhadora”, “mulher lutadora”, “mulher negra” entre outras; cada uma dessas categorias procura referenciar uma determinada condição social específica

que lhe caracteriza (BRAH, 2006, p. 341). Portanto, diversas abordagens são efetuadas tendo em conta as várias construções históricas marcadas pela diferenciação no tratamento entre a mulher e o homem.

A origem das desigualdades de gênero é em grande medida atribuídas às formas de produção econômica do ocidente, a partir do momento em que se atribuiu mais valor ao estudo dos homens em relação ao das mulheres.

É importante ressaltar que a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (África - CADHP, 2005b) e o seu Protocolo Adicional sobre os Direitos das Mulheres em África (África – PADMA, 2018c), assim como a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (África - PACADHBEC, 1990a), os Estados Membros da Organização da Unidade Africana (OUA), reconhecem os direitos, deveres e liberdades enunciados pela referida Carta e assumem o compromisso definir ações legislativas assim como estratégias que visam pôr em prática o que foi aprovado.

Olhando para um contexto de pobreza, fome, doenças e conflitos, realidade trágica do continente africano, foram definidos alguns caminhos a serem trilhados, na entrada do novo milénio com a finalidade de sair do círculo vicioso do subdesenvolvimento. Para isso, os líderes africanos produziram um importante documento, conhecido como a NEPAD (Nova Parceria para o Desenvolvimento de África), o qual resume a filosofia da sua atuação futura, de modo a erradicar a pobreza e colocar África na via do crescimento e desenvolvimento sustentáveis, num mundo em globalização.

O objetivo da NEPAD no delineamento da estratégia para o desenvolvimento sustentável no século XXI, a longo prazo era de:

Erradicar a pobreza em África e colocar os países africanos, individual e colectivamente, na via do crescimento e desenvolvimento sustentáveis e estancar, desta forma, a marginalização de que a África é objecto no processo de globalização - Promover o papel das mulheres em todas as atividades (NEPAD, 2001, p. 10).

Para responder o objetivo do Milénio de erradicar a pobreza, a NEPAD adota como uma das suas iniciativas a atingir: “Prestar atenção especial à redução da pobreza entre as mulheres” (NEPAD, 2001, p. 10).

Em Moçambique o princípio de igualdade de gênero fundamenta-se através da Constituição da República de Moçambique (CRM, 2004), no seu artigo 36, em

que se defende que “o homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural” (MOÇAMBIQUE, CRM, 2004, Artig. 36). A mesma constituição no seu artigo 35, refere que,

Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política (MOÇAMBIQUE, CRM, 2004, Artig. 35).

No que diz respeito a valorização da igualdade de gênero nas políticas públicas, importa destacar que esta componente faz parte da agenda internacional desde a Conferência de Beijing realizada em 1995. Já no caso de Moçambique, a inclusão da mulher ou mesmo a igualdade de gênero é colocada como um dos principais objetivos do Governo desde a Independência nacional. O Estado moçambicano ciente do compromisso político e constitucional da promoção e da defesa dos direitos da mulher, tem vindo a adotar vários instrumentos legislativos dentro das suas políticas e estratégias, com o intuito de assegurar que as mulheres sejam valorizadas na educação escolar e em outros setores sociais no quadro das políticas públicas. Destarte, destacam-se os instrumentos como: a própria Constituição da República de Moçambique, a Lei 6/92, de 6 de Maio e a Lei 18/2018 de 18 de Dezembro ambas do SNE, sendo esta última atualmente em vigor, o Plano Estratégico do Governo (2020-2029), entre outros.

Entretanto, apesar de assumir essa intenção, as políticas públicas moçambicanas nem sempre responderam esta demanda. No seu primeiro Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta – PARPA I (2000-2004), recebeu várias críticas por parte dos parceiros financiadores e pelos movimentos feministas pelo fato de não ter sido sensível o suficiente para com as questões de gênero. A situação foi conhecendo alguma melhoria nos planos seguintes como, no PARPA II (2006-2009) e PARPA III (2011-2014), mas ainda longe de atingir a sua eficácia.

Uma das ações chave sobre a valorização das mulheres nas políticas educacionais moçambicanas, de acordo com Guerra (2014, p. 15) diz respeito a criação de um programa de alfabetização de adultos, direcionado especialmente para mulheres das regiões rurais por meio de parcerias com instituições religiosas e ONG's, tendo como modelo o PASMO - Programa de Alfabetização Solidária de Moçambique e a formação de professoras primárias elevando pelo menos para 45% a proporção de mulheres com magistério. Portanto, atualmente, as vagas para

formação de professores são equitativas, isto é, se numa instituição de formação de professores tiver 180 vagas é porque 50% deste número deve ser de mulheres.

Aliado a isso, o MINEDH – PEE (2020, p. 25) refere que o recrutamento e formação de professores registrou melhorias, pois as mulheres constituíam, em 2018, e no conjunto do País, 51% corpo docente do ensino primário do primeiro grau. Este aspecto representa um grande avanço da política educativa e na motivação da camada feminina aos processos de educação escolar. Entretanto, o mesmo não se pode dizer em relação ao ensino secundário, pois, nota-se um grande desequilíbrio de gênero na composição do professorado. Como se pode observar, a percentagem de professoras desce abruptamente no EP2, no qual apenas 29% do pessoal docente são mulheres, e há diferenças regionais consideráveis nas taxas de participação de professoras (MINEDH, 2019).

Ainda no quadro dos progressos, o Plano Estratégico de Educação – PEE 2020-2029, aponta que “nos últimos anos registaram-se avanços importantes na promoção da equidade no acesso e participação na educação, com enfoque para a rapariga.” Este avanço foi de certa forma alcançado mediante a tomada de certas medidas como é o caso de abolição das taxas de matrícula para os alunos de sexo feminino, numa perspectiva de facilitar o seu acesso ao ensino escolar. Como resultado dessas e outras medidas, foi possível melhorar o equilíbrio de gênero, como indicam os dados: no EP1 - Ensino Primário do 1º Grau (EP1) 48% dos estudantes eram raparigas, sendo a proporção ligeiramente mais baixa (46,8%) no EP2 – Ensino Primário do 2º Grau.

Um dos desafios que as mulheres enfrentam tem a ver com a não progressão no ensino escolar, ou seja, a grande maioria das meninas que concluem o ensino primário/fundamental não conseguem entrar no ensino secundário ou outras classes imediatamente subsequentes, dada limitação das escolas existentes, uma vez que não conseguem cobrir toda procura. Segundo o MINEDH (2020, p. 26), em 2015, por exemplo, dos alunos que concluíram o Ensino Primário, apenas 64% entraram para o secundário, esta cifra é considerada uma das mais baixas percentagens da região da SADC.

A conclusão do ensino primário por parte das mulheres constitui um outro desafio, pois a realidade mostra que as taxas de conclusão delas estão, de forma consistente, abaixo das dos homens (MINEDH, 2019). Isso significa que, mesmo as

mulheres com o acesso escolar garantido, a sua conclusão constitui um grande desafio. Coloca-se aqui, portanto, diversos fatores que contribuem para essas dificuldades da mulher em concluir o nível primário. Um dos quais tem a ver com a ineficiência interna da própria escola, que afeta negativamente a qualidade de educação oferecida. De princípio, o rácio aluno professor continua muito alto (64,2% em 2018, no EP1), para além das próprias condições escolares que são inadequadas para uma educação de qualidade; isso faz com que os alunos levem muitos anos além do que era o esperado para concluir o mesmo ciclo de aprendizagem, chegando até a desistir na escola.

As meninas provenientes de famílias mais desfavorecidas, em particular, na região norte do País, registram dificuldades de aprendizagem e elevados índices de desistência escolar. Nesta região as crenças e as práticas socioculturais de carácter discriminatório são mais severas (MINEDH, 2018).

Dentre as crenças referidas no parágrafo anterior, destacam-se o fato da maioria das populações rurais acreditarem que: a tarefa de estudar é mais para os homens do que para as mulheres; que as meninas/mulheres tem uma inteligência limitada e que nunca são capazes de superar as suas dificuldades; e que as meninas devem se concentrar mais nas questões ou atividades que dizem respeito ao seu futuro lar, a preparação de apenas de uma boa dona de casa, e isso reflete-se na divisão de trabalho no ambiente familiar.

Dentro das práticas discriminatórias cometidas contra as mulheres e as meninas, inclui a definição de prioridades nas famílias sobretudo rurais ou de baixa renda, mas também o olhar a mulher como um simples objeto sexual, algumas práticas negativas relacionadas com os ritos de iniciação feminina que desencaminham as meninas e outras práticas socioculturais que incluem a Violência Baseada no Gênero (VBG), uma prática que coloca as meninas/mulheres sob diversas desigualdades com em relação aos homens, cujas consequências, em vários casos, são difíceis de reparar.

Na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA os desafios são enormes no que diz respeito ao acesso e retenção. A taxa atual do analfabetismo é de 39%, com um considerável desequilíbrio por gênero, cujas mulheres representam 49,4% da população iletrada, contra 27,2% dos homens (INE - CENSO, 2017). As assimetrias no que diz respeito ao analfabetismo podem ser consideradas

preocupantes, olhando pelas taxas entre jovens, que se situam na ordem dos 37.9% para a faixa etária de 15 a 19 anos (48% entre as jovens mulheres) e 50.7% para a faixa de 20 a 29 anos de idade (61.1% entre as jovens mulheres). As disparidades a nível de gênero são também observadas noutros subsistemas do sistema de educação moçambicana. Diversos fatores afetam o acesso, participação e retenção das crianças e jovens do sexo feminino, que na sua maioria inclui as práticas associadas ao casamento e a gravidez precoces. “Entre os principais desafios do sistema destaca-se também a segurança e a inclusão das raparigas no sistema educativo para aumentar a participação de mulheres e raparigas em todos os subsistemas” (MINEDH, 2018).

O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique reconhece através do PEE (2020-2029) que o país registra, em todos os níveis de educação, disparidades a nível da equidade de oportunidades, a desfavor da população com fraco/baixo poder econômico e localizada nas áreas rurais. Como indica Oliveira (2010, p.9) “a luta pelo fim da desigualdade como fundamento da sociabilidade é também uma luta cotidiana contra a intensificação e a vigência das várias expressões da questão social”.

Importa referir que o analfabetismo entre as mulheres está relacionado com a pobreza e tem um impacto significativo na educação das crianças, uma vez que são as mulheres que assumem grande parte dessa responsabilidade. É olhando nesta responsabilidade que a mulher tem na família e na educação das crianças que nos últimos anos a sociedade moçambicana considera que educar uma mulher é educar uma nação.

Outro aspecto não menos importante e que coloca as mulheres em situação desfavorável, relaciona-se com a situação da saúde pública, na qual as mulheres estão cada vez a mais vulneráveis, sobretudo em relação aos índices de prevalência do HIV/SIDA. A UNSIDA, nos seus dados de 2018, indica uma prevalência do HIV/SIDA de 12,6% para a população entre os 15 aos 49 anos, sendo 15,1% nas mulheres e 10,0% nos homens. Estima-se que cerca de 2,2 milhões de pessoas vivam com HIV/SIDA (UNSIDA, 2014) e que, aproximadamente, 900 mil crianças de 0 a 17 anos sejam órfãs devido ao HIV/SIDA (MINEDH, 2018).

Com estas taxas, significa que as mulheres não só encontram-se numa situação desafiadora em termos de educação, mas também na sua saúde; aliás, a

saúde pública influencia também na educação, na medida em que, dadas suas consequências, muitas crianças são obrigadas a desistir da escola para cuidar dos seus irmãos órfãos de pais, ou ainda, sentem-se forçadas a casarem-se cedo por ter perdido seus pais precocemente, não tendo ninguém para lhe cuidar ou dar o devido acompanhamento escolar. Isso tudo provoca o abandono escolar, limitando os sonhos principalmente das mulheres.

Ademais, “as mulheres, das mais diversas classes sociais, cultura e raça, seja por meio de movimentos femininos/feministas ou em seu próprio espaço doméstico e de estudo, têm se mobilizado na conquista por seus direitos”. (LANDERDAHL, 2008, p. 814). Entretanto, a deficiência de políticas públicas dirigidas a mulher pode levar a vários tipos de violência contra os seus direitos ou ainda a perpetuação das desigualdades de gênero, dificultando assim a construção da dignidade humana. Portanto, ao Estado não basta apenas adotar ações para melhorar o aspecto econômico, elas devem igualmente que ser ações interligadas, com a finalidade de assegurar a igualdade de gênero e construir uma sociedade onde cada um sente-se parte importante e onde os direitos de todos são salvaguardados.

Mendonça & Santos (2018), afirmam que em relação ao fenômeno da feminização da pobreza, verifica-se que as disparidades de gênero, principalmente nas regiões rurais, são notáveis, evidenciando a necessidade de se aprofundar os estudos sobre os perfis da pobreza em Moçambique na perspectiva do gênero, com a finalidade de se produzir informações capazes de estabelecer o aperfeiçoamento das políticas públicas.

Os estudos recentemente apresentados pela UNICEF (2014) assim como por Bagnol et al. (2015), indicam que a região norte de Moçambique, onde Nampula faz parte, registram elevadas taxas de casamentos prematuros e o abandono escolar, muito em particular nas meninas cujos seus agregados familiares são considerados pobres, em que o risco de se casarem antes de 18 anos é ainda maior chegando até ao dobro do risco comparativamente às meninas das famílias economicamente estáveis. Em relação a esta questão, o estudo de Bagnol et al. (2015) faz referência de dois fatores que influenciam nos casamentos prematuros no país: a pobreza e a desigualdade de gênero. Este último fator tem consistido na valorização da menina pela sua capacidade reprodutiva, já no caso da pobreza tem a ver com o fato de que a grande maioria das uniões maritais é encorajada pelos próprios pais

ou familiares da menina, com o intuito de buscar o sustento da casa, isto é, a menina acaba sendo o objeto de troca material de sua própria família, sem se interessar com os seus sonhos ou com a educação escolar.

A história dos países africanos mostra que as mulheres, em grande número, participaram ao lado dos homens, na luta pela Independência, por esse reconhecimento. Percebe-se que nas suas “palavras de ordem”, o africano Amílcar Cabral não diz respeito apenas ao dever de “defender os direitos da mulher, respeitar e fazer respeitar as mulheres”, mas também aponta a necessidade de “convencer as mulheres da nossa terra de que a sua libertação deve ser obra delas mesmas, pelo seu trabalho [...], respeito próprio, personalidade e firmeza diante de tudo quanto possa ser contra a sua dignidade” (CABRAL, 1974, p. 51-52).

Nota-se, portanto, que a postura de defender intransigentemente os direitos das mulheres e das crianças por parte de Amílcar Cabral é mais antigo, com um registro de cerca de duas décadas antes de ter sido aprovada pelas Nações Unidas a “Convenção dos Direitos da Criança” (1989) e a “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1984). O que mostra quão impactantes são as contribuições deste líder e educador africano, em suas percepções sobre os direitos das mulheres na região.

É importante referir que, a proteção dos direitos das mulheres e das crianças estão plasmados na Constituição da República de Moçambique de 2004, ainda em vigor. Uma missão assumida tendo em consideração as políticas internacionais através das Declarações internacionais. Aliado a isso, a Lei nº 7/2008, de 9 de Julho, no seu artigo nº 1 aprova a Promoção e Proteção dos Direitos da Criança em Moçambique, e nisso proíbe de forma veemente a união marital de pessoas com menos de 18 anos de idade.

Neste contexto, a realidade moçambicana mostra que por um lado o Estado está empenhado no combate aos casamentos prematuros, tanto é que são vários os instrumentos legislativos que procuram proteger as mulheres neste aspecto, mas por outro lado, o problema está muito longe de ser ultrapassado, pelo fato de serem os próprios progenitores que incentivam esta prática. Ademais, não são poucos os casos em que uma menina menor de idade casa com um homem de idade maior, com o conhecimento dos pais, e como consequência as meninas interrompem os seus estudos abandonando a escola sem ter concluído os níveis desejáveis.

Portanto, isso coloca mais desafios tanto na materialização dos direitos das mulheres e das crianças, como nas políticas educacionais no País incluindo os programas de EJA, dificultando ainda o combate a pobreza.

De acordo com Mendonça & Santos (2018, p. 9), “a lógica da cultura machista alimenta as desigualdades de gênero, acentuando as diferenças entre homens e mulheres e estas diferenças são sentidas em vários setores sociais”. É nessa linha de pensamento que Amílcar Cabral (1974), procurou sempre se distanciar das práticas de subjugação das mulheres (que, no passado, eram mais evidentes), o seu entendimento era de que não pode haver uma libertação nacional autêntica se as mulheres, parte expressiva da sociedade, continuam sendo vítima das relações de dominação e subjugação. Por isso que nas suas falas encontram-se palavras de incentivo à educação e à formação das mulheres e à sua participação ativa na libertação e na luta pelo progresso para todos.

Desta forma, a adoção de políticas de educação para as mulheres deve ser vista como uma ação indispensável na busca de soluções face as desigualdades ligadas ao gênero que se mostram cristalizadas olhando pelos fenômenos do dia-a-dia nas relações sociais.

3.2. Valorização das diferenças regionais na concepção das políticas de educação em Moçambique

Moçambique é um país com uma população cuja convivência é caracterizada por uma diversidade linguística, multirracional, pluriétnica e estratificada socialmente. Inclui-se a esses elementos os aspectos como hábitos e costumes até mesmo as principais atividades cotidianas das populações. Estes e outros elementos que caracterizam as diferenças regionais têm seus reflexos na diversidade de problemas que afetam as comunidades locais e conseqüentemente remetem desafios para a concepção das políticas públicas de educação.

Castiano e Ngoenha (2013, p. 166) destacam os três objetivos previstos na Lei n. 6/92, do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, nomeadamente: educar para a cidadania, educar para o desenvolvimento econômico e social e educar para as práticas ocupacionais. No que concerne à educação para o desenvolvimento econômico e social faz-se referência à necessidade de erradicação do analfabetismo, a garantia do ensino básico (fundamental) para todos os cidadãos nacionais, a promoção da mulher na educação, assim como o uso da educação

como base para a promoção do respeito pelo ambiente e ecossistemas, a formação básica na ciência, cultura e comunicação, a investigação, a vocação e o profissionalismo.

Apesar das componentes acima mencionadas, os programas de educação de jovens e adultos apresentam certas limitações no que concerne a valorização das diferenças regionais, que podem ser vistas como potencialidades a serem aproveitadas na construção do conhecimento. Aliás, no nosso entendimento, para que o conhecimento seja significativo é importante que a sua construção reflita a realidade do dia-a-dia dos grupos beneficiários, tanto no que concerne às relações interpessoais quanto às suas práticas cotidianas. Até porque, em Freire (2014, p. 68) “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Daí que todos os saberes são importantes e podem ser aproveitados ou valorizados na concepção dos currículos e programas de educação. Como refere ainda o autor,

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2014, p. 91).

Ainda na mesma linha de pensamento vale lembrar Paiva (2005), que aponta a necessidade de incorporação de perspectivas que possam permitir compreender de forma mais ampla o campo do fenômeno, entendida na complexidade das relações em que se dão, diante das transformações que afetam as sociedades e culturas na economia globalizada. Desta forma, entende-se que os programas de educação de jovens e adultos deveriam basear-se das práticas que se vão desenvolvendo no dia-a-dia, nos diversos espaços sociais. Não é por acaso que Freire (2001) pontua que, para que o processo educativo seja autêntico é fundamental a relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. Nesta ordem de ideias, depreende-se que a leitura do mundo deva ser considerada como o passo inicial, pelo que esta deve ser inseparável de qualquer concepção de conhecimento, e principalmente na concepção das políticas de educação.

Na realidade moçambicana, os programas de EJA apresentam-se mais generalistas, com conteúdos que na sua maioria nem sempre refletem o dia-a-dia

das pessoas, e até, na maioria dos programas de alfabetização, como Aflta-Regular, por exemplo, apresenta os mesmos conteúdos e mesmos exemplos para contextos diferentes, sem dar muita atenção à diversidades regionais. Esta realidade pode ser motivada pelas deficiências no envolvimento das comunidades no estudo de viabilidade dos currículos de educação. Uma das consequências dessa não valorização das diversidades regionais, verifica-se algumas assimetrias/discrepâncias em termos de aproveitamento pedagógico e sobretudo os níveis de analfabetismo entre as regiões sul e norte, com as taxas a variarem entre 15.1% na Província de Maputo (a Sul do país) contra 60,2% da Província de Nampula (a Norte do país).

Entende-se que a valorização das diferenças regionais ou as potencialidades locais na concepção e implementação dos programas de EJA podem minimizar não só as dificuldades de erradicação do analfabetismo e as grandes disparidades/assimetrias existentes entre as regiões, mas também pode ajudar a encurtar a distância entre o que se diz e o que se faz, entre a teoria e a prática, na medida em que cada região estaria construindo o conhecimento a partir da sua realidade, em termos linguísticos, culturais, hábitos, relações sociais e suas atividades diárias, facilitando assim o processo educativo e contextualização do saber. Como refere Luckesi (1990, p. 32), só existem duas opções para ação pedagógica:

ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia-a-dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência (LUCKESI, 1990, p. 32).

Nesta ordem de ideias, refletir as políticas públicas de educação surgem como uma necessidade que visa acolher elementos que tornem a ação educativa mais eficaz do ponto de vista de produção de conhecimento útil na vida das pessoas individuais ou coletivas. A valorização dos saberes locais pode tornar o processo de aprendizagem mais natural, como afirma Castelo (2010),

[...] há toda necessidade de existir uma estreita aliança entre saberes literários e [...], socioculturais, um casamento entre o moderno e o tradicional, tomando como o ensino ou educação num sentido de globallocalidade (CASTIANO, 2010, p. 23).

Efetivamente, a valorização das diferenças regionais pode ser efetuada através da busca de realidades locais e contextualização dos conteúdos programáticos, desde o momento da concepção até a materialização dos programas, de modo a dar corpo às vivências e experiências das comunidades locais, como forma de busca da emancipação dos sujeitos aprendentes. Portanto, se o educando deve ser um verdadeiro sujeito do processo de aprendizagem, então é necessário valorizar “a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem” (FREIRE, 2009, p. 19).

Entendemos que o centro de alfabetização e educação de jovens e adultos, ou mesmo a escola, seja o lugar mais apropriado para atender as massas populares dentro das suas diversidades culturais, linguísticas, étnicas, históricas, econômicas, sociais, com vista a que se possa garantir a busca de conhecimentos que assegurem o exercício da cidadania. Como adverte Amílcar Cabral, (1974, p. 51), os “usos, costumes e tradições” populares devem ser respeitados “desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher ou criança”. Mas ainda o autor chama a atenção para a necessidade de se acabar com o que chamou de atitude de indiferença da nossa face às ações coletivas que visam alcançar fins coletivos.

Reconhece-se nesse caso a complexidade da tarefa de conceber os programas e as políticas de educação que valorizem as diferenças regionais, mas para que o ensino da EJA tenha o seu reflexo na vida das pessoas, é importante não há outro caminho senão basear-se no dia-a-dia dos grupos beneficiários, pois, o ensino que valoriza as diferenças regionais ou qualquer tipo de diversidade favorece a todos os sujeitos da educação no desenvolvimento das capacidades, habilidades, atitudes e conhecimentos e todas outras qualidades que possam ajudar na busca da dignidade humana. Até porque, no nosso entendimento, ao valorizar as diferenças regionais, pode-se estimular mais abertura na partilha de experiências e mais curiosidade para novas aprendizagens.

Defende Freire (2011) a necessidade do cultivo da curiosidade; das práticas horizontais mediadas pelo diálogo; os atos de leitura do mundo; a problematização desse mundo; a ampliação do conhecimento que cada um detém sobre o mundo problematizado; a interligação dos conteúdos apreendidos; o compartilhamento do mundo conhecido, a partir do processo de construção e reconstrução dos

conhecimentos. É por isso que Luckesi (1994, p. 23) faz uma colocação de que, a educação, em uma perspectiva crítica, provoca o aluno no sentido de levá-lo ao desenvolvimento de um senso crítico. Não significando com isso que a educação seja de um caráter apelativo para a rebeldia, sem uma racionalidade, contra as instituições estabelecidas, mas sim a educação crítica possibilita que o aluno pense por ele mesmo, seja capaz de se posicionar e, a partir de uma reflexão crítica e fundamentada na razão, tomar uma posição que garanta seus direitos e sua liberdade de agir.

Tendo em consideração que a educação é um constante ato de descoberta da realidade, através da qual pode se compreender de forma crítica do que se passa no mundo, importa destacar o pensamento de Santos (2007), ao entender que o sentido da educação nesta abordagem é de preparar o indivíduo para que seja capaz de desenvolver a sua capacidade crítica dentro das situações na qual o mesmo vai atuar ou vivenciar.

Para Ribas e Moura (2006):

Esta abordagem está centrada no estudo do desenvolvimento humano enquanto um processo que se dá nas interações sociais e foi bastante influenciada pelas contribuições de L. S. Vygotsky (1896-1934). Esse autor propõe uma visão do desenvolvimento humano que destaca o seu caráter inseparável das atividades sociais e culturais (RIBAS; MOURA, 2006, p. 130).

A concepção das políticas públicas de educação constitui uma tarefa que exige uma profunda reflexão às chamadas “questões de fundo”, de modo a não deixar de fora tudo aquilo que possa ser de importância fundamental no processo educacional, tanto na implementação quanto no fim último que se pretende alcançar. Portanto, a concepção de políticas públicas de educação pode ser considerada como um momento de tomada de decisões de curto, médio e longo prazo, desta forma, é importante que se tenha muita atenção em relação “[...] as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer (HÖFLING, 2001, p. 30).

Trata-se, portanto, de uma discussão voltada à possibilidade do uso potencial das diferenças regionais na concepção das políticas de educação de jovens e adultos, diferenças essas que podem ser vistas de maneira interligada e como elementos que potenciam a diversidade dos grupos alvos e como componentes a ter

em conta nos processos educativos. Como refere Luckesi (1994, p. 31), “a educação, dentro de uma sociedade, não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social”. A combinação e valorização das diferenças regionais quando efectuada de forma criativa e racional no ato da concepção das políticas de educação, pode facilitar a implementação dos programas de educação e, sobretudo, permitir uma aproximação entre os conteúdos programáticos e a realidade local dos grupos beneficiários.

Olhando pelas assimetrias regionais onde a região norte demonstra mais dificuldades em relação à região sul, e diante das desigualdades sociais patentes nas comunidades moçambicanas, aliado à ausência de articulação entre planos curriculares e conhecimentos locais, destacamos a importância de se considerar ou valorizar as diferenças regionais como uma riqueza importante na concepção das políticas de educação de jovens e adultos, com vista a promover uma educação cuja perspectiva de formação se espelhe à realidade de cada grupo alvo, contribuindo assim para que o conhecimento seja mais significativo e mais humano.

3.3 Implicações da dependência do financiamento externo no silenciamento das vozes e das demandas locais

A globalização das políticas públicas e da educação em particular tem se tornado cada vez mais evidente na sociedade contemporânea, e resulta dos níveis globais atingidos pelo capitalismo, que inclui os modos de produção e os processos de civilização, provocando assim profundas alterações na estrutura social e mental das pessoas.

Um dos grandes desafios que referentes ao atual contexto econômico, político e social tem a ver com a busca de uma eficácia das políticas de educação numa sociedade globalizada, que tem vindo a atingir dimensões e relevâncias mais complexas, que exigem uma reflexão mais profunda no que concerne a quebra dos paradigmas e o surgimento de novos paradigmas, que na sua maioria resultam da globalização das políticas e a interferência dos organismos internacionais (MEDEIROS, at. al, 2018, p. 84).

Nisso, percebe-se que na atualidade as políticas de educação vêm seguindo os objetivos definidos internacionalmente, os quais interagem permanentemente com os vários atores ou Estados com interesses voltados para o mercado educacional. Destarte, as agendas, os problemas e as estratégias da educação ao

nível dos países, passaram a não ser articulados somente ao nível nacional, mas sim a ser encarados na globalidade, por formas a atender a nova ordem da educação no mundo, as políticas são decididas de forma global, com a intervenção dos organismos internacionais.

Numa abordagem sobre a nova ordem educacional, Dale (2005, p. 57), aponta:

[...] dois aspectos das mudanças na natureza, papel e o lugar do estado que estão a ocorrer simultaneamente. Um, é que o papel do estado na governação da educação mudou, em traços muito gerais, de um em que o estado «fazia tudo» para outro em que o estado se torna o «Coordenador da coordenação». O segundo é que o nível nacional já não é considerado o único nível a que tem lugar a governação da educação. Como coordenador da coordenação, o estado dita as regras do jogo político-econômico; como regulador de último recurso, o estado é ainda o único organismo de quem se espera e que é capaz [...] de resolver, ou pelo menos tentar resolver, as contradições dentro ou entre eles (DALE, 2005, p. 57).

Com a realização da conferência de Dakar em Abril de 2000, onde o Governo de Moçambique fez parte, houve um compromisso por parte dos participantes, em estabelecer um quadro de Educação Básica aceitável a todas as crianças até ao ano de 2015. De acordo com o MINED/Plano Curricular do Ensino Básico - PCEB (2008, p. 20), “em Dakar, a comunidade internacional também se comprometeu com o princípio de que nenhum país com um plano credível para alcançar o Ensino Primário Universal seria impedido de alcançar esta meta por falta de recursos.” Desta forma, as agências financeiras internacionais como é o caso do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outras, demonstram a sua predisposição no apoio aos países que necessitem.

Nos países, sobretudo africanos, cujos níveis de pobreza são altos, torna-se cada vez mais evidente sua dependência ao financiamento externo, e como se pode perceber essa dependência tem suas implicações nas políticas nacionais, isto é, o apoio dos organismos internacionais não se limita apenas ao financiamento, mas também se estende à concepção e implementação das políticas públicas nacionais, o que nem sempre é benéfica para as comunidades locais. Como dizia Cabral (1974, p. 217), “devemos saber, diante das coisas do estrangeiro aceitar aquilo que é aceitável e recusar o que não presta”, e que isso exige uma capacidade de assimilação crítica.

Os Estados vêm-se, de alguma forma, forçados a conceber e implementar políticas de educação que não podem fugir das pretensões ou visões globalmente

predefinidas, onde se procura atender os objetivos adotados pelos organismos internacionais que são os financiadores dos programas de educação.

A este respeito, Antunes (2007) entende que os vetores da nova ordem educacional podem ser identificados como: a governação pluriescalar; a ação transnacional; o novo modelo educativo mundial; e a agenda globalmente estruturada para a educação. Por outro lado, Dale (2005) faz uma abordagem desta questão criticando aquilo que ele chama de protagonismo das organizações internacionais/intergovernamentais no campo da educação.

No plano continental e da Organização da União Africana (OUA), Moçambique faz parte dos países membros que conceberam a Visão 2063 “A África que Queremos” e inclui esta visão dentro das suas estratégias na definição das políticas dos setores públicos dos quais a educação faz parte. É importante salientar que a grande maioria das decisões e políticas públicas concebidas nesta e outras organizações ao nível da região da África encontram-se influenciadas pelas ideias dos países do ocidente, não facilitando, assim, as lutas contra o silenciamento das vozes locais através das políticas de educação. Seria a educação o instrumento para o combate a qualquer tipo de alienação, promovendo os conhecimentos locais, como afirma Freire (2014, P. 79),

Quando suas vozes são ouvidas, é possível perceber nelas os conhecimentos que eles utilizam, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2014, p. 79).

A visão economicista nos programas de educação torna-se cada vez mais uma característica do desenvolvimento universal e uma “bandeira” que guia a concepção das políticas de educação, aonde a perspectiva da formação nem sempre se olha pela realidade local, ou aquilo que são os anseios das populações na área da educação. Portanto, essa forma de conceber os programas ou as políticas públicas não só faz com que a educação caminhe apenas para atender o mercado do estudo, mas também acaba dando mais valor à visão do ocidente e silenciando as vozes e as respectivas demandas locais, na medida em que as populações muitas vezes não são parte do processo de concepção das políticas de

educação, mas também na medida em que a perspectiva de educação assente nos programas de educação não favorece no despertar ou no construir das mentes pensantes e críticas, o que pode tornar as pessoas cada vez mais inocentes da sua própria prática histórica e estrangeiras da sua própria educação.

Afirma Freire (2007, p. 106) que,

Os “inocentes”, através de sua própria prática histórica, ao desvelar a realidade e sendo nela desvelados, tanto podem assumir a ideologia da dominação, transformando, assim, sua “inocência” em “esperteza”, quanto podem renunciar a suas ilusões idealistas. Neste caso, então, retiram sua adesão acrítica às classes dominantes e, comprometendo-se com as classes oprimidas, iniciam uma nova aprendizagem com elas (FREIRE, 2007, p. 106).

Sendo a educação um processo de transformação permanente, e que não deve ser vista como um sistema imutável, é importante que a concepção das políticas de educação de jovens e adultos procure atender os reais desafios das populações ou grupos beneficiários. Ademais, refere Luckesi (1990, p. 32), que a ação pedagógica deve refletir-se às pessoas envolvidas no processo, conhecendo o educando, o que ele é, o que deve ser e qual o seu papel no mundo; o educador, quem é, qual o seu papel no mundo; a sociedade, o que é, o que pretende; qual deve ser a finalidade da ação pedagógica. E tudo isso não se faz silenciando as vozes que podem de alguma forma ser importantes na construção do bem-estar comum.

3.4 As políticas de educação e a decolonialidade

O término da colonização política efetiva nos vários países do mundo deu origem a um novo contexto, que pode ser considerado como colonialismo interno ou simplesmente o neocolonialismo. Trata-se de uma era caracterizada pela continuidade ou perpetuação da colonização das mentes ou do pensamento, com uma estrutura de dominação política, econômica e até sociocultural. O pensamento da decolonialidade é carregado de sentidos que buscam desmistificar certos discursos, tanto políticos como acadêmicos, que assumem a ideia de que estamos num mundo descolonial e pós-colonial desde o término dos sistemas coloniais e da formação dos Estados na periferia do mundo europeu-ocidental.

Descolonizar-se, dá possibilidade de um pensamento pessoal pensamento (QUIJANO, 2005). Portanto, decolonizar tem como ações estudar, conhecer, analisar, comparar, divulgar, agir, militar, criar, transformar, entre outras ações.

A ideia da decolonialidade se conecta com os aspectos educacionais por meio da chamada Pedagogia decolonial, que é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modalidade ocidental e pensar numa possibilidade de crítica teórica às situações geopolíticas do conhecimento. Trata-se de um pensamento baseado na ideia de práticas políticas e contrapostas a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois corresponde ao ato de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições cujas suas práticas e relações sociais são guiadas por uma perspectiva do ocidente, dominada pela racialização do mundo da colonialidade. Assim, para iniciar um diálogo intercultural, por exemplo, tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, o que passa necessariamente pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial.

No campo da educação, decolonizar significa uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” em que o termo insurgir tem haver com a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento.

O decolonialismo ou a decolonialidade diz respeito aos estudos pós-coloniais. A decolonialidade constitui um pensamento que ajuda a centralizar o regime colonial moderno como elemento chave para compreender tanto a história moderna como a contemporânea, mas principalmente a realidade atual. Do mesmo jeito que os estudos marxistas centralizam a questão da exploração do capital, os estudos feministas centralizam o seu olhar a questões de gênero, nos estudos pós-coloniais, ou na decolonialidade, é de extrema importância centralizar o regime colonial como fundante das nossas relações sociais e da forma como a nossa sociedade se encontra estruturada. Como é que enxergamos a nós mesmos, como enxergamos a outras pessoas, e como enxergamos as autoridades.

A África por exemplo sofreu grandes consequências do colonialismo e também de um processo longo de descolonialismo ou decolonialidade. Ao longo dos tempos ficou evidente que existe uma hierarquização racial no mundo, no processo de desumanização dos povos colonizadores em relação aos povos colonizados. No

caso das colônias Portuguesas, por exemplo, isso foi mais notável, como refere Amílcar Cabral (1978), ao apontar algumas das linhas características do ensino colonial, nas quais impunha-se a necessidade de trocar por uma educação mais humanista, pelo fato de que:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa” (CABRAL, 1978, p. 64).

Portanto, essa narrativa/discurso ou essa prática se perpetua até os dias atuais, mesmo com fim do colonialismo. O papel da escola nesse caso é efetivamente criar condições para que ocorram processos de descolonização do pensamento.

A maioria dos povos moçambicanos, à semelhança dos países africanos, carregam consigo uma construção psicológica de serem povos inferiores a outros povos do ocidente, muito por conta da dependência externa em relação a questões socioeconômicas e as desigualdades que se manifestam de diferentes formas. Ademais, o passado mostra que desde os tempos coloniais os africanos foram sendo inferiorizados com expressões que davam a entender que são um povo sem história. O que não constitui verdade, pois, só pelo fato de existirem já é parte da história de uma sociedade.

Concordando com Quijano (2005), os processos de neocolonização influenciaram no atraso social e no agravamento das injustiças e desigualdades sociais. Atualmente, a sociedade vem testemunhando uma colonialidade global, em que se busca um pensamento único, que procura eliminar todas as formas de pensar e de conhecimento irreduzíveis a uma suposta cultura global. Portanto, isso coloca em causa os processos educativos e principalmente as políticas públicas de educação desde a sua concepção até a implementação. E como refere Amílcar Cabral (1976), uma sociedade que se liberta efetivamente do jugo estrangeiro, retoma os caminhos ascendentes da sua própria cultura na base da realidade do

meio e nega tanto as influências nocivas como qualquer espécie de sujeição a culturas estrangeiras. O autor acrescenta ainda que:

É importante estar consciente do valor das culturas africanas no quadro da civilização universal, mas também comparar este valor com o das outras culturas, não tendo em vista decidir a sua superioridade ou a sua inferioridade, mas para determinar no quadro geral da luta pelo progresso, qual o contributo que a cultura africana já deu e pode dar e quais as contribuições que pode ou deve receber de outras partes (CABRAL, 1976, p. 330).

A dependência externa coloca os países africanos numa situação de vulnerabilidade em termos de políticas de educação, o que torna difícil de se livrar dessa nova ordem mundial, caracterizada por uma nova forma de colonialismo. Como refere Quijano (2005), há uma nova forma de colonialismo e dominação dos povos, e essa forma denomina-se colonialidade global. Trata-se de uma nova forma de exploração indireta marcada pela construção permanente de políticas públicas, principalmente de educação, que visam manter ou produzir a dominação e as desigualdades sociais. Portanto, o pensamento decolonial pode ser visto como uma necessidade ou alternativa na busca de uma superação aos pensamentos colonizantes de origem ocidental e atualmente mundializados/universalizados. Aliás, como refere Amílcar Cabral (1976), a libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e baseada no colonizado. Assim, o trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações.

O direito à educação pode ser visto como uma das grandes conquistas de lutas sociais pela democratização das sociedades, tendo resultado na criação de certas instituições públicas com vista a assegurar o referido direito a todos povos e principalmente aos desfavorecidos. Portanto, mais do que conceber e implementar programas de educação, há sim toda uma necessidade de refletir sobre a aplicabilidade do conhecimento adquirido, na busca da igualdade social. Há que reconhecer que a missão de luta contra as desigualdades não é fácil, pois requer coragem, determinação, comprometimento, participação, cidadania entre outros elementos.

Como refere Bourdieu (2001), é necessário abandonar a realidade atual em que os educadores são formados para reproduzir fielmente a epistemologia dominante, numa matriz institucional adotada e herdada no período colonial, com a

finalidade de “produzir” cidadãos que respondam ao projeto nacional e internacional dominante. Faz-se a reprodução do capital simbólico de uma minoria como se tratasse de um património nacional e de interesse de todos.

De acordo com Tomazi (2010) “as desigualdades sociais não são acidentais, e sim produzidas por um conjunto de relações que abrangem as esferas da vida social”. É evidente que os países do ocidente procuram a todo custo interferir nas políticas públicas dos países em via do desenvolvimento, por meio dos organismos internacionais, e as políticas de educação moçambicanas ressentem dessa realidade. Enquanto não se tomar consciência e atitude sobre o “caráter colonial” da educação que se manifesta de diferentes formas, as falas e as ações de busca por uma educação decolonial ou simplesmente a decolonialidade acabam sendo em vão.

Conforme o entendimento de Paulo Freire, Amílcar Cabral, Samora Machel, pensadores da emancipação africana, que defendem a autonomia política, social e da inteligência ao sustentarem que devemos pensar com nossas próprias cabeças a partir das nossas próprias experiências.

Para o sucesso das políticas de educação e, principalmente, de busca da igualdade social, é fundamental a democratização das instituições, sobretudo de educação, sendo a principal via usada na preparação de pessoas para um determinado tipo de estrutura social. Outrossim, a decolonialidade da educação em Moçambique exige mudanças na concepção e na condução dos processos educativos, com vista a formar cidadãos pensantes capazes de encontrar caminhos que ajudem a superar o colonialismo interno, assim como o global, marcado pelas desigualdades sociais, necessitando, para isso, uma luta permanente pela justiça social e cognitiva.

3.5 Possibilidades e limitações da educação para todos em Moçambique: um olhar a partir da concepção das políticas de EJA

A ideia de uma educação escolar obrigatória e gratuita para todo o ser humano foi resgatada na primeira metade do século XX, após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aonde se faz referência ao direito à educação elementar, gratuita e obrigatória para todas as crianças (UNESCO, 2009). Destarte, como forma de responder aos desafios que a área de educação impõe ao nível dos países signatários da

Declaração Universal dos Direitos Humanos, várias Conferências Internacionais foram organizadas e realizadas com o intuito de discutir os aspectos mais comuns neste desafio. Uma das conferências marcantes no que concerne a ideia de “Educação para Todos”, e que teve uma dimensão relevante e mais abrangente, é a de 1990, realizada na Cidade de Jomtien, na Tailândia. No entanto, esta não foi a única, pois já haviam sido realizadas outras anteriores e posteriores a ela, mas que discutiam a importância de tornar a educação como um direito alcançável para todo e qualquer cidadão. Na mesma ordem de ideias, importa destacar que o Art. 17 da Carta Africana dos Direitos Humanos defende que “todas as pessoas têm direito à educação”. Daí que constitui dever dos Estados membros assegurar que o ensino escolar seja do alcance de todos cidadãos.

Para o caso de Moçambique, a ideia de proporcionar a educação a todos, isto é, “Educação de massas”, teve seu início nas zonas libertadas, proclamada a independência nacional, essa prática foi expandida para todas as províncias do país, pois, a realidade exigia a preparação de homens e mulheres que fossem capazes de assumir os vários setores sociais. Afirma Gómez (1999, p. 225), que após da independência nacional o país passou a ser “uma grande escola”, onde “todos aprendem e todos ensinam”. O autor refere ainda que, para que isso fosse possível, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) “convocou todo o povo moçambicano com o mínimo de preparação literária para que se prontificasse a ensinar nas escolas primárias ou secundárias”, da mesma forma como ocorria nas zonas libertadas ao longo da guerra.

O MINEDH (2011) através do Plano Curricular de Educação de Jovens e Adultos, reconhece que os instrumentos legais internacionais também obrigam jurídica e moralmente Moçambique a promover o direito universal da educação para todos os cidadãos e proporcionar oportunidades, em parceria com outros atores da sociedade civil, para que as crianças, jovens e adultos analfabetos tenham acesso a uma alfabetização básica de qualidade. Portanto, a garantia dos direitos acima indicados implica uma participação ativa e crítica dos cidadãos na busca de soluções do país, o que apenas pode ser conseguido se a maioria dos cidadãos tiver acesso a um ensino básico de qualidade, que pode ser posto em prática, como refere Freire (2000, p. 92),

A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, e é naturalmente política. Vale dizer: não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, ou outro, a prática educativa será mais eficaz quando possibilita aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam e os desafiem a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo (FREIRE, 2000, p. 92).

É importante realçar que atualmente, no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique existe um movimento denominado por Movimento de Educação para Todos, com algumas atribuições estatutárias, criado para em representação da sociedade civil ajudar o setor de educação na busca de soluções face aos desafios da atualidade nesta área. Portanto, a criação desse movimento constitui em si um elemento com importância significativa para as políticas educacionais, no entanto, ainda prevalecem sérios problemas no sistema de educação, que tornam cada vez mais desafiadora a missão de assegurar uma educação para todos.

A realidade moçambicana mostra que existem mais limitações do que possibilidades de educação para todos, ou seja, essa ideia é cada vez mais uma incerteza do que um dado adquirido. Apesar das Leis 4/82; Lei 6/92 e a atual Lei 18/2018, todas do sistema nacional de educação, defenderem a educação como um direito e dever de todo o cidadão moçambicano, a educação para todos nunca foi uma realidade, olhando pela situação de acesso e retenção escolar de crianças, jovens e adultos. Entendemos que não é possível falar de educação para todos num contexto em que no ensino escolar mais de 50% das crianças em idade escolar (6 a 17 anos) ficam anualmente fora do sistema de ensino porque o Estado não consegue abrange-las. O que significa que não há igualdade no acesso a educação, ou seja, a educação não é equitativa para todos.

Os Objetivos da Educação Para Todos (EPT), acordados em Dakar, no ano 2000, entre os países signatários, constituíam um tratado cujo principal objetivo era de assegurar que todos os cidadãos, sem discriminação, tenham acesso à educação básica de qualidade. Este objetivo tinha como meta o ano de 2015. Para a sua operacionalização foram definidos 6 objetivos mais específicos, nomeadamente:

- i. Objetivo 1: expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena (em idade pré-escolar 1), especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;

- ii. Objetivo 2: assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade;
- iii. Objetivo 3: assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- iv. Objetivo 4: alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos;
- v. Objetivo 5: eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária e alcançar a igualdade de gênero na educação, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- vi. Objetivo 6: melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Analisando o cumprimento desses objetivos na realidade moçambicana, depreende-se que passados mais de 20 anos ainda o país está longe de cumprir na sua íntegra e assegurar uma educação de qualidade para todos os cidadãos, apesar dos esforços que o Estado moçambicano e os seus parceiros nacionais e internacionais vêm desenvolvendo. Aliás, o Relatório sobre os Seis Objetivos da Educação para Todos em Moçambique, de 2015, reconhece haver uma diversificação na oferta de Programas de Alfabetização e Educação de Adultos, mas que “os altos índices de desistência afetam o cumprimento dos objetivos de redução em metade do índice de analfabetismo na sociedade” (MINEDH. PEE, 2015, p. 47). Por esta razão está em causa o cumprimento dos objetivos da Declaração de Dakar, pelo que assume a responsabilidade de continuar a trabalhar com vista a alcançá-los nos anos subsequentes, como refere o relatório de Balanço do Programa Quinquenal do Governo 2010-2014 (MOÇAMBIQUE, PQG, 2015).

Em Moçambique a educação é concebida como dum direito e dever de todo cidadão e é consagrado na Constituição da República de Moçambique (CRM, 2004

p. 26) no artigo (Art.) 88 alíneas 1 e na lei 18/2018 de 28 de Dezembro, do SNE atualmente em vigor. Nesta ordem de ideias, considera-se a educação como uma ferramenta que propicia a aquisição de conhecimentos científicos, habilidades-técnico profissionais; mas também é reconhecida como um processo que estimula os sujeitos a participarem das ações de ordem social, políticas e econômicas, permitindo assim uma educação contínua e permanente de todos os que nela participam.

O Relatório do Movimento de Educação Para Todos (MEPT, 2012), refere que todos os documentos orientadores e de Política Nacional da Educação (PNE) em Moçambique encaram como a “manifestação da vontade do Governo e da sociedade como um todo em conferir à Educação como um espaço com um papel cada vez mais ativo na redução da pobreza e no desenvolvimento do País”. Esta vontade por um lado, pode ser considerada como um assumir do compromisso internacional patente na Declaração de Jomtien, assim como de Dakar, mas, por outro lado, constitui um compromisso interno num contrato social entre o estado e o seu o seu povo. Como indica Gramsci (2000), é papel do Estado proporcionar ações de educação para as populações. No entanto, entendemos que esse compromisso não deva consistir apenas na demonstração da vontade (teórica), e sim ser acompanhada de ações concretas que justificam o tal compromisso na educação de qualidade para todos.

Os dados da UNESCO, indicam que em 2015 a taxa bruta de escolarização no ensino primário de Moçambique estimava-se em 106 por cento e a taxa líquida ajustada de escolarização em 89 por cento. Estes dados, sobretudo da taxa líquida de escolarização, mostram que ainda se encontra distante do que se pretende em relação ao ensino primário universal de qualidade e justifica comparativamente a outros países africanos com baixo nível de Desenvolvimento de Educação Para Todos; o que deve constituir uma preocupação para todos os atores desta área.

É importante salientar que comparando com outros países em relação a taxa líquida de escolarização de Moçambique, percebe-se que é igual à média da SADC (89%), e é superior à média da África Subsaariana (79%). Contudo, ainda que haja sinais de alguma melhoria nas taxas de escolarização, continua a preocupação no que concerne a eficiência interna do sistema que se mostra fraco, caracterizado por elevados índices de reprovações e desistências escolares, para além da entrada

tardia no sistema escolar, num contexto em que a grande maioria das crianças nem tem acesso ao ensino pré-escolar.

Do mesmo modo, a taxa de conclusão do ensino primário é a mais baixa entre os países da SADC, onde estima-se que apenas 48% de alunos é que conseguem alcançar a última classe no ensino primário, e os dados ainda mostram que apenas 42% é que efetivamente concluíram a educação primária. Estes indicadores são inferiores às médias da SADC e da África Subsaariana, as quais se situam abaixo dos 100%. Depreende-se com isso que Moçambique não é o único país com deficiências de educação para todos, mas também a SADC e a África Subsaariana continuam distantes de garantir a conclusão do ensino primário para todos, incluindo a EJA. No entanto, o fato de outros países africanos se encontrarem em situações quase similares não pode constituir algo normal, pois é sim possível reverter a situação, mas isso requer conceber políticas públicas consistentes, e torna-las eficientes e eficazes na sua implementação.

Os problemas de baixa progressão e conclusão no ensino escolar são em algum momento atribuídos tanto a componente de procura (custo, preferências dos pais, questões socioculturais e económicas), como as limitações componente de oferta (falta de escolas, falta de professores qualificados, baixa qualidade da escolaridade, falta de fundos financeiros).

Os 39% de habitantes equivalentes a 12 milhões de moçambicanos que não sabem ler nem escrever, constituem um entrave, dado que a educação é um instrumento principal para a erradicação do analfabetismo, e principalmente para a criação do bem-estar social. Constitui também um indicador que demonstra o quão desafiadora é a ideia de garantia de uma educação para todos.

3.6 A EJA como fonte para o alcance do princípio da participação e da cidadania

A participação enquanto princípio constitucional fundamenta-se no artigo 73 da Constituição da República de Moçambique - CRM (2004), assim como na Lei 18/2018 do SNE, que reconhecem a participação como um dos princípios fundamentais para a construção da democracia e o exercício da cidadania. Esse reconhecimento por si não significa tudo, mas pode ser visto como um importante

caminho para o desenvolvimento de várias ações com vista a proporcionar aos cidadãos a capacidade de participar em diversos espaços cuja finalidade é a busca do bem-estar comum. Como refere Scuassante (2009, p. 2) “num país onde o poder de decisão foi historicamente monopolizado pelos representantes de uma elite econômica muito restrita, a participação da população significa uma democratização desse poder”, e representa grande avanço.

No contexto moçambicano onde o ensino primário não consegue suprir a necessidade, a educação de jovens e adultos surge como uma alternativa para acolher aos jovens e adultos que por várias razões não tenham tido a oportunidade de frequentar a escola na idade considerada normal, e tratando de uma modalidade de educação destinada a participação de jovens e adultos, que são pessoas cuja idade favorece a diferentes formas participação, mas que necessitam de uma educação escolar capaz de lhe abrir a mente. De acordo com Lima (2012, p. 48), a educação é uma questão de política social e cultural e que “o fim último da educação e da aprendizagem é o de permitir que mais seres humanos participem ativamente no processo de construção do mundo social e da sua humanização”. Este autor acrescenta que, tanto a educação quanto a aprendizagem devem assumir um referencial de preparação dos alunos – crianças, jovens e adultos – voltado “para a participação e a decisão, e não para a subordinação e a alienação” (LIMA, 2012, p. 49).

Na mesma linha de pensamento, Freire (1997) traz um aspecto interessante, ao afirmar que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave para as transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. Na sua obra sobre “pedagogia da esperança”, publicada em 1992, o autor fez críticas à educação, no que diz respeito ao que chamou de discursos pragmáticos, a simples adaptação aos fatos, defendendo assim uma educação que não se limita somente a uma visão economicista e a preparação de indivíduos para o mercado de estudo. Mostra-se aqui a necessidade de a educação procurar superar as suas limitações no que concerne a construção do bem-estar comum. O que seria a concretização do pensamento de Freire (2009), quando diz:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 2009, p. 146).

Se a sociedade espera da educação escolar, em particular da EJA contribuições que possam conduzir os sujeitos a desenvolverem práticas e práxis que ajudem a construir o bem-estar comum, então é de fundamental importância que se procure refletir sobre as possibilidades e as limitações que essa educação, oferece, analisando as práticas do processo de ensino e aprendizagem. Olhando pela educação escolar no contexto moçambicano, em particular a EJA, num país em que as populações são majoritariamente pobres, urge a necessidade de discutir as ações de educação, sobretudo repensando o papel da EJA na construção de caminhos que conduzam a diversas formas de participação. De acordo com Becker (2001, p. 71) “conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo (o processo educacional que não transforma está negando a si mesmo)”. Entende-se que um processo educativo que não dá a possibilidade de uma mudança na forma de ser, de estar, e, principalmente, de construir um pensamento próprio sobre os fenômenos a sua volta, recai em um processo de transmissão de aprendizagem que simplesmente visa:

[...] fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade – a próxima, e aos poucos, as distantes. A educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, alunos e professores, e por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído. (BECKER, 2001, p. 73).

Constitui, portanto, a responsabilidade da escola proporcionar conhecimentos e atitudes que favoreçam o exercício da cidadania, daí que se a escola promove uma educação que apenas ensina a leitura, escrita e cálculo sem se interessar tanto na forma do aluno expressar o seu pensamento próprio, dificilmente pode encontrar o caminho de aprendizagem que ajude a obter nos alunos a competência de agir, criar e atingir uma reflexão crítica que lhe permita desenvolver uma capacidade de

participar. Refere Nascimento (2009, p. 266) que o conhecimento escolar que é baseado na compreensão e na reflexão permite estabelecer a aquisição de uma formação crítica reflexiva na qual o aluno se torna capaz de agir de uma forma transformadora sobre a realidade.

Como já fizemos referência anteriormente, a maioria dos programas de educação de jovens e adultos em Moçambique limita-se mais no ensino da leitura, escrita e cálculo com o propósito de erradicação o analfabetismo apesar da lei do SNE reconhecer a necessidade de a educação promover a participação e o exercício da cidadania. Entendemos que, para que efetivamente seja assegurada a participação e o exercício da cidadania por parte das comunidades locais, é importante que a educação escolar, principalmente a EJA, proporcione o conhecimento que ofereça um dinamismo ou criatividade na perspectiva de emancipação. Portanto, a EJA torna-se pertinente enquanto componente criadora e facilitadora da participação social. Destarte, é necessário que todos repensem o seu papel enquanto atores do processo educativo, desde os que concebem as políticas até aos que as implementam, sobretudo os alfabetizadores/educadores, como agentes que participam diretamente na produção do conhecimento junto dos educandos.

É importante ressaltar que educar consiste num ato que visa à convivência social, a cidadania e a tomada de consciência política. Assim sendo, a educação de jovens e adultos além de ensinar o conhecimento científico, deve assumir o papel de formar pessoas capazes de participar de várias formas no bem comum e no exercício da cidadania. Nesse caso, o exercício da cidadania, consiste na tomada de consciência da pertença à uma sociedade como titular de direitos e deveres fundamentais, que buscam a dignidade da pessoa humana, respeitando os direitos do outrem. A educação para a cidadania permite que cada sujeito seja um agente de transformação.

O MINEDH (2011) através do plano curricular de educação de adultos, assume a pretensão de desenvolver nos educandos o espírito participativo, criativo para que, deste modo, sejam capazes de lutar pela melhoria das suas condições de vida nas suas comunidades e sociedade em geral. Entende-se dessa forma que os programas da EJA podem contribuir para a promoção da paz, da democracia e da construção de um Estado de direito, o que pode ocorrer por meio da participação e o

exercício da cidadania. Para isso, é importante que as políticas públicas de educação concebidas respondam a estes todos propósitos. Os processos de aprendizagem escolar, neste caso, devem resultar de entre outros aspectos:

- No fortalecimento da autoestima e confiança na sua capacidade de aprendizagem;
- Na capacidade de aceder a outros graus ou modalidades de ensino básico e/ou profissionalizante;
- No melhoramento das condições de desempenho e participação no estudo e na vida social;
- Na valorização da democracia, desenvolvendo atitudes participativas;
- No conhecimento dos direitos e deveres da cidadania;
- No conhecimento e valorização da diversidade cultural moçambicana.

Como se pode entender, a EJA constitui uma modalidade de ensino com papel interventivo importante tanto para a preparação de sujeitos capazes de participar na vida social, como na educação para cidadania, na medida, em que por meio dos seus programas pode permitir que os jovens e adultos tenham a mente aberta e se ingressem numa outra esfera social, na qual passam a se socializar conquistando seu espaço e um sentimento de pertença a um determinado grupo social no qual a coletividade é a característica principal. Concordamos com a visão de Reis (2010, p. 2), ao considerar que a escola, enquanto espaço inserido em um meio social, político e econômico, tem o papel de formar sujeitos com uma cultura erudita acumulada historicamente, o conhecimento científico e cultural de sua sociedade e também do mundo, de modo a se tornarem cidadãos críticos, e promover a sua inclusão no espaço público como forma de participação política, atuantes na sociedade.

A participação e o exercício da cidadania têm a ver com a libertação do sujeito, e para que essa libertação tenha lugar é importante a sua conscientização. É por meio da conscientização que o sujeito toma noção da transformação do homem e do mundo. Nesse contexto, os oprimidos precisam tomar consciência da realidade da sua opressão, e a necessidade de fazer alguma coisa como homens e agentes de libertação, agir como sujeitos capazes de tomar uma postura crítica criativa sobre a realidade. Portanto, para que haja a conscientização é necessário que suas práticas resultem da ação consciente dos sujeitos oprimidos e que buscam a sua

libertação e a transformação da realidade. Por isso que Freire (2011, p.55), traz um aspecto primordial quando fala de uma educação transformadora, libertadora e que não aceita qualquer tipo de alienação.

Para isso, é preciso que as políticas e as práticas da EJA propiciem uma educação com uma perspectiva crítica humanista, aonde cada um dos participantes/educando toma consciência da sua importância como ser sujeito histórico e como sujeito do processo de construção do bem-estar comum. Nesse contexto, o papel da EJA se configura na formação do indivíduo com autoestima, e que assuma uma postura de reconhecimento da importância da sua participação na construção de uma sociedade do bem.

3.7. Uma reflexão aos fatores da (in)eficácia dos programas de EJA em Moçambique

As dinâmicas atuais impõem desafios à educação, face a necessidade de agregar valores que possam espelhar-se na praxis individual e coletiva, aonde todos consigam assumir o papel de entender as demandas sociais e não a reprodução da dominação. Portanto, um dos aspectos indispensáveis para os processos de educação escolar é procurar entender os elementos ou fatores que possam ou não facilitar o caminho para o alcance daquilo que a sociedade pretende.

O sistema nacional de educação de Moçambique é, à semelhança de muitos outros países em desenvolvimento, caracterizado por uma base ampla (representando o nível primário) e um vértice agudo (representando o ensino superior). A educação escolar moçambicana apresenta seis subsistemas de educação, nomeadamente: a) Subsistema de Educação Pré-Escolar; b) Subsistema de Educação Geral; c) Subsistema de Educação de Adultos; d) Subsistema de Educação Profissional, e) Subsistema de Educação e Formação de Professores, e f) Subsistema de Educação de Ensino Superior.

É, portanto, no subsistema de educação de jovens e adultos que se centra o nosso olhar. Uma modalidade de educação destinada para pessoas cuja idade não se adequa às diferentes modalidades de educação escolar, ou seja, não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino primário no período que se considera normal. Para isso, são implementados vários programas como seja: “Alfa Regular”, “Alfa

Rádio”, “Alfa funcional”, “Alfalit”, “Família sem Analfabetismo”, “Reflect” e “Alfa” em idiomas locais, como já descrevemos anteriormente.

Esses programas são implementados pelo governo e pelos parceiros do setor de educação. A realidade mostra que apesar de várias iniciativas coordenadas entre este setor e seus parceiros, o analfabetismo continua como um grande desafio, na medida em que 39% equivalente a cerca de 12 milhões de moçambicanos não possuem noções básicas de leitura nem escrita. Esse é um contexto que coloca desafios a nível de concepção e implementação de programas desta modalidade de educação.

O Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio em Moçambique indica que, no período entre 2010 e 2014, participaram nos diversos programas de EJA cerca de 4 milhões de pessoas. No entanto, o mesmo relatório não faz menção aos dados concretos no que concerne aos resultados alcançados pelos mesmos programas. Já em 2015 foram 435,5 mil alfabetizandos/ educandos que participaram nos diversos programas de EJA, num total de 2.764 instituições educacionais. Desta forma, estima-se que até 2015, 34.786 do universo de 98.414 alfabetizandos/educandos concluíram o nível, o que corresponde a 35% do total dos alunos inicialmente inscritos. De referir que a taxa do insucesso é de cerca de 17% e a taxa de abandono atingiu os 47% do número total de alunos inscritos no princípio do ano letivo. Estes dados não mudaram quase em nada nos últimos anos e colocam enormes desafios para os programas de alfabetização e educação de jovens e adultos.

Analisando os dados acima, pode-se compreender que apesar de alguns avanços alcançados no que concerne aos programas de EJA apresentam uma ineficácia tanto ao nível de retenção dos educandos, na medida os dados apontam o abandono dos educandos que atinge os 47%, significando que quase metade dos alunos que se inscrevem nos diversos programas não chegam ao fim; como também o próprio insucesso ao nível pedagógico, situado a volta de 17%. Olhamos estes aspectos com muita preocupação, visto que os educandos que concluem o nível ou atingem o sucesso pedagógico na EJA que está a volta dos 35% é demasiado pouco tendo em conta a necessidade de o país reduzir os 12 milhões de moçambicanos iletrados e alcançar uma educação de qualidade para todos cidadãos.

Um dos aspectos importante no que diz respeito a (in)eficácia dos programas de educação de jovens e adultos tem a ver com a falta de recursos financeiros destinados a este subsistema. Como aponta o Balanço do Programa Quinquenal do Governo 2010-2014 e o Plano Estratégico de Educação 2020-2029, estima que a despesa na área de AEA corresponda a apenas cerca de 1% do orçamento do sector. Outrossim, os subsídios para os alfabetizadores de jovens e adultos (650 Meticais por mês - equivalente a R\$50 no câmbio atual) constitui uma desmotivação total para com dos alfabetizadores de jovens e adultos, que são os que poem em prática os programas de EJA. Entendemos que a redução de financiamento para esta área compromete a implementação de vários programas. Aliás, o próprio Ministério de educação na sua avaliação dos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos afirma que “a redução e o não alcance das metas é o resultado de uma diminuição de recursos financeiros para o subsistema, que influenciou diretamente os efetivos deste programa (MINEDH 2019a).

Portanto, toda essa situação descrita acima tem seu reflexo na (in)eficácia dos programas de EJA. Ora vejamos, os dados do MINEDH mostram que devido ao fraco financiamento nesta modalidade de ensino, nos últimos as metas previstas não estão sendo alcançadas, obrigando assim a redução das mesmas apesar da imperativa necessidade de garantir a educação para todos. No Plano Operacional 2016-2019, por exemplo, devido a falta de fundos, a meta inicial de 1 milhão de alfabetizando reduziu-se para 700 mil alfabetizando, e mesmo assim essa meta teve que ser novamente revista e reduzida para 350 mil alfabetizando. Por sua vez, só para ilustrar, os resultados da Avaliação Externa do PEE indicam que em 2016, dos 700.000 alunos previstos na EJA apenas 404.602 foram inscritos, dentre os quais 251.462 mulheres, correspondente a 57.8% em termos de nível de cumprimento da meta.

O Relatório da UNESCO (2015, p. 32) destaca que a “maioria dos programas de educação estabeleceu metas ambiciosas, mas os prazos já estouraram e, em alguns casos, essas metas não foram alcançadas”. Fica evidente que a grande maioria das expectativas que as projeções carregam nos programas e planos estratégico não são realistas, ou seja, não se adequam a realidades locais e sim procuram atender as exigências externas, o que constitui também um fator da ineficácia desses programas.

Os programas de educação de jovens e adultos são naturalmente destinados a pessoas com uma certa idade, ou seja, pessoas com 15 ou mais anos de idade. No entanto, um dos grandes desafios que estes programas enfrentam é a presença de crianças e adolescentes, deveriam estar no ensino primário normal. O próprio Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique reconhece que,

Um dos fenômenos, que merecem especial atenção, é a participação crescente de crianças, com idade menor ou igual a 14 anos, nos programas de Alfabetização e Educação de Adultos, fato que revela a ineficiência do sistema educativo no atendimento a este grupo-alvo (MINEDH - PEE, 2020, p. 96).

Os dados deste setor mostram que de 2014 a 2018 foram inscritos 2.188.061 alfabetizando/educandos, dentre eles 452.403 eram crianças com 14 anos de idade ou menos, e que 257.789 foram meninas, segundo o (MINEDH - PEE, 2020).

Entendemos que a presença de crianças nos programas de educação de jovens e adultos resulta das deficiências de outros subsistemas do sistema nacional de educação, principalmente o subsistema de ensino primário, que devia acolhe-las, uma vez que todas as crianças gozam do mesmo direito a educação, mas infelizmente o sistema escolar não consegue absorver todas, deixando de fora cerca de 50% das crianças. Portanto, estes são alguns dos indicadores da ineficácia do ensino primário.

Uma das propostas avançadas pelo setor de educação em moçambique face a presença de crianças nos programas de EJA é a criação de programas de aceleração de aprendizagem com vista a que essas crianças sejam reconduzidas ao ensino primário (MINEDH, 2020, p. 96). Em relação a esta questão, entendemos que esta pode não ser prática mais adequada, ademais pode prejudicar a aprendizagem da criança, na medida em que não terão a mesma oportunidade em termos de tempo de aprendizagem com as outras crianças do ensino primário com as quais se pretende mais tarde ser reencaminhadas. Criar um programa acelerado para certas crianças implica algumas crianças frequentarem em programa e atingir um certo nível de escolaridade em menos tempo de permanência, com menos disciplinas e, obviamente, menos matérias/conteúdos em relação às outras do ensino primário normal. Isso de certa forma pode prejudicar uma das partes, em relação as competências básicas necessárias para as classes do nível primários. Pelo que, no

nosso entender o mais prático seria de investir seriamente nos subsistemas e programas existentes, de modo a garantir que ninguém fique de fora nem prejudicado no sistema de educação.

É importante ressaltar que essa presença de crianças na EJA contribui para a ineficácia desses programas, na medida em que as metodologias usadas na educação formal de crianças não são as mesmas para a educação de jovens e adultos. A forma de abordagem dos conteúdos é diferente, enquanto a no ensino primário (para crianças) usa-se o modelo pedagógico, no ensino de jovens e adultos usa-se o modelo andragógicos. O quadro abaixo mostra o resumo de algumas especificidades de cada modelo.

Quadro 11: Síntese das diferenças entre os modelos de Pedagogia e de Andragogia.

	MODELO PEDAGÓGICO	MODELO ANDRAGÓGICO
Relação educador/educando	O educador domina a relação, constituindo a fonte para aprendizagem e o foco de decisão em relação aos métodos e à avaliação. O educando é dependente do educador.	O educando adulto organiza e gere sua própria aprendizagem, encontra os seus métodos de estudo. O educador é um facilitador da aprendizagem e um ponto de apoio entre os conteúdos de aprendizagem e o educando.
Valor da experiência	O educando criança é conduzido para aquisição de um currículo predefinido, como o qual poderá enriquecer as suas experiências da vida.	Os educandos adultos partem das suas experiências para interpretar e organizar cognitivamente os conteúdos de aprendizagem, discute e reflete o currículo à luz da sua experiência de vida.
Motivação	Externa: classificações, regras, valorização pelo educador e pelos colegas.	Interna: autoestima, melhor qualidade de vida, atingir objetivos pessoais...
Disponibilidade	Os educandos são levados a participar em programas educativos.	Os educandos dirigem-se à oferta educativa, por disposição própria (ainda que exista pressão externa).
Orientação da aprendizagem	Centrada nos conteúdos definidos pelo educador e pelo sistema de ensino.	Centrada nos conteúdos adequados para a resolução de problemas concretos da vida.

Fonte: Adaptado de Lopes e Pereira (2006, p. 24).

A partir do quadro 11, depreende-se que, qualquer concepção de políticas de educação, ou a construção de currículos e programas de educação e sua implementação requer a consideração das especificidades de cada grupo alvo e,

consequentemente um enquadramento lógico das técnicas e métodos que facilitem no processo de ensino e aprendizagem.

A falta de material didáticos é um dos grandes fatores que coloca em causa a deficiências dos programas da EJA, pois na maioria dos programas desta modalidade nem têm manuais para o alfabetizador e muito menos livros para o aluno, para não falar ainda da falta de quadros pretos, giz, apagador... e até sala condigna e apropriada para um ambiente de aprendizagem, ou seja, na EJA falta um pouco de tudo. Alia-se a este problema à falta de preparação dos alfabetizadores que são na sua maioria pessoas sem formação psicopedagógico, recrutados anualmente cujo um dos requisitos em termos do nível de escolaridade é a 7ª Classe e que muitas vezes nem se beneficiam de qualquer capacitação em metodologias de ensino. É evidente que nessas condições dificilmente pode-se chegar a eficácia do processo educativo.

O outro fator que contribui para a ineficácia das políticas educacionais e dos programas de EJA em particular tem a ver com deficiências no cumprimento do papel social da educação. É verdade que a escola não pode tudo, mas também é inequívoco que ela tem um papel muito grande na sociedade e por conta disso, a sociedade tem muitas expectativas a volta das ações de educação escolar. Uma das expectativas é que através da escola, os alunos transformem-se em seres sociais, abandonando a posição de um simples ser individual, assuma um sentimento de dever para com a sociedade, reconheça o seu dever de fazer valer os valores e normas aceites na sociedade. Como destaca Bock, et. al. (2002, p. 261),

a escola apresenta-se, hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o individuo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a pessoa **“humanize-se”, cultive-se, socialize-se ou, numa palavra eduque-se** (Grife nosso).

Os programas da EJA neste caso para além de constituir uma oportunidade para que os participantes tratem dos conteúdos programáticos, é inegável sua articulação com vista a assegurar que o conhecimento produzido responda os problemas reais do dia-a-dia das pessoas, e principalmente que o aprendido seja significativo. A este respeito, Dias (2010), aponta que uma das causas da ineficácia

ou fracasso escolar e da baixa qualidade e eficiência em educação é a dissociação entre a cultura escolar e a cultura social. Para este autor,

as escolas em Moçambique ainda não conseguem ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais. (DIAS, 2010, p. 2).

O insucesso dos programas de EJA em Moçambique pode estar relacionado ainda com as tendências pedagógicas na prática escolar, uma componente de educação defendida por Luckesi (1994), que podem ser, tendências pedagógicas liberais e tendências pedagógicas progressistas. De acordo com este autor, as tendências liberais surgem como justificação do sistema capitalista. Na concepção liberal, a educação está mais voltada para atender os interesses econômicos que definem os rumos da sociedade, incluindo, além da economia, também a cultura e a educação. A educação não está comprometida em primeiro lugar com a socialização do indivíduo, no sentido de formar um cidadão para a vida, capaz de assumir uma posição crítica. Como afirma Luckesi (1994, p. 55), a tendência da Pedagogia Liberal é de sustentar a ideia de que,

a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais e de acordo com as aptidões individuais. Os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes. Embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LUCKESI, 1994, p. 55).

Com isso, são ignorados os interesses particulares, na medida em que esta possui um caráter homogeneizante, criando pessoas que pensam da mesma forma, e não incentiva para que o sujeito busque, por meio do conhecimento, a emancipação e a refletir criticamente a realidade. Esta tendência pedagógica liberal pode levar o indivíduo a tomar decisões segundo a sua preferência e não necessariamente a favor daquilo que a maioria pensa.

Já as tendências pedagógicas progressistas surgem dentro das situações de autoritarismo impostas pela maioria dos governos, cuja finalidade era de subjugar a capacidade humana. Deste modo, a que a pedagogia progressista apareceu como

uma relação ao autoritarismo e às políticas de dominação que travaram em grande medida o progresso da humanidade, como refere (LUCKESI, 1994, p. 63).

A pedagogia progressista constitui um instrumento de luta dos professores junto de outras práticas sociais. Trata-se de uma tendência cuja finalidade é de formar cidadãos críticos, isto é, com capacidades de pensar, por si mesmo serem autónomos na tomada de decisões. A vantagem nesta tendência progressista é a valorização das experiências dos alunos, reconhecendo-se que os saberes da realidade social são um grande contributo para uma sólida formação social e cultural do ser humano. Sendo que a escola cumpre uma função de preparar o cidadão para viver em sociedade e saber se lidar com as questões públicas do quotidiano.

Nas comunidades moçambicanas os programas de EJA são caracterizados pelo abandono dos educandos ou mesmo a falta de aderência. Esse abandono pode ser motivado, ainda que de forma inconsciente, pela resistência do povo face as tendências pedagógicas liberais adotadas para os programas de EJA. Tendo em conta que, diferentemente da criança que na escola aprende tudo o que vê pela frente para no futuro seleccionar o que lhe convêm, os jovens e adultos vão a escola com um objetivo de aprender para aplicar imediatamente, e que quando suas expectativas não são alcançadas eles simplesmente abandonam, pois sentem que não encontram o que buscavam na escola. Portanto, o cenário de abandono ou de falta de aderência aos programas da EJA por parte das comunidades moçambicanas pode denunciar a deficiência do papel social da educação, principalmente nesta modalidade de ensino. Destarte, é imperativo que, por um lado, os fazedores da educação desde os que concebem as políticas educacionais até os que as implementam tenham bastante atenção na perspectiva de formação e ao papel social da educação; e por outro lado, os participantes dos diversos programas de EJA colaborem na busca de soluções para uma educação mais eficiente e transformadora.

Ciente dos vários desafios nos programas de EJA em Moçambique, a recente avaliação externa feita para a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos, aponta como principais ações prioritárias para esta modalidade de ensino: (i) descentralizar a nível provincial e distrital a gestão do Programa de Alfabetização; (ii) melhorar o processo de Monitoria e Avaliação; (iii) atualizar alguns instrumentos orientadores para alinhar ao Programa Quinquenal do Governo e o cronograma do

Plano Estratégico de Educação atualmente em vigor. A educação em línguas locais também constitui prioridade para a EJA tendo em conta a situação linguística dos grupos alvos. Atualmente, a monitoria e a avaliação da implementação dos programas da EJA baseiam-se numa matriz estratégica, que resume o Plano Estratégico de educação no que diz respeito aos objetivos gerais e estratégicos assim como as ações prioritárias, e define os indicadores e metas a ter em conta ao monitorar a implementação dos objetivos estratégicos do subsistema da EJA e do setor de educação em geral.

3.8. A dignidade humana como princípio central na construção das políticas de educação: um desafio

Até que ponto a dignidade humana é colocada como um princípio fundamental na construção das políticas de educação, principalmente na modalidade de educação de jovens e adultos? Esta análise ganha importância face aos problemas que a sociedade contemporânea vive, aonde as relações humanas continuam colocando desigualdades entre as pessoas. A luta contra as desigualdades ou a dominação dos povos, rumo a busca de uma sociedade livre, democrática e com oportunidades iguais, foi igualmente desenvolvida por Nelson Mandela (1994, p. 354), quando assume que:

[...] acarinhei sempre o ideal de uma sociedade livre e democrática em que todas as pessoas possam viver juntas em harmonia e com iguais oportunidades. É um ideal pelo qual tenho esperança de viver e realizar. Mas, é um ideal pelo qual estou disposto a morrer (MANDELA, 1994, p. 354).

Inspirando-se nesses ideais, o currículo de alfabetização e educação de jovens e adultos em Moçambique objetiva: formar cidadãos capazes de viver com dignidade na sociedade, pela via do mercado de estudo, pela via de geração de rendimentos próprios e através de criação de auto-emprego; desenvolver nos alfabetizados, competências de literacia, numeração e habilidades para a vida; possibilitar o acesso a outros níveis ou modalidades de ensino técnico-profissional, secundário e superior; estimular a aprendizagem ao longo da vida.

Em Gramsci (2013), a escola deve ser um espaço onde as classes sociais adquirem instrumentos para transformar a sociedade. Nesta ordem de ideias, os grupos beneficiários dos programas de EJA, o processo de ensino e aprendizagem

deve resultar no fortalecimento da autoestima e confiança na sua capacidade de aprendizagem; na capacidade de aceder a outros graus ou modalidades de ensino básico e/ou profissionalizantes; no melhoramento das condições de desempenho e participação no estudo e na vida social; na valorização da democracia desenvolvendo atitudes participativas e; no conhecimento de direitos e deveres de cidadania e da valorização das diversidades socioculturais dos moçambicanos.

Desde 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos o respeito a dignidade humana ganhou legitimidade como forma de respeito aos valores fundamentais da pessoa humana e mais do que direito é também um dever que cada um tem no reconhecimento e salvaguarda do bem-estar comum. No caso de Moçambique, a independência nacional de 1975 coloca exigências na reflexão deste aspecto olhando pelo passado colonial que o país viveu. Na verdade, passados 46 anos de independência (1975 – 2021), as populações moçambicanas parecem não ter ainda a tranquilidade e a dignidade necessária, muito por conta de várias ocorrências desde a nível social, econômica, política até religiosa.

Como adverte Freire (2011), enquanto nação parece, ainda, não nos demos tempo para nascer; se nascemos, então, ainda não nos demos tempo para crescer; se crescemos, não nos demos tempo para pensar, talvez até possamos ter tentado pensar; porém, ainda não nos demos oportunidade para viver; enfim, continuamos a esperar.

Como refere Gramsci (1978), a escola é um instrumento para construir uma sociedade mais igualitária.

As desigualdades sociais, econômicas (agravadas pelas dívidas públicas não declaradas), a intolerância política incluindo os ataques no centro do país e as desavenças religiosas que incluem o terrorismo em Cabo Delgado, norte de Moçambique, são apenas alguns dos exemplos que colocam em causa a dignidade humana de um país cuja população continua com “fome” de dignidade e do bem-estar.

No nosso entender, a educação pode ser uma ferramenta indispensável para resgatar os valores da mais almejada dignidade humana, como refere Caldart, (2013, p. 548), a necessidade de “conceber uma educação pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”.

A dignidade humana não está apenas no bem-estar econômico, mas principalmente social, na medida em que se torna capaz de criar ou transformar a ordem social, isto é sua capacidade de gerar liberdade e combater as desigualdades sociais. Pelo que, impõe a necessidade de se criar condições para que todo ser humano possa ocupar seu lugar como cidadãos, tal como reitera Callegaro (2009), tarefa que, em grande parte, cabe à educação escolar incluindo os programas da EJA.

Os vários instrumentos da legislação escolar como a atual lei do SNE, plano estratégico da educação, plano quinquenal do governo, currículo da EJA, entre outros, não abordam de forma mais específica sobre dignidade humana como tal, ou não são muito claros em relação a esse bem precioso como um princípio central na construção das políticas de educação. Entretanto, fazem referências aos princípios de igualdade de gênero; de inclusão, equidade e igualdade no acesso a educação e a outros serviços sociais; da democracia; da justiça social, entre outros. Como se pode observar, esses princípios trazem consigo uma responsabilidade de busca pelos direitos iguais.

Desta forma, entendemos que em moçambique ainda que de forma implícita, a dignidade humana tem valor fundamental nas políticas públicas, e naturalmente, constituem parte de um processo de busca do bem-estar comum, reconhecendo que o valor da pessoa humana é inegociável, e de acordo com Barroso (2010, p. 18) apresenta um “valor absoluto, ao qual se dá o nome de dignidade”. A este respeito, considera Barcelos (2011, p. 32) que,

As pessoas têm uma dignidade ontológica e devem ter condições de existência compatíveis com essa dignidade, aí se incluindo a liberdade de se desenvolverem como indivíduos, a possibilidade de participarem de deliberações coletivas, bem como condições materiais que as livrem da indignidade [...] (BARCELOS, 2011, p. 32).

Assim, o respeito da autonomia individual e coletiva inclui a provisão de condições de básicas de existência que a presença de mínimas condições de vida (mínimo existencial) uma vez que o sujeito somente é livre em dignidade quando por um lado, este é livre de necessidades básicas, isto é, quando vê atendidas as suas necessidades; e por outro, quando são atendidos os direitos sociais fundamentais. A defesa do direito a educação para todos, patente na Constituição da República de Moçambique CRM (2004) e na Lei 18/2018 constitui parte da promoção da

dignidade humana, no entanto, o cumprimento desse desejo ainda continua distante das expectativas.

Fazer valer o pensamento da “dignidade humana” significa assumi-la como um princípio da construção das políticas de educação em Moçambique, e isso implica não só apontar como um simples fundamento, mas também adotar todo tipo de recursos necessários para garantir ações concretas na busca da essência. Inclui assim o atendimento aos direitos fundamentais das populações onde a educação faz parte, mas que seja uma educação que assegure o conhecimento e o exercício da cidadania e a participação das populações nos vários atos decisórios.

Considerações finais

Uma reflexão atenta às políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos em Moçambique e principalmente sobre a concepção dos programas de EJA desde a independência nacional até os dias atuais, permitiu concluir que o Estado moçambicano se compromete na promoção da educação aos seus cidadãos, como tal, vários instrumentos são concebidos com vista a viabilizar a implementação dos programas e dos objetivos da educação escolar. Em contrapartida, os impactos das políticas de educação evidenciam deficiências tanto na concepção quanto na implementação, e, sobretudo, em relação a perspectiva de formação assente nos programas de EJA.

O Estado moçambicano ao reconhecer através das suas políticas públicas a necessidade de garantir a igualdade no acesso a educação, como um dos seus princípios gerais, está assumindo um compromisso para com todo(a) e qualquer cidadão e cidadã moçambicano(a), o direito igual a educação, independentemente da sua localização geográfica no território, sua religião, raça, ou sua situação socioeconômica e cultural e linguística, pelo que, este compromisso deve ser acompanhado de estratégias claras e ações concretas de modo a assegurar que na realidade nenhum(a) cidadão e cidadã fique sem o ensino.

Este estudo ajudou a refletir e concluir que existem várias assimetrias entre homens e mulheres, muitas violações de direitos, baseadas no gênero, o que reflete maiores dificuldades de acesso para as mulheres, assim como assimetrias regionais, as quais evidenciam ainda as deficiências nas políticas públicas e colocam desafios na vida das populações dificultando assim construção da dignidade humana e o bem-estar social, o que leva a perpetuação das desigualdades sociais, entre estas, a educação.

Olhando nos principais programas de alfabetização e educação de jovens e adultos implementados em Moçambique e na Província de Nampula em particular, conclui-se que em termos da perspectiva de formação assente nas políticas de EJA, não é explícita a preocupação da construção de uma consciência crítica nos grupos beneficiários, que no nosso entender poderia ser considerada como parte importante e que impactaria as políticas de educação, de modo a que os beneficiários desta modalidade de ensino sejam capazes de construir um pensamento próprio, livre de qualquer preconceito ou de pensamentos discriminatórios. A ausência dessa

componente crítica prende-se ao fato das políticas educacionais serem dominadas maioritariamente pelas perspectivas neoliberais.

O estudo deixa ainda o entendimento da existência de vários aspectos que interferem nas políticas educativas moçambicanas, desde as políticas internacionais, os aspectos socioculturais, socioeconômicos/pobreza, que tornam o país cada vez mais dependente tanto dos apoios externos quanto das políticas externas, através dos organismos internacionais, o que de certa forma contribui para que seja limitada a participação das comunidades locais na concepção dos currículos ou dos programas educacionais voltados à sua realidade; e ainda, a maioria dos estudos desta área são efetuados sobre e não com os grupos beneficiários, o que contribui com que estes não tenham voz ativa.

Nessa lógica, são maiores os riscos de tornar as populações locais como estrangeiras da sua própria educação, pois, nem sempre as políticas influenciadas pelos organismos internacionais têm enquadramento nas comunidades locais e nos seus anseios. Portanto, os princípios fundamentais e a visão geral patente nos documentos orientadores e nas políticas de EJA em Moçambique são mais do ocidente, como uma visão economicista, fruto da internacionalização das políticas públicas de educação.

Refletindo a volta da trajetória da educação em Moçambique, a situação atual e o impacto das políticas da EJA em particular, percebe-se que os desafios são enormes tanto a curto, médio e longo prazo. O plano Estratégico de Educação (2020 - 2029) por exemplo, aponta entre outros pontos críticos, a redução das taxas do analfabetismo no País, como um dos principais desafios desta área. No entanto, essa redução dos índices do analfabetismo, ainda que seja uma preocupação legítima, não deve centrar sua atenção apenas no ensino da leitura, escrita e cálculo, mas também os benefícios da própria educação na vida das pessoas, na sua participação/emancipação e empoderamento, com vista a contribuir na tomada de consciência sobre a necessidade de construção do bem-estar comum. Esse entendimento surge também na medida em que o estudo verificou que os programas da EJA em Moçambique e da Província de Nampula em particular, não são acompanhados com a componente do saber-fazer e o encorajamento das comunidades para assumir o desafio da sua participação ativa na busca dos interesses da maioria.

A eficácia no alcance dos objetivos e na superação dos desafios de educação de jovens e adultos passa necessariamente pela eficácia na concepção das políticas públicas de educação e das estratégias da sua implementação, o que exige elevado nível de responsabilidade, pois, a forma como a educação é conduzida pode ser determinante para o sucesso ou insucesso de uma determinada sociedade ou geração, e até afetar as outras gerações vindouras.

Ademais, além da concepção das políticas de educação, os desafios da EJA em Moçambique e da província de Nampula colocam ainda maior responsabilidade por parte dos professores e/ou educadores de jovens e adultos, na qualidade de mediadores do processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aulas, dado que, o ato de conciliar os conhecimentos propostos nos planos curriculares com os conhecimentos locais exige do educador maior atenção e criatividade para saber o que de local pode ser aproveitado, ou seja, que saberes são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, de modo a não fugir do contexto, e sim permitir que os conhecimentos sejam construídos refletindo os problemas que no dia-a-dia são vivenciados.

A educação sempre foi um instrumento fundamental para a evolução da sociedade, ao longo dos tempos. Com o desenvolvimento da ciência, a escola passou a ser um lugar de importância significativa na construção do conhecimento, que é indispensável para todo ser humano. No entanto, apesar desse reconhecimento da importância da escola, nem todos têm as mesmas possibilidades de acesso a educação escolar. O empoderamento às populações vulneráveis só poder ser possível se elas tivessem a possibilidade de acesso ao conhecimento e terem a capacidade de refletir, analisar criticamente e principalmente agir diante dos acontecimentos a sua volta.

O desenvolvimento que tanto se faz referência nas políticas públicas moçambicanas, em qualquer dimensão passa necessariamente pela educação de qualidade para todas as pessoas, e isso exige também mais responsabilidade na concepção e implementação de políticas e dos programas educacionais. Para o efeito torna-se essencial o envolvimento ativo do grupo alvo, no caso, dos próprios jovens e adultos, pois isso ajudaria não apenas no resgate da memória, mas também a integração dos mesmos no processo de educação olhando pelo seu contexto real. Desta forma, é importante a preparação do educador para esta tarefa,

para ser capaz de comunicar eficazmente com os alunos, na busca das suas experiências da vida e os seus interesses.

No que concerne às políticas públicas destinadas às mulheres, ficou evidente que Moçambique reconhece a educação feminina como uma estratégia importante na busca de soluções, dados os desafios que as mulheres enfrentam e que na sua maioria resulta de determinadas construções históricas da sociedade, caracterizadas pelas desigualdades entre os homens e as mulheres. Desta forma, as políticas destinadas a educação feminina tem um papel importante na busca da autonomia e emancipação, pelo que são indispensáveis ações concretas que visam romper o posicionamento tradicional que se tem em relação às mulheres, que são colocadas na condição de subordinação ou dominação. Constatou-se que o abandono escolar é acentuado, sobretudo, na população feminina, e que para além dos casamentos prematuros e a gravidez indesejada, o próprio processo em si apresenta deficiências em relação a pedagogia da alternância. Assim, é importante a criação de condições para que os programas de EJA procurem responder os problemas reais das populações locais, e que a pedagogia da alternância seja colocada em prática, não só na concepção, mas também na implementação das políticas de EJA.

Este estudo permite compreender que, por um lado, há avanços em relação as políticas públicas destinadas a educação das mulheres. Estes avanços partem do reconhecimento dos seus direitos e na educação traduzem-se em ações como a abolição de taxas de matrícula para o ingresso feminino na escola pública; a equidade de gênero nas vagas de formação de docentes do ensino primário; o combate aos casamentos prematuros nas comunidades, na medida em que estes e a gravidez indesejada constituem uma das principais razões do abandono escolar, principalmente das mulheres, que muitas vezes são coagidas pelos seus próprios pais a se casarem sem ter chegado a idade para o efeito. Estas e outras ações visam assegurar o acesso e retenção das mulheres na educação escolar; ademais, as mulheres continuam sendo a parte mais representada entre as pessoas que aderem aos programas da EJA em Moçambique.

Outrossim, apesar de alguns avanços, os desafios para a educação feminina na atualidade continuam evidentes, pois a realidade mostra que as mulheres compõem a parcela da população que mais resente das consequências do analfabetismo e da pobreza no País, e as políticas públicas direcionadas a educação

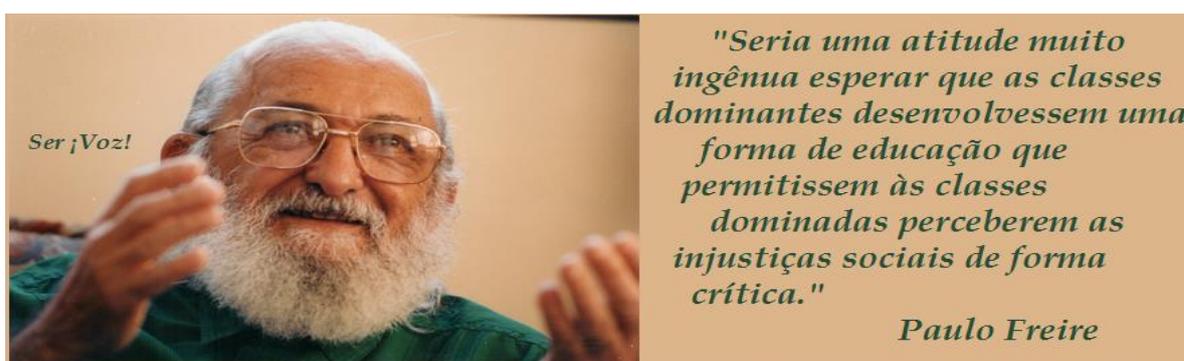
desse público não demonstram eficácia na garantia do direito a educação para todos(as). Como resultado, ainda continuam evidentes as situações de desigualdade e os problemas que afetam a dignidade humana.

Não sendo uma proposta acabada, mas olhando pela realidade moçambicana, remete-nos ao pensamento de que há toda uma necessidade de conceber políticas públicas que visam facilitar os processos de educação de todos, e principalmente das mulheres, como forma de buscar os caminhos para o alcance da liberdade e emancipação feminina, não no sentido de discriminar os homens, mas na perspectiva de devolver a autonomia, desconstruindo o pensamento histórico que coloca em causa a importância e o papel das mulheres na sociedade.

O nosso entendimento é que as políticas públicas de educação de jovens e adultos podem ser vistas como solução de vários problemas que apoquentam a sociedade moçambicana, mas para isso, é necessário que se tenha maior atenção à vários aspectos e principalmente a perspectiva de formação adotada aos programas de educação, ou seja, aquilo que se pretende com as ações de educação, pois, não basta apenas conceber currículos e implementá-los sem que estes contribuam significativamente na solução dos problemas do dia-a-dia, que no nosso entender não são apenas da dimensão econômica, mas sim de várias dimensões.

Considerando que o conhecimento deva ser significativo na vida das pessoas e que a educação tem que caminhar para uma direção que não visa apenas a reprodução da mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas principalmente para a liberação da mente, do pensamento, com uma capacidade crítica, buscando mudanças sociais, a autonomia individual e coletiva, o bem-estar, a autoestima e tornar a pessoa mais humana para o bem de todos.

Figura 5: Pensamento de Paulo Freire - Ser voz



Fonte: <http://glacialimavoz.blogspot.com/2013/06/as-marchas-paulo-freire.html> Acesso em 14/09/2021

REFERÊNCIAS

ABU, Cátia Torres. Razões do acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos em Moçambique. **Revista Periódicos CAPES**, 2017. ISSN 2317-1839, disponível em 05 de Junho de 2020 - ISSN IMPRESSO - 2316-4417. <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2168>.

ÁFRICA. **Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança**. PACADHBEC, 1990a.

ÁFRICA. **Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos**. CADHP, 2005b.

ÁFRICA. **Protocolo Adicional sobre os Direitos das Mulheres em África**. PADMA, 2018c.

ALBERTO, Amisse. As Aspirações socioeducativas dos educandos e a Intencionalidade Educativa da Política da Alfabetização em Moçambique Estudo de caso em dois Centros de Alfabetização de Nampula. **Rev. Repositório.ucm.Mz**. 2012, disponível em 5 de Junho de 2020. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23941/1/Amisse%20Alberto.pdf>.

ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. **Programa mais educação e equidade educacional: uma relação possível**. S.ed. UFBA, 2016.

ALVARENGA, Rodrigo.; MELO, Marcela Fernandez Muniz. Uma teoria crítica para o desenvolvimento à luz dos Direitos Humanos. **Revista de Direito Brasileiro**. v. 21, n. 8. p. 183-197. São Paulo, SP Set./Dez. 2018. Acesso em 15 de Agost. 2021.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p. 95-103, jul/dez. 2013.

ANTÓNIO, Emanuel Meque. **Reforma do Estado e direito à educação básica em Moçambique (1987-2007)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.48.2017.tde-29032017-131853. Acesso em: 2020-06-09.

ANTUNES, Fátima. **A nova paisagem educativa: leituras em torno da habilitação profissional para a docência**. in Página de Educação, Reconfigurações. nº 25. 2007.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARAÚJO, Renan Soares de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Educação popular e práticas sociais: ação, processo formativo e construção do conhecimento** / Organizadores: - João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

ARAÚJO, Sirlene Nunes. **Produção de uma sequência didática com abordagem socioambiental na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2017.

BAGNOL, Brigitte; SOUSA, Lara de; FERNANDES, Fátima; CABRA, Zaida. **As barreiras à educação da rapariga no ensino primário**, na Zambézia. s/ed. Maputo-Moçambique, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. 3 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. s.ed. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: s/l, 2011.

BARROS, Marina Di Napoli Pastore e DENISE Dias. Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A. **Cadernos de Estudos Africanos [Online]**, 35 | 2018, posto online no dia 02 outubro 2018, consultado o 02 fevereiro 2021. URL: <http://journals.openedition.org/cea/2794>; DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.2794>

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, 2005.

BASTOS, Juliano Neto; DUARTE Stela Mithá; GURO Manuel. **A perspectiva samoriana de desenvolvimento da educação: a formação do Homem Novo e o processo de massificação em Moçambique (1975-1992)**. Comunicação apresentada na Conferência: “30 anos com Samora reflectindo sobre a Educação em Moçambique”. Xai-Xai, 2016.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BELTRÃO, Ricardo Ernesto, & Nogueira, Farias. **A Pesquisa Documental nos Estudos Recentes em Administração Pública e Gestão Social no Brasil**. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2011.

BHOLA, Harbans. **Educación de Adultos y Reducción de la Pobreza: un Análisis Político-económico desde la Perspectiva de la Teoría de Sistemas**. Educación de Adultos y Desarrollo, no 62. Bonn: IIZ/DVV. 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOLÍVAR, António. Equidad Educativa y Teorias de la Justicia. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, n. 2, v. 3, p. 42-69, 2005. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf> Acesso em: 24 Agost. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu [online]. n.26, pp. 329-376, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>.

CABRAL, Amilcar. **Um poema de Amílcar Cabral**. Praia, Cabo Verde, 1945.

CABRAL, Amilcar. **Revolução no Guiné: uma luta de etnias africanas**. Londres, stage I, 1974.

CABRAL, Amílcar. **Obras Escolhidas: Unidade e Luta**". Vol. I. Lisboa: Seara Nova. 1976.

CABRAL, A. **Unidade e Luta: A arma da teoria**. S.ed. Lisboa: Seara Nova. 1978.

CABRAL, Amilcar. **O problema da erosão do solo. Contribuição para o seu estudo na regioao de Cuba (Alentejo)**. In: Estudos Agrários de Amilcar Cabral. Lisboa: IICT: Bissau: INEP, 1988.

CALDART, Roseli. **Desafios do vínculo entre estudo e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular**. Texto apresentado como estudo encomendado na 36ª Reunião da Anped, GT Estudo e Educação. Goiânia, 2013.

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALLEGARO, Ronaldo. Reflexões sobre a educação no pensamento de Hannah Arendt. p.88-100. In: **4º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP**, São Paulo. Anais. 2009.

CASEY. **Understanding High Dropout Rates in Primary School Education in Mozambique Vaxjo**: Linnaeus University. 2014.

CASTIANO, José Paulino; NGOENHA, Severino Elias; BERTHOUD, Gérald. **A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CASTIANO, José Paulino; NGOENHA, Severino Elias. **A longa marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique**. 3. ed. Maputo: PubliFix, 2013.

CASTIANO, José Paulino. **Referenciais da Filosofia Africana: Em busca da intersubjetivação**. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira, 2010.

CASTILHO, Auriluce Pereira; BORGES, Nara Rúbia Martins; PEREIRA, Vânia Tanús. (Org.). **Manual de metodologia científica do ILES Itumbiara**: ILES/ULBRA, 2014.

CHIZZOTTI, António. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. S.ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

CONFINTEA, **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. 6ª ed. Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia (Org.). – Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Carlos Odilon da. **Educação de jovens e adultos: conhecimentos e saberes nas teses e dissertações da Argentina e Brasil (2010-2016)**. 1 recurso online (170 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2017.. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330531>>. Acesso em: 1 Junho 2020.

COSTA, José Junior Souza. A Educação segundo Paulo Freire: Uma primeira análise filosófica. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia FCPA*. Volume VII – Número 18 – Ano– ISSN 1984-9052, Pouso Alegre, 2015.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3.ed. Porto Alegre: penso, 2014.

CRUZ, Rosilene Miranda Barroso da et al. A cultura organizacional nas empresas e na escola. In. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?** *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALES, Roger. **Globalização, economia do conhecimento e educação comparada**. *Educação Comparada*. V. 41, n. 2. P. 117-149, maio de 2005.

DAVA, Fernando; ANTÓNIO, Alexandre; LEMIA, Rosário, MUDENDER, Arrissis; WANE, Marílio; MAZUZE, Célia; LOPES, Sónia; AMINAGI, Dulámito; LOPES, Daniel. **Samora Moisés Machel: História de Uma Vida Dedicada ao Povo Moçambicano**. Edição ARPAC. Coleção Embondeiro: Edição Especial. Maputo, 2014.

DE OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; DOS SANTOS, Tânia Regina Lobato. A presença de Paulo Freire em Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos de Redes Municipais de Ensino do Estado do Pará. **Revista e-Curriculum**, vol. 14, núm. 1, enero-marzo, 2016, pp. 257-276.[fecha de Consulta 1 de Junho de 2020]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76645155014.pdf>

DENZIN, Norman Kelly, & LINCOLN, Yvonna Sessions. **Introducion: The Discipline and practice of qualitative research**. The Sage handbook of qualitative research (4th ed., pp. 1-19) thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, Sept. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>.

DIAS, Hildizina Norberto. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **Revista VIRUS**, São Carlos, n.4, dez. 2010 Disponível em: [ttp://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt](http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt)>. Acesso em: 21 de Setemb. 2021.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. S.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3^a.ed., Porto Alegre: Artmed. Brasil. 2009.

FOLLADOR, Kellen Jacobsen. A Mulher na Visão do Patriarcado Brasileiro: Uma herança ocidental. **Revista fato & versões** / n.2 v.1 / p. 3-16 /2009. Disponível em: <[catolica online.com.br/fatoeversoes](http://catolicaonline.com.br/fatoeversoes)> Acesso em: jul. 2021.

FRANCISCO, JONAS António. **A Massificação Do Ensino Em Moçambique Sob A Égide Da Internacionalização Das Políticas Educacionais: Implicações Para A Gestão Escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação Área de concentração Educação Social. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campus do Pantanal UFMS-CPAN. Corumbá. 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora. 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 3ª edição. Rio de Janeiro. ed. Paz e Terra – São Paulo. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Henrique Mello Rodrigues; CUNHA, Marcus V.M. Júnior; MOSCAROLA, Jean. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97- 109, 1997.

FURTADO, Celso. (1961). **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto/Cicef, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Atiças S.A., 1998. Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

GIL, António Carlos. 2010. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas. 2010.

GIL, António Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. (6ª Ed). São Paulo: Atlas. 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GÓMEZ, Miguel Buendía. **Educação Moçambicana: história de um processo (1962-1984)**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

GUERRA. Lúcia Helena Barbosa. Políticas e programas para igualdade de gênero em Moçambique. in. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. Acesso em: 03 Agosto 2021.

GRAMSCI, António. **Cadernos do Cárcere**. S.ed. Rio de Janeiro: 1932.

GRAMSCI, António. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, António. **Cronache torinesi: 1913-1917**. Torino: Giulio Einaudi. 1980.

GRAMSCI, António. **Concepção dialética da história**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, António. **A formação dos intelectuais**. S. Ferreira (Trad.). Rio de Janeiro: Achiamé. 2013.

GRAMSCI , António. **Cadernos do Cárcere**. vol. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A.(Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUBA, Egon Gabay. e LINCOLN, Yvonna Sessions. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. **Como Educar Hoje?** reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo : Mundo e Missão,2003.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. CEDES, v.21 n.55, Campinas, 2001.

INE, CENSO 2017, **Recenseamento geral da População em Moçambique**. Maputo, 2017.

INE e MINEDH. **Estatégia Nacional para o Desenvolvimento de Estatística de Educacao (2019-2023)**: Documento preliminar. Maputo, 2019.

JOANA, Carlos Beira; SANDRA, Martins Lohn Vargas; CLAUDIO, Reis Gonçalo. Gestão de qualidade do ensino básico em Moçambique: Um estudo em escolas primárias e públicas. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia [en linea]**. 2015, 5(4), 65-77[fecha de Consulta 1 de Junho de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350450620006>

LANDERDAHL, Maria Celeste. II conferência nacional de políticas para as **mulheres**: implicações para a enfermagem brasileira. In: Esc Anna Nery. **Rev Enferm** 2008 dez; 12 (4): 814-816. Disponível em: Acesso em: Jul. 2021.

LANGA, Filipe Jorge Laranjeira. **Atlas do perfil habitacional de Moçambique (1997 a 2007)**. Uma abordagem do SIG. S.ed. Dissertacao, ISEGI, Universidade Nova de Lisboa (UNL), Lisboa, 2010.

LIMA, Licínio Carvalho. **Aprender para ganhar, conhecer pra competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção questões da nossa época; v. 41).

LIMA, Paulo Gomes. Educação, políticas públicas e internacionalização: diretividades e possibilidades de emancipação. **Laplage em Revista [en linea]**. 2016, 2(1), 1-3[fecha de Consulta 1 de Junio de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756514001>.

LOPES, M. Luis; PEREIRA. Carlos.D. **Modelos de Pedagogia e de Andragogia**. S.ed. UFMG. 2006.

LÓPEZ, Néstor. Desigualdades sociales y educación. In: LÓPEZ, Néstor. Equidad educativa y desigualdade social: Desafios de la educación em el nuevo escenario latinoamericano. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad**. Buenos

Aires: IPE-UNESCO, 2005. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/141425599s.pdf>. Acesso em 17 Dez 2020.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora. 1990.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. II série. São Paulo: Cortez Editora. 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACAMO, Ernesto Mário. **Insucesso escolar em Moçambique**: estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel. Lisboa: [s.n.], 2015.

MACHEL, Samora Moisés. **Unidade, Trabalho, Vigilância**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.

MACHEL, Samora Moisés. **Fazer da escola, uma base para o povo tomar o poder**. Maputo: Departamento do ideológico da FRELIMO, 1979.

MANDELA, Nelson. **Long Walk to Freedom**: The autobiography of Nelson Mandela. Johannesburg: Macdonald Purnell, 1994.

MAPUNGA, Américo Alberto. Causas de Abandono de Educandos aos Centros de Alfabetização Educação de Adultos na ZIP de Muzingazi na Cidade de Chimoio no período de 2014 a 2015. **Rev. Repositorio.ucm.Mz**. 2016, disponível em 5 de Junho de 2020. <http://repositorio.ucm.ac.mz/handle/123456789/125>

MÁRIO, Mouzinho; NANDJA, Débora. **A alfabetização em Moçambique**: desafios da educação para todos. s.ed. UCM, Maputo, 2005.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livros 1, 2 e 3. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Prefácio à crítica da economia política**. S.ed. Londres, 1859.

MASSIMACULO, Albino. **Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique e a diversidade cultural**: o caso de escolas do Município de Nampula. Univ.Minho. Disponível em 9 de Junho de 2020, <https://core.ac.uk/download/pdf/55615737.pdf>

MEDEIROS, Liziany Müller; VIERO, Janisse; SPANAVELLO, Caroline Silveira; CAMILLO, Cíntia Moralles. **Filosofia da Educação**. 1ª ed. UFSM, Santa Catarina – Brasil, 2018.

MENDONÇA, Isabelle Pinto; SANTOS Vânia Carvalho. **Políticas Públicas para as mulheres**: indicações apresentadas no Plano Nacional Brasileiro. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, UFES, Vitória-ES, 2018.

METZLER, John. Os estados em desenvolvimento e a educação: África. In: COWEN Robert; KAZAMIAS Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (orgs.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. vol. 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINEDH - PEE: **Plano Estratégico da Educação (2012 – 2016/19)**. Moçambique, Maputo, 2012.

MINEDH. PCEB. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo, 2008.

MINEDH. PCEB. **Plano Curricular de Alfabetização e Educação de Adultos**. Maputo, 2011.

MINEDH: **Relatório do Movimento de Monitoria global a Educação Para Todos**. Moçambique, Maputo 2012.

MINEDH. **Padrões e indicadores de qualidade de educação em Moçambique**. Maputo. 2014.

MINEDH: **Plano Estratégico de Educação e Cultura**. Moçambique, Maputo. 2015.

MINEDH. **Relatório de desempenho do sector da educação**. Maputo, 2018.

MINEDH. **Plano estratégico de educação**, 20ª Reunião Anual de Revisão, 24 - 25 de Abril de 2019. Maputo, 2019a.

MINEDH (2019a). **Análise do Sector de Educação (ESA) Relatório Final**. Julho de 2019 Maputo: MINEDH. Maputo, 2019b.

MINEDH. **Avaliação do Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016/19**. Maputo: MINEDH, Maputo, 2019c.

MINEDH. **A Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique foi realizada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique** em estreita cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), s.ed. Maputo, 2019d.

MINEDH - PEE: **Plano Estratégico da Educação (2020 - 2029)**. Moçambique, Maputo, 2020.

MOÇAMBIQUE. INE. **Resultados definitivos do Censo de 2017. IV** Recenseamento da População e Habitação. Maputo, 2017.

MOÇAMBIQUE. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, da Assembleia da República de Moçambique BR nº 254, I Serie, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. Lei nº 4/83, de 23 de Março, da Assembleia da República de Moçambique BR nº 12, I Serie, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. LEI nº 6/92, de 6 de Maio, da Assembleia da República de Moçambique BR nº 19, I Serie, 1992.

MOÇAMBIQUE. **LEI nº 7/2008, de 9 de Julho. Boletim da República**. Aprova a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança. I Série, Número 28. Maputo-Moçambique, 2008b. Disponível em: <http://www.rosc.org.mz>. Acesso em: 15 de Julho, 2021.

MOÇAMBIQUE. PARPA I, Moçambique. **Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta**. Maputo, 2000.

MOÇAMBIQUE. INDE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo, 2003.

MOÇAMBIQUE.CRM. **Constituição da República de Moçambique** (2004): promulgada em 16 de novembro de 2004. Organização do texto: Eduardo Joaquim Mulémbwè. Maputo, 2004.

MOÇAMBIQUE. PARPA II. **Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta**. Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. PARPA III, Moçambique. **Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta**. Maputo, 2011.

MOÇAMBIQUE. PQG. **Plano Quinquenal do Governo**. Maputo, 2015.

MOÇAMBIQUE. AGENDA 2019-2030. **Revisão de Políticas Educacionais em Moçambique**. Maputo, 2019.

MOREIRA, Antínio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: Diferença Cultural e Práticas Pedagógicas**. 4ª ed. – Petrópolis, Editora Vozes, RJ: 2010.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC, Curitiba**, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

MUIANGA, Ernesto. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa. **Revista Acolhendo**. São Paulo, ano 3, n. 5. 2008. Consultado em 24 de Junh. de 2020. disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>.

NANDJA, Débora. **Educação de adultos em Moçambique: uma cronologia de factos**. S.ed. Moçambique: Universidade Eduardo Mondlane. Maputo: 2006.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina. 2009.

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

NEGRÃO, José. **Para que o Parpa Resulte**: reflexão epistemológica sobre um processo candente. unpublished manuscript. Maputo, 2012.

NEPAD – **Nova Parceria para o Desenvolvimento de África**, Abuja, Nigéria, Out. de 2001.

NHAMPOSSE, Alice Albertina. Oferta formativa e necessidades de alfabetização dos educandos: Centro de Alfabetização de Natete Monapo. 2014. **Rev. UCP**. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14982>. Acesso 01 de Junho 2020.

OLIVEIRA, Leidiane Souza de. Transformações Societárias, Novas Expressões da Questão Social e Demandas para o Serviço Social: Considerações acerca da Violência Contra a Mulher. **Florianópolis/UFCS: Fazendo Gênero Diásporas Diversidades**, Deslocamentos 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277782804_ARQUIVO_fazendogenero.pdf> Acesso em: Jul. 2021.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro , v. 24, e240050, 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100305&lng=en&nrm=iso>. access on 31 May 2020. Epub Oct 14, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240050>.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. 3 ed. Ed. Pontes. Campinas. 2005.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth. Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEREIRA, António. A pedagogia organizacional e a formação do/a pedagogo/a: reflexões conceituais e epistemológicas. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, v. 7, nº 3, p. 963-984, set./dez., 2012.

PEREIRA, Maurício Gomes. **Artigos científicos**: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: GEN, Guanabara Koogan, 2014.

PINHEIRO, Evandro Rogério da Silva. **Educação de Jovens e Adultos**: realidade atual da situação educacional da EJA. UFAM, Amazônia: 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

PISCITELLI, Adriana. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura, Brasil, 2008. v.11, n.2, p. 263 a 274.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do estudo científico: métodos e técnicas da pesquisa e do estudo acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Revista CLACSO**. Perspectivas latino-americana, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIMUENHE, Ancha. **História da Educação Moçambicana no Século XX: Lei 4/83 e 6/92 do Sistema Nacional de Educação**. PUC Goiás; RCE, v.3, 2018 ISSN 2526-4257 e019011, Brasil, 2018.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun., 2014.

REIS, Marli Pettenon dos. A Escola no processo de construção da cidadania. In: XIII mostra de iniciação científica e VIII mostra de extensão unicruz – **Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Cruz Alta, Rio Grande do Sul, 2010, p.1-4. Disponível em: . Acesso em 15 jun 2021.

RIBAS, Adriana Ferreira Paes; MOURA, Maria Lucia Seidl. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan-abr. 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a15>>. Acesso em: 14 de Agost. de 2021.

RICHARDSON, Robert Jarry; et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. Atlas. São Paulo. 1989.

RIQUELME, Sergio Fernández. La política social ante el desarrollo humano sostenible. Propuestas de renovación teórica. Observatório Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social. **Rev. Acad. Universidad de Málaga**. Año 04, n. 08, junio de 2010.

RIVERA CUSICANQUI, Silva. **Oprimidos pero no vencidos**. La Paz: La mirada Salvaje, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SA, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 25, e250021. Epub May 11, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250021>.

SANTOS, Andréia de Santana, Amorim, António. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação PUC-Campinas [em linha]**. 2018, 21 (1), 117-126 [fecha a Consulta 12 de maio de 2020]. ISSN: 1519-3993. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061624009>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: para um pensamento alternativo de alternativas. Vol.1. Buenos Aires: CLACSO, Noviembre de 2018.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Rev. Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e96659, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000100606&lng=en&nrm=iso>. access on 31 May 2020. Epub Feb 17, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623696659>.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. **Revista Educação**, N.45, Junho de 2007, p. 291-306

SCUASSANTE, Priscyla Mathias. A participação popular, prevista na Constituição Federal de 88, garante efetivamente a realização do Estado Democrático de Direito? 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br>. Acesso em ago. 2020.

SEFANE, Cristovão Elsa. Impacto dos programas de alfabetização e educação de adultos: análise do papel da alfabetização na vida social dos alfabetizando em Moçambique. **Rev. Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 141-161, aug. 2018. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5186>>. Acesso em: 05 June 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p141-161>.

SEVERINO, António Joaquim. **Metodologia do Estudo Científico**. S.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andresa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trivisan. **Análise de Conteúdo**: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. s.ed. Brasília, 2013.

SILVA, Elcio Arestides de Mattos; EVANGELISTA, Francisco. António Gramsci e a educação (escola unitária). **Laplace em Revista**. vol. 1, núm. 3, pp. 55-66, 2015. Acesso: 17 de Junho de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201513101p.55-66>

SILVA, Roberto da. Limites e possibilidades do Direito à Educação na legislação educacional brasileira. **Revista Voos**, Vol. 2, Jul 2010.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, Aug. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014&lng=en&nrm=iso>. access on 31 May 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014>.

TAVARES, Z. **Absentismo Escolar na Escola Secundária Conego Jacinto da Costa**. Praia: ISE. 2006.

TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente** – Romaria. Brasil: 1977.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. V.1. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2010.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria Lourdes, TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. SP: Editora Saraiva, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em ciências sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. Editora Atlas, São Paulo. 1987.

UNDP Mozambique - Briefing note for countries on the 2018 Statistical Update, **Human Development Indices and Indicators: Statistical Update**. 2018.

UNESCO - Moçambique. **Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231723por.pdf>. Acesso em 19.03.2017.

UNESCO Moçambique. **Revisão de Políticas Educacionais**. S.ed. Março. Maputo, 2018.

UNESCO. **Educação para Todos em 2015: um objetivo acessível?** São Paulo: Moderna, 2009.

UNICEF. **Educação Moçambique. Situação atual**. 2014 Disponível em <http://www.unicef.org/mz/nosso-estudo/o-estudo-do-unicef/educacao/>, acessado em 02 de Junho de 2020.

UNSIDA. **Relatório Global 2014 sobre a situação atual da epidemia de HIV/SIDA**. Disponível em: http://www.paho.org/bra/images/stories/Documentos2/unSIDA_gap_report_en-1.pdf?ua=1. Acesso dia 03.10.2017.

VALDÉS, Raul (et al coord). **Educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade.** Goiânia: UFG, 2014.

VEGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VEGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** S.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VIEIRA, Maria Clarisse; PINTO, Luciana de Oliveira. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e192556, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100429&lng=en&nrm=iso>. access on 31 May 2020. Epub Nov 25, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698192556>.

VILLANUEVA, Gutiérrez Oscar Eligio. **De estudiantes a profesores, transiciones y dilemas en la incorporación profesional.** 1ra. Ed. México D.F. 2010.

VOSGERAU, Dsar Sant`Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Acesso: 11 de Julh 2020.

YIN, Kelly Roberto. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.