



ISSN: 2310-0036

Vol. 2 | Nº. 10 | Ano 2019

Cristóvão Anselmo

Universidade Católica de Moçambique

cristanselmo3@gmail.com

EDUCAÇÃO DE ADULTOS, IDENTIDADE CULTURAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL EM MOÇAMBIQUE

ADULT EDUCATION, CULTURAL IDENTITY AND LOCAL DEVELOPMENT IN MOZAMBIQUE

Resumo

O artigo é resultado de uma investigação feita na Zambézia, Moçambique, com 250 estudantes que frequentam a educação de adultos. Objectivamente, analisa a actual situação do binómio relacional analfabetismo-pobreza extrema da sociedade moçambicana procurando causas remotas e imediatas; propõe, no fim, um contributo estratégico em educação de adultos em quanto indicação prática e operativa em vista ao desenvolvimento. O trabalho seguiu a metodologia mista, combinando abordagens qualitativas (25 estudantes entrevistados, cinco em cinco escolas) e quantitativas (250 estudantes submetidos ao questionário, cinquenta em cada escola) numa amostra casual representativa e proporcional proveniente de cinco distritos da Zambézia. Requisito: estudantes submetidos à educação de adultos. Hipótese de partida: "Quanto mais a educação de adultos inclui os elementos de identidade cultural, tanto mais essa contribui para a eliminação do analfabetismo-pobreza extrema e favorece o desenvolvimento local nas zonas rurais em Moçambique". Tanto das análises das narrativas textuais quanto das estatísticas, a partir da hipótese, concluímos: a educação de adultos ligada à identidade cultural traz desenvolvimento local nas zonas rurais, contrariando, analfabetismo-pobreza extrema e dependência de pacotes financeiros estrangeiros como o Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA).

Palavra-chave: Educação de adultos; Identidade cultural; Desenvolvimento local; Zonas rurais; PARPA.

Abstract

The article is the result of a research study carried out in Zambezia, Mozambique, with 250 students attending adult education. Objectively, it analyzes the current situation of the relational binomial illiteracy-extreme poverty of Mozambican society looking for remote and immediate causes; it proposes, in the end, a strategic contribution in adult education in terms of practical and operative indication in view of development. The work followed the mixed methodology combining qualitative (25 adult students interviewed, five in five schools) and quantitative approaches (250 students submitted to the questionnaire, fifty in each school) in a representative and proportional casual sample from five districts of Zambezia Province. Sample requirement: students submitted to adult education. Starting hypothesis: "The more adult education includes the elements of cultural identity, the more it contributes to the elimination of illiteracy-extreme poverty and favors local development in rural areas in Mozambique". From the analysis of textual narratives and statistics, from the hypothesis, we conclude: adult education, linked to cultural identity, brings local development in rural areas, opposing illiteracy-extreme poverty and dependence on foreign financial packages such as Action Plan for the Reduction of Absolute Poverty (APRAP).

Keywords: Adult education; Cultural identity; Local development; Rural areas; APRAP.



Rua: Comandante Gaivão nº 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: reid@ucm.ac.mz

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

INTRODUÇÃO

Moçambique faz parte do círculo das nações pobres e não faz excepção às políticas assistencialistas/intervencionistas de natureza global das instituições de Bretton Woods e do comércio como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Qual é a acção do BM e do FMI diante dos países subdesenvolvidos? Para responder a vários problemas, entre os quais ligados ao analfabetismo e à pobreza extrema nos países subdesenvolvidos, ambas instituições com poder económico e financeiro desenham grandes projectos de desenvolvimento concebidos de maneira vertical, de cima para baixo e inadequados por estarem longe do contexto de aplicação.

Em percentagens, o país apresenta altos níveis de analfabetismo e de pobreza. Cerca de 45% das pessoas adultas moçambicanas, além dos 15 anos de idade, são analfabetas (UNESCO, 2019) e a pobreza extrema é evidente. Em relação à pobreza, o relatório do Ministério da Economia e Finanças de 2019 refere que o número de moçambicanos em situação de pobreza extrema terá aumentado de 55 e 60% desde 2015 (MEF, 2019). Em resposta, o Governo de Moçambique aceitou o chamado “Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) nas fases I e II, respectivamente, em 2001-2005 e 2006-2010. O PARPA foi desenhado e financiado pelo FMI, aceite e aplicado formalmente pelo Conselho de Ministros de Moçambique (GdM, 2006, p. 1). Entre 2000-2015 as instituições de âmbito mundial, como a Organização das Nações Unidas, e, singularmente, cada Estado e Governo, comprometeram-se no alcance dos objectivos de redução à metade da pobreza extrema, “Millennium Development Goals” (UNO, 2000).

Um dos elementos importantes para a redução do analfabetismo e da pobreza extrema é a educação de adultos. Sobre a educação de adultos em Moçambique, estudos foram feitos na área. Contudo, a nossa investigação aborda questões referentes à *Educação de adultos, identidade cultural e desenvolvimento local em Moçambique* e centra uma análise voltada para as zonas rurais de cinco distritos da Zambézia. Em foco ao cenário apresentado e ao tema, emerge a questão que nos suscitou interesse pela investigação: *como a educação de adultos, que inclui os elementos de identidade cultural, traz desenvolvimento nas zonas rurais da província da Zambézia em Moçambique?* A questão manifesta preocupação pelo problema e é razão da investigação, embora estudos anteriores tenham abordado o tema, não o fizeram nos moldes em que o colocamos.

Objectivamente, a investigação pretendeu analisar a actual situação do binómio relacional analfabetismo-pobreza extrema da sociedade moçambicana, procurando causas remotas e imediatas, de forma a propor, no fim, um contributo estratégico em educação de adultos, enquanto indicação prática e operativa em vista ao desenvolvimento. Três elementos fazem nota justificativa do estudo: elevada taxa de analfabetismo, acentuado índice de pobreza e dependência do PARPA. O trabalho é relevante e actual, porque o quadro social que se vive em Moçambique, e na maioria dos países subdesenvolvidos, é caracterizado pelo analfabetismo e pobreza extrema. Apesar disso, tem limitações na escolha entre educação e formação de adultos, na precisão do lugar onde incidir o estudo e em encontrar literatura local sobre o tema.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Alfabetização e analfabetismo em Moçambique

A Agência das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apresentou, em 2013, suas estatísticas a respeito da alfabetização e do analfabetismo em Moçambique, referente aos anos 1980 a 2009 em percentagens para alfabetizados masculinos e femininos. Seguem os dados:

TABELA 1: TAXA DE ALFABETIZADOS EM PERCENTAGENS (%) DE 1980 A 2009

| Anos | 1980 | 1997 | 2003 | 2009 |
|----------------------------|------|------|------|------|
| Percentagens em masculinos | 44 | 54,8 | 65,6 | 67,4 |
| Percentagens em femininos | 12,1 | 25 | 33,2 | 36,5 |

Fonte: UNESCO (2013).

Elaboração: própria.

Os dados preocupam-nos se referenciados os analfabetos, pois, com uma população de 20.278.361 habitantes a nível nacional (INE, 2012), expressar em números inteiros 6.234.764 adultos, além de 15 anos de idade,

analfabetos absolutos em 2009, é muito. Esta situação social real observa-se, actualmente, quando o país conta com uma população de 26.899.105 habitantes (INE, 2017), dos quais 10.502.200 analfabetos. Entre as causas que levam a ler este problema, além da colonização portuguesa no passado (dependência política), a globalização económica e confiança em projectos de desenvolvimento no presente (dependência económica) e a pobreza extrema, tem a despesa pública no sector da educação coberta somente por 3,7% do Produto Interno Bruto (PIB) e por 19,5% da despesa total do Governo (UNDP, 2007, p. 326). É preciso evidenciar que o nível de pobreza torna o país dependente, o que por exemplo quer dizer que metade da balança anual do Governo depende de ajudas estrangeiras.

Educação de adultos: configurações conceituais

Educação

Prellezo *et al.* (2008) colocam o conceito de educação no âmbito do processo de transmissão e activação de conhecimentos, capacidades e valores em vista ao desempenho de funções na sociedade. A este processo liga-se a “promoção, a estruturação e consolidação das capacidades pessoais fundamentais para viver de maneira consciente, livre, responsável e solidário nos próprios contextos e com os outros, no fluxo do tempo e da idade, no entrelaçamento das relações interpessoais e na vida socialmente organizada” (Dse, 2008, p. 269).

O específico da educação é a referência à estruturação orgânica da pessoa adulta para quem se desenrola de maneira consciente, livre e responsável. No contexto rural moçambicano, a tomada de consciência, a liberdade e responsabilidade dos adultos apela a um outro elemento de dimensão comunitária: a interdependência sinérgica da vida solidária.

Educação de adultos

O conceito "educação dos adultos" não tem uma valência exclusiva no âmbito da educação e sociedade. Pode ser apresentado no sentido lato e assumido no sentido restrito. Neste estudo, o conceito é assumido no seu sentido lato, mas direccionado a uma aplicação prática. Não se restringe só à instrução formal tradicional que normalmente começa com crianças de 6-7 anos de idade, sendo que essas podem sair da tal instrução a qualquer momento a partir da metade de adolescência até por volta de 20 anos, mas considera adulto "quem tem além de 15 anos de idade", de acordo com a nomenclatura da UNESCO (2013). Entretanto, considera também, à luz dos instrumentos jurídicos e demográficos de Moçambique, a maioria que começa aos 18 anos.

Na linha da *V Conferenza Internazionale di Amburgo sull'Educazione degli Adulti per il XXI secolo (UNESCO/CONFITEA, 1997)*, tal educação é um “processo de aprendizagem formal e/ou de outro tipo” orientado à aquisição e activação de conhecimentos e competências que serão aplicadas para responder não só ao binómio analfabetismo-pobreza extrema, mas também às consequências dele derivantes. A expressão “outro tipo” engloba a educação não formal que igualmente capacitando os estudantes torna-os conhecedores do espaço social e do mundo que vivem.

Adulto moçambicano: condições e experiências

Quem é o adulto para o qual a educação se desenrola? Nas sociedades modernas ocidentais considera-se adulto, do ponto de vista demográfico, quem se encontra entre os 25 e 65 anos (correspondente à idade activa), enquanto juridicamente, o adulto é caracterizado em termos de estado e de direitos correspondendo àquele que atingiu a maioridade (variando entre 16 anos para quem se casa e 21 anos ou 18 anos para o exercício do direito do voto). A nossa experiência mostra que o adulto moçambicano de que falamos é a pessoa (homem e mulher) que cronologicamente a idade situa-se entre 18 e 55 anos. Outro elemento que justifica a nossa escolha é a estreita inter-relação entre idade cronológica, experiências e percurso de aprendizagem do adulto moçambicano.

Adulto é aquele/a que, de forma responsável, luta continuamente pela manutenção e sobrevivência individual, da família e da comunidade social, em que se circunscreve, tanto no sector urbano, quanto agrícola rural e

consciente das suas difíceis condições de vida social, compromete-se autónoma e decisivamente num trabalho de subsistência à sobrevivência.

Alfabetização

Lendo os dados estatísticos precedentes (fornecidos pela UNESCO, 2013) em sufrágio da relevância do problema no país, constatámos que a maioria da população moçambicana é instrumentalmente analfabeta em idade adulta, o que evidencia que o analfabetismo instrumental é um facto. Em razão disso, a alfabetização é o primeiro percurso a assumir não só como componente constitutiva, mas também como elemento fundamental na sustentabilidade da educação de adultos. Note-se bem que "analfabetismo instrumental, entende-se incluir a absoluta falta de posse do instrumento alfabeto" (Mariani, 1997, p. 100).

Feita no contexto das zonas rurais, a alfabetização, especificamente, a aprendizagem da leitura e da escrita, não deve ser reduzida a um saber-fazer técnico, mas ligada a valores e conceitos culturais fundamentais que se conhece por experiência de vida e entra-se no processo de aprendizagem com um conhecimento adquirido a partir dessa experiência. Assim, "qualquer indivíduo a alfabetizar não é uma *tabula rasa*, é preciso tirar o prejuízo que o analfabeto seja sempre um ignorante, pertencente a 'outra cultura' esquisita, atrasado e encará-lo de maneira paternalista, trazendo-lhe as luzes da cultura" (Mariani, 1997, p. 123). Nas zonas rurais moçambicanas, o adulto tem que ser alfabetizado em função dos seus valores e experiências culturais, o que o levará a "participar aos diversos momentos da convivência social, civil e profissional" (Demetrio, 1997, p. 271).

Educação como estratégia de saída da miséria

A partir do seu passado e fazendo análise em volta da situação de analfabetismo e pobreza extrema no presente, a educação de adultos torna-se estrategicamente o caminho de saída da miséria na Zambézia. Os primeiros elementos a ter em consideração para mudar o cenário são a consciência das pessoas sobre a sua situação social e a aceitação de tal estratégia. A este respeito na pergunta do questionário sobre a posição social, todos declararam que se encontram na posição baixa. Na pergunta sobre o título de estudo alcançado, indicaram os primeiros dois níveis, o que significa que se encontram até a Escola Primária do Segundo Grau (EP2), assumindo que há consciência da pobreza, do desprovimento de escolarização e poucos alcançam o nível secundário.

Questões culturais e linguísticas

Porquê a cultura e a língua locais? Entre os elementos culturais essenciais está a língua. A partir da noção da cultura, entre as abordagens apresentadas pelos antropólogos para definir o conceito de cultura, trazemos as mais significativas e que se justificam neste estudo.

Em Herbert Spencer estabelece-se que o conceito de "cultura" exprime uma faculdade peculiar do ser humano enquanto tal. Esta faculdade, inerente ao pensamento e à faculdade cognitiva, distingue o ser humano de todos os outros seres. Neste sentido, a cultura pertence ao "super-orgânico" (1967, pp. 67-72), termo cunhado pelo estudioso, que em virtude da sua natureza, é desvinculada das leis que governam a biologia, por exemplo, a possibilidade do património cultural transmitir-se através de gerações. Edward Burnett Tylor oferece um conceito compreensível que ajuda a justificar a pergunta posta acima. Ele diz que – tomado no seu amplo sentido etnográfico – "cultura é aquele complexo unitário que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (1977, p. 1). Aqui, cultura refere-se também aos atributos da sociedade [local rural] tanto que já os temos como aprendidos por nós.

A definição antropológica de Edward Tylor (1977) está em conexão com aquela precedente de Herbert Spencer (1967) e de Vinigi Lorenzo Grottanelli que vem a seguir. Grottanelli entende que "cultura é toda a actividade consciente e deliberada pelo homem como ser racional e como membro de uma sociedade, e conjunto das manifestações concretas ou abstratas que daquela actividade derivam" (S.D., p. 14). Definir a cultura como actividade do homem racional enquanto membro de uma sociedade equivale a sublinhar com especificidade que essa (cultura) é essencialmente um facto colectivo, herança de uma comunidade e que cada homem que aí se encontra faça algo para ter um resultado. Cada um sacrifique algo de si para o bem dos outros. Voltando à abordagem de Tylor, a cultura local rechama a um movente da racionalidade (sentido positivo de fazer algo para

ter um resultado: aprender para produzir, no nosso caso). A cultura faz-se dentro de uma sociedade, da qual faz parte a sociedade local rural zambeziana. Essa não é só material, mas também integra a linguagem, o espírito, a inteligência do povo e mais.

O conceito de cultura apresentado pela *Gaudium et Spes*, “Alegria e Esperança”, é adaptável à dimensão e realidade de que fazemos referência, isto é, a valorização da cultura da gente na educação de adultos ao desenvolvimento. Neste documento do Concílio Vaticano II vem escrito:

A palavra ‘cultura’ indica, todas as coisas por meio das quais o homem apura e desenvolve as múltiplas capacidades do seu espírito e do seu corpo; se esforça por dominar, pelo estudo e pelo trabalho, o próprio mundo; torna mais humana, com o progresso dos costumes e das instituições, a vida social, quer na família quer na comunidade civil; e, finalmente, no decorrer do tempo, exprime, comunica aos outros e conserva nas suas obras, para que sejam de proveito a muitos e até à inteira humanidade, as suas grandes experiências espirituais e as suas aspirações (GS, 1965, n° 53).

Segundo a presente formulação da GS “que harmoniza as dimensões clássica e antropológica” (Dc, 1997, pp. 127-128), a cultura e os elementos derivantes dela (língua, linguagem, costume, agir comunitário) constituem património a ter em consideração na educação de adultos na Zambézia. Na linha deste propósito e em clara referência quer à cultura, quer à língua do lugar, um dos nossos entrevistados disse: “(...) durante a aula, se não compreendo nada em português, peço ao professor na língua local e ele fala em Lomwé, assim, compreendo melhor. Uma outra forma é que esta educação não pode distanciar-se da cultura. Se se distancia dela, a aprendizagem aborrece, torna-se complicada, impossível e perde o seu sentido” (Mutheko, 02.12.2011). Em referência ao autor, confirma-se a pertinência do facto, ou seja:

Os adultos geralmente julgam mais fácil aprender a ler e escrever em sua própria língua-materna, e os que são ensinados nela alcançam a alfabetização funcional mais rapidamente do que os que são ensinados em uma língua nacional que não é de uso geral em casa. A língua materna é o veículo natural de expressão; aqueles que nunca aprendem a ler e escrever nela podem ter permanente dificuldade em desenvolver um vocabulário completo em outro idioma ou em um idioma nacional e, possivelmente, internacional (Coles, 1978, p. 36). [Tradução nossa de “Adult education in developing countries” (Coles, 1978)].

Todos esses elementos levam a dar prioridade à cultura e às línguas-maternas do local. Mantendo a ideia do parágrafo precedente, um outro entrevistado disse: “(...) entre os elementos que devem ser integrados na educação de adultos está a minha língua local (Lomwé). Eu não posso esquecer a minha cultura e a minha língua. Devo saber bem tudo o que diz respeito a coisas ligadas à minha cultura” (Nakuwo, 02.12.2011). As línguas (Txuwabo, Lomwé, Txisena, Txitxewa, Makhuwa, Marengé) faladas no local são recurso útil e disponível para que os estudantes possam aprender identificando-se com tal recurso, sem medo de ser forçados e instrumentalizados por uma língua estrangeira. Daí que na Zambézia os adultos sejam educados nas línguas de que não só culturalmente são congénitos, mas também com as quais se identificam. Essas línguas são elementos de agregação e integram famílias, tribos e comunidades e isto traz vantagens para as pessoas.

Habilitação profissional

Uma educação de adultos orientada ao desenvolvimento local rural requer, além de que essa se faça nas línguas locais, a profissionalização dos estudantes com base nas necessidades reais do povo. Não pode haver e não se pode criar uma profissão sem que ela esteja ligada à resolução de um problema. Portanto, as profissões têm que ser consideradas possíveis respostas às situações problemáticas ligadas à falta de conhecimentos e competências necessárias para afrontá-las.

Sem pensar em grandes engenharias, porque por um lado são onerosas e por outro não se adequam, por agora, ao nosso contexto de referência, profissionalização significa ensinar os estudantes, capacitá-los com os meios apropriados em vista ao exercício das profissões, como por exemplo: alfabetizador (professor), agricultor qualificado, operário qualificado, construtor qualificado, carpinteiro qualificado.

Responsabilidade e participação

Numa província como a Zambézia, cujas decisões sobre a vida socioeconómica das suas instituições dependem, na sua maioria, de critérios assistencialistas de cálculo e de proveito – das organizações mundiais (BM, FMI) que regem a globalização económica, sob forma de projectos de desenvolvimento e pacotes financeiros, estabelecendo para isso regras, prescrições e orientações a pôr rigorosamente em prática, é necessário formular uma educação responsável e participativa. Ora, que direcção deve tomar a educação de adultos a ser formulada? Uma educação que possa levar homens e mulheres a ultrapassar com próprias forças as barreiras postas pelo colonialismo português (no passado), pelos truques da actual globalização económica e pelo assistencialismo paternalista presentes no PARPA.

A dimensão cultural da educação de adultos ocupa o primeiro lugar apoiando-se, para isso, em valores e normativas – família solidária, tribo solidária, comunidade solidária e línguas locais – que fazem parte da vida e experiências da comunidade. Mesmo a partir da dimensão cultural, antes de aceitar a participação do povo na educação de adultos e a sua materialização, as decisões são tomadas a partir de uma base de responsabilidade colectiva e participação comunitária.

O delineamento económico tem em vista potenciar e responsabilizar, de maneira vinculativa, a província e a sua população na planificação estratégica e construção dos próprios centros educativos contando, para isso, fundamentalmente com os próprios recursos e autonomia.

A visão política substancia-se na inclusão de maneira participativa das comunidades e das sinergias locais. Isto inclui – semelhante ao que acontece em Morogoro, Moshi (somente para mencionar algumas províncias de Tanzânia) – a acção das comunidades e sinergias locais encontrando, para tal, espaço dentro do esquema e plano do Governo local em exercício (Bwatwa et al., 1991). A cooperação com o Governo local como instituição que garante e administra oficialmente autoridade – particularmente de tutela, no caso do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano – permite evitar choques e mal-entendidos inúteis ao sistema político em vigor. Significa introduzir ou convidar as pessoas para a educação de adultos numa abordagem de aprendizagem baseada nas necessidades dos participantes trazendo aí mudanças e melhoramento – com a permissão das autoridades – dentro do sistema de governação, assim há mais possibilidades de ser aceite por aqueles que fazem políticas administrativas do que apresentar abordagens radicais que parecem pretender combater todo o aparelho administrativo sistémico.

Igualmente, a visão política tem em vista fazer interessar responsabilmente a sociedade civil – as associações locais e as igrejas – como recurso para a educação de adultos. A partir da nossa observação participante, as redes de associações de amigos e naturais de Macuse, Milange, Namacurra, Nicoadala, Ile, Alto-Molócuè, em colaboração com aquelas associações de agricultores e camponeses locais em vista ao melhoramento das condições de vida da sua gente, com uma atenção particularmente virada para o contexto local rural, contribuem, portanto, na educação de adultos, no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências e, ao mesmo tempo, no direito de cidadania activa.

Antecedente e contexto socioeconómico

Os colonizadores portugueses não trabalharam para fazer progredir o país, mas limitaram-se a desfrutar os recursos disponíveis. Se por um lado os portugueses, não fizeram nenhum investimento social em Moçambique – a maior parte, das poucas escolas existentes, era reservada aos brancos – por outro, com uma sociedade maioritariamente camponesa – 71% da população moçambicana vive nas zonas rurais praticando e dependendo de actividades agrícolas e 29% nas zonas urbanas (PRB, 2008) – vivendo de economia agrária (Rocha, 2006, p. 94) de sobrevivência familiar e, acrescido a estes factos, a fragilidade de uma economia socialista-comunista, tornaram a nação desprovida de meios para responder às necessidades primárias do seu povo.

A produtividade económica agrária era e é, ainda hoje, baixa. A baixa produtividade da economia agrária, de acordo com Mazula, é “influenciada por uma série de factores que determinam o seu potencial, nível de rendimento e sua distribuição, capacidade de ajustamento, flexibilidade, complementaridade e grau de eficiência” (1995, p. 585). Tais factores são: o modelo de acumulação de capital que impede o progresso, as profundas diferenciações (assimetrias) sociais e regionais, a pequena dimensão e fragmentação dos mercados domésticos, a

debilidade da base institucional, a fragilidade do capital humano (falta de educação/formação) e a tecnológica. Na nova democracia multipartidária, Moçambique “embate-se” numa economia de mercado globalizado. Em consequência e para adaptar-se aos *standards* a essa ligados, o recurso à dependência da assistência e aos investimentos estrangeiros (maioritariamente do BM e do FMI) nos seus programas de desenvolvimento e pacotes de financiamento – em referência ao nosso estudo, o PARPA que deu um *input* financeiro – fez-se iminente. Antes do PARPA, o país introduziu dois programas: Programa de Reajustamento Económico (PRE) e Programa de Reajustamento Económico e Social (PRES) nos anos 1987-1988 e 1990-1992 que não só foram vistos como instrumentos para uma mudança na orientação económica (liberalização da economia), mas também de inclusão neles de indicadores sociais implicados no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) aplicáveis às zonas rurais (Abrahamsson e Nilsson, 1994, p. 49), ambos, “propostos” pelo BM e pelo FMI.

A partir do cenário económico, Moçambique é tido como um dos países mais pobres do mundo como pode demonstrar a monitoração das Nações Unidas sobre o desenvolvimento humano cujo valor do IDH é igual a 0,384 (UNDP, 2007, p. 290). Segundo o IDH expresso nos seguintes indicadores basilares: 42,8 anos de vida média ou esperança de vida ao nascimento; 12,5% da população entre 15-49 anos com HIV/SIDA em 2007; 50,6% de taxa de alfabetização dos adultos (UNESCO, 2013); 52,9% de taxa bruta (conjunta combinada) de escolaridade e 1.242,00US\$ de Produto Interno Bruto (PIB) real em termos de dólares a Paridade de Poder de Aquisição (PPA US\$) ou PIB *per capita* para um *standard* de vida digna, em 2007-2008, a sociedade moçambicana é condenada e reduzida a viver em condições de analfabetismo-pobreza extrema e o país posicionado no 172º lugar a nível mundial.

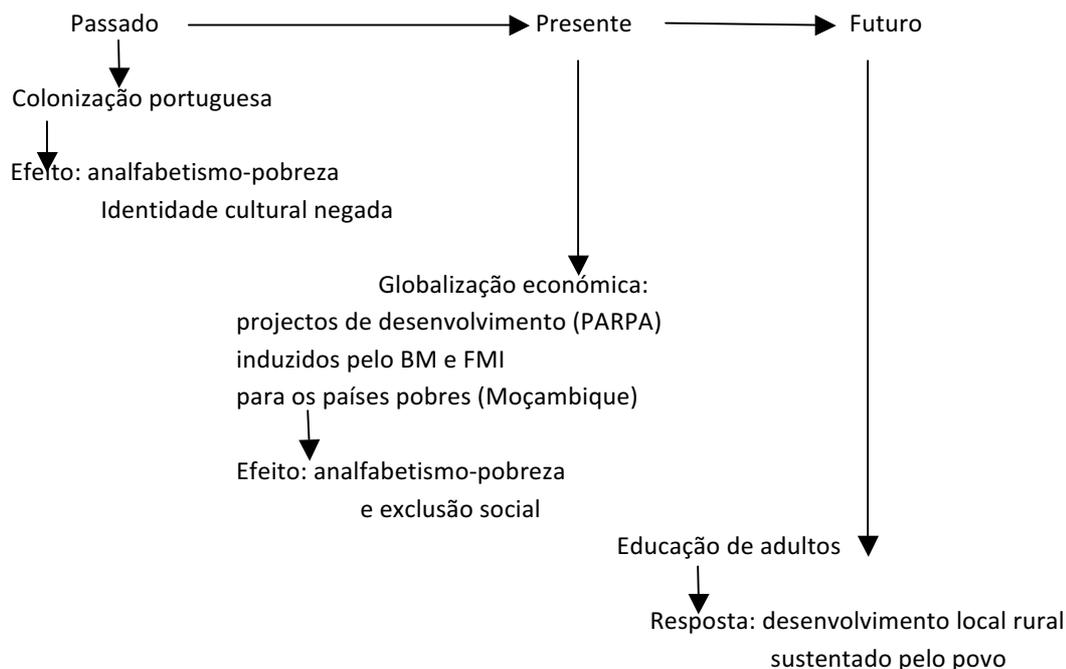
Antecedente e contexto sociocultural

In ante colonialismo, os moçambicanos destinados, na maioria, a fornecer trabalho manual para a exploração da agricultura de subsistência, viveram um processo educativo nas modalidades tradicionais. Na educação tradicional e cultural, a formação dos jovens maduros [a entender-se, adultos] estava entrelaçada à vida da comunidade e dos adultos. Não havia espaço, nem tempo dedicados exclusivamente à transmissão cultural e um outro exclusivamente à produção, nem havia adultos qualificados exclusivos para uma actividade ou para outra.

In colonialismo, o ambiente social dominado pela colonização não consentiu culturalmente a formação de pessoal técnico local, muito menos favoreceu a educação de adultos. Então, a contradição entre colonizadores e colonizados expressou-se no campo educativo. O sistema educativo colonial constituiu, em Moçambique, uma possibilidade formativa só para uma mínima parte da população local que servisse aos interesses do colono. Tratou-se de uma educação do indígena para torná-lo um colaborador útil e consciente da obra colonial.

In post colonialismo, ou seja, hodiernamente, mesmo se a carta da Constituição do País – no artigo 88 do Capítulo V que se ocupa dos Direitos e Deveres diversos – consagra e confere o direito de educação aos cidadãos segundo se lê: “Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito” (CRM, 2004, p. 88), a garantia e o gozo de tal direito não são ainda efectivos para todos os cidadãos. O PARPA não conseguiu dar resposta ao binómio do problema: analfabetismo-pobreza extrema. A partir de que base podemos sustentar o facto? O analfabetismo – e a consequente exclusão social – continua evidente e é preocupante. Dados actuais e operacionais evidenciam-no e demonstram-no: 49,4% de taxa de analfabetismo dos adultos de 15 anos de idade em diante. Isto significa que 50,6% da população adulta é alfabetizada (UNESCO, 2013). A despesa pública em educação é só coberta por 3,7% do Produto Interno Bruto (PIB) e por 19,5% da despesa total do Governo (UNDP, 2007, p. 326).

O índice – mais recente – de incidência da pobreza extrema no país é igual a 63,2%, enquanto as taxas de pobreza rural e urbana são iguais a 64,1% e 61,3% respectivamente. Com base no que descrevemos acima, permitimo-nos construir um cenário resultando a seguinte demonstração esquemática (elaboração: própria):



Se no passado, politicamente, fomos colonizados pelos portugueses (Ocidente), presentemente estamos a viver sob domínio da colonização – desta vez com uma roupagem – tomada em encargo pela globalização económica: BM e FMI. As duas instituições financeiras indicadas – geograficamente de localização ocidental – escreveram as regras, impuseram e impõem medidas em muitos países subdesenvolvidos (Stiglitz, 2003, p. 9). Ambas tornaram-se polos hegemónicos do sistema capitalista, construíram e movimentam a globalização económico-financeira. Descobrimos o nexos que existe entre o passado e o presente do problema. Delineemos o desenvolvimento.

Conceito de desenvolvimento

A situação da pobreza extrema em Moçambique requer estratégias que concordem com as necessidades reais e as prioridades do povo. Essas necessidades e prioridades têm que ser definidas sob a base de critérios endógenos. Quer dizer, a nível local e da base, o local tem que ser envolvido conscientemente como actor na planificação, na realização, na gestão de tais estratégias que trazem soluções eficazes aos problemas e no desencadeamento de processos de desenvolvimento.

São vários os estudiosos que discutem o conceito de desenvolvimento e diversas as suas orientações (do conceito). Neste estudo, interessa-nos apresentar abordagens de desenvolvimento com uma orientação humana, integrada e endógena. Um desenvolvimento que não seja sinónimo de assistencialismo. Cimadevilla (2004) ensina que o assistencialismo impede a auto-mudança e, porque não envolve de forma protagonista e participativa os actores – supõe a existência de um conhecimento superior àquele que dirige o contexto social do lugar – não faz com que as pessoas e as sociedades se desenvolvam, mas deixa-as perpetuamente dependentes (2004, p. 57). Então, o desenvolvimento local rural tem que ser patrocinado e sustentado pelas pessoas e sociedades no próprio ambiente e contexto. Que conceitos podemos dar a tal desenvolvimento local rural? Na linha de análise de Cimadevilla (2004), alguns conceitos podem ajudar-nos a formular a ideia de desenvolvimento local rural em Moçambique: “o desenvolvimento é um processo inédito e irreversível de mudança social, através do qual instaura-se numa região, um mecanismo endógeno de crescimento económico cumulativo e diferenciado” (Beltrão, 1965, p. 115). A partir da definição de Beltrão (1965), que concorda com a análise de Cimadevilla (2004), evidenciamos a irreversibilidade e a mudança social.

Moçambique e o desenvolvimento local rural

Desenvolver as capacidades das pessoas, considerar as sinergias locais, envolver as forças e as liberdades endógenas, é o desenvolvimento local rural de que Moçambique necessita. Não é aquele proposto pelo BM, pelo FMI, pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs), muito menos pelo PARPA. O primeiro tem como base o PIB *per capita*, nominal em termos de dólares (Paridade de Poder de Aquisição). Por outras palavras, é determinado pelo rendimento e abundância de riqueza, porém, essa (riqueza) não é distribuída equitativamente pela população. O segundo, baseado na colaboração/cooperação entre o Norte e o Sul, sob forma de pequenos projectos a curto prazo. O PIB *per capita* serve para satisfazer as necessidades básicas.

Quem delinea o desenvolvimento sob a orientação do PIB “peca”, porque é uma análise muito linear baseada nos indicadores de contagem de cabeças, que consiste em contar e extrair a pobreza com base na relação entre o número dos pobres e o número total das pessoas numa zona ou comunidade, sem tomar em consideração o *deficit* dos rendimentos dos pobres em relação às outras privações, *iliberdades* e a sensibilidade da distribuição dos rendimentos entre os pobres. Este procedimento impõe e torna a gente incapaz de fazer tranquilamente outras escolhas e coisas, isto é, força as pessoas a fecharem-se como se estivessem numa “gaiola de aço” (Weber, 2010, p. 152) criando, deste modo, uma condição de *iliberdade*. Sendo assim, “o baixo rendimento pode ser uma das principais causas de analfabetismo, saúde precária, fome e desnutrição” (Sen, 2001, p. 25).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o alcance dos objectivos, o trabalho no campo da investigação seguiu a metodologia mista, isto é, a combinação das abordagens qualitativas (25 estudantes adultos entrevistados, cinco estudantes em 5 escolas) e quantitativas (250 estudantes adultos submetidos ao questionário, cinquenta estudantes em cada escola) com base numa amostra casual representativa e proporcional proveniente de cinco distritos da província da Zambézia. Consideramos uma população de 2500 estudantes adultos que há na Zambézia para chegar a uma amostra de 250 estudantes. A fórmula estatística que permitiu-nos ter uma real “fotografia” da amostra (Corbetta, 1999, pp. 322-323):

$$n = \frac{\lambda^2 \alpha / 2 \times p \times (1-p)}{L^2} \quad \text{Onde:}$$

$\lambda^2 \alpha / 2$ = nível de confiança ou probabilidade a 95%

p = parâmetro $p = 0,4$

L^2 = intervalo de confiança com margem de erro $\pm 6\%$ ($= \pm 0,06$)

$$n = \frac{(1,96)^2 \times (.4) \times [1-(.4)]}{(.06)^2} = \frac{(1,96)^2 \times (0,4) \times (1-0,4)}{(0,06)^2} = \frac{3,8416 \times (0,4) \times (0,6)}{(0,06)^2}$$

$$n = \frac{0,921984}{0,0036} = 256,10 = 256$$

Teoricamente, a amostra obtida da estatística é: 256 unidades de análise. Contudo, não necessitamos de 256 unidades de análise, somente de 250 casos. Depois do estudo piloto – feito com uma amostra de 18 estudantes – para a determinação final da amostra, decidimos tomar 250 casos compostos por estudantes de ambos os sexos, de idades compreendidas entre 18-55 anos do universo dado pelo número total das escolas de educação de adultos nos distritos da província. Estivemos em Alto-Molócuè, Ile, Milange, Namacurra (Macuse) e Nicoadala. Esta escolha de amostragem fizemo-la em função da orientação cultural e das línguas faladas na província. A nossa escolha foi representativa para toda a província da Zambézia. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas, documentos institucionais, fotografias digitais e questionário. As respostas das entrevistas feitas foram analisadas através do instrumento NVivo e as vozes escritas na sua forma narrativa ao longo do texto deste trabalho, enquanto as respostas do questionário submetido à amostra foram analisadas através do *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* para no fim testar a hipótese investigativa.

ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Para manter o ponto central da investigação, era nosso objectivo, através da análise dos dados recolhidos e interpretação dos resultados, chegar à confirmação ou não da seguinte *hipótese geral da investigação (H₁)*: "Quanto mais a educação de adultos inclui os elementos de identidade cultural, tanto mais essa contribui para a eliminação do analfabetismo e pobreza extrema e favorece o desenvolvimento local nas zonas rurais em Moçambique". Da hipótese geral, junto às perguntas de investigação, emergem as variáveis em análise e os resultados provenientes dessas variáveis. É necessário esclarecer que na elaboração dos dados não tomamos todas as variáveis inseridas no questionário, somente aquelas que respondem directamente aos conteúdos das três áreas: educação de adultos, identidade cultural e desenvolvimento local. Partamos do questionário.

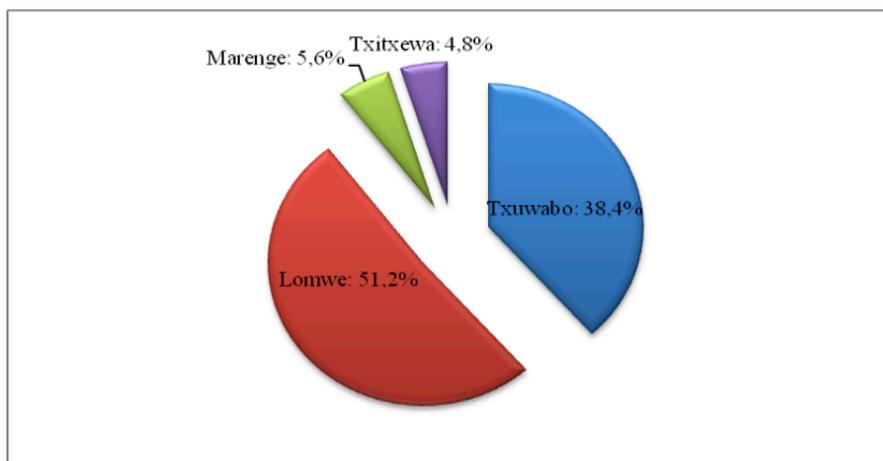
Distribuição de frequência da variável título de estudo alcançado

TABELA 2: FREQUÊNCIA DA VARIÁVEL TÍTULO DE ESTUDO ALCANÇADO

| | | 1. Título de estudo alcançado | | | |
|---------|-------------------------------------|-------------------------------|-------------|--------------------|----------------------|
| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem cumulada |
| Válidas | Escola Primária do 1º Grau (EP1) | 171 | 68,4 | 68,4 | 68,4 |
| | Escola Primária do 2º Grau (EP2) | 31 | 12,4 | 12,4 | 80,8 |
| | Escola Secundária do 1º Ciclo (ES1) | 37 | 14,8 | 14,8 | 95,6 |
| | Escola Secundária do 2º Ciclo (ES2) | 11 | 4,4 | 4,4 | 100,0 |
| | Total | 250 | 100,0 | 100,0 | |

Elaboração: própria.

A variável *título de estudo alcançado* permitiu-nos verificar o nível de educação/instrução dos estudantes da educação de adultos. Numericamente na tabela 2, podemos observar que os estudantes que alcançaram o título da EP1 são 171 (68,4% na amostra), os estudantes que alcançaram o título da EP2 são 31 (12,4% na amostra), os estudantes que alcançaram o título da ES1 são 37 (corresponde a 14,8% na amostra) e os estudantes que alcançaram o título da ES2 são 11 (4,4% na amostra).

GRÁFICO A BOLO VARIÁVEL CULTURA E LÍNGUA DE PROVENIÊNCIA

Elaboração: própria.

O gráfico apresenta de maneira muito precisa as porcentagens de estudantes que compõem a amostra por cultura de proveniência e língua falada. Nota particular é que – além de Marengo e Txitxewa – as culturas e línguas Lomwe e Txuwabo predominam entre os estudantes com 51,2% e 38,4% respectivamente.

TABELA 3: FREQUÊNCIA DAS PROFISSÕES ANTES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

| 2. Desenvolvimento das profissões antes da educação dos adultos | | | | | |
|---|----------------|------------|-------------|--------------------|----------------------|
| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem cumulada |
| Válidas | Satisfazem | 3 | 1,2 | 1,2 | 1,2 |
| | Não satisfazem | 247 | 98,8 | 98,8 | 100,0 |
| | Total | 250 | 100,0 | 100,0 | |

Elaboração: própria.

A variável *profissões* (indicador do desenvolvimento) permitiu-nos verificar que impacto trouxe na vida concreta e real da nossa amostra *antes da educação de adultos*. As profissões eram poucas e esta variável trouxe insatisfação. O desenvolvimento das profissões antes da educação de adultos era insatisfatório. Como observamos na tabela 3, onde estão reportadas as frequências – em valores absolutos e em porcentagens – 247 estudantes responderam que o desenvolvimento das profissões antes da educação de adultos trouxe insatisfação (98,8% da amostra). Só 3 estudantes (1,2% da amostra) disseram que a mesma variável trouxe satisfação. O número de estudantes que declarou insatisfação (247) é maior em relação ao que afirmou satisfação (3) das profissões. Quer dizer que antes da educação de adultos a variável profissões trouxe insatisfação na vida concreta da nossa amostra.

TABELA 4: FREQUÊNCIA DAS PROFISSÕES DEPOIS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

| 3. Desenvolvimento das profissões depois da educação de adultos | | | | | |
|--|----------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
| Válidas | Satisfazem | 245 | 98,0 | 98,0 | 98,0 |
| | Não satisfazem | 5 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 250 | 100,0 | 100,0 | |

Elaboração: própria.

A variável *profissões* (indicador de desenvolvimento) consentiu-nos verificar que impacto trouxe na vida concreta e real da nossa amostra *depois da educação de adultos*. As profissões aumentaram e esta variável trouxe satisfação. O desenvolvimento das profissões depois da educação de adultos é satisfatório. Como podemos observar na tabela 4, onde estão reportadas as frequências – em valores absolutos e em porcentagens – 245 estudantes responderam que o desenvolvimento das profissões depois da educação de adultos trouxe satisfação (98% da amostra). Só 5 estudantes (2% da amostra) disseram que a mesma variável trouxe insatisfação. O número de estudantes que declarou satisfação (245) é maior em relação ao que afirmou insatisfação (5) das profissões. Portanto, depois da educação de adultos, a variável profissões trouxe satisfação na vida concreta da nossa amostra, verificando-se uma mudança – melhoramento – entre um momento e o outro, isto é, entre *antes da educação de adultos e depois da educação de adultos* no que diz respeito às profissões na vida concreta e real do povo. Passa-se não só de um número exíguo a um aumento de profissões, mas também a uma satisfação que essas (profissões) trouxeram na vida das pessoas.

O questionário aplicado à amostra tinha como finalidade verificar a hipótese formulada. Com efeito, da análise das respostas obtidas do questionário submetido, constatamos que aumentou o nível de conhecimento, competência e alfabetização dos estudantes (homens e mulheres).

Com base na integração dos elementos de identidade das suas culturas na educação de adultos e a sua experiência concreta de vida, constatamos que não só a satisfação das necessidades – reais, tradicionais e culturais – aumentou, mas também aumentou a sua tomada de consciência e conhecimento. A mesma tomada de consciência e conhecimento aumentou seja qualitativamente seja quantitativamente, de forma que ao mesmo tempo difundiu-se aos vários níveis e âmbitos da participação na vida social, económica e cultural nas zonas rurais.

Enfim, verificamos que em virtude da qualificação das profissões – agricultor, professor, enfermeiro – depois da educação de adultos, aumentaram os níveis de ganho, produção e rendimento e melhoraram as condições de vida dos estudantes. Tal facto está a criar uma elevação nos níveis da posição social e um início da autonomia na nossa amostra.

CONCLUSÃO

A partir dos dados e do que constatamos através do estudo empírico, podemos afirmar que a educação de adultos traz o desenvolvimento local – nas zonas rurais – tendo em consideração que para se alcançar tal fim, são necessários o envolvimento e a integração das pessoas, a activa participação e maior responsabilidade dos protagonistas (homens e mulheres). Já, podemos concluir que quanto mais aumenta a educação de adultos, que inclui os elementos de identidade cultural, mais essa vence o binómio analfabetismo-pobreza extrema e abre possibilidades para o desenvolvimento local nas zonas rurais da sociedade moçambicana. Respondemos, assim, positivamente ao ponto central da investigação. Quer dizer que a educação de adultos diminui o analfabetismo, vence a miséria do povo e cria autonomia nas pessoas. Mesmo porque a dependência é insustentável e, estaticamente, impede a liberdade. A autonomia, pelo contrário, é sustentável e dinâmica.

É necessária uma *educação de adultos* que não se limita a uma formação, mas como aquisição de conhecimentos e meios práticos com os quais se pode enfrentar as reais e concretas situações do povo no ensino, na agricultura, na saúde, noutras exigências e acções para responder às necessidades da vida. Uma educação que não seja só formal – nas circunstâncias concretas da população da Zambézia a formal não é suficiente, não cobre a todos, nem as necessidades do povo e muito menos basta – mas também aberta à informalidade e a não formalidade para ir ao encontro do viver quotidiano dos estudantes. Uma educação circunscrita responsabilmente na dimensão cultural, no delineamento económico e na visão política do seu povo. A este ponto, a promoção de escolas e de centros de educação de adultos – onde neles são integrados aspectos de identidade cultural – nas zonas rurais em Moçambique, por um lado, pode ser socialmente uma contribuição eficiente para a integração de pessoas marginalizadas pelo analfabetismo e, por outro, não só pode ser instrumento eficaz para o resgate do povo atingido extremamente pela pobreza, mas também para o início do seu desenvolvimento. Portanto, deste modo, verificamos a hipótese geral de investigação (H_1), que enunciamos neste estudo.

Na educação do adulto, o ensino e o aprendizado do professor e do estudante terão que ser facilitados a partir de elementos de *identidade cultural*: a língua e a linguagem do local onde se realiza o tal acto.

Para as zonas rurais moçambicanas, é necessário um *desenvolvimento local* que parta das capacidades das pessoas e que libertando-as da instrumentalização económica global capacita e garante-lhes qualidade de vida. Por isso, o desenvolvimento necessita de liberdade de escolha como critério do próprio desenvolvimento (Sen, 2001, pp. 30-289). Um desenvolvimento que contribua para a integração e coesão sociais do local e aumente a capacidade de poder ganhar-se a vida por si (endogeneidade), a confiança nas próprias forças (autotutela), a tomada de consciência (como saúde da consciência) e o exercício das profissões (como actuação das competências).

Para estudos posteriores, propomos que se verifique localmente *em que medida e como*, depois da educação de adultos, *a integração social, o protagonismo das comunidades locais e da gente podem trazer desenvolvimento rural*. Igualmente, que se verifique *em que medida e como a participação consciente e responsável da comunidade local nas próprias iniciativas (escolhas) contrasta as formas de assistencialismo e de dependência de incentivos económicos estrangeiros* e, ao mesmo tempo, pode trazer desenvolvimento local.

REFERÊNCIAS

- Abrahamsson, Hans e Anders Nilsson. (1994). *Moçambique em transição: um estudo da história de desenvolvimento durante o período 1974-1992*. Maputo: CEEI-ISRI.
- Beltrão, Pedro Calderán. (1965). *Sociologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editoriale Globo.
- Bwatwa, Yosiah, et al. (1991). *Adult education: the Tanzanian experience*. Nairobi: Oxford University Press.
- Cimadevilla, Gustavo. (2004). *Dominios. Crítica a la razón intervencionista, la comunicación y el desarrollo sustentable*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Coles, Edwin K. Townsend. (1978). *Adult education in developing countries*. Oxford: Pergamon Press.
- Corbetta, Piergiorgio. (1999). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- CRM. (2004). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Escolar Editora.
- Dc. (1997). *Dizionario della cultura*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Demetrio, Duccio. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Dse. (2008). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Roma: LAS.
- GdM. (2006). *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta 2006-2009*. Maputo: Governo de Moçambique.
- Grottanelli, Vinigi Lorenzo. (S.D.). *Dinamica culturale e dialettica etnologica*. Roma: Urbaniana University Press.
- GS. (1965). *Costituzione pastorale Gaudium et Spes*. Roma: Editrice Studium.
- INE. (2012). *População*. Retrieved 12.06.2013, (www.ine.gov.mz).
- INE. (2012). *Censo 2007*. Retrieved 05.04.2013, (www.ine.gov.mz).
- INE. (2017). *Censo 2017*. Retrieved 15.06.2020, (www.ine.gov.mz).
- Mariani, Anna Marina. (1997). *Educazione informale tra adulti*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Mazula, Brazão. (1995). *Eleições, democracia e desenvolvimento*. Maputo: Brazão Mazula.
- MEF. (2019). *Pobreza e bem-estar em Moçambique (2019)*. Maputo: Ministério de Economia e Finanças.

- <http://reid.uem.br>
- Mutheko, Antonio. (2011). *Intervista sull'identità culturale*. Alto-Molócuè, 02 Dicembre 2011.
- Nakuwo, Pedro. (2011). *Intervista sull'identità culturale*. Alto-Molócuè, 02 Dicembre 2011.
- Prelezo, José Maria, et al. (2008). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Roma: LAS.
- PRB. (2008). *Population data sheet*. Retrieved 25.10.2012, (www.prb.org).
- Rocha, Aurélio. (2006). *Moçambique, história e cultura*. Maputo: Texto Editores.
- Sen, Amartya. (2001). *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Spencer, Herbert. (1967). *Principi di sociologia*. Torino: Editrice Torinese.
- Stiglitz, Joseph Eugene. (2003). *La globalizzazione e i suoi oppositori*. Torino: Einaudi.
- Tylor, Edward Burnett. (1977). *Primitive culture*. New York: Gordon Press.
- UNDP. (2007). *Lo Sviluppo Umano Rapporto 2007-2008. Resistere al cambiamento climatico*. Torino: Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo.
- UNESCO. (2013). *Resources statistics*. Retrieved 15.05.2013, (www.unesco.org).
- UNESCO. (2019). *Resources statistics*. Retrieved 10.06.2020, (www.unesco.org).
- UNESCO/CONFITEA. (1997). *La dichiarazione d'Amburgo sull'educazione degli adulti*. Amburgo: Quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti.
- UNO. (2000). *Millennium Development Goals*. New York: United Nations Organization.
- Weber, Max. (2010). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Milano: RCS Quotidiani.