



Instituto Superior de Ciências da Educação
ISCED HUÍLA

**O Processo de Aprendizagem no Subsistema de
Ensino de Adultos: Um Estudo dos Alunos da Escola
Nº 50 na Cidade do Lubango.**

Autora: Fernanda M. C. D. Chimbuerengue

LUBANGO

2022



Instituto Superior de Ciências da Educação
ISCED HUÍLA

**O Processo de Aprendizagem no Subsistema de
Ensino de Adultos: Um Estudo dos Alunos da Escola
Nº 50 na Cidade do Lubango.**

Trabalho para a obtenção do
Grau de Licenciatura no
Ensino da Pedagogia

**Autora: Fernanda Mahinda Casselala Domingos
Chimbuerengue**

Orientador: Doutor Eugénio Namuele Guli

LUBANGO

2022



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DA HUÍLA

ISCED-Huíla

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DO TRABALHO DE LICENCIATURA

Temos consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou retirada do grau, constituem uma grave violação da ética académica.

Nesta base, eu Fernanda Mahinda Casselala Domingos Chimbuerengue, estudante finalista do Instituto Superior de Ciência de Educação da Huíla (ISCED-Huíla) do curso de ENSINO DA PEDAGOGIA, do Departamento de Ciências da Educação, declaro, por minha honra, ter elaborado este trabalho, só e somente com o auxílio da bibliografia que tivemos acesso e dos conhecimentos adquiridos durante a nossa carreira estudantil e profissional.

Lubango, 25 de Maio de 2022

Autora

Fernanda Mahinda Casselala Domingos Chimbuerengue

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu esposo, filhos, irmãos que me incentivaram directa e indirectamente na conclusão deste trabalho.

Agradecimento

Primeiramente agradeço a Deus Pai Todo Poderoso pelo amor e a misericórdia derramada sobre a minha vida, bem como por iluminar a minha mente nos momentos difíceis da minha formação dando-me força e coragem em prosseguir.

Agradeço aos meus pais Domingos Chimbuerengue (em memória) e Rosária Câmia com sabedoria e humildade, mostraram-me o valor da formação acadêmica.

Agradeço imensamente ao meu Orientador o Prof. Doutor Eugénio Namuele Guli pela paciência e o interesse de orientar-me neste trabalho de fim de curso.

A todos aqueles que directa ou indirectamente deram o seu contributo para que esta obra fosse uma realidade.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

A presente investigação tem como tema: O Processo de Aprendizagem no Subsistema de Ensino de Adultos: Um Estudo dos Alunos da Escola Nº 50 na Cidade do Lubango. Elaborou-se como problema de investigação a seguinte questão: Qual é o nível de escrita e leitura dos alunos do subsistema de Adultos? A pesquisa tem como objecto de estudo o ensino de adultos. O campo de acção o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no Subsistema de adultos da escola nº 50 na cidade do Lubango. O Objectivo Geral é compreender os níveis de escrita e leitura dos alunos do subsistema de adultos. Os objectivos específicos figuram em revisar as teorias sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos no subsistema de adultos; identificar o processo de aquisição da leitura e da escrita no processo de alfabetização; diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura dos alunos da 6ª classe no subsistema de adultos; processar, analisar, interpretar e discutir os dados recolhidos; sugerir alguns procedimentos combinados – formação de professores – nas metodologias e estratégias de ensino aprendizagem, para diminuir as dificuldades de leitura e escrita dos alunos da 6ª classe no subsistema de ensino de adultos. O referencial metodológico escolhido para a realização do presente estudo foi o design descritivo com uma abordagem mista (quanti-qualitativa). Para fazer fácil a investigação lançaram-se mãos a métodos de nível teóricos como Análise-síntese; lógico histórico; sistémico-estrutural e métodos de nível empíricos como inquérito por questionário; análise documental; observação. Para o presente trabalho a população em estudo será de 15 professores e 60 alunos totalizando 75 elementos. A amostra serão de 7 professores e 30 alunos totalizando 37 elementos. Conclui-se que Subsistema de educação de adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andrologia e realiza-se na modalidade de ensino directo e /ou indirecto, assim sugere-se que aue a direcção da escola crie condições de aumentar os matérias didácticos de formas a facilitar a aprendizagem dos alunos no subsistema de ensino de adultos.

Palavras-Chaves: Processo de ensino-aprendizagem e Subsistema de ensino de adultos.

Abstract

The present investigation has as its theme: The Learning Process in the Adult Teaching Subsystem: A Study of Students at School N° 50 in the City of Lubango. The following question was elaborated as a research problem: What is the level of writing and reading of students in the Adult subsystem? The research has as its object of study the teaching of adults. The field of action the teaching and learning process of students in the Adult Subsystem of school n° 50 in the city of Lubango. The General Objective is to understand the writing and reading levels of students in the adult subsystem. The specific objectives are to review theories about the teaching-learning process of students in the adult subsystem; identify the process of acquiring reading and writing in the literacy process; diagnose the teaching-learning process of writing and reading of 6th grade students in the adult subsystem; process, analyse, interpret and discuss the collected data; suggest some combined procedures – teacher training – in teaching-learning methodologies and strategies, to reduce the reading and writing difficulties of 6th grade students in the adult education subsystem. The methodological framework chosen for carrying out the present study was the descriptive design with a mixed (quanti-qualitative) approach. To make the investigation easier, theoretical level methods such as Analysis-Syntheses were used; historical logic; systemic-structural and empirical-level methods such as a questionnaire survey; document analysis; Note. For the present work, the population under study will be 15 teachers and 60 students, totaling 75 elements. The sample will be 7 teachers and 30 students totaling 37 elements. It is concluded that the adult education subsystem constitutes an integrated and diversified set of educational processes based on the principles, methods and tasks of andrology and is carried out in the form of direct and/or indirect teaching, so it is suggested that the school management create conditions to increase didactic materials in order to facilitate student learning in the adult education subsystem.

Keywords: Teaching-learning process and Adult teaching subsystem.

Índice

INTRODUÇÃO.....	10
CAPITULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1. Clarificação de Conceitos.....	15
1.1.1. Processo de Ensino-Aprendizagem.....	15
1.1.2. Subsistema de Ensino de Adultos	15
1.2. O processo de Ensino e Aprendizagem	16
1.3. Resenha Histórica do Sistema Educativo em Angola	19
1.4. História de Ensino de adultos.....	23
1.5. O Ensino da Leitura e da Escrita.....	26
1.5.1. Metodologia da Oralidade	30
1.5.2. Método da Leitura	32
1.5.3. Método da Escrita	34
1.5.4. Aprendizagem da Leitura e Escrita	34
1.6. Os Recursos Didáticos na Escrita e na Leitura.....	40
1.7. Sistema de Avaliação no Sistema de Ensino	42
1.8. Importância do Subsistema de Ensino de Adultos.....	45
CAPITULO II: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	47
2.1. Caracterização da Escola	48
2.2. Tipo de Pesquisa	48
2.3. Métodos de Investigação	49
2.3.1. Métodos de Nível Teóricos	49
2.3.2. Métodos de Nível Empíricos	49
2.4. População e amostra e tipo de amostragem.....	49
2.4.1. Determinação da população	49
2.4.2. Determinação da amostra	50
2.4.3. Tipo de amostragem	50
2.5. Análise e interpretação de dados.....	50

2.5.1. Análise e interpretação dos dados dos inquéritos aplicados aos Gestores	50
CONCLUSÕES E SUGESTÕES	60
BIBLIOGRAFIA.....	64
ANEXOS.....	66

INTRODUÇÃO

Nesta referida pesquisa pretendeu-se acompanhar e compreender os problemas de aprendizagem evidenciados no Subsistema de Adultos nos alunos da escola nº 50 na cidade do Lubango.

No decorrer da pesquisa buscaram-se dados para analisar a dificuldade da leitura e da escrita na alfabetização, por meio das classes de aceleração, buscando-se subsídios para a melhoria da educação.

Segundo Gomes (2009, p. 78), “a alfabetização é um processo contínuo que acompanha o processo mais amplo de busca da construção de conhecimentos inerentes a todo o ser humano que vive em uma sociedade letrada”.

Um aluno que vive exposto a uma linguagem escrita, inevitavelmente, se interessará por saber o que está escrito no livro, na revista, nos jogos, bem como a usar a escrita para expressar seus sentimentos, ideias e acções.

De acordo com Barbosa (1991, p. 34), “as dificuldades de leitura e escrita são as mais comuns e são extremamente prejudiciais ao desenvolvimento educacional dos indivíduos, tanto nos resultados, quanto à motivação, à auto-estima, ao sucesso profissional e a outros aspectos da vida, além da escola”.

O processo de alfabetização pode ocasionar dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita e comporta a aprendizagem colectiva simultânea dos rendimentos da leitura e da escrita.

Aprendizagem escolar constitui-se em um desafio: os índices oficiais apontam que a maioria dos alunos matriculados na alfabetização e ensino fundamental não obtém aprovação escolar, gerando a exclusão do direito à escolarização, isto é, quando o aluno que frequenta a escola não obtém sucesso, ou aprovação escolar, ela não teve seu direito mais relevante assegurado: a aprendizagem.

Na realidade angolana verifica-se um número de pessoas iletradas, de facto, o que é muito preocupante.

Existe um grande défice na formação de professores para o ensino da Alfabetização.

O mesmo acontece na escola nº 50 na cidade do Lubango, onde existem certas debilidades dos alunos do subsistema de ensino de Adulto, dificuldades na escrita leitura e fala.

Motivo pelo qual, houve a necessidade de desenvolver essa pesquisa temática a fim de contribuir na minimização dessas dificuldades em causa.

Elaborou-se como pergunta de investigação a seguinte questão: **Qual é o nível de escrita e leitura dos alunos do subsistema de Adultos na escola nº 50 no Lubango?**

A referida pesquisa tem como objecto de estudo o Processo de Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa no Subsistema de Adultos

A pesquisa tem como campo de acção no campo científico a Metodologia do Ensino Primário V e no meio geográfico na escola nº 50 na cidade do Lubango.

Objectivo Geral

Compreender os níveis de escrita e leitura dos alunos do subsistema de adultos

Objectivo Específicos

- Revisar as teorias sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos no subsistema de adultos;
- Analisar o processo de aquisição da leitura e da escrita no processo da alfabetização;
- Identificar os factores facilitadores e inibidores do processo de aquisição da leitura e da escrita no processo de alfabetização;
- Diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura dos alunos da 6ª classe no subsistema de adultos;
- Processar, analisar, interpretar e discutir os dados recolhidos;
- Sugerir alguns procedimentos combinados – formação de professores – nas metodologias e estratégias de ensino aprendizagem, para diminuir

as dificuldades de leitura e escrita dos alunos da 6ª classe no subsistema de ensino de adultos.

Ideia a defender: a aplicação das sugestões apresentadas pode diminuir as dificuldades de leitura e escrita no processo de ensino aprendizagem nos alunos da 6ª classe no processo de ensino aprendizagem.

No ponto de vista científico o contributo se resume na sugestão de procedimentos para diminuir as dificuldades de leitura e escrita no processo de ensino aprendizagem.

No ponto de vista social, um indivíduo que saiba ler e escrever terá poucas dificuldades para o enquadramento no convívio social.

CAPITULO I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Clarificação de conceito

1.1.1. Processo de ensino-aprendizagem

Etimologicamente, ensinar (do latim “*signare*”), “é colocar dentro, gravar no espírito”. Do conceito etimológico, surge então a perspectiva do “conceito tradicional”, deste.

Desta feita e para Piletti (2004, p. 28):

“ensinar é transmitir conhecimento”. Este conceito, recebeu grandes críticas formuladas a partir do final do século XX, críticas estas que foram aos poucos dando origem a um novo conceito de “escola”, logo, ensinar passou a ser “criar condições de aprendizagem”.

Desta feita e para Piletti (2004, p. 34):

ensinar é transmitir conhecimento”. Este conceito, recebeu grandes críticas formuladas a partir do final do século XX, críticas estas que foram aos poucos dando origem a um novo conceito de “escola”, logo, ensinar passou a ser “criar condições de aprendizagem”.

Para Libânio (1994, p. 34), o Processo de Ensino e Aprendizagem, define-se como “uma sequência de actividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e habilidades”. Destaca a importância da natureza do trabalho docente, como a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as materiais de ensino. Se Libânio (Idem), ainda ressalta que “ensinar e aprender, são duas facetas do mesmo processo que se realiza em torno das matérias de ensino, sob a direcção do professor”; Célia (2010 p. 12), considera o Processo Ensino e Aprendizagem, como “uma acção deliberada e organizada”.

Ensinar, é na verdade a actividade pela qual, o professor através de métodos adequados, orienta a aprendizagem dos alunos, sem dúvida.

1.1.2. Subsistema de ensino de adultos

Segundo a Lei nº 32/ 20, de Bases do Sistema de Educação e Ensino o subsistema de educação de adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia e realiza-se na modalidade de ensino directo e /ou indirecto.

O subsistema de educação de adultos visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se à integração sócio-educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade.

1.2. O processo de Ensino e Aprendizagem

O ensino e a aprendizagem são duas facetas do mesmo processo, que ocorre da interacção entre a acção do professor e aluno. “O professor planeia, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a actividade própria dos alunos para a aprendizagem”. O processo de ensino-aprendizagem requer uma compreensão clara e segura da aprendizagem, onde de forma geral, qualquer actividade humana praticada no ambiente em que se vive pode levar a uma aprendizagem. As pessoas, portanto, estão sempre a aprender em casa, na rua, no trabalho, na escola nas múltiplas experiências da vida (Libânio, 2006, pp. 81-82).

Piletti (2004, p. 25), salienta que, “o ensino e aprendizagem são tão antigos quanto a própria humanidade”. Nas tribos primitivas os filhos aprendiam com os pais a atender as suas necessidades, a superar as dificuldades do clima e desenvolver-se na arte da caça. No decorrer da história da humanidade, o ensino e a aprendizagem foram adquirindo cada vez mais maior importância. Por isso, com o passar do tempo, muitas pessoas começaram a se dedicar exclusivamente, a tarefas relacionadas com o ensino. Também surgiram as escolas que são instituições voltadas para essas tarefas.

Todavia, o ensino surge como ajuda à construção do conhecimento, em que a dinâmica mais importante é objectivada pela interacção entre professor e o aluno. Neste domínio, a concepção construtivista contextualiza a aprendizagem e o ensino como processos interactivos inseparáveis e, por conseguinte, incompreensíveis se não forem objecto de análise conjunta. A actividade do professor será mais ou menos eficaz em função de se ajustar à do

aluno/estudante em cada momento da aprendizagem (Albuquerque, 2010, p. 58).

Segundo Haydt (2008), no processo de construção de conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo colectivamente construído. Nesta forma de construção do conhecimento, o educador na sua relação com o educando, estimula e activa o interesse do aluno e orienta o seu esforço para aprender.

Na visão do mesmo autor o professor tem basicamente duas funções na sua relação com o aluno:

- Uma função incentivadora e energiza-te, pois, ele deve aproveitar a curiosidade natural do educando para despertar o seu interesse e mobilizar seus esquemas cognitivos;
- Uma função orientadora, pois deve orientar o esforço do aluno para aprender, ajudando-o a construir seu próprio conhecimento (p. 57).

Ainda, Marcheis e Martín (2003, citados por Albuquerque, 2010), enfatizam a função do professor que é, portanto, facilitar a actividade mental dos alunos que lhes permita construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem. Na defesa desta afirmação, salientam que:

Se a ajuda oferecida não se conecta de alguma forma com os esquemas de conhecimento do aluno, se não é capaz de mobilizá-los e activá-los e, ao mesmo tempo, forçar a sua reestruturação, não estará a cumprir efectivamente a sua missão. Assim, a condição básica para que a ajuda educativa seja eficaz e possa actuar como tal é que essa ajuda se ajuste à situação e às características que apresente, em cada momento, a actividade mental construtiva do aluno (p.58).

No entanto, entende-se que prestar essa ajuda supõe então prestar aos alunos desafios acessíveis, situações novas, cuja resolução lhe coloque a necessidade de mobilizar os esquemas de conhecimento que já possuem, porém, desafios que não estejam fora das suas possibilidades ou mais em concreto, que não estejam fora das possibilidades que a sua actividade e a do professor possam oferecer em conjunto.

O processo de ensino-aprendizagem tem como finalidade a formação no aluno de um sistema de conhecimentos, hábitos, habilidades, e convicções que o capacitam como cidadão apto para a vida. Durante o desenvolvimento desse processo o aluno vai obtendo diferentes elementos do conhecimento, tais como, conceitos, leis, teorias, valores, que lhe chega como conteúdo de diferentes disciplinas (Haydt, 2008, p. 11).

Pode-se distinguir a aprendizagem casual e a aprendizagem organizacional. Aprendizagem casual, é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas e com o ambiente em que se vive, ou seja, resulta da convivência social, pela observação de objectos e acontecimentos, formando atitudes e convicções. A aprendizagem organizacional, é aquela que tem por finalidade específica dotar o indivíduo de determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. Embora isso possa ocorrer em vários lugares, é na escola que são organizadas as condições específicas para a transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. Esta organização intencional, planeada e sistemática é tarefa específica de ensino (Libâneo, 2006).

Realmente o processo de ensino-aprendizagem é uma actividade complexa e dinâmica, que favorece o desenvolvimento e formação dos alunos para que sejam capazes de enfrentar as diferentes exigências e tarefas da sociedade actual e futura. O processo de ensino-aprendizagem responde directamente à política educativa de cada país, que regula o funcionamento de todas as instituições educacionais em todos níveis. A partir da referida política se estabelecem as indicações para a selecção e organização dos conteúdos deste processo, em concordância com as Agendas internacionais.

Pois bem, como já se fez referencia anteriormente o processo de ensino-aprendizagem ocorre nas instituições escolares. A escola é o primeiro ambiente social que se experimenta depois da família, igrejas e vizinhos. É na escola que ela vai, realmente, experimentar um ambiente social e aprender a conviver e a respeitar as diferenças.

A escola além de ser um lugar, por excelência, de transmissão de conhecimentos, competências, normas e padrões comportamentais,

desempenha também, um papel determinante no processo da socialização. A escola constitui o centro de todas as actividades da educação escolar, mas, o alcance das suas acções deve transcender o âmbito escolar e chegar a toda sociedade.

Ela tem que prestar atenção no que está acontecendo nela e com ela: como estão as relações entre alunos, as relações com os professores, as relações de todos os que fazem parte do processo educativo. Contudo, a escola tem como o centro das suas actividades o aluno, por isso ela e todas agências parceiras devem desenvolver projectos que valorizem o ser humano, como um ser que merece dignidade e respeito; um ser que merece uma educação com a qualidade requerida sem olhar, pela sua cor de pele, crenças, o seu partido político, ou seu nível social (Fonseca & Fonseca, 2016, p. 25).

1.3. Resenha histórica do sistema educativo em Angola

A educação formal em Angola começou oficialmente no século XIX através de um decreto, de 14 de Agosto de 1845 que permitiu ao Estado português assumir a educação em todo o espaço de jurisdição portuguesa e tornando-a laica não de forma total, mas parcial, visto que este ensino, administrado nas escolas públicas e nas escolas missionárias, não era acessível a todos. Em 1926, após a instauração e consolidação do Estado Colonial em Angola, estas escolas contribuíram para a criação de um sistema educativo iniciante e profundamente discriminatório, isto é, conduziram ao aparecimento de uma educação para brancos e outra para alguns negros. A educação para os negros era ministrada nas escolas-oficinas e nas escolas-rurais (Tchiwila, 2015, p. 11).

Com o alcance da independência em Angola, o governo compreendendo a importância do sector da educação como factor essencial para o desenvolvimento do país ocupou-se em criar um novo sistema educativo que não englobasse nos seus objectivos princípios os signos da política educativa colonial. É nesse quadro que foi promulgada a Lei nº 4/75 de 09 de Dezembro, que “consagrou a nacionalização do ensino” (Henderson, 1990 citado por Vieira, 2007, p.103). Nestes termos entende-se que foi necessário a nacionalização do sistema educativo angolano, para adaptar-se as exigências educativas que se impunham em qualquer sociedade, tal como Gadotti (2009), sustenta ao defender que:

A educação é um fenómeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Daí existirem muitas concepções e práticas da educação. Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de se seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. Toda educação é necessariamente situada historicamente (p.2).

Todavia, a implementação do novo sistema educativo inicialmente foi marcada por fases muito críticas, caracterizadas pela «herança» de um sistema educativo colonial, que não respondia as necessidades locais, e pelo surgimento do conflito armado que impedia a expansão da escola pelo território nacional, tal como Neto (2014), afirma que:

Angola herdou da colonização portuguesa um sistema de educação débil, praticamente inexistente pelo acesso limitado ao ensino do segundo grau pela falta de investimentos em qualidade de ensino, pela falta de pessoal qualificado para estruturar um sistema de educação(p. 200).

Contudo, Vieira (2007), salienta que, em Angola, o sistema educativo pós-independência começou a desenhar-se nos anos oitenta. Mais adiante o mesmo autor refere que, o Decreto-lei nº 40/80 de 14 de Maio, estabeleceu uma nova estrutura do sistema de educação e ensino, que trazia como novidade a alteração na estrutura do ensino de base regular que passou a ter um total de 9 anos, ao contrário da estrutura anterior que contava com 8 anos, com os seguintes níveis: iniciação (1 ano); I nível (4 anos); II nível (2 anos) e III nível (2 anos). Com esta estrutura o Ministério da Educação pretendia oferecer maiores possibilidades de escolarização, alargando o sistema de educação e ensino com mais um subsistema (p.124-125). Contudo, Jacob (2013), adianta que, “paralelamente a esta ordem normal em que estava estruturado o sistema de ensino, havia também o ensino de adultos, voltado essencialmente para a alfabetização” (p.10).

Segundo Vieira (2007, p. 144), a partir do início da década 90, foi realizado um diagnóstico do sistema educativo, que contribuiu para a elaboração do projecto Lei de base do sistema de educação e ensino. Assim, em 1991 com as mudanças no cenário político, consubstanciadas na revisão da Lei

Constitucional e na aprovação da Lei sobre o multipartidarismo, foi necessário introduzir alterações no sistema de ensino no sentido de garantir que o mesmo reflectisse o carácter pluralista que se pretendia para a sociedade angolana. Importa destacar que neste contexto, o Ministério da Educação definiu o quinquénio de 1991-1995, para preparação e da reformulação de um novo sistema educativo, que compreendia os seguintes objectivos:

- Formar os cidadãos angolanos em geral, e a jovem geração em particular, desenvolvendo a consciência sobre a força criadora do homem e da actividade material, com vista a edificação de relações sociais justas e democráticas;
- Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, estéticas, laborais e morais da jovem geração de maneira contínua e sistemática; elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico para que contribuía para o desenvolvimento socioeconómico do país;
- Promover o desenvolvimento da consciência social, o respeito pelos valores nacionais e pela dignidade da pessoa humana fortalecendo a unidade nacional, a fraternidade e a igualdade, democracia, amor a pátria e aos seus símbolos, defendendo intransigentemente a independência nacional;
- Fomentar, estimular e desenvolver uma atitude de intransigência para com toda as condutas que atentem contra as normas de convivência social;
- Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos (Ibidem, p.145).

Portanto, este novo sistema de ensino apresentava, características de uma educação moderna, comparada com a educação que se desenvolve em vários países da Europa.

Nesta conformidade, Angola procurava adoptar um sistema educativo, com finalidades específicas, no sentido de dar resposta as necessidades formativas do país, tendo como foco a formação integral do indivíduo. Actualmente em Angola, a Constituição da República e a Lei de bases do Sistema Educativo são os documentos onde se exprime a missão da escola em relação a sociedade (Gaspar & Diogo, 2013, p. 8).

Em 2001 é aprovada a nova Lei de Base do Sistema de Educação (Lei nº 13 de 31 de Dezembro), o que permitiu a substituição paulatina do anterior sistema de educação e a implementação de um novo. De acordo com a nova lei, o sistema educacional actual estruturava-se em três níveis: o Ensino Primário da iniciação a 6 classe; um Ensino Secundário, que compreendia o primeiro ciclo com as três primeiras classes (7^a, 8^a, e 9^a) e o segundo ciclo com a 10^a, 11^a, 12^a, e 13^a para o Ensino Técnico-Profissional e Formação de Professores; e finalmente, o Ensino Superior, estruturado em graduação e pós-graduação. Precede estes três níveis de ensino a Educação Pré-escolar (Jacob, 2013, p. 13).

Portanto, esta lei, promoveu a reforma gradual do sistema de educação. Neste âmbito, entre 2002-2012, as autoridades governamentais procuraram expandir a rede escolar, melhorar a qualidade de ensino, erradicar o analfabetismo e reforçar a eficácia e a equidade do sistema educativo (Tchiwila, 2015, p. 13). Importa salientar que a Lei nº 13 de 31 de Dezembro, foi revogada pela actual Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, actualizada pela Lei nº 32/ 20 de 12 de Agosto, que estabelece os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino em Angola.

Todavia, após a independência, o governo angolano adaptou estratégias para o surgimento da Escola para Todos, numa dimensão europeia ressaltando a ideia de uma escola associada a necessidade da criação de uma mão-de-obra mais qualificada dentro do sistema capitalista para assim se fazer frente a necessidade de uma melhor rentabilidade no processo produtivo. A “Escola para Todos”, é uma escola obrigatória que engloba no seu seio todas as pessoas sem ter em conta as suas diferenças. Nesta ordem, a Escola para Todos começou a desenhar-se como uma agência de promoção da igualdade, no sentido de integrar no sistema educativo toda gente.

O princípio de igualdade de oportunidade era assim considerado uma arma para mudar um vasto sistema social que se caracterizava pela exclusão social. Este tipo de escola, deveria assim contribuir para que cada indivíduo tivesse uma formação que o prepararia para ser um cidadão, capaz de enfrentar os problemas da sociedade e do mundo do trabalho (Vieira, 2007, p. 184).

A construção de uma escola para todos em Angola, embora enquadre os princípios da democratização e da igualdade de oportunidades como princípios universais, defendidos e aceites como validos por quase todos os sistemas modernos de educação é, na apreensão do autor, fundamental para que ela se consubstancie nos pressupostos da realidade sociocultural angolana. Nesta perspectiva, decorre a ideia de que é necessário ter em conta alguns elementos da realidade angolana pelo facto de uma parte da população angolana não falar a língua portuguesa. Não se deve esquecer que é no seio da família que começam o processo de socialização e nelas a utilização das línguas nacionais é frequente, principalmente nos meios rurais. Por esta razão é fundamental que a escola angolana repense esta questão e que a utilização em simultâneo das línguas nacionais com a língua portuguesa se efective (Ibidem, p.188).

1.4. História de ensino de adultos

A educação em Angola realiza-se através de um sistema unificado constituído pelos seguintes subsistemas de ensino: Subsistema de Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico Profissional, Formação de professores, Educação de adultos e do Ensino Superior. Cada um destes Subsistemas, exceptuando o do Ensino Superior, tem uma Direcção Nacional a nível do Ministério de Educação Nacional.

De acordo com Canário (2000), a educação de adultos deve a sua notoriedade, na segunda metade do século vinte, pelo facto de todas as iniciativas serem dirigidas a adultos socioeconomicamente carenciados e com baixos níveis de escolarização. Este incentivo à alfabetização foi sendo alterado com os progressos realizados no domínio da erradicação do analfabetismo e com a progressiva generalização da escolaridade, sendo que tais acontecimentos permitiram o alargamento, aprofundamento e diversificação do campo de intervenção na educação de adultos.

A Educação de Adultos, como se conhece hoje, é um fenómeno recente. Concebendo a educação como um processo permanente que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, pode considerar que existiu sempre educação de adultos. Nesta perspectiva, ela “emerge na continuidade dos

ideais e da filosofia das Luzes” (LeGoff, 1996, in Canário, p.11). Esta tradição da educação de adultos desenvolveu-se após a revolução francesa, durante o séc. XIX e na primeira metade do século XX. Sem ter o carácter sistemático e alargado que viria a assumir após a segunda guerra mundial, a educação de adultos consolidou-se, tendo como base iniciativas de origem não estatal - iniciativa popular.

Aparece ainda associada a dois grandes processos sociais: o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e o processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais (Canário, 1999).

A partir do final da segunda guerra mundial, no quadro de um crescimento exponencial da oferta educativa, regista-se uma explosão da educação de adultos. O direito à educação é reconhecido no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Como afirma Gadotti (2009, p. 12), o direito ao ensino não deve ser reservado apenas às crianças e jovens, mas a toda a população, independentemente da idade ou do sexo, pois apenas a educação permanente nos permitirá funcionar e actuar como cidadãos numa sociedade que se quer do conhecimento.

Em 1949, realizou-se na Dinamarca (Elseneur) a primeira de uma série de conferências internacionais de educação de adultos, sob os auspícios da UNESCO, ilustrando a dimensão planetária desta expansão da educação de adultos e o papel decisivo desempenhado, neste campo, pelos organismos internacionais do pós-guerra.

A Conferência Internacional de EA é convocada periodicamente pela UNESCO, com a finalidade de fazer um balanço mundial do sector, estabelecer novos programas e metas – uma “agenda para o futuro” – e promover a educação ao longo da vida (*Lifelong Education*). A estas seguiram-se a de Montreal (Canadá, 1960), a de Tóquio (Japão, 1972), a de Paris (França, 1985), e a de Hamburgo (Alemanha, 1997). Até 1960, o centro de interesse da educação de adultos foi a Europa devastada pela guerra, que se tornou próspera e em

rápido crescimento económico, em contraste com os países do Terceiro Mundo. A conferência internacional de Educação de Adultos, que teve lugar em Montreal, em 1960, marca, a este respeito, um ponto de viragem.

A principal ênfase é colocada, tanto a nível nacional como internacional, no papel da educação de adultos nos processos de desenvolvimento económico, atribuindo prioridades estratégicas à sua educação, em relação aos sistemas escolares tradicionais.

Neste quadro, ganha relevância o conjunto de actividades educativas orientadas para a alfabetização. A UNESCO, na conferência geral realizada em 1964, aprova um programa experimental mundial de alfabetização que se concretiza no desenvolvimento de vários projectos piloto em África, Ásia e América Latina, ensaiando-se novas metodologias. De salientar, ainda, a importância que se deu aos processos de formação profissional contínua, orientados para a qualificação e requalificação acelerada da mão-de-obra – requisitos indispensáveis para uma política desenvolvimentista.

A expansão acelerada da educação de adultos, pós-guerra, representou uma difusão grande das práticas educativas dirigidas a adultos, acompanhadas por um processo de diferenciação interna de complexidade do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade (Canário 2000, p. 13).

Na última década, o investimento é gigantesco e, em 2000, surgem os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), numa tentativa de afirmação de um novo paradigma no domínio da educação e formação de adultos em Portugal.

Em Fevereiro de 2001, foi assinado, entre o Governo e os parceiros sociais, um documento com a menção expressa para que se testassem e implementassem metodologias de reconhecimento e validação das aprendizagens, tendo em linha de conta aprendizagens realizadas ao longo da vida, quer em contextos profissionais quer noutros, associados a outras dimensões da vida, tal como havia sido preconizado pelo Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida, da Comissão das Comunidades Europeias (Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, Plano Nacional de Emprego). Neste documento, a aprendizagem ao longo da vida deixa de ser apenas “uma

componente da educação e da formação, para se tornar no princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto”.

Tendo como cenário o conceito de aprendizagem ao longo da vida, novas metodologias começaram a ser desenvolvidas em Portugal, através dos Centros RVCC, sustentadas nas trajectórias pessoais de cada indivíduo, e validadas depois à luz de um referencial único composto por quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Cidadania e Empregabilidade (CE), no que respeita ao nível básico. No nível secundário, as áreas-chave abordadas são Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP).

1.4.1. Caracterização Específica do Ensino de Adulto

Desde em 1979 e com o principal motivador, e por sinal o primeiro presidente da Republica de Angola, Dr. António Agostinho Neto, preocupou-se com aluta contra o analfabetismo, seleccionando homens capazes de ensinar a quem não sabia ler e escrever. Não e uma tarefa fácil, mas o Ministério da Educação, Direcção Nacional de Ensino de Adultos, nos últimos anos, tem vindo a capacitar especialistas com métodos e técnicas para melhor se alcançar os objectivos preconizados que e de erradicar tal fenómeno.

Segundo Soares (2004, p. 47), alfabetização é a “acção de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever é torná-lo alfabetizado. Sob esta óptica é possível afirmar que a alfabetização é um momento único na vida do indivíduo. É o momento em que este aprende a ler e a escrever.

O ensino da alfabetização é um processo complexo que exige do professor uma boa formação teórica que o capacite para a compreensão de como se dá a construção do conhecimento pela criança e, também, o auxilie na aquisição e no desenvolvimento de habilidades que facilitem o êxito no processo de aprender e ser.

Assim, entende-se que para alfabetizar o professor precisa conhecer a língua que ensina, sua estrutura e seu funcionamento. Para que possa produzir mudanças, ele precisa buscar esse conhecimento e aplicá-lo em sua sala de aula. Percebe-se que os professores da zona rural não têm esses conhecimentos, mas conseguem alfabetizar. Conseguem alfabetizar porque usa-se

1.4.2. Análise do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) em Angola

Considerando que um enorme contingente de jovens ficou a margem do sistema escolar devido à instabilidade político-militar que o país viveu e as dificuldades económico-financeiras e tendo em vista a alta taxa de analfabetismo no país e que a educação é a condição fundamental e indispensável para a dignificação plena do cidadão, o Governo Angolano lançou no 28 de Fevereiro de 2007 a “Estratégia de Relançamento da Alfabetização e a Recuperação do Atraso Escolar”.

O PAAE, é a materialização dessa estratégia. O seu objectivo é o de proporcionar a conclusão do ensino primário e outras oportunidades de educação aos jovens e adultos que por diversas razões não tiveram o acesso e a oportunidade de escolarização na idade adequada.

Pois o processo de alfabetização tem sido desenvolvido, maioritariamente, por parceiros sociais onde se destacam as igrejas, as organizações sociais e comunitárias, as políticas, as ONG (Organização Não Governamental) e a OMA (Organização da Mulher Angolana- braço feminino do Movimento Popular de Libertação de Angola). Por consequência, tem tido uma pluralidade de intervenções metodológicas, tais como: Sim eu Posso da cooperação cubana (Luanda, Benguela, Huambo e Bié), Dom Bosco da congregação dos salesianos da igreja católica (Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cunene, K. Cubango, K. Norte, K. Sul, Luanda, L. Norte, L. Sul, Malange e Moxico), Alfalit da Alfalit Internacional (Huambo, Luanda, Kuanza Sul, Lunda Sul, Moxico e Bie), Aplica da associação angolana de educação de adultos (Luanda, Bengo e Kuanza Sul) Gostar de Ler e Escrever do Ministério da Educação, em todas as

provincias. Neste processo o papel do Ministério da Educação e o de reitor, regulador, fiscalizador, metodólogo e certificador de conhecimentos.

Em 2007, o Conselho de Ministros da República de Angola, através da resolução 9/07 de 28 de fevereiro, aprovou a Estratégia de Relançamento da Alfabetização e a Recuperação Escolar para o período 2006-2015 com o objectivo de se promoverem medidas e acções socioeducativas e elevar os níveis de escolarização geral dos jovens e adultos. No entanto, após uma avaliação a respectiva estratégia por parte da execução intermédia, evidenciou-se a necessidade de a adequar e atualizar aos processos de transformação e mudanças que conformam a vida política, social e económica do país. E de referir que, para o governo, esta estratégia é fundamental para o desenvolvimento económico-social do país na perspectiva da Educação para Todos a luz dos ODM, do quadro da acção de Dakar, da Década das Nações Unidas da Alfabetização e das resoluções da VI Conferência Mundial da Educação de Adultos.

Ao longo deste processo, com diversos parceiros a actuarem, diversas metodologias a serem usadas em diversas zonas geográficas, num país de enormes dimensões como Angola e com elevadas carências deste tipo de serviço, as principais condicionantes do Programa de Alfabetização, ainda hoje, continuam a ser: a insuficiência de verbas, essencialmente, para a impressão de manuais de alfabetização e de pós-alfabetização e outros materiais de apoio, os atrasos no pagamento de incentivos aos alfabetizadores o que provoca desmotivação nos próprios e, por fim, a falta de uma estrutura adequada às exigências da erradicação do analfabetismo e da funcionalidade da educação de adultos nas Direcções Provinciais da Educação.

Perante tais estrangimentos, acima enunciados, assim como a necessidade que o país tem em cumprir os compromissos assumidos como membro da Rede Cooperação Sul-Sul, o governo considerou urgente acionar um conjunto de medidas e acções estratégicas que levassem a reversão do quadro actual do processo de alfabetização, entre outras, revitalizar o funcionamento da comissão nacional de alfabetização, desencadear uma vasta campanha de divulgação da alfabetização, adequar a orgânica dos governos provinciais,

reforçar o sistema estatístico nacional, desenvolver a criação de uma base de dados para a alfabetização, capacitar os alfabetizadores, formar um corpo de supervisores e sensibilizar, as empresas públicas e privadas que no seu seio tenham trabalhadores analfabetos ou subescolarizados no sentido de providenciarem condições humanas e técnicas necessárias para aumentar, nos respetivos locais de trabalho, os níveis de escolarização dos seus trabalhadores, ficando o MED com a responsabilidade de acompanhamento, apoio técnico e metodológico. As referidas empresas obrigam-se a encontrar incentivos internos para os alfabetizadores.” (Ministerio da Educacao, 2012, 114).

O documento de âmbito nacional que baliza tais intentos, que aponta as metas a alcançar e que descreve as responsabilidades partilhadas neste âmbito e o Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização (2012-2017). Um documento norteador das políticas públicas do processo de alfabetização, um instrumento operacional e programático da alfabetização que “por si só, não esgota estruturalmente as soluções para a erradicação do analfabetismo” (Ministerio da Educacao, 2012, 117), mas trata-se de um documento concretizado em concertação intersectorial numa dinâmica amplamente participativa, inclusiva e que enquadra as metas previstas na Agenda de Angola 2025.

Geralmente, o impacto esperado de um programa e os indicadores correspondentes estão registados ou na proposta do programa ou no contrato de cooperação. O PAAE, porém, não é um programa isolado, mas uma constituinte da Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar. Da mesma forma, o apoio à aceleração escolar é uma componente do “Plano da Cooperação entre o Ministério da Educação de Angola e o Fundo das Nações Unidas para a Infância”. Em consequência disso, não há algo com ou para a proposta do programa específica com quadro lógico, objectivos e indicadores detalhados nas quais essa avaliação poderia basear-se ou aos quais poderia recorrer.

Os únicos indicadores para medir o sucesso do PAAE encontram-se no contrato de parceria entre a DPE, a IBIS e a SCiA. O alcance dos resultados

esperados no âmbito deste contracto é medido com indicadores quantitativos como o número de adolescentes e jovens fora do sistema de ensino integradas nas turmas de aceleração escolar ou a percentagem de alunos que concluem com sucesso o ano lectivo e transitam para o módulo seguinte.

Embora haja indicadores qualitativos como a utilização de “práticas pedagógicas de aprendizagem activa” nas turmas do PAAE, estes não são apropriados para obter informações sobre os múltiplos aspectos qualitativos do programa, p.e. satisfação, aceitação, impacto, relevância e sustentabilidade. Disperso por vários documentos como, por exemplo, nas directrizes pedagógica e administrativa, encontram-se claras indicações sobre os impactos desejados e resultados esperados. Recorreu-se a estes para avaliar se o programa está a alcançar os objectivos desejados: o ensino da leitura e da escrita

1.5.1. Metodologia da Oralidade

A linguagem oral e seu ensino, ocupam a primazia da formação linguística do aluno. Falar e compreender aquilo que se diz, constituem os pilares de um binómio sobre o qual assenta toda comunicação e devem ser dimensões a trabalhar, com particular insistência no contexto escolar, como defendem (Duarte & Ferraz 1997, p. 34). Consideram ainda estes que a compreensão do oral, isto é:

A competência responsável pela atribuição de significado a cadeias fonéticas produzidas de acordo com a gramática de uma língua, envolve tarefas como a recepção e a decifração e o nível à entrada para a escola, depende não só da extensão e diversidade do vocabulário passivo, como também, da complexidade sintáctica já adquirida nos seus contextos familiares, aspectos a que não é alheia a sua exposição ao grau de formalidade do discurso ouvido e aos tópicos abordados no mesmo. As autoras, enfatizam igualmente que uma deficiente compreensão do oral, dado o peso desta competência no acesso ao conhecimento e à eficácia da comunicação, pode acarretar consequência graves, por se encontrar altamente relacionada com a incapacidade de prestar a atenção à mensagem ouvida e de recuperar a informação transmitida oralmente.

Segundo Morais (1994, p. 56), a escola tem de ser o lugar de desenvolvimento da linguagem oral, ou seja é na escola que elas terão a oportunidade de contactar com um código linguístico mais complexos e elaborado do que

aquele que usualmente conhecem e/ ou dominam nos seus ambientes familiares.

Pereira (2003, pp. 43-48), defendeu se no caso da língua materna quanto a escola:

A tarefa fica mais facilitada, porquanto, se expressa com os signos linguísticos empregados pelas pessoas que a cercam e, criam – vivendo no contexto daquilo que se poderia designar como um autêntico banho linguístico (ela depende inteiramente do que ouve e do aspecto oral da língua) natural e motivador – no caso da aprendizagem de uma língua segunda, não coincidente com língua utilizada na comunidade de falantes de que faz parte. O caso, requer uma maior atenção. Não estando rodeado de pessoas que falam a língua objecto de aprendizagem, não tendo possibilidade de a empregar continuamente, estará, provavelmente, pouco motivada e é natural que, como já afirmamos no capítulo anterior, se notem interferências entre língua materna e a nova língua objectivo de aprendizagem.

Ora, no caso da Língua Portuguesa e, ao se tratar de na maior parte dos casos da aprendizagem de uma língua segunda, é absolutamente imprescindível treinar os alunos as competências de oralidade, procurando por um lado, eliminar os elementos fonológicos e estruturais próprios da língua materna que possam interferir na assimilação e aprendizagem da nova língua e, por outro lado, ter em conta e explorar activamente os elementos da língua materna que possam aportar um rápido progresso na aprendizagem da língua segunda, isto por estratégias de analogia ou por situações de oposição dialéctica.

É igualmente importante que as competências de oralidade, possam ser exercidas através da interacção verbal professor - aluno e aluno - aluno. Neste âmbito, o professor devesse ter uma actuação decisiva, sistemática e cuidadosa. Acima de tudo, como já referimos anteriormente, o professor deverá ser o facilitador das aprendizagens. Assim como realça (Krashen 1987) na sua obra consagrada aos princípios e às práticas na aquisição de uma língua segunda, o professor deverá ajudar o aluno a perceber e a compreender o “*input* linguístico”, aspectos que poderão ser conseguidos através das seguintes estratégias, destaca:

1. Redução da velocidade discursiva e articulação clara das palavras, de modo a proporcionar aos alunos mais tempo para o processamento da informação oral e reconhecimento dos limites entre cada palavra;

2. Recurso a palavras de alta frequência, isto é, a palavras e a expressões já conhecidas pelos alunos;
3. Uso de frases mais curtas e sintacticamente mais simples;
4. Recurso a elementos não-linguísticos, como objectos ou imagens, de modo a facilitar a compreensão;
5. Exercitação da compreensão e expressão oral a partir de situações familiares aos alunos ou que pertencem ao seu mundo de referência.

Irwin (1986, p. 24), apela a que, sempre que possível, o aluno tenha a oportunidade de “contactar com registos sonoros autênticos, numa pluralidade de tipologias (notícias, informações, programas de entretenimento, publicidade, canções, literatura, conversas quotidianas, etc.), em diferentes variedades do Português”, com níveis de complexidade e de formalidade complexas e que as mesmas, possam desencadear a interacção verbal numa pluralidade de contextos, incluindo naturalmente, o contexto de sala de aulas.

De facto, é tarefa da escola ensinar os alunos a saber ouvir, identificar a informação essencial de uma mensagem, mobilizar uma palavra autónoma (seleccionando os registos linguísticos adequados ao contexto e aos interlocutores envolvidos) e, participar de forma contextualmente apropriada, numa partilha em grupo. É igualmente tarefa da escola, “proporcionar aos alunos, um saber fazer de ordem linguística, cognitiva e social, que lhes permita sentirem-se como interlocutores de pleno direito”, advogou (Perrenoud 1991, p. 74). Este saber-fazer, passa em larga medida, por aprender a saber exprimir-se fluentemente em Português-padrão e em dominar de forma fluente e adequada, os géneros formais e públicos da oralidade, isto é, “aqueles discursos com algum grau de formalidade, produzidos em determinadas situações institucionais e com objectivos específicos: o debate, a exposição, e entrevista, e outros”.

1.5.2. Método da Leitura

A leitura, é uma técnica que capacita o sujeito para poder alcançar outras metas. O seu principal objectivo, é fazer com que o educando adquira a destreza necessária para poder compreender o significado da palavra escrita

ou impressa. Esta destreza, na leitura o método mais apropriado é o analítico sintético.

Designada por fluência, implica a aquisição de rapidez de decifração, precisão e eficiência na extracção do significado do material lido e é traduzível não só numa capacidade de descodificação automática do texto lido, como também, numa capacidade de extracção do significado e de apropriação da informação veiculada pela escrita (Duarte & Ferraz 1997, p. 27).

Não sendo uma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal, a leitura, constitui um processo interactivo a múltiplos níveis, exigindo uma confluência de vários factores, se se quiser que a sua aprendizagem seja eficiente e eficaz.

Estes métodos (Buta, 2018), apresentam como inconveniências as seguintes:

- a) Do abstracto para o concreto da letra para palavra.

A letra não em qualquer significação para criança por não corresponder a qualquer unidade de pensamento.

- b) Não respeitam o sincretismo da criança nem a marcha sincrético – analítico - sintético do espírito na descoberta da verdade: visão global (da palavra ou frase) depois análise-síntese
- c) Obriga a decorar primeiramente o nome das letras que não interessa para leitura, pelo facto do nome ser diferente do respectivo valor fonético. Por ex: esse+ a+ ele+ a =sala, me+ a+ le = mala; o vento faz vv-----v-----v
- d) Obriga a aprender as letras por ordem alfabética e depois de se saberem todas e que se inicia a soletração afastando assim todo o interesse da aprendizagem da leitura.

Para o ensino da leitura na 1ª classe, os métodos mais apropriados e o analítico sintético, pois consta de uma serie de decomposições, tomando como ponto de partida a palavra ou frase, tendo ainda a vantagem a parte do concreto para o abstracto de conhecido para desconhecido.

Eis uma sugestão de marcha de uma lição de leitura e escrita a 1ª classe pelo método analítico- sintético.

Conserva com os alunos para despertar o interesse e a atenção.

- a) Observação e interpretação de uma gravura da escola pelos alunos;
- b) Levar os alunos a elaboração da frase, por exemplo:” A escola é do povo”, seguida de apresentação da respectiva ficha-frase, colocada debaixo da gravura observada.

1.5.3. Método da Escrita

Formular juízos sobre a realização verbal, oral ou escrita, de uma dada língua, reconhecer variante no plano da realização, distinguir e avaliar usos a que estão associados objectivos comunicativos que envolvem, por sua vez, o reconhecimento de contexto e situações, bem como, o reconhecimento das relações sociais dos participantes num qualquer processo de produção e interacção verbal.

Cervera (1991, p. 27), fez perceber que, “a capacidade de interpretar e de produzir textos escritos, constitui na actual sociedade dominada pela chamada Galáxia de Gutemberg, uma exigência generalizada que a escola tem”, obrigatoriamente, que dar uma resposta positiva, sem dúvida. Tal como a leitura, a escrita não é uma actividade de aquisição espontânea e natural. Sendo um acto culturalizado, a escrita, tem de ser explicitamente ensinada e sistematicamente exercitada em contextos comunicativo-funcionais. Exige, portanto, um trabalho planificado, o qual só se desenvolve com a prática e com o conhecimento de algumas técnicas e construção de espaços comunicacionais que, a par da construção da pertinência prática, permitam incorporar a reflexão sobre a própria prática da escrita e a complexidade do acto escritura.

Duarte e Ferraz (2001) sublinham o facto de os objectivos da escrita, determinarem o formato da produção pelo que:

O seu ensino, jamais se esgota no importante e indispensável conhecimento da caligrafia ou da ortografia, mas, inclui processos cognitivos que contemplam a planificação da produção escrita, a formatação linguística dos conteúdos, o rascunho, a revisão e a versão final para partilha com os destinatários (p. 26),.

1.5.4. Aprendizagem da Leitura e Escrita

A Língua Portuguesa, enquanto língua segunda, requer uma aprendizagem e uma referenciação de todas as suas estruturas linguísticas (categorias

fonéticas, sintácticas, semânticas), buscando, na medida do possível, os termos de comparação, para reforço ou em contraste, com língua materna das crianças.

Segundo Azevedo (2007, pp. 149-164), defende que a investigação teórica mais recente, demonstrou que o sucesso na aprendizagem da leitura, depende em larga medida, dos seguintes factores:

1. das experiências anteriores no domínio da oralidade, nomeadamente o domínio de competências fonológicas que podem e devem ser objecto de treino sistemático e explícito;
2. do contacto com práticas de literatura, especificamente com uma diversidade de materiais impressos, importante para a aquisição do princípio alfabético; e,
3. da motivação e reconhecimento social da importância do contacto com a escrita e com os produtos culturais.

Nesta linha de pensamento, destaca-se o ensino da gramática, do vocabulário, da caligrafia, da redacção ou composição e o ensino da cópia.

De facto, quanto maior for o domínio da língua falada, o conhecimento e interesse do texto, mais sinais o adulto possuirá para poder antecipar o significado das palavras conducente a uma leitura mais rápida, competente e compreensiva, uma vez que e como os estudos mais consistentes sobre a aquisição da leitura têm demonstrado, o processo da leitura depende muito mais de processos psicolinguísticos do que de processos perceptivomotores como enfatiza (Fernandes 2004, pp. 53-93).

Importa estimular antes do processo formal de leitura, tarefas que permitam desenvolver a consciência fonológica da, isto é, actividade que impliquem sensibilidade, manipulação ou simples uso dos sons das palavras. São estas tarefas de processamento fonológico, que compreendem a capacidade de manipular os sons da língua, detectando padrões idênticos (por exemplo, através do reconhecimento e identificação de rimas), bem como, a capacidade de reter informação sonora na memória de curto e de longo prazo, que auxiliam o adulto na aprendizagem das correspondências entre fonemas e grafemas.

Se, para aprender a ler, o adulto tem de aprender a decodificar, isto é, a realizar correctamente as correspondências entre fonemas e grafemas, ler é igualmente poder compreender adequadamente o texto. Hoje, é sabido que o

nível de conhecimento do vocabulário, bem como, o nível de domínio da linguagem oral, se revelam fundamentais para leitores avançados. (Fernandes, 2004, p. 67).

Barbeiro (1999, p. 11), assinalou que a relação do aluno com a escrita, “é marcada quer pela descoberta, quer pela aprendizagem formal”. Se na primeira situação, são de realçar todos os contactos, ainda antes da escolarização formal que mantém com os materiais impressos e com as práticas de literacia, a aprendizagem não repete o processo de aquisição e de desenvolvimento que conduz ao domínio da linguagem oral. Sendo uma simbolização da linguagem oral, a escrita não é, todavia, uma transição das unidades fónicas da linguagem oral e, nesse sentido, requer uma construção específica.

O objectivo é que o aluno, adquira não só uma capacidade de transição, mas que, principalmente, seja capaz de adequar a expressão escrita aos requisitos colocados pela situação de comunicação e pelos efeitos “perlocutivos” que pretende obter, dominando, no fundo, uma competência comunicativo-pragmática.

Tal, significa que a perspectiva pedagógica das actuais correntes teóricas do ensino da aprendizagem da escrita, valoriza muito mais o processo e as competências específicas envolvidas nesse acto do que o produto final obtido. Neste sentido, a avaliação e no fundo, a realização das finalidades da escola em relação ao domínio da escrita, “já não reside na aproximação/ identificação do produto obtido pelo aluno relativamente aos textos fornecidos como modelos, como acontecia tradicionalmente”, advogou (Barbeiro 2003, p. 13).

O enfoque, situa-se nas competências que é necessário dominar para o exercício da escrita, sendo que esta actividade, mobiliza processos como planificação, redacção e revisão; os quais dotados de recursividade, podem surgir em diferentes momentos.

Os processos de ensino são os instrumentos do método; são o modo de aplicação do método, a sua execução, a sua realização prática. Cada matéria em os seus processos mais adequados em relação com o método.

Esses processos visam principalmente tornar a aprendizagem mais intuitiva, mais activa, mais variada e interessante de acordo com interesses infantis.

Entre estes processos destacam-se os seguintes:

1º- Processos Lúdicos.

O jogo e qualquer actividade escolar que a criança realiza com atenção e por a aprendizagem deve tomar sempre um aspecto lúdico.

2º- Processo lego gráfico- São aqueles pelos quais se ensina automaticamente leitura e escrita.

3º Processo ideofónico (onomatopaico)- consiste em associar o som das letras a um som, zumbido dos insectos, etc.

4º Processo ideográfico ou de gravura - que consiste na concretização do sentido de um texto, ou ainda de palavra, por meio de gravuras. Associa a compreensão do texto, frase ou palavra antes da sua leitura fonético- motriz.

Processo ideovisuais - são aqueles em que predominam, sobretudo as percepções visuais.

Processo de fichas (palavras ou sílabas) - permite a decomposição e recomposição da frase bem como a formação de outras frases.

7º Processo das letras móveis- com caracteres móveis, pode realizar-se a decomposição e recomposição da frase, bem a formação de outras frases em forma.

8º Jogos dos bilhetinhos- dá-se a criança um bilhete contendo dentro um escrito. Por exemplo: o nome de um brinquedo; quem o ler irá retirar o brinquedo do armário e o levar para recreio.

9º Leitura as frases imperativas. A criança lê silenciosamente, repete executa a ordem e diz por escrito, o que fez. Por exemplo: apaga o quadro preto.

A criança depois de ler apagar o quadro escrever: apaguei o quadro preto.

10º Processos plásticos- consistem em levar os alunos reproduzirem em plásticas, barro, arame macio ou fio plástico, recorte, etc., as letras, frases ou

palavras a estudar. Os trabalhos manuais são grandes auxiliares de qualquer aprendizagem.

O ensino do vocabulário no primeiro nível deve surgir na ocasião e estar estreitamente ligado ao meio ambiente.

O vocabulário não se aperfeiçoa por meio de exercícios sistemáticos mais sim pela pátria constante de uma linguagem correcta. Ao enriquecer-se a experiencia do aluno, enriquece o seu vocabulário. A criança ao ingressar na escola, leva consigo um certo numero de palavras com as quias geralmente se expressa e comunica. Na 1ª classe, o aluno começa a ouvir novas palavras, devendo ser preocupação do professor, levá-lo a expressar estas palavras aprendidas. Na 2ª, 3ª, e 4ª classes o aluno possui já um certo vocabulário que deve empregar no momento oportuno.

-Emprego oral em todos os mementos ate mesmo nos jogos;

-Emprego da escrita.

O ensino do vocabulário deve-se basear-se fundamentalmente nas lições de língua portuguesa-leitura interpretação dos textos, recitação de poesias, composição, dramatização números de disciplinas e em todas elas aprende vocábulos novos e são armazenados sem ordem fazendo parte do seu vocábulo passivo. A criança compreende a palavra, mas não a utiliza. Cabe ao professor dar-lhe oportunidade de firma o domínio e o uso do vocabulário aprendido.

O vocabulário a ensinar não devera ser feito através de palavras isoladas, pois a palavra só tem um sentido dentro da frase.

Por exemplo, em exercícios de interpretação que exige a substituição dumas palavras por outras o mesmo significado e necessário ter-se em consideração o verdadeiro sentido das frases onde tais palavras se enquadram ter conotação diferentes, procura-se o emprego sinónimos absurdos, vazios de conteúdo.

2.6- Ensino da Orografia

A ortografia pode ser definida como sendo a forma correcta de escrever as palavras de uma determinada língua e o objectivo e ensinar a escrever bem.

A ortografia é, antes de tudo, um trabalho de observação de memória auditiva, visual motriz. Por isso, todos os exercícios que o professor considera conveniente uma boa fixação ortográfica, deverão começar a praticar-se logo na 1ª classe, associando a leitura pequenos exercícios de ditado.

O importante é não permitir erro ortográfico, para depois, através da sua correção ensinar-se, mas sim que os alunos dêem erros, cada exercício de ortografia, deve ser convenientemente preparado através de actividade que utilizem recursos de natureza visual auditiva e motora.

Para além do ditado-exercício existe também o ditado-prova que é feito quando se pretende avaliar o progresso ortográfico dos alunos.

Este não é precedido de preparação ortográfica e para ele sugerem-se os seguintes passos.

- Leitura do texto a ditar para a compreensão do seu sentido;
- Recomendações de ordem higiénica e pedagógica;
- Ditado do texto;
- Nova leitura para que os alunos revejam o trabalho realizado;
- Correcção individual dos trabalhos;

Como ditar

Na ortografia, o professor deve usar toda a sua arte a sua arte pedagógica.

No entanto, ao ditar um texto, deve obedecer aos seguintes requisitos:

- Ditar em lugar e posição tais que possa ser visto por toda a turma. Deve evitar andar do lado para outro para não distrair as crianças.
- Ditar em voz clara não muito alta, nem muito baixa, nem deturpar a pronúncia das palavras;
- Ditar sempre por unidades de pensamento, não isolando as palavras;
- Ajustar a velocidade ao ritmo da classe, não devendo o professor repetir palavras ou partes que já foram ditadas;

-Fazer, no final uma nova leitura das palavras ou texto, a fim de que as crianças verifiquem se realizaram integralmente o trabalho, dando-lhes oportunidades que e completem caso seja necessário;

1.6. Os recursos didáticos na escrita e na leitura

Os recursos didáticos no ensino desempenham funções muito significativas e relevantes para a aprendizagem. Todo o educador ou professor deve estar consciente destas funções para poder planificar as suas aulas e adequar os recursos didáticos às estratégias pretendidas. Assim, uma das funções dos recursos é a função inovadora, ou seja, a presença de materiais novos ou renovados, na sala, modifica o comportamento e atitudes dos alunos em relação à aprendizagem do conteúdo (Zabalza, 1994).

Outra função dos recursos é a de motivar, sendo que os aspectos referidos anteriormente contribuem para o sucesso desta. Os recursos didáticos são também estruturadores da realidade, ou seja, são intermediários no encontro do aluno com a realidade. Para além disso, têm a função de configurar o tipo de relação que o aluno estabelece com os conhecimentos a adquirir, por outras palavras, o tipo de recurso utilizado na intervenção pedagógica condiciona a operação mental que o aluno vai desenvolver quando o manusear e processar a informação por ele veiculada.

Os recursos têm uma função solicitadora ou operativa, pois estes servem de guias metodológicas organizadoras de experiências de aprendizagem dos alunos. Por fim, todo o recurso didático tem uma função formativa global, ou seja, ultrapassam o discurso técnico e didático (Zabalza, 1994).

A aprendizagem do oral e do escrito através de recursos pedagógicos faz com que se possam concretizar e exercitar competências da língua, permitindo uma maior apropriação das suas funções tanto expressiva, como comunicativa, semântica e lúdica (Souza & Freitas, s.d.).

O jogo dramático constitui-se como uma actividade que potencia a aprendizagem do oral, uma vez que se apresenta como uma estratégia com ganhos linguísticos, cognitivos, afectivos e sociais, para a aluno, na medida em

que aluno, ao brincar ao faz de conta, está a aprender e a desenvolver-se. Tal como afirmam Souza e Freitas (s/d), com o texto dramático pratica-se “a leitura dialogada, distinguindo as intervenções dos personagens; explora-se o espaço circundante; explora-se distintas formas de se deslocar; entre muitas outras coisas” (p.14).

Autores como Rog (2001) consideram que, para além disso, o corpo é um dos elementos mais importantes em determinadas actividades expressivas para promoção de aprendizagens no âmbito da oralidade, no sentido em que o aluno poderá adquirir normas de estar e de interagir com os outros potenciando a linguagem oral.

Relativamente aos recursos para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral, estes poderão ser muito variados e simples. Por exemplo, as canções são muito ricas para o desenvolvimento da linguagem e podem ser cantadas ao longo da rotina do dia do jardim de infância, para auxiliar as canções poderão ser elaborados cartazes ou cartões com imagens acerca da canção.

Os cartazes deverão ter imagens com cores coloridas, a disposição dos elementos deve ser pensada e estruturada (Nérici, 1966). Segundo João Ribas Costa, referido por Nérici (1966) os cartazes devem atrair a atenção dos alunos, transmitir uma mensagem clara, sucinta e concreta, devem ser expressivos, serem de fáceis de compreensão, o uso de cores deve ser controlado e de acordo com o conteúdo da mensagem. Isto significa que se o cartaz for para causar impacto deve-se usar cores contrastantes, se for para retractor assuntos tranquilos as cores, a usar deverão ser mais suaves. Outro recurso para desenvolver a linguagem oral poderá ser a elaboração de mensagens orais para serem escritas, por exemplo, inventam um conto oralmente e a educadora escreve-o. Durante a criação da história trabalha-se regras de participação no discurso.

Para o desenvolvimento da consciência fonológica, Braunger & Lewis (1997) referidos por Rog (2001) dizem que é importante as práticas pedagógicas terem em conta: os recursos para desenvolver a linguagem escrita poderão ter,

por vezes, uma natureza lúdica, sendo equilibrados, ou seja, por um lado poderão exigir tarefas reflexivas, por outro deverão também contemplar tarefas de motivação, que proporcionem prazer (Sá & Veiga, 2010).

Por conseguinte, a aprendizagem da leitura e da escrita requer, pois, um trabalho sistemático tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo, claro que, adequada a cada nível e à realidade de cada grupo ou turma. Desta forma, “não são actividades soltas que vão determinar a diferença na pedagogia da escrita do ensino básico, mas estratégias inseridas em blocos mais latos, em lógicas de acção totais, ancoradas em determinados princípios e em determinada ordem didáctica” (Pereira, 2003, s.p). Neste processo, a utilização de determinados recursos didácticos pode assumir um papel importante, possibilitando um trabalho centrado no aluno, diferenciado e significativo, tal como foi anteriormente demonstrado.

Para escolher a melhor estratégia e recurso a utilizar é indispensável ter sempre presente, os seguintes factores: o aluno, a turma, o professor, os conteúdos, os meios auxiliares, a situação em que irá decorrer, o tempo disponível e as condições do local. O ambiente que se cria em sala de aula é muito condicionado por aspectos físicos e afectivos. Porém, deverá ser um local de oportunidades, onde se estabelece diferentes prioridades, porque o ambiente em “contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades formativas” (Zabalza, 1992, p. 121).

1.7. Sistema de avaliação no sistema de ensino

No diagnóstico, a avaliação exerce a função de motor da aprendizagem, pois sem existir um mecanismo que avalie e regule os erros e acertos cometidos, não pode haver progresso na aprendizagem, nem mesmo acção efectiva dos docentes. Isso porque a avaliação constitui um instrumento capaz de determinar o grau de conhecimento e competência adquiridos, se trabalhada como um instrumento idóneo e confiável capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Os principais fins da avaliação consistem em certificar ou qualificar a aprendizagem obtida pelos alunos, creditando e promovendo os mesmos, ao mesmo tempo em que, possibilitam ao educador, exercer certo controlo sobre o conhecimento assimilado e valorar o processo de aquisição da aprendizagem.

Bloom (1983), classificou a avaliação em três tipos diferentes que são: diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica é extremamente importante porque pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver, às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar.

No entender de Hadji (2001), a avaliação formativa indica o que deveria ser feito para tornar a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica. Considera-se que a avaliação formativa é uma avaliação informativa, caracteriza-se por um processo interpretação-intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, aprimorá-lo, direccioná-lo, enfim, de dar condições efectivas para que o ensino e a aprendizagem ocorram com sucesso.

Perrenoud Apud Hadji (2001), toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projecto educativo é uma avaliação formativa.

A função da avaliação formativa ou contínua é “exercitar os conteúdos abordados ao longo da formação, revelando com a sua realização quais os assuntos correctamente aprendidos, quais os que não o foram e quais aqueles em que ainda existem algumas lacunas” (Rodrigues, 2010).

Haydt (1988), a avaliação somativa é realizada ao final de um curso, período lectivo ou unidade de ensino, consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento. Geralmente tem em vista a promoção do aluno de uma série para outra série.

A avaliação somativa (como os exames finais), também pode e deve cumprir finalidades da avaliação formativa, mas em outro nível. Para os alunos é tarde demais, mas não para o professor e para a instituição, que podem e devem utilizar esses dados (por exemplo, número de reprovações) para avaliar o processo e tomar decisões que ajudem a melhorá-lo.

Em seus estudos, Morales (2003), defende que em alguns países e em boas universidades, a nova ênfase é a tendência emergente no que diz respeito à avaliação, é levar em conta os resultados finais dos alunos, no nível institucional; para tomar decisões (de política educacional, de formação de professorado, de inovações metodológicas) que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino.

Haydt (1988), na auto-avaliação, o aluno participa de maneira mais ampla e activa no processo de aprendizagem, uma vez que tem a oportunidade de analisar seu progresso nos estudos, suas atitudes e comportamento diante do professor e colegas. A auto-avaliação é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento.

Mas, comporta também certos riscos, se o professor não valorizar o seu carácter temporário. Por outras palavras os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica, não podem ser tomados como um "rótulo" que se "cola" para sempre no aluno, mas sim, como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem.

Perrenoud (1999), afirma que "não se trata mais de multiplicar os feedbacks externos, mas de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem". A avaliação deve ser, sempre que possível, acompanhada e complementada pela auto-avaliação. Se pretendemos que os nossos alunos sejam activos no processo de aprendizagem, eles devem tornar-se igualmente activos no processo de avaliação.

1.8. Importância do subsistema de ensino de adultos

O Subsistema da Educação de Adultos tem como vocação, tarefa e objectivos nucleares a recuperação do atraso escolar através do desencadeamento de processos educativos formais, não-formais e informais nos domínios da erradicação do analfabetismo e conseqüentemente da elevação do nível educativo e instrutivo da população economicamente activa, constituindo a alfabetização e a pós-alfabetização a prioridade no contexto da universalização da educação básica obrigatória.

A educação de adultos passará, então, a incluir:

(...) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade. (Melo, Matos & Silva, 1999, p. 11)

Segundo a lei de base do sistema de educação 17/16 e 32/20 os objectivos específicos do subsistema de educação de adultos: a) aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional; b) permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida activa; c) assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhes a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento económico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspectiva do género; d) contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a protecção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas

liberdades fundamentais; e) transformar a educação de adultos num pólo de atracção e de desenvolvimento comunitário e rural integrados, como factor de actividade sócio-económica e para a criatividade do indivíduo.

O subsistema da educação de adultos estrutura-se em: a) ensino primário que compreende a alfabetização e a pós alfabetização; b) ensino secundário que compreende os 1º e 2º ciclos. 2. Os 1º e 2º ciclos do ensino secundário organizam-se nos moldes previstos nos números 1 e 2, respectivamente, do artigo 20º da presente lei. 3. O subsistema de educação de adultos tem uma organização programática, de conteúdos e de metodologias de educação e de avaliação, bem como duração adequada às características, necessidades e aspirações dos adultos.

O módulo Aprender com Autonomia, com um total de 40 horas, orientado pelo mediador – o formador que acompanha todo o percurso formativo do adulto –, dá início à formação de base, e encontra-se organizado em três unidades de competência: Consolidar a Integração no Grupo, Trabalhar em equipa, aprender a aprender. Estas três unidades de competência estão centradas, essencialmente, no recurso a metodologias capazes de proporcionar aos formandos técnicas e instrumentos de autoformação, bem como o desenvolvimento de hábitos de trabalho em grupo (Canelas, 2008).

Alfabetização (Educação Primária de Adultos), o Ensino de Adultos (II e III) e integra as modalidades das Escolas Polivalentes (educação básica e formação pelo trabalho de adolescentes e jovens com atraso escolar), Autodidactismo e Educação Especial de Adultos (pessoas com necessidades educativas especiais).

O Subsistema da Educação de Adultos devido à sua juventude e porque não emana da política educativa herdada do colonialismo, ainda não dispõe de manuais escolares específicos à excepção da alfabetização em língua portuguesa. Está em curso o processo de identificação de um pacote financeiro com recurso ao OGE para impressão gráfica no País dos primeiros manuais em língua portuguesa e línguas nacionais (kimbundu, umbudu, kikongo, fiote, nganguela, nyaneca-humbi, tchokwé e kwanyama, permitindo assim a expansão e generalização da alfabetização e da pós-alfabetização.

CAPITULO II
FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

2.1. Preliminares da Pesquisa

No âmbito daquilo que é o processo de investigação no ISCED-HUÍLA, de princípio dirigiu-se a Secção de Pedagogia manifestando o interesse de iniciar a investigação e de seguida apresentou-se o tema anteriormente já focado. Depois de o mesmo ser aprovado pela Secção de Pedagogia, o autor foi orientado a contactar o orientador do trabalho.

Em função dos encontros mantidos com o orientador, fez-se a busca bibliográfica sobre a temática, que serviu de base para a elaboração do Anteprojecto do Trabalho de Fim de Curso, que depois de terminado foi entregue a Secção de Pedagogia para aprovação, de seguida o mesmo foi enviado a Vice-Direcção para Área Científica para obtenção da credencial para efeitos da pesquisa empírica propriamente dita.

Consequentemente o autor dirigiu-se a direcção da instituição da Escola onde a investigação esta direccionada para o estabelecimento de um contracto de confiança, com a referida direcção da Escola.

Tendo em conta a especificidade do tema, mantiveram-se conversas com os professores e director da escola e a administradora comunal para obter ajuda nas entrevistas por questionário aplicado aos mesmos que constituíram população alvo do estudo.

2.2. Tipo de pesquisa

O referencial metodológico escolhido para a realização do presente estudo foi o design descritivo com uma abordagem mista (quantitativa-qualitativa), por descrever o fenómeno que decorre numa instituição, como unidade, ou instituição num determinado momento (Silva, 2004 citado por Miguel & Alfredo, 2008, p. 78).

Na perspectiva de Pinto (1990, p. 57), a finalidade principal do método descritivo é favorecer uma caracterização precisa das variáveis envolvidas no fenómeno ou acontecimentos.

2.3. Métodos de investigação

Para o sucesso da investigação, foram utilizados métodos de nível teóricos e empíricos.

2.3.1. Métodos de nível teóricos

- **Analítico-** serviu para analisar e sintetizar teorias que abordaram a temática em pesquisa.
- **Lógico Histórico:** explorou-se na análise da evolução histórica do tratamento de um tema, conteúdo ou teoria.
- **Sistémico-Estrutural:** consistiu no tratamento de fenómeno como um sistema, utilizando-se para elaborar um conjunto de procedimentos para um melhor desempenho dos professores.

2.3.2. Métodos de nível empíricos

- **Inquérito por questionário:** é um instrumento de recolha de informação, preenchido de dados perante uma investigação, Marconi (2003,p. 34). Aplicou-se aos Gestores da escola do nº 50 com a finalidade de colectar dados sobre o problema levantado
- **Análise documental:** explorou-se na verificação de documentos orientadores do ensino no Sistema de Alfabetização no país e na província da Huíla.
- **Observação:** aplicou-se na observação de certos fenómenos para obter uma realidade dos fenómenos.

Explorou-se também o método matemático, o de estatística para o processamento dos dados obtidos nos inquéritos e facilitar análise dos resultados

2.4. População, amostra e tipo de amostragem

2.4.1. Determinação da população

Segundo Day (1990, p. 57) a população é o número total ou conjunto de elementos (pessoas, animais ou plantas) que tem uma ou, mas características bem definidas, mediáveis e comum.

Segundo Leite (2008), é a totalidade de indivíduos que possuam as mesmas características definidas para um determinado estudo.

Segundo Silva (2004), a população é o universo, conjunto de indivíduos, elementos ou fenómenos que tem características comuns. Partindo deste princípio de que a população não é mais senão a totalidade de indivíduos que possuam as mesmas características.

Assim sendo, para o presente trabalho a população em estudo será de 15 professores e 60 alunos totalizando 75 elementos.

2.4.2. Determinação da amostra

Segundo Day (1990, P. 57) amostra é o subconjunto de uma dada população que realmente se estudara.

Segundo Leite (2008), amostra refere-se essencialmente a um subconjunto da população; amostra é considerada como um número de sujeito de uma determinada população, assim sendo, amostra é parte representativa da população que tenha credibilidade científica que garante resultados fiáveis da investigação cujos critérios para a selecção da amostra serão escolhidos ao acaso.

Nesta pesquisa a amostra serão de 7 professores e 30 alunos totalizando 37 elementos.

2.4.3. Tipo de amostragem

Utilizou-se a amostra aleatória simples, Segundo Bookman (2004 p.164), a amostra aleatória simples é aquela em que toda amostra tendo o mesmo tamanho, tem a mesma chance de ser seleccionada a partir da população.

2.5. Análise e interpretação de dados

2.5.1. Análise e interpretação dos dados dos inquéritos aplicados aos Gestores

Caracterização da amostra Professores

Tabela 1. Caracterização da amostra quanto ao Gênero

Gênero	Frequências	%
Masculino	0	0
Feminino	7	100
Total	7	100

A tabela nº 1 faz referência ao gênero dos professores inquiridos, onde pode-se constatar que os professores participantes da nossa pesquisa são todas do sexo feminino. Os resultados mostram que a pesquisa contou apenas com professores do sexo feminino.

Tabela 2. Caracterização da amostra quanto as Idades

Gênero	Frequências	%
26 a 35	1	14
36 a 47	2	29
48 a 60	4	57
Total	7	100

A tabela 2 faz referência às idades dos professores que constituem a amostra, num intervalo de 26 a 60 anos, no total de 7 professores. No intervalo de idade compreendida entre os 26 a 35 constatou-se 1 professora correspondentes 14%, no intervalo de idade compreendida entre os 36 a 47 constatou-se 2 professoras perfazendo 29% e no intervalo de 48 a 60 4 professores totalizando a 57%. Ficou claro que a maior parte dos professores se encontra no intervalo de idade compreendido entre 48 a 60 anos de idade.

Tabela 3. Caracterização da amostra quanto as Habilitações Literárias

Gênero	Frequências	%
Técnico Básico	0	0
Técnico Médio	3	43
Licenciatura	4	57
Mestre	0	0
Total	7	100

A tabela 3 faz referência às habilitações literárias; de notar que as docentes possuem níveis aceitáveis, embora maior parte destes licenciadas um total de 57% e 43% são técnicas media. Os resultados dos inquiridos indicam que a maioria dos professores é licenciada.

Tabela 4: Caracterização da amostra quanto ao tempo de serviço

Tempo de serviço	Frequência	%
0 – 15 anos	2	29
16 – 35 anos	5	71
Mais de 36 anos	0	0
Total	7	100

Os dados espelhados na tabela nº 4, ilustram o tempo de serviço dos professores, onde 2 perfazendo 29% estão no intervalo de 0 a 15 anos de serviço e 5 sujeitos encontram-se no intervalo de 16 a 35 anos de serviço, totalizando 71%. Os resultados mostram que maior dos professores estão compriendidos no intervalo de 16 – 35 anos de serviço, dando a entender que a instituição conta com muita experiência por parte dos professores.

Caracterização da Amostra dos Alunos

Tabela 5: Caracterização da amostra quanto ao género

Gênero	Frequência	%
Feminino	19	63
Masculino	11	37

Total	30	100
-------	----	-----

A tabela nº 5 faz referência à caracterização da amostra dos alunos quanto ao gênero, é constituída por 19 elementos do gênero feminino correspondendo a 63% e 11 elementos são do gênero masculino, correspondendo a 37%. Verifica – se que a maior parte dos alunos é do sexo femenino.

Tabela 6: Caracterização da amostra quanto a idade

Idade	Frequência	%
10 - 15 anos	0	0
16 - 23 anos	30	100
Total	30	100

A tabela nº 6, ilustra a caracterização dos alunos quanto á idade, onde se pode verificar que dos participantes do estudo maior parte dos sujeitos estão no intervalo de 16 a 23 anos de idade. Os resultados mostram que o subsistema de ensino de adultos conta na sua maioria com indivíduos compreendidos no intervalo de idade de 16 - 23 anos.

Analise e Interpretação dos Resultados Professores

Tabela 7: Questão nº 1. Como considera o ensino da escrita e da leitura de Adultos?

Perguntas	Frequências	%
Muito importante	7	100
Importante	0	0
Não importante	0	0
Total	7	100

Os resultados da tabela acima mostram unanimidade nas respostas dadas pelos professores pois os mesmos consideram ser muito importante o ensino da escrita e da leitura de Adultos. Ficou claro na unanimidade das respostas dos professores que é muito importante o ensino da escrita e da leitura em Adultos.

Tabela 8: Questão nº 2. Quais são as competências fundamentais que o professor deve possuir para ensinar os adultos?

Perguntas	Frequências	%
Competência comunicativa	0	0
Competência linguística	0	0

Competência comunicativa e linguística	7	100
Total	7	100

A tabela nº 2 mostra unanimidade nas respostas dadas pelos professores pelo que concordaram que as competências fundamentais que o professor deve possuir para ensinar os adultos venha ser Competência comunicativa e linguística. Ficou claro que os professores concordam ser fundamental possuir competência comunicativa e linguística para ensinar os adultos.

Tabela 9: Questão nº 3. Quais competências devem ser mais importantes no processo de ensino/aprendizagem dos adultos?

Perguntas	Frequências	%
Competência da oralidade	1	14
Competência da escrita	1	14
Competência da leitura	5	72
Total	7	100

Os resultados da tabela acima mostra que dos 7 professores participantes dos 1 respondeu Competência da oralidade perfazendo 14%, 1 respondeu Competência da escrita fazendo 14% e 5 responderam Competência da leitura totalizando 100%, na questão que procurou saber acerca das competências que devem ser mais importantes no processo de ensino/aprendizagem dos adultos. Os resultados mostram que maior parte dos professores é de opinião de que Competência que devem ser mais importantes no processo de ensino/aprendizagem dos adultos é a Competência da leitura.

Tabela 10: Questão nº 4. Quais são as formas de ensino que facilitam a aprendizagem da escrita e da leitura nos adultos?

Perguntas	Frequências	%
Compreender palavras, frases, assuntos do Ensino Primário	2	29
Compreender a língua através da leitura, interpretação e escrita de texto	2	29
Competência da leitura	0	0
Aplicar correctamente os conteúdos gramaticais adequados a classe e ao nível	0	0
Aplicar a prática da leitura e da escrita	3	42

Total	7	100
-------	---	-----

Quais são as formas de ensino que facilitam a aprendizagem da escrita e da leitura nos adultos, nesta questão 2 responderam compreender palavras, frases, assuntos do Ensino Primário perfazendo 29%, 2 responderam compreender a língua através da leitura, interpretação e escrita de texto fazendo 29% e 3 responderam aplicar a prática da leitura e da escrita totalizando 42%. Percebeu-se aqui que maior parte dos professores e de opinião de que as formas de ensino que facilitam a aprendizagem da escrita e da leitura nos adultos é aplicar a prática da leitura e da escrita.

Tabela 11: Questão nº 5. Para ensinar o adulto e superar suas dificuldades, o que se deve ter em conta?

Perguntas	Frequências	%
Valorizar as experiências familiares	0	0
Diferenciar cada criança	0	0
Do concreto ao abstracto	7	100
Total	7	100

Os resultados da tabela nº 11 com a questão que procurou saber se para ensinar o adulto e superar suas dificuldades, o que se deve ter em conta, constatou unanimidade nas respostas dadas pelos professores afirmando ser do concreto ao abstracto. Ficou claro aqui que os professores são de opinião de que para ensinar o adulto e superar suas dificuldades deve-se ter partir do concreto ao abstracto.

Tabela 12: Questão nº 6. Que competências comunicativas o ensino de adultos deve ter:

Perguntas	Frequências	%
Falar	1	14
Ouvir	1	14
Ler	3	43
Escrever	2	29
Total	7	100

Na tabela acima dos 7 professores inqueridos 1 respondeu falar perfazendo 14%, 1 respondeu ouvir perfazendo 14%, 3 responderam ler fazendo 43% e 2 responderem escrever totalizando 29%. Os resultados mostram que maior parte dos professores é

de opinião de que para o ensino de adultos ter competências comunicativas os mesmos devem saber ler.

7. Quais são as dificuldades que os alunos do subsistema de adultos apresentam?

R: Esta questão foi aberta e nela os professores responderam que são varias as dificuldades que os alunos do subsistema de adultos apresentam, e que as mais acentuadas estão relacionadas com calculos matemáticos, leitura e escrita frutos em parte da falta de material e do medo de falar por não saberem como se expressar bem.

8. Que exercícios se deve levar a cabo para superar as dificuldades que os alunos do subsistema de adultos têm?

R: Nesta questão aberta os professores falaram que os exercícios a serem levado a cabo para superar as dificuldades que os alunos do subsistema de adultos devem ser os relacionados com do abstrado ao concreto.

Tabela 13: Questão nº 9. Os exercícios lúdicos proporcionam aprendizagem significativa aos alunos do subsistema de adultos?

Perguntas	Frequências	%
Sim	3	43
Não	0	0
Às vezes	4	57
Total	7	100

Quando perguntados se os exercícios lúdicos proporcionam aprendizagem significativa aos alunos do subsistema de adultos, 3 responderam sim perfazendo 43% e 4 responderam às vezes totalizando 57%. Os resultados mostram que maior parte dos professores são de opinião de que nem sempre os exercícios lúdicos proporcionam aprendizagem significativa aos alunos do subsistema de adultos

Tabela 14: Questão nº 10. Para ensinar as vogais com aprendizagem significativa deve-se:

Perguntas	Frequências	%
Escrever no quadro	7	100
Em forma de canção	0	0

Conto de estória	0	0
Total	7	100

Para ensinar as vogais com aprendizagem significativa deve-se, constatou-se unanimidade esta questão pois os professores responderam ser escrever no quadro. Ficou claro aqui que os professores são de opinião de que para ensinar as vogais com aprendizagem significativa deve-se escrever no quadro.

Tabela 15: Questão nº 11. Para o ensino de reconhecimento de letras e palavras em adultos deve-se:

Perguntas	Frequências	%
Treinar no quadro	0	0
Segmentação de letras e palavras	3	43
Exercitar o grafismo e coordenação motora	4	57
Total	7	100

Na tabela nº 13 dos 7 professores inquiridos 3 responderam segmentação de letras e palavras perfazendo 43% e 4 responderam exercitar o grafismo e coordenação motora totalizando 57%. Os resultados mostram que maior parte dos professores e de opinião de que para o ensino de reconhecimento de letras e palavras em adultos deve-se exercitar o grafismo e coordenação motora.

Análise e Interpretação dos Resultados Alunos

Tabela 16: Questão nº 1. Os exercícios lúdicos proporcionam aprendizagem significativa aos alunos do subsistema de adultos?

Perguntas	Frequências	%
Sim	30	100
Não	0	0
Às vezes	0	0
Total	30	100

A tabela nº 14 referentes aos alunos achou-se unanimidade nas respostas dadas pelos memos demonstrando que os exercícios lúdicos proporcionam aprendizagem significativa aos alunos do subsistema de adultos. Evidentemente os exercícios lúdicos proporcionam aprendizagem significativa aos alunos do subsistema de adultos.

Tabela 17: Questão nº 2. Sentes que tem algumas habilidades especiais?

Perguntas	Frequências	%
Sim	30	100
Não	0	0
Às vezes	0	0
Total	100	100

Novamente na tabela acima achou-se unanimidade nas respostas dadas pelos alunos pelo que os mesmos demostram que sentem-se que tem algumas habilidades especiais. Ficou claro que os alunos sentem-se com algumas habilidades especiais

Tabela 18: Questão nº 3. A professora tem dados exercícios para melhorar a aprendizagem da Leitura e da Escrita?

Perguntas	Frequências	%
Sim	27	90
Não	0	0
Às vezes	3	10
Total	30	100

A tabela nº 18 que procurou saber dos alunos se a professora tem dados exercícios que para melhorar a aprendizagem da Leitura e da Escrita, 29 responderam sim perfazendo 90% e apenas 3 responderam as vezes totalizando 10%. A maior parte dos alunos mostraram que os seus professores tem dados exercicios que para melhorar a aprendizagem da Leitura e da Escrita. Pedi-se maior atenção nos professores porque alguns alunos têm furtados das aulas.

Tabela 19: Questão nº 4. Se sim, quais?

Perguntas	Frequências	%
Escrever no quadro	29	97
Em forma de canção	1	3

Conto de estória	0	0
Total	30	100

A questão nº 4 quais que procurou saber dos alunos exercícios a professora tem dado para melhorar a aprendizagem da Leitura e da Escrita 29 responderam escrever no quadro perfazendo 97% e apenas um 1 respondeu em forma de canção totalizando 3%. Ficou claro para maior parte dos alunos que seus professores têm os desafiado a escrever no quadro para melhorar a aprendizagem os memos apresentam na Leitura e Escrita.

Tabela 20: Questão nº 5. Para o ensino de reconhecimento de letras e palavras voês fazem isso:

Perguntas	Frequências	%
Treinar o grafismo	9	30
Divisão de letras e palavras	21	70
Exercitar o grafismo e coodenação motora	0	0
Total	30	100

A tabela acima com a questão que procurou saber dos alunos o que fazem para o recunhecimento de letras e palavras, 9 responderam treinar o grafismo 30% e 21 responderam Divisão de letras e palavras totalizando 70%. Os resultados mostram que os professores têm opitado pelo metodo de divisão de letras e palavras para os seus alunos a fazerem o reconhecimento das memas .

Tabela 21: Questão nº 6. Como considera a aprendizagem da escrita da leitura em sua vida?

Perguntas	Frequências	%
Muito importante	30	100
Importante	0	0
Não importante	0	0
Total	30	100

Como considera a aprendizagem da escrita da leitura em sua vida, nesta questão que faz referencia a tabela acima achamos unanimidade nas respostas dadas pois os alunos responderam Muito importante. Os resultados mostram que os alunos consideram ser muito importante a aprendizagem da escrita da leitura em sua vida

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Conclusões

Esta pesquisa permitiu fazer uma abordagem descritiva sobre o tema o processo de aprendizagem no subsistema de ensino de adultos: um estudo dos alunos da Escola nº 50 na Cidade do Lubango, por via de diversas literaturas, que foram importantes para a compreensão e enriquecimento, no que tange ao tema em estudo. Desta feita conclui-se que:

1. Subsistema de educação de adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andrologia e realiza-se na modalidade de ensino directo e /ou indirecto.
2. Os dados dos inquéritos aplicados aos professores revelaram que:
 - As competências fundamentais que o professor deve possuir para ensinar os adultos devem ser competência comunicativa e linguística;
 - As formas de ensino que facilitam a aprendizagem da escrita e da leitura nos adultos compreender as palavras, frases, assuntos do Ensino Primário, compreender a língua através da leitura, interpretação e escrita de texto e aplicar a prática da leitura e da escrita;
 - As dificuldades que os alunos do subsistema de adultos apresentam estão relacionadas com a leitura e escrita frutos em parte da falta de material e do medo de falar por não saberem como se expressar bem;
 - Os alunos apresentam um nível razoável de escrita e leitura;
3. Dos inquéritos aplicados aos alunos pode se concluir que:
 - 90% dos alunos afirmaram que as professoras têm dados exercícios que para melhorar a aprendizagem da Leitura e da Escrita;
 - 100% dos alunos consideram a aprendizagem da escrita da leitura em sua vida;

Sugestões

Em conformidade com as conclusões obtidas na investigação sugere-se o seguinte:

1. Que a direcção da escola crie condições de aumentar os materiais didácticos de formas a facilitar a aprendizagem dos alunos no subsistema de ensino de adultos;
2. Que os professores durante o decorrer da aula procurem utilizar livros ilustrados que despertam interesses da escrita e da leitura;
3. Que os professores desenvolvam nos alunos o gosto pela escrita e leitura utilizando grafismos e o uso da gramática para despertar o interesse dos alunos para escrita;
4. Que a direcção da escola crie condições para a realização de palestras de aconselhamento e sensibilização aos alunos sobre a importância da aceleração escolar e a alfabetização;
5. Que as direcções da escola promovam workshops, mesas redondas e seminários de capacitação para os professores de modo a estarem cada vez mais dotados de conhecimentos de estratégias metodológicas para o ensino da escrita e da leitura nos alunos do subsistema de ensino de adultos;
6. Que os professores ao ensinarem a escrita nos alunos devem usar métodos diversificados porque nem todos os alunos chegam a aprendizagem da mesma maneira utilizando os mesmos procedimentos.

BIBLIOGRAFIA

Modelo

Canini, J. (2022). *Ler e escrever* (3ª.Ed.). Lubango: Chela editora

- Barbosa, J. (1991). *Albetização e leitura*. São Paulo, Brasil: Editora Cortez.
- Dicionário, L. (1952). *Edição Revista Actualizada*. Porto Editora LDA.
- Freire, P (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 35ª Ed. São Paulo:
- Freire, P. (2003). *Política e Educação* Paulo, Brasil: Editora Cortez .
- Fusari, J. (2008) *Formação contínua de educadores na escola*. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola,.
- Gomes,M (2001). *Dificuldade de Aprendizagem da Alfabetização* (5ª. Ed). Belo horizonte:
- Ruiz, J.(1996). *Á. Metodologia Científica: Guia para a eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas.
- Sabonete J. (2013) *Webartigos.Algumas Dicas para os profissionais de Educação em Angola*. 1ª Ed. Afrontamentos.

ANEXOS