



**Instituto Universitário de Lisboa**  
**Escola de Ciências Sociais e Humanas**

Departamento de Economia Política

**As Escolas de Verificação Ambiental (EVA) na Guiné-  
Bissau: um contributo para o Desenvolvimento  
Sustentável**

**Manhantoo Evalina Pereira Gomes Dias**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Estudos do Desenvolvimento

Orientadora:

Doutora Maria Antónia Barreto, Professora Coordenadora da Escola  
Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria  
- IPL

Setembro, 2015





Foto da vila de Suzana, Fevereiro 2015

**À minha “vovó” e aos meus pais  
que me transmitiram o amor pela sua terra natal**

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer a todos os que apoiaram e incentivaram nesta minha aventura.

À Professora Antónia Barreto, minha orientadora, pela disponibilidade, paciência, incentivo e amizade. Finalizo esta investigação com a certeza de um enorme enriquecimento pessoal.

À Dra. Isabel Levy, por me apresentar o projeto, pelas informações preciosas e pelo apoio constante, sem ela tudo teria sido muito mais difícil.

Aos que me acolheram e acompanharam em Bissau: Issa Indjai, pela ajuda preciosa na organização e contato com os entrevistados, e acompanhamento nas entrevistas nas escolas, sem ele não teria conseguido realizar tudo em tempo útil; Orlando Namara, Diretor da EVA de Suzana, pelo tempo que me concedeu e pelas informações sobre a escola, ficou-me registado o seu entusiasmo e empenho no projeto; Maurício Fernandes, Diretor da EVA de Iale-Varela, pela sua disponibilidade e empenho ; à minha mana Dra. Rosalie Dias Fernandes por me ter apoiado e acompanhado nas entrevistas. Sem o seu apoio na tradução do crioulo para português e do português para o crioulo, o desenrolar das entrevistas teria sido muito complicado.

Às minhas outras manas Dra. Constância Dias e Dra. Beatriz Dias pelo incentivo constante e pela ajuda na elaboração dos guiões, dando-me sempre uma perspectiva clara sobre o setor da educação e do exercício profissional dos professores.

Aos meus pais, por tudo.

## RESUMO

A educação básica na África sub-saariana em geral tem vindo a degradar-se, motivado pelo crescente aumento demográfico e aliado à crise económica mundial, gerado por um modelo de desenvolvimento económico pouco sustentável assente na globalização mundial (contudo é urgente uma mudança na forma como nos relacionamos com o meio ambiente e uns com outros). E esta é a principal ameaça para as oportunidade de educação da população jovem nesse continente: o aumento da população em idade escolar é mais acelerado do que a construção, por parte dos Estados empobrecidos, de novas escolas, levando à degradação da qualidade de ensino público. O envolvimento das comunidades locais na procura de soluções para os seus problemas leva que estes procurem vias alternativas para o problema da educação.

As escolas comunitárias, quando envolvidas no processo educativo, estão em melhor posição para desenvolver currículos pedagógicos alternativos que promovem o desenvolvimento sustentável ambiental das suas regiões. É neste âmbito que surgem as Escolas de Verificação Ambiental (EVA) nas comunidades rurais da Guiné-Bissau.

Com a nossa investigação concluímos que as escolas EVA conseguiram consciencializar as comunidades sobre os aspetos ambientais, promovendo a conservação e re-qualificação de espécies animais e vegetais, ao mesmo tempo que contribuíram para o desenvolvimento comunitários das mesmas com a implementação de actividades e projetos inovadores que solucionaram problemas das populações locais em redor das escolas. Promoveram também uma mudança de comportamentos e atitudes por parte das populações, que foram aceites, interiorizados e participados pelos membros das comunidades.

Palavras-chave: Educação ambiental, Desenvolvimento sustentável, Desenvolvimento Comunitário na Guiné-Bissau, Escolas de verificação ambiental

## **ABSTRACT**

The basic education in sub-Saharan Africa in general has been deteriorating, driven by increasing population growth and combined with the global economic crisis, generated by an economic unsustainable development model based on the globalization (however it is urgent a change in how we relate to the environment and to each other). And this is the main threat to the youth population education opportunities in that continent: increase in school-age population is faster than building on the part of impoverished states, new schools, leading to deterioration in the quality of public education . The involvement of local communities in finding solutions to their problems leads they seek alternative routes to the problem of education.

Community schools when involved in the educational process, are best placed to develop alternative educational curricula that promote environmentally sustainable development of its regions. It is in this context that come the Environmental Verification Schools (EVA) in rural communities in Guinea-Bissau.

With our research we concluded that the EVA schools were able to raise awareness among communities on environmental issues, promoting conservation and re-qualification of plant and animal species at the same time contributed to community development thereof with the implementation of activities and innovative projects that solved problems of the local population around schools. Also promoted a change in behavior and attitudes of the populations, which were accepted, internalized and communicated by community members.

**Keywords:** Environmental Education, Sustainable Development, Community Development in Guinea-Bissau, environmental verification schools,

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Desenvolvimento e Educação</b> .....	<b>3</b>
1. História e evolução das abordagens sobre o desenvolvimento .....	3
1.1 Desenvolvimento Humano .....	7
1.2 Desenvolvimento comunitário e participativo .....	8
1.3 Desenvolvimento sustentável .....	11
1.3.1 A definição do conceito .....	12
2. Capital humano e educação .....	14
2.1 Perspetivas actuais sobre a educação formal Africana .....	16
<b>Capítulo II - Aspetos do sistema educativo da Guiné-Bissau</b> .....	<b>19</b>
1. Breve caracterização da Guiné-Bissau .....	19
2. As escolas comunitárias .....	20
3. Diagnóstico atual do sistema educativo .....	24
4. O papel das ONG e sociedade civil no sistema educativo .....	26
<b>Capítulo III - A Educação Ambiental e Desenvolvimento Comunitário</b> .....	<b>31</b>
1. Educação ambiental e desenvolvimento humano .....	31
1.1 EDS- Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005/2014 .....	33
1.2 A educação não formal na estratégia de uma EDS .....	34
2. As Escolas de Verificação Ambiental (EVA) na Guiné-Bissau .....	37
2.1 As propostas pedagógicas para uma educação ambiental .....	41
2.2 Os projetos ambientais e comunitários .....	45
<b>Capítulo IV – Metodologia</b> .....	<b>50</b>
1. Problemática, pergunta de partida, objetivos da investigação, hipóteses .....	50
2. Desenho da investigação .....	51
3. Técnicas de recolha de dados .....	52
4. Técnicas de tratamento de dados .....	55
5. Contexto de Estudo .....	57
6. Amostra .....	58
<b>Capítulo V - Apresentação, análise e discussão de dados</b> .....	<b>58</b>
1. Desenvolvimento sustentável .....	59
1.1 Ações e páticas sustentáveis .....	59
1.2 Ações e práticas não sustentáveis .....	60
1.3 Sensibilização/Formação .....	60
1.4 Proteção dos recursos naturais .....	61
1.5 A comunidade no futuro .....	61

2. Desenvolvimento comunitário -----	61
2.1 Métodos e ações participativos -----	61
2.2 Novos comportamentos -----	62
2.3 Economia local -----	62
2.4 Presença das EVA -----	62
3. Relação com a comunidade/ Desenvolvimento comunitário -----	64
3.1 Ações e intervenções -----	64
3.2 Ações de sensibilização -----	66
3.3 Relação escola-comunidade -----	67
4. Processos de ensino e aprendizagem -----	69
4.1 Novas pedagogias -----	69
4.2 Formação dos professores -----	69
4.3 Actividades extra-curriculares -----	70
4.4 Qualidade de ensino -----	70
4.5 Educação ambiental -----	71
4.6 Motivação dos docentes -----	71
<b>Capítulo VI – Conclusão -----</b>	<b>75</b>
<b>Bibliografia -----</b>	<b>78</b>
<b>Anexos -----</b>	<b>86</b>

## **GLOSSÁRIO DE SIGLAS**

ASDI- Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional

BM- Banco Mundial

DRE- Direcção Regional de Educação

EBC- Ensino Básico Complementar

EBE- Ensino Básico Elementar

EDS- Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EPT- Educação Para Todos

EPT- Educação Para Todos

EVA- Escolas de Verificação Ambiental

FMI- Fundo Monetário Internacional

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

INDE- Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

MECT- Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia

MEN- Ministério da Educação Nacional

ODM- Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

OIT- Organização Internacional Trabalho

ONG- Organização Não Governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

PIB- Produto Interno Bruto

PNTC- Parque Nacional dos Tarrafes de Cacheu

PVD- Países em Vias de Desenvolvimento

TIPE -Training and Information Programme on the Environment ( Programa de Formação e Informação sobre Meio Ambiente )

WCED- World Commission on Environment and Development

## INTRODUÇÃO

A Educação primária universal, preconizada por vários organismos internacionais em diversas declarações e documentos, continua infelizmente a ser uma meta distante para muitos países em vias de desenvolvimento. As políticas de ajustamento estrutural aplicadas à maior parte dos países Africanos a partir dos anos 80, tiveram um efeito estrangulador nas economias nacionais. Como consequência, o sector da educação foi preterido, e com ela a capacidade dos Estados em proporcionar uma educação de base para toda a população. Procurando soluções alternativas, organizações da sociedade civil Africana começaram a procurar novas fórmulas e sistemas educativos alternativos com o objetivo de inverter as tendências decrescentes das inscrições escolares e conseguir uma melhor cobertura de estruturas escolares ou aumentar a relevância do ensino. É neste contexto que surjem as escolas comunitárias, constituindo-se como um apoio acrescido para a educação formal e não formal, protagonizadas por ONG e outras organizações de cariz social, que desempenham assim um papel de realce no provimento educacional nos países onde actuam. Aos governos, impotentes, cabe a função reguladora. As associações locais são cada vez mais incentivadas e encorajadas a criar escolas comunitárias, com a participação e envolvimento das comunidades locais. As Escolas de Verificação Ambiental na Guiné-Bissau, criadas pela ONG AD- Acção para o Desenvolvimento são um exemplo da apropriação local e comunitária da educação, onde ao currículo oficial são acrescentados componentes de educação ambiental, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável e para o ensejo de “Educação Para Todos”.

Tendo como pergunta de partida: “ qual é a percepção das comunidades rurais da Guiné-Bissau sobre a valência das escolas EVA?” estruturámos a nossa investigação em 6 capítulos. No primeiro capítulo fazemos uma explanação da evolução dos conceitos de desenvolvimento económico, desenvolvimento comunitário, desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável e a forma como se interligam com o conceito de capital humano e a educação.

O segundo capítulo é totalmente dedicado à Guiné-Bissau e nele são caracterizadas as escolas comunitárias dentro do sistema educativo do país, é apresentado um diagnóstico actual desse sistema e explicado, com exemplos práticos, a importância das ONG e outras organizações da sociedade civil na promoção da educação no país.

No terceiro capítulo fazemos uma análise profunda do papel da educação ambiental para um desenvolvimento humano e sustentável, e da sua relação com a educação não formal. É também

dentro deste capítulo que procedemos à apresentação das escolas EVA, dos seus projetos e programas pedagógicos.

O quarto capítulo é dedicado à metodologia usada na presente investigação e no quinto capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos com a investigação, realizada junto das comunidades de três escolas EVA no sector de São Domingos, zona norte do país.

No sexto e último capítulo apresentamos as nossas conclusões, a resposta à nossa pergunta de partida e verificamos se a hipótese de investigação é válida.

Fazem parte integrante desta investigação uma série de Anexos com informações adicionais mais aprofundadas sobre : O relatório PNUD de 2014; A evolução e os principais marcos históricos de Desenvolvimento Sustentável; As formas de escolarização nos PVD; A evolução do sistema educativo Guineense, desde a era colonial até à pós-independência, e as tipologias de escolas que a compõem; Os modelos de escolas ambientais em três países africanos; Os guiões de entrevista aplicados; As transcrições das entrevistas; Tabela excel com a análise de conteúdo.

## CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

### 1- História e evolução das abordagens sobre o desenvolvimento

Desde os anos trinta que o conceito de desenvolvimento tem sido objeto de estudo e análise tendo a ciência económica, durante algum tempo, papel de relevo na sua concetualização e contando também com contribuições importantes de diferentes áreas de estudo do social. Nesse sentido o conceito permitiu o estabelecimento de ligações inter-disciplinares, mas ao mesmo tempo tem sido objecto de “rupturas entre a teoria e a prática”<sup>1</sup>.

O conceito de desenvolvimento remonta ao final da 2ª Guerra Mundial, mais especificamente em 1949, com o discurso proferido pelo presidente norte-americano Harry Truman, que introduziu o conceito de subdesenvolvimento, lançando a ideia de um programa que iria compartilhar as conquistas científicas e industriais dos EUA com as áreas subdesenvolvidas. Esta abordagem oferecia um desenvolvimento do carácter transitivo, na medida em que era possível ajudar a desenvolver um país que não é<sup>2</sup>. Esse discurso lança as bases de financiamento do desenvolvimento com diferentes fórmulas, públicas ou privadas, apoiando diversas políticas de desenvolvimento.

Três tipos de políticas tiveram sucesso nos países em desenvolvimento depois das independências: na década de 60 as políticas dominantes estavam relacionados com a modernização e industrialização; na década de 80 as políticas de ajustamento estrutural são impostas; nos anos 90 houve uma mudança de paradigma através da promoção do desenvolvimento sustentável. Essas políticas deram inicialmente um lugar de destaque para o Estado na implementação do “layout” do desenvolvimento e, em seguida, privilegiaram o mercado como o meio mais eficaz de coordenação. No final da 2ª Guerra Mundial Walt Rostow, com a teoria do desenvolvimento por fases e Arthur Lewis, com a teoria sobre crescimento económico, resultaram no desenvolvimento de estratégias de industrialização e modernização a serem aplicados nos países em desenvolvimento. O desenvolvimento seria atingido através da industrialização e esta conduziria à modernização. Lewis (1955) partindo da análise do crescimento económico procurava criar recomendações que pudessem ser aplicados em quase todos os países, tendo por base a convicção de que são maiores as semelhanças do que as diferenças entre as sociedades e seria possível o estabelecimento de regras gerais do comportamento das populações conducentes ao crescimento económico. Rostow (1960) defendia a ideia que todas as sociedades alcançariam o desenvolvimento económico através de um processo em 5 etapas, partindo da sociedade tradicional à fase do consumo de massas, tendo como

---

<sup>1</sup> Amaro 2003: 36

<sup>2</sup> Zacai 2002

uma importante etapa intermédia o arranque “take off”<sup>3</sup>. Apostava assim numa sequência de fases universais, acessível (ainda que em diferentes espaços temporais) para todos os países, reforçando a ideia evolutiva do crescimento económico.

Perroux e Seers também se debruçaram sobre a interação entre o desenvolvimento e o crescimento económico. Perroux (1967) defendia um desenvolvimento que não estivesse somente relacionado à dimensão económica, propondo, ao invés, a economia do homem, em detrimento de uma economia do dinheiro (o objetivo é apenas o Progresso, não leva em consideração os outros progressos nas diversas dimensões da vida humana e, como consequência, pode implicar outros custos do homem). Internamente o desenvolvimento através da industrialização concentrou-se em fatores como o capital, as infra-estruturas e a urbanização. Externamente, de acordo com a teoria do comércio de David Ricardo, a inclusão de países não-industrializados na economia internacional deveria garantir um “uma transmissão do conhecimento”<sup>4</sup> Esta abordagem de modernização e industrialização não incentivou a distribuição da riqueza nacional entre todos os membros da sociedade. Essa recusa na redistribuição teve por base duas premissas: uma distribuição de renda desigual seria necessária para a constituição de poupança que seria usado posteriormente para o investimento e o crescimento<sup>5</sup>.

No final da década de 60 surgem críticas a este conceito economicista de desenvolvimento, protagonizadas principalmente pelos técnicos envolvidos em projetos da ONU nos PVD. Do confronto entre os modelos ocidentais de desenvolvimento pré-concebidos e as realidades e necessidades concretas das populações nos seus países, tornou-se evidente a necessidade de um novo modelo que fosse de encontro às necessidades das populações. Seers (1979), debruçando-se sobre os problemas sociais emergentes, questiona as certezas dos modelos do passado, que se baseiam na convicção que estes poderiam ser solucionados através da resolução dos problemas económicos. Nesse sentido o autor chama a atenção para os países que, contando com um crescimento rápido do rendimento per capita, têm sofrido numerosas crises sociais e políticas; e que o crescimento económico não tem sido capaz de resolver, tendo estado na origem de algumas dessas crises e contribuído para o seu agravamento. Perante esta evidência, ele defende que o desenvolvimento é possível quando são criadas as condições para “a realização do potencial da personalidade humana”<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> W. Rostow “The stages of economic growth” (1959). Momento em que os obstáculos e resistências ao desenvolvimento são superados. É nessa fase que alguns setores da economia irão obter um crescimento acima da média, levando uma região ou país a superar os obstáculos que o prendem ao subdesenvolvimento. O fator tecnológico apresenta-se como sendo o mais importante para se alcançar esta fase de desenvolvimento económico, onde o stock de capital acumulado permitirá uma maior produção nos setores industrial e agrícola.

<sup>4</sup> Teoria do comércio internacional de David Ricardo 1817

<sup>5</sup> Belém 2006

<sup>6</sup> Seers, 1979: 960

No início de 1970, a crescente desigualdade e pobreza, bem como as preocupações sobre as consequências do crescimento económico levaram a uma mudança de pensamento sobre o desenvolvimento, mais especificamente sobre os temas das necessidades humanas e as limitações dos recursos. Com o agravamento dos problemas associados à pobreza, uma nova abordagem para o desenvolvimento, sob o rótulo de necessidades básicas é proposta. A necessidade de um desenvolvimento alternativo, tendo como centro as pessoas e as suas necessidades básicas, será proposta pela Swedish Dag Hammarskjöld Foundation (1975)<sup>7</sup> que inclui na noção de desenvolvimento outras variáveis para além da satisfação material afirmando “development to ensure the humanization of man by the satisfaction of his needs for expression, creativity, conviviality, and for deciding his own destiny”<sup>8</sup> e pela OIT que em 1976 evidencia a importância da participação das comunidades na resolução das suas carências. No quadro das novas abordagens de desenvolvimento, a mudança de enfoque nas pessoas assume uma preocupação central na estratégia de luta contra a pobreza. O desenvolvimento equiparado ao crescimento económico é questionado e sua re-interpretação projetada de forma a também abordar a evolução da pobreza, distribuição do rendimento e do emprego. Assim, uma situação persistente de pobreza, desemprego e desigualdade, em simultâneo com o crescimento económico não pode ser considerado como desenvolvimento, mesmo que o crescimento continua a ser um pré-requisito para o desenvolvimento<sup>9</sup>.

Ao mesmo tempo, após um período de optimismo generalizado com a conquista da almejada independência de diversos países Africanos, esse sentimento é substituído por considerações mais cépticas face à evidência dos insucessos dos modelos de desenvolvimento. A permanência e agravamento dos problemas sociais e ambientais no Ocidente e nos PVD, teve como consequência um aumento progressivo do descrédito no conceito de desenvolvimento, considerando Amin que “le développement est en panne, sa théorie en crise, son idéologie l’objet de doute”<sup>10</sup>. Assiste-se a uma re-orientação das políticas de desenvolvimento na década de 1970. Assim, o entusiasmo sentido na década de 60 deu lugar á duvida a partir da década de 80 e 90.

A luta contra a pobreza vai dar lugar, no início de 1980, a um pensamento predominante de promoção do clima económico. A crise petrolífera e a queda dos preços das matérias primas a nível mundial desviam a atenção dos problemas da pobreza e das necessidades básicas para os problemas de estabilização macro-económica. Enquanto este último exigiria soluções imediatas de curto prazo, o primeiro era visto como exigindo soluções de médio e longo prazo. Um expoente máximo dessa nova visão foi a redação, em 1989, do “Washington Consensus” que se baseou num conjunto de 10

<sup>7</sup> Relatório da ONU (70ª sessão) What now? Another Development em 1975, onde é proposto um novo modelo de desenvolvimento

<sup>8</sup> Swedish Dag Hammarskjöld Foundation 1975: 7

<sup>9</sup> Belem 2006

<sup>10</sup> Amin 1989: 5

políticas económicas que o governo dos EUA e as instituições financeiras internacionais, sediadas em Washington, acreditavam serem os elementos necessários para uma reforma política que todos os países deveriam adotar para aumentarem o seu crescimento económico, através de políticas de cariz neo-liberal. Na construção desse consenso desempenharam um papel central as Agências Internacionais, em especial, o BM e o FMI. Mas com o decorrer dos anos torna-se evidente que o ajuste estrutural não melhorou os resultados económicos da maioria dos PVD: muitos sofriam de crescimento económico negativo e o número de pessoas que vivem em pobreza absoluta aumentou em várias regiões. Fukuyama foi um dos principais críticos ao afirmar “se a crise financeira global veio colocar qualquer modelo de desenvolvimento em julgamento, foi o do livre mercado ou o modelo neo-liberal, que enfatiza um Estado pequeno”<sup>11</sup>.

Assim, paralelamente às reivindicações dos PVD para uma ordem económica mais justa, assistiu-se a um aumento das críticas ao modelo de desenvolvimento industrial, ficando provado (pelos movimentos ambientalistas) que de facto, o aumento da atividade humana tem impactos significativos sobre os recursos globais. O relatório de 1972 do Clube de Roma, Limites do Crescimento, sintetizou essas preocupações e analisou as repercussões do crescimento no meio ambiente.

Em geral, a ligação crescente entre os problemas ambientais e o modelo de desenvolvimento levou gradualmente ao nascimento de uma nova ideologia, estruturado em torno da ideia de uma globalização alternativa. Impulsionado principalmente pelos movimentos sociais, ela questiona o processo de globalização, ao mesmo tempo que põe em causa o modelo de desenvolvimento industrial produtivista em relação ao meio ambiente. Este novo modelo também tem em conta a escolha das populações para determinarem o seu próprio modelo. Assim, o aparecimento do conceito de desenvolvimento sustentável não é apenas uma continuação dos debates sobre o desenvolvimento. Também se inscreve na reivindicação por uma mundialização baseado em projetos sociais ou modelos alternativos de desenvolvimento.

Sustentabilidade é um conceito que abre toda uma nova perspectiva na abordagem ao desenvolvimento. Roque Amaro, reconhecendo alguns aspectos negativos associados à construção de uma “ideia” de desenvolvimento demasiado “eurocêntrica e economista”, apresenta uma perspectiva mais optimista relativamente a alguns autores do pós-desenvolvimento caracterizando o desenvolvimento como um processo de libertação de “ invólucros, envoltórios, envelopes, rolos, embrulhos”<sup>12</sup>, limitadores da germinação das sementes, propondo a renovação radical do conceito com vista a libertar-se das conotações negativas de uma perspectiva economista exagerada e cuja presença actual ainda é sentida.

---

<sup>11</sup> Birdsall & Fukuyama, 2011: 46

<sup>12</sup> Amaro, 2003: 66

## 1.1 Desenvolvimento humano

O conceito de desenvolvimento evoluiu, modifica-se e incorpora novas variáveis na sua análise. A questão do que é o desenvolvimento e como deve ser medido esteve muitas vezes envolvido em políticas entre o Norte e o Sul, entre o Primeiro e o Terceiro mundo, entre desenvolvidos e os em vias de desenvolvimento.

Durante muitos anos, as teorias de desenvolvimento enfatizaram os imperativos económicos, em particular a industrialização, como força maior para o desenvolvimento. Entretanto com uma mudança significativa no paradigma, com a introdução do conceito de desenvolvimento humano, o argumento principal defende que todas as teorias anteriores promoveram os factores económicos, em detrimento dos factores humanos. O conceito, apresentado pela primeira vez no Relatório do Desenvolvimento Humano em 1990, é definido como “o processo de alargamento das escolhas dos indivíduos. As mais cruciais consistem em viver uma vida longa e saudável, adquirir conhecimentos e gozar um nível de vida decente.”<sup>13</sup>

Os factores normalmente usados para medir e determinar o desenvolvimento humano incluem a saúde, alimentação, nutrição, fertilidade, educação e rendimentos. A United Nations Development Programme faz uma listagem anual sobre o nível de desenvolvimento humano (IDH) em todos os países, com o objectivo que os mesmos tomem medidas necessárias para estreitar o fosso entre os países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, e melhorar assim o desenvolvimento humano. “O progresso sustentado no desenvolvimento humano implica alargar as escolhas das pessoas e manter essas escolhas seguras. Durante algum tempo, o mundo experimentou avanços no desenvolvimento humano, porém esse avanço parece cada vez mais ameaçado pela incerteza e pela desigualdade persistente, e ainda pelas alterações climáticas”.(idem)

Ao longo das últimas décadas muitos países tem registado melhorias consideráveis em matéria de desenvolvimento humano. No Relatório de Desenvolvimento Humano de 2013 é constatado que se registaram evoluções positivas no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em mais de 40 PVD: a esperança de vida à nascença sofreu um aumento, os níveis de educação aumentaram e a pobreza multi-dimensional sofreu uma redução considerável, embora se mantenham grandes disparidades entre os países e as regiões.

O Relatório PNUD de 2014, intitulado “Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência”, apresentou os valores IDH de 187 países. Nesse ano é calculado IDH global em 0,702, constatando-se que a maioria dos PVD continuam a registar progressos, embora esse progresso se continue a desenvolver de forma extremamente desigual. Assim, a África Subsariana com IDH de 0,502 e Ásia do Sul com 0,588, representam os níveis

---

<sup>13</sup> PNUD 2014

mais baixos. Em contrapartida, os mais elevados são registados na América Latina e Caraíbas (0,740), seguidos de perto pela Europa e Ásia Central (0,738). O grupo restrito de países com desenvolvimento humano muito elevado registam um valor de 0,890<sup>14</sup>. As ameaças ao desenvolvimento humano têm diversas origens e características, tendo sido identificados nesse relatório como sendo os principais os riscos económicos, a desigualdade, os riscos de saúde e o ambiente e as catástrofes naturais (no Anexo A pode encontrar uma descrição mais aprofundada destas ameaças ao desenvolvimento humano).

Salienta-se que o desenvolvimento não representa um fim em si mesmo, não é um ponto de chegada onde todos os países devem atingir. O desenvolvimento é um processo contínuo onde uma determinada intervenção leva a um nível de desenvolvimento que, como resultado, exige níveis mais elevados de desenvolvimento.

A Agenda de Desenvolvimento Pós-2015 será definida pelos Estados-membros e funcionará como um marco de ação para os esforços mundiais de desenvolvimento. A agenda será elaborada tendo por base a Declaração do Milénio e as conquistas até agora alcançados dos Objetivos do Milénio. A redução da pobreza e a proteção do planeta deverão estar no cerne dessa nova agenda, fundamentada e alicerçada nos princípios dos direitos humanos, da igualdade e da sustentabilidade.

## **1.2 Desenvolvimento comunitário e participativo**

No quadro das novas abordagens de desenvolvimento, a mudança de enfoque nas pessoas assume uma preocupação central na estratégia de luta contra a pobreza. Para Seers “é incongruente denominar-se desenvolvimento a resultados que não conseguem responder de forma afirmativa a pelo menos três questões: a pobreza, o desemprego e as desigualdades”<sup>15</sup>. As palavras participação e participativo são incluídas nos discursos sobre o desenvolvimento na década de 50 (em particular na de 60) sob a forma de desenvolvimento comunitário. Considerado como um processo de aprendizagem, o desenvolvimento participativo requer tempo, na medida em que implica mudanças de pensamento, de comportamentos e atitudes. Neste processo, são questionados costumes antigos e, por vezes, evidenciam-se conflitos de interesse com origem da necessidade de partilha de poderes. O relevo dado à participação decorre da constatação que o dinheiro despendido em projectos não terá alcançado os resultados esperados, verificando-se pelo contrário um aumento da pobreza.

Consequentemente, os projectos de desenvolvimento que partem das comunidades têm como característica principal o facto de atribuírem mais importância aos territórios, à cultura local, às tradições, às identidades e reorganização económica e social das comunidades locais, conseguindo

---

<sup>14</sup> dados de PNUD 2014

<sup>15</sup> Seers 1979: 952

assim dar resposta às necessidades. Assim, contrapondo a uma visão funcionalista "from above", uma nova abordagem territorialista do desenvolvimento surge como alternativa às perspectivas "top-down". McKay enfatiza esse pensamento afirmando "(...) desenvolvimento afecta o povo (...) e que deveria ser o povo a controlar o seu próprio destino, em vez de esperar pelos grandes projectos de desenvolvimento (...) projectos em menor escala podem oferecer uma alternativa melhor [e assim] a população deve cuidar dos seus próprios interesses (...)"<sup>16</sup>.

Gómez (2007) define uma comunidade como "um espaço de vida onde se concretizam os problemas, as necessidades, os projectos e as esperanças de um amplo grupo de pessoas, que a partir da sua organização em diversas instituições, pretendem dar respostas aos desafios do meio"<sup>17</sup>. Baseado na mobilização dos membros de uma determinada comunidade em torno de interesses comuns (materiais, espirituais, políticos, etc.) a participação coletiva de todos os membros da comunidade nos projectos colectivos é determinada pelo sentimento de pertença a um grupo ou comunidade. "A consciência de pertença suscita segurança nas pessoas e reforça a identificação de objetivos comuns no conjunto social" (idem).

O envolvimento das comunidades locais na procura de soluções para as suas necessidades constituirá um aspecto que estará presente nas reflexões internacionais, reforçado por experiências de técnicos da ONU, nos anos 60, e de ONG. Desafiando as planificações impostas de cima, a metodologia pragmática do desenvolvimento comunitário assenta num conjunto de processos pelos quais os habitantes de um país unem os seus esforços aos dos poderes públicos, com vista a melhorar a situação económica, social e cultural das colectividades, permitindo-lhes contribuir sem reservas para o progresso do país.

A mudança envolve também os técnicos comunitários, sendo lhes pedido a criação de atitudes sociais novas, aptidões novas para trabalhar em colaboração com outros, disposição nova para trabalhar as responsabilidades e uma nova capacidade de estudar e resolver problemas locais. Surgindo como reacção à concepção de desenvolvimento apenas baseada em factores económicos, as técnicas utilizadas reflectem a importância crescente que a sociedade civil estava a assumir (ou poderia vir a assumir) nas causas em que se envolvia. Por outro lado, evidenciava uma mudança qualitativa das abordagens de desenvolvimento já que não se destinava apenas a países do Terceiro Mundo, mas já começava a ser implementada em países industriais, propondo-se como uma técnica inclusiva quer entre países a nível mundial quer entre regiões de um mesmo país. É, portanto, uma técnica de desenvolvimento aplicada e aplicável em qualquer país e em qualquer localidade

---

<sup>16</sup> McKay cit. Gómez, 2007: 94

<sup>17</sup> Gómez 2007: 131

independentemente de ser rural ou urbana, embora se tenha verificado que o seu campo privilegiado de acção tenha sido nos países do Sul e em zonas rurais.

Na América Latina e em África, o desenvolvimento comunitário desenvolve-se mais incisivamente nas décadas de 70 e 80 em associação com ONG em projectos iniciados por estas e já não de forma tão significativa a iniciativas governamentais. Nos PVD, a participação das populações em sistemas comunitários em conjunto com ONG está estreitamente ligada a representação frágil do Estado. O desenvolvimento das comunidades locais é conseguido quando se relaciona “(...) as questões de desenvolvimento com aspectos que tocam o ser humano na sua existência de cada dia, na vida real, recorrendo às suas próprias potencialidades e sem depender da ajuda externa para assegurar as condições dignas de existência”<sup>18</sup>. Para Amaro (2003) o desenvolvimento local “exprime fundamentalmente o processo de satisfação de necessidade e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal neste processo e segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas”<sup>19</sup>. Deste modo, toma-se consciência de que para se contribuir para um verdadeiro desenvolvimento comunitário é essencial o conhecimento da comunidade, ter uma presença física no local, entender os seus valores e estabelecer redes sociais. As necessidades básicas das populações, bem como os recursos existentes a nível local constituem os pontos centrais de atenção aos seus problemas e na procura de soluções. O desenvolvimento local coloca as populações como protagonistas dos processos de mudança, deixando a função de beneficiários/ públicos-alvo de projectos, criando uma rede de relações de solidariedade e entajuda de base comunitária e valorizando os recursos locais. Esta lógica de rede confere às populações um conjunto de competências e capacidades, originando um novo conceito: o de participação. A orientação é por conseguinte "from below" (da base para o topo) das comunidades locais para níveis de decisão superior.

A participação das populações nos projectos e nas acções promove: a superação das suas necessidades materiais; o auto reconhecimento dos indivíduos como cidadãos (no processo de identificação e análise das suas dificuldades evidenciam-se as potencialidades e responsabilidades de cada um). Esta redefinição de papéis pressupõe a partilha de poderes e a possibilidade de se fazer ouvir. Assim, o "empowerment" aumenta o poder dos indivíduos e comunidades, organizadas na tomada de decisões de assuntos que lhes são próximos. Transfere-se a concentração de poderes de estruturas impessoais para uma realidade mais pequena e personalizada, permitindo assim uma distribuição mais equitativa. A participação é um processo educativo através e a partir do qual as populações desenvolvem as suas capacidades analíticas, de interacção, de parceria e de realização

---

<sup>18</sup> Nuscheler cit. Gómez 2007:118

<sup>19</sup> Amaro 2003: 57

no processo de desenvolvimento, podendo ser apoiadas por ONG o próprio Estado, que lhes reconhecem a capacidade de mobilização. Os modelos de participação, bem como a intensidade de frequência do envolvimento das populações variam consoante os projectos e programas. No entanto, segundo Mondjanagni (1984), a experiência revela que os casos bem sucedidos e duradouros são aqueles que promoveram a participação da população em todas as fases de intervenção, estimulando a reflexão, a capacidade analítica e mobilizando os recursos locais (materiais, humanos, ambientais) numa abordagem que pressupõe a interacção.

Na área da educação é incentivado o envolvimento das comunidades locais na monitorização e melhoria continuada da qualidade do ensino primário, é importante que a participação dos pais e restante comunidade educativa seja incentivado de modo a promover um aumento na qualidade e eficácia do ensino.

Segundo Doddy “(...) para conseguir um programa eficiente de melhoramento contínuo da comunidade, é necessário que haja recursos e participação de todos os tipos de grupos que trabalham considerando as múltiplas facetas dos problemas comunitários. Os grupos informais são a base sobre a qual os bons programas são constituídos (...) Sem haver relações funcionais com esses grupos básicos nenhum esforço comunitário pode esperar ser bem sucedido, de maneira contínua e auto-suficiente (...)”<sup>20</sup>. O desenvolvimento local, tendo como objectivo o desencadear de uma determinada ação coletiva, tem necessariamente que ter em sim mesmo uma cultura da participação, que se origina na mudança de mentalidades, por sua vez despoletado por uma educação plena. Assim, educação é um meio essencial para processos de mudanças de pensamento e de atitudes, desempenhando um papel de transformador. É neste âmbito que reside a importância das escolas comunitárias nos processos de transformação do mundo rural. O envolvimento comunitário no processo educativo não só contribui para uma melhoria geral dos níveis de informação sobre todos os processos escolares, mas contribui de uma forma especialmente importante para a criação de um sentimento de pertença colectiva e capacidade de mudança que gera melhorias de facto no sistema educativo.

### **1.3 Desenvolvimento sustentável**

“Sustentabilidade refere-se às maneiras de se pensar o mundo e as formas de prática pessoal e social que levam a indivíduos com valores éticos, autónomos e realizados; comunidades construídas em torno de compromissos coletivos, tolerância e igualdade; sistemas sociais e instituições

---

<sup>20</sup> Doddy cit. por Biddle 1972:187

participativas, transparentes e justas; e práticas ambientais que valorizam e sustentam a biodiversidade e os processos ecológicos de apoio à vida”<sup>21</sup>.

O conceito de sustentabilidade é hoje muito mais que uma forma de imaginar um mundo melhor. É acima de tudo uma prática. Devemos praticar a sustentabilidade, há sempre lugar para melhoria (e o mundo está em constante mudança). Apesar de ser um conceito aceite e incorporado por um maior e diverso grupo de cidadãos, governos (locais, nacionais), organizações internacionais, e apesar da sua crescente popularidade, muito pouco tem sido feito para o pôr em prática. Governantes e homens de negócios em todo o mundo aclamam e subscrevem a sustentabilidade, mas muito raramente esse apoio passa das palavras à acção. Segundo Thiele “(...) such greenwashing is a response to the perceived concerns of costumers, clients and patrons. Sustainability today become a marketing tool”<sup>22</sup>. O equilíbrio que a sustentabilidade procura encontrar entre as dinâmicas ecológicas, sociais e bens económicos não é estático, portanto praticar a sustentabilidade é promover a adaptação. E é por esse motivo que o mesmo só pode ser acolhido através da criatividade cultural, encerrada na aprendizagem. A sustentabilidade não é um fim, mas sim um caminho complexo a ser explorado.

### **1.3.1 A definição do conceito**

Apesar de nos finais dos anos 90 do século XX o termo de desenvolvimento sustentável ter sido largamente utilizado nos meios académicos e políticos, a definição do conceito de desenvolvimento sustentável não foi pacífico e importantes tensões persistiram entre as preocupações ambientais de países ricos e pobres, entre aqueles que pretendem explorar os recursos e aqueles que pretendem os preservar, e entre as necessidades de desenvolvimento das presentes gerações e as necessidades das futuras. De forma literal, desenvolvimento sustentável refere a manutenção do desenvolvimento ao longo dos tempos.

E a definição deste conceito é de extrema importância porque “ they are the basis on wich the means for achieving sustainable development in the future are built”<sup>23</sup>. Sachs, na primeira Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento organizado pela ONU, em 1972, reformula o conceito de eco-desenvolvimento, que seria uma primeira abordagem para a criação do conceito de desenvolvimento sustentável<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Hill et al. 2003

<sup>22</sup> Thiele 2013: 6

<sup>23</sup> Elliott 1994: 6

<sup>24</sup> Para facilitar a compreensão do conceito de sustentabilidade, Sachs (1993) divide-a em cinco temas: sustentabilidade ambiental, sustentabilidade económica, sustentabilidade ecológica, a sustentabilidade social e a sustentabilidade política

O conceito “desenvolvimento sustentável” surgiu a partir de estudos da ONU sobre as mudanças climáticas, com o objectivo de obter uma resposta para a humanidade perante a crise social e ambiental da segunda metade do século XX. A World Commission on Environment and Development (WCED) desenvolveu em 1987 um relatório intitulado “Nosso Futuro Comum”, também conhecido como Relatório Brundtland, onde é definido como: “Development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”<sup>25</sup>.

Esse relatório continha informações recolhidas pela Comissão ao longo de três anos, destacando-se as questões sociais (principalmente no que se refere ao uso da terra, sua ocupação, fornecimento de água, abrigo) e serviços sociais, educativos e sanitários, para além de administração do crescimento urbano. Considera que a pobreza generalizada não é inevitável e debate o conceito de “equidade” como sendo uma condição para que haja a participação efectiva da sociedade na tomada de decisões, através de processos democráticos. Relativamente aos recursos naturais, avaliou a capacidade da biosfera de absorver os efeitos causados pela actividade humana, e afirmou que a pobreza pode ser considerada um problema ambiental e um ponto fundamental na senda da sustentabilidade.

Apesar de ser apontado por autores como Elliott (1994) como sendo um conceito questionável, por não definir quais são as necessidades do presente nem quais serão as do futuro, o relatório de Brundtland chamou a atenção do mundo sobre a necessidade de se encontrar novas formas de desenvolvimento económico, sem reduzir os recursos naturais e sem danificar o meio ambiente<sup>26</sup>. No entanto, o relatório foi amplamente criticado por apresentar como principais causas da insustentabilidade do planeta o aumento descontrolado da população mundial e a miséria dos países subdesenvolvidos, relegando para segundo plano a poluição ambiental gerada nos últimos anos pelos países desenvolvidos.

A aparente simplicidade desta definição de desenvolvimento sustentável, teve desde logo no seu interior noções desafiadoras, tais como a noção de equidade intergeracional, necessidades e limites. Numa tentativa de fazer uma análise mais aprofundada dessas noções, Elliott questiona “what is it that one generation is passing to another? Is it solely natural capital or does it include assets associated with human ingenuity or culture? What and how are the limits set- by technology, society or ecology (...)? What of the fact that, currently, needs in one place or amongst particular groups are often fulfilled at the expense of others, such as those in the developing world?”<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> World Commission on Environment and Development -WCED 1987:43

<sup>26</sup> Ainda segundo o WCED, a demanda pelo desenvolvimento sustentável requer que sejam postos em prática uma série de requisitos, que passam por todas as áreas de actividade humana: um sistema político; um sistema económico; um sistema produtivo; um sistema tecnológico e internacional e um sistema administrativo.

<sup>27</sup> Elliott 1994: 7

Enquanto que o senso-comum nos dita que o actual desenvolvimento não deve ser feito às custas das futuras gerações, os desafios para o pôr em prática são substanciais. E para compreender esses desafios, os de implementar acções de desenvolvimento sustentável e compreender as oportunidades para o mesmo, será necessário primeiro compreender as mudanças no paradigma e nas práticas, de entre os quais o conceito evoluiu. Nesse sentido, no Anexo B encontra-se uma evolução temporal detalhada deste conceito.

Contudo, com base no actual estágio de desenvolvimento, “o desenvolvimento sustentável é um processo de aprendizagem social de longo prazo, que por sua vez, é direccionado por políticas públicas orientadas por um plano de desenvolvimento nacional. Assim, a pluralidade de atores sociais e interesses presentes na sociedade colocam-se como um entrave para as políticas públicas para o desenvolvimento sustentável”<sup>28</sup>.

## **2- Capital humano e educação**

No decurso da primeira metade do século XX, era comum a visão que atribuía à escolarização um papel essencial na construção de uma nova sociedade, mais justa e democrática, em que o acesso aos estabelecimentos de ensino públicos e gratuitos tornariam possível a igualdade de oportunidades entre todos. A importância do capital humano para o bem estar económico dos países foi desde sempre enfatizado mas, com o decorrer dos anos, o conceito de capital humano perdeu importância a favor da acumulação do capital financeiro, sendo este considerado o motor para o crescimento económico.

Nos anos 60 começam surgir interesses sobre a contribuição do capital humano, dando-se ênfase ao estilo de vida das pessoas/rendimento individual e seu contributo para a riqueza total, numa primeira fase, e posteriormente enfatizando-se o seu papel para o crescimento económico em termos brutos. Os trabalhos pioneiros de Schultz (1960) e Becker (1962-1964) contribuíram em larga medida para o estudo sistemático do papel desempenhado pelo capital humano: Schultz, em 1960, relacionou o capital humano com o investimento na educação e afirmou que esse investimento foi responsável, em larga medida, pelo aumento do rendimento per-capita nos EUA; Becker alargou o conceito de capital humano, partindo do ensino formal, para passar a incluir fontes adicionais de acumulação de capital humano tais como a formação no ambiente de trabalho. Afirma ainda que “a educação e a formação são os investimentos mais importantes em capital humano (...) o ensino médio e ensino superior nos Estados Unidos elevaram consideravelmente o rendimento de uma pessoa. (...) Os rendimentos de pessoas mais educadas são quase sempre acima da média, embora os ganhos são geralmente maiores em países menos desenvolvidos”<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Bezzera & Bursztyn 2000

<sup>29</sup> Becker 1993:17

Entretanto, foi sendo notória a desigualdade entre diferentes grupos sociais na área do ensino, nomeadamente na democratização do acesso à mesma e prolongamento da escolaridade obrigatória. Assim, o otimismo anterior deu lugar a uma postura mais pessimista, principalmente depois da divulgação dos resultados do Relatório Coleman de 1966 onde, através de uma série de inquéritos educacionais, ficou demonstrada a influência da origem social dos alunos nos resultados académicos, marcando uma ruptura com a visão de que seria possível a construção de uma sociedade igualitária através de uma educação para todos<sup>30</sup>. Coleman afirma que é “imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos”<sup>31</sup>.

O conceito de capital social foi desenvolvido por Bourdieu e Coleman na análise social, indo para além da dimensão económica do capital e integrando também o cultural e o social. A dimensão económica de “capital” foi utilizado tendo por base as vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias detêm e que, na maior parte das vezes, os conduzem a um nível socio-económico mais elevado. Defendem que o conceito de capital económico não explica plenamente a relação existente entre a origem socio-económica e os resultados educacionais. Assim, ambos consideram que o capital social e o capital cultural contribuem de forma directa com o capital económico no fortalecimento dessa relação. Bourdieu (1980) baseia a concepção de capital social em três aspectos: os elementos constitutivos (que são as redes de relações sociais, a quantidade e a qualidade de recursos do grupo); os benefícios que indivíduos obtêm através da sua participação em grupos ou redes sociais; e as formas como esse tipo de capital se reproduz. Por seu lado, Coleman (1988) vai definir o capital social pela função ela produz: por permitir a concretização de certos objetivos que de outra forma não seria possível, o capital social é produtivo. Para ele o capital social não é uma característica dos indivíduos mas um aspecto relacionado ao contexto e à estrutura social em que estão inseridos. O valor do capital social está relacionado com os aspectos específicos da estrutura social que servem de recursos utilizados pelos indivíduos “para alcançar seus interesses”<sup>32</sup>. Identifica a importância do capital social dentro da estrutura familiar para a educação dos filhos afirmando que sua presença é considerada vital no processo de transferência do capital humano de pais para filhos: “se o capital humano possuído pelos pais não é complementado pelo capital social enraizado nas relações familiares, o capital humano dos pais torna-se irrelevante para o crescimento educacional dos filhos”<sup>33</sup>. O capital humano dos pais, (o seu nível de instrução), é considerado um dado importante para criar um ambiente cognitivo ideal para a aprendizagem escolar das crianças.

---

<sup>30</sup> Estudo encomendado pelo Act of Civil Rights de 1964, foi inovador ao reunir informações de mais de meio milhão de estudantes, contendo dados sobre os alunos, seus estabelecimentos de ensino e dados do desempenho escolar. Foi abordado também a relação entre o insucesso escolar e o desempenho dos estudantes.

<sup>31</sup> Coleman 1966

<sup>32</sup> Coleman 1988: 110

<sup>33</sup> Coleman 1988: 111

Assim, da mesma forma que no capital económico se faz um determinado investimento para recolher benefícios futuros, na construção e acumulação do capital humano, é essencial investir em recursos e tempo na educação escolar de modo a obter seus benefícios no futuro.

Em 1993 Becker, analisando o crescimento económico de alguns países asiáticos, “é evidente que todos os países que conseguiram um crescimento persistente do rendimento também tiveram grandes incrementos na educação e formação das suas forças de trabalho (...) Os chamados Tigres Asiáticos cresceram rapidamente, baseando-se em forças de trabalho bem treinados e educados”<sup>34</sup>.

Durante a última década do séc. XX a ciência económica assistiu a um interesse renovado sobre os determinantes das taxas de crescimento a longo-prazo e dentre estes, o capital humano e crescimento económico. Tanto a nível da literatura teórico como ao dos estudos empíricos, foram sempre apontados um número de determinantes económicos, políticos e sociais para as taxas de crescimento a longo prazo, sendo o capital humano uma das vertentes apontadas. Na perspectiva de Stiglitz devem ser estabelecidas como prioridades os investimentos em saúde e educação pública: “O papel do capital humano no crescimento económico há muito que tem sido contabilizado. (...) A contabilidade do crescimento também atribui uma parcela substancial do crescimento nos países em desenvolvimento à acumulação de capital humano (...)”<sup>35</sup>.

De acordo com Checchi (2006) “o aumento generalizado no acesso à educação tem reduzido as disparidades não só entre países, mas também dentro dos países (...). Os países com realizações educacionais mais elevados são também caracterizados por diferenças menores no desempenho educacional da população.”<sup>36</sup>.

## **2.1 Perspectivas actuais sobre a educação formal Africana**

Nas primeiras três décadas do período pós-colonial (1960-1984) a maioria dos Estados Africanos ao sul do Sahara criaram ou expandiram significativamente as escolas públicas existentes, como forma de abraçar “os desafios da modernidade”<sup>37</sup> e obter a possibilidade de participar no sistema global dos estados modernos. A mensagem de desenvolvimento que os países desenvolvidos veiculavam aos países agora independentes era: a educação é a chave para se aceder ao desenvolvimento e à modernização. A educação iria oferecer aos africanos formação suficiente para poderem encontrar trabalho nas recém criadas indústrias modernas e contribuir assim para a prosperidade dos seus países. Para atingir este crescimento: “as sociedades Africanas encetaram um processo em três etapas: criaram, africanizaram e mantiveram uma rede de escolas e programas. Mas a submissão

---

<sup>34</sup> Becker 1993:24

<sup>35</sup> Stiglitz 1998

<sup>36</sup> Checchi 2006: 7

<sup>37</sup> Boyle 1999

destes pressupostos para a prática não foi feita sem conflitos, conflitos esses que iriam caracterizar as políticas de educação em toda a África Sub-Saariana desde o fim da era colonial. “(idem).

Nos anos 70 Paulo Freire, ao fazer uma análise profunda da relação educador-educando e da forma como os conhecimentos são transmitidos, denuncia o que chama de concepção “bancária” da educação ao afirmar que “a educação se torna num acto de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (...) nesta distorcida visão da educação não há criatividade, não há transformação, não há saber”<sup>38</sup>. Nesta perspectiva, a educação não incentiva à descoberta, ao conhecimento, gerando homens pouco transformadores.

Pode-se organizar o desenvolvimento da educação formal em África em três fases<sup>39</sup> : 1) 1910-1960 Educação colonial- organizações religiosas e administrações coloniais iniciaram a fundação de escolas em áreas urbanas e rurais para os filhos dos trabalhadores expatriados. Ofereciam de uma forma restrita e selectiva, uma educação de grande qualidade a alguns africanos; 2) 1960-1980 Educação da independência- os novos regimes patrocinaram projectos e infra-estruturas nacionais para expansão das oportunidades de educação. Nascido dos movimentos de independência e apoiado por desejos igualitários, estes projectos sociais públicos dependiam dos recursos financeiros dos Estados; 3) 1980 ao presente- as elites locais tentam evitar as escolas públicas, em declínio, e a sua recém autonomia para criar serviços educacionais privados, principalmente nas cidades.

Tanto o Banco Mundial (1995) como ONG afirmam a importância que a frequência escolar no nível primário detêm no desenvolvimento económico e na erradicação da pobreza em África. A diferença entre os níveis de vida entre os estados ricos e estados pobres baseia-se fundamentalmente no valor do capital humano de cada um, capital humano conseguido sobretudo através da frequência escolar. O desinvestimento dos Estados Africanos na educação teve como consequência imediata a queda nas taxas de inscrição para a escola primária (que foi maior ou menor consoante o país). Contudo o Banco Mundial<sup>40</sup> estima que 2013, a taxa de frequência no nível primário na África Subsaariana era de 99,6%, tornando evidente uma clara aposta dos estados neste sector. A frequência escolar tem também um papel cívico importante porque, ao permitir a troca de ideias e valores por toda a sociedade, está também a preparar os cidadãos para a participação política. Segundo Boyle “em geral, nos países em vias de desenvolvimento, os adultos que obtiveram níveis superiores de educação têm (...) maior propensão para apoiar governos democráticos”<sup>41</sup>.

---

<sup>38</sup> Freire 1975: 82,83,85

<sup>39</sup> Boyle 1999

<sup>40</sup> Banco Mundial, dados sobre a educação <http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRR/countries/1W-ZF?display=graph>

<sup>41</sup> Boyle 1999: 7

Apesar de os governos desenvolverem esforços para atingir a educação universal, milhões de crianças em idade escolar para o nível primário permanecem fora da escola e inúmeros outros são mal servidos pelo setor público e acabam por abandonar o ensino obrigatório. Neste contexto, as parcerias estatais e não-estatais são muitas vezes criadas para atingir os mais carenciados. Estas parcerias têm um papel significativo na agenda de desenvolvimento, em que as organizações de um setor (governo, privado ou não-governamental) trabalham em parceria com os de outros setores para atingir as metas educacionais. Segundo o relatório de 2014 da UNESCO <sup>42</sup>, os investimentos governamentais e de agentes externos são fundamentais para o desenvolvimento das mudanças necessárias na educação. Assim, uma das medidas que o relatório sugere é a criação de parcerias construtivas entre governo e o setor não estatal, com objetivo de aumentar o acesso à educação de qualidade e melhorar a qualidade do sistema educacional.

De acordo com DeStefano & Moore (2010), a valência das entidades não-estatais decorre principalmente de sua capacidade em abordar as falhas do estado no fornecimento de serviços de forma eficaz e eficiente. Tendem a ser menos hierárquicas, mais democráticas e flexíveis, tornando a prestação de serviços mais eficazes em termos de custos. Isto permitir-lhes ter maior conhecimento das necessidades da comunidade. As escolas comunitárias garantem turmas menores, instrução com base no idioma local, promoção da assiduidade dos professores e alunos, e prestação de apoio e formação contínua para os professores e famílias.

O conceito de parcerias estatais e não-estatais é cada vez mais apontada como uma forma de lidar eficazmente com a oferta de educação para as populações carentes. Proporcionam um ambiente mais flexível que permite as entidades misturarem criativamente “inputs” e processos para que as escolas possam melhor atender às necessidades das comunidades mais carentes<sup>43</sup>.

O sistema educativo de educação em África e nos PVD caracteriza-se essencialmente em escolas públicas, escolas privadas e escolas comunitárias. Uma explanação mais detalhada sobre cada destes sistemas educativos encontra-se compilado no Anexo C.

---

<sup>42</sup> UNESCO (2014) 11º Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos”

<sup>43</sup> DeStefano & Moore 2010

## CAPÍTULO II- ASPETOS DO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU

### 1- Breve caracterização da Guiné-Bissau

O contexto no qual evolui o sistema educativo Guineense é marcado por duas dimensões determinantes: uma está relacionada com as questões demográficas e a outra a aspetos macroeconómicos do país.

A República da Guiné-Bissau é um pequeno país africano com uma área total de 36.125km<sup>2</sup>, é constituída por território continental e pelos Arquipélago de Bijagós, situado na costa ocidental do hemisfério norte, fazendo fronteira a norte com a República do Senegal, a leste e a sul com a República da Guiné Conakry, e a oeste encontra-se o oceano atlântico.

A população, em 2014, totalizava 1.514.451 mil de habitantes<sup>44</sup>, sendo 740.981 homens e 773.470 mulheres. A população urbana é inferior à rural (631.987 contra 882.496) e a esperança de vida é de 52,4%. De acordo com os dados do relatório da UNESCO-BREDA (2013)<sup>45</sup>, uma grande percentagem do total da população (cerca de 44,0%) tem idades entre os 7 e 17 anos e apenas 2,5% superior a 65 anos, dados que permitem defini-la como uma população caracteristicamente jovem. Contando com uma taxa de mortalidade baixa desde 1990, a taxa de natalidade, no entanto, mantém-se elevada (40 por mil em 2006).

A população é caracterizada por uma grande diversidade étnica, se se tiver em conta o tamanho do país. Embora não exista consenso sobre o número exato de etnias existentes no país, crê-se que esse número oscila entre 10 e 30. No entanto cerca de 82% da população é representada por cinco grupos étnicos que se repartem da seguinte forma (em 2009) : Fula (24 %), Balanta (23 %), Mandinga (14 %), Manjaco (12 %) e Pepel (9 %). Estes grupos étnicos encontram-se alicerçadas em três religiões principais: muçulmanos que representam 45 % da população, os animistas 30 % e os cristãos 20 %. Esta grande diversidade étnica deu origem um intrincado mosaico linguístico, em que o crioulo guineense tem estatuto de língua nacional e é o meio de comunicação principal entre os diferentes grupos étnicos. No entanto, uma boa parte da população, principalmente nas zonas rurais, não fala o crioulo. A língua portuguesa, língua nacional oficial, é pouco falado e a sua utilização limita-se aos meios oficiais e a um pequeno número de guineenses com um certo nível de educação.

De acordo com indicadores internacionais, é definida como um dos países mais pobres do mundo, classificando-se em 176º entre 187 países (PNUD 2012) obtendo um valor de IDH de 0,348,

---

<sup>44</sup> Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau, dados de 2014

<sup>45</sup> A análise realizada por uma equipa técnica da Guiné-Bissau ( os Relatórios da Situação dos Sistemas Educativos Nacionais -RESEN- resulta da colaboração entre uma equipa nacional composta por quadros do Ministério da Educação e de outros Ministérios), do Pólo de Dakar (UNESCO-BREDA), do Banco Mundial e dos parceiros locais para o desenvolvimento. Teve como objetivo efetuar um diagnóstico da totalidade do setor educativo, de forma a evidenciar as forças e as fraquezas do sistema educativo e identificar, assim, as estratégias mais eficientes para o melhorar..

situando-se consideravelmente abaixo da média dos “least developed countries” (0,518). O rendimento per capita correspondia a 500 dólares em 2009, sendo que em 2010, 69% da população dispõe de menos de dois dólares por dia, vivendo numa situação de manifesta pobreza. E este problema manifesta-se de forma mais preocupante no meio rural, onde vive 60 % da população, em condições muito difíceis e sem acesso aos serviços e infraestruturas sociais básicos (escola, saúde, saneamento).

A Guiné-Bissau é constituída, do ponto de vista administrativo, por nove regiões<sup>46</sup>, sendo oito continentais, nomeadamente Cacheu, Biombo, Óio, Bafatá, Gabú, Sector Autónomo de Bissau, Quinara e Tombali, estando Bolama-Bijagós, referenciada no Oceano Atlântico, como território insular.

Os problemas ambientais que têm afectado o país de uma forma geral dão origem ao agravamento dos desequilíbrios socioeconómicos, pondo em causa a sobrevivência das famílias mais afectadas, que residem em regiões de risco ou que vivem em situação de pobreza. A maioria da população vive essencialmente dos recursos naturais, onde os diversos ecossistemas desempenham um importante papel a nível social, cultural e económico, contribuindo em grande medida para a segurança alimentar das mesmas. É um dos países da África ocidental com maior riqueza de biodiversidade. Os habitats e ecossistemas terrestres, costeiros e marinhos abrigam certas espécies raras, extremamente vulneráveis e ameaçadas de extinção à escala nacional e planetária. Dotado de áreas naturais protegidas, as florestas ocupam aproximadamente dois terços do território nacional e o ecossistema do mangal “tarrafe” é a formação vegetal mais representativa da zona costeira do país (cobre cerca de 8% do território) detendo um papel importante na reconstituição dos recursos marinhos. As mudanças climáticas, aliadas a práticas não sustentáveis levadas a cabo pelas populações, põem em causa o futuro desta diversidade ecológica e a sobrevivência futura das comunidades que delas dependem.

## **2- As escolas comunitárias**

A Guiné-Bissau, nos anos próximos da sua independência, convivia com dois modelos de ensino diametralmente opostos: um destinado à população das zonas libertadas, que abrangia 2/3 do território nacional; e outro da responsabilidade do Estado colonial, reservado à população branca e uma minoria da população negra considerada assimilada. As zonas libertadas, dentro do contexto educacional, foram os embriões do processo de democratização da educação. Foi durante este período que surgiu uma nova forma de conceber a educação: os dirigentes do PAIGC respondiam à palavra de ordem “quem sabe deve ensinar aquele que não sabe”. Neste sentido, a educação passa a

---

<sup>46</sup> INEC 2005: 7

ser encarada como elemento preponderante no processo de transformação de consciências e mentalidades.

Da independência do país em 1974 até aos nossos dias, o sistema educativo foi alvo de intervenções, modificações, alterações, sempre com o objetivo de o adaptar às necessidades e dinâmicas económicas, sociais e políticas em marcha. Actualmente existem no país as seguintes tipologias de estabelecimentos educativos reconhecidos pelo MEN: escolas públicas, escolas públicas em regime de autogestão, escolas públicas comunitárias, escolas comunitárias, escolas privadas e escolas muçulmanas (madrassas). A evolução do sistema educativo guineense e a caracterização detalhada dos actuais estabelecimentos pode ser encontrada no Anexo D.

Atualmente a educação na Guiné-Bissau enfrenta grandes desafios e, apesar de uma expansão moderada no discurso da última década, o acesso à Educação Básica continua sendo limitado, em particular para o sexo feminino. Depois de 40 anos de independência nacional, o país continua com um sistema inadequado para a sua realidade. Durante estes últimos anos a situação do sistema educacional manteve-se estacionária quanto à sua estrutura, registrando, porém, fortes tendências para a degradação dos seus subsistemas, em grande medida devido a intervenções isoladas sobre algumas das suas componentes, principalmente no nível básico. É assim manifesto as dificuldades que o Estado Guineense apresenta ao tentar responder ao fluxo crescente de alunos provocado pela Política Educativa “Educação Para Todos”. Os principais problemas incidem nas infra-estruturas escolares e nos recursos humanos: a maior parte das infra-estruturas provém do período colonial ou são de construção precária, escassa para a população estudantil que ingressa anualmente no sistema de ensino; um outro problema prende-se com o facto de o número de alunos não ter sido acompanhado por um aumento efectivo de professores, e isto devido à dificuldade sentida pelo Estado no recrutamento de professores estatais para escolas fora das zonas urbanas. Nos últimos anos devido ao enfraquecimento da qualidade de ensino e degradação da situação das escolas públicas, sujeitas a constantes interrupções ao longo do ano letivo (devido principalmente ao não pagamento regular dos salários dos professores), e pelo facto de não conseguirem absorver grande parte das crianças em idade escolar, por falta de estruturas físicas, os pais e encarregados de educação decidem assumir os custos das escolas privadas e comunitárias para garantirem uma frequência normal aos seus filhos durante o ano letivo. São sobretudo as escolas populares (urbanas) e comunitárias (rurais), que constituem hoje em muitos pontos do país a única alternativa viável para o acesso a algum tipo de ensino.

Assim, encontramos nas zonas rurais escolas oficiais que trabalham em parceria com as comunidades locais e as missões católicas. Nessas escolas comunitárias, criadas por membros de ONG e grupos religiosos, os custos são quase totalmente arcados pela comunidade, alargando assim

a cobertura da rede de ensino. O currículo destas escolas é, muitas vezes, rico em matéria de educação ambiental e de educação para a vida familiar. Segundo Bicari “no ano letivo de 2003/2004 existiam cerca de 420 escolas comunitárias frequentadas por 45.000 alunos da 1ª a 6ª classe, cerca de 20% do total dos alunos do ensino básico do país”<sup>47</sup>. Com a crescente valorização e reconhecimento da importância que a escola poderá ter no desenvolvimento local das aldeias e agrupamentos rurais “as tabancas”, as comunidades têm unido forças para construir e reconstruir escolas e salas de aula. Nas zonas urbanas surgem diversas escolas privadas. Nas zonas rurais, a crise do sector educativo colmata-se através da implementação de modelos de escolas comunitárias (principalmente na segunda metade dos anos 80). Segundo Bicari, as escolas comunitárias constituem uma “forma de apropriação da escola pela tabanca”<sup>48</sup>. Continuando afirma “na arquitectura do sistema educativo, tem-se verificado na Guiné-Bissau um surto de estabelecimentos escolares privados e, sobretudo, de participação comunitária. Em relação aos serviços educativos, a intervenção da sociedade civil tem contribuído para o aumento do acesso à educação através de modelos de gestão participativa em estabelecimentos públicos e modelos de gestão comunitária, constituindo-se como uma resposta à crise da escola pública”<sup>49</sup>.

Antes da nova Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010<sup>50</sup>, as escolas comunitárias, as escolas madrassas, as escolas corânicas não estavam consideradas no sistema oficial. Atualmente são reconhecidas no sistema educativo (particular e cooperativo). As escolas madrassas e escolas comunitárias multiplicaram-se nos últimos anos. Segundo Monteiro, no processo inicial de estabelecimento de escolas comunitárias na Guiné-Bissau estiveram duas ONGs: a guineense Silimbi Imbiki e a holandesa SNV. Estiveram também envolvidos alguns quadros guineenses que pretendiam implementar um modelo de gestão participativa com as comunidades para promover a educação na base<sup>51</sup>. Face ao crescimento anual das escolas comunitárias o MEN, em 2003, estabelece em despacho ministerial, quais são os requisitos necessários para a constituição de escolas comunitárias, em grande expansão por todo o território procurando a “uniformização dos critérios da criação das Escolas Comunitárias, para permitir o melhor controlo e funcionamento das mesmas”<sup>52</sup>. Nesse diploma as escolas comunitárias são integradas no sistema educativo público guineense e são-lhes exigidos os mesmos procedimentos e requisitos que a outros estabelecimentos de ensino, mas o Estado não intervém nos aspetos de gestão das mesmas. Parte da vontade das comunidades a criação de uma escola comunitária. Posteriormente cabe à mesma comunicar essa

---

<sup>47</sup> Bicari 2005:13

<sup>48</sup> Bacari 2005:12, citado por Lopes 2007: 51

<sup>49</sup> Bicari: 2005

<sup>50</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo 2010, (Artigo 6.o - Áreas da Educação não formal) não inclui as escolas populares, comunitárias, madrassas e corânicas, citado por Levy Ribeiro 2010

<sup>51</sup> Monteiro 2005:79-81

<sup>52</sup> Despacho Ministerial no 19/GM/03 de 23 de Julho de 2003 sobre Critérios de criação de escolas comunitárias, citado por Lopes 2007: 62

pretensão ao organismo estatal da região para que estes possam visitar e avaliar com vista a “certificar se estão criadas condições pela comunidade para funcionamento da escola”<sup>53</sup> e obter o reconhecimento do Estado. Como condições necessárias e pré-requisitos para a implementação de uma escola é exigido que comunidade possua<sup>54</sup> “espaço apropriado, dotado de equipamentos mínimos para o funcionamento normal das aulas (...) organizar-se numa forma de participação das famílias e das comunidades, no modelo de Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) ou outros”.

Em termos pedagógicos o programa lecionado nas escolas comunitárias é semelhante ao administrado em todas as escolas públicas ou privadas do país. Ao fim de seis anos letivos os alunos são detentores de formação básica que lhes darão as competências necessárias para prosseguir os seus estudos.

A análise a dados estatísticos recentes revelam um aumento significativo na frequência escolar de raparigas no sistema educativo comunitário, e esses dados parecem contrariar os dados nacionais, nomeadamente os das escolas públicas. Para Monteiro (2005) e Lopes (2007) esta evolução está de alguma forma associada a génese da própria escola comunitária: sendo uma instituição da “tabanca”, criada por sua vontade e para colmatar as necessidade no sector educativo, o grau de identificação e confiança entre membros e outros actores sociais é maior. Os modelos de gestão internos permitem um controlo mais eficaz das raparigas por parte dos pais e encarregados de educação. O facto de a escola estar localizada na “tabanca” permite uma “gestão mais flexibilizada da agenda doméstica das raparigas”<sup>55</sup>, diminuindo os custos e os receios da frequência escolar fora da aldeia para os pais.

É da competência da comunidade a seleção dos professores comunitários, tendo estes que preencher os critérios definidos pelo MEN em 2003: “os professores das Escolas Comunitárias devem ter no mínimo a habilitação literária de 6ª classe, devendo lecionar os níveis de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes e, sujeitos a uma formação Técnico-Pedagógica Intensiva entre os meses de Agosto e Setembro, anualmente durante 3 anos consecutivos, com base num Plano de Formação e serem oriundos da tabanca”<sup>56</sup>. Esta formação e reciclagem de docentes tinha como objetivo “melhorar as qualificações académica e pedagógica dos professores para conseguirem melhor desempenho na sala de aula”<sup>57</sup>. Nas escolas comunitárias, como em todas as outras escolas do país, a formação e qualidade do corpo docente representa um grave problema. Com o objetivo de colmatar essa falha, no interior do

---

<sup>53</sup> Despacho Ministerial no 19/GM/03 de 23 de Julho de 2003 sobre Critérios de criação de escolas comunitárias, Artigo 1º, citado por Lopes 2007: 62

<sup>54</sup> idem

<sup>55</sup> Monteiro 2005: 80-81

<sup>56</sup> Despacho Ministerial no 19/GM/03 de 23 de Julho de 2003 (critério 10 para a criação de Escolas Comunitárias), citado por Lopes 2007: 68

<sup>57</sup> MECT 2000, Objectivo 5

país, a formação de professores tem sido garantida por um conjunto de programas e projectos educativos implementados por ONG, missões religiosas e organismos internacionais.

Segundo dados do Programa de Apoio à Educação Básica (PAEB) / Firkidja, em 2001, o número de professores formados a nível nacional era inferior aqueles que não tinham formação (43,1% formados contra 56,9% sem formação). As regiões com mais professores formados, em 2001 e 2003, eram Bissau e Quínara. As que apresentam uma percentagem muito elevada de professores sem formação qualificada no panorama nacional eram Gabú e Bafatá.

### **3- Diagnóstico do sistema educativo actual**

“O sistema educativo insere-se num contexto de crescimento rápido da população que é essencialmente jovem, maioritariamente rural e pobre”<sup>58</sup>. Em 2010 a taxa de analfabetismo situava-se em 50,3% (MEN)<sup>59</sup>.

A educação e a formação apresentam uma realidade muito pouco satisfatória: segundo dados do PNUD de 2013 a média de frequência escolar é de somente 2,3% dentro dos 9,5 anos de escolaridade esperados. O mau funcionamento do sistema escolar decorre de diversos factores responsáveis pelo estrangulamento do sector educativo guineense: elevadas percentagens de insucesso e abandono escolar; a qualidade ensino-aprendizagem da língua portuguesa; orçamento reduzido; rede escolar insuficiente, falta de equipamentos, de material didáctico e de professores; fraca qualificação de professores; ausência de educação pré-escolar; falta de meios de transporte<sup>60</sup>

O Relatório do sistema educativo da Guiné-Bissau, realizado pela UNESCO-BREDA (Bureau régional de l'Education en Afrique)<sup>61</sup>, em 2013, apresenta os resultados do seu desempenho em diferentes vertentes, face ao forte aumento das despesas públicas correntes na educação entre 1997 e 2010.

1) O sistema educativo apresenta um bom desempenho em termos quantitativos com uma clara melhoria da cobertura escolar a todos os níveis entre 1999/00 e 2009/10, sendo a maior progressão registada no Ensino Secundário (ES), cerca de 9% por ano. As coberturas escolares do ensino pré-escolar e básico aumentaram 5 % por ano. Mas, no geral, o Ensino Básico (EB) apresenta uma melhor cobertura com uma taxa bruta de escolarização de 43 % em 2009/10.

2) A meta do ensino básico universal está ainda longe de ser alcançado tendo-se registado que, apesar da evolução positiva das taxas brutas de escolarização para cada nível do ensino, os dados

---

<sup>58</sup> UNESCO-BREDA 2013: 15

<sup>59</sup> MEN 2010, citado no sítio da internet do Instituto Camões- dados sobre a Guiné-Bissau

<sup>60</sup> Este problema foi sintetizado por Monteiro 2005 e outros autores como Benavente & Varly 2010, Campo & Furtado 2009

<sup>61</sup> UNESCO-BREDA com sede em Dakar, Senegal, representa a instituição em sete países da África ocidental (Burkina Faso, Cabo Verde, Gambia, Guiné-Bissau, Mali, Níger e Senegal) em todas as suas áreas de actuação, nomeadamente educação, ciências naturais, ciências sociais e humanas, cultura, comunicação e informação.

demonstram que apenas 62% das crianças completam o EB em 2009/10; o acesso ao EB (primeiro ano) não é necessariamente universal, apesar da atual taxa de acesso de 164 % (apesar do aumento da percentagem de crianças que acederam à escola desde 2006, nem todas as crianças a frequentem). Além disso, 55 % das crianças acedem ao ES (no 7º ano) apenas 22 % chegam ao fim (11º ano).

Também o abandono escolar registado de ano para ano levanta preocupações: de 100 crianças que entram no 1º ano do EB, apenas 72 acedem ao 2º ano. No ano seguinte 58 chegam ao 3º ano e 38 chegam ao fim do sexto ano. Os problemas de abandono ao longo do ciclo escolar e de não frequência escolar são simultaneamente problemas de oferta e procura escolar: mais de 20% dos alunos na faixa etária 7-14 anos vivem a mais de 30 minutos da primeira escola, aumentando a probabilidade de não ir à escola quanto mais afastados as suas casas ficarem; a oferta escolar limitada em algumas zonas resultando que, mesmo em zonas onde existem escolas, a continuidade educativa não é garantida (57 % dos alunos com o 1º ano do EB encontram-se em escolas que não asseguram a continuidade educativa até ao fim do ciclo; e 40 % dos alunos com o 4ª ano do EB não têm a possibilidade de continuar a sua escolaridade na mesma escola no ano lectivo seguinte porque não tem a 5ª classe).

3) A Eficácia interna do EB e Secundário Geral (SG) é extremamente fraca, onde as reprovações e o abandono escolar são marcantes. Verifica-se uma ligeira diminuição de reprovações por cada nível de ensino entre 1997/98 e 2009/10. No entanto, exceto para o Ensino Secundário Complementar (ESC) onde a percentagem de reprovações é de apenas 6%, para os outros níveis de ensino (EB e SG) essa taxa permanece globalmente muito elevada.

4) O sistema educativo produz ainda muito poucas pessoas alfabetizadas de forma sustentável depois de 6 anos de escolaridade. No caso concreto das mulheres com idades dos 22 aos 44 anos, a probabilidade de lerem e escreverem correctamente depois 6 anos de escolaridade (final do ensino básico) é apenas de 65 %.

5) A parcela do orçamento do Estado destinada à educação é bastante fraca representando 11% em 2010 (noutros países africanos esse valor é superior ou igual a 14 %). Em termos de distribuição das despesas correntes entre os sectores do sistema existe uma maior alocação para o Ensino Básico (55,2% ocupando um lugar prioritário ) e Secundário (32,7%).

6) Regista-se uma contribuição importante das famílias para a educação dos seus filhos, em 2010 os gastos para a escolarização dos filhos rondaram os 4,4 milhares de francos CFA, dos quais mais de metade para o ES. As famílias contribuem maioritariamente para o financiamento do secundário (62%) e do pré-escolar (65 %). Inversamente, para o EB é o Estado o maior financiador. Esta

participação das famílias é de extrema importância, à luz dos objetivos da Escolarização Primária Universal.

7) Existem grandes disparidades na frequência escolar segundo o nível de vida das famílias, a zona de residência e o género: entram quase tantas raparigas quanto rapazes na escola mas elas têm quase 2 vezes menos hipóteses de chegar à 6ª classe nas zonas rurais. Relativamente ao nível de vida, as crianças de famílias mais abastadas têm 90 % de hipóteses de ir à escola, enquanto que para as crianças de famílias mais pobres é de apenas 65%. E essas desigualdades ligadas ao nível de vida crescem à medida que se avança no sistema escolar.

8) A colocação dos professores pelo Estado nas escolas do EB necessita de ser melhorada a nível da administração escolar e de se tornar mais equitativa entre as regiões. No EB a colocação dos professores, em cerca de 20% das vezes não está relacionado com o número de alunos inscritos. Algumas escolas dispõem de diversos professores colocados diretamente pelo MNE, enquanto que outros beneficiam apenas de 1 professor colocado (esse défice de docentes é muitas vezes preenchido por professores comunitários contratados e pagos diretamente pelos pais). A nível de distribuição regional de professores, as regiões de Biombo, Bolama e do Setor Autónomo de Bissau (SAB) são as que estão melhor fornecidas com professores colocados pelo Estado, enquanto que a região de Quinara é a que está menos bem provida (pode-se deduzir que as comunidades das regiões como Quinara utilizam os professores comunitários em grande número).

9) As análises concluem que uma parte importante dos efeitos sociais da educação medidos (fecundidade, saúde, proteção da mulher e civismo) é adquirido pelos alunos na frequência do EB (representa 65% dos efeitos produzidos pela educação). O ESG contribui com cerca de 16 %, o ESC com 10 % e o Ensino Superior com 15 %.

#### **4- O papel das ONG e Sociedade Civil no sistema educativo**

A expressão ONG normalmente refere-se a um grupo, associação ou movimento sem fins lucrativos, com actividades na área do desenvolvimento participativo ou comunitário. Estão incluídas as organizações locais, nacionais e internacionais. Foi nas décadas de 50 e 60 começaram a dirigir os seus esforços para os países em desenvolvimento. Beigbeder (1992) considera os anos 80 como “ a década das ONG” em que o seu número, qualidade e fama contribuíram para a evolução das relações internacionais”<sup>62</sup>

Edwards (2000) define a relação entre ONG e sociedade civil usando como uma analogia com um iceberg: “a subset of civic organisation, defined by the fact that they are formally registered with government, receive a significant proportion of their income from voluntary contributions (...). If

---

<sup>62</sup> Beigbeder 1992, citado por Gormo 2012: 53

civil society were an iceberg, then NGO would be among the more noticeable of the peaks above the waterline, leaving the great bulk of community groups, informal associations, political parties and social networks sitting silently (but not passively) below”<sup>63</sup>. Ao promoverem o desenvolvimento comunitário, abordando e agindo de acordo com uma diversidade de temas, estas organizações tornam-se num dos mais significativos apoios aos governos, conquistando o reconhecimento das instituições internacionais. Em muitos países, as ONG são criadas de forma espontânea como associações civis de base que contribuem na formulação das políticas públicas, na identificação e denúncia de injustiças. A definição de sociedade civil está relacionada, a nível conceptual, com movimentos sociais e instituições que actuam a nível privado ou público e têm como objetivo uma intervenção nos sectores ligados ao mercado e aos sectores governamentais/estatais<sup>64</sup>. Os tipos de associações que podemos encontrar nas organizações da sociedade civil são inevitavelmente diferentes uns dos outros (relativamente aos graus de formalismo e estratificação existentes, às dimensões das redes estabelecidas, à área geográfica de intervenção, às ligações entre o estado, mercado e famílias). Por esse motivo não se pode falar numa “sociedade civil típica”. As populações, através dos seus próprios meios, mobilizam-se para criar organizações que sirvam os seus interesses. Uma das organizações que nasce dessa dinâmica e vontade são as ONG.

Relativamente ao papel que as ONG desempenham na sociedade civil, Edwards (2000) alerta que “it is important to remind ourselves that the role of civil society, and especially NGO, is to fill in the spaces in a healthy democracy and not to substitute for government...”<sup>65</sup>.

As políticas centralizadoras da educação e formação levadas a cabo por diversos países em África têm conduzido a resultados insuficientes e encontra-se, hoje em dia, longe de atingir os objetivos propostos, a nível nacional e internacional (Objetivos do Milénio para a educação). Tendo como objetivo a melhoria desses índices, as populações e grupos da sociedade civil têm assumido essa tarefa, procurando respostas alternativas para as suas necessidades de formação e educação. A tipologia dessas iniciativas tem variado em função das respostas políticas educativas e da realidade do meio (se é rural ou urbano) onde estão inseridos. Assim, nesse processo, estão envolvidos numerosos actores: comunidades locais, ONG nacionais e internacionais, instituições religiosas, empresas, associações, fundações, etc. que levam a cabo projetos de intervenção e cooperação para intervenção em áreas prioritárias de combate à pobreza, a educação e a formação de recursos humanos.

---

<sup>63</sup> Edwards 2000: 7-8

<sup>64</sup> Arato & Cohen 1999

<sup>65</sup> Edwards 2000: 15

Segundo Biddle “(...) para conseguir um programa eficiente de melhoramento contínuo da comunidade, é necessário que haja recursos e participação de todos os tipos de grupos que trabalham considerando as múltiplas facetas dos problemas comunitários. Os grupos informais são a base sobre a qual os bons programas são constituídos. (...) Sem haver relações funcionais com esses grupos básicos nenhum esforço comunitário pode esperar ser bem sucedido, de maneira contínua e auto-suficiente (...)”<sup>66</sup>.

É neste sentido que se enquadra a abertura do Estado guineense às contribuições de ONG e outros parceiros da sociedade civil, sendo valorizadas as escolas Madrassas, a colaboração da sociedade muçulmana no desenvolvimento do sector da educação, o papel da comunidade Manjaca nas escolas públicas da região de Cacheu e a inovação pedagógica introduzida por uma fundação de cariz religiosa.

Um dos graves problemas no sistema educativo guineense é a dicotomia entre a língua de aprendizagem oficial e a língua ensinada de facto nas salas de aula, isto porque embora a língua portuguesa seja a língua oficial e de escolarização, somente 5% da população tem o português como língua materna. O país é composto por vários agrupamento étnicos, o que resulta na percentagem muito elevada de falantes de outras línguas que não o português e ainda acresce o crioulo guineense, falado por cerca de 15% da população<sup>67</sup>. Assim, parece que existe uma “hierarquia social do multilinguismo”<sup>68</sup> na Guiné Bissau: as mais faladas são as línguas africanas de cada etnia; de seguida surge o crioulo, como língua franca e de ligação entre as línguas étnicas; por último figura o português, língua oficial mas pouco representativa. Para fazer face a este problema premente e delicado, a FASPEBI (Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago dos Bijagós, de cariz católico) desenvolveu um projeto inovador em parceria com o MEN e encarregados de educação, em que aos programas estatais foram acrescentadas disciplinas técnicas e uma nova língua de ensino: o crioulo guineense, para além do português, com o objetivo de melhorar o ensino obrigatório em algumas escolas públicas do Arquipélago dos Bijagós<sup>69</sup>. Tendo como objetivo a criação de uma escola de qualidade, o Projeto de Apoio ao Ensino Básico dos Bijagós (PAEBB) teve início em 2001 com a 1ª classe e, face ao seu sucesso, actualmente está implementado em 11 escolas do ensino básico. Reconhecendo a validade do projeto, em 2008 o MEN afirma que “considera este projeto de Ensino Bilingue (Crioulo Guineense-Português) uma iniciativa corajosa (...) louvável e que necessita do apoio jurídico para a sua maior visibilidade

---

<sup>66</sup> Biddle 1972: 187

<sup>67</sup> Dados do Observatório da Língua Portuguesa 2009

<sup>68</sup> Gonçalves dos Santos et al 2012: 65

<sup>69</sup> Scantamburlo 2012: 101

como exemplo para outras escolas e instituições educativas do território nacional”<sup>70</sup>. A importância do ensino do crioulo guineense para a formação dos jovens é defendido por Benson (1993) quando afirma “ de facto o melhor pedagogicamente para o aluno é desenvolver a primeira língua como fundação de um edifício forte de alfabetização e conhecimento bilingue.”<sup>71</sup>. O desenvolvimento e a implementação deste projeto é um bom exemplo de uma parceria positiva entre uma Fundação, o MNE e os pais e encarregados de educação.

Para combater um dos outros problemas do sistema educativo guineense, o da falta de infraestruturas escolares e a qualidade do ensino, a AMA (Agência Muçulmana para a África) foi responsável, em 2005, pela construção de um complexo escolar em Bissau, o At-Tadamun, onde lecionavam no ano lectivo de 2010/2011, 43 professores do ensino básico e secundário, em 24 salas de aulas criadas para o efeito. A construção do edifício, os equipamentos escolares, parte dos salários dos docentes (pagos pela Agência do Kuwait), foram e são cobertos com o apoio de verbas provenientes dos países árabes. A actividade desta agência tem como principais pontos fortes o facto de conseguir conjugar o ensino oficial e a educação corânica, com a introdução da língua árabe nos seus programas; implementar um currículo escolar adequado à realidade local; combater o absentismo dos professores, aumentando assim a qualidade do ensino. Esta organização é um exemplo de uma intervenção efectiva e eficaz da comunidade muçulmana na área da educação e formação do país “ao preencher o espaço vazio deixado em aberto pelo serviço público de educação.(...) O complexo escolar vem sendo frequentado também por crianças e jovens não muçulmanos que aqui encontram maior estabilidade escolar (...)”<sup>72</sup>. Com actividades relacionadas com a prestação de serviços na área da educação e do ensino, existem diversas associações formadas por elementos da sociedade civil, residentes no país ou no estrangeiro (Associação dos Filhos e Amigos de Tame -ASSOFITA, a Associação dos filhos e Amigos de Pelundo- AFIPEL) que têm como prioridade garantir o acesso ao ensino das crianças das suas “tabancas”, construindo escolas e equipando-as com o material escolar necessário. Os professores nestas escolas são colocados e pagos pelo MNE mas as associações providenciam um suplemento salarial com o objetivo de os reter e garantir o normal funcionamento do calendário lectivo.

A DIVUTEC (Associação Guineense de Estudos e Divulgação das Tecnologias Apropriadas) é uma ONG nacional fundada em 1994 e sediada em Bissau. Tem como missão e objectivos a prossecução de acções e intervenções que contribuem para um desenvolvimento durável e sustentável das comunidades, centrado na promoção humana e numa educação de qualidade. Desde da sua

---

<sup>70</sup> Protocolo de Acordo entre o PAEBB e o MEN 2008 Par.1 citado por Scantamburlo 2012:103

<sup>71</sup> Benson 1993: 39

<sup>72</sup> Barreto 2012: 26

fundação, e tendo um conhecimento prévio da baixa frequência escolar de milhares de meninas, têm privilegiado nas suas intervenções o reforço e a promoção do potencial económico da mulher de forma a aumentar a influencia e aceitação a nível da família, na sua capacitação e elevação progressiva do seu nível económico. A relação estreita existente entre a escolaridade das mulheres e a instrução e saúde de uma família/comunidade é defendido por Shultz (1999) “ (...) Este progresso, o de enviar meninas para a escola, teve um importante impacto para sustentar a redução das taxas de mortalidade infantil e fertilidade no futuro (...) E a co-relação entre a escolarização dos pais com a saúde dos filhos é quase sempre mais evidente se relacionado com a mãe: é ela normalmente a responsável por cuidar do filho, vigiar a sua saúde e alimentar toda a família. Um ano extra de escolarização para as mães é muitas vezes associado, nos países pobres, a uma descida de 5 a 10% da taxa de mortalidade infantil nos primeiros cinco anos de vida”<sup>73</sup>. Em 2011 esta ONG, em parceria com uma organização espanhola (ACPP) construiu e equipou 8 escolas em várias localidades da região sul do país, criando assim um total de 20 salas de aulas, e ao mesmo tempo capacitou vários professores. Com esta ação, as crianças das comunidades poderão frequentar aulas em escolas condignas. O Projecto de Melhoria das Condições Socioeducativas no Sul da Guiné-Bissau “visava contribuir para a melhoria do sistema educativo na região de Quinara e aumentar o número e a qualidade das infra-estruturas e equipamentos escolares; aumentar a taxa de escolarização na região e reduzir a discrepância entre os sexos, reforçar a capacidade pedagógica dos professores e o papel das comunidades na gestão e manutenção do processo educativo”<sup>74</sup>.

Relativamente ao contributo das ONG internacionais, destacamos a valência da FEC (Fundação Evangelização e Culturas, portuguesa), organismo de referência na promoção da educação no país. Nos últimos anos esta ONG tem apoiado escolas em Bissau e Bafatá na melhoria do nível profissional dos professores: preparação do manual de procedimentos, para os ajudar na gestão escolar; visitas de técnicos para assistência na preparação dos Regulamentos Internos; implementação de cursos de formação para directores das escolas (na área de Gestão da Administração Escolar) e cursos de formação pontuais para professores.<sup>75</sup> Desde 2004 a FEC tem desenvolvido projetos no sector educativo, tendo neste momento cerca de 10 projetos em curso, em áreas de actuação que vão da melhoria ao acesso do sistema educativo de qualidade (o objetivo geral prende-se com a necessidade de reduzir a pobreza nas comunidades rurais da região de Cacheu através de acções e intervenções educativas), a projetos que pretendem contribuir para a melhoria do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social das crianças de pequenas (1ª infância 0-6/8 anos para as crianças das comunidades rurais de Gabu e Bafatá).

---

<sup>73</sup> Schultz 1999

<sup>74</sup> Sítio da internet da DIVUTEC

<sup>75</sup> Sítio da internet da FEC

O mérito das organizações da sociedade civil na Guiné-Bissau, constituídas por ONG e outras associações, centra-se essencialmente numa posição de parceria com o governo, adotando uma estratégia de desenvolvimento que pretende minorar os efeitos menos positivos da globalização. Pretendem fazer parte da implementação dos projectos que contribuem para a melhoria da qualidade de vida das populações rurais e urbanas. Nesse sentido urge o desenvolvimento de políticas hegemónicas e colaborativas, onde o governo e a sociedade civil actuem em conjunto no sentido de reunir as condições de base para um desenvolvimento sustentável.

### **CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO**

“The links between environmental education and social change are reasonably clear. As environmental educators we still have much to learn, little to lose and everything to gain”. John Huckle (1993)

#### **1- Educação ambiental e desenvolvimento humano**

Para a UNESCO “a educação deve inspirar a crença que cada um de nós tem o poder e a responsabilidade de introduzir mudanças positivas à escala global. A educação é o principal agente de transformação para o desenvolvimento sustentável, aumentando a capacidade das pessoas de transformarem sua visão de sociedade em realidade; incentiva os valores, comportamento e estilos de vida necessários para um futuro sustentável; a educação para o desenvolvimento sustentável é um processo em que se aprende a tomar decisões que levam em consideração o futuro a longo prazo de igualdade, economia e ecologia de todas as comunidades. A educação fortalece a capacidade de reflexão orientada para o futuro.”<sup>76</sup>

Segundo Palmer (1998) a evolução do conceito de educação ambiental incorporou influências de alguns dos mais reconhecidos pensadores, escritores e educadores dos séculos XVIII e XIX como Goethe, Rousseau, Humboldt, Haeckel, Froebel, Montessori e Dewey. A educação ambiental acontece como resultado de uma tomada de consciência, a nível mundial, da crescente e generalizada deterioração ambiental. Manifestações globais como as chuvas ácidas, desde logo relacionadas aos processos de industrialização e urbanização, levam ao seu surgimento como disciplina a nível mundial na década de 70 e 80 do século XX. Referindo-se sobre a trajetória recente do conceito Sauvé afirma “os documentos fundadores (...) produzidos pela UNESCO, mostram uma mudança gradual de uma educação ‘para o ambiente humano’ para a educação ‘para o meio ambiente e desenvolvimento sustentável’, e depois ‘para desenvolvimento sustentável’. É

---

<sup>76</sup> UNESCO 2005: 43

uma abertura para a integração mais explícita das preocupações socio-económicas e ambientais para um tratamento mais adequado das questões de desenvolvimento”<sup>77</sup>.

Educação Ambiental entrou nas agendas políticas e nas preocupações sociais na década de 90 e passa a ser considerada uma importante dimensão da educação contemporânea. Apresenta uma identidade política própria ao fazer parte de um conceito político mais amplo onde tratar da qualidade do ambiente e do aproveitamento dos recursos naturais em benefício das populações locais representa uma necessidade de primeira ordem. A sua incorporação como disciplina nas práticas das instituições educativas oficiais nos países industrializados é plena, enquanto enfrenta ainda obstáculos nos países PVD. Nas palavras de Gaudino “As preocupações dominantes, a maior disponibilidade de recursos financeiros e a melhor capacidade para incorporar inovações, foram os factores que provocaram que os países desenvolvidos (...) incorporassem muito rapidamente no currículo da educação básica os princípios da educação ambiental”<sup>78</sup>. Procura recuperar o saber tradicional e popular, tendo como base o valor da comunidade, que é considerado como ponto de partida para a elaboração das propostas pedagógicas e assim projetar a construção de novos conhecimentos, que dotem as comunidades de melhores instrumentos intelectuais para mover-se e adaptar-se ao mundo moderno. É um componente vital da educação pois envolve a reconstrução do sistema de relações entre pessoas, sociedade e ambiente natural: é uma dimensão essencial da educação, uma realidade quotidiana e vital, que está situada no centro de um projeto de desenvolvimento humano.

Nas palavras de Caride e Meira “sem se renunciar à preservação dos vínculos, tradições e identidades (...), terá de ser uma educação capaz de suscitar mudanças nas mentalidades, atitudes, saberes, condutas, que desafie pessoas e comunidades na exigência de harmonizar o seu mundo vivido com as modificações científicas, tecnológicas, económicas, culturais, ambientais (...)”<sup>79</sup>. Trata-se de uma educação baseada no desenvolvimento humano integral e que deve se basear em práticas pedagógicas que garantam a inserção social dos indivíduos, levando a uma melhoria gradual da qualidade de vida. Uma educação que ignora as dimensões ético-sociais e ambientais, não dispõe de legitimidade e fundamento moral e põe em causa o processo formativo necessário para a realização pessoal, para o desenvolvimento integral das comunidades ou para obtenção de condições necessárias para o bem estar duradouro. Apresenta-se como uma proposta educativa para um desenvolvimento sustentável, no presente e no futuro. Elabora uma espécie de “pacto” entre a sociedade e a natureza: promove uma mudança nas sensibilidades e valores que vão orientar a actividade humana em relação ao meio ambiente “dirigida à aquisição de conhecimentos ambientais

---

<sup>77</sup> Sauvé 2005

<sup>78</sup> Gaudino 2005: 99

<sup>79</sup> Caride e Meira 2001: 10

e a uma tomada de consciência crítica, desde que analise os processos socio-ecológicos e suas consequências para o futuro do planeta, habilitando atitudes e comportamentos coerentes com a ética na procura de um desenvolvimento sustentável e solidário”<sup>80</sup>.

Nessa ótica a educação ambiental consiste em educar para mudar a sociedade, procurando que a tomada de consciência se vá orientado cada vez mais em direcção ao desenvolvimento humano alargado e que seja causa e consequência da sustentabilidade e responsabilidade global. Este enquadramento dá especial relevo ao papel das comunidades locais e aos modelos de desenvolvimento comunitário.

Contudo, como denuncia Kelley-Lainé num relatório da OCDE de 1997 “a educação ambiental continua a ser um assunto marginal e isolado na maioria dos sistemas educativos (...). Vista pelos educadores como uma questão ambiental e pelos ambientalistas como uma questão de ensino, a educação ambiental tende a situar-se entre as boas intenções de dois ministérios com lógicas diferentes”<sup>81</sup>. Sterling (2001), questionando-se sobre as razões do aparente falhanço na disseminação de uma educação ambiental, nota que “a educação quotidiana reforça valores e práticas não sustentáveis na sociedade. Fomos educados para competir e consumir, mais do que para cuidar e conservar”<sup>82</sup>. Assistimos, assim, a um agravamento dos problemas ecológicos do planeta, ao mesmo tempo que se exacerbaram as desigualdades sociais.

### **1.1 A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) 2005-2014**

A Década da EDS criada pela UNESCO teve como grande desafio “estimular mudanças de atitude e comportamento nas populações, uma vez que as capacidades intelectuais, morais e culturais do homem nos impõem responsabilidades para com outros seres vivos e para com a natureza como um todo”<sup>83</sup>. O ênfase foi dado ao papel central que a educação desempenha na senda comum por um desenvolvimento sustentável. O programa foi baseado em cinco objetivos principais “valorizar o papel fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na busca comum do desenvolvimento sustentável; facilitar os contatos, a criação de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes envolvidas no programa EDS; fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da EDS”<sup>84</sup>.

Desenvolveu-se em três áreas principais: sociedade, meio ambiente e economia. A cultura foi tida como uma dimensão de base, considerando-se que os valores tradicionais, a diversidade dos países e povos, o conhecimento, as diferentes linguagens e a forma de entender o mundo (que se encontra

---

<sup>80</sup> Caride e Meira 2001: 13

<sup>81</sup> Kelley-Lainé citado por Gaudino 2005: 100

<sup>82</sup> Sterling 2001: 21-30, citado por Gaudino 2005: 103

<sup>83</sup> UNESCO 2005:13

<sup>84</sup> UNESCO 2005:17

relacionado à cultura) influenciam decisivamente a forma de abordagem aos distintos aspectos EDS em cada país.

Foi defendido que a EDS deveria decorrer numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo nesse processo todos os possíveis espaços de difusão de conhecimentos: a educação formal, a não-formal e informal, partindo da pré-primária até ao ensino na idade adulta, requerendo uma nova orientação nas abordagens educacionais em termos de currículos, conteúdos e pedagogias. Os espaços de aprendizagem incluiriam assim o ensino não-formal e formal, as organizações comunitárias e a da sociedade civil local, a formação técnico-profissional, a capacitação de professores, etc. Deveria possuir, entre outras, as seguintes características: ser interdisciplinar e holística: a aprendizagem para o desenvolvimento sustentável deveria ser parte integrante dos currículos escolares; ter valores direcionados: as normas e os valores assumidas e os princípios compartilhados, sendo imprescindíveis, serviriam de base; ser localmente relevante: era aconselhado o uso de uma linguagem natural e comum dos alunos quando se tratasse de questões locais e globais<sup>85</sup>. “Pode-se dizer, com razão, que todos somos partes interessadas na educação para o desenvolvimento sustentável” (idem:48). Em cada nível de acção, os diferentes atores (governo, organizações não-governamentais ou do setor privado, etc.) desempenham funções importantes mas os povos indígenas detêm um papel especial por serem detentores de um conhecimento profundo da utilização sustentável do seu meio ambiente.

“A Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável promove um conjunto de valores implícitos, processos relacionados e resultados comportamentais que devem caracterizar a aprendizagem em quaisquer circunstâncias”.(idem:33)

## **1.2 Educação não formal na estratégia de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável**

A Carta das Nações Unidas para os Direitos Humanos preconiza uma educação para todos. Desde 1948, no Artigo 26, é considerado como sendo um direito básico para todas as pessoas. E passados todos estes anos, a educação continua a ser considerada um direito primordial para todos os indivíduos, e em especial para as crianças e mulheres.

Na Conferência de Jomtien em 1990, na Tailândia, foi assinada a Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (EPT), onde foram reiteradas as declarações anteriormente assumidas relativamente ao direito à educação para crianças, jovens e adultos e que os mesmos deveriam ter oportunidades para acederem à educação e assim satisfazerem as necessidade básicas de aprendizagem.

---

<sup>85</sup> Mais características no documento UNESCO 2005, pág. 46/47

Face ao insucesso parcial da EPT, realizou-se em 2000 o Fórum Mundial sobre Educação em Dacar, Senegal, tendo como objetivo claro um maior empenho dos países participantes na promoção e defesa do direito à educação. Assim, o compromisso de Dacar reitera a importância e implementação do ensino básico de qualidade para todos, com especial atenção dado às raparigas. Foram delineadas seis metas que deveriam ser atingidos até 2015 com preocupações relativos a populações específicas: crianças do sexo feminino e mulheres (metas 2, 4 e 5), crianças em situações vulneráveis e desfavorecidas (metas 1 e 2), e adultos (metas 3 e 4). Outra das preocupações dessa cimeira foi o acesso equitativo, tendo sido proposto em três das seis metas (metas 4, 5 e 6), relativamente ao acesso a programas adequados e promoção de uma educação de qualidade com vista às mesmas oportunidades de sucesso, não se restringindo somente à aquisição de conhecimentos, mas atendendo também às competências necessárias a longo prazo. Nessa cimeira foram lançados as linhas principais e prioridades internacionais para o sector de educação, tendo sido posteriormente reforçadas no quadro dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM): no objectivo 2 é preconizada uma educação primária universal; no objectivo 3 é pedida a eliminação das disparidades entre rapazes e raparigas na educação primária e secundária. Estas medidas irão contribuir para a erradicação da pobreza no mundo até 2015.

Contudo, a educação formal não abraça toda a responsabilidade da educação e do desenvolvimento. A educação não-formal surge assim como estando apta para contribuir para o desenvolvimento rural e urbano, para a redução da pobreza e para uma mudança sócio-económica através de uma série de actividades concretas. O seu papel essencial foi expresso na Agenda 21, emergente Cimeira do Rio de 1992, que ao estabelecer diversas linhas de acção estratégica para combater a crise ambiental e do desenvolvimento para o século XXI refere, no capítulo 36, o papel que a educação detém na prossecução de um desenvolvimento sustentado e indica as 3 áreas principais de acção e intervenção, sendo a primeira “a reorientação da educação para a consecução do desenvolvimento sustentado”<sup>86</sup> aquela que se centrou mais na educação formal e não formal. Assim, o ponto 36.3 assinala que “a educação, tanto académica como a não académica, é de importância crítica para promover o desenvolvimento sustentado e aumentar a capacidade das populações para abordarem as questões ambientais e de desenvolvimento” (idem). Pretende-se que a educação ambiental, (formal ou não formal), seja uma educação que inspira variados e diversos saberes para a aprendizagem plena, a convivência, o desenvolvimento e a paz.

A natureza da educação não-formal torna-o especialmente apto para contribuir eficazmente para o empoderamento das comunidades e consequente desenvolvimento sustentável. Contudo, um factor crítico para se concretizar este potencial tem a ver com “a natureza e extensão da participação das

---

<sup>86</sup> Agenda 21, 1992

comunidades e beneficiários: como deverá ser organizada a aprendizagem de forma a potenciar a participação? Como deve ser realizada a qualificação dos professores que forma a que se tornem pedagogos e promotores do desenvolvimento comunitário?”<sup>87</sup>. Segundo Andersen (1995) “a participação dos beneficiários é um componente importante no desenvolvimento da actividade, particularmente porque ajuda a cimentar a sustentabilidade”<sup>88</sup>. A participação aumenta a probabilidade de que os diferentes stakeholders estarão envolvidos em continuar as actividades da educação não-formal, após o seu início. O próprio processo de participação pode encorajar o desenvolvimento de competências e confiança dos mesmos. Assim, temos que “a participação tem vindo gradualmente a ser tomado em conta em matéria de desenvolvimento”<sup>89</sup>. Para Oakley a percepção dos diferentes stakeholders deve ser tido em consideração, uma vez que a educação não-formal não se pode considerar como tendo tido um impacto positivo nas vidas das populações locais, se as percepções destes últimos forem divergente da dos agentes externos: “os stakeholders locais têm um papel-chave uma vez que eles não são usados simplesmente como objectos de um exercício que procura validar uma mudança quantitativa, mas mais importante, eles mesmo sugerem e descrevem as mudanças que efectivamente ocorreram”<sup>90</sup>.

Na perspectiva de Edwards & Hulme (1998), a educação não-formal deve ser visto como a forma de educação que está intimamente associado com as transformações sociais, políticas e económicas e empodera as pessoas para confrontar e resolver contradições e, assim, melhorar a qualidade de vida. Pode-se afirmar que procura consolidar mudanças (direitos humanos, competências vocacionais, consciencialização pública, etc.) de forma a ter implicações relevantes e importantes para o desenvolvimento. Nessa perspectiva Gadotti & Torres afirmam “ela procura prover conhecimentos concretos e relevantes para as pessoas; induz mudanças a nível individual ou pessoal; tem em conta as preocupações concretas das comunidades; empodera as comunidades para uma efectiva participação no desenvolvimento comunitário e alívio da pobreza; promove actividades com benefício imediato para os seus participantes; facilita a igualdade de oportunidades na educação através da educação fora da escola”<sup>91</sup>. Estes benefícios são também citados por autores como Paulo Freire (1970) e Deleon (1975) que entendem a educação formal como um meio através do qual as pessoas que não conseguem aceder à educação formal (especialmente as populações das zonas rurais pobres) podem aceder à educação e adquirir novos conhecimentos, competências e atitudes.

---

<sup>87</sup> Poster & Zimmer 1992: 29

<sup>88</sup> Andersen et al, 1995

<sup>89</sup> Marsden et al, 1994

<sup>90</sup> Oakley et al, 1998: 60

<sup>91</sup> Gadotti & Torres 1992: 26 citado por Poster & Zimmer 1992: 222

Nhundu afirma que, relativamente à inter-relação entre educação não-formal e desenvolvimento sustentável “os requisitos para o desenvolvimento sustentável são tais que é a educação não-formal que se encontra melhor posicionado para contribuir para o desenvolvimento sustentável”<sup>92</sup>. E para haver desenvolvimento “é necessário haver mudança de atitudes e comportamentos, de tal forma que se tornem predispostos a abraçar os programas de desenvolvimento governamentais. E porque tais mudanças levam tempo, é somente através dos programas da educação não-formal e através do constante reforço de campanhas de sensibilização se consegue mudar as atitudes das populações e comunidades”<sup>93</sup>.

Os programas de educação não-formal para gestão ambiental tratam de assuntos relacionados com a sustentabilidade ambiental ao criar uma sensibilidade da comunidade para a conservação ambiental e predispor assim as pessoas para a necessidade de proteger as florestas, plantar árvores, conservar os recursos hídricos, etc. E o factor principal para a sustentabilidade dos programas de desenvolvimento é a aceitação e efectiva participação das comunidades locais.

Qualquer que seja o ponto de vista escolhido sobre o desenvolvimento “as características, os objectivos e a natureza da educação não-formal tornam-na num actor chave no desenvolvimento sustentável humano. A convergência de objectivos e metas entre ambos representa uma oportunidade através do qual o papel da educação não-formal no desenvolvimento sustentável pode melhor ser compreendido”<sup>94</sup>.

## **2- As Escolas de Verificação Ambiental (EVA)**

A Associação AD – Acção para Desenvolvimento é uma “Associação que visa promover uma ética de Desenvolvimento centrada no Homem e não no crescimento económico”<sup>95</sup>. É uma organização não-governamental sem fins lucrativos. Tendo sido constituída em 1990, sediada na capital Bissau-Bairro de Quelélé, as suas actividades desenvolvem-se no meio urbano e rural (com incidência na zona norte, sector de S. Domingos e a sul no sector de Cubucaré). Na vertente educacional a AD tem actuado sobretudo na zona Norte e na capital.

Tem como principais objectivos “encorajar e reforçar as iniciativas que conduzam a um desenvolvimento que associe o autêntico progresso do Homem (...); contribuir para a participação activa da população rural e urbana na elaboração, execução e avaliação das actividades que promovam o seu progresso económico, social e cultural; incentivar a valorização das capacidades das populações urbanas e rurais (...); sensibilizar as populações rurais e a opinião pública guineense e internacional para problemas causados pela deterioração do meio ambiente na Guiné-Bissau

---

<sup>92</sup> Nhundu 2003: 177

<sup>93</sup> Waterman 2003

<sup>94</sup> Nhundu 2003

<sup>95</sup> Sítio da internet da AD-Acção para o Desenvolvimento

(...)"(idem). A AD conta com diversos domínios de intervenção, sendo os mais importantes o desenvolvimento comunitário e apoio às mulheres, as actividades de natureza agro-alimentar, protecção do meio ambiente e floresta (com especial enfoque na luta anti-erosiva, repovoamento florestal, criação de viveiros de plantas, colecta e conservação de recursos genéticos locais), o desenvolvimento urbano e apoio aos jovens. Ao longo dos anos a abordagem utilizada foi evoluindo e, hoje em dia, a educação e desenvolvimento são vistos como indissociáveis.

As Escolas de Verificação Ambiental (EVA) são um dos domínios de intervenção que tiveram maior projecção e dinâmica, tendo sido implementadas diversas entre 1995 e 2012. A maioria nasceu da vontade das comunidades, muitas vezes construídas por elas ou com o apoio da AD, para substituir as antigas escolas sem condições mínimas de funcionamento.

A primeira EVA foi criada em 1995, na localidade de Suzana, situada na zona norte da Guiné-Bissau. As escolas EVA caracterizam-se por serem escolas do ensino básico, públicas e/ou comunitárias<sup>96</sup> (o MEN considera-as escolas comunitárias), que seguem o Plano Nacional de Ensino, lecionando da 1ª à 6ª classe, onde se implementam programas lectivos com uma forte componente ambiental, tendo como objetivo principal a compreensão dos alunos sobre as inter-relações entre o homem e o meio ambiente. O ensino é realizado através da aprendizagem nas disciplinas clássicas de ensino e da descoberta da natureza através de passeios organizados no meio ambiente envolvente e da criação de reservas educativas, onde se pratica o repovoamento e a reintrodução de espécies, estabelecendo-se assim a aprendizagem em torno de temas específicos e da protecção do ambiente. Assim, renova-se a organização do quadro escolar conseguindo-se uma evolução positiva das relações entre a escola e o seu meio.

Em 2015 existem as seguintes EVA: No Norte (Região de Cacheu): Suzana, Iale, Elia, Tenhate, Cubampor, Basior, Sucujake, Budgin; No Sul (Região de Tombali): Iemberém, Cadique, Elala, Edjin, Bolol. Existem ainda várias escolas espalhadas pela zona litoral do país, e em particular nas ilhas de Orango, Bolama, Bubaque e Buba, que estão associadas às escolas EVA.

A AD tem actuado junto aos professores, que aos poucos têm vindo a assumir o papel de agentes de desenvolvimento comunitário. Os professores são normalmente escolhidos pelas comunidades e frequentemente oriundos das suas "tabancas". Por exemplo, na EVA de Suzana, em Fevereiro deste ano, estavam contratados 12 professores, sendo que 4 tinham o salário pago pela comunidade e nela habitavam<sup>97</sup>. Para a actualização dos seus conhecimentos têm sido organizados pontualmente cursos de formação ambiental e de ecopedagogia de ensino. Regra geral os professores não tiveram

<sup>96</sup> Definição de Isabel Levy Ribeiro, diretora das Escolas EVA, em janeiro de 2015: Escola comunitária é a escola que surge da iniciativa da comunidade, e em que os professores, são normalmente jovens da tabanca com maior grau de instrução e pagos pela comunidade. Seguem os programas oficiais de ensino e estão todas integradas no sistema educativo guineense.

<sup>97</sup> Informação recolhida pela investigadora na visita à EVA de Suzana em 26 fevereiro 2015

acesso a uma formação nas escolas de formação para professores do ensino básico e alguns deles possuem somente os “cursos dirigidos”, que são formações em serviço de curta duração. Como agravante há alguns professores com apenas a 4ª ou 6ª classe. Mas no geral o corpo docente é constituído por indivíduos com mais de 45 anos e com muitos anos de ensino, possuindo o 4º ano de escolaridade do tempo colonial ou 6º ano concluído no período pós-independência. “A característica principal que diferencia os professores das escolas EVA dos colegas de outras escolas é o facto de serem indivíduos comprometidos com o desempenho da sua profissão e missão, assumido o papel de verdadeiros animadores comunitários. Para isso contribui a motivação e os estímulos a que estão sujeitos”<sup>98</sup>.

As escolas EVA promovem ativamente o envolvimento da comunidade e dos encarregados de educação na vida da escola, através de acções e actividades concretas e também da participação nas visitas de estudo dos alunos para outras zonas do país e estrangeiro. Existe uma clara aposta na prestação de serviços das escolas às comunidades “através do apoio no combate à cólera, colecta e identificação de plantas medicinais, acesso ao visionamento público dos programas de televisão, funcionamento de biblio-videotecas”.( idem).

Sobre a importância dessas actividades Orlando Namara afirma que “ na escola de Suzana, o poço comunitário foi construído pela escola para a comunidade; a rádio ambiental tem um grande impacto na vida da comunidade porque promove a comunicação entre as “tabancas” e (...) mesmo o Centro de Artesanato, que vai ensinar a arte de trabalhar a madeira, é cultura que faz parte do ambiente e dos alunos. Tudo isto tem uma grande importância para a comunidade”<sup>99</sup>. Algumas EVA editam jornais escolares como o “Pó di Carbon”, rádios como a Rádio Ambiental em Suzana, dinamizado pelos estudantes para a difusão de problemas, alertas e sugestões relacionados com o ambiente e colaborando na criação e construção de Casas do Ambiente e Cultura.

Segundo a AD, “a Educação Ambiental em meio escolar, constitui uma abordagem às questões ambientais, através da qual, a escola e a comunidade se associam com vista à resolução dos problemas que afectam a vida dessa comunidade. Através dela aprende-se a conhecer o meio ambiente, a prevenir e a resolver os seus problemas, numa perspectiva global”<sup>100</sup>. Partem da permissa que “a educação é um dos meios mais seguros para se alcançar uma verdadeira tomada de consciência dos problemas ambientais, desde o conhecimento do meio à mudança positiva e durável dos comportamentos, assim como à aquisição de técnicas conducentes a uma melhor gestão dos espaços. Desenvolvimento e Ambiente são inseparáveis, uma vez que o empobrecimento engendra

---

<sup>98</sup> Coordenador da Rede EVA, Issá Indjai, em fevereiro 2015

<sup>99</sup> Conversa com Diretor da EVA de Suzana, Dr. Orlando Namara, a 26 Fevereiro 2015

<sup>100</sup> Sítio da internet da AD-Acção para o Desenvolvimento

pressões sobre os recursos naturais (terra, água, floresta, fauna, flora, solo e subsolo), agravando a degradação do meio ambiente”.(idem)

A educação ambiental levada a cabo pelas escolas EVA tem como objectivo mais lato, a formação de cidadãos com valores e comportamentos conducentes à criação de uma nova cidadania, preocupada com a protecção, restauração e gestão dos recursos naturais. Para tal deverão ser detentores dos necessários conhecimentos técnicos que facilitaram esses comportamentos, sendo as actividades práticas o suporte indispensável a essa formação. É defendido que uma educação ambiental, para que seja sustentável e que origine um desenvolvimento durável, é indispensável que ocorra uma mudança no actual sistema escolar e haja uma reformulação das metodologias tradicionais utilizadas. Deste modo torna-se premente a implementação de uma nova forma de ensino que encerre em si mesmo um quadro teórico e prático que facilitem: uma aprendizagem de cariz temático; um quadro escolar renovado; e uma nova dinâmica nas relações entre a escola, a comunidade e o seu meio ambiente envolvente.

“O projecto das escolas EVA surge assim como uma tarefa comum, intuída, desejada e decidida pela escola e pela comunidade, alicerçada numa leitura do ambiente, tendo a sua origem e justificação na identificação dos problemas e dificuldades que perturbam o seu desenvolvimento. A EVA assume então uma nova missão, estendendo-se a toda a comunidade, onde o alargamento do campo educativo se realiza através de uma intercolaboração entre todos os actores e componentes sociais”<sup>101</sup>.

Nas escolas EVA existe uma transformação nas relações pedagógicas professor-aluno, originando a emergência de um novo perfil de professores: para além da transmissão de conhecimentos, são também animadores e agentes de inovação; os alunos são vistos como actores e dinamizadores do seu conhecimento e educação, contribuindo com a sua experiência e cultura. As actividades lectivas são planeadas e executadas de forma englobar os programas oficiais pré-estabelecidos e a observação, análise e interpretação do meio ambiente envolvente, permitindo identificar os problemas inerentes (e por isso específicos) à própria localidade. Os problemas identificados são então incorporados no processo de aprendizagem, e a sua resolução e/ou prevenção contará com o envolvimento e participação de todos, alunos e a comunidade.

O Projecto Pedagógico vai sendo adaptado aos problemas ambientais identificados como por exemplo a excessiva exploração dos recursos do mangal/tarrafe, das palmeiras, a degradação da qualidade da água e as constantes contaminações, os surtos de doenças epidémicas como a cólera, etc. São também abordados problemas de cariz social e económica como as grandes distâncias

---

<sup>101</sup> Sítio da internet da AD-Acção para o Desenvolvimento

percorridas por alunos de outras “tabancas” para poderem frequentar as escolas, ou ainda a falta de saídas profissionais para os alunos que acabam o ensino básico.

O reforço dos programas e da estrutura da REDE EVA, uma confederação das diferentes escolas criada em 1998, veio trazer uma outra dimensão e capacidade à educação ambiental, tal como ela é entendida pela AD, traduzida pelo desejo de cada vez mais escolas de pertencerem à Rede. O “timing” do processo de expansão acontece à medida que aumenta o número de professores, alunos e pais se forem associando aos programas. Hoje a Rede EVA é já uma realidade com muitos programas realizados e ainda em curso. A falta de formação dos professores do sistema educativo Guineense em geral, e das escolas EVA em particular, é uma das maiores preocupações da Rede EVA, envolvida nos últimos anos na melhoria das condições de ensino nas zonas onde intervem. Nesse âmbito foram sendo realizadas uma série de acções de formação visando a capacitação dos professores em temáticas extremamente importantes como formação e técnica de elaboração de fichas pedagógicas, realizado em setembro de 2011 em Varela, e que contou com a participação de 32 professores da Rede EVA.<sup>102</sup>

## **2.1 As propostas pedagógicas para uma educação ambiental**

A Pedagogia pela Ação

As escolas EVA têm como base pedagógica a pedagogia pela acção, uma metodologia que permite educar os alunos para a prevenção e resolução de problemas ambientais e, ao mesmo tempo, melhorar as condições de vida das populações e comunidades envolventes.

A pedagogia crítica teve a sua origem na Escola de Frankfurt nos anos 30 na Alemanha, tendo atingido o seu auge no mundo ocidental, entre os anos 60 e 80. Os conceitos principais da Teoria Crítica e da Pedagogia Crítica foram estabelecidos por Theodore Adorno, da Escola Frankfurt, Paulo Freire e, mais recentemente, Henry Giroux. Tendo como ponto de partida a crítica de Karl Marx sobre a sociedade e o capitalismo, o objetivo seria o de desenvolver uma crítica da era contemporânea, especialmente da sociedade e cultura. Paulo Freire, baseando-se na tradição da teoria crítica, expandiu-o para a área da educação tornando-se num dos fundadores da pedagogia crítica<sup>103</sup>. Defende que o pensamento crítico na educação permite aos alunos entender as ligações entre os seus problemas individuais e um contexto social mais amplo, onde as suas experiências estão mergulhadas. “Através da alfabetização o sentimento de orgulho e confiança individual e coletivo pode ser conseguido, tendo por base um desejo potencial de mudança dos seus grupos sociais, individuais ou coletivos”<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> Documento facultado pelo Coordenador da Rede EVA, Issá Indjai, em fevereiro 2015

<sup>103</sup> Freire 1975

<sup>104</sup> Burbules & Berk 1999

Henry Giroux (2010) define a vertente educacional como sendo “educational movement, guided by passion and principle, to help students develop consciousness of freedom, recognize authoritarian tendencies, and connect knowledge to power and the ability to take constructive action”<sup>105</sup>. Foi ele, com os seus ensaios dos anos 70 e 80, moldou o conceito de pedagogia crítica de hoje, ao juntar os trabalhos da Escola de Frankfurt, Freire e Pierre Bourdieu. Paulo Freire (1975) defende que os estudantes têm uma habilidade em pensar de uma forma crítica sobre sua situação educacional e essa reflexão permitirá “reconhecer conexões entre seus problemas individuais, experiências e o contexto social em que eles estão imersos”<sup>106</sup>

A Pedagogia pela Ação utiliza o projecto como método de aprendizagem. São incentivadas aprendizagens relacionadas com a produtividade económica (especialmente em meio rural) e problemas sociais nos bairros urbanos e suburbanos. Por se centrarem nas necessidades reais dos alunos, são facilmente aceites, compreendidas e apoiadas pelas comunidades. Esta metodologia permite a alternância de actividades lectivas em sala de aula e no exterior (no terreno). A alternância entre os diferentes campos educativos permite o desenvolvimento de aptidões nos domínios cognitivo, psicomotor e afectivo. Assim, esta metodologia permite: “um enriquecimento do quadro escolar através da implantação de um projecto educativo; uma diversificação do campo educativo pela variedade dos locais de aprendizagem; uma organização das aprendizagens baseadas no sistema de produção e de consumo dos alunos; e uma organização das aprendizagens à volta de temas centrais, em vez dos saberes abstractos e pré-estabelecidos pelos programas escolares”<sup>107</sup>. As actividades práticas dinamizadas servem de suporte a esta formação e desempenham duas funções diferentes: suporte das aprendizagens, dirigido para os professores, e suporte ao desenvolvimento sustentável, que tem como público alvo os alunos e comunidade em redor da escola, sendo que essas actividades práticas constituem um “laboratório” cujos resultados positivos serão posteriormente transferidos para a comunidade. Assim, a execução eficiente do projecto conta com uma boa base organizacional e uma interacção positiva com as populações (homens, mulheres, jovens, associações, agrupamentos, etc).

O corpo docente, com o objetivo de impulsionar e incentivar a participação das populações/comunidades, sugere a criação de dois organismos distintos: uma célula pedagógica, onde acontecem conversas e trocas de ideias entre colegas; um comité de gestão do projecto educativo que reagrupa professores, representantes dos alunos e dos pais dos alunos/encarregados de educação. Este comité, contando com funções bem definidas, é um instrumento de abertura da escola ao meio envolvente, favorecendo a participação das populações nas actividades da escola.

---

<sup>105</sup> Giroux 2010

<sup>106</sup> Freire 1975

<sup>107</sup> Sítio da internet da AD-Ação para o Desenvolvimento

Os Projectos Pedagógicos das escolas EVA utilizam uma abordagem sistémica e através dela é possível melhorar-se a eficácia interna do estudo dos processos de transformação que decorrem no interior dos sistemas pedagógicos, tornando assim possível a decomposição de um dado sistema educacional nos seus diversos componentes, dando visibilidade aqueles em que é possível intervir. Relativamente aos agentes educativos, torna possível uma maior capacidade na utilização os recursos disponíveis e permite a concepção e aplicação de outros instrumentos de avaliação mais aptos para as necessidades imediatas, pondo em prática modificações e inovações que irão contribuir para a necessária modernização do sistema educacional.

#### A Formação em Eco-Pedagogia

O conceito foi criado por Francisco Gutiérrez, no início dos anos 90 e visa promover uma educação baseada na vida quotidiana e tendo com o objetivo a promoção de sociedades mais sustentáveis. O pressuposto essencial da ecopedagogia defendido por Gutiérrez, o “caminhar com sentido”<sup>108</sup>, tem origem na problemática sobre o sentido da aprendizagem proposta por Paulo Freire. Gadotti (2000) caracteriza a ecopedagogia como sendo uma teoria da educação que encerra em si novas categorias relacionadas com a subjetividade, a vivência quotidiana, a visão holística do mundo, valorizando os sentimentos e as emoções, que resultam em novos princípios pedagógicos para uma sociedade sustentável. Face aos actuais problemas ambientais globais é necessário “ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência, etc”<sup>109</sup>. Como contraponto ao capitalismo neoliberal, a ecopedagogia propõe um novo modelo de sociedade mais sustentável, que aborda a sustentabilidade nas suas diferentes dimensões (social, política, económica, cultural e ambiental). A ecopedagogia possibilita assim a instituição de uma “nova sociedade e uma nova educação” (idem).

Nas escolas EVA a formação em ecopedagogia está interligada com o meio ambiente e tem como principais objetivos uma maior sensibilização dos alunos ao meio ambiente, o desenvolvimento de atitudes e competências manuais e intelectuais nas pessoas, com a finalidade de se potenciar uma acção positiva sobre os recursos naturais dentro de uma perspectiva de desenvolvimento sustentável. O meio ambiente é definido como “conjunto dos elementos, em interrelação com os elementos socioculturais das coletividades humanas, e que interagem com os seres vivos deste meio”<sup>110</sup>.

O processo formativo desenvolve-se em 4 fases principais, cada uma contando com uma série de actividades e acções propostas: a promoção de actividades de estimulação; desenvolvimento de actividades de sensibilização ao meio ambiente e aos seus diferentes elementos; a elaboração de fichas técnicas; e a criação de uma reserva educativa. Essas actividades cobrem diferentes temáticas

---

<sup>108</sup> Gutiérrez & Prado 2008: 38

<sup>109</sup> Gadotti 2000: 81

<sup>110</sup> Sauvé, citado por Maniet 2001

que pretender suscitar uma reflexão aprofundada nos alunos, tais como: a pirâmide alimentar no mangal/tarrafe e o seu ecossistema, identificação de acções ambientalmente positivas e negativas, o problema da escassez de lenha, a importância da higiene pessoal, o problema da escassez de água potável, a gestão dos lixos, etc. Todas as actividades desenvolvidas em sala de aula fomentam a interdisciplinaridade uma vez que são acionados os contributos de diferentes disciplinas como o português, para a redacção das questões e hipóteses; e a matemática para medições e cálculos sobre a taxa de crescimento dos animais e plantas.

As actividades de estimulação são baseadas em exercícios de concentração e reflexão, para captar a atenção dos alunos e promover a convivência positiva dentro das salas de aula. Nas actividades de sensibilização são desenvolvidas quatro fases de trabalho com o objetivo de sensibilizar, motivar, integrar e sintetizar a interacção dos alunos com o meio ambiente. Os professores e alunos deslocam-se à floresta ou mangal, onde irão executar uma série de actividades que originarão dúvidas, questões, formulação de problemas e avaliação final das mesmas, tendo em conta critérios anteriormente estabelecidos (capacidades adquiridas, comportamentos, dificuldades encontradas, soluções, sucessos, ensinamentos novos,...). O objetivo principal é a implicação do aluno e sua participação num esforço coletivo com os seus colegas.

A reserva educativa é “ um terreno para ajudar a descobrir e perceber o meio ambiente e as ameaças que pesam sobre ele. Os alunos e professores são actores do seu projeto e são implicados direta e activamente na criação e gestão do meio. O objetivo final é ter consciência de que o homem é não só beneficiário mas sobretudo gestor dos recursos naturais” <sup>111</sup>. Deve cumprir três funções essenciais: ser uma demonstração viva da ecologia, oferecendo um leque variado dos meios ambientais representativos das riquezas naturais locais; ser um laboratório no meio da natureza, constituindo um meio privilegiado para a observação e experimentação; apresentar um modelo concreto e ativo de conservação da natureza em que as intervenções de restauro devem ter sempre como objetivo a proteção da flora e fauna, especialmente em situação vulnerável/ameaça. Os objetivos educativos são essencialmente “o saber, o saber fazer e o saber ser” (idem). No final pretende-se que os alunos tenham consciência de que os homens, para além de beneficiários, são sobretudo gestores dos recursos naturais.

A sua realização diz respeito a toda a escola e a todas as disciplinas letivas, tendo uma ampla abordagem multidisciplinar. A escolha de uma determinada reserva educativa deve ser realizado tendo em conta alguns critérios tais como a sua superfície, riqueza biológica, proximidade à escola e garantia de utilização. Antes da implementação da reserva, os alunos são convidados a realizar um

---

<sup>111</sup> Maniet 2001: 50

estudo actual do local escolhido, fazendo um plano e um inventário das riquezas biológicas do mesmo.

## **2.2 Os projetos ambientais e comunitários**

Através das diferentes actividades levadas a cabo pelas escolas EVA são definidos e analisados os processos que levam a uma transformação social, que se inicia na escola, e o significado que ela assume para a comunidade, na sua função, no relacionamento de professores, pais e alunos. Nessa análise é possível identificar as mudanças de atitudes e comportamento da comunidade face ao ambiente. Outra actividade de relevo é a alfabetização de adultos em que algumas mulheres da comunidade, findo o período de alfabetização, ingressam na escola básica, juntamente com crianças e os filhos.

### **1) Repovoamento do Mangal “Tarrafe” e da Palmeira de Cibe**

Partindo de uma análise do contexto e da situação do país no que diz respeito ao ecossistema de mangal <sup>112</sup>, dominante na região norte do país e em ritmo acelerado de destruição, esta actividade teve como objetivo principal a restauração dos ecossistemas de mangal e de savana do PNTC (Parque Nacional dos Tarrafes de Cacheu, com 80.000 ha de mangal) com vista a melhorar as condições de vida das populações que nelas residem, através da redução das áreas degradadas; do repovoamento e de acções de conservação dessas zonas; do aumento da produção alimentar e da receita das comunidades com a introdução de novas tecnologias, com impacto ambiental positivo, que irão garantir a utilização mais sustentável dos recursos naturais; e facilitar a implicação e participação das comunidades locais na restauração dessas zonas degradadas. O repovoamento do mangal (plantas da *Rhizophora*), efectuado principalmente no estuário do rio Cacheu (onde se encontram as áreas mais degradadas e os antigos campos de cultivo entretanto abandonados) foi a actividade mais importante desenvolvida pelas escolas EVA nos últimos anos, prestando-se a criar as condições necessárias para reabilitar esse ecossistema costeiro responsável pela produção de recursos marinhos fundamentais para a alimentação das populações que serve (vários tipos de peixes, marisco e crustáceos).

No início desta actividade <sup>113</sup> foi realizada, em Varela-Iale, uma acção de formação, para divulgação dos aspectos técnicos do repovoamento e para a criação das equipas que iriam actuar no terreno. Participaram professores e jovens que posteriormente iriam integrar as equipas de selecção e plantação. Posteriormente os alunos, jovens, mulheres e a comunidade em geral previamente formados, replicaram os saberes adquiridos em cada local de repovoamento.

---

<sup>112</sup> Dados de UE/MWH, Élaboration du Profil Environnemental de Pays – Guinée Bissau, Janeiro 2007

<sup>113</sup> Actividade descrita em Levy Ribeiro 2010

Em cada escola, alunos e professores desenvolveram acções de mobilização e “propaganda” junto das mulheres e dos jovens (os elementos apontados como sendo os mais dinâmicos nas comunidades). Foram criadas equipas que posteriormente receberam formação no terreno. Assim, professores, alunos e elementos da comunidade foram capacitados, tendo recebido formação para os aspectos organização (como proceder para a criação de equipas, etapas a desenvolver, etc) e técnicas do repovoamento (como proceder na colheita de sementes/propágulos, na selecção das mesmas, na plantação, no repovoamento). Nesta fase assistiu-se a uma “especialização” das tabancas, em que algumas se especializaram na colheita dos propágulos de mangal (obtidas directamente das plantas) e outras na colheita de sementes de cibe. Depois de colhidos e seleccionados, os propágulos de mangal são plantados, tarefa executada pelas equipas treinadas para o efeito. A plantação de mangal é sempre realizada na maré baixa com a colaboração dos jovens que constituem as “equipas de plantação”.

A importância desta actividade está patente na importância que as populações reconhecem aos mangais, sobretudo no usufruto que obtêm deles para a sua segurança alimentar mas também do efeito nocivo do sal do mar nos campos de cultivo, quando o mangal desaparece. No entanto para a quase totalidade das populações e comunidades, a regeneração do mangal seria um processo natural, sem necessidade de intervenção do homem, desconhecendo até então que a sua recuperação é possível através da recolha de propágulos e da sua plantação. A monitorização das áreas plantadas tem sido realizada pelas escolas, ao mesmo tempo que avaliam o seu trabalho e apontam algumas recomendações. Mas para que todo o processo seja sustentável e continuado, o mesmo deve ser avaliado e seguido por todos aqueles que participaram na sua execução. Nesse sentido é imprescindível dar continuidade ao trabalho de sensibilização e consciencialização das populações, para que gradualmente assumam a gestão destes processos, que visam por um lado a manutenção e preservação do ambiente e da biodiversidade e por outro melhorarem as suas condições de vida.

O repovoamento do mangal representou o pico do envolvimento das comunidades em acções e actividades promovidas pelas escolas EVA: mulheres e crianças procederam à colheita de propágulos, os homens fizeram a selecção dos melhores e o seu transporte de canoa, os professores e alunos efetuaram a plantação. Os mais velhos da “tabanca” também foram envolvidos no processo, como conselheiros, dando a conhecer a história do local, as razões do abandono e os cuidados a ter no futuro.

Com a participação no repovoamento ficou patente que as comunidades rurais têm consciência dos seus problemas, mesmo que não lhes chamem problemas ambientais e têm perfeita noção que o repovoamento irá proteger as terras do avanço das marés e da água salgada. “ Daí a sentirem a necessidade de conservarem as zonas ainda não degradadas, vai apenas um passo. Alunos e

professores irão compreender melhor o como a acção do homem pode degradar o ambiente, e poderão melhor compreender que existem outras acções que degradam o ambiente, mas que não são provocadas por acção do homem”<sup>114</sup>.

Foi igualmente promovido o repovoamento de outras espécies florestais, embora não tendo ainda o sucesso do mangal. A espécie mais promovida foi a palmeira de leque, mais conhecido por Cibe, uma vez que todas as tabancas consultadas mostraram-se interessadas em promover e realizar o seu repovoamento considerando o seu intenso uso e exploração. Contando com uma madeira forte e pesada, é muito usado na construção de casas e outras estruturas habitacionais. Outra espécie, o “bissilão” ou mogno da Guiné (*Khaya senegalensis*), árvore de grande porte, cuja madeira também é muito apreciada na construção civil e na marcenaria, enfrenta graves ameaças e é essencial para a conservação das águas no solo uma vez que esta espécie pode reter até 10 mil litros de água. Pontualmente estas duas espécies começaram a ser plantadas na berma das estradas interiores junto às escolas EVA. Foram também criados viveiros de espécies silvícolas produtoras de frutos consumidos pelas pessoas e animais, com o objetivo de atenuar o conflito entre agricultores e animais: dispondo de alimentos nos matos e florestas onde habitam, os animais selvagens recorrem menos às “hortas” dos agricultores.

## 2) Os fogões melhorados

Nesta actividade<sup>115</sup> o focus foi a consciencialização das comunidades para o uso sustentável dos recursos naturais, através de acções de formação, para professores e alunos, para a construção dos fogões melhorados. Pretendeu-se implementar os fogões melhorados em todas as cantinas escolares e que todas as mulheres das “tabanca” os adotem. Tem-se assistido a uma intensa desmatção das florestas e savanas povoadas pela sua vegetação original, estando a ser substituídas cada vez mais por plantações de cajueiro. A prática crescente de carbonização e a agricultura itinerante também contribuem para o seu progressivo desaparecimento. As actividades de subsistência como a cultura de arroz, a exploração de madeira para lenha e para carvão, a carbonização, aceleram a degradação do mangal e das florestas e este é um dos factores que mais contribui para a degradação do ecossistema. Foi no âmbito das acções e actividades de luta contra a degradação ambiental e a pobreza, que surge o “fogão melhorado”. As principais vantagens destes fogões é o de permitirem aumentar o rendimento da combustão para 25 a 35%, ao contrário dos fogões tradicionais de 3 pedras que não ultrapassam os 5%; exigem um menor consumo de lenha; todo o material utilizado para a sua construção pode ser encontrado localmente: argila (terra dos morros de termiteira), palha

---

<sup>114</sup> Levy Ribeiro 2010: 105

<sup>115</sup> Levy Ribeiro 2010: 109

seca de arroz, excrementos secos de bovino e água. Estes fogões são construídos nas cantinas escolares e servem de demonstração para toda a comunidade.

O processo de fabrico é muito simples e a metodologia utilizada para a sua divulgação passa pela presença de um animador que, em parceria com a AD, visita as “tabancas” e a escola EVA; após essa primeira visita de sensibilização indica os materiais necessários à construção do fogão. Quando regressa posteriormente á “tabanca”, e em conjunto com professores, alguns alunos e mulheres, faz a demonstração de como preparar a “argamassa” do fogão, como se deve moldar o fogão (com o diâmetro adequado às panelas que vão ser utilizadas) sendo que as panelas são suportadas no interior das bocas, por 3 pedras. São realizadas várias demonstrações na presença das mães dos alunos das escolas EVA e de outras mulheres da comunidade. Elas ressaltam as vantagens da utilização destes fogões: maior rapidez a cozinhar os alimentos, menor consumo de lenha, menor risco de incêndios, a posição em frente ao fogão é mais cómoda e a diminuição da quantidade de fumo produzida, que se torna menos agressivo para os olhos.

É notório que são as mulheres e as jovens as principais utilizadoras e beneficiárias directas desses fogões. Para elas, que contam com idas diárias ao mato para cortar e carregar a lenha para cozinhar, este novo fogão é visto como algo que lhes faz poupar energias e tempo, trazendo melhorias na sua qualidade de vida. Em cada EVA existem equipas de professores e alunos formados e preparados para continuar a divulgar este tipo de fogão em qualquer “tabanca” interessada. Sabem que com estes fogões disseminados por todo a zona norte, vai-se reduzir o consumo de lenha, e que isso reduz a degradação do mangal.

### 3) Sal solar

A extracção do sal, actividade praticada principalmente pelas mulheres das comunidades, implicava um longo processo, começando pela obtenção e depuração da água salgada, seguida da evaporação por meio de lume, conseguido com lenha muitas vezes cortado nas matas e nos mangais. Uma vez a água evaporada, fica visível o sal. Este processo penaliza as mulheres em termos de esforço físico, de saúde e tempo. A técnica moderna de produção de sal solar, que substitui a antiga forma tradicional de “cozinhar” o sal, não consome energia e permite obter o desejado sal em 4 a 5 horas, num processo extremamente simples: a água salgada é filtrada e posteriormente exposta em plásticos abertos ao sol, evaporando-se e deixando para trás o sal. Esta forma de produzir sal liberta as mulheres enquanto a água salgada se evapora, evita que elas carreguem enormes fardos de lenha cortada no mato, produz um sal de melhor qualidade e apresentação. Esta actividade contempla uma importante componente socio-económica na medida em que, com a venda do sal solar, as mulheres conseguem aumentar o orçamento familiar, melhorando inevitavelmente, a qualidade e variedade da dieta familiar.

#### 4) Visitas de intercâmbio

As escolas EVA, através da estrutura das Redes EVA, implementam visitas de estudo dos alunos, professores e comunidade a outras regiões do país (alunos da zona norte vão conhecer as realidades ambientais da zona sul) e a países fronteiriços como o Senegal e Guiné Conacry. Aqui o objetivo principal será observar e recolher informações, ensinamentos e novas perspectivas sobre repovoamento de mangal em zonas degradadas. Outros objetivos estão relacionados com os aspectos concretos ligados às diversas operações a realizar antes, durante e depois do repovoamento: quais são os melhores períodos para fazer a plantação; como é que a plantação é realizada (organização e mobilização da população); o sistema de colecta de propágulos de *Avicennia* (a mais difícil); os aspectos técnicos (espaçamento, altura do dia e da maré, etc.); como criar interesse na comunidade em plantar tarrafe para conseguir mais benefícios das bolanhas. Estas trocas de experiências são muito úteis visto que possibilitam a tomada de consciência de outros problemas ambientais e outras formas de resolução das mesmas.

#### 5) As hortas escolares

As escolas criaram e mantêm hortas escolares, que continuam a desenvolver-se e a produzir legumes anualmente, sendo os produtos cultivados consumidos nas cantinas escolares. Os alunos, com a formação que obtiveram em canteiros, transportam os conhecimentos para as mães, que começaram a ter nos seus quintais pequenas hortas. Adquirem também nos viveiros da escola plantas frutícolas. Anualmente as escolas mantêm as suas hortas, introduzem novos legumes e mantêm as práticas agrícolas aprendidas. As frutas e legumes introduzidos são utilizados na dieta alimentar de alunos e das suas famílias.

A identificação de plantas medicinais e nutritivas, foi outra das atividades das EVA com o objetivo de divulgar as plantas naturais existentes nas “farmácias” ambientais, bem como a sua utilização medicinal. O recurso às informações dos curandeiros locais, induz os alunos a compreender que não são só os professores os portadores de conhecimento, mas desde os pais aos restantes elementos da tabanca, todos são professores das EVA: uns de história, outros de fauna marítima e terrestre, de ética e valores sociais.

Noutros países africanos existem diferentes formas de abordagem à educação ambiental e, nesse sentido, encontra-se no Anexo E a descrição de projetos ambientais no Mali, Tanzânia e Zâmbia.

## **CAPÍTULO IV- METODOLOGIA**

### **1- Problemática, pergunta de partida, objectivos da investigação, hipótese**

A situação da educação escolar básica na África sub-saariana em geral tem vindo a degradar-se, motivado pelo rápido e crescente aumento demográfico e aliado à crise económica mundial desde os finais dos anos 80. Esta situação representa actualmente a principal ameaça para as oportunidades de educação da população jovem neste continente, uma vez que o aumento da população em idade escolar é muito mais acelerado do que a construção de novas estruturas escolares e educativas, levando a uma rápida degradação das estruturas existentes e um consequente degradação da qualidade de ensino ministrado nas mesmas. O envolvimento das comunidades locais na procura de soluções para os seus problemas, de acordo com o novo paradigma nos conceitos e teorias de desenvolvimento comunitário, leva que estes procurem juntamente com os poderes públicos, uma solução para o problema da educação, principalmente nos níveis básicos.

Nesse contexto as escolas comunitárias, ao promoverem a monitorização e melhoria contínua da qualidade do ensino, representam uma mais valia ao colaborarem na promoção do acesso ao ensino e ao garantir a sua qualidade e eficácia. O envolvimento comunitário no processo educativo, ao adquirir uma dimensão ambiental, origina a criação de escolas comunitárias com um forte enfoque no desenvolvimento sustentável ambiental das suas regiões, onde os currículos escolares dão primazia ao conhecimento e resolução dos problemas que o afectam. É neste âmbito que surgem as Escolas comunitárias de Verificação Ambiental (EVA) nas comunidades rurais no norte da Guiné-Bissau.

Procurando uma via para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades, as EVA têm como principal objectivo o desenvolvimento de programas escolares com uma forte componente ambiental, com o objetivo que a população lectiva compreenda melhor as inter-relações existentes entre o homem e o meio ambiente. A participação das comunidades, nomeadamente dos pais, na vida escolar é fortemente incentivada. Assim, a escola e a comunidade associam-se com o objetivo de encontrar uma solução para as questões ambientais que afectam a comunidade, aprendendo a conhecer melhor o meio ambiente que os envolve, a prevenir futuros problemas e a encontrar soluções duradouras e sustentáveis.

A primeira escola EVA foi estabelecida em 1995, na localidade de Suzana, no norte da Guiné-Bissau. Posteriormente foram criadas mais duas escolas nessa zona, nomeadamente as escolas de Iale-Varela e Cubompor. A nossa investigação irá decorrer nessas três escolas integradas no Sector de São Domingos, onde iremos conduzir entrevistas semi-estruturadas à população estudantil e professores, considerados agentes de desenvolvimento comunitário.

Assim, uma vez que estas escolas têm como objectivo a maior consciencialização, por parte das comunidades, sobre as questões ambientais (conservação, protecção, re-qualificação de espécies), a questão de investigação versa sobre de que forma este conhecimento é apreendido e valorizado, ou não, pelas comunidades beneficiárias.

Nesse sentido estabelecemos a seguinte pergunta de partida:

Qual é a percepção das comunidades rurais da Guiné-Bissau sobre a valência das Escolas de Verificação Ambiental (EVA)?

Os objectivos da investigação que pretendo atingir são essencialmente:

- analisar as percepções da comunidade sobre as escolas EVA;
- analisar a forma como o currículo escolar e as práticas pedagógicas das escolas EVA abordam as questões ambientais;
- analisar o contributo das escolas EVA na preservação e protecção do meio ambiente;
- analisar a percepção da comunidade sobre o impacto das suas acções sobre os recursos naturais e meio ambiente
- descrever os novos conhecimentos e práticas obtidos pela comunidade que decorreram da presença das escolas EVA;
- descrever a forma como as comunidades promovem a sustentabilidade ambiental

Para conseguir resposta à problemática, à questão de partida e aos objectivos da minha investigação, esta será a hipótese a ser colocada e sobre o qual irei incidir o meu questionário:

O currículo e os projetos das escolas EVA aumentam a consciência da comunidade educativa para a necessidade da protecção ambiental?

## **2- Desenho da investigação**

Para esta investigação irá se utilizar a metodologia de investigação qualitativa, que consiste na recolha de dados qualitativos, que segundo Bogdan e Biklen são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (...) As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”<sup>116</sup>.

E nas palavras de Fortin “ na abordagem qualitativa, o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objecto que se trata. O investigador reconhece que a relação sujeito-objecto é marcada pela intersubjectividade (...) Esta intersubjectividade marca uma posição inovadora quanto ao desenvolvimento do conhecimento”<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Bogdan & Biklen 1994: 16

<sup>117</sup> Fortin 1999: 148

De entre os três tipos de métodos qualitativos conhecidos, iremos usar o método da teoria fundamentada por se coadunar melhor com o nosso tipo de investigação. A principal característica deste método é ser essencialmente indutivo e tem por objectivo possibilitar o aparecimento de uma nova teoria a partir dos dados obtidos pela investigação. O ponto de partida é quase sempre a “ ideia da experiência humana apreendida sob o ângulo da interacção (...) a realidade é o produto das interacções e ela constrói-se na base da interacção”<sup>118</sup>.

Segundo Bogdan & Biklen uma investigação qualitativa tem de possuir cumulativamente as seguintes características essenciais:

1- a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...). Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre; 2- ela é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números (...) os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos; 3- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4 - tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar hipóteses construídas previamente (...) as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando; 5 - o significado é de importância vital, os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (...), preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes (...) Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações.)”<sup>119</sup>.

A entrevista qualitativa privilegia essencialmente a compreensão dos comportamentos observados , isto é, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Normalmente os dados são recolhidos em função de um contacto aprofundado com os indivíduos e realizado nos seus contextos ecológicos naturais.

A nossa investigação, por se tratar de investigação aprofundada das Escolas de Verificação Ambiental, promovidas pela ONG Acção para o Desenvolvimento (AD) entra na esfera do estudo de caso que “é útil para verificar uma teoria, estudar um caso que é reconhecido como especial e único, explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção”<sup>120</sup>.

### **3- Técnicas de recolha de dados**

Será utilizada como técnica de recolha de dados a entrevista semi-diretiva que se caracteriza por ter um formato semiaberto, que na sua essência é uma espécie de diálogo entre entrevistador e entrevistado, seguindo um guião onde se encontram os tópicos na forma de perguntas abertas,

---

<sup>118</sup> Fortin 1999: 151

<sup>119</sup> Bogdan & Biklen 1994: 47-51

<sup>120</sup> Fortin 1999: 164

concedendo uma certa flexibilidade ao entrevistador para inserir questões que considere pertinentes no decurso da entrevista. E essas questões irão originar novas hipóteses surgidas das respostas dos entrevistados. Neste tipo de entrevistas, o entrevistador tem um conhecimento prévio da situação a estudar mas pretende um maior nível de conhecimento, ao procurar um aprofundamento do tema/domínio. Assim, o entrevistado é encorajado a responder de forma exaustiva e de acordo com o seu quadro de referências, a um tema ou temas, normalmente de carácter ambíguo.

Para Ghiglione & Matalon “ a adaptação às particularidades do inquirido é uma das vantagens das técnicas pouco diretivas”<sup>121</sup>. Na relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado não existe para este último qualquer benefício pessoal e aceita submeter-se por diversas razões; “ o entrevistador quando faz uma entrevista tem hipóteses (ou deveria ter), mas não uma semiologia e, por consequência, não pode pretender tratar os resultados a partir de uma teoria preexistente (...). A linguagem, neste caso, conserva toda a sua ambiguidade, a relação social toda a sua complexidade, ao nível das interações entrevistador-entrevistado e as influências recíprocas são reconhecidas e analisadas”<sup>122</sup>.

Neste tipo de entrevista existe um esquema ou grelha pré-definido mas que não é estático, isto é, a ordem pela qual os temas serão abordados é mais ou menos livre. A principal característica deste tipo de entrevistas é que a ambiguidade (considerado como a livre interpretação de um tema por parte do entrevistado, sem inclusão de qualquer quadro de referências por parte do entrevistador, e que permite, assim, ao entrevistado interpretar o tema ou temas de conversa segundo o seu próprio quadro de referências) é menor, porque existe um esquema de entrevista que estrutura o entrevistado e, mesmo sem intenção, lhe impõe um quadro de referências. Contudo, e segundo Ghiglione & Matalon “ cada um dos temas do esquema conserva uma relativa ambiguidade, o que significa que, sendo colocadas em grandes categorias do quadro de referências global, permanece uma não definição dos quadros de referência ao nível de cada ponto (categorias)”<sup>123</sup>.

Aplicamos as entrevistas semiabertas a alunos e professores, que se expressam normalmente num idioma diferente do entrevistador. Os autores Ghiglione & Matalon propõem o modelo de comunicação, adaptado para contemplar os processos de influência mútuas entre o entrevistador e o entrevistado durante as entrevistas, baseando no pressuposto teórico que não existe uma não diretividade absoluta “ (...) se o questionamento está ligado ao controlo da forma, da extensão e do conteúdo da resposta, e se esse controlo pode ser total (...) ou inexistente (...) a não diretividade, se entendida como uma abolição do controlo, é um logro”<sup>124</sup>. Defendem que em situação de entrevista, existe um esquema e um processo de influências recíprocas entre o entrevistador e o

---

<sup>121</sup> Ghiglione & Matalon 1997: 64

<sup>122</sup> Ghiglione & Matalon, 1997: 66

<sup>123</sup> Ghiglione & Matalon, 1997: 84

<sup>124</sup> Ghiglione & Matalon, 1997: 67

entrevistado, tais como: o contexto, ligado à situação ou local de entrevista ; a mensagem, que remete para as diferentes características de ambos; contato e código, que remetem para a linguagem.

Na situação concreta do nosso estudo, iremos nos debruçar sobre as implicações dos factores associados ao entrevistado, mais concretamente no plano cultural, onde o capital verbal e a capacidade/possibilidade de compreender certas questões estão intimamente relacionados com a linguagem e a pessoa que representa o entrevistador. Ghiglione & Matalon clarificam esta questão afirmando que “embora aqueles factores componham as características culturais de uma determinada classe social ou etnia, não parecem de todo inibir a realização de entrevistas (...) devendo ser menos ligados ao inquirido que á sua relação com o entrevistador, relação que é preciso entender no seu significado ao mesmo tempo não verbal (aparência, comportamento, atitudes, etc.) e verbal (linguagem utilizada)”<sup>125</sup>.

Ao tentar definir/analisar as percepções das comunidades, é necessário ter em linha de conta que estas são sempre fruto de um quadro de referências, que na sua essência estão ligados às suas experiências pessoais e que determina as conotações das palavras utilizadas, definindo o seu sentido. É importante saber que palavras usar, para quem e em que contexto. É importante que o entrevistador se aproxime o mais possível do quadro de referências do seu entrevistado e, assim , comportar-se de acordo com as atitudes, comportamentos e linguagem do mesmo.

Os guiões de entrevista são normalmente constituídos por dois ou mais capítulos, que encerram em si perguntas que servirão de pequenos lembretes, caso o entrevistado não se refira a eles de forma espontânea. A questão mais importante na sua construção é a correcta clarificação dos objectivos e dimensões de análise da entrevista: é importante que a sua construção permita a comparabilidade entre os sujeitos e a construção de “ hipóteses explicativas que permitem interpretar os fenómenos em análise”<sup>126</sup>.

Foram elaboradas dois tipos de entrevistas com os respectivos guiões (Anexo F): uma dirigida os alunos e outra para os professores. Os motivos desta divisão prendem-se com o facto de: os alunos, na qualidade de receptores dos conhecimentos veiculados, têm uma visão diferente dos projectos e actividades implementadas e são “responsáveis” pela perpetuação e disseminação na comunidade de que fazem parte; os professores, vistos também como agentes de desenvolvimento comunitário, detém uma visão mais aprofundada sobre os impactos das acções de projetos nos alunos e comunidade, e contam com uma participação activa na elaboração dos programas pedagógicos.

---

<sup>125</sup> Ghiglione & Matalon, 1997: 72

<sup>126</sup> Guerra 2006: 53

As transcrições das 9 entrevistas, gravadas em áudio, foram integralmente realizadas pela investigadora (Anexo G) e objeto de um processo de análise de conteúdo. Este procedimento caracteriza-se por, segundo Bardin (1977) “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de discussão do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens”. Tendo como objetivo a construção de um conhecimento, a partir da análise dos ‘discursos’ recolhidos pelos entrevistados, procedemos posteriormente ao processo de categorização, que se caracteriza por ser uma operação de classificação dos vários elementos que constituem um dado conjunto (por diferenciação e reagrupamento), usando para tal critérios previamente estabelecidos. Este método é um processo técnico relativamente preciso, podendo ser utilizados de duas formas distintas: por comparação e por confrontação.

#### **4- Técnicas de tratamento de dados**

Análise de conteúdo pode ser definido como sendo, segundo Guerra “uma técnica e não um método utilizando o procedimento normal da investigação (...) o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material recolhido. Nesse sentido (...) tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interpretações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência”<sup>127</sup>.

O tratamento dos dados recolhidos durante as entrevistas semi-directivas serão objecto de uma análise e o método mais adequado para este caso específico ou outro qualquer, dependerá sempre dos objectivos do estudo e do estatuto da pesquisa “bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador”<sup>128</sup>.

A tipologia de análise que iremos utilizar será a da análise por comparação constante, utilizada para a análise de dados na abordagem da teoria fundamentada. Esta análise procura a regularidade, o que existe de comum, na linguagem dos diversos informadores/entrevistados. Na sua forma analítica, usa como meio de interpretação dos fenómenos complexos observados, a categorização (consiste na classificação das várias dimensões que surgem e interpreta as suas relações) com o objectivo final de chegar à construção de uma teoria substantiva do caso estudado. Segundo Bardin, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por

---

<sup>127</sup> Guerra 2006: 62

<sup>128</sup> Guerra 2006: 63

diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”<sup>129</sup>.

Para a análise da informação recolhida definimos grelhas de análise de conteúdo (Anexo H), tendo por base as variáveis constantes nos guiões de entrevistas aplicadas á comunidade e aos professores, originando a criação de categorias e sub-categorias, em dois níveis: no primeiro nível encontram-se as entrevistas aos alunos, com a criação de duas categorias: 1) Desenvolvimento sustentável e 2) Desenvolvimento Comunitário.

Os objetivos da investigação neste 1º nível são:

- Analisar a percepção da comunidade sobre o impacto das suas acções sobre os recursos naturais e meio ambiente
- Descrever conhecimentos e práticas obtidos pela comunidade que resultaram da presença das escolas EVA
- Analisar as percepções das comunidades sobre as escolas EVA

No segundo nível as entrevistas aos professores deram também origem a duas categorias: 3) Relação com a comunidade e 4) Processos de ensino e aprendizagem.

Os objetivos da investigação neste 2º nível são:

- Analisar a forma como o currículo escolar e as práticas pedagógicas das escolas EVA abordam as questões ambientais;
- Analisar o contributo das escolas EVA na preservação e protecção do meio ambiente;
- Descrever a forma como as comunidades promovem a sustentabilidade ambiental e o respeito pelo meio ambiente.

**Desenvolvimento Sustentável (1):** Ações e práticas sustentáveis, Ações e práticas não Sustentáveis, Sensibilização/ Formação, Protecção de Recursos Naturais, A Comunidade no Futuro. Pretende-se saber que forma as diferentes acções implementadas pelas EVA tiveram um impacto nas comunidades; de que forma são ou não implementadas; se existe uma consciencialização relativamente a ações positivas e negativas para o ambiente; e descrever os conhecimentos e práticas obtidos pela comunidade que resultaram da presença das escolas EVA.

**Desenvolvimento Comunitário (2):** Métodos e Ações Participativos, Novos Comportamentos, Economia local, Presença das EVA. Pretende-se saber como foram usados as actividades específicas e projetos; a sua importância, que contrapartidas são identificados pelas comunidades e como serão usados no futuro; o seu envolvimento e comportamento ( existe ou não uma adesão que propicia novas relações entre os eles); que benefícios trouxe a escola para “tabanca”.

---

<sup>129</sup> Bardin 2009: 145

**Relação com a Comunidade/ Desenvolvimento Comunitário** (3): Ações/Intervenções, Sensibilização, Relação Escola-Comunidade. Pretende-se aferir sobre a importância que os professores atribuem sobre o contributo da escola para a melhoria da vida das populações e para a conservação ambiental. Mais especificamente sobre o impacto das actividades específicas, projetos e acções de sensibilização implementados, que grupos participaram/utilizaram/beneficiaram; e as razões do sucesso ou insucesso e como percebem o futuro em termos ambientais.

**Processos de ensino e Aprendizagem** (4): Novas pedagogias, Formação dos Professores, Actividades extra-curriculares, Qualidade de Ensino, Educação Ambiental, Motivação. O objetivo principal prende-se com a aferição por parte dos professores, sobre o contributo das EVA para a melhoria da qualidade do ensino ministrado e, indirectamente, sobre a qualidade de vida dos alunos e da sua comunidade. Assim, pretendemos avaliar, nessa perspectiva, o que foi trazido de novo em termos pedagógicos; que formação foi ministrada ao corpo docente e qual é o seu nível de motivação; a qualidade do ensino quando comparado com os currículos das escolas oficiais e de forma é implementada a educação ambiental.

Em cada entrevista transcrita procedeu-se ao recorte de unidades de análise, tendo como fundamento as sub-categorias anteriormente identificadas e o sentido atribuído à categoria principal. Assim, retiraram-se excertos de conversação de cada uma das entrevistas tendo como ponto de partida os significados expressos nos discursos dos entrevistados.

## **5- Contexto de estudo**

A EVA de Suzana, criada em 1995, é a única escola no sector que lecciona até à 9ª classe e por esse motivo os alunos provêm de várias “tabancas”. Este ano conta com 12 professores contratados pelo MEN e 4 pagos pela comunidade. A população estudantil divide-se em: 348 alunos no EBE e 368 no EBC. No total do ensino básico há 63% rapazes e 37% de raparigas. É de construção definitiva e conta com três pavilhões de piso térreo. Um poço que serve a comunidade. Tem uma reserva educativa onde se desenvolve a reintrodução de espécies, uma rádio escolar ambiental, um clube ambiental dinamizada pelos estudantes e um centro de artesanato sendo um veículo da cultura e tradições da zona.

A EVA de Cubampor foi construída em 2005 e é de construção definitiva, com um edifício térreo com 4 salas de aulas. Conta com 139 alunos no EBE e 73 no EBC, distribuídos por turmas da 1ª à 6ª classe e 6 professores. A escola conta com um computador, uma televisão para as aulas de alfabetização da comunidade/adultos. Para a comunidade oferece um painel solar que fornece

energia e dois poços. Em termos de actividades ambientais, mantém uma horta escolar, que é da responsabilidade dos alunos, uma reserva educativa e um viveiro florestal.

A EVA de Iale-Varela foi construída em 2000, sendo de construção definitiva. Tem 99 alunos no EBE e 154 no EBC distribuídos por turmas da 1ª à 6ª classe e 6 professores. Esta escola está apetrechada com um painel solar, para a comunidade, contando com um museu do mar, uma reserva educativa e um viveiro florestal.

## 6- Amostra

“A amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. É uma réplica em miniatura da população alvo. A amostra pode ser não importa qual subconjunto da população. Deve ser representativa da população visada”<sup>130</sup>.

No nosso estudo a amostra constituiu-se em 3 alunos (duas do sexo feminino e um do sexo masculino) e 6 professores (todos do sexo masculino, devido ao problema da representatividade de género anteriormente especificado). Os alunos pertencem às EVA de Suzana (2) e Iale-Varela. Os professores pertencem às EVA de Suzana (2), Cubompor (2), Iale-Varela (1) e São Domingos (1). Os alunos foram escolhidos tendo em conta o seu interesse, dinamismo e actuação em actividades extra-curriculares nas escolas; os professores pela sua antiguidade e experiência profissional e por conhecerem a fundo o projeto das EVA. Da EVA de Suzana as alunas entrevistadas tinham 16 e 17 anos, vivendo na vila de Suzana e arredores (a 5km da vila); o aluno tem 29 anos, vive em Iale-Varela e estuda na EVA da localidade. Os professores da EVA de Cubompor têm 31 e 33 anos, vivem na localidade e contam com experiência de 3 e 7 anos; o professor da EVA de Iale-Varela é também director dessa escola, tem 53 anos, 17 anos de experiência lectiva e vive em Iale-Medina (localidade a alguns quilómetros de Suzana); os professores da EVA de Suzana têm 35 e 50 anos, contam ambos com mais de 20 anos de actividades letivas e vivem na vila; o professor de São Domingos é também coordenador da Rede das EVA, tem 38 anos, 7 anos de experiência letiva e vive em São Domingos. As transcrições das entrevistas efectuadas constam em anexo.

## CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Numa metodologia qualitativa, segundo Shaw & Gould, “a pesquisa tenta obter dados a partir de dentro, do interior das situações e do ponto de vista dos actores locais. Tenta-se aprofundar as questões a partir duma compreensão empática (...) e grande parte da análise é feita com palavras e

---

<sup>130</sup> Fortin 1999: 202

utiliza referências e conexões extraídas de ‘textos’, pois os dados não falam por si sós, falam a partir das ‘falas’ dos actores ou participantes”<sup>131</sup>

## **1- DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

### **1.1 ACCÇÕES E PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS**

1) Relativamente à valência da introdução dos fogões melhorados a opinião geral é que estes novos usam muito menos lenha e por isso muito importante porque existe uma menor pressão sobre as florestas, o que a longo prazo poderá trazer os animais de volta. Fazem assim uma ligação entre a desflorestação e o uso de lenha para as actividades domésticas. Assinalam também uma mudança de atitudes na forma como é efectuada.

“o de hoje é melhor porque não gasta tanta lenha como o antigo; o fogão é muito importante, leva menos lenha”- E3

“com o fogão melhorado fez com que já está reduzida a desmatção”- E4

“temos que deixar os matos, não deve ser cortado á toa... quando está a crescer não deve ser cortado até à base, deve-se deixar um pé pequeno, assim os animais podem voltar”- E2

“actualmente eles escolhem uma zona...escolhem uma zona em que a maioria das populações que precisam, escolhem uma zona que desmatam”- E2

2) Sobre o impacto ambiental do repovoamento do “tarrafe” e dos cibes também foram considerado muito importantes porque previne a invasão do mar pela terra e possibilita a reprodução de espécies marinhas, essenciais para a subsistência alimentar e economia local. Os cibes têm uma utilização diversificada e por isso a sua replantação é também muito importante.

“o tarrafe ajuda-nos a travar o mar, muitos peixes se desenvolvem e reproduzem, cultiva-se as ostras...tarrafe é importante”- E2

“na minha zona fez-se repovoamento dos cibes (...) tem muita, muita importância...o cibe é usado para muita actividade”- E4

“se replantarmos o tarrafe, o mar vai só até ao tarrafe, não vai poder comer a terra”- E3

3) A introdução da actividade de exploração do sal solar foi considerado um novo sistema com muito valor e que reduz a compra de sal para uso doméstico. As hortas comunitárias foram identificadas como sendo uma mais valia para a alimentação dos alunos e comunidade.

“horta comunitária tem grande vantagem para a comunidade porque ajuda muito em dieta alimentar... tem mais variedade”; “para as comunidades, para além de com a produção de sal reduz a compra, e também é nova forma, novo sistema, diferente do que antes faziam”-E4

---

<sup>131</sup> Shaw & Gould 2001, citado por Vieira, I. 2015: 174-175

## 1.2 ACÇÕES E PRÁTICAS NÃO SUSTENTÁVEIS

As práticas não sustentáveis e suas consequências são devidamente assinaladas e explicadas, fazendo-se uma relação direta entre o corte do tarrafe, o corte de árvores para lenha, o avanço do mar, a perda de terreno para cultivo e o desaparecimento de algumas alguns animais da zona.

“porque o tarrafe desapareceu, o mar avançou; os animais foram mais para o interior da floresta, não tinham onde se esconder”- E2

“actualmente agricultura é um pouco...já está a dificultar por causa da subida do nível da água do mar”; “algumas populações fugiram da bolanha; eles actualmente mais praticam a desmatção; está a estragar algumas plantas”- E4

“as palmeiras que usam para fazer a estrutura da casa já quase estão a desaparecer”- E4

“actualmente as comunidades estão a perceber do que é a má prática que eles faziam e estão a adaptar a boas práticas” -E4

## 1.3 SENSIBILIZAÇÃO/FORMAÇÃO

As respostas obtidas indicam uma grande adesão às acções de sensibilização sobre a água potável e como evitar a sua contaminação e sobre outras actividades concretas como a pesca sustentável.

“disseram-nos que quando tirarmos água para beber, como o balde que está na nossa sala de aula, devemos pôr lixívia, 3 gotas de lixívia por litro”- E3

“houve aquele sobre a água, trouxeram uns bidões grandes para a escola, para lavar as mãos antes de entrar”- E2

Também existe uma grande vontade em participar em futuras acções de formação sobre o ambiente e caça ilegal. Sentem que aprendem algo diferente e isso é considerado positivo também para a comunidade.

“com essa formação fez que percebo alguma coisa...qual a vantagem e até consigo meter isso na comunidade”; “se houver muitas formações relacionadas ao ambiente seria mais valia para a comunidade, como mesmo para eu também- E4

“eles fizeram sensibilização aos pescadores, por exemplo, de como é que devem pescar”- E4

“com a sensibilização, a comunidade, as escolas EVA, de como devem agir, então eles têm uma noção mais ou menos de como devem a conservação”- E4

“(os cursos de formação) ajudou-nos na doença, qualquer doença que possa aparecer, vai nos defender”- E2

“o curso mais importante foi o dos fogões...foi importante demais”- E2

## 1.4 PROTECÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS

Face às práticas ambientais atuais da comunidade e o uso dos recursos naturais das suas aldeias, as respostas indicam que existe uma clara noção de que actualmente é mais difícil encontrar os recursos e a razão é porque hoje dia as pessoas não respeitam o meio ambiente, e mais concretamente as florestas. Como solução é sugerido que as populações plantem uma árvore por cada uma que é abatida.

“antigamente...no tempo antigo a maioria das avós tentava proteger muitas outras coisas; no tempo antigo não se cortava a floresta à toa”; “hoje em dia as pessoas cortam sem controle...sem saber mesmo como podemos valorizar a nossa floresta”- E2

“havia muitas limárias, mas hoje, como estamos a cortar sem controle, sem plantar, as coisas estão diferentes”; “podemos deixar a floresta assim, sem ser cortada; podemos apanhar um bocado e deixar o resto”- E3

“se alguém cortar uma árvore para fazer uma canoa, deve saber que deve semear para que outra árvore cresça no seu lugar”- E4

## 1.5 A COMUNIDADE NO FUTURO

Existe a crença que no futuro as comunidades vão continuar a fazer uso das actividades e dos conhecimentos implementados pelas escolas EVA. Para tal contam com o seu papel como jovens, que irão ajudar os pais a alterar comportamentos antigos, pouco sustentáveis e trazer de novo os comportamentos de respeito que vigoravam antes.

“ penso que daqui para a frente as coisas vão voltar a ser como antigamente porque nós jovens ajudamos os nossos pais a fazer outras coisas, mesmo os jovens que não sabem, nós ajudamos”- E4

“ nós jovens quando vemos alguma de mal, ajudamos os nossos pais, sensibilizamos no bom sentido”- E2

“vão se aplicar, tudo o não tínhamos antes”- E3

## **2- DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO**

### 2.1 MÉTODOS E AÇÕES PARTICIPATIVAS

Regista-se uma transferência de conhecimentos dos alunos para os pais e restante comunidade, nomeadamente na utilização das novas técnicas aprendidas. Também é enfatizado a colaboração e empenho de toda a comunidade na prossecução de actividades como o repovoamento dos “tarrafes”, afirmando-se que assim a conservação dos recursos é garantido e mais fácil.

“ensinamos os nossos pais em casa, porque se vamos para a escola ganhamos outras ideias, sobre hortas e assim quando chegares a casa, passas a informação para eles”- E4

“este fogão é um bom fogão...até eu o construo na minha casa para a minha mãe”- E4

“sim, o que aprendo na escola depois ensino em casa”- E2

“é a escola que está engajado em preservação do ambiente, então com a colaboração da comunidade será mais fácil a conservação dos recursos”- E4

(repopoamento do tarrafe) “foi toda a comunidade”; “sim, a tabanca e a escola também”- E3

## 2.2 NOVOS COMPORTAMENTOS

Os jovens sentem que têm como missão chamar a atenção dos outros membros da comunidade sobre as suas acções relativamente ao ambiente, enfatizando que não se deve cortar as florestas e o tarrafes sem controle. É dada relevância aos novos conhecimentos veiculados como as hortas e o sal e que os mesmos devem ser aproveitados e aplicados na agricultura comunitária e familiar.

“digo-lhes para não cortar a floresta e o tarrafe, assim podem voltar a crescer”; “fazer perceber as comunidades que são importantes e para preservar porque é bom (...) para eles”- E4

“não era como dantes, como eles desmatavam de qualquer maneira”- E3

“aprendemos outras coisas assim...na altura de fazer a horta, semeamos alface, fazemos viveiros...acho importante”; “nessa horta vais poder comer o que semeaste...semeamos cebolas, alfaces, quiabos”- E2

## 2.3 ECONOMIA LOCAL

As actividades tradicionais das tabancas são a agricultura, a pesca e a criação de gado.

“hoje em dia vivem mais da agricultura, e da pesca”- E4

As actividades específicas desenvolvidas como a exploração do sal solar e a horta comunitária originaram ganhos monetários extra para as famílias, principalmente para as mulheres (são elas que desenvolve essas actividades) que com esse excedente tiveram a possibilidade de comprar outros bens de primeira necessidade para as suas famílias e comunidade.

“para muitas é o seu negócio...hoje em dia muitas mulheres aprenderam a cozinhar o sal solar...fazem muitos sacos e levam para vender em S. Domingos e Bissau”- E4

“porque se fizeres a horta e colheres o que semeaste, e depois fores vender, vais poder comprar aquilo do que precisas”- E3

“também com o sal solar eles conseguem comercializar e ganham alguma coisa- E4

## 2.4 PRESENÇA DAS EVA

Da nossa análise sobre as percepções das comunidades sobre o papel desempenhado pelas escolas EVA e sua importância para o desenvolvimento comunitário das “tabancas” resulta que ela é positiva, a opinião geral é que o seu contributo para as comunidades é positivo.

“a escola EVA é importante, a escola é importante..”; “hoje ajuda muita gente, como a escola de (...), só tem da 1ª até a 4ª classe, o resto vem fazer á escola EVA”- E2

“podemos dizer que esta escola está bem aqui, na nossa área não há liceu”, “para mim na escola actual é melhor, antigamente não tínhamos classes avançadas”- E3

“muita coisa mudou, os fornos, e as pessoas estão a usar muito, ajudamos a semear o tarrafe, agora as pessoas estão a fazé-lo”- E2

“graças a escola EVA nas tabancas mudou muita coisa”; “aos que têm actualmente poços de água, isso foi graças à escola EVA; graças à EVA fez com que nas zonas onde estão a actuar muitas tabancas têm mais escolas”; “algumas coisas que não existiam nas tabancas mas com a presença das escolas EVA fez com que hoje em dia muita tabanca melhorou”- E4

O conceito de desenvolvimento sustentável, elaborado pela WCED (usufruir dos recursos presentes sem esquecer as futuras gerações), embora não verbalizado dessa forma pelos entrevistados, é um conceito que têm bem presente, fruto das ações das escolas EVA e da observação pelos próprios, da intensa degradação ambiental que se tem vindo a ocorrer nas suas comunidades. E nesse sentido, da análise às percepções das comunidades sobre o impacto das suas acções sobre os recursos naturais e meio ambiente, concluímos que existe uma consciencialização das acções negativas realizadas e uma preocupação real em mudar atitudes e comportamentos actuais, devidamente identificados como não sustentáveis, de forma a que as futuras gerações possam usufruir dos mesmos recursos naturais. A educação ambiental promovida pelas EVA, apostada em responder às necessidades de cada indivíduo e das suas comunidades, possibilita que a formação e a informação relativa ao meio ambiente seja promotora de medidas a favor do desenvolvimento sustentável e do desenvolvimento humano, como são a gestão de recursos, avaliação e valorização dos impactos ambientais, a preservação e conservação da diversidade biológica. A comunidade, dentro do conceito proposto por Gómez (2007), estando ciente dos seus problemas e dificuldades, abraça os projetos e acções propostos pelas EVA como uma forma de os solucionar, contando a participação de todos os membros.

Relativamente aos conhecimentos e práticas que as comunidades identificam como sendo resultado da presença das EVA apontam o repovoamento dos “tarrafes”, uma acção apontada como importante por travar o avanço do mar e proteger dessa forma as terras aráveis para cultivo e fomentar a reprodução de espécies marinhas; e a introdução do fogões melhorados. Com as acções de sensibilização as comunidades sabem agora o que fazer e não fazer em termos de conservação ambiental e usam os ensinamentos para se protegerem de doenças endémicas como o ébola. A pouco e pouco estão a adaptar as boas práticas veiculadas pelas escolas. A afirmação de Colom (2000) “ o desenvolvimento pretende, ao mesmo tempo, unir um parâmetro económico (o desenvolvimento) com outro de carácter mais comportamental e relativo às atitudes (o da

sustentabilidade)”<sup>132</sup> corrobora a ideia de que as mudanças comportamentais, visado a sustentabilidade não partem de uma variável isolada e que, a identificação e apropriação das comunidades é essencial para que tal mudança se concretize.

Da presença das escolas EVA nas comunidades é destacada a importância da frequência escolar e do facto de essas escolas oferecerem um ensino nos níveis mais avançados, isto porque em muitas “tabancas” os alunos só podem estudar até à 4ª/5ª classe. Assim, a nossa análise sobre as percepções das comunidades sobre o papel desempenhado pelas escolas EVA e sua importância para o desenvolvimento comunitário das “tabancas” resulta que ela é positiva, a opinião geral é que as escolas mudaram as comunidades de forma positiva. As actividades e projetos eleitos como os mais importantes foram a repovoamento do tarrafe, a introdução dos fogões melhorados, a exploração do sal solar, a monitorização do avanço do mar nas zonas costeiras. É também referido a acção das escolas na protecção de algumas espécies marinhas ameaçadas como as tartarugas e os manatins.

As escolas EVA, pelo seu carácter essencialmente informal e por se encontrarem perto das populações, e por isso cientes dos seus problemas, são de certa forma “apropriados” pelas comunidades, como tão bem ilustrado por Bicari (2005)<sup>133</sup>. O carácter informal de uma educação popular não-formal como o apresentado por Gadotti e Torres (1992) é uma educação que tem conta as necessidades e os problemas da comunidade e por possuir maior flexibilidade do que o sistema oficial tende a produzir resultados mais imediatos<sup>134</sup>.

A percepção positiva sobre a valência das escolas EVA é essencial para a sustentabilidade de todo o projeto porque, como defende Oakley (1998) os stakeholders locais têm um papel-chave em todo os projetos de desenvolvimento local porque são os próprios a sugerirem e a descreverem as mudanças que efectivamente ocorreram<sup>135</sup>.

### **3- RELAÇÃO COM A COMUNIDADE/ DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO**

#### **3.1 AÇÕES E INTERVENÇÕES**

1) Os professores têm uma clara visão do impacto gerado pelos diferentes projetos e actividades (repovoamento dos tarrafes e dos cibes, introdução dos fogões melhorados, exploração do sal solar e hortas escolares/comunitárias) na vida dos alunos e comunidades e são da opinião que os mesmos tiveram um impacto muito positivo, gerando novos comportamentos: “é muito importante, fizemos isso porque estávamos a notar o desaparecimento do tarrafe/mangal e também de alguns peixes”; “primeiro gastava-se muita lenha, mas os melhorados não gastam lenha”- E1

---

<sup>132</sup> Colom 2000: 21, citado por Caride e Meira

<sup>133</sup> Bacari 2005:12, citado por Lopes 2007: 51

<sup>134</sup> Gadotti e Torres 1992: 26, citado por Poster e Zimmer 1992

<sup>135</sup> Oakley et al, 1998: 60

“(…) acabaram de entender que de facto era casa para os animais aquáticos, lá é que os peixes vão morar, até os animais vão ficar aí”- E5

“sim, muito importante, sal solar ajuda, penso que é melhor em relação ir à procura de lenha”- E6

“repovoamento de cibes (….) a população sentiu muito interessante”- E5

“hortas escolar mudaram muito a mentalidade a nível de tabancas”; “foi introduzido pela escola mas (….) são as mulheres a fazer sal solar”- E7

“eu penso que é muitíssimo importante, a presença de fogão melhorada (….) alivia muito as mulheres”; “quase toda a comunidade faz as hortas, especialmente as mulheres porque tem muita vantagem”- E8

“a maioria da mulheres aprenderam isso, pensamos (….) que já mudaram o comportamento, não só os filhos”- E5

2) De entre as ações implementadas, o repovoamento dos tarrafes, a par com a implementação dos fogões melhorados, são tidos como os mais importantes, os de maior sucesso e com maior impacto ambiental: “o repovoamento do mangal é a actividade que lançou a notoriedade da escola de verificação ambiental, somos pioneiros de esta actividade”; “é mesmo o repovoamento do mangal e o peixe, na tabanca, é a única fonte de proteína para a população e a madeira do mangal é utilizado em todas as actividades que se fazem”- E7

“uma das estatísticas que (….) as populações mesmo nos deu, é que há mais peixe do que antes”- E7

“com esse fogão melhorado foi ensinar alunos e cada aluno vai ali tabanca ensinar a comunidade e há um pouco redução, já não utilizam mais lenha”- E8

“mas agora fizemos isso e alguns peixes começam logo a voltar, nos sítios onde o mangal desapareceu recuperamos”- E1

“se forem ao tarrafe vão encontrar os macacos, já estão aí porque os desmates acabaram”- E5

“depois da nossa visita descoberta da natureza, repovoamento do mangal eles a passaram entender que realmente as coisas têm que mudar”; “já não sentem necessidade de ir cortar os tarrafes”- E8

3) Para além das ações e actividades transversais a todas as escolas EVA, também se referem às acções mais específicas, de âmbito local, e o impacto que os mesmos geram nas comunidades. São acções importantes como a construção de poços de água, abertura de latrinas, implementação de processos inovadores para captação de luz solar e protecção de espécies locais ameaçadas.

“ fizeram furo de água que ajudou a população, a zona é muito difícil de encontrar água”; “ a escola ajudou a fazer saneamento, abrir latrinas nas tabancas”- E5

“fizemos colocação de garrafa de 1,5 litro de água num quarto escuro para dar luz, fizemos também com comunidades, no local onde comunidade vive”- E6

“neste momento nosso trabalho é seguir a desova da tartaruga no mar, também criamos um museu do mar”- E5

4) É também explicado a co-relação entre a escassez de um recurso natural (lenha) e o sucesso ou insucesso de algumas atividades desenvolvidas, como o caso concreto do repovoamento do tarrafe: “o sucesso das actividades vem deste forma: pode ter sucesso porque é uma necessidade ou pode não ter sucesso porque não é um problema”; “só em zonas em que já não há floresta houve sucesso, em zonas em que há floresta, há lenha e outros, as pessoas não se preocupa se gasta lenha”- E7

5) A forma como são transmitidos os novos conhecimentos encerra em si uma forte componente participativa, partindo dos professores, para os alunos e, por fim, para a comunidade: “primeiro construímos aqui na escola um fogão para a cozinha aqui na escola, depois criamos 3 grupos de alunos construir fogão melhorado nas “tabancas” para ajudar os familiares”- E9

“Os alunos e professores, depois de receberem formação, vão dispensar essa informação às mães na horta delas”- E7

### 3.2 AÇÕES DE SENSIBILIZAÇÃO

1) As ações de sensibilização levadas a cabo pelos professores das escolas EVA cobriram essencialmente as vertentes ambientais e sociais. Na vertente ambiental tentou-se fazer uma consciencialização para a necessidade de protecção das florestas, dos “tarrafes” e do mar (através de uma pesca mais cuidada e da protecção das tartarugas) e da extrema pressão que é exercida sobre elas: “sensibilizar as crianças para eles também poderem sensibilizar os seus pais a fim de evitarem... acabar com a matança das florestas”- E1

“em termos ambientais na “tabanca” nós sempre sensibiliza muito; sensibiliza as comunidades de que não estraga nada aquilo que vão ver amanhã ou nossos filhos”- E6

“há muitas pressões sobre o mangal, a extração da ostra, lenha de consumo de cozinha, lenha de construção de casas... e começou a haver muitas áreas devastadas”- E7

“sempre dei o exemplo lá na tabanca, há outras gentes que pesca com rede que não é bom no mar... porque leva todo o peixe (...)”- E6

“era impedido em tempos, quando viam uma pessoa com carapaça de tartaruga, essa pessoa passava mal”- E9

2) Uma das razões apontadas para a destruição de florestas é de carácter económico e prende-se com maior valor comercial do caju face a outras culturas: “as florestas estão a ser devastadas para fazer hortas de caju e se falas com a comunidade eles dizem ‘precisamos disto para sobreviver’”- E7

3) Na vertente social tenta-se apelar às crianças e aos seus pais, chamando a atenção para problemas como o tratamento de resíduos, a higiene corporal e o tratamento correcto da água de consumo doméstico: “começamos o programa com os alunos a saberem gerir tudo o que é por exemplo, lixo,

a nível da escola, mas também a tentar reorganizar-se em termos de limpeza pessoal, limpeza corporal”- E7

“participei em várias formações sobretudo sobre a água, muitas “tabancas” aqui estão contaminados por causa da água e foram portanto muito sensibilizados (...)”- E8

“os professores, agentes de saúde, reuniram-se em grupos para fazer sensibilização nas “tabancas” (...) e essa iniciativa nós continuamos com ele”- E9

4) A necessidade de se combater determinados problemas é discutido, em primeira instância, entre professores e alunos, de onde partem as medidas a serem implementadas: “fizemos um diagnóstico a nível da tabanca, um diagnóstico feito pelos alunos e programas foram elaborados em que trabalhamos junto com a comunidade para melhorarmos”- E7

“há anos que o programa geral dedica-se à realização, por exemplo, de conferências nas escolas, fazer a sensibilização dos adultos para pararem a continuar a estragar ou parar a explorar o que gasta mais o ambiente”- E7

### 3.3 RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

1) Ao analisarem como eram as comunidades, em termos ambientais, antes do contato com as escolas EVA, a opinião dos professores entrevistados é que eram desorganizados, não havia respeito pelo meio ambiente e que, acima de tudo, não existia noção das ações nefastas do homem sobre o mesmo: “as comunidades? faziam como de costume, não tinham consciência...quando surgiram as EVA eles começaram logo a refletir: antes nós quase estragamos (...) mas agora tem a noção de recuperar alguns já perdidos”- E6

“em termos ambientais ninguém tinha consciência da escassez dos recursos”- E7

“antes da escola parecerem (...) alguns fazem segundo tradição (...) mas agora começaram a ter outra ideia e o nosso trabalho agora é mudança de mentalidade”- E8

2) Algumas etnias (como os Flupes) divergem dos restantes, tendo sido afirmado que estes já possuem uma consciência ambiental, ao praticarem a proteção de áreas de cultivo e áreas de repouso entre culturas: “para essas zonas eles tinham uma política já diferente com outras etnias, então quando nós começamos com essa política de educação ambiental (...) eles já tinham muitas reservas que ali ninguém pode tocar”- E9

3) A participação activa das comunidades nas várias actividades implementadas pelas escolas é realçado e estimulado. Assim, participam em vários momentos da vida das escolas, como a construção e reabilitação das estruturas escolares, ou nos projetos como o repovoamento.

“reabilitação da escola, a comunidade vem para ajudar-nos a fazer a reabilitação da escola”; “ a comunidade vem participar connosco...no repovoamento do mangal a comunidade sempre participou (...)”- E6

“é muito importante porque com 4 professores lá na “tabanca” não podem fazer nada, acho que esta actividade que nós fizemos com a comunidades é muito importante a comunidade ajuda-nos”- E6

“nós convidamos a escola a participar da formação, e na “tabanca”, convidamos as mães a participar com eles para aproveitar”- E7

“quando temos iniciativa de fazer levantamento daqueles paredes conseguimos mobilizar população desses “tabancas” (...) para dar apoio na construção”- E9

4) Quanto ao impacto que as visitas de estudo e os acampamentos organizados pelas escolas tiveram na mudança de atitudes das comunidades, consideraram que o contributo foi positivo porque, estando expostos a outras realidades, sentiram uma maior necessidade de mudança, aproveitando os novos conhecimentos: “por isso nós levamos velhos para ver assim quando voltar para aqui talvez vão mudar ideia, mudar a forma de proteger mais os animais”; “também levamos os encarregados de educação para conhecer a realidade para depois quando voltar informar aqueles que não tem oportunidade de ir” - E9

5) Para os professores a importância dada à presença das escolas nas diferentes comunidades é elevada. A comunidade reconhece o trabalho inovador, a valência dos seus programas comunitários e mais valia que as mesmas trazem para as comunidades, a ponto de serem as próprias a solicitarem escolas EVA para as suas “tabancas”: “a nível da comunidade, é a comunidade mesmo que pede para introdução da escola da tabanca na Rede de escolas de verificação ambiental”; “as escolas beneficiam de muitos programas... as escolas além de dar aulas a crianças, presta serviço à comunidade”- E7

“sim, a comunidade e esses alunos beneficiaram desses conhecimentos”- E6

“revolucionou muito hortas na “tabanca”, beneficiaram de como fazer canteiros, como fazer viveiros, tudo, tudo, e portanto a comunidade beneficiou”; “acho que nas “tabancas” onde está inserido as escolas está mesmo a ser melhor”- E7

“sempre reunimos com eles para mostrar a importância da escola, organizamos reuniões de pais e encarregados de educação”- E9

“é um projeto válido, é bom porque (...) fizemos muitas coisas que mostram para a comunidade que é bom”- E1

6) Os alunos são considerados veículos de transmissão de conhecimentos novos, são a nova geração que chama a atenção dos ‘mais velhos’: “os alunos dizem: ‘olha nós estamos a usufruir disto, os nossos irmãos, os nossos filhos não vão ter’ era uma chamada de atenção”; “é uma responsabilidade que eles sentem nos seus ombros”- E7

“quando nós estamos a introduzir (...) inovação, eles levam a mensagem aos pais”; “nós notamos que as crianças mudaram de comportamento (...) até falam com os pais; as crianças dizem: olha o professor disse que não devemos fazer isto (...)”- E5

“o futuro para mim é vai ser bom porque este nova geração, eles vão captar e vão mudar as suas mentalidades e no futuro vai ser melhor”- E8

“os alunos que passaram aqui ou aqueles que estão aqui até agora (...) os alunos que já passaram aqui têm consciências ambiental”; “ alguns têm a noção que se nós conseguirmos preservar isto (...) da melhor forma ele vai servir novas gerações”- E9

“se nós estragarmos não podem ver boas coisas amanhã (...) é melhor proteger que estragar ” ; “sim para o futuro vai ser melhor (...) é conservar agora para depois amanhã os filhos terem lá a mesma coisa”- E6

“achamos que as população já tem um nível de consciência bastante elevado e vai continuar mesmo a usar”- E7

#### **4- PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

##### **4.1 NOVAS PEDAGOGIAS**

Da análise às respostas obtidas sobre que metodologias de ensino e que materiais didáticos são utilizados nas escolas EVA, resulta que o método mais usado é a pedagogia pela acção, em que os alunos para além da componente teórica, são também desafiados a visitar o meio ambiente em volta da escola e interagir com os mesmos: “fizemos coisas práticas porque ensinar as crianças não é só dentro na sala de aula, às vezes saímos”- E5

“são os professores e os alunos que vão criar a horta escolar e o viveiro florestal”- E7

“ utilizamos metodologia prática que é concretização, visita descoberta da natureza”- E8

“o professor está a tratar de, por exemplo, rectângulos, quer falar do rectângulo, nós levamos a criança para a horta para medir aqueles canteiros”- E9

“fazemos trabalho de campo, explicar as crianças que vamos plantar mais plantas que desapareceram” - E6

##### **4.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Como na maioria das escolas do país, o maior problema das escolas EVA é a falta de formação do seu quadro docente, situação ainda mais grave nas escolas comunitárias, onde os requisitos para se ser professor são mínimos (tem de ter a 6ª classe). Esse é o problema apontado por todos os entrevistados, situação que as EVA tentam colmatar com a implementação de formações específicas e pontuais para os seus professores. Existe assim, uma clara noção da relação entre a formação dos professores e a qualidade de ensino ministrado.

“é isso o nosso problema, (...) a maior parte dos professores das escolas EVA não são professores formados, não são formados e é como nas outras escolas”; “nós organizamos sessões de formação no domínio da integração curricular mas também no domínio de planificação”; “à partida não têm assim muita formação mas depois com as formações específicas vão conseguindo alargar a qualidade do trabalho” - E7

“maioria dos professores que temos aqui são professores sem formação”; “a formação é importante, professor precisa de formação constante”- E9

“é diferente, beneficiei de muitas formações na rede EVA, é bom; é importante; ajuda”- E1

“muitas coisas aprendemos através de pedagogia e eco pedagogia”- E5

“é importante porque se um professor ir a fazer formação, tem validade; é importante para a qualidade do teu trabalho”- E6

#### 4.3 ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES

As escolas incentivam e fomentam actividades fora da escola, como visitas de estudo e acampamentos no país e no estrangeiro (nos países vizinhos) que envolvem alunos, professores e encarregados de educação. Estas actividades são considerados de extrema importância visto de facilitam a aquisição de novos conhecimentos e experiências por parte dos alunos e dos professores (percebem na prática como funciona a conservação ambiental, os problemas enfrentados por outras escolas e possibilita uma nova abordagem pedagógica) e reforçam os laços entre a escola e as comunidades/pais dos alunos.

“fazemos excursões, quando estamos a tratar de uma matéria temos que sai fora”- E5

“é muito importante porque (...) uma troca de experiências”- E7

“é um momento de conhecimento (...) de troca muito intenso entre os professores e as escolas; daí conhecemos a dificuldade de cada escola, (...) as facilidades que (...) têm, portanto realizamos a re-orientação da política de educação ambiental”- E7

“visitas de estudo com os alunos para as matas (...) então ali conseguimos fazer comparação como era tempos antigos e actualmente como está”- E9

#### 4.4 QUALIDADE DE ENSINO

1) As aulas e os programas são planificadas com antecedência, em conjunto com a Rede EVA e nas Comissões de estudo, onde é realizado o planeamento anual. Cada escola fica encarregue de fazer um diagnóstico prévio sobre a sua situação ambiental, identificando que medidas são urgentes ou necessárias. Cada professor faz também o seu plano de aula: “dependendo do que está a acontecer, fazemos os planos”- E1

“antes de ir à escola, devo planificar antes de chegar à turma”- E6

“no início do ano, vamos planear, neste momento vamos fazer o trabalho de componentes ambientais”- E5

“nas comissões de estudo ali extraímos os conteúdos que vamos desenvolver, fizemos programação mensal”- E9

“cada escola faz no início o diagnóstico ambiental da zona, a partir desse diagnóstico ambiental, eles vêem as acções prioritárias, e integrar isto na educação ambiental”- E7

2) A existência de materiais pedagógicos de apoio à aulas é praticamente inexistente, sendo os professores e alunos a trazerem de casa ou a improvisarem: “alguns trazem materiais das suas casas porque nós não temos materiais completos de trabalho”- E1

“levo o meu material para trabalhar junto com alunos”- E6

3) Relativamente à forma como são motivados os alunos de forma a estimular o seu empenho na aprendizagem, os professores recorrem a actividades fora da sala de aulas e a pequenos prémios, quando tais recursos estão disponíveis: “deixa também o aluno a praticar”- E6

“uma forma de realizar (...) as aulas fora da sala de escola, é uma primeira motivação para os alunos sentirem-se trabalhando, refletindo fora”- E7

“cadernos, lápis e outras coisas de motivação (...) esse é a forma de motivação que por exemplo mais participavam”- E8

#### 4.5 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental é um conceito relativamente novo, não figurando actualmente nos programas educacionais do ensino básico público: “as escolas oficiais, não têm umas disciplinas dirigidas só para a componente ambiental”- E9

Foi afirmado que esta situação é temporária visto que existe vontade política para o implementar no currículo nacional: “na Assembleia Nacional, já adotaram uma lei de introdução da educação ambiental no currículo nacional”- E7

Nas escolas EVA, a par com as disciplinas “clássicas”, as componentes de educação ambiental são introduzidos nos programas de quase todas as disciplinas, constituindo-se assim como uma componente inter-disciplinar, comum a todas as áreas de ensino.

“em todas as disciplinas introduzimos componentes ambientais”; “nas programações oficiais nos metemos componentes ambientais para completar o estudo (...)” - E5

“nas disciplinas de matemática, ciências sociais e ciências naturais”- E7

“quase integra todas as disciplinas, matemática, ciências naturais, expressão, português”- E9

#### 4.6 MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES

À pergunta “como é trabalhar nas escolas EVA?”, todos os professores revelaram estarem satisfeitos em desempenhar funções nas escolas porque representam um desafio na medida em que

ensinam coisas novas, prestam um bom serviço às comunidades e os próprios professores beneficiam de grande respeito e reputação.

“é desafiador porque realmente houve modificações em relação às outras escolas”- E8

“a escola EVA ensina as crianças muitas coisas; as escolas EVA é uma escola que trabalha ligado à comunidade”; “na escola EVA criamos novas coisas”- E5

“os professores das escolas de educação ambiental são vistos de uma forma diferente”- E7

A percepção dos professores sobre o contributo das escolas para a conservação ambiental e partindo da análise às respostas obtidas, é patente que nas “tabancas” onde existe uma escola EVA existe uma maior conservação ambiental e, conseqüentemente, qualidade de vida das comunidades é superior. Assim, temos que o saldo da relação escolas-comunidades é francamente positivo, sendo diversas relatado que as “tabancas” que têm escolas EVA estão muito melhor. As acções que tiveram maior envolvimento de toda a comunidade (alunos, professores, pais, mães) foram os fogões melhorados e a técnica inovadora de produção do sal solar. Ambos resultaram numa redução no uso da lenha a para a confecção dos alimentos e um aumento da extração sustentável de sal marinho. Indirectamente, contribui para a melhoria da qualidade de vida das populações, principalmente das mulheres, que dispõem de horas extra para realizar outras actividades e de um rendimento económico suplementar. A forma como estas actividades foram idealizadas e implementadas pelas EVA vai de acordo com o estabelecido na Agenda 21, em que é sugerido que as escolas devem desenvolvam programas locais relacionados com o meio ambiente, usando métodos pedagógicos inovadores, ao mesmo tempo que reconhecem a experiência e os saberes autóctones ( Agenda 21, capítulo 36.3).

O repovoamento dos “tarrafes” é considerado a actividade de maior sucesso, responsável pela reconhecimento actual das escolas, e que teve um impacto essencial na conservação ambiental, promovendo o regresso de espécies marinhas e terrestres aos “mangais” e o aumento do número de peixes e outros moluscos e mariscos, usados na alimentação das comunidades, contribuindo assim para a sua segurança alimentar. O envolvimento das comunidades nessa actividade promoveu uma mudança de comportamentos, tornando-os mais conscientes sobre a sua relação com o meio ambiente e a protecção dos recursos naturais. O sucesso destas iniciativas dependem sempre do estabelecimento de uma ligação entre aprendizagem e transformação local, entre novos conceitos e desenvolvimento comunitário, entre “o aprender na, com e para a comunidade significa entrar na história e na cultura da comunidade e da região” de Paulo Freire. Nesse sentido, o sucesso relativo de certas actividades, como a introdução dos melhorados, em algumas zonas onde a pressão da falta de lenha não se faz sentir, é prova disso, tendo sido afirmado que “o sucesso das actividades vem

deste forma: pode ter sucesso porque é uma necessidade ou pode não ter sucesso porque não é um problema”.

A participação activa das comunidades nas várias actividades implementadas pelas escolas é realçado e estimulado, ficando patente o argumento e as teorias participativas que defendem que os beneficiários devem participar nas actividades e projetos que lhes são destinados de modo a garantir o seu sucesso e sustentabilidade. Autores como Biddle (1972), Andersen (1995) e Amaro (2007) afirmam que para conseguir um programa eficiente de melhoramento contínuo da comunidade, é necessário que haja participação de todos, principalmente dos grupos informais, e que a comunidade tem de se assumir como o protagonista principal nesse processo. Assim, os membros das comunidades participaram em vários momentos da vida das escolas, como na construção e reabilitação das estruturas escolares ou nos projetos como o repovoamento.

É relatado pelos professores a observação de uma mudança comportamental por parte dos alunos, agora mais conscientes sobre o seu papel na conservação ambiental. Sentem-se satisfeitos por este novo papel que lhes foi atribuído, sendo identificados como os “mensageiros” ideais para a transmissão e perpetuação dos novos conhecimentos e novas atitudes sustentáveis para a restante comunidade. Da mesma forma, é identificada uma mudança positiva por parte das mulheres e homens das comunidades em redor das escolas, sendo enfatizado que os mesmos entendem a necessidade de proteger os recursos ambientais hoje, para que estejam disponíveis para a geração futura (é explicitado o conceito de desenvolvimento sustentável de uma forma intuitiva e com base no senso comum). A necessidade de uma verdadeira mudança comportamental para que o desenvolvimento seja estabelecido é defendido por autores como McKay (citado por Gómez 2007) e Nhundu (2003), que afirmam que é necessário uma pré-disposição por parte das populações para incorporarem os novos programas que levam ao desenvolvimento e, como tais mudanças levam tempo, é importante o contínuo investimento e constante reforço através de campanhas de sensibilização.

Os professores entrevistados revelaram estarem especialmente motivados no desempenho das suas funções e as razões prendem-se com o facto de as escolas representarem uma mais valia concreta para as comunidades que servem nas escolas, introduzindo projectos e acções inovadoras. A nível profissional apreciam o desafio que estas escolas representam, com uma metodologia de ensino assente na pedagogia pela acção e uma planificação atempada e cuidada, realizada em conjunto com a Rede EVA e as Comissões de estudo; e um certo “status” que lhes é oferecido fruto da reputação das escolas junto às comunidades. O seu empenho é notório quando afirmam que, na falta de materiais didáticos, muitas vezes são os próprios a providenciar. Podemos afirmar que estes professores das escolas EVA encontram-se bem posicionados para implementar os objetivos

estabelecidos pela UNESCO (2005) relativamente ao que é esperado de educação ambiental: deve inspirar a crença que cada um tem o poder e a responsabilidade de introduzir mudanças positivas à escala global e aumenta a capacidade das pessoas de transformarem sua visão de sociedade em realidade, incentivando valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável.

Face à falta de formação de base de muitos professores (um dos problemas mais relatados), as escolas tentam colmatar essa falha com a implementação de formações específicas e consoante as necessidades verificadas. Nas escolas comunitárias, como em todas as outras escolas do país, a formação e qualidade do corpo docente representa um grave problema. Com o objetivo de colmatar essa falha e, no interior do país, a formação de professores tem sido garantida por um conjunto de programas e projectos educativos implementados por ONG, missões religiosas e organismos internacionais.

A organização de um programa pedagógico coerente e de acordo com os objetivos de uma educação para um desenvolvimento sustentável representa uma grande desafio e o caminho a percorrer nem sempre é claro, levando a elaboração de questões como as lançadas por Poster e Zimmer (1992): como poderá ser organizada a aprendizagem de modo que possa promover a participação ativa nos processos de transformação locais e regionais? (...) como poderão ser os professores qualificados para se tornar igualmente pedagogos do desenvolvimento comunitário? A resposta poderá advir na aposta inequívoca na qualidade do ensino ministrado. Nas escolas EVA a qualidade provem da forma como são motivados os alunos no processo de aprendizagem, com algumas aulas tendo uma forte componente prática fora da sala; as visitas de estudo e os acampamentos escolares no país e no estrangeiro. Estes momentos facilitam a aquisição de novos conhecimentos e de novas experiências por parte dos alunos, professores e comunidade em geral, uma vez que em certas ocasiões os pais e encarregados de educação são convidados a acompanhar os estudantes.

Relativamente à forma como é introduzida a componente de educação ambiental nas escolas EVA, parte de um planeamento realizado no início de cada ano lectivo e introduzido em quase todas as disciplinas que fazem parte do programa oficial elaborado pelo MEN. Assim, a educação ambiental oferecida tem uma característica marcadamente inter-disciplinar. O caminho seguido pelas EVA encontra-se na senda da uma educação para o desenvolvimento sustentável que, segundo Caride e Meira (2001) apresenta uma proposta educativa para um desenvolvimento sustentável, no presente e no futuro, elaborando uma espécie de “pacto” entre a sociedade e a natureza, promovendo uma mudança nas sensibilidades e de valores que vão orientar a actividade humana em relação ao meio ambiente, originando atitudes e comportamentos coerentes com a ética na procura de um desenvolvimento sustentável e solidário.

## CONCLUSÃO

Estamos a atravessar uma época, ao mesmo tempo desafiante e incerta, rumo à sustentabilidade. Isto é visível nos organismos internacionais, nas estratégias nacionais, nas acções comunitárias, no comportamento individual. Estamos finalmente a testemunhar o nascimento de uma consciencialização global que de a humanidade tem que mudar, se pretendermos assegurar a sobrevivência das gerações futuras com algum conforto e bem-estar. Já não podemos assumir que os recursos da terra são infinitos e tudo ficará como sempre foi. Neste momento já não há desculpas, sabemos o que pode acontecer, no entanto parece que não existe um sério ajustamento ao novo paradigma de desenvolvimento sustentável. E uma das razões, no nosso ponto de vista, é a governança moderna, que se encontra totalmente dependente de modelos não sustentáveis de desenvolvimento. Mas já não temos muito tempo e devemos seriamente encetar medidas concretas que alterem de forma significativa a nossa relação com a natureza e uns com outros. E a sustentabilidade é um conceito que abre uma nova perspectiva na abordagem ao desenvolvimento.

Uma dessas medidas é a educação ambiental para um desenvolvimento sustentável. Somente através dela é questionado o actual modelo de desenvolvimento, ainda com base em pressupostos produtivistas e de exploração do meio ambiente sem reais preocupações pela conservação das espécies e pelos seus efeitos no futuro. Os conceitos de desenvolvimento humano, desenvolvimento comunitário e desenvolvimento sustentável encerram em si mesmo o respeito pelos valores humanos e apelam à protecção do que é intrínseco ao ser humano, seja a cultura, as tradições, a ética, etc. respeitando as populações e comunidades, e o meio ambiente onde vivem. Impulsionado principalmente por organizações da sociedade civil, esse respeito deriva principalmente da participação das populações (a participação é um processo educativo), levando ao seu empoderamento e transformação. E nesse processo a educação (formal, não formal, tradicional), tem um papel crucial porque serve de base à criação de um capital humano, essencial para qualquer país que pretenda trilhar o caminho rumo ao desenvolvimento sustentável, alcançando assim o desenvolvimento económico. Países pobres como a Guiné-Bissau necessitam do apoio e colaboração de todos os parceiros para fazer esse caminho.

Com a nossa investigação sobre as escolas públicas e/ou comunitárias de verificação ambiental na Guiné-Bissau pretendemos encontrar uma resposta à questão: “Qual é a percepção das comunidades rurais da Guiné-Bissau sobre a valência das Escolas de Verificação Ambiental (EVA)?” Com base na recolha, tratamento e análise de dados efetuado, podemos afirmar que encontramos uma resposta a essa questão “O currículo e os projetos das escolas EVA aumentam a consciência da comunidade educativa para a necessidade da protecção ambiental.”

Concluimos que as escolas EVA, porque conseguiram implementar uma maior consciencialização sobre os aspetos ambientais nas comunidades, promovendo a conservação, a protecção e a requalificação de espécies animais e vegetais, ao mesmo tempo que implementaram técnicas inovadoras que solucionaram problemas e dificuldades das populações locais em redor das escolas; porque esses novos conhecimentos promoveram uma mudança de comportamentos e atitudes por parte das mesmas, mudanças essas que se operam porque foram aceites, interiorizados e participados; então concluimos que o contributo das EVA é valorizado e a percepção das comunidades é francamente positiva.

Principais conclusões: a educação ambiental promovida pelas EVA responde às necessidades de cada indivíduo e das comunidades, possibilita que a formação e a informação relativa ao meio ambiente e promove medidas a favor do desenvolvimento sustentável e do desenvolvimento humano através da gestão de recursos, da avaliação e valorização dos impactos ambientais, da preservação e conservação da diversidade biológica; comunidade abraça os projetos e acções propostos pelas escolas EVA como uma forma de solucionar os seus problemas, tendo a participação de todos os membros; as percepções das comunidades sobre o papel desempenhado pelas escolas EVA e sua importância no desenvolvimento das “tabancas” é positiva, a opinião geral é que as escolas mudaram as comunidades para melhor; as actividades e projetos mais importantes foram a repovoamento do tarrafe, os fogões melhorados, a exploração do sal solar; o envolvimento das comunidades nas diferentes actividades promoveu uma mudança de comportamentos, tornando a população mais consciente sobre a sua relação com o meio ambiente e o seu papel na protecção dos recursos naturais; a educação ambiental praticada nas escolas é de qualidade, é marcadamente interdisciplinar e encontra-se na senda para uma educação para o desenvolvimento sustentável; os professores, embora careçam de formação de base, estão motivados e são da opinião que as escolas representem uma mais valia para as comunidades que servem nas escolas. Verifica-se a hipótese formulada no início da investigação.

A metodologia utilizada serviu os propósitos da investigação, tendo sido recolhidos testemunhos únicos e pertinentes através das entrevistas semiestructuras, que permitiram ter matéria de análise com uma quantidade e qualidade muito razoável. Os dados recolhidos foram analisados tendo em conta a sua riqueza e respeitou-se o mais possível a forma como foram relatados, principalmente na tentativa de se realizar transcrições sem correcções do português expresso (muitas vezes com erros gramaticais e de concordância). Nesse aspecto existiu da nossa parte uma total adaptação às particularidades dos entrevistados, contribuindo assim para o resultado positivo obtido.

As principais dificuldades sentidas estiveram relacionados com o deficiente domínio do “crioulo,” língua de base falada por todos os entrevistados. Sentimos que, apesar de termos conseguido conduzir as entrevistas em português e de termos obtido as respostas na mesma língua, teríamos conseguido entrevistar pais e encarregados de educação das “tabancas” se da nossa parte houvesse um domínio do “crioulo”. Assim, sentimos que o material recolhido teria sido mais abrangente e representativo das percepções das comunidades. Outra dificuldade sentida foi relativamente à paridade de género. Tentámos obter testemunhos de mais raparigas e professoras mas tal não foi possível porque o sexo feminino está ainda pouco representada na população estudantil e no corpo docente.

Na nossa visão o grande problema que as escolas EVA, e as escolas comunitárias no geral, enfrentam tem a ver com a qualidade de ensino. Não podemos deixar de nos questionar sobre se o tipo de educação ministrado tem qualidade suficiente para os alunos prosseguirem os seus estudos fora das escolas EVA, isto porque, se a formação de base dos professores não é a desejável, mesmo com as formações adicionais realizadas nas escolas EVA, que tipo de conhecimentos poderão eles passar para os alunos? De facto, aos constrangimentos de recursos humanos (em certas escolas registam-se grandes dificuldades para que, conforme previsto, as comunidades paguem os professores) e financeiros (deparam-se frequentemente com limitação de recursos e contam com materiais e fundos locais que muitas vezes são também escassos), existe o perigo de a qualidade e a equidade desta tipologia de escola estar em causa. Isto porque, ao problema dos professores com fraca formação acresce o de este tipo de escolas serem encarrados como as escolas dos “pobres” das zonas rurais e urbanas, criando assim um sistema com dois níveis.

É uma inquietação... se bem que, da experiência pessoal nas visitas às escolas, sentimos que os alunos das várias classes que visitámos tinham bons conhecimentos de base da língua portuguesa e tinham profundos conhecimentos sobre as questões ambientais e sobre o funcionamento dos ecossistemas “tarrafes” da sua zona.

## BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS

Adger, Neil e Andrew Jordan (2009), *Governing sustainability*, Cambridge, University Press

Amaro, Roque (2003), “Desenvolvimento- um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à Prática e da Prática à Teoria” *Cadernos de Estudos Africanos*, 4. Lisboa, ISCTE Centro de Estudos Africanos

Amin, Samir (1973), *Le développement inégal*. Essai sur les formations sociales du capitalisme périphérique, Paris, Éditions de Minuit

Amin, Samir (1989), *La faillite du développement en Afrique et dans le tiers monde: une analyse politique*, Paris, Harmattan

Andersen, Earling, et al (1995), *Goal Directed Project management: effective techniques and strategies*, London, Kogan Page

Arato, Andrew e Jean Cohen (1999), “Esfera pública y sociedad civil”, *Revista Metapolítica*, V.3, n.9

Banco Mundial (1996), Relatório Taking action for poverty reduction: report of an African Regional Task force, Washington

Bardin, Laurence (2009), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70

Barreto, Maria (2012) “O papel das organizações da sociedade civil na educação e formação: o caso de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique”, *II Coopedu- África e o Mundo, Livro de Atas*, Lisboa, Ed. ISCTE-IUL/CEA ESECS-IPL pp. 25-32

Becker, Gary. (1993) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Approach with Special References to Education*, Chicago-USA, The University of Chicago Press

Beigbeder, Yves (1992), *Le rôle international des organisations non gouvernementales*, Brussels, Ed. Bruylant,

Belem, Gisele (2006), “Le développement durable en Afrique : un processus sous contraintes Expérience de l’industrie minière malienne”, *VertigO - la revue électronique en sciences de l’environnement*, v. 7, n° 2 <http://vertigo.revues.org/2242> (acesso a 15 julho 2015)

Benson, Carolyn (1993), “As línguas no ensino primário na Guiné-Bissau”, *BISE Boletim de Informação Sócio-Económica*, 4, pp.35-43

Bezerra, Maria do Carmo e Marcel Bursztyn (2000), *Ciências e Tecnologias para o desenvolvimento sustentável*, Brasília, Ministério do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

Bicari, Lino (2005), *Escola comunitária no contexto do sistema nacional de ensino e formação da Guiné-Bissau*, Bissau, Ministério da Educação Nacional

Biddle, William (1972), *Desenvolvimento da Comunidade*, Rio de Janeiro, AGIR

Bogdan, Robert e Sari Biklen (1994), *Investigação qualitativa em educação*, Porto, Porto Editora

Bourdieu, Pierre (1997), *Razões práticas: sobre a teoria da acção*, Oeiras, Celta

- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit
- Boyle, Patrick (1999), *Class Formation and Civil Society: the politics of education in Africa*, Ed. Ashgate Publishing, Ltd.
- Brito, Brígida (2006), *Estudo Socioeconómico e Diagnóstico para Acompanhamento das condições de Bem-Estar das Famílias da Região de Cacheu, Projeto Integrado de Segurança Alimentar de Cacheu* (PISAC), IMVF e AD  
[http://www.fao.org/fileadmin/templates/cplpuncd/Biblioteca/bib\\_GBS\\_RelatorioPISAC.pdf](http://www.fao.org/fileadmin/templates/cplpuncd/Biblioteca/bib_GBS_RelatorioPISAC.pdf)
- Brito, Brígida (2010), *Estudo socioeconómico das condições de bem-estar das famílias nos sectores de Bigene e São Domingos 2007-2009: projecto KonKobai acabar com a fome nos sectores de Bigene e São Domingos*, Lisboa, IMVF
- Burbules, Nicholas e Rupert Berk (1999), “Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits” *Critical Theories in Education*. Thomas S. Popkewitz and Lynn Fendler, eds., New York, Routledge. <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/critical.html> (acesso a 15 março 2015)
- Camba, Salete (2009) “ONGS e escolas públicas: uma relação em construção”, *Cidadania planetária*, 2, Brasil, Instituto Paulo Freire
- Cardoso, Carlos (1991), “Educação e endogeneidade: o caso da Guiné-Bissau”, *Soronda- Revista de estudos Guineenses*, 12, pp 147-154
- Caride, José António e Pablo Meira (2001), *Educação ambiental e desenvolvimento humano*. Lisboa, Instituto Piaget
- Checchi, Danielle (2006), *The economics of education. Human capital, family background and inequality*, New York-USA, Cambridge University Press
- Coleman, James (1988), “Social capital in the creation of human capital”, *American Journal of Sociology*, v. 94, pp 95-120
- DeStefano, Joseph e Audrey-Marie Moore (2010), “The roles of non-state providers in ten complementary education programmes”, *Development in Practice*, 20:4-5, pp 511-526
- Dicklitch, Susan (1998). *The elusive promise of NGOs in Africa*. UK: Macmillan Basingstoke
- Djaló, Mamadou (2009), *A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica 1980-2005*. Dissertação de Pós-graduação em Sociologia Política. Centro de Filosofia e Ciências Humanas- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
- Dobson, Andy (2003), *Citizenship and the Environment*, Oxford UK, Oxford University Press
- Drabach, Neila, Natália Miranda e Maria Elizabete Mousquer (2006), “Globalização e Educação: como ficam as políticas educacionais?”, II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. Confluências - Cultura e Alteridade, Santa Maria, FACOS-UFSM
- Easton, Peter, Chris Capacci e Lamine Kane (2000), *O saber indígena vai até à escola: Potencialidades e riscos da educação comunitária no Sahel Ocidental*, Clube do Sahel /OECD, Comité Inter-Estatal de luta Contra a Seca (CILSS) e Associação para o Desenvolvimento da

- Educação em África, disponível em <http://www.worldbank.org/afr/ik/pr/ikn22.pdf> (Acesso em 29 de Junho 2015)
- Edwards, Michael (2000), “NGO Rights and responsibilities: Anew deal for global governance, London”, *The Foreign Policy Centre/NCVO*
- Edwards, Michael e David Hulme (1998), “Performance and accountability: introduction and overview”, Edwards, M. and Hume, D. (eds) *Non-Governmental Organisations-Performance and Accountability: Beyond the Magic Bullet*, London, Earthscan
- Elliott, Jennifer (1999), *An Introduction to sustainable development*, London, Routledge
- Escobar, Arturo (1995), *Encountering development. The making and unmaking of the Third World*, New Jersey, Princeton University Press
- Ferreira, Eduardo (1974), *O Fim de uma era – O colonialismo português em África*, Lisboa, Sá da Costa.
- Fichtner, Bernhard (2010), “Educação é direito e é um bem público”, Conferência de abertura no Fórum Internacional de Educação Infanto-Juvenil, pp 9 disponível em [www.forummundialeducacao.org/IMG/pdf\\_Palestra\\_fichtner.pdf](http://www.forummundialeducacao.org/IMG/pdf_Palestra_fichtner.pdf) (acesso a 29 de Junho 2015)
- Freire, Paulo (1975), *A pedagogia do oprimido*, Porto, Edições Afrontamento
- Freire, Paulo (2003), *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, São Paulo-Brasil*, Paz e Terra
- Fukuyama, Francis (1995), *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*, New York, Free Press Paperbacks
- Fukuyama, Francis (2011) “The Post-Washington Consensus”, *Revista Foreign Affairs*, v. 90, 2
- Gadotti, Moacir (2000), “Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável”, *Torres, C.A. (Org.) Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO
- Gaudino, Edgar (2005), *Educação Ambiental*, Lisboa, Instituto Piaget
- Ghiglione, Rodolfo e Benjamin Matalon (1997), *O inquirido: teoria e prática*, Lisboa, Celta Editora Lda.
- Giroux, Henry (2010) “Lessons From Paulo Freire”, *Chronicle of Higher Education*, n17, 57.9
- Gómez, António e Orlando Freitas (2007), *Educação e Desenvolvimento Comunitário: Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*, Porto, Profedições.
- Gonçalves dos Santos, Júlio, Rui da Silva e Carolina Mendes (2012), “Culturas de apoio a Professores em Contexto de Fragilidade Educativa: Algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau”, *II Copedu- África e o Mundo, Livro de Atas, Lisboa*, Ed. ISCTE-IUL/CEA ESECS-IPL pp. 64-76
- Gormo, Jean (2012), “The role of Non-Governmental Organisations in basic education in the Far North Region of Cameroon (1990-2012)”, *II Copedu- África e o Mundo, Livro de Atas, Lisboa*, Ed. ISCTE-IUL/CEA ESECS-IPL pp 50-62.

- Guerra, Isabel (2006), *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo- sentidos e formas de uso*, Estoril, Príncípia Lda.
- Gutiérrez, Francisco e Cruz Prado (2008), *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, São Paulo, Cortez-Instituto Paulo Freire
- Hill, Stuart, Steve Wilson e Kevin Watson (2003), “Learning Ecology: a new approach to learning and transforming ecological consciousness; experiences from social ecology in Australia” , O’Sullivan. E; Taylor, M. (Eds). *Transforming Practices: learning towards ecological consciousness*, New York, Palgrave Press.
- Huckle, J. (1993), “Environmental education and sustainability: a view from critical theory” em John Fien (org) *Environmental Education: a pathway to sustainability*, Chapter 3, pp. 43 – 68, Deakin University
- IMVF (2004), Projecto Konkobai, Programa de Segurança Alimentar ONG 2004. Projecto apresentado à Comissão Europeia
- IMVF, AD, Universidade de Alicante (2004). Observatório da Educação 2003-2004 para o Sector de São Domingos, Lisboa, disponível em [http://adbissau.adbissau.org/wp-content/uploads/2011/08/AD\\_observatoriodaeducacao.pdf](http://adbissau.adbissau.org/wp-content/uploads/2011/08/AD_observatoriodaeducacao.pdf)
- Kelley-Lainé, K. (1997), Relatório da OCDE de 1997, Paris, OCDE
- Koudawo, Fafali (1993) “A ajuda económica como instrumento político: uma perspectiva histórica”, *Soranda- Revista de Estudos Guineenses*, 16
- Lepri, Jean-Pierre (1985), *Quelle école pour la Guinée-Bissau?: Essai d'analyse du système scolaire*, Bissau, Ministério da Educação Nacional
- Levy Ribeiro, Isabel (2005 ), *Pedagogia pela acção-conceitos e metodologia*, Bissau, AD-Acção para o Desenvolvimento, disponível em [http://adbissau.adbissau.org/wp-content/uploads/2011/08/AD\\_Pub\\_CadernosEVA\\_005.pdf](http://adbissau.adbissau.org/wp-content/uploads/2011/08/AD_Pub_CadernosEVA_005.pdf) (acesso dia 12 maio 2015)
- Levy Ribeiro, Isabel (2010), Educação Ambiental Transformadora: a escola que está a mudar a tabanca, Programa de Doutoramento: Avances en Formación del Profesorado, Universidade da Estremadura, IP de Leiria, Universidade Colinas de Boé-Guiné-Bissau
- Lewis, Arthur (1955), *The Theory of economic growth*, London, George Allen & Unwin, Lta
- Lopes, Catarina (2007), Participação das populações locais no desenvolvimento da Educação. Caso de estudo: escolas comunitárias da região de Bafatá. Guiné-Bissau 2004 -2006. Dissertação de Mestrado, Lisboa, ISCTE
- Lourenço, Luís (2002), A oeste das minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista. Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Uberlândia.
- Maniet, M. (2001), *Formação em eco-pedagogia- descobrir e compreender para agir*, Escola de Verificação Ambiental de Suzana, Guiné-Bissau, Ed. AD- Acção para o Desenvolvimento, disponível em [http://adbissau.adbissau.org/wp-content/uploads/2011/08/AD\\_Pub\\_CadernosEVA\\_003.pdf](http://adbissau.adbissau.org/wp-content/uploads/2011/08/AD_Pub_CadernosEVA_003.pdf) (acesso dia 7 maio 2015)

- Marsden, David, Peter Oakley e Brian Pratt (1994), *Measuring the process: guidelines for evaluating social development*, Oxford UK: INTRAC
- Martelo, António (2010) “A Cooperação Portugal-São Tomé e Príncipe na área da educação e formação”, *Coopedu- Congresso Portugal e os PALOP na área da Educação, Livro de Atas*, Ed. ISCTE-IUL/CEA
- Mayo, Peter (2006), “Remaining on the same side of the river: a critical commentary on Paulo Freire’s later work”, *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, Vol. 22, nº 4, pp. 369-397 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1071441000220404> (acesso 27 Maio 2015)
- McLaren, Peter (1998), “A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire”, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 10, pp. 57-82 <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-2-mclaren.pdf> (acesso dia 12 maio 2015)
- Mendes, Livonildo (2010), *A Democracia na Guiné-Bissau: Por uma mudança de mentalidades*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade de Coimbra.
- Merriam, Sharan B. (1988 ), *The case study research in education*, San Francisco, Jossey-Bass
- Mondjanagni, Alfred (1984), *La participacion populaire au développement em Afrique noire*, Paris, Karthala.
- Monteiro, João (2005), *A educação na Guiné-Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*, Bissau, Ministério da Educação Nacional
- Monteiro, João e Delfim Silva (1993), “Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o Programa de Ajustamento Estrutural”, Os efeitos sócio-económicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau, Bissau, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, pp. 163-228.
- Monteiro, João e Martins, G. (1996), “O analfabetismo na Guiné-Bissau”, *Boletim de informação sobre a educação para o desenvolvimento*, Bissau, Silimbiki
- Moreira, Margarida (1997), *Escolas Populares: respostas da sociedade às insuficiências do Estado da Guiné-Bissau no domínio da educação*. Dissertação de Mestrado em Estudos Africanos, ISCTE.
- Nhundu, Tichatonga (2003), “Non-formal education and sustainable development” *Educational research for sustainable development*, em B. Chilisa, L.Mafela e J. Preece (orgs) Botswana, Lighthbooks, Ltd
- Palmer, Joy (1998), *Environmental Education in the 21st century: Theory, Practice. Progress and Promise*, London-New York, Routledge, pp. 4
- Perroux, François (1967), *Ensaio sobre a Filosofia do novo desenvolvimento*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- PNUD (2014), *Relatório do Desenvolvimento Humano- Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*, Nova Iorque, Nações Unidas [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014\\_pt\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf)
- Poster, Cyril e Jurgen Zimmer (1992), *Educação comunitária no terceiro mundo*. Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire, São Paulo, Papirus Editora

Ricardo, David (1817), *The Principles of Political Economy and Taxation*, Canada, Batoche Books. disponível em <http://socserv.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/ricardo/Principles.pdf> (acesso a 22 junho 2015)

Rose, Pauline (2007), “NGO provision of basic Education: alternative or complementary service delivery to support access to the excluded?” *CREATE Discussion Paper*, 3, Brighton UK, University of Sussex disponível em <http://sro.sussex.ac.uk/1830/>

Sachs, Ignacy (1993), *Estratégias de transição para o século XXI- desenvolvimento e meio ambiente*, São Paulo, Studio Nobel- Fundação para o desenvolvimento Administrativo

Sachs, Wolfgang (2005). *The development dictionary: a guide to knowledge as power*. London: Zed Books, Lta

Sauvé, Lucie (2005), “Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field”, *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, pp 11-34 disponível em <http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/175/9> (acesso 23 abril 2015)

Scantamburlo, Luigi (2012), “Parceria entre FASPEBI e o Ministério de Educação, Cultura, Ciência, Juventude e Desporto da Guiné-Bissau: Complemento através do Regime de Autogestão”, *II Coopedu- África e o Mundo, Livro de Atas*, Lisboa, Ed. ISCTE-IUL/CEA ESECS-IPL pp. 101-109

Schultz, Paul (1999), *The investment in education and health in Africa*, Yale University Press

Seers, Dudley (1979). “Os indicadores de desenvolvimento: o que estamos a tentar medir?” *Análise Social*, vol. XV (60), 4º

Spínola, António (1970), *Por uma Guiné Melhor*, Lisboa, Agência Geral do Ultramar.

Srivastava, Prachi e Geoffrey Walford (2007), *Private schooling in less economically developed countries- Asian and African perspectives*, UK, Symposium Books

Stiglitz, Joseph (1998). *WIDER Annual Lectures 2, More Instruments and Broader Goals: Moving toward the Post-Washington Consensus*, Finland, UNU/WIDER

Swedish Dag Hammarsjold Foundation (1975), *What Now? Another Development*, New York, Swedish Dag Hammarsjold Foundation.

Tavares, Alvaro (1947), “Do indigenato à cidadania – O Diploma legislativo no 1364, de 7 de Outubro de 1946”, *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, XXIII- 268 disponível em <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N268&p=27>

Thiele, Leslie (2013), *Sustainability*, Cambridge-UK, Polity Press

Tooley, James e Pauline Dixon (2007), *Private education is good for the poor: a study of private schools serving in the poor in low-income countries*, Washington, CATO Institute

UNESCO (2005), *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*, Brasília, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>

<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/prizes-and-celebrations/2005-2014-the-united-nations-decade-of-education-for-sustainable-development/> (acesso a 14 Julho 2015)

UNESCO (2008), *Education for all by 2015, will we make it?*, EFA Global Monitoring

UNESCO-BREDA (2013), Guiné-Bissau, Relatório da situação do Sistema Educativo. Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. Dakar : UNESCO-BREDA [http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/Resens\\_Guinée\\_Bissau\\_portugais-FINAL.pdf](http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/Resens_Guinée_Bissau_portugais-FINAL.pdf)

USAID (2000), *Lessons From school-based environmental education programs in three African Countries*, GreenCOM- Environmental Education and Communication Project Office of Sustainable Development, Human Resources and Democracy- Bureau for Africa, Washington

Vieira, Isabel (2015), *A participação. Um paradigma para a intervenção social*, Lisboa, Universidade Católica Editora

Waterman, Nick (2003), “Non formal education: an opportunity for community empowerment and sustainable development” em B. Chilisa, L.Mafela e J. Preece (orgs), *Educational research for sustainable development*, Botswana, Ligthbooks, Ltd.

World Bank (1993), *The East Asian miracle: economic growth and public policy*, Oxford, Oxford University Press.

World Commission on Environment and Development (1987), *Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press

Zaccaï, Edwin (2002), “Le développement durable. Dynamique et constitution d’un projet”, *Écopolis 1* (online), disponível em: <http://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/53106/TOC>

## FONTES

AD-Ação para o Desenvolvimento <http://www.adbissau.org/institucional/>

CARTA DA TERRA 2002 [www.cartadaterrabrasil.org](http://www.cartadaterrabrasil.org)

CLUBE DE ROMA [www.clubofrome.org](http://www.clubofrome.org)

CMMAD 1988/1991 [www.greenpedia.greenvana.com](http://www.greenpedia.greenvana.com)

DIVUTEC (2015) <http://www.divutec.org> (acesso 3 agosto 2015)

Fundação Evangelização e Cultura (2015) <http://www.fecongnd.org/default.asp> (acesso 3 agosto 2015)

INE & Ministério da Economia, do Plano e da integração Regional (2009). Recenseamento geral da população e habitação- Guiné-Bissau (III RGPH/2009), Educação e a Escolarização, disponível em <http://www.stat-guinebissau.com/publicacao/educacao.pdf> (acesso a 8 agosto 2015)

INEC (2005), Guiné-Bissau em números, Bissau, Instituto Nacional de Estatística e Censos

Ministério da Educação Nacional (2001), Anteprojecto de Estatutos das escola de auto-gestão a nível da diocese, Bissau, s.n.

Ministério da Educação Nacional (2004), Plano Nacional de Acção, “Educação para todos”, Bissau, INDE

Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau (2010), Lei de Bases do sistema educativo, Bissau, INDE

Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia (2000), Plano de Acção 2000 – 2001, Bissau.

Ministério de Educação Nacional (2003), Plano Nacional de Acção “Educação para Todos”, Bissau, INDE

Observatório da Língua Portuguesa (2009), Falantes de português língua materna, disponível em <http://www.observatoriolp.com> (acesso a 3 agosto 2015)

PNUD (2006), Réformer les Politiques pour atteindre les objectifs du millénaire pour le developpment en Guinée-Bissau, disponível em [http://www.stat-guinebissau.com/publicacao/relatório\\_desen\\_humano\\_2006.pdf](http://www.stat-guinebissau.com/publicacao/relatório_desen_humano_2006.pdf)

PORTAL DE DADOS DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU- Instituto Nacional Estatística <http://guineabissau.africadata.org/pt/DataAnalysis/> (acesso a 7 agosto 2015)

UE/MWH (2007), Élaboration du Profil Environnemental de Pays – Guinée Bissau

UNESCO (1975), Seminário Internacional de educação ambiental. Belgrado [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org) (acesso 16 março 2015)

UNESCO (2009), Relatório de Monitoramento Global. Superando desigualdades: por que a governança é importante, Brasil, Moderna.

UNESCO (2014) 11º Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf> (acesso 9/9/2015)

UNITED NATIONS (2005), The Millennium Development Goals Report 2005, New York, United Nations. <http://www.un.org/millenniumgoals/reports.shtml> (acesso a 11 janeiro 2015)

## ANEXO A

### Relatório PNUD 2014 “Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência”

O Relatório elaborado em 2014 tem na sua essência duas ideias centrais: 1) são essenciais o reforço e a proteção sustentável das escolhas e capacidades individuais, assim como as competências sociais; 2) a redução da vulnerabilidade e o reforço da resiliência deverão ser as estratégias que as políticas de desenvolvimento humano devem passar a ter como objetivo principal: “A abordagem do desenvolvimento humano é incompleta se não incluir a vulnerabilidade e a resiliência na análise”<sup>136</sup>

Esses conceitos são definidos da seguinte forma: “A resiliência humana significa que as pessoas podem exercer as suas escolhas segura e livremente, incluindo a confiança de que as oportunidades que têm hoje não serão perdidas amanhã. A vulnerabilidade pode ser reduzida reforçando-se a resiliência tanto entre as pessoas como nas comunidades (...). A vulnerabilidade humana prende-se com a perspectiva de erosão das conquistas do desenvolvimento humano e da sua sustentabilidade. Uma pessoa (ou comunidade, ou país) é vulnerável quando existe um risco elevado de uma futura degradação das circunstâncias e das conquistas alcançadas”. (idem)

Os conceitos de vulnerabilidade e resiliência contribuem de forma significativa para a abordagem do desenvolvimento humano: é tido em conta o que já foi conquistado até agora mas também os riscos e incertezas do futuro. Nessa perspectiva é possível explorar e antecipar as potenciais desvantagens de qualquer nível de desenvolvimento humano e, assim, criar políticas mais sustentáveis e seguras.

Riscos económicos: milhões de famílias vivem vidas incertas e inseguras, enfrentando uma ameaça constante de choques contra o seu rendimento e bem-estar. Por falta de poupanças privadas (...), estes agregados estão expostos às crises financeiras e às catástrofes naturais; Desigualdade: as 85 pessoas mais ricas do mundo têm a mesma riqueza que os 3,5 mil milhões mais pobres. Entre 1990 e 2010, a desigualdade de rendimentos nos países em desenvolvimento aumentou 11% (...) A África Subsariana regista a desigualdade mais elevada na área da saúde, e a Ásia do Sul regista a desigualdade mais elevada na área da educação (Dados do GRDH); Riscos de saúde: os choques em matéria de saúde podem estar entre os mais desestabilizadores para as famílias e para a sociedade, e a fome e a subnutrição acrescem ao elevado risco das ameaças para a saúde relacionadas com a pobreza. Na Índia, o pagamento dos cuidados de saúde tornou-se uma das principais fontes de

---

<sup>136</sup> PNUD 2014:17

empobrecimento para os pobres e até mesmo para a classe média; Ambiente e catástrofes naturais: os riscos globais ligados ao ambiente e às alterações climáticas parecem estar a intensificar-se. As alterações climáticas provocarão mais secas em regiões áridas, bem como furacões, tornados e outros fenómenos climáticos extremos mais frequentes e mais intensos. Ocorrerá também um aumento dos níveis da água do mar, inundações, escassez de água em regiões cruciais, migrações ou extinção de espécies animais e vegetais e ainda acidificação dos oceanos (...). Em todos os países surgem problemas crescentes de escassez de água, de má qualidade do saneamento, de terras degradadas, de erosão do solo, de poluição atmosférica e de ameaças à biodiversidade. As alterações climáticas juntam-se à variação dos rendimentos agrícolas e à insegurança dos meios de subsistência que dependem dos ecossistemas.

O conceito de resiliência na abordagem do desenvolvimento humano está centrado nas pessoas e suas interações. Nesse relatório são especialmente visados os indivíduos vulneráveis que se encontram numa situação de degradação séria do seu bem-estar e desenvolvimento humano. Pode ser chamada resiliência humana a capacidade de resposta aos choques (ambientais, sociais, económicos...) e ataques que reduzem esse mesmo desenvolvimento humano e o conseqüente e necessário ajustamento aos mesmos. E o reforço da resiliência passa por dar respostas a ameaças concretas e específicas, mas também a outros de índole sistémico e de longo prazo. É atribuído um papel essencial à coesão social e à educação afirmado-se que “a coesão social pode afetar profundamente diferentes aspetos da vida, desde a recuperação de catástrofes até à qualidade da governação. A educação e o investimento, sobretudo dirigidos aos mais jovens, podem contribuir para a capacidade de adaptação dos indivíduos no caso de uma crise financeira ou catástrofe natural”<sup>137</sup>

A vulnerabilidade é colmatada através do reforço das capacidades nas áreas da saúde, da educação e no controle eficaz dos recursos, porque desta forma fornece aos indivíduos as ferramentas necessárias que lhes permitirão superar as ameaças qualquer que seja a sua proveniência.

“Se o desenvolvimento humano consiste num alargamento das escolhas, a vulnerabilidade humana decorre essencialmente de uma restrição das escolhas cruciais para o desenvolvimento humano”<sup>138</sup>  
Nesse sentido, as populações pobres e os países mais pobres estão particularmente sujeitos à vulnerabilidade, isto porque enfrentam choques/tragédias maiores, são menos adaptáveis e raramente recebem compensações quando ocorrem as crises.

---

<sup>137</sup> PNUD 2014: 15

<sup>138</sup> PNUD 2014: 23

No Relatório são identificados quatro princípios que deverão servir de guia na concepção e execução de políticas que tenham por objetivo a minimização das vulnerabilidade, o reforço da resiliência e tornar o desenvolvimento mais sustentável: abraçar a universalidade; colocar as pessoas em primeiro lugar; empenho na ação coletiva; e coordenação dos Estados e instituições sociais<sup>139</sup>.

---

<sup>139</sup> Para mais informações sobre os princípios vide pág. 29 a 31 PNUD 2014

## ANEXO B

### **Evolução do conceito de desenvolvimento sustentável**

No relatório “Os limites do crescimento” (1972) do Clube de Roma, organizado por Dennis Meadows e um grupo de investigadores debate-se os riscos da degradação ambiental que se expandia desde os anos 60. No 3º Relatório do Clube de Roma afirmava-se que “ muito antes de esgotarmos os limites físicos do nosso planeta ocorrerão graves convulsões sociais provocadas pelo grande desnível existente entre a renda dos países ricos e dos países pobres”<sup>140</sup>.

A Conferência de Ottawa (Carta de Ottawa, 1986) estabeleceu cinco requisitos para se alcançar o desenvolvimento sustentável: integração da conservação e do desenvolvimento; satisfação das necessidades básicas humanas; alcance de equidade e justiça social; provisão da autodeterminação social e da diversidade cultural; e manutenção da integração ecológica.

Em 1992 a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Ambiente, a chamada “Cimeira da Terra” ou Rio-92, teve como objectivo principal a definição das linhas de acção a serem tomadas para um futuro desenvolvimento sustentável. O desafio principal seria o de conseguir um consensus alargado e ao mais alto nível e nesse sentido, e pela primeira vez, os chefes de estado e de governo juntaram-se para discutir o ambiente.

Dois importantes documentos foram produzidos nessa conferência : a Agenda 21 e a “A Carta da Terra”<sup>141</sup>, tendo este último contado com uma grande participação de ONG's e representantes da sociedade civil:

Na Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em Johannesburgo, África do Sul, em 2002, conhecida como a RIO+10, avaliou-se todo o processo percorrido desde a 1992 e foram incluídas novas discussões sobre a segurança alimentar e a questão dos alimentos transgénicos, para além dos temas já referidos anteriormente.

A Conferência Rio+20, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (CNUDS) realizou-se em 2012, juntou líderes mundiais, membros de governos, o setor privado, ONG's e outros grupos, tendo como objetivo principal planear a melhor forma de reduzir a pobreza, promover a equidade social e assegurar ao mesmo tempo a proteção ambiental para chegar ao futuro por todos almejado.

---

<sup>140</sup> Clube de Roma 1976

<sup>141</sup> A Carta da Terra, 2002 “estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher seu futuro (...) Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça económica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações”.

Não se espera que todas as Nações mundiais tenham consciência do seu papel essencial no quadro ambiental e social mundial. Apesar disso, as diversas discussões sobre o termo “desenvolvimento sustentável” levantam a questão de se é possível desenvolvimento sem destruir o meio ambiente. Para além disso é importante referir que os modelos de desenvolvimento adoptados em todos os países ditos “desenvolvidos” têm estado assentes em pressupostos que colidem com os modelos de desenvolvimento sustentável. Este problema torna-se mais grave quando se constata que o modelo de desenvolvimento seguido pelos países do hemisfério Sul (onde se encontram a maioria dos países em desenvolvimento) tem seguido modelos de desenvolvimento similares aos que os países desenvolvidos e que, são na sua generalidade, insustentáveis. Numa perspectiva de desenvolvimento sustentável, as projecções demográficas, a par dos dados históricos conhecidos até ao presente, colocam sérias dúvidas relativamente à possibilidade do garante da equidade.

## ANEXO C

### **Formas de escolarização nos Países em vias de Desenvolvimento**

De acordo com a definição utilizada pela UNESCO-ISCED (International Standard Classification of Education) para as análises comparativas, as instituições de ensino são classificadas como públicos ou privados, de acordo com órgão público ou entidade privada que tem o poder final para tomar decisões sobre assuntos da instituição. Uma instituição é classificada como pública se: 1) for controlado e gerido diretamente por uma autoridade do ensino público ou agência; 2) for diretamente controlado e gerido por uma agência governamental ou por um órgão (comité, conselho, etc.) sendo a maioria dos membros indicados por uma autoridade pública ou eleitos por um órgão público.

É classificado como privada se ele é controlado e gerido por uma organização não-governamental (igreja, sindicato, empresa, etc.), ou se o seu conselho de administração é composto na sua maioria por membros não selecionados por um órgão público .

#### As escolas públicas

A educação básica é comumente considerada como uma responsabilidade do Estado. Os objectivos da Educação Para Todos (EPT) acordados internacionalmente especificam que o ensino primário deve ser obrigatório e gratuito (em linha com a Declaração de 1948 das Nações Unidas sobre Direitos Humanos), tendo o apoio a nível legislativo em muitos países. Essas metas têm sido evidentes desde que UNESCO, em conferências regionais na década de 60, estabeleceram as metas para a educação primária universal. O foco dessas metas seria aumentar o acesso das crianças à educação formal prestados pelo Estado. O papel do Estado na prestação de serviços básicos de educação é considerada relevante dada a importância estratégica da educação na formação da identidade nacional, bem como devido aos benefícios que se obtêm em termos de desenvolvimento social e económico.

A educação é um setor particularmente importante dado que normalmente é a maior instituição dos países, a mais difundida e visível, mesmo em regiões remotas. Por outro lado, também é uma das instituições mais difíceis de governar e gerir dado o seu tamanho. Assim, mesmo quando a legislação prevê a responsabilidade do Estado para providenciar uma escolaridade básica e obrigatória gratuita, muitas vezes não é possível fornecer o acesso universal através dos seus próprios meios. Assim, quando a provisão estatal tem sido insuficiente para atender a demanda, a oferta não-estatal tem surgido para preencher essa lacuna.

### As escolas privadas

Não obstante as diferentes razões económicas e sociais, os governos em diferentes regiões do mundo mostram-se interessados em algumas formas de privatização do ensino e, em alguns casos, levando a mudanças no que tem sido um delicado equilíbrio entre os setores público e privado. Os constrangimentos financeiros e orçamentais do Estado têm sido o principal factor. Assim, nalguns países um sector privado forte é uma resposta concreta ao excesso de procura que os governos centrais e locais são incapazes de satisfazer, canalizando os recursos para construir as escolas adicionais necessárias e contratar professores devidamente treinados.

Enquanto que a maioria dos países ainda tem um setor privado altamente privilegiado e exclusivo, que educa os filhos da classe média, há também uma grande diversidade de outras escolas particulares que atendem a uma percentagem muito maior de crianças: são as escolas “low-fee” especialmente em países como a Índia, China e Quênia que fornecem educação para os grupos mais pobres. Nas Palavras de Waldorf & Prachi: “onde o sistema de governo é entendido como inadequado, pequenos empresários e uma série de organizações não-governamentais têm entrado em cena para proporcionar escolaridade para aqueles que não podem pagar as altas taxas das escolas de elite, mas são capazes e dispostos a gastar uma proporção significativa de rendimento em escolas com taxas mais baixas”<sup>142</sup>.

As organizações religiosas têm estado desde sempre envolvidos na provisão de educação privada em muitos países em desenvolvimento e tornaram-se uma parte muito importante do cenário educacional, tendo muitos recebido apoio substancial dos Estados.

Com o crescimento dramático de escolas particulares em muitos desses países é importante perguntar sobre o possível papel dessas escolas para alcançar a meta de educação para todos inscrita nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). Pode ser que muitas escolas “low-fee” privadas da China, Nigéria e Índia estão realmente a fazer uma contribuição substancial para o cumprimento dessas metas. E se esse for o caso, um certo grau de apoio financeiro e outro do governo ou de agências internacionais pode ser um investimento melhor do que aquele mesmo apoio dado directamente ao setor governamental.

Num projeto de pesquisa internacional de grande escala, que analisou o ensino privado para os pobres na Índia, Gana, Nigéria e Quênia, Tooley & Dixon (2007) constataram que nas áreas de baixo rendimento desses países, a maioria dos alunos foram encontrados em escolas particulares

---

<sup>142</sup> Waldorf & Prachi 2007: 7

sem ajuda financeira. Em favelas e bairros de lata das cidades foi o setor privado que dominou provisão educacional.<sup>143</sup>

### As escolas comunitárias

As comunidades carenciadas enfrentam diversos problemas sendo o mais comum a educação. A necessária transformação das sociedades dos países em desenvolvimento, caracterizados na sua maioria por significativas desigualdades sociais, terá sempre que ser realizada por sociedades activas e organizadas, alicerçadas em relações solidárias.

Cabe ao governo central criar as condições possíveis e necessárias para que se concretizem um conjunto de obrigações relativos à educação, descritas no primeiro Relatório sobre o Direito à Educação, resumidas e categorizadas por Fichtner (2010):

“Disponibilidade significa a existência dos recursos institucionais, materiais, técnicos e pessoais exigíveis, assim como a sua adaptabilidade à situação e circunstância de cada um; Acessibilidade significa a não-discriminação, nem obstáculos ou dificuldades geográficas ou económicas de acesso, assim como acesso à informação pertinente; Equidade significa garantia de um mínimo de sucesso do direito à educação para todos, através do respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais; Qualidade significa conformidade da educação com a Ética do direito à educação, isto é, aceitabilidade ética, cultural e prática dos seus fins, conteúdos e métodos, bem como efectividade e utilidade das aprendizagens”<sup>144</sup>

Contudo, na maior parte dos países em desenvolvimento, é admissível que existam dificuldades em traçar um sistema educativo que obedeça a todas estas obrigações. Nesse sentido “(...) torna-se tão necessário quanto possível a construção de uma agenda para a educação que leve em conta as necessidades, características e cultura do local. Só assim poderemos construir uma escola democrática, na qual a comunidade escolar possa apontar as suas necessidades, partilhar os seus saberes e participar da construção de alternativas que viabilizem as mudanças necessárias (...)”<sup>145</sup>. Com esta realidade em mente começam a surgir as escolas comunitárias, que no continente africano se desenvolvem tendo por base a ideia de um crescente envolvimento dos pais e da comunidade na governação e desempenho das escolas<sup>146</sup>.

---

<sup>143</sup> Tooley & Dixon 2007

<sup>144</sup> Fichtner 2010: 6

<sup>145</sup> Drabach 2006: 8

<sup>146</sup> Easton et al, 2000

Assim, as escolas comunitárias, desempenham duas funções essenciais no âmbito da educação: permitem, incentivam e facilitam o desenvolvimento de uma educação mais participativa; suprem, de forma parcial, a problemática do ensino nas comunidades em maiores dificuldades económicas, substituindo o papel do estado quando não são reunidas as condições necessárias para que toda a população tenha acesso aos níveis básicos de escolarização e alfabetização.

Diversos autores (Minayo, Ribeiro e Sposito, Montenegro, Ferreira de Souza, Bandeira, entre outros) defendem que a génese das escolas comunitárias se deve à crise da escola pública, crise essa visível em três parâmetros: a insuficiência de escolas públicas, a ineficiência e baixa qualidade do ensino desenvolvido e a insuficiente distribuição espacial das redes públicas de ensino.

Confrontados com situações de carência educacional, comunidades activas implementam actividades complementares de ensino como explicações a crianças que, estando já integradas no sistema educativo têm baixas taxas de sucesso escolar, assim como a crianças que não estão integradas em escolas por razões estruturais ou de vagas.

Por seu lado, os Estados, ao encetarem por políticas de desconcentração e de descentralização do sistema educativo, facilitam a entrada de outros atores sociais, como as ONG's, Associações, Fundações, etc., contribuindo para que assumam “(...) as actividades e responsabilidades em lidar com os problemas inerentes aos meios laborais de grupos tradicionalmente desfavorecidos ou de populações ameaçadas pela pobreza (...)”<sup>147</sup>, constituindo-se como parceiros essenciais na resolução dos problemas da educação. Esta nova relação de parceria irá possibilitar o maior envolvimento de toda a sociedade na democratização e na qualidade da educação<sup>148</sup>.

---

<sup>147</sup> Fischman 2002: 90

<sup>148</sup> Camba 2009

## ANEXO D

**EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU**1- Sistema educativo colonial e o contributo do PAIGC

Os principais decretos sobre o ensino no território da Guiné-Bissau datam 1845 e 1869, autorizando as escolas das missões católicas a ministrarem o ensino<sup>149</sup>

Segundo Djaló “o ensino colonial português na Guiné-Bissau deixou, após a independência de 1974, uma taxa acima de 98% de analfabetismo. Na Guiné-Bissau em 1960 existiam 21 escolas da responsabilidade do governo colonial, e 135 escolas de responsabilidade das missões católicas. As escolas a cargo do Estado colonial tinham ao seu serviço 45 professores e as escolas missionárias 185 professores. O grau de ensino compreendia até ao ensino secundário. (..) O primeiro compartimento era chamado de ensino primário e servia apenas para preparar os alunos para o ingresso na etapa seguinte chamado de ensino secundário, que por sua vez conduzia a ensino superior “<sup>150</sup>. Segundo Tavares (1947) na Guiné-Bissau, onde era seguido o modelo educativo do colonialismo português de regime salazarista, somente uma pequena minoria de 10% a 15% dos alunos da escola primária conseguiam chegar ao secundário. Cerca de 60% dos alunos que estudavam nessas escolas eram europeus (filhos de comerciantes e oficiais que serviam o exército português). Não existia qualquer tipo de educação superior<sup>151</sup>.

Os fracos resultados da educação colonial portuguesa, particularmente aos alarmantes números de analfabetismo, têm como principal causa este sistema de educação colonial. Desde o início da acção colonial, Portugal encarava a assimilação dos nativos como princípio e objectivo da sua presença ultramarina. Em 1929 instituiu categorias distintas de colonizados, os indígenas e os assimilados ou civilizados<sup>152</sup>, e com esta perspectiva criou as bases de um sistema educacional apoiado numa escola selectiva, fortemente discriminatória, cujas estruturas rigidamente hierarquizadas e pouco recompensadoras eram o ensino rudimentar e, mais tarde, o ensino de adaptação, destinados aos indígenas; o ensino primário era reservado aos civilizados.

<sup>149</sup> Sousa Ferreira, Eduardo, *Le colonialisme portugais en Afrique: La fin d'une ère*, 1974:176

<sup>150</sup> Djaló 2009: 51

<sup>151</sup> De 1446 até os anos 60, apenas 11 Guineenses conseguiram uma licenciatura universitária, e todos eles eram “portugueses assimilados” - Diploma Legislativo no 1 364, de 7 de Outubro de 1946, mais conhecido por «Diploma dos cidadãos», viria a estabelecer nos artigos 1º e 2º os requisitos e o processo através do qual os indivíduos são considerados indígenas ou cidadãos portugueses: consideram-se indígenas todos os indivíduos de raça negra, ou dela descendentes, que não obedeçam às seguintes condições: “ a) falar, ler e escrever a língua portuguesa; b) possuir bens de que se mantenham ou exercer profissão, arte ou ofício de que auferam o rendimento necessário para o sustento próprio (alimentação, vestuário e habitação) e, sendo casados, para suas famílias; c) ter bom comportamento e não praticar usos e costumes do comum da sua raça; d) haver cumprido os deveres militares que, nos termos das leis sobre recrutamento, lhes tenham cabido”. Citado em Tavares 1947: 855-856

<sup>152</sup> Diploma Legislativo no. 535, de 1930, também conhecido como “Diploma dos Assimilados”

## Segundo Koudawo:

“a selectividade e a discriminação não se justificavam pela simples distinção entre indígena e civilizado. Estavam estreitamente ligadas aos objectivos da educação indígena, que se limitava a um contacto com a língua portuguesa e ao conhecimento de rudimentar de cálculo. Neste sentido, vale afirmar que estes objectivos modestos fundamentavam outras características da educação colonial portuguesa tais como: a) a ruralização do ensino; b) a limitação do ciclo de ensino rudimentar a quatro anos, equivalentes a três anos de ensino primário para civilizados; c) a estratégia vigente até ao advento da política “Guiné melhor”; d) o fraco envolvimento da administração colonial; e) o papel preponderante dos missionários, mais inclinados a evangelizar do que a escolarizar”<sup>153</sup>.

O sistema educacional do regime colonial estaria atribuído à igreja Católica no seu “dever colonizador”, conforme estabelecido no Estatuto do Missionário de 1941 “nas escolas é obrigatório o ensino e o uso da língua portuguesa. Fora das escolas, os missionários e os auxiliares usarão também a língua portuguesa. No ensino da religião pode, porém, ser livremente usada a língua indígena”<sup>154</sup> sendo sua a responsabilidade dar educação às populações em processo de colonização dentro dos moldes da cultura portuguesa. As escolas destinavam-se a formar quadros indispensáveis ao bom funcionamento da administração colonial e a garantir os vínculos com a metrópole.

Nas décadas de 1950-1960 acontecem as primeiras independências no continente Africano e esse facto irá favorecer o surgimento fortes pressões públicas internacionais nos países que ainda detém colónias. Nesse sentido verificam-se algumas alterações na política educativa nas colónias portuguesas, registando-se um aumento da expansão educacional pelo território da Guiné. No entanto, tal como o refere Ferreira, “o incremento foi quantitativo e limitou-se praticamente ao ensino primário. O objectivo principal da nova política é o mesmo de antes: incutir os valores portugueses e promover entre os escolares africanos uma identificação consciente com Portugal”<sup>155</sup>. Com o General António Spínola a administração portuguesa decide apostar então numa política de promoção social, que concebe uma Guiné melhor no campo da educação: “uma Guiné com mais escolas primárias e estabelecimentos de ensino liceal e técnico, que permitam aumentar o nível cultural do povo e as suas técnicas de agricultura, de pecuária e de pesca, em ordem a possibilitar a selecção dos melhores e o seu natural acesso aos lugares mais altos da Administração”<sup>156</sup> Nesse sentido passa a dar-se primazia à educação em geral e ao Ensino Primário em particular, verificando-se de 1967/68 à independência em 1973, um aumento assinalável de estabelecimentos

<sup>153</sup> Koudawo 1993:70

<sup>154</sup> Estatuto Missionário, Artigo 69º, Citado em Ferreira 1974: 75

<sup>155</sup> Ferreira 1974: 228

<sup>156</sup> Spínola 1970: 66. No campo da educação, verificam-se mudanças e uma intenção de alargar a rede de escolas, repetidas por diversas vezes nos seus discursos reunidos no livro *Por uma Guiné Melhor*.

escolares oficiais (passa de 88 escolas públicas para 179, respectivamente), reduzindo para cerca de metade a cobertura de escolas sob tutela das missões católicas <sup>157</sup>.

Segundo Djaló “a partir de 1964-1965 o PAIGC começou a organizar seu sistema de ensino com as escolas de "tabancas", os internatos, a escola piloto e o instituto amizade. Este sistema concebido pelo PAIGC tinha cinco principais funções:

1) criar uma alternativa face à educação colonial; 2) descolonizar os espíritos submetidos à propaganda colonial; 3) promover a mobilização contra a opressão colonial; 4) emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais; 5) criar as condições para o afastamento da Guiné-Bissau dos modelos estrangeiros e de um desenvolvimento alienador. Esta função do sistema educativo do PAIGC tinha duas características então entendidas como complementares, a primeira é que se tratava de uma escola popular, dedicada à democratização do acesso ao saber; e a segunda característica é que se tratava de uma escola revolucionária” <sup>158</sup>.

A estratégia da política educativa e cultural do partido define-se a partir do I Congresso do PAIGC em Cassacá, fevereiro de 1964. Nesse programa educativo o partido propõe-se a atender:

1- criação de infraestruturas educativas (escolas e bibliotecas); 2- formação inicial e contínua de docentes; 3- informação e sensibilização das famílias para a importância da escola e da educação; 4- promoção de cursos de alfabetização para adultos; 5- selecção de jovens com vista a formação de quadros técnicos e profissionais; 6- promoção de manifestações culturais populares (dança, canto, teatro) com vista ao respeito por costumes e tradições locais, aproximando deste modo a escola à comunidade.

O PAIGC começou a criar escolas em todas as regiões libertadas e destacou a educação dentre os aspectos prioritários no combate ao colonialismo e à ignorância. Como não tinha recursos financeiros suficientes utilizou como livros didáticos tudo o que dispunha como, por exemplo, cartões de embalagens de sabão ou material bélico, e como professor todo aquele que soubesse ler e escrever. É a partir destas constatações que se pode afirmar que foi o PAIGC quem deu melhor atenção às tarefas educacionais logo que começou a ser libertada a primeira região da Guiné-Bissau. A educação estava estreitamente integrada a todas as actividades e era sentida como um aspecto da luta global. Era uma educação militante, uma educação que fazia parte integrante do combate libertador. O sistema educativo montado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevância na experiência das sociedades tradicionais Guineenses. A informalidade

---

<sup>157</sup> ASDI 1982 Citado por Monteiro 2005: 18 No ano lectivo de 1957/58 existiam 152 escolas da responsabilidade das missões católicas, decrescendo uma década mais tarde, 1967/68, para 82 estabelecimentos e em 1973/74 para 79

<sup>158</sup> Djaló 2009: 51

educativas e sua espontaneidade tradicional foram revalorizadas. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção e às tarefas das comunidades. Sobretudo nos internatos o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e da sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação ao trabalho e à participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade. Depois do resultado positivo de criação de internatos, dois no leste e dois no sul do país, criam-se também semi-internatos, que abrigavam alunos da 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> classe que viviam nas aldeias dispersas e que não podiam frequentar os internatos por falta de lugares. Segundo Lourenço, e devido à impossibilidade de criar escolas em cada aldeia “esta era também uma forma de reduzir os custos de escolaridade e garantir uma melhor qualidade de ensino”<sup>159</sup>. Para os alunos de semi-internatos e outros que terminavam a 4<sup>o</sup> ou 6<sup>o</sup> classes e não podiam continuar os seus estudos, foram criados Centros de Educação Popular Integrada, juntando-os com alguns alunos vindos das zonas rurais, com o fim de integrá-los no trabalho comunitário.

Desta forma a educação nas zonas libertadas obteve resultados importantes. O PAIGC escolarizou grande número de crianças a partir dos 10 anos, dadas as condições de guerra. Esse investimento é visível no número de escolas criadas e professores e alunos envolvidos: no ano lectivo de 1971-72, as zonas libertadas existiam 164 escolas, envolvendo 258 professores para 14.531 alunos. Segundo Lourenço “os melhores alunos eram seleccionados para frequentarem os internatos do partido, instalados nos países limítrofes, contemplados com bolsas de estudos”(idem). Além disso, o PAIGC, tendo em conta a exigência da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava direccionar muitos jovens à preparação militar, esforçou-se para que se formassem futuros quadros em nível médio e superior. Para isso contou com o apoio de países “amigos” como Cuba, Ex-URSS, China e Suécia. Em função disso, durante este período um número relativamente grande de Guineenses atingiu os cursos superiores quando comparados com o período de ocupação colonial. Em 10 anos o PAIGC formou mais quadros que o colonialismo português em cinco séculos “em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados: 36 em curso superior, 46 em curso técnico médio, 241 em cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 Guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico”<sup>160</sup>.

## 2- O sistema educativo após a independência

---

<sup>159</sup> Lourenço 2002

<sup>160</sup> CIDAC 1976:106-107

O sistema educativo implementado no período pós- independência, continuou ainda próximo do sistema colonial. A nova etapa da política educacional consistia em resolver as contradições entre o sistema escolar herdado do Estado colonial e a experiência oriunda da luta de libertação nacional nas áreas libertadas.

Desde o início da década de 1960, a União Soviética apoiou os países africanos em vários aspectos na sua luta pela independência. A URSS providenciou gratuitamente apoio militar, técnico e político a muitos movimentos de libertação das colónias africanas, incluindo PAIGC, tornando-se (juntamente com a China, a Jugoslávia e outros países do ex-bloco do Leste) no principal patrocinador do fim do imperialismo no continente. Muitos países africanos desde meados da década de 60 até finais da de 80, viviam, em grande parte, sob o regime do partido único com tendências socialistas. O sucesso no avanço do movimento de libertação nacional também era, em grande parte, consequência do facto de a União Soviética ter ajudado na educação e preparação dos patriotas do PAIGC, tanto na URSS como no território Africano, com a atribuição de bolsas de estudo. Durante esse período de monopartidarismo “o sistema educativo foi apresentado como alavanca para a criação do ‘Homem Novo’”.<sup>161</sup> Foram concedidas bolsas de estudo com o intuito de procurar reduzir déficite de mão-de-obra qualificada e foram adoptadas modelos de ensino estranhos ao contexto do país.

Iniciou-se a procura de modelos para o desenvolvimento do sistema educativo. Segundo os autores Monteiro & Martins

“esta procura desembocou na elaboração de disposições que visavam consolidar a institucionalização do Ministério. Por um lado dotando-lhe de instrumentos de política macro-educativa (Sistema Nacional de Educação e Formação-SNEF, Estratégia do Desenvolvimento do Sector da Educação, Regulamento da carreira docente, Estatuto Base das escolas privadas, Plano de médio prazo). Por outro, de estruturas mais operacionais para a concepção, planificação, administração e gestão do ensino (nomeadamente o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação - INDE, o Instituto Nacional de Formação profissional - INAFOR e a Direcção Geral de Planificação e Projectos). Foi também durante este período que a Guiné-Bissau adquiriu o mais importante instrumento de investigação e consulta, o INEP”<sup>162</sup>.

Entre as diversas medidas tomadas após a conquista da independência no quadro da reforma do ensino destacam-se: a manutenção do português como língua de ensino, a reformulação dos programas e a elaboração de manuais. As aulas são ministradas na língua portuguesa, embora o

---

<sup>161</sup> Martelo 2010

<sup>162</sup> Monteiro & Martins 1996: 147

crioulo e as línguas maternas sejam permanentemente usados nas aulas, e o crioulo é usado officiosamente como a língua de iniciação ao processo da escolarização. Os programas e currículos continuavam pouco ajustados às realidades do país e nesse sentido foram encetados esforços para a formação contínua dos professores em exercício através de experiências de cooperação, dinamizadas por Portugal e pelo CIDAC-C. Assim, de dezembro de 1974 até 1977 promovem cursos intensivos (cerca de 2 por ano) com o objetivo de adaptar “uma pedagogia não directiva a experiências pessoais recentes ensaiadas em escolas portuguesas, questionando os sistemas de ensino mais retrógrados” e procurando adequar “os programas, metodologias e horários” <sup>163</sup> à realidade local.

No que diz respeito aos corpo docente o Regulamento da Carreira Docente entra em vigor apenas em Dezembro de 1988, com o Decreto no 61/88. Nas vésperas da independência (1973/1974) havia 1.145 professores, sendo 974 do ensino básico, dos quais apenas 4% eram diplomados, 31% eram os professores de posto formados pelo regime colonial e 65% eram monitores escolares <sup>164</sup>. Este número sobe para 4.189 em 1982/1983, dos quais 2571 no ensino básico, estabilizando a partir daí. Implementados a partir de 1987 e promovidos pelo CIDAC-C, os Centros Experimentais de Educação e Formação de Professores (CEEF) visavam essencialmente “experimentar a implementação de um currículo do ensino primário adaptado à diversidade cultural, a formação de professores integrada e decorrente das actividades lectivas, a utilização da língua crioula como língua de ensino e área curricular e o ensino do português, língua oficial, com uma metodologia de língua estrangeira” <sup>165</sup>

O sistema educativo formal da Guiné-Bissau está estruturado em quatro níveis: o pré- escolar destinado às crianças dos três aos seis anos; o ensino básico unificado às crianças dos sete aos doze anos; o ensino secundário tem uma única via e encontra-se estruturado em dois ciclos: o ensino secundário geral com duração de 3 anos (7º, 8º, 9º; classes); ensino secundário complementar com duração de 2 anos (10º e 11º); a nova Lei de Bases <sup>166</sup> introduz o 12º ano, que se encontra dividido em duas vias: a geral e a técnico-profissional; o ensino superior conta com as Universidade privadas Colinas de Boé (UCB), Universidade Lusófona (antiga Amílcar Cabral), ambas inauguradas em 2003 e 2008 respectivamente; a Faculdade de Direito, a mais antiga instituição superior do país, a Escola Normal Superior “Tchico Té” centrada na área da formação de professores, e a Escola

<sup>163</sup> CIDAC 2006: 61 citado por Lopes 2007: 47

<sup>164</sup> Macedo 1978, citado por Levy Ribeiro 2000

<sup>165</sup> CIDAC 2006: 121 citado por Lopes 2007: 48

<sup>166</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em Maio 2010

Normal de formação de professores (equiparada às antigas escolas de Magistério Primário de Portugal).

O ensino básico unificado é gratuito, obrigatório e tem uma duração de nove anos, desde a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (2010). Mas “na prática e na quase maioria dos casos não é de facto gratuito e o aumento registado ao acesso de crianças em idade escolar, deve-se: por um lado à inclusão nas estatísticas oficiais, dos alunos das escolas populares, comunitárias e outras não públicas e em todas elas os pais pagam a propina escolar; por outro lado a existência de cantina escolar e do fornecimento de uma refeição quente (Programa Mundial de Ajuda Alimentar – PAM) nas escolas públicas também muito contribuiu para o aumento do número de crianças”<sup>167</sup>.

## TIPOLOGIAS DE ESCOLAS NA GUINÉ-BISSAU

Nos últimos anos, e após a crise de sector educativo iniciado em 1987<sup>168</sup> com a falta de professores, a população, as igrejas, algumas ONGs, entre os quais o SNV da Holanda, e algumas embaixadas, têm vindo a ajudar grupos e associações de aldeia na criação de novos tipos de escolas.

Actualmente existem no país as seguintes tipologias de estabelecimentos educativos reconhecidos pelo MEN: escolas públicas, escolas públicas em regime de autogestão, escolas públicas comunitárias, escolas comunitárias, escolas privadas e escolas muçulmanas (madrassas).

### 1- As escolas públicas

A partir dos finais dos anos 90 a oferta educativa no país observa um aumento, registando-se uma expansão de estabelecimentos escolares, em particular do Ensino Básico, nos locais mais isolados. Assim, a pouco e pouco a educação deixa de ser um privilégio urbano e chega às zonas rurais. Esta expansão decorre principalmente de um investimento consciente do Estado, mas também de uma nova política de partilha de responsabilidades no sector da educação com outros agentes, patente na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 1º, ponto 4: “a iniciativa e a responsabilidade do sistema educativo cabem a entidades públicas e privadas”<sup>169</sup>.

Num documento produzido pelo Ministério da Educação em 2000<sup>170</sup>, referindo-se à qualidade dos recém-formados do país, considerava o ensino como sendo pouco eficaz já que “produz anualmente

---

<sup>167</sup> Levy Ribeiro 2010: 15

<sup>168</sup> Segundo Scantamburlo (2012: 102), depois da intervenção do FMI no país, conforme o parecer de alguns analistas, uma das principais causas do abandono dos professores em busca de melhores condições de trabalho no estrangeiro e nas ONGs, foi que FMI tinha imposto duas condições para enviar os empréstimos em dinheiro: congelamento dos salários e redução dos funcionários públicos. Com o aumento dos preços dos géneros de 1ª necessidade e a alta taxa de inflação, o salários dos professores foi reduzido para cerca de 50%.

<sup>169</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo, maio 2010- Art.1º, nº4 citado em Barreto 2012: 25

<sup>170</sup> MEN (2000) A Declaração de Política Educativa 2000-2004. Documento de orientação para implementação da política educativa.

centenas de diplomados desprovidos dos conhecimentos e aptidões que poderiam facilitar a sua inserção no mundo do trabalho, elevar a sua auto-estima e melhorar as suas condições de vida”<sup>171</sup>.

Segundo Gonçalves dos Santos et al, “no sistema educativo guineense, de uma forma geral, os principais problemas estão relacionados com: o acesso; com as elevadas percentagens de insucesso escolar e de abandono escolar; a qualidade ensino-aprendizagem da língua portuguesa; a existência do trabalho por turnos; a falta de materiais de apoio escolar; infraestruturas deficitárias; e muitos professores em exercício com baixos níveis de formação inicial”<sup>172</sup>.

### 1.1 Escolas de autogestão

Na Guiné-Bissau as missões católicas gerem dois tipos de estabelecimentos de ensino de natureza distinta: uns privados e outros em autogestão. Segundo o protocolo de Acordo entre o Ministério da Educação com a Diocese de Bissau, assinado a 4 de Novembro de 1993, a qual “interessada em continuar a apoiar o Governo e o Povo da Guiné-Bissau no campo específico do ensino, pretende reaver algumas instalações que as missões católicas possuíam antes da independência, e receber ou gerir eventualmente algumas outras pertencentes ao Estado”<sup>173</sup>, e reconhecendo o contributo da Igreja no sector educativo, o Estado cedeu algumas estruturas escolares à Diocese para serem (a título experimental) geridos em regime de autogestão, reportando-se contudo ao MEN.

De acordo com o estabelecido no Ante-Projecto de Estatutos das Escolas de Autogestão a nível da diocese, as escolas de autogestão são definidas como sendo escolas estatais que funcionam em parceria com a comunidade local e as Dioceses de Bissau e de Bafatá e “visam proporcionar educação e formação académica às crianças, adolescentes e jovens e fazer com que a educação seja uma responsabilidade de todos. Para tanto, as actividades são realizadas mediante um processo de consciencialização e de co-responsabilidade do Ministério da Educação Nacional, Diocese, comunidade escolar e corpo docente”<sup>174</sup>. No Plano de Acção 2000 – 2001 o Ministério da Educação reconhece a importância do sistema de auto-gestão, salientando que “promoverá parcerias com ONG, instituições religiosas e individualidades interessadas, destinadas a experimentar novos modelos de gestão escolar baseados numa maior autonomia e desconcentração dos centros de decisão. Estes modelos basear-se-ão em experiências bem sucedidas, como a das escolas dos missionários católicos”, com o objetivo de “melhorar a oferta do ensino básico elementar” (Objectivo 2 do Plano de Acção 2000 - 2001) realizando e incentivando experiências de autogestão

---

<sup>171</sup> MECT 2000: 1 (atual MEN) citado por Lopes 2007: 50

<sup>172</sup> Gonçalves dos Santos 2012: 65

<sup>173</sup> MEN 1993, citado por Lopes 2007:55

<sup>174</sup> Anteprojecto de Estatutos das escola de auto-gestão a nível da diocese, Bissau, 27.09.2001

em diversas escolas. Relativamente ao papel desempenhado pelos principais intervenientes no modelo de autogestão (a comunidade, o MEN e as Missões Católicas) com vista à melhoria da qualidade da educação, e de acordo com a análise dos documentos disponíveis, Lopes (2007) conclui que a comunidade tem um papel importante na gestão dos professores e alunos, das infraestruturas (edifício escolar e respectivos equipamentos) e nas actividades escolares (dinamização e participação em festividades, trabalhos comunitários, etc). Para além deste aspecto, tem também uma função de decisão, segundo o modelo dos Comités de Gestão, criados no período da luta pela independência. A comunidade contribuiu também, sempre que necessário, para o subsídio dos professores, de forma a garantir o funcionamento normal das escolas e o respeito do calendário escolar. Algumas comunidades decidem alargar a sua contribuição, investindo na melhoria das condições de vida dos professores, oferecendo, por exemplo, casa, alimentação, e/ou bicicleta, contribuindo assim para a permanência e fixação destes na “tabanca”.

O MEN desempenha um papel de carácter institucional: legitima a escola através da autorização oficial para o seu funcionamento; integra os docentes e funcionários no quadro estatal, garantindo assim os salários e a formação contínua; faculta os programas e materiais didácticos para professores e alunos; coordena as actividades escolares e certifica os cursos administrados.

As missões Católicas desempenham essencialmente um papel de intermediário entre comunidade e Estado/MEN sendo as suas principais responsabilidades: i) promover momentos de sensibilização junto da população sobre um tema importante para a escola; ii) participar na administração e gestão da escola junto dos Comités de Gestão e dos docentes, apoiando e coordenando pedagogicamente actividades educativas.

As escolas públicas de iniciativa das associações dos membros da etnia Manjaco, existentes na região de Cacheu<sup>175</sup>, são escolas construídas pelas associações dos filhos das aldeias dessa região. A participação destes membros da sociedade civil na educação envolve actores que pertencem às “tabanca” e outros residentes fora ou no estrangeiro (emigrantes de etnia Manjaco em Portugal, Espanha e França). A Confederação das Organizações Não Governamentais e Associações Intervenientes ao Sul do Rio Cacheu, mais conhecida por CONGAI/SRC, foi criado em 2005, regendo-se pelas leis aplicáveis às ONGs, reagrupa um grande número de associações que intervêm em importantes áreas sociais e económicas (saúde, educação, agricultura). A CONGAI enquanto plataforma de ligação entre associados (associações de base e ONG) da região de Cacheu e outras entidades financiadoras de projectos de dimensões variadas, conta para o financiamento da

---

<sup>175</sup> análise de Lopes 2007:58

educação de receitas provenientes dos pais e encarregados de educação, associados da aldeia e imigrantes para o pagamento de subsídios aos professores, constituindo um importante complemento aos magros salários pagos pelo do Estado. Estas escolas estão dentro do regime institucional público (com a tutela da Direcção Regional de Educação) e por esse motivo é da responsabilidade do Ministério da Educação a colocação dos professores na escola. Apesar de serem públicas, a comunidade apoia os professores com um subsídio para fazer face aos constantes atrasos no pagamento dos salários.

## 2- As escolas privadas

Em 1983 a Guiné-Bissau, ao aderir aos programas de Estabilização e Ajustamento Estrutural promovidos pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, inicia um processo de descentralização e liberalização económica. Com a liberalização do ensino na década de 90 é aprovado o Estatuto das Escolas Particulares (DL 6/91, de 20 de Maio), onde o Estado reconhece formalmente que não tem sido capaz de satisfazer as necessidades educativas da crescente população estudantil, dando assim por findo o monopólio que detinha na área do ensino. São considerados estabelecimentos de ensino privado todas as escolas nacionais, estrangeiras, católicas, as escolas corânicas e as madrassas. As escolas populares são consideradas escolas de iniciativa privada e foram objeto de regulação através da Direcção de Serviços de Apoio ao Ensino Privado. A Escola Portuguesa de Bissau, como a maior parte das escolas estrangeiras do país, a sua criação teve como objectivo a escolarização de filhos de portugueses a residir no país. Criada em 1986, mais tarde com a liberalização do ensino a partir de 1991, a escola começou a receber alunos não portugueses e guineenses.

Após a independência as Escolas Católicas existentes beneficiavam de um estatuto especial, pois embora tivessem um carácter particular, estavam autorizadas a funcionar, regendo-se no entanto pelas normas de funcionamento das escolas públicas.

As escolas corânicas são escolas tradicionais muçulmanas onde se ensina essencialmente o Alcorão e os alunos são ensinados a rezar e a interpretar a teologia islâmica<sup>176</sup>. Funcionam normalmente na casa do professor e estão organizados por classes de idade, começando aos 5/6 anos de idade. O único material pedagógico utilizado são tábuas de madeira onde estão inscritos em língua árabe, excertos dos textos sagrados, que os alunos memorizam. Estas escolas têm um carácter marcadamente informal e não pretendem ter um reconhecimento oficial do MEN ou constituir uma

---

<sup>176</sup> MEN, Relatório Final 1997- IV Encontro Nacional sobre as Escolas Madrassas e Populares, Bissau, citado por Levy Ribeiro 2000

alternativa de ensino ao sistema oficial. Por esse motivo muitos dos seus alunos frequentam em paralelo as escolas oficiais ou populares. As escolas Madrassas têm um funcionamento que se aproxima ao das escolas populares.

Em 1975 é criado o Comité Regional de Professores de Língua Árabe, em Gabu, a Associação Islâmica da Guiné-Bissau e o Comité de Organização do Ensino da Língua Árabe. Estas escolas procuram ser uma alternativa ao ensino oficial, transmitindo para além do Corão, conhecimentos em língua árabe<sup>177</sup>, e disciplinas como história, matemática, ciências e língua portuguesa com a particularidade de ser ensinada em árabe.

## 2.1 As escolas populares

Segundo pesquisa levada a cabo por Moreira (1997), a origem das atuais escolas populares remontam ao período colonial, sendo uma das mais antigas datado de 1948, onde eram conhecidos como “escolas de explicações” destinado aos portugueses “assimilados” que procuravam um meio de ensino alternativo para se prestarem a provas oficiais e ultrapassarem assim as dificuldades no acesso à escola “colonial”. Tanto na época colonial como na actualidade (em particular na década de noventa), as escolas populares constituem um reflexo do “descrédito em que o sistema oficial caiu junto da população, é ele próprio um impulsionador do surgimento deste tipo de respostas”<sup>178</sup>.

As escolas populares no período pós-independência caracterizam-se por serem, por norma, de iniciativas individuais de um ou mais professores (dependendo da dimensão do estabelecimento escolar) e encontram-se localizadas globalmente em bairros urbanos populares da capital. Normalmente são escolas com boa inserção nas comunidades desses bairros periféricos, contam com propinas acessíveis ao nível económico das populações que servem e têm infra-estruturas de reduzido investimento ( ao ar livre, sem mesas e cadeiras para os alunos). O recurso a este modelo de estabelecimentos de ensino prende-se com a procura de educação por parte das crianças e jovens ser manifestamente superior à oferta proporcionada pelo Estado; e o facto de os reduzidos recursos financeiros das famílias não possibilitam a colocação dos seus filhos em escolas privadas como as escolas estrangeiras ou outras geridas pela Igreja Católica. O nível de conhecimentos e formação dos professores varia e é prática comum o uso do crioulo em sala de aula, em detrimento do Português. É frequente os professores lecionarem a meio tempo nas escolas populares, em acumulação com o sistema oficial. Com o objetivo de se conseguir o reconhecimento estatal destas escolas, os curriculums dos alunos são propostos pelo MEN.

---

<sup>177</sup> Barreto, Proença, Ribeiro, 1998. Na no Skola, Os Caminhos da Educação, filme vídeo, ACEP, citado por Levy Ribeiro 2000

<sup>178</sup> Moreira 1997: 115

Para fazer face à expansão destas escolas, o Estado, com apoio da UNICEF, é criado em 1991 o Estatuto-Base das Escolas Particulares, reconhecendo e diferenciando as escolas populares dentro do sistema de ensino privado. É também criada, em 1995, a Secção de Apoio às Escolas de Iniciativa Privada, tutelada pela Direcção Geral do Ensino do MEN, visando o estabelecimento de ligações entre Estado e as escolas populares.

A principal fonte de financiamento das escolas populares provém, quase na totalidade, dos montantes pagos pelos alunos a título de matrícula inicial e propinas. E porque esses valores servem essencialmente para o pagamento dos salários dos professores, existe um certo preconceito em relação a estas escolas, sendo considerados entidades que buscam unicamente o lucro.

Segundo Moreira, outras organizações como a UNICEF, a ONG AD-Ação para o Desenvolvimento e a Alternag têm contribuído para apoiar as escolas populares. A primeira contribuiu com material escolar junto do Bairro de Quelelé, em Bissau. A Alternag contribuiu com a dinamização de acções de sensibilização junto da população para que esta assumisse a escola como sua responsabilidade desde a construção à gestão; e promovendo outros métodos de ensino através da formações dos professores.

## ANEXO E

### **Abordagens de escolas e programas ambientais em África**

O problema da protecção do ambiente já não se encontra confinado aos especialistas. Apesar de ser um tema discutido em conferências e nos meios de comunicação social, as acções pecam pela lentidão, enquanto o ambiente continua a deteriorar-se rapidamente, tanto no hemisfério Norte como no Sul do planeta. Acções directas e imediatas como a reflorestação e a redução de resíduos, são essenciais para lutar contra a degradação do meio ambiente, mas sua durabilidade é ainda mais. E esta sustentabilidade só poderá ser assegurado através da educação das gerações futuras.

Nos países do Sul, a abordagem das questões ambientais é sinónimo de conservação dos recursos naturais, o que permite um desenvolvimento mais sustentável desses países. A destruição do ambiente natural e a perda de conhecimentos relacionados a ele são fenómenos importantes nas zonas tropicais da América do Sul, Ásia e África. Se a investigação científica, através de um melhor conhecimento dos ambientes, pode fornecer algumas soluções para a conservação e gestão da biodiversidade, torna-se absolutamente necessário a criação de uma política de educação ambiental com base na difusão desses conhecimentos. E a nova geração é o público-alvo perfeito, pois é ela quem vai ser chamado a proteger o ambiente no futuro próximo.

O campo da educação ambiental inclui uma rica variedade de propostas, cada uma baseada numa visão específica do meio ambiente e da ação educativa. A escolha de um determinado quadro de referências está relacionado com o sistema de valores do educador e do contexto do projeto pedagógico proposto. Com o objetivo de clarificar essas escolhas Sauvé classifica 15 correntes de interven o educativa (refere-se a um conjunto de propostas teóricas e práticas -abordagens, estratégias, modelos- que são caracterizados pela mesma representa o geral do ambiente e a pela ado o de uma educa o global comum), desenvolvidos por estudiosos e autores sobre a educa o ambiental, como sendo fontes de inspira o para a concep o de projetos ou programas de educa o ambiental. Estas correntes reflectem as várias formas complementares de conceber e praticar a educa o sobre o meio ambiente <sup>179</sup>.

---

<sup>179</sup> Para um mais detalhes ver Sauvé 2005: 33 Embora cada corrente seja caracterizado por um conjunto particular de características   facilmente observado zonas de convergência entre algumas delas. A análise de propostas e práticas educacionais específicas (programas, modelos, projetos, atividades, etc.) leva a constatar que muitas vezes eles incluem características adicionais de dois ou três correntes.

## OS MODELOS EM ÁFRICA: MALI, TANZÂNIA, ZÂMBIA

“We often find children speaking our conscience. And we are usually more tolerant of their voices than of others”(USAID, 2000).

Num relatório elaborado pela GreenCOM- Environmental Education and Communication Project (2000)<sup>180</sup> sobre modelos e programas de educação ambiental em três países africanos é afirmado, relativamente ao facto de a maior parte deles terem como ponto de partida as crianças, que “talvez sejam estas as razões que muitos mais programas de educação ambiental se concentram em crianças do que em adultos, contudo é injusto (...) esperar que as crianças cresçam em adultos ambientalmente responsáveis (...) muitos programas baseados em escolas tornaram-se pontes para mudança dentro das comunidades”<sup>181</sup>.

No mesmo documento é enfatizado que as escolas são vistas pelas comunidades como repositório de valores estabelecidos e como uma fonte de novas informações, habilidades e soluções para os problemas. Embora cada comunidade tenha expectativas diferentes em relação ao seu sistema de ensino, os pais em todos os lugares antecipam que os seus filhos vão voltar para casa com fatos e ideias que eles nunca imaginaram.

Como todas as atividades escolares, os programas de educação ambiental devem encontrar um equilíbrio entre um sistema local tradicional e a inovação. Assim, cada programa deve definir os seus objetivos dentro do contexto de um determinado sistema educativo, uma dada comunidade, e uma determinada visão de como ele irá contribuir para um amanhã melhor.

Os países estudados foram o Mali, a Tanzânia e a Zâmbia, onde os programas surgiram em circunstâncias diferentes e visavam objetivos diferentes. Todos esforçaram-se para melhorar os conhecimentos e as atitudes sobre problemas ambientais específicos e estabelecer uma base para o comportamento responsável enquanto as crianças se tornam em adultos. Na maior parte dos casos esses programas também influenciaram as práticas reais das crianças, e, em diferentes graus, tiveram também um impacto sobre os pais e a comunidade local.

No decorrer do estudo ficou claro que, enquanto a educação ambiental pode ser examinado em termos de modelos ou teorias particulares, nenhuma resposta estereotipada pôde ser encontrada.

---

<sup>180</sup> Projeto GreenCOM- Environmental Education and Communication (2000). “Lessons From school-based environmental education programs in three African Countries” elaborado pela USAID

<sup>181</sup> GreenCOM 2000: 13

Apresentamos um resumo das características dos 3 países, dos seus programas e projetos ambientais, baseado no documento original acima citado.

### 1) O MALI

No Mali, um dos países mais pobres do mundo, no ano do estudo, a degradação climática e ambiental eram questões vitais para a população, 80% dos quais dependia da agricultura para a sua subsistência e 90% da energia do país provinha da lenha. Embora no sul do país ainda se encontrem algumas florestas densas, à taxa atual de desmatamento iria levar ao seu desaparecimento em poucos anos.

No início dos anos 90 foi lançado o TIPE -Training and Information Programme on the Environment, com financiamento da União Europeia. TIPE oferecia um currículo de base e de formação para escolas públicas nos países membros. No Mali, cerca de 320 escolas públicas estavam envolvidos. A ênfase foi posta na sensibilização para os problemas associados à desertificação e prevenção da seca. Um dos objetivos específicos do programa foi melhorar as práticas no seio da comunidade e dentro da escola. Este programa formal de educação ambiental foi introduzida em todos os graus de nível elementar.

Os pressupostos para o programa incluíam uma série de materiais para impressão para professores e alunos e orientação/formação de uma semana para todos os níveis do sistema educativo (supervisores, diretores, professores). Os professores aprendiam como usar um guia de estudo que inclui conteúdos técnicos, como os traduzir em objetivos de aprendizagem e como avaliar os alunos. Eles eram incentivados a adaptar os materiais produzidos pelo TIPE (em francês) de acordo com as suas próprias necessidades. Os planos de aula concentravam-se em abordagens participativas, incluindo resolução de problemas, vários jogos e quebra-cabeças. Era esperado que todas as escolas formassem sua própria equipa pedagógica para proporcionar um reforço profissional e treinar novos professores.

Esta abordagem do programa, essencialmente de “cima para baixo” adapta-se ao sistema escolar do Mali, que tendia a ser hierárquico. Ao mesmo tempo, um forte elemento de iniciativa local e individual animava a estratégia TIPE: as crianças aprendiam a analisar os problemas ambientais nos seus bairros, para criarem potenciais soluções, e viam-se a si mesmos como mensageiros de práticas responsáveis. Uma aula típica da 5ª classe, por exemplo, apresentava fatos sobre o papel das árvores na prevenção da desertificação, e as crianças depois trabalhavam em grupos para criar mensagens sobre o assunto. Eles ilustravam os seus slogans em cartazes, que depois de avaliadas pelos seus pares, eram exibidos na comunidade.

Cada escola tinha o dever de elaborar um projecto ecológico com contribuição coletiva dos alunos e sob a liderança do administrador da escola. Os projetos variavam em tamanho e âmbito e iam desde a criação e os cuidados de pomares ou viveiros de árvores, à construção de medidas de controle de erosão no terreno da escola ou à formação em como fazer fogões eficientes em termos de combustível. Os TIPE não eram, portanto, não só um currículo, mas uma estratégia de ligação da escola com comunidade envolvente.

## 2. A TANZÂNIA

O território da Tanzânia engloba cinco áreas biogeográficas diferentes, incluindo savanas e florestas a leste, recifes de coral e estuários de mangais. Os recursos naturais do país estavam cada vez mais ameaçados devido a pressões económicas que levavam à caça ilegal da vida selvagem e ao abate de árvores. A necessidade de participação individual e da comunidade nestas questões foi ecoado na Política Nacional do Meio Ambiente (1997), que promoveu a educação formal e não-formal para chegar a um maior número de stakeholders.

O relatório investigou os esforços dos três grupos diferentes que resultaram na formação de clubes de jovens. Os clubes Malihai surgiram pela primeira vez em 1985, criados pelo Departamento de Relações Públicas dos Parques Nacionais da Tanzânia, que fundavam assim um dos mais antigos clubes ambientais de jovens no país. Tendo beneficiado ao longo dos anos de apoios governamentais e de entidades não-governamentais, existiam à data cerca de 270 clubes Malihai ativos nas escolas secundárias. Fazem parte dos clubes Malihai crianças e jovens desde os 2 anos aos 15 anos. A participação nesses clubes do ensino secundário varia entre os 45-282 alunos. O foco tradicional desses clubes tem sido a silvicultura e conservação do solo, no entanto contam também com uma vertente educativa e humanística.

As figuras chave dos clubes são os seus líderes voluntários ou patronos. Esta liderança incentiva os membros mais jovens a serem parte activa na decisão sobre os planos dos seus clubes. A sede central concebe um planeamento anual, mas cabe aos membros trabalhar em conjunto para chegar a acordo sobre os seus próprios programas.

Esta forte iniciativa local funciona em parte devido ao empenho das estruturas centrais. Em termos de financiamento, o Governo paga os salários do pessoal através do seu Departamento de Vida Selvagem. A sede apoia os líderes dos clubes através da realização de oficinas de formação e de seminários periódicos para incentivar as relações entre clubes, oferecendo assim oportunidades para os alunos compartilharem lições aprendidas.

As atividades e os projetos implementados pelos membros do clube e seus líderes vão desde visitas a parques nacionais ou fábricas, atividades de limpeza na comunidade, a acções de jardinagem e

plantio de árvores. Estes clubes incentivam os jovens a assumir papéis de mobilização nas suas comunidades e a estratégia adoptada pelos líderes para afetar as comunidades em geral passa pelo desenvolvimento de indivíduos informados. Assim, eles acreditam que o maior impacto dos clubes irá derivar de um processo a longo prazo, em que os jovens são educados para se tornarem futuros líderes comunitários. A curto prazo, os estudantes relataram mudanças de comportamentos nas suas próprias famílias.

### 3. A ZÂMBIA

A Zâmbia é um país sem litoral no sul da África Central. A industrialização e a pobreza levaram à sobre-exploração dos recursos e a uma degradação ambiental grave através da poluição, desflorestação, destruição de habitats da vida selvagem e caça furtiva.

Foi criado um outro programa nacional de conservação tendo como objetivo mudar as atitudes das comunidades para a conservação. O programa, originalmente, pretendia superar a resistência local para o desenvolvimento de parques nacionais e reduzir a caça clandestina em áreas protegidas, trabalhando com crianças muito pequenas. Assim, os clubes Chongololo da Zâmbia começaram nas escolas de ensino primário no início dos anos 70.

O Departamento de Parques Nacionais inicialmente juntou-se com a Wildlife and Environmental Conservation Society of Zambia (WECSZ) para financiar e fornecer conhecimentos especializados, posteriormente o WECSZ, entidade sem fins lucrativos, geriu inteiramente o programa, angariando os seus próprios recursos e trabalhando em parceria com outros grupos. Depois de quase 30 anos, os clubes Chongololo tornaram-se um dos maiores programas ambientais para jovens no mundo. A longa história destes clubes e sua relação com um mandato nacional de conservação deu-lhes uma posição sólida tanto nas escolas públicas como nas privadas. Seu foco tradicional em preservar áreas florestais e do estudo de plantas e animais locais projetou uma identidade clara. Os clubes Chongololo estão presentes em quase todo o país.

WECSZ originalmente concebeu o programa para estudantes do ensino primário e elementar, partindo do pressuposto que os primeiros anos são cruciais. O principal objetivo do programa ainda continua a ser o de chegar a um grande número de estudantes nesta fase crítica do seu desenvolvimento. Desde 1980, os patrocinadores também têm trabalhado para incentivar a formação de clubes nas escolas secundárias e institutos de formação de professores. E cada vez mais, os antigos alunos se formaram nestes clubes estão a se transformar em líderes de segunda geração. Os Chongololo clubes, portanto, oferecem um estudo muito interessante sobre o crescimento e a sustentabilidade de um movimento de conservação ambiental.

Um dos pontos fortes do programa eram os seus materiais de impressos. Assim, uma revista mensal em Inglês servia como um currículo de conservação para as classes do público alvo (4<sup>a</sup>-7<sup>a</sup>). Outras seções ofereciam informações sobre plantas zambianas, insetos, aves, mamíferos, os seus habitats, bem como o funcionamento dos ecossistemas. Sugestões para atividades do clube também estavam incluídos. Desde 1991, o World Wildlife Fund ajudou a estender este programa para classes do 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos. Esta publicação também era acompanhado por um guia para os professores, com informações importantes e ideias novas para atividades.

Dada a escassez de materiais didáticos disponíveis no sistema de ensino público, estas revistas eram usadas em atividades de sala de aulas de ciência devido ao seu conteúdo técnico e em aulas de inglês para a compreensão da leitura. Equipas dos Chongololo têm, de fato, trabalhado com o Ministério da Educação da Zâmbia para explicitamente informarem os professores que revistas podem servir para ensinar componentes do currículo nacional de ensino.

## ANEXO G

### TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

#### **EVA CUBOMPOR**

**Q S, 33 anos, professor (E1)**

Eu: há quantos és professor?

Q: desde 2007

E: em que disciplinas achas que se ensina a sustentabilidade ambiental? portanto a protecção ambiental...nas disciplinas que tu dás, em que disciplinas se ensina?

Q: das disciplinas que eu dou na escola? ciências sociais

E: ciências sociais? e nessas ciências sociais de que forma é que vocês dão, introduzes a sustentabilidade ambiental, como é que explicas aos alunos como devem proteger o ambiente, falar do ambiente, tens alguma forma de introduzir o tema?

Q: sim, costumamos fazer isso

E: também fazem isso em ciências sociais ? e em outras disciplinas também?

Q: sim, na disciplina de português

E: portanto nas escolas EVA fazem isso, e nas escolas oficiais?

Q: oficiais? também fazem

E: nas escolas oficiais também fazem essa ligação entre as ciências sociais e o ambiente?

Q: sim

E: e por exemplo qual é o método que tu usas para explicar os miúdos como devem ter uma acção mais benéfica...que metodologia? vocês fazem resolução de problemas? trabalho no campo? trabalho de projeto? como fazem isso?

Q: fazemos trabalho de campo, explicar as crianças que vamos plantar mais plantas que desapareceram, sensibilizar as crianças para eles também poderem sensibilizar os seus pais a fim de evitarem... acabar com a matança das florestas

E: e como é trabalhar nas escolas EVA? gostas de trabalhar nas EVA, achas que é um projeto válido? é bom?

Q: é um projeto válido, é bom porque estamos quantos anos a trabalhar, fizemos muitas coisas que mostram para a comunidade que é bom

E: é bom para a comunidade também...e como é que vocês planificam as actividades dentro da escola...como é que é planificado? fazem plano no princípio, durante ou depende do que está a acontecer?

Q: dependendo do que está a acontecer, fazemos os planos

E: e que materiais usam mais? os materiais que usam dentro da escola nas aulas, são vocês que criam, ou são os alunos que fazem, como é que funciona?

Q: o quê?

E: os materiais...imagina que vocês precisam de alguma coisa...vão plantar, o que usam para plantar, para cavar a terra, são vocês que levam, são os miúdos que levam? como é que funciona?

Q: alguns trazem materiais das suas casas porque nós não temos materiais completos de trabalho, como estes dias temos um pequeno trabalho no jardim, usamos materiais que cada criança traz o seu...

E: ahh, portanto cada miúdo traz o seu próprio material e depois utilizam

Q: exactamente...

E: e achas que os miúdos estão assim motivados para trabalhar, gostam...

Q: gostam sim

E: e a forma como motivam os miúdos, dizem: vamos fazer isto porque é bom? como fazem para eles tenham vontade de ir? como motivam os miúdos?

Q: motivamos, não temos meios...motivamos sem qualquer prémio...

E: a dizer o quê? que é válido? eu sei que os miúdos às vezes não querem fazer as coisas...mas está bem... E vocês notaram assim alterações nas atitudes dos miúdos com o ambiente? notaram que os miúdos ficaram mais conscientes do ambiente, da forma de proteger o ambiente? ou não?

Q: tem forma de proteger, ficam contentes

E: ok...e em termos da tua formação? como foi ser professor na escola EVA? achas que é diferente, tu como professor?

Q: quê?

E: a tua formação na escola EVA, é diferente?

Q: é diferente, beneficiei de muitas formações na rede EVA, é bom...

E: portanto tiveste muitas formações...achas que é melhor?

Q: sim

E: e tiveste formação específica, pela pedagogia pela acção? formação específica para alguma actividade mais concreta?

Q: sim

E: e achas importante isso?

Q: é importante

E: porque é que achas importante?

Q: ajuda...

E: no vosso trabalho do dia-a-dia?

Q: sim

E: e em eco-pedagogia? era uma área que o Pepito falava muito, fizeram alguma acção específica em ecopedagogia?

Q: não

E: e achas que as formações que tiveste foram importantes na qualidade do trabalho, de ser professor?

Q: sim, sim

E: entretanto eu sei que as escolas EVA fizeram uma série de actividades para envolver a comunidade, e agora as minhas perguntas eram mais nesse aspecto...a importância dos acampamentos e visitas de estudo...e então queria saber se participaste em algum acampamento, dinamizaste alguma coisa

Q: participei em acampamentos no sul

E: e o que é achaste disso, desses acampamentos?

Q: é bom porque fizemos uma visita, descobri algumas coisas que nunca vi...

E: como por exemplo? vocês são do norte, é diferente...

Q: é diferente do norte, no sul vimos florestas com animais que nunca vi...

E: e achas que os alunos e a comunidade beneficiaram desses conhecimentos?

Q: beneficiaram

E: e ficaram com ideia diferente do país...da diversidade?

Q: sim

E: e sobre as actividades específicas, os fornos, as hortas...qual é a tua opinião sobre os fornos melhorados?

Q: os fogões? sim acho que a ajuda é bom, ajuda as mulheres

E: ajuda as mulheres? fica mais fácil para elas cozinhar?

Q: sim

E: antes tinham que ir buscar muita lenha e agora já não têm que ir buscar tanta, não é? antes para cozinhar precisavam de mais lenha do que agora com os fogões...

Q: primeiro gastava-se muita lenha, mas os melhorados não gastam lenha

E: ahh, portanto tinham que ir mais vezes à mata buscar lenha?

Q: sim

E: e as hortas comunitárias?

Q: também fizemos

E: e achas que foi uma boa iniciativa?

Q: sim

E: e o sal solar?

Q: também é bom, diminui o gasto da lenha...

E: mas como é que faziam antes? como é que era?

Q: dantes a mulher preparavam um fogão de quatro pernas, gastava muita lenha...

E: ahh...punham lume para fazer evaporação da água? e agora?

Q: agora temos uma experiência da a EVA tem: um oleado, apanhar a água e deixar ficar ao sol...

E: é só deixar ficar, com um plástico...estavam a me explicar: vocês fazem um buraco, põem um plástico em cima...

Q: não, é só lenha, uma cova, deixar que o plástico apanhe a água...

E: a água vai para cima do plástico...

Q: e com o sol evapora-se, e já está, é mais fácil...

E: muito bom...e qual foi a importância do repovoamento dos mangais?

Q: é muito importante, fizemos isso porque estávamos a notar o desaparecimento do tarrafe/mangal e também de alguns peixes...

E: alguns peixes desapareceram?

Q: desapareceram...mas agora fizemos isso e alguns peixes começam logo a voltar

E: e a usar o mangal?

Q: sim, nos sítios onde o mangal desapareceu recuperamos

E: e acções de sensibilização, formação, participou em alguma coisa? alguma acção de higiene, de higiene pessoal, de sensibilização por causa das florestas...contra a caça ilegal e a pesca excessiva? alguma alfabetização na comunidade?

Q: não, nunca participei

E: mas sabes que existiu?

Q: existiu

E: e achas importante?

Q: é importante sim

E: o que eu queria saber agora é a importância dessas actividades para a comunidade...das actividades todas, de tudo o que for feito até agora o que achas que foi mais importante para a comunidade e porquê? de tudo o que tu sabes que as EVA fizeram, e tu como professor, o que é mais importante para ti? o que achaste mais importante de tudo?

Q: das actividades?

E: das actividades, das acções, dos fogões, do repovoamento, de tudo, o que achaste mais importante?

Q: o fogão é importante, o repovoamento é importante...muito importante

E: porque é que achas o repovoamento importante...foi por aquilo que me disseste, voltaram alguns peixes que não estavam antes...

Q: não estavam...

E: e isso foi bom para a comunidade em termos de sustentabilidade?

Q: sim

E: e pensas que a comunidade no futuro vai usar os conhecimentos novos que vocês trouxeram?

Q: sim

E: sim, vai ficar? isso é importante...e tens ideia de como era a comunidade antes das escolas EVA, como é que eles faziam? essas várias áreas que vocês trabalharam, como era antes das escolas EVA? como é que eles faziam as coisas?

Q: as comunidades? faziam como de costume, não tinham consciência...quando surgiram as EVA eles começaram logo a refletir: antes nós quase estragamos aquilo que devemos estragar, mas agora tem a noção de recuperar alguns que já foram perdidos...

E: então achas agora que os alunos têm uma maior consciência ambiental depois de tudo, os miúdos que já passaram pelas escolas têm neste momento uma outra acção?

Q: sim

E: e os pais também?

Q: sim

E: e como é que vês o futuro da tabanca em termos ambientais? como é que achas que vai ser?

Q: acho que vai ser bom..

E: vai estar no bom caminho?

Q: sim

E: portanto achas que tudo o que eles aprenderam vai ser aplicado, vão tentar proteger mais do que estragar?

Q: sim

E: também não sabiam que estavam a estragar...está ótimo, obrigada, vou tentar enviar depois um exemplar do meu mestrado para vocês verem o que andei a fazer...muito obrigada

## **EVA DE SUZANA**

**N N, 17 anos, aluna (E2)**

Eu: eu estou a fazer uma tese de mestrado e quero saber o que é que a comunidade pensa das escolas. Portanto as minhas perguntas é para depois por na minha tese,sobre o que é todos pensam das escolas EVA. A minha primeira pergunta é: sabes do que é que vivem as pessoas da tabanca? vivem de quê tradicionalmente? qual é a actividade principal?

N: a actividade principal?...

E: é a agricultura, a pesca...?

N: é pesca e agricultura

E: e antigamente também? sempre foi assim?

N: sim

E: achas que tem sido fácil encontrar os recursos ambientais ou está a tornar-se mais difícil? os peixes, os animais, é fácil ou está a tornar-se mais difícil?

N: antigamente era mais difícil mas agora é mais fácil

E: porque é que achas isso?

N: antigamente era diferente de agora, no tempo antigo...como estamos a falar de tentar não cortar o mato, havia muitas limárias, mas hoje, como estamos a cortar sem controle, sem plantar, as coisas estão diferentes

E: pela acção do homem...pela acção das pessoas está mais difícil?

N: sim

E: algumas formas de trabalho que foram feitos...houve mudanças na tabanca, não é? formas melhores...dá-me um exemplo de uma coisa que tenha sido diferente, que estão a fazer agora diferente...que antigamente não faziam e que agora fazem

N: antigamente...no tempo antigo a maioria das avós tentava proteger muitas outras coisas...se vissem alguém a fazer mal, chamavam a atenção, mas hoje em dia os jovens se elas fizerem isso, eles ainda se revoltam mais contra elas...no tempo antigo não se cortava a floresta à toa...

E: tinham mais respeito...

N: hoje em dia as pessoas cortam sem controle...sem saber mesmo como podemos valorizar a nossa floresta

E: portanto achas que nos últimos anos houve diferença, houve mudança no ambiente da tabanca, degradou-se, ficou pior?

N: penso que daqui para a frente os costumes antigos vão voltar, nós jovens quando vemos alguma de mal, ajudamos os nossos pais, sensibilizamos no bom sentido de: se alguém cortar uma árvore para fazer uma canoa, deve saber que deve semear para que outra árvore cresça no seu lugar...penso que daqui para a frente as coisas vão voltar a ser como antigamente porque nós jovens ajudamos os nossos pais a fazer outras coisas, mesmo os jovens que não sabem, nós ajudamos...

E: e passam a palavra uns aos outros...e então o que é que achas que deve ser feito para garantir que os recursos continuem a existir? que acções é que achas que devem ser feitas para que o havia antes continue a existir agora? para além de sensibilização, que outras coisas é que achas que se podia fazer?

N: devemos ajudá-los, no bom sentido...para além da sensibilização, podemos arranjar outras formas para os ajudar

E: como o quê?

N: aqui por exemplo, se alguém entrar aqui vai saber que é um espaço preparado para assuntos do meio ambiente, mesmo para quem é analfabeto vai perceber

E: então achas que a rádio e outras actividades também ajudam?

N: sim

E: e achas então que o que a escola ensinou sobre a agricultura, sobre as hortas pode ser aproveitado na tabanca?

N: sim

E: deve ser aproveitado?

N: sim

E: e como? vocês é que devem ensinar os vossos pais, ou como é que funciona? ou são os professores..como é que é a melhor forma?

N: ensinamos os nossos pais em casa, porque se vamos para a escola ganhamos outras ideias, sobre hortas e assim quando chegares a casa, passas a informação para eles

E: e das técnicas...coisas novas que vocês aprenderam, qual é o mais importante para ti? de tudo o que vocês aprenderam, qual é que achaste mais importante?

N: aprendemos outras coisas assim...na altura de fazer a horta, semeamos alface, fazemos viveiros...acho importante

E: usaste ou participaste nos fogões melhorados? nos fornos melhorados?

N: sim

E: achas importante?

N: é importante

E: o que é que traz de diferente em relação ao forno antigo? como é que é melhor?

N: o de hoje é melhor porque não gasta tanta lenha como o antigo...o antigo punha-se três pedras e o fogão em cima, e via-se a lenha a queimar por todo o lado, este fogão é um bom fogão...até eu o construo na minha casa para a minha mãe...se se meter o a lenha no fogão, a panela ferve mais depressa, não se gasta tanto...o fogão é muito importante, leva menos lenha

E: e disseste-me que participaste na horta comunitária não é? porquê, achaste importante participar?

N: é importante

E: porque ficaste a aprender como semear uma horta? é isso?

N: sim

E: e o sal, o sal solar, usaste?

N: sim, usei

E: e sabes como se faz?

N: não, eu nunca fui cozinhar o sal...

E: e sabes qual é a vantagem do sal solar?

N: sei, o sal usa-se na comida, no pão, e muitas mulheres que o fazem vendem-no, ganham dinheiro para fazer muitas outras coisas

E: usam o dinheiro para fazer outras coisas...

N: para muitas é o seu negócio...hoje em dia muitas mulheres aprenderam a cozinhar o sal solar...fazem muitos sacos e levam para vender em S. Domingos e Bissau

E: e a reabilitação do tarrafe?

N: também

E: e participaste?

N: sim

E: e os teus vizinhos? e a tabanca também?

N: sim, a tabanca e a escola também

E: e achaste importante?

N: é importante

E: porquê?

N: o tarrafe ajuda-nos a travar o mar, muitos peixes se desenvolvem e reproduzem, cultiva-se as ostras...tarrafe é importante

E: e em relação aos cursos de formação, participas-te em algum curso de formação? um curso sobre higiene ou outra coisa qualquer aqui na escola? participaste?

N: participei

E: e em qual?...já não te lembras?

N: já foi há muito tempo...estou a tentar lembrar-me do nome...houve aquele sobre a água, trouxeram uns bidões grandes para a escola, para lavar as mãos antes de entrar, e outros dentro da sala de aula com lixívia, para desinfetar, estava bem preparado...cada turma tinha o seu

E: e que cursos é que achavas importante para ti e para a comunidade? que outros cursos?

N: o curso mais importante foi o dos fogões...foi importante demais

E: e outros cursos que a escola poderia ter? que podia ser importante para ti e para a comunidade?...a tua colega disse culinária...

N: electricidade

E: participaste em algum encontro sobre a pesca e caça ilegal?

N: não...sim, já não me lembrava, foi há muito tempo, tínhamos uns projetos para as EVA mas principal responsável foi para Bissau, e tudo ficou parado

E: e porque é que a escola é importante para a tabanca?

N: a escola EVA é importante...a escola é importante...toda a gente sabe que uma pessoa sem escola não é nada, e hoje ajuda muita gente, como a escola de Beraime, só tem da 1ª até a 4ª classe, o resto vem fazer á escola EVA...

E: se não existisse tinham que ir para muito mais longe, não é?

N: ajuda porque podes não ter família noutras zonas, e esta-se melhor na casa dos pais do que de outras pessoas

E: e das actividades que a escola fez qual é que achaste mais importante? de tudo que a escola fez, o repovoamento, os fornos, o sal solar, tudo que a escola fez, qual é foi o mais importante para ti?

N: o forno

E: e qual é que gostaste mais?

N: o sal solar

E: e qual é que achas que a comunidade vai usar mais no futuro?

N: semear o tarrafe

E: e tu costumavas participar nas acções que a escola faz?

N: sim

E: e como fazes? activamente..dás ideias?

N: sim muito

E: e que diferenças encontras-te nas práticas tradicionais e nas práticas ensinadas na escola EVA? qual é a diferença do que era antigamente e o que a escola trouxe?

N: para mim na escola actual é melhor, antigamente não tínhamos classes avançadas, acabava na 6ª classe, fazia-se a 6ª classe e ia-se estudar para fora, agora temos o 7º, 8º e 9º

E: e o que é que achas que mudou na tabanca por causa da escola? em termos de ambiente o que é que mudou?

N: muita coisa mudou, como por exemplo fomos às tabancas sensibilizar as pessoas para fazer os fornos, e as pessoas estão a usar muito, ajudamos a semear o tarrafe, agora as pessoas estão a fazé-lo

E: portanto a comunidade envolveu-se activamente nos ensinamentos que a escola trouxe...

## **EVA DE SUZANA**

### **E S, aluna, 16 anos (E3)**

Eu: Moras perto aqui da escola?

Esperança: não...longe

Eu: longe? a 5 km...é longe...e como vens todos os dias para a escola? vens a pé?

E: sim

Eu: eu vim de Portugal, estou a fazer um trabalho de mestrado...se não perceberes diz para falar mais devagar, está bem? às vezes falo um bocado depressa. Estou a fazer um trabalho de mestrado sobre as escolas EVA porque a nível...em Portugal não existe escolas como as que existem aqui, por isso é que estou a estudar estas escolas. Já estive em Cobompor, estou aqui em Suzana e depois vou para Varela. Ok, queria saber se sabes na tua tabanca as pessoas vivem de quê? Qual é o meio de subsistência, em quê é que trabalham?

E: minha mãe

Eu: sim as pessoas, os teus vizinhos, em quê é que trabalham?

E: lavoura

Eu: na lavoura?

E: sim

Eu: ok, e sempre fizeram isso? antes faziam isso, antigamente? no passado, antes...portanto hoje em dia trabalham na lavoura, não é? antes também?

E: é

Eu: tens que falar um bocado mais alto, está bem? não tenhas vergonha, não há problema nenhum, eu percebo, se quiseres falar em crioulo podes falar em crioulo que eu percebo, está bem?

E: sim

Eu: então...achas que tem sido fácil encontrar os recursos que havia antigamente? por exemplo, animais, plantas que existia antes, achas que agora ainda existe? consegue-se encontrar?

E: como?...não

Eu: porque é que já não há?

E: porque o tarrafe desapareceu, o mar avançou e os animais foram mais para o interior da floresta, não tinham onde se esconder

Eu: também algumas formas de fazer trabalhos na tabanca foram diferentes...por exemplo como vocês trabalhavam a lavoura, agora é diferente?

E: não, não mudou

Eu: está igual?

E: sim

Eu: e no ambiente...já me disseste que muitos animais fugiram, portanto achas que no ambiente houve mudança? portanto ficou pior?

E: sim, os animais fugiram

Eu: portanto está pior?

E: sim

Eu: e então o que achas que deve ser feito para os animais voltarem?

E: o que deve ser feito para eles voltarem?

Eu: sim

E: temos que deixar os matos, não deve ser cortado á toa, quando está a crescer não deve ser cortado até à base, deve-se deixar um pé pequeno, assim os animais podem voltar, se virem a floresta tal como está não vão voltar...podemos deixar a floresta assim, sem ser cortada, se virmos que as árvores estão a cair e bocados no chão, podemos apanhar um bocado e deixar o resto

Eu: e as coisas novas que aprendeste na escola, as novas técnicas, o ensinamento da escola...achas que pode ser aproveitado? na casa, na agricultura? por exemplo nas hortas comunitárias, o que aprendeste dá para ser usado mais tarde?

E: sim, o que aprendo na escola depois ensino em casa, digo-lhes para não cortar a floresta e o tarrafe, assim podem voltar a crescer

Eu: que conhecimentos mudaram na comunidade, portanto com o que tu aprendeste na escola, o que é que mudou na tua tabanca? o que é que tu aprendeste que fez mudar a tua tabanca?

E: o que me ensinaram?

Eu: por exemplo, participas-te na horta comunitária?

E: sim, o que aprendemos depois ensinamos em casa

Eu: e do que aprendeste o que foi mais importante? de tudo que tu aprendeste? das hortas, do fogão, do sal, o que for mais importante?

E: horta, porque se fizeres a horta e colheres o que semeaste, e depois fores vender, vais poder comprar aquilo do que precisas, e também nessa horta vais poder comer o que semeaste...semeamos cebolas, alfaces, quiabos...

Eu: e tu usaste o forno melhorado, os fogões melhorados?

E: não, não temos

Eu:ok, e o sal solar?

E: sim, nos fazemos

Eu: e qual é a vantagem? porque que é bom?

E: para por na comida...comida sem sal não é bom...e também dá para vender

Eu: e com essa venda dá para comprar outra coisa?

E: sim

Eu: e com esse sal solar, passou a usar menos sal ou mais sal? agora que produzem sal?

E: não usamos muito, só um bocadinho...por causa da saúde

Eu: e fizeram a replantação do tarrafe, mangal? repovoamento?

E: tarrafe, na minha zona? ele cresceu...sim fizemos

Eu: e fizeste sozinha com a tua família, ou foi com os vizinhos?

E: foi toda a comunidade

Eu: e porque é importante? porque foi importante fazer o repovoamento?

E: porque se não replantarmos o tarrafe o mar vai entrar, a água vai abrir buracos e entrar terra a dentro, mas se replantarmos o tarrafe, o mar vai só até ao tarrafe, não vai poder comer a terra

Eu: isso é muito bom...e participaste em algum curso de formação que a escola fez? o curso de formação de higiene...

E: os da Vida? temos um balde de água para beber...disseram-nos que quando tirarmos água para beber, como o balde que está na nossa sala de aula, devemos por lixívia, 3 gotas de lixívia por litro...

Eu: por litro?

E: sim

Eu: ahh, ok, para limpar a água?

E: sim

Eu: ahh, ok, e esse conhecimento foi importante para ti e para a tua comunidade? passaste esse conhecimento?

E: sim, ajudou-nos na doença, qualquer doença que possa aparecer, vai nos defender

Eu: ok...e que outro curso gostarias de ter na comunidade? outro ensinamento que fosse importante, um outro curso, uma outra coisa que achas que fosse importante para vocês?

E: o que eu quero que me ensinem? tenho curso de culinária, gosto disso, também fazíamos de costura

Eu: o que achas da escola EVA, desta escola, conheces? qual é a importância para a tabanca?

E: porque vamos à escola aqui, porque na nossa zona não tem liceu, só aqui, por isso podemos dizer que esta escola está bem aqui, na nossa área não há liceu, se passares a 3ª, 4ª classe, a 5ª vem se fazer aqui

Eu: que actividades que a escola fez que é importante? e qual é que gostaste mais?

E: 1 de junho fazemos uma festa

Eu: festa de quê? não sei...

E: festa de 1 de junho? festa das mulheres...das crianças

Eu: e achas importante o dia da criança?

E: sim

Eu: e é importante porquê?

E: porque matamos os animais e comemos

Eu: e porque nesse dia usam o que produziram, vendem o que produziram antes...?

E: sim

Eu: ok, ok, e como é que achas que a tua comunidade vai ficar no futuro? como é que vai usar os conhecimentos no futuro?

E: vão se aplicar, tudo o não tínhamos antes...

Eu: achas que vai continuar?

E: sim

Eu: no geral, o que é que mudou na tabanca, graças à escola? por causa da escola, o que é que mudou na tua tabanca? o que é que veio de novo? e o que é mais importante?

E: do quê?

Eu: de tudo o que escola ensinou...e trouxe para a tabanca, o que foi mais importante, o que é que veio de novo?

E: desta escola Eva, daqui?

Eu: por causa desta escola EVA, o que mudou, o que é que foi bom para a tabanca?

E: tabanca de Suzana?

Eu: Suzana e os outros todos, que vão a esta escola, o que achas que mudou?

E: não tínhamos liceu

Eu: portanto poder frequentar o liceu?

E: sim

Eu: obrigada Esperança, desculpa não falar crioulo...

## **EVA DE IALE**

### **L S, 29 anos, membro da comunidade (E4)**

Eu: como te chamas?

L: Landim Sane

Eu: qual é a zona que tu vives?

L: Varela, Varela-Medina

Eu: Varela Medina? e a escola é também de lá?

L: sim, Iale

Eu: moras mesmo lá, não é?

L: sim, em Medina

Eu: ok...já ouviste a explicação, estou a fazer uma tese de mestrado sobre as escolas EVA e esta é a parte prática, quero saber o que é que a comunidade pensa da existência da escola e que valor acrescentado trouxe à comunidade. Então a minha primeira pergunta é: as pessoas da sua tabanca vivem de quê? qual é a actividade principal e como era antigamente? vivem de quê?

L: as populações da minha tabanca hoje em dia vivem mais da agricultura, e da pesca

Eu: pesca? como é uma zona litoral, não é?

L: sim

Eu: e antes também? antigamente?

L: sim, só que actualmente agricultura é um pouco...já está a dificultar por causa da subida do nível da água do mar...

Eu: eu ia perguntar-te isso a seguir, em hoje em dia é mais difícil fazer isso?

L: está estragando algumas bolanhas, e fez com que algumas populações fugiram da bolanha para o...e a desmatção também, eles actualmente mais praticam a desmatção fazendo “pan-pan” do que bolanha

Eu: isso porque o mar começou a comer alguma terra...

L: e está a estragar algumas plantas...e alguns também, poucos, vivem da criação de gado

Eu: gado? mas mais pouco?

L: sim

Eu: existem novas formas de fazer os trabalhos na tabanca? mudaram? há novas formas de trabalhar, ou não?

L: em termos de?

Eu: da agricultura, da pesca, do gado? têm novas técnicas ou continua tudo igual?

L: então, quanto á agricultura, depois da saída das populações para as zonas...eles agora estão a trabalhar mais nas zonas florestais mas com a presença, com a sensibilização, a comunidade, as escolas EVA, de como devem agir, então eles têm uma noção mais ou menos de como devem a conservação, não era como dantes, como eles desmatavam-se de qualquer maneira

Eu: de qualquer maneira? ahh, ok, então eles fizeram algumas mudanças?

L: sim, e como à pesca, eles fizeram sensibilização aos pescadores, por exemplo, de como é que devem pescar...e aquela pesca abusiva, actualmente quase não há

Eu: têm mais cuidado com o tamanho dos peixes?

L: sim, sim

Eu: o que deve ser feito para garantir os recursos das tabancas? o que deve ser feito para continuarem a existir? que acções deviam ocorrer para que os recursos que lá estão se manterem? para não desaparecerem?

L: acho que deve ser a contribuição da comunidade, fortemente colaborar juntamente com a presidente das escolas EVA, é a escola que está engajado em preservação do ambiente, então com a colaboração da comunidade será mais fácil em conservação dos recursos

Eu: e que técnicas novas é que eles fizeram? por exemplo, com o desmatamento eles já não fazem de forma tão abusiva, como é que fazem mais em concreto?

L: actualmente eles escolhem uma zona...escolhem uma zona em que a maioria das populações que precisam, escolhem uma zona que desmatam, só uma zona que depois dividiram, não é como antes, cada um desmata na sua maneira, escolhem uma zona, reservam outras, e depois de dividirem aquela zona cultivando e deixam alguns anos, mais à frente, e depois desmatam outra zona

Eu: que é para dar tempo para...ahhh isso é muito bom...e de entre tudo o que eles fizeram o que achas mais importante? essas coisas novas que eles fizeram de desmatamento, das redes de pescas, de tudo, o que achaste que foi mais importante para a comunidade?

L: mais importante acho que actualmente as comunidades estão a perceber do que é a má prática que eles faziam e estão a adaptar a boas práticas

Eu: estou a perceber...ok, conhece ou usou os fogões melhorados?

L: sim

Eu: na sua tabanca usam?

L: usam

Eu: usam? ok, e o que é que faz de diferente em relação aos antigos?

L: o antigo...em relação a esses dois fogões, o antigo que se usava, ali se usava mais lenha, os fogões antigos fez com que as mulheres ou os homens iam à mata a desmatar muito, muita lenha, com o fogão melhorado ali se usa pouca lenha, já isso com o fogão melhorado fez com que já é mata que está reduzida a desmatção

Eu: e as hortas comunitárias? participou nalguma horta comunitária?

L: hortas?

Eu: sim, as hortas...

L: sim

Eu: sim? é bom...e que vantagens tiras da horta comunitária? que achas que...

L: horta comunitária tem grande vantagem para a comunidade porque ajuda muito em dieta alimentar  
Eu: tem mais variedade?  
L: sim, tem mais variedade  
Eu: e o sal solar, já usou o sal solar?  
L: sim  
Eu: e que vantagens trouxe para a comunidade? e para ti?  
L: tem a vantagem de, para as comunidades, para além de com a produção de sal reduz a compra, e também é nova forma, novo sistema, diferente do que antes faziam, e também com o sal solar eles conseguem comercializar e ganham alguma coisa  
Eu: algum dinheiro?  
L: sim  
Eu: e na sua tabanca fez-se replantação dos tarrafes? repovoamento do tarrafe? na sua zona?  
L: na minha zona não tanto, na minha zona fez-se repovoamento dos cibes  
Eu: repovoamento do cibe? é aquela árvore não é?  
L: sim  
Eu: e tu, tua família, ajudaram a fazer isso?  
L: sim, sim  
Eu: e qual foi o interesse desse repovoamento, desse cibe?  
L: bom, tem importância porque actualmente, as palmeiras, as comunidades, é difícil porque quem tem construir as casas, as palmeiras que usam para fazer a estrutura da casa já quase estão a desaparecer...daqui a uns dez, vinte anos à frente, já...  
Eu: já não vão encontrar  
L: sim, para além de que a palmeira tende a desaparecer, só o cibe tem muita, muita importância, só com o cibe é usado para muita actividade  
Eu: portanto é importante que seja resposto, replantado  
L: sim, e é uma espécie que está também a desaparecer  
Eu: também está a desaparecer?  
L: neste zona quase existem poucos  
Eu: já há poucos?  
L: sim, uma das políticas das escolas EVA para fazer mais ou menos voltar aquelas diferentes espécies que existiam, mas que hoje em dia não existem por causa da comunidade, fazer perceber as comunidades que são importantes e para preservar porque é bom propriamente para eles  
Eu: humm...e os cursos de formação que foram feitos para a população? participaste em algum cursos de formação? de higiene pessoal...  
L: tomei parte em algum  
Eu: e em qual?  
L: em higiene, eu tomei parte, até no que diz respeito ao ambiente  
Eu: e acha que os cursos foram importantes para a comunidade?  
L: sim  
Eu: e diz-me que outros cursos gostarias que a comunidade pudesse ter? que fosse importante, ou para ti...  
L: para mim acho que, o que diz respeito ao ambiente, é muito importante, se houver mais, se houver muitas formações relacionadas ao ambiente seria mais valia para a comunidade como mesmo para eu também  
Eu: e participaste em algum encontro, daqueles encontros sobre...de acampamentos, ou sobre a pesca e a caça ilegal e esse tipo de acções?  
L: sim, até algumas formações que a escola EVA realizava, organizava, em termos de caça ilegal, tomei parte, e também tomei parte na maioria das formações porque na minha escola fui o director...actualmente sou o mais antigo da escola, fez com que tomei parte em muitas formações  
Eu: muitas formações aconteceram no passado?

L: sim

Eu: e o que é que aprendeu nesses encontros?

L: aprendi a nova...posso dizer inovações porque é uma coisa que até eu não conhecia, mas com essa formação fez que percebo alguma coisa, qual a vantagem desses e até consigo meter isso na comunidade

Eu: na comunidade? passar essa informação?

L: sim

Eu: e das actividades que a escola fez qual é que achou mais importante? de todas as actividades que a escola de Iale fez, qual é que achou mais importante para essa comunidade?

L: eu...actividade que achei mais importante, uma delas é aquela do repovoamento do cibe, o repovoamento do cibe é muito importante, e outra actividade é acompanhamento do avanço do nível do mar, também é muito importante porque quando a gente estão a fazer aquela medição da erosão muitos ficam assim...

Eu: não percebem...

L: muitos não confiam se na verdade conseguimos saber alguma coisa, como o mar avança ano a ano ou mês a mês, alguns vêm essa actividade como

Eu: como sem importância...

L: sim, e outra coisa que a minha escola fez é a protecção de algumas espécies marinhas ameaçadas, tartarugas, golfinhos e manatins

Eu: aqui também há golfinhos, não sabia...

L: sim

Eu: e qual é que achas que a comunidade vai usar no futuro, dessas acções? portanto todas elas vão continuar a ser feitas no futuro?

L: sim, sim, são quase sempre mobilizados, sensibilizados para que continuem nessas actividades

Eu: que diferenças encontrou entre as práticas tradicionais e as práticas ensinadas na escola EVA?

L: tem a diferença porque as práticas tradicionais, eles a noção de outra coisa, enquanto que já na escola é uma coisa que podemos dizer...é uma coisa que já é estudada, porque alguém pode conhecer, pode ter a experiência de uma outra coisa, mas já com o ensino é uma coisa já mais clara, mais simples que de uma forma que talvez não vai me dificultar a comunidade...é um caminho mais simples, mais claro

Eu: ahh, ok

L: enquanto que a forma que os .....sabiam já são caminhos mais complicado, ou são as coisas erradas

Eu: a nível geral o que é que mudou na tabanca graças à escola EVA? o que é que achas que mudou?

L: graças a escola EVA nas tabancas mudou muita coisa porque até então muitas tabancas estão a pedir, até actualmente há muitas tabancas candidatas às EVA's

Eu: à EVA? ahhh, estão a pedir as escolas EVA?

L: sim, e acho que isso é um bom sinal porque quando um tabanca que ou um tabanca candidatar para integrar escolas EVA isso já um bom sinal porque as escolas que já existiam estão a apresentar um bom sinal...algumas coisas que não existiam nas tabancas mas com a presença das escolas EVA fez com que hoje em dia muita tabanca melhorou, por exemplo no que diz respeito aos que têm actualmente poços de água, isso foi graças à escola EVA, até escola, muita tabanca não tinha escola, graças à EVA, graças à AD, fez com que nas zonas onde estão a actuar muitas tabancas têm mais escolas...e essa inovação, na maneira como a comunidade pode tratar o ambiente, também isso é importante

Eu: muito obrigada, está ótimo

## **EVA DE IALE**

### **M F, professor, EVA de Iale (E5)**

Eu: vou gravar a entrevista, estou a fazer a entrevista para o meu mestrado que é sobre as escolas de valorização ambiental, a tese do mestrado é sobre a percepção das comunidades, sobre o que elas pensam...sobre a valência das escolas que estão nas suas tabancas e..pronto tenho um guião de entrevista para professores e para membros da comunidade. No seu caso, és professor não é?

M: sou professor e sou diretor da escola EVA de Iale

Eu: e qual é o seu nome?

M: Maurício Augusto Fernandes

Eu: e morra na zona Iale?

M: morro em Varela Medina, há duas Varelas: Varela e Varela-Medina, fica a dois quilómetros

Eu: e há quanto tempo é que está relacionado com as escolas EVA?

M: já há...posso dizer 17 anos...depois a fundação das escolas EVA, fomos nós mesmos que fundou essas três palavras, EVA: escola de verificação ambiental, eu sou um dos elementos que fundaram a EVA, somos três pessoas que fundaram essa palavra

Eu: a primeira é em que disciplinas é que se ensina a sustentabilidade ambiental nas escolas EVA?

M: nas escolas EVA eu posso dizer que em todas as disciplinas introduzimos componentes ambientais, quando estamos a falar por exemplo de português estamos a meter componentes ambientais, em todo o lado é assim...

Eu: no caso do português como é que vocês introduzem o tema?

M: por exemplo nós estamos a tratar de...há uma leitura que pode se falar de pato, se estamos a falar de pato então vamos explicar as crianças o pato, se vamos falar de ciências então vamos meter a componente que devemos cuidar do pato, devemos arranjar...e já metemos muitas coisas, por exemplo, o pato deve ficar num lugar, portanto deve ser vedado, se queremos criar o pato, deve ficar num meio, num local vedado, e esse pato deve ser cuidado para não ser abatido por outra pessoa, e podemos falar também que o pato é um ave que vedemos cuidar, portanto não deve também ser morto pelas pragas dos animais...

Eu: pelas doenças...

M: sim

Eu: e nas escolas oficiais têm essa preocupação, ou nem por isso?

M: não, não têm nenhuma preocupação porque nas programações oficiais nos metemos componentes ambientais para completar o estudo, para interligar a interdisciplinaridade

Eu: e qual é a metodologia que usam nas escolas? resolução de problemas, grupos de trabalho, projetos, coisas mais práticas, casos práticos?

M: às vezes nós fizemos coisas práticas porque ensinar as crianças não é só dentro na sala de aula, às vezes saímos, fazemos excursões, quando estamos a tratar de uma matéria temos que sai fora, mostrar como é que se trabalha, tem que ser essas coisas práticas, teoria e prática

Eu: e como é que é trabalhar na escola EVA? o que é que acha, gosta, não gosta?

M: gostamos porque a escola EVA é uma coisa que apareceu de novo, a escola EVA ensina as crianças muitas coisas, depois do surgimento das EVA's, com esses componentes nós mostramos às crianças que as escolas EVA é uma escola que trabalha ligado à comunidade, presta serviço à comunidade porque estamos a falar da desmatção de matas e como é que podemos explicar à população que não deve desmatar a mata. Na escola EVA criamos novas coisas, por exemplo, como construir fogão melhorado para as pessoas não matem a mata, buscar muita lenha, porque o fogão melhorado (nós cozinhámos com o fogão melhorado) gasta pouca lenha, por exemplo se alguém vai buscar 4/5 feixes de lenha numa semana para cozinhar, enquanto na escola EVA, que tem esses componentes, com 3 feixes de lenha podem cozinhar a comida, de 7 feixes de lenha por semana pode ser 2...

Eu: pois, pois...

M: então reduziu o desgaste de lenha, energia

Eu: e como é que são planificadas as actividades?

M: as atividades?

Eu: sim, as atividades letivas, como é que fazem a planificação?

M: por exemplo nós vamos iniciar o primeiro ano de serviço, vamos fazer...meter componentes na planificação desse trabalho, nós começamos, por exemplo no início do ano, vamos planear, neste momento vamos fazer o trabalho de componentes ambientais, e vamos introduzir componentes ambientais no nosso trabalho. Nós planificamos e temos um trabalho feito e programas oficial e temos que fazer os componentes...

Eu: para introduzir o ambiental...

M: sim

Eu: e que materiais é que são usados? são criados pelos professores ou pelos alunos? ou são coisas que trazem, ou são fornecidos pela escola? criam coisas novas? como é que funciona?

M: nós criamos coisas novas, por exemplo, para ensinar algumas coisas da matemática a gente tem que arranjar, elaborar materiais de suporte para o trabalho, como tal por exemplo nós estamos a ensinar o enunciado português, vamos trabalhar na matemática não temos materiais para concretizar a matéria, temos que elaborar esses trabalhos, por exemplo, elaborar um cartaz, fazer um cartaz, e alguns esboços, alguns desenhos, temos que mostrar às crianças o que vamos fazer

Eu: ok...e de que forma é que são motivados os alunos? como é que vocês motivam os alunos para quererem participar nas atividades, e terem uma consciência ambiental?

M: claro que crianças gostam muito de motivação, porque primeiro a pessoa tem que contar um conto relacionado com aquilo que vai trabalhar, fazer uma canção relacionado com aquilo que vai trabalhar, e assim vai ter um interesse em aprender aquilo que você vai ensinar, ou sensibilizar, explicar, orientar e assim vão aprender

Eu: e notou alguma alteração nas atitudes dos alunos em relação ao ambiente? acha que estão mais conscientes, ou não, e de que forma?

M: claro que nós notamos que as crianças mudaram de comportamento, e quando nós estamos a introduzir as coisas de ensinar, de inovação, eles levam a mensagem aos pais, por exemplo, as questões de desmatagem, que nós não devemos desmatar ou queimar, que vamos matar todas as plantas medicinais, as crianças mudaram de comportamento, até falam com os pais, quando os pais dizem, por exemplo: vai fazer assim tal coisa no mato, as crianças dizem: olha o professor disse que não devemos isto, devemos fazer outra...como muitos nas escolas EVA aprenderam, por exemplo, a fazer o sal solar, através do sal dos plásticos, a maioria da mulheres aprenderam isso, pensamos que as mulheres já mudaram o comportamento, não só os filhos, porque dantes cortavam a lenha, desmatavam, para cozinhar a lenha, debaixo do fogo fazia temperatura, fumo, neste momento já aprenderam, mudaram de comportamento porque o sal passa-se a fazer no chão, com sacos de plástico...

Eu: e só com o sol e mais nada...

M: mais nada...não gasta energia, e as crianças mudaram, porque notamos quando fizemos excursões com as crianças nas matas, bolanhas, eles já começam a identificar algumas coisas que não estão bom, e aqueles que estão bom, já começam a notar, já estão a mudar o comportamento

Eu: ahh, que interessante

M: têm a noção que é importante, porque assim vão mudar, falando só assim sem explicar qual é a importância eles não sabem

Eu: pois, eles não sabem...e teve alguma formação específica em pedagogia pela ação, aqui nas escolas EVA?

M: não entendi bem...

Eu: se teve alguma formação específica em pedagogia pela ação, pelo Pepito?

M: sim, já sofremos uma formação por um homem, Huberlolot, é belga, e Maria Anne, também é belga, deram formação aqui através da AD, conseguiram trazer esse homem importante que estamos a chorar dele, que devia vir visitar-nos, deram tanta, tanta formação sobre a excursão ao mato, como a gente deve agir, a proteção do mato, como é que o mato está, em muitas coisas aprendemos aí...além disso também o PNUD, a nossa escola foi associada à UNESCO, e nós fomos,

particularmente eu fui fazer formação desse estudo que estamos a dizer de base da praia, saber a progressão da praia, a medição da praia, e muitas coisas aprendemos através de pedagogia e eco-pedagogia, coisas que nós aprendemos, com os professores aí, são muito interessantes para nós e nós queremos também replicar e mostrar às pessoas que nós professores vamos já começar a fazer algumas formações sobre eco-pedagogia e como se pode também trabalhar com componentes ambientais...vamos começar a trabalhar

Eu: a minha pergunta a seguir era isso...já me respondeu às perguntas...muito bom...disse-me que estive em acampamentos...

M: sim, diga...

Eu: em acampamentos e visitas de de estudo com os miúdos, qual é que achou...o que é que acha sobre isso? qual achou mais importante e porquê?

M: na acampamento?

Eu: sim, acampamentos com miúdos e visitas de estudo...

M: é pá...formidável...eu posso escolher muitos formidável, o último acampamento da Mocidade Portuguesa foi em 74, portanto foi um exemplo na elaboração de acampamento com falecido Pepito, e depois ele fazia muitas perguntas, eu estou a lembrar como passou a Mocidade Portuguesa porque foi primeiro ano de 2011 que começamos o primeiro acampamento de crianças da escola EVA, e eu dei essa explicação e ele disse vale a pena, a gente vai já organizar acampamentos de 2 em 2 anos nas escolas EVA para por intercâmbios...porque é uma coisa tão importante que eu posso dizer...note que aquele primeiro ano de acampamento de escola EVA, a escola EVA teve que acomodar 4 escolas de Senegal, para participarem...

Eu: portanto convidaram os de Senegal para cá...

M: sim, para assistirem aquele acampamento, foi uma coisa maravilhosa, que eu nunca...se eu lembrar daquilo parece que estou no mundo de...é muito interessante porque alguns fazem intercâmbio com os colegas, aprendem muitas coisas, os de senegal aprenderam connosco, e eles pediram qualquer ano que vamos fazer acampamento eles vão participar, é pena em 2013 eles não participaram porque era na altura que eles estavam na escola e não podia sair, nós convidámos Conacry para assistir na Cantanhez do Sul, era grande, grande...uma coisa que deixou-me impressionado, e esse ano devia ser mas com aparecimento de ébola...

Eu: foi mais complicado...então acha que os alunos e a comunidade beneficiaram desse...

M: até estão a perguntar porque é que não vamos começar esse ano, aqueles que foram o ano passado explicaram aos colegas o que passou e os colegas estão a perguntar porque é que aquilo não foi organizado e nós estamos a dizer que não sabemos se passou o surto de ébola, não podemos fazer...e eles a perguntar quando

Eu: muito bem...e já me falou dos fornos melhorados...fogões, não é? agora em relação à hortas comunitárias?

M: eu me esqueci também que nós fizemos a repovoamento do mangal...

Eu: sim, sim, eu ia perguntar isso do repovoamento do mangal...essas coisas...portanto são acções que foram feitas nas várias EVAs, na sua zona em específico...o sr. estava a me dizer que tem coisas mais concretas para a erosão do mar. Que acções é que fizeram?

M: portanto, neste momento nosso trabalho é seguir a desova da tartaruga no mar, também criamos um museu do mar, que é muito importante, que se fosse ontem, passava ali e via carapaça de tartaruga de tamanho de um metro de altura mas que agora desapareceram...

Eu: desapareceram as tartarugas grandes?

M: desapareceram, só ficam aqueles miúdos mais pequenas, mas aqueles grandes já não existe e nós temos muitas coisas a sensibilizar os pescadores que quando apanham na rede, não mata, se não está morto deve largar, e porque era impedido em tempos, quando viam uma pessoa com carapaça de tartaruga, essa pessoa passava mal, mas nós depois da criação da EVA impedimos, porque se eles apanhem tartaruga morta têm medo de sair com ele e deitam na água, então nós sensibilizamos: quando apanhar, se está morto, traga...

Eu: pois, pois...

M: nós precisamos daquela carapaça para mais tarde para a gente cruzar...então isso foi coisas muito importante, e a população mesmo entender que era assim

Eu: muito interessante...de tudo que a sua escola fez, das actividades que fizeram, qual é que achou mais importante para a comunidade e porquê?

M: eu acho que a população está...o que é mais importante é aquele fogões melhorados, que impediu já que a gente não desmata a mata, e também coisas que eles não esperavam como o repovoamento do mangal que, se por exemplo levar uma pessoa a dizer: vamos repovoar o mangal, eles vão dizer mas ninguém come o mangal como é que vamos repovoar isso...mas acabaram de entender que de facto era casa para os animais aquáticos que moram, lá é que os peixes vão morar, até os animais vão ficar aí...neste momento podemos dizer que os macacos já estão a acabar mas se forem ao tarrafe vão encontrar os macacos aí...

Eu: voltaram, foi?

M: já estão aí no tarafe porque os desmates acabaram, portanto é assim

Eu: e pensa então que a comunidade vai usar os conhecimentos novos no futuro?

M: sim, pensamos

Eu: vai ser sustentável?

M: já viram até que essas coisas têm vantagem porque nota, uma mulher que até há tempos ia à mata buscar a lenha e cozinhar o sal, e quer fazer a horta mas não tem maneira de fazer a horta, mas se hoje destender aqui uma esteira, oleado, saco plástico, fazer a água ir, pode ir fazer outro trabalho, fazer outras actividades extras, e isso é importante para eles, muito importante, para além da introdução daquelas máquinas descascadoras que o projeto AD fazia, ajudava muito as mulheres porque estava a perder tempo a “pilar”, ajudou as mulheres a fazer muito trabalho, também mandavam as crianças para a máquina de descasque e fica a fazer outra coisa ao lado

Eu: tem ideia de como era a comunidade antes das EVAs? antes da escola chegar? como é que eles agiam?

M: comunidade como faziam antes das EVAs? é pá...é uma coisa engraçada, as mulheres antes das EVAs cortavam lenha, faziam muitas coisas, cozinhavam sal assim, não aprenderam muitas coisas que as escolas EVA levou, por exemplo fazia repovoamento de cibes...fizemos cibes, esqueci-me de explicar isso

Eu: o que é que são cibes?

M: cibes são plantas tipo palmeiras, então fez que a população sentiu muito interessante...esqueci-me de explicar uma coisa que a AD introduziu, planta de batata e ajudou também mulher a fazer horta escolar, eles apoiam na horta escolar, depois receberam sementes, fizeram furo de água que ajudou a população, a zona é muito difícil de encontrar água

Eu: é difícil encontrar água?

M: sim, nós lá na escola não temos água neste momento, só se sairmos a um km e tal para ir buscar água, o poço que temos lá tem problema, senão você ia encontrar horta escolar, não podemos fazer horta por causa da água

Eu: pois, pois...portanto já me disse que sim...como vê o futuro da tabanca em termos ambientais? da sua...

M: na minha tabanca pensamos que...e também não expliquei algumas coisas aí, a escola ajudou a fazer saneamento, abrir latrinas nas tabancas

Eu: acções de sensibilização

M: é, pensamos que as tabancas vão ficar...bom, livrar de certos problemas que podia acontecer e as tabancas agora vão desenvolver-se, vai perceber certas coisas que é importante ajudar

Eu: portanto o futuro é risonho!

M: é

Eu: ok, já acabamos a entrevista, obrigada, fico com muitos dados novos que me deu que eu não tinha, não sabia de muita coisa como a desova das tartarugas, o museu do mar, sensibilização aos pescadores, os dados que eu tinha era da maior parte das escolas EVA, os fogões melhorados, o sal,

as hortas comunitárias, repovoamento do mangal, mas essas coisas mais específico da sua zona não tinha portanto foi muito bom, muito obrigada

## **EVA DE CUBOMPOR**

**B N, 31 anos, professor (E6)**

Eu: Olá bom dia...

Bebeto: bom dia

Eu: como estava a explicar ao Quintino eu estou a fazer um mestrado no ISCTE sobre as escolas EVA, o mestrado é Estudos do Desenvolvimento e eu estou a fazer a vertente de desenvolvimento sustentável, portanto queria juntar a educação com protecção ambiental, com consciência ambiental, e então a Isabel falou-me das escolas EVA, vocês fazem aqui é isso mesmo, vocês juntam as escolas com a protecção do ambiente...

B: sim

Eu: por isso é que eu decidi fazer este mestrado e a parte prática é sobre essas escolas. Portanto vou te fazer uma série de perguntas sobre o que achas sobre a escolas, as actividades, das coisas que foram feitas aqui na escola EVA para ter uma ideia de como é que os professores e a comunidade vêem a importância da escola...está bem?

B: sim

Eu: há quantos anos é que das aulas?

B: 2012

Eu: pois, foi quando foi começada esta escola, Cubompor, não é?

B: sim

Eu: foi inaugurada em 2012?

B: não, não

Eu: foi antes, já existia?

B: sim

Eu: ahh, ok...então pronto, a minha primeira pergunta era sobre tentar comparar os currículos oficiais com escolas EVA e então ia te perguntar em que disciplinas se ensina a sustentabilidade ambiental nas escolas EVA? portanto a protecção ambiental...que disciplinas é que tu das?

B: eu? eu deu ciência integrada

Eu: e ciência integrada é o quê? ciências sociais e isso?

B: sim, sim, à 4ª classe...e dei também a 5ª classe ciências sociais e português

Eu: ciências sociais e português

B: de par manhã e de tarde

Eu: ok..e nessas disciplinas vocês falam da protecção ambiental?

B: sim

Eu: ok, e nas escolas oficiais tens ideia em que disciplinas é que falam desta protecção ambiental, da consciência ambiental? tens ideia?

B: ???

Eu: sem ser na escola EVA, na escola oficial, que não tenha esta componente, como é que eles...em que disciplina é que dão? ciências sociais, se calhar...?

B: ciências sociais e português, mas na escola pública, que não é a escola de verificação ambiental, sempre na biologia falam também

Eu: biologia? ahhh, ok...e qual é a metodologia que vocês usam para exemplificar isso? por exemplo vocês fazem resolução de problemas, fazem trabalho de campo...projetos...como é que fazem? para mostrar aos miúdos como é que deve fazer bem uma coisa para proteger o ambiente?

B: sim

Eu: como é que fazem?

B: no dia de trabalho, saiu com alunos, explicar sobre fazeres, danos sobre educação ambiental, se for fazermos danos não favorece aos alunos fazermos boas coisas, é melhor evitar do que fazer muitas coisas de danos

Eu: ok...

B: sempre falamos com eles

Eu: falam mais com eles? mostram?

B: não

Eu: e para ti como é trabalhar nas escolas EVA? gostas de trabalhar...?

B: sim, gostas de trabalhar muito

Eu: gostas muito?

B: sim

Eu: ok..outra...e como é que planificas as actividades que vais dar? a planificação das actividades das aulas?

B: das aulas?

Eu: sim

B: antes de ir à escola, devo planificar antes de chegar à turma, cumprimentar os alunos, e hoje devemos falar destes capítulos que planificamos, antes de ir à escola, porque um professor não pode ir à escola sem estar...começar a planificar logo à frente não...deve planificar e preparar matérias que deve a ir trabalhar com eles, antes de ir à escola, sempre essa planificação que eu fiz em casa

Eu: ok, isso é ótimo. E depois que materiais é que tu usas...por exemplo se vocês têm que cavar, plantar uma planta, os materiais que vocês usam, são vocês que dão ou são os alunos que levam? ou vocês criam, fabricam...imagina que vocês têm que cavar, precisam de uma pá, não é?

B: sim sim

Eu: são os miúdos que levam? são vocês que dão? vocês criam qualquer coisa? inventam uma forma, um material qualquer? como é que fazem?

B: como eu sempre tenho enxada lá em casa, na minha residência tenho enxada e pá, agora se quero fazer um qualquer jardim na escola eu sempre que fiz isso

Eu: fazes isso, levas as tuas coisas?

B: sim, o meu material para trabalhar junto com alunos

Eu: com os alunos? e os alunos também vão experimentando em fazer?

B: sim

Eu: ahh, ótimo....olha e como é que vocês motivam os alunos para fazer as coisas? como é que dizem: têm que fazer isto, isto é importante?

B: quando eu fiz, deixa também o aluno a praticar, ficar de pé a visitar um trabalho que um aluno fez, se fez bom ou se fez mal; se fez mal: olha é assim...para melhorar

Eu: ok, isso é ótimo...e tu notaste alguma alteração na atitude dos meninos em relação ambiente? se tu achas que eles agora têm mais consciência, fazem as coisas melhor, tentam não estragar? notaste alguma diferença?

B: não...

Eu: os alunos...

B: fez isto de que se nós estragarmos não podem ver boas coisas amanhã, não vão ver, é melhor proteger que estragar aquilo que nós fizemos

Eu: está bem...e para ti como é que é ser professor na escola? tiveste alguma formação? gostas? achas que é suficiente? a formação que tu tiveste, tu como professor?

B: sim

Eu: sentes que é suficiente?

B: formação? para não

Eu: não chega? precisavas de mais

B: muito

Eu: muito mais formação? ok...

B: nem que fosse hoje, se eu vir formação vou entrar, mas devido quê? meios

Eu: pois é porque há falta de meios, não é? faz falta mais formação

B: sim

Eu: e tiveste alguma formação específica em pedagogia da acção?

B: como eu?

Eu: sim

B: sim

Eu: tiveste? e achaste importante?

B: é importante...porque se um professor ir a fazer formação, tem validade que faz com que professor ir fazer a formação

Eu: está bem...e em eco-pedagogia? não tiveste formação em eco-pedagogia?

B: não

Eu: ok, e achas que a formação que tu tiveste é importante para a qualidade do teu trabalho?

B: sim

Eu: é importante?

B: sim

Eu: agora eu vou perguntar sobre os acampamentos e as visitas de estudo que vocês fizeram...participaste em algum acampamento, dinamizaste alguma coisa, alguma acção? os acampamentos e visitas de estudo, fizeram?

B: fizemos

Eu: e participaste em algum?

B: sim

Eu: achaste importante?

B: muito importante...

Eu: achaste giro? em que aspecto é que achaste importante?

B: porque fizemos acampamento de Educa África, junto com o meu colega Tijano, que está aqui em São Domingos, fizemos a semana passada lá em Varela

Eu: em Varela?

B: sim

Eu: e que pessoas...foram alunos, pais, quem foi da comunidade, a esse acampamento?

B: sou eu mesmo, formador, com crianças

Eu: e foram crianças? muitas?

B: muitas crianças

Eu: da escola, de Cubompor?

B: sim, fizemos da escola de Cubompor e também das tabancas em redor da escola de Cubompor, e lá em Varela a mesma coisa

Eu: ahhh, ok, ok...e achas que a comunidade e esses alunos beneficiaram desses conhecimentos?

B: sim, e até fizemos na Educa África, fizemos colocação de garrafa de 1,5 litro de água num quarto que tem escura...

Eu: ahhh, para dar luz?

B: sim para dar luz, fizemos também com comunidades, no local onde comunidade vive, no local escura

Eu: ahh, vocês fizeram um projeto específico, mostraram como se pode ter luz através da garrafa de água?

B: sim

Eu: ahhh, que giro...

B: Dona Isabel tinha vindo dizer que fizemos assim

Eu: ela tinha-me dito...eu lembro-me de ter visto isto na internet há uns anos, quando estava na 1ª parte do meu projeto mestrado

B: eu sou formador desta tabanca (Cotijane???...), arredores de São Domingos

Eu: e funciona mesmo, aquelas garrafas de água?

B: sim, até na minha residência, tenho 8 garrafas

Eu: ahhh, porque eles fazem um buraco, no teto

B: fazem buraco, põe lixívia, água de bomba e faz

Eu: e faz luz?

B: sim

Eu: é estranho não é? parece...

B: tanto noite, claridade de lua, dá também claridade

Eu: olha, esse é um projeto muito engraçado...e qual é a tua opinião sobre os fogões melhorados?

B: sim, eu também sou formador de fogões melhorados,, desde Canahate até Subijate/Campara, e aqui em São Domingos, mesmo

Eu: também?

B: sim

Eu: e achas que as pessoas...

B: sim há muitas pessoas que habitam sempre de fazer com fogões melhorados. Com a minha experiência, com Quintino e Braima Batista

Eu: e foi muito bom para as pessoas?

B: foi muito bom para as pessoas porque mesmo gasto de lenha, ponho pouca lenha e faz com que a comida foi boa, em vez de meter muitas lenhas, faz com que a comida torrar

Eu: ahhhh, ok,ok...

B. sim, fizemos isto

Eu: e as hortas , as hortas que vocês fizeram?

B: hortas escolares?

Eu: sim

B: fizemos hortas escolares, neste tempo, amanhã, vamos ir à horta escolar, de fazer canteiros, e eu também sou formador de canteiros

Eu: de canteiros escolares?

B: sim, nas hortas escolares tanto nas hortas privado

Eu: e diz-me uma coisa: essas hortas como é que funcionam? vais lá e ensinas a fazer e depois, quem toma conta?

B: sim, tenho lá materiais que nós fizemos hortas escolares, está lá na escola, fizemos tanto comunidade, se quem quer pode contactar-me para fazer o canteiro na sua quintal

Eu: no seu quintal?

B: sim, eu sempre fez isto

Eu: portanto vocês têm o projeto e depois a comunidade, alguém da comunidade se quiser, vocês vão lá e fazem igual, para eles?

B: sim

Eu: ahhh,está bem, isso é muito bom...e sobre o sal solar, achas também que foi importante?

B: sal solar? sim, muito importante, e porquê ajuda-me.a...ehhh...quer dizer, a minha mãe como tem idade muito elevados, sal solar ajuda ela porque ir ao mato à procura de lenha e assim, é melhor buscar, arranjar oleado, deixar no mar, ficar só a secar, e depois ir no dia seguinte tirar, penso que é melhor em relação ir à procura de lenha, meter fogo assim...e gasta sempre energia

Eu: sim, assim é mais fácil, mais tranquilo

B: sim

Eu: olha e no repovoamento...qual é a importância do repovoamento dos mangais?

B: mangais? eu também estou formador no repovoamento dos mangais

Eu: e achas que foi importante?

B: sim, foi muito importante porque sempre ir à procura de “caneta de sancho”

Eu: o que é “caneta de sancho”?

B: “caneta de sancho”? propago, não conhece propago?

Eu: não, é o quê?

B: propago faz com que tarrafe mesmo envolve, nós ia à procura de propago em cima, com canoa, remar, a “cambar” noutra “cambança” à procura de propago. Propago chega, e filar e põe corda em filar, e meter aquele propago, 2/3 , 4/5, vai “surrondar” aquelas raízes, em baixo

Eu: portanto é uma técnica que vocês usam para fixar o mangal, para começar a crescer?

B: sim

Eu: ahhh, está bem, já percebi, ok...e acções de sensibilização ou de formação, participou em alguma coisa?

B: sim

Eu: na formação de... a Isabel disse-me que vocês fizeram acções de sensibilização de higiene pessoal, fizeram sobre caça ilegal, sobre pesca excessiva, participou em alguma formação desses?

B: sim, e eu sempre participou na formação de IBAPE

Eu: isso é o quê, IBAPE?

B: instituto que eles criaram de...porque sempre dei o exemplo lá na tabanca, há outras gentes que pesca com rede que não é bom no mar, aquele rede chama-se “ramasse” porque leva todo o peixe...

Eu: mesmo aqueles que são muito pequeninos?

B: se são pequenos leva, se são grandes leva, não é bom, deve arranjar rede, mas claro tem abertura de 80cm, leva peixe mais grande, os pequenos fica para reproduzir

Eu: para poderem crescer também

B: sim, sempre fez isto também

Eu: ahhh, muito bom...agora vou perguntar sobre a importância das actividades para a comunidade...das actividades que vocês fizeram, de tudo que fizeram, que é que achaste que foi mais importante e porquê? de tudo que têm feito até agora, e já vi que participou em muita coisa, o que é que achou assim mais importante e porquê?

B: bom, actividade que nós fizemos lá com a comunidade, acho que é muito importante porque se temos na nossa escola, reabilitação da escola, a comunidade vem para ajudar-nos a fazer a reabilitação da escola, tanto várias coisas que a comunidade vem a participar connosco lá na escola e fazer em conjunto, tanto no repovoamento do mangal a comunidade sempre participou, os tipos de actividade que nós temos a fazer a comunidade sempre participou connosco

Eu: e achas que foi muito importante, não é?

B: e eu acho que com este é muito importante porque com 4 professores lá na tabanca não podem fazer nada, acho que esta actividade que nós fizemos com a comunidades é muito importante a comunidade ajuda-nos

Eu: ajuda e envolve, não é? ok...

B: muito importante

Eu: e achas que a comunidade no futuro vai usar os conhecimentos que vocês trouxeram?

B: sim, claro, vão usar porque praticam, através de nós

Eu: vão usar no futuro?ok... e tem ideia de como era a comunidade antes das escolas?como é que funcionava?

B: humm?

Eu: a comunidade, antes das escolas EVA chegarem, como era? tinha mais consciência ambiental, ou não?

B: sim...

Eu: agora tem mais consciência?

B: sim, sim, tem mais consciência

Eu: e acha que os alunos agora têm mais consciência?

B: claro

Eu: e os pais também?

B: mesmo

Eu: e como é que vê o futuro da tabanca em termos ambientais?

B: em termo ambientais, quer dizer...em termos ambientais na tabanca nós sempre sensibiliza muito

Eu: sim, mas para o futuro? como é que vai ser para o futuro, acha que vai ser melhor?

B: sim

Eu: vão continuar o trabalho que vocês estão a fazer?

B: sim, sensibiliza as comunidades de que não estraga nada aquilo que vão ver amanhã ou nossos filhos

Eu: para as outras gerações?

B: sim outras gerações que vão ver amanhã, é melhor proteger para nossos filhos vão ver amanhã

Eu: para poderem encontrar...portanto é conservar agora para depois amanhã os filhos terem lá a mesma coisa

B: sim, sim

Eu: ok... muito obrigada, está ótimo e pronto, vou tentar quando acabar o mestrado de mandar com a Isabel um exemplar para vocês...muito obrigada

## **EVA- SÃO DOMINGOS**

### **I I, 38 anos, Coordenador das escolas EVA (E7)**

Eu: é professor aqui na escola?

Issa: sou coordenador do programa ambiental da AD, particularmente coordenador das escolas de verificação ambiental

Eu: portanto, acho que já expliquei mais ou menos, estou a fazer um mestrado na área de estudos do desenvolvimento na faculdade ISCTE e queria juntar a área da educação, que é uma área que me interessa muito, com o ambiente. Então a Isabel falou-me das escolas EVA que era isso mesmo, a junção do ambiente com a educação

I: sim

Eu: portanto o meu mestrado é isso, e isto é a parte prática, tenho uma parte teórica dentro do mestrado mas a parte prática é isto, e a minha pergunta...portanto o título é: As escolas EVA na Guiné-Bissau- a percepção das comunidades. Portanto o que eu quero saber é como é que as comunidades vêem a escola EVA, o que é que elas acham, se é bom, se não é bom, se trouxe um valor acrescentado...basicamente o que eu quero saber é isso. As perguntas que eu tenho é mais virado para os professores mas vou tentar ver se consegue, como não é professor, é coordenador, me dar uma visão maior do projeto todo. Há quantos anos é coordenador aqui das escolas?

I: desde 2008

Eu: 2008? 2008 até agora, não é?

I: sim

Eu: a minha primeira pergunta é acerca do currículo das escolas oficiais e das escolas EVA...em que disciplinas é que acha que se ensina mais a sustentabilidade ambiental?

I: é mais nas disciplinas de matemática, ciências sociais e ciências naturais

Eu: ciências sociais e naturais...

I: é mais onde se sente o peso da educação ambiental mas faz-se também no domínio da...

Eu: juntamente são estes...que engraçado...e nas escolas oficiais qual é que seria...eles dão ou não dão? têm esta parte?

I: até este momento o Governo já começou a tomar conta de alguns escolas pilotos para implementar este processo que nós...que a AD iniciou já há muitos anos, desde 1995, e que o Governo já começou na Assembleia nacional, já adotaram uma lei de introdução da educação ambiental no currículo nacional, portanto eles começaram com algumas escolas, em cada região 10 escolas para servir de escolas-piloto na implementação da educação ambiental

Eu: ahhh, bom, bom...

I: vai ser uma realidade no momento que o INDE acaba de implementar...mesmo acabe de fazer a formação aos formadores em educação ambiental para que seja um programa geral

Eu: e por exemplo quais são as metodologias que eles usam aqui? que métodos? fazem mais resolução de problemas, trabalho de projeto, qual é o mais usado?

I: a metodologia é o seguinte: para as EVAs é uma metodologia que influencia mesmo a metodologia que o governo está a usar neste momento, é uma metodologia de análise de conhecimento da realidade, e depois da análise desta realidade uma...enfim...uma iniciativa de transformação dessa realidade. Quer dizer que, primeiro, a nível da escola, o que é feito é uma observação, para se tentar conhecer a realidade, tentar saber se é uma zona de floresta, se há ameaças, se há desflorestação ou se há más práticas; depois analisar isto tudo a nível da escola, no trabalho que o professor leva com os alunos e com a comunidade e depois quando são analisados são tomados decisões de ser/dever: se devemos transformar isso ou se devemos agir de uma outra forma para poder compensar o que está a ser estragado

Eu: e como é que acha que é o trabalho nas escolas EVA? os professores gostam, comparado com as oficiais?

I: exactamente, os professores gostam porque actualmente quando, por exemplo todas as escolas se unem, os professores das escolas de educação ambiental são vistos de uma forma diferente

Eu: diferente?

I: eles também queriam dar aulas numa escola EVA

Eu: os outros professores também gostariam de...ahhh, isso é bom!

I: exactamente, e depois a nível da comunidade, é a comunidade mesmo que pede para introdução da escola da tabanca na Rede de escolas de verificação ambiental

Eu: ahhh, ok...

I: porque as escolas beneficiam de muitos programas... as escolas além de dar aulas a crianças, presta serviço à comunidade

Eu: à comunidade, pois...

I: é o caso da transformação de certos...certas ameaças em por a comunidade participa no repovoamento florestal, participa na introdução de novas tecnologias amigos do ambiente e ela beneficia mesmo de algumas coisas como programas de dotação de poços de água. Foi verificado que a nível da tabanca tem falta de água, e isso tudo, depois a rede EVA tenta ver projetos de poços/fontenários para a tabanca. Algumas escolas estão inseridos mesmo no programa de desenvolvimento da comunidade

Eu: isso é bom, é mesmo muito bom...e olha como é que os professores planificam as actividades? é uma planificação que é feita a nível geral da escola ou é cada professor que depois, dependendo da escola, faz a planificação das actividades?

I: eh...isto... a nível do programa oficial de ensino, isto é com a inspecção da educação, eles tomam o programa com as outras escolas todas, mas no quadro ambiental, como nas escolas de verificação ambiental, é o seguinte: a rede tem um programa por ano, cada ano tem um programa em que nós dizemos vamos fazer x actividades; a nível também de cada escola faz-se no início o diagnóstico ambiental da zona e depois a partir desse diagnóstico ambiental, eles vêem as acções prioritárias, as actividades prioritárias que querem imprimir directamente e integrar isto na educação ambiental

Eu: e os materiais que são usados durante as aulas, são criados pelos professores, são os alunos que criam? como é que funciona?

I: sim,justamente, há materiais que são doados, há materiais que os professores criam e há materiais que eles criam conjuntamente com os alunos. Por exemplo, vou dar um exemplo: este ano os principais projetos pedagógicos levado a cabo nas escolas EVA são por exemplo a horta escolar e o viveiro florestal, portanto a partir da realização disto vão fazer a integração da educação...ensino nas disciplinas de acolhimento, é matemática, é ciências, é tudo, portanto este ano vamos mesmo trabalhar na horta escolar e no viveiro. São os professores e os alunos que vão criar, vão fazer tudo isto e nós ajudamos simplesmente no aspecto de integração a nível das disciplinas de acolhimento, como pode ser a nível da matemática: o alunos que está a ver no quadro um centímetro, não percebe nada de ângulos, isto na fabricação do canteiro consegue ver como funciona

Eu: ...como é aplicado

I: exactamente

Eu: isso é muito bom...e olha que de forma é que os alunos são motivados para participar nas actividades? como são motivados? gostam e fazem?

I: gostam porque é uma forma de realizar mesmo as aulas fora da sala de escola. Sabes que gostam...

Eu: pois, gostam de estar fora, não gostam de estar fechados

I: exactamente, aqui é uma primeira motivação para os alunos sentirem-se trabalhando, refletindo fora, brincando mesmo uns com os outros mas isso não impede que fazem

Eu: estão a aprender, e a trabalhar, ok...

I: portanto é uma grande motivação para os alunos...e para os professores também, ficar todo o ano fechado numa escola, numa sala

Eu: realmente é diferente...e notou aqui atitudes diferentes dos alunos em relação ao ambiente, eles estão mais...têm uma consciência maior?

I: exactamente, no quadro das Eva's sim, é por isso que em certos anos, há anos que o programa geral dedica-se à realização, por exemplo, de conferências nas escolas, e nesses conferências nas escolas acontece ainda que a escola já fez um diagnóstico ambiental e já detectaram um problema maior e para fazer a sensibilização dos adultos para pararem a continuar a estragar ou parar a explorar o que gasta mais o ambiente, portanto é realizado uma conferência onde os pais encarregados são convidados, e daí a escola apresenta as dificuldades que tinha detectado e apela os adultos a dizer "olha temos que ver de uma outra forma porque nós estamos a estragar o ambiente e isto vai prejudicar as gerações futuras"

Eu: e como é que acha, em relação à formação dos professores, como é que acha que é ser professor nas escolas EVA? já me disse que eles gostam, não é? portanto para eles...há uma imagem positiva desses professores?

I: é isso mesmo que é o nosso problema, a maioria...a maior parte dos professores das escolas EVA não são professores formados

Eu: não são formados?

I: não são formados e é como nas outras escolas, a nível das EVA 's nós fazemos...por exemplo nós organizamos sessões de formação no domínio da integração curricular mas também no domínio de planificação. O maior problema dos professores é planear as actividades, já conseguimos várias formações em que eles foram capacitados...mas é mesmo o nosso principal problema

Eu: é mesmo, ok...então os professores tiveram formação específica em pedagogia pela acção, eu vi que no site que vocês têm, e isso é importante?

I: exactamente nesse aspecto eles já estão superados, fizeram várias formação em que, mesmo que estive a falar, por exemplo na horta escolar ou no viveiro florestal há adaptação, integração destes conceitos pedagógicos no currículo, é de uma abordagem muito fácil para os professores, já dominam muito este tema

Eu: então essas formações são muito importantes para a qualidade do trabalho deles posterior, não é? porque à partida não têm assim muita formação mas depois com as formações específicas vão conseguindo alargar a qualidade do trabalho?

I: exactamente, exactamente

Eu: agora ia perguntar em relação aos acampamentos e visitas de estudo. Eu sei que houve visitas de estudo e acampamentos noutros países, e ia perguntar se dinamizou, participou em algum acampamento?

I: sim, em quase todos e levei quase todas as visitas que forma feitos noutros países

Eu: e achou...qual é a sua opinião sobre estas iniciativas? é importante?

I: sim, é muito importante porque dá mesmo o que é que se passa, ainda nos acampamentos, uma troca de experiências, cada escola traz a sua experiência e tenta apresentar, e as outras também tentam partilhar com ela, e depois é um momento de conhecimento, de...mesmo de troca muito intenso entre os professores e as escolas, e as diferentes actividades chaves de cada escola, e mesmo para tentar elaborar como é que nós podemos orientar a linha, a visão das escolas EVA, porque daí

conhecemos a dificuldade de cada escola, conhecemos as facilidades que as escolas têm, portanto realizamos a re-orientação da política de educação ambiental. E a nível dos países é mesmo normalmente para aproveitar o que se passa fora do país, mas até então, a nível da sub-região nós ficamos o país...o primeiro país mesmo na elaboração da educação ambiental, o Senegal estão a ver connosco, o que estamos a fazer, e Guiné Conackry a mesma coisa, nós estamos um pouco acima dos outros

Eu: isso é muito bom...e acha que os alunos e a comunidade beneficiaram com esses conhecimentos? durante o acampamento trocam experiências e isso é importante para os alunos e para a comunidade? ficam com novos conhecimentos, com novas visões?

I: exactamente, porque sempre depois de cada acampamento, depois de cada actividade, a nível da escola há uma outra visão com o que está a ser feito: “olha, porque é que não fazemos como a tal escola que vimos, nós temos a mesma semelhança na realidade, portanto porque não fazemos como...”, portanto há re-orientação sempre dos programas depois dos eventos como acampamentos

Eu: portanto agora ia perguntar em relação às actividades específicas, os fogões, as hortas, o sal solar, o repovoamento dos mangais...portanto queria saber qual é a sua opinião sobre os fornos, fogões melhorados, se...que impacto é que teve na comunidade

I: há zonas em que esses que eu chamei agora tecnologias amigas do ambiente, o sal solar, fogões e outros, portanto os fogões melhorados de facto conheceram uma dinâmica muito importante em certas zonas, mas só em zonas em que já não há floresta houve sucesso, em zonas em que há floresta, há lenha e outros, as pessoas não...

Eu: não se preocupam?

I: não é um problema ambiental, existe lenha, portanto não se preocupa se gasta lenha muito ou se não gasta lenha, portanto eles não se preocupam

Eu: como existe em quantidade não se preocupam muito...

I: exactamente, nas zonas em que começa a haver falta

Eu: escassez...

I: escassez de lenha já preocupam mais...portanto o sucesso das actividades vem deste forma: pode ter sucesso porque é uma necessidade ou pode não ter sucesso porque não é um problema

Eu: a eles não lhes custa ir apanhar lenha portanto não aderiram tanto...

I: claro, não aderiram tanto

Eu: ahhh...ok...e sobre as hortas comunitárias? como é que foi?

I: hortas comunitárias é o seguinte: os PPA de hortas escolar mudaram muito a mentalidade a nível de tabancas, porque é assim:mesmo a nível da escola nós fazemos hortas mesmo com todos os requisitos normal para realização de canteiros, tem que haver normas, tem que fazer se...tem que haver distância entre sementes, plantas, isso tudo...e a comunidade não, a comunidade não beneficia disto. Os alunos e professores, depois de receberem formação, vão dispensar essa informação às mães na horta delas

Eu: portanto é dessa forma que é passado o conhecimento

I: exactamente, ou quando nós convidamos a escola a participar da formação, é na tabanca, convidamos a mães a participar com eles para aproveitar...

Eu: a participar, para verem também..

I: isto mudou...revolucionou muito hortas na tabanca, beneficiaram de como fazer canteiros, como fazer viveiros, tudo, tudo, e portanto a comunidade beneficiou

Eu: e o sal solar...

I: sal solar a mesma coisa, foi introduzido pela escola mas é...são as mulheres a fazer sal solar, hoje é um grande ganho de tempo que se realiza na tabanca, as mulheres antigamente foi feito de uma forma tradicional, com lenha, todo o dia a pessoa está aqui a vigiar, mas agora com o sal solar basta estender o oleado e depois sair e ir fazer outro trabalho

Eu: e depois no fim do dia vem buscar...

I: vem buscar o sal

Eu: pois, é muito melhor...engraçado...olha e o repovoamento dos mangai, qual foi a importância?

I: o repovoamento do mangal, mesmo...acho que vamos ver se já tens algum documento visuais, nós temos...o repovoamento do mangal é a actividade que lançou mesmo a notoriedade da escola de verificação ambiental porque somos pioneiros de esta actividade aqui na Guiné-Bissau, e o mangal já estava ameaçado porque as tabancas...há tabancas em que a única floresta que existe é a floresta de mangal e há muitas pressões...muita pressão sobre o mangal, daí, face a extração da ostra, lenha de consumo de cozinha, lenha de construção de casas, etc, portanto há muita pressão, e começou a haver muitas áreas devastadas. e quando nós adquirimos esta experiência começamos a introduzir lá nas tabancas, a repovoar, e, por exemplo numa tabanca em que realizamos o repovoamento do mangal, uma das estatísticas que nós..que as populações mesmo nos deu, é que há uma...há mais peixe do que antes

Eu: do que antigamente? ahhh...então eles vão voltar, os peixes voltaram

I: exactamente, e depois este...parte repovoado é comunitário, ninguém não vai poder abusar, ninguém vai lá fazer pressão sobre...

Eu: sobre aquela área?

I: sim, há uma gestão comunitária desta floresta

Eu: muito bom! muito bom mesmo...e participou...a Isabel disse-me que havia acções de sensibilização como higiene pessoal, caça ilegal, pesca excessiva...participou em algumas acções concretas?

I: sim, sim, coordenei todo o programa e este aspecto, por exemplo da higiene, e...nós sabemos que a vida na tabanca é diferente, a mentalidade não é a mesma, portanto começamos o programa com os alunos a saberem gerir tudo o que é por exemplo, lixo, a nível da escola, mas também a tentar reorganizar-se em termos de limpeza pessoal, limpeza corporal, portanto depois de trabalharmos com os alunos fizemos um diagnóstico a nível da tabanca, um diagnóstico feito pelos alunos e programas foram elaborados em que trabalhamos junto com a comunidade para melhorarmos, isso pode ser: o aspecto do lixo na tabanca, pode ser o aspecto de água potável na tabanca, pode ser...limpeza da casa na tabanca ou limpeza da roupa...pode ser estes programas que nós fazemos muitos bons programas em várias escolas e deu bom resultado

Eu: deu bom resultado? muito bom, muito bom mesmo...e então agora queria saber mesmo a importância das actividades para a comunidade: de tudo o que foi feito o que é que acha que foi mais importante e porquê? já me disse que o repovoamento do mangal foi o que lançou as escolas EVA...é mesmo o repovoamento do mangal?

I: é mesmo o repovoamento do mangal porque as escolas que eu estou a coordenar situam-se... a maioria situa-se no parque Natural do Tarafe do rio Cachéu e o peixe, na tabanca, é a única fonte de proteína para a população e a madeira do mangal é utilizado em todas as actividades que se fazem a nível de: é vedação de quintas, vedação de animais, construção de casas tradicionais, tudo, tudo, tudo...não há aspecto na tabanca em que não participe o mangal. Conservar isto, mas também reabilitar o habitat destas espécies acho que é para os habitantes desta localidade, e os arredores, é uma actividade...

Eu: mais importante do que todas

I: sim, mais importante

Eu: e pensa que a comunidade vai usar no futuro algum dos conhecimentos novos que adquiriu agora?

I: sim, sim, já estão a usar, achamos que esse trabalho da EVA para aqui, achamos que as população já tem um nível de consciência bastante elevado e vai continuar mesmo a usar

Eu: a usar...ok..e tinha uma ideia de como eram as comunidades antes das escolas EVA? em termos ambientais?

I: em termos ambientais ninguém tinha consciência de que...da escassez dos recursos, quem tinha consciência não pode ver a surpresa das populações quando os alunos dizem: “olha nós estamos a usufruir disto, os nossos irmãos, os nossos filhos não vão ter” era uma chamada de atenção

Eu: ficavam surpresos, não percebiam que partia deles também...

I: exactamente, e os alunos diziam “quem está fazer isto são vocês”, portanto é uma responsabilidade que eles sentem nos seus ombros...acho que é muito importante

Eu: ahhh, que bom...portanto os alunos, como me disse que sim, e os pais também?

I: claro...

Eu: e como é que vê o futuro da tabanca em termos ambientais?

I: acho que nas tabancas onde está inserido as escolas está mesmo a ser melhor, apesar de em certas escolas a situação estava muito avançada...temos um problema porque a monocultura de caju é uma grande preocupação para nós porque as florestas estão a ser devastadas para fazer hortas de caju e se falas com a comunidade eles dizem “precisamos disto para sobreviver”, é uma preocupação enorme. Mas a mentalidade mudou, as pessoas não estão a fazer como dantes.

Eu: ahhh, isso é ótimo...muito obrigada Issa, muito, muito obrigada, está ótimo, tive muito mais respostas do que as perguntas que tinha para fazer, portanto agradeço muito, muito obrigada

## **EVA SUZANA**

### **A S, 35 anos, professor (E8)**

Armando: cheguei cá em 83

Eu: 83? e é professor da escola aqui?

A: sim

Eu: há quantos anos é que trabalha nas escolas EVA?

A: já desde 95

Eu: pronto...eu já expliquei mais ou menos o que é que era a minha tese de mestrado, é sobre as escolas ambientais, queria saber qual é a percepção das comunidades em relação à escola, basicamente o que quero saber é se as escolas acham que é importante ter...se a comunidade acha importante ter a escola na redondeza, e pronto, basicamente é isso.

A minha primeira pergunta é em que disciplinas é que se ensina a sustentabilidade ambiental?

A: como eu tinha ao meu colega, muito obrigado pela entrevista, realmente devia dizer isto: trabalhamos aqui com um homem, realmente deixou-nos hoje com grande tristeza, que é o Carlos Silva, Pepito, ele quase enquadrrou-nos de tudo quanto ele sabe sobre o meio ambiente, portanto nós ficamos com isso dentro de nós mesmo, é indispensável, o desaparecimento dele deixou-nos grande falta, por isso mesmo é pena, estamos a pedir que o Senhor guarde a alma dele.

Quanto à pergunta, realmente quase em todas as disciplinas e nós estamos a lutar sempre com o Ministério da Educação vai nos aceitar introduzir isso no programa curricular, quando falamos sempre dessa disciplina que é educação ambiental

Eu: e nas escolas oficiais não há tanto essa preocupação?

A: sim, não há mas fazem uma interligação de disciplina...quando houver necessidade fazem uma interligação, sobretudo nas ciências integradas

Eu: nas ciências?...e qual é a metodologia que vocês usam aqui? mais resolução de problemas, projetos, casos práticos, como...

A: sim, porque aqui nós utilizamos metodologia prática que é concretização, sobretudo nós utilizamos essa visita descoberta da natureza, e os alunos vão lá, fazendo a visita, depois regressar, vão fazer trabalho em conjunto, explicar, fazer um desenho, tudo a quanto eles observaram e viram, e vão fazer um trabalho em conjunto, fazendo um tipo de documento

Eu: e para si como é que é trabalhar nas escolas EVA? é desafiador...?

A: não, em forma é desafiador, mas também é desafiador porque realmente houve grandes modificações em relação às outras escolas, as escolas EVA, depois do aparecimento das escolas EVA, como eu disse com um homem em que é do coração, quase está implantado nessas tabancas mais longíquas a fim de permitir aqueles homens, mulheres e jovens conhecerem de perto o que se faz, portanto a relação entre o homem e o seu meio ambiente e tem grande impacto porque daí há professores receberam formação já, desde 96 para a frente, depois da implementação das escolas, e

saberam explicar mais ou menos populações actualmente eles devem tomar prevenção, eles devem lidar sobretudo no campo agrícola com o seu meio ambiente

Eu: e como é que são planificadas as actividades das escolas? têm em vista o próprio programa?

A: temos...sim, mas o programa propriamente dito oficial, nós ali, porque cada professor tem plano diário e nesse plano diário sempre convém elucidar de falar sobre educação ambiental, nós introduzimos no nosso plano diário, quase todas as escolas EVA é assim

é que eles fazem, quase diariamente

Eu: e que materiais é que são usados? são criados pelos alunos e pelos professores ou são coisas que vocês já têm?

A: sim, utilizamos especialmente materiais concretiza...aquele que é natural aqui, muita das vezes utilizamos essas conchas...conchas de ostras para matemática essas conchas aí, e falamos...quando queremos falar do mar usamos e de resto usamos também esses materiais propriamente dito do ministério da educação, régua e essas coisas, e daí que nós andamos a falar da reciclagem, porque muita das vezes eles deitam os papeladas para o chão e acham que esses papeladas não tem vantagem mas quando não, com a reciclagem do papel com a nossa explicação eles sabem que esses papéis que eles deitam sujam o arredor da escola, servem para fazer outras coisas, então nós utilizamos isso e muita das vezes não deixamos que eles deitam os papéis no chão, aproveitamos esses papéis para fazer novos trabalhos, que eles talvez não tinham conhecimento

Eu: isso é ótimo...e de que forma é que são motivados os alunos? como é que vocês os motivam para participar nas vossas propostas?

A: eh...por exemplo nós aqui fizemos um programa, que é de educação ambiental no rádio e forme mais viável que nós tínhamos quando o falecido estava, ele dava-nos cadernos, lápis e outros coisas de motivação, assim que houvessem alguns perguntas depois de tudo, nós lançamos a pergunta ao ar: "olha quem acertar esta pergunta, ele vem aqui e recebe caneta, folha A4 ou caderno", mas agora já não está, já não existe isso...esse é a forma de motivação que por exemplo mais participavam

Eu: e notou alguma diferença nas atitudes dos alunos em relação ao meio ambiente? de que forma é que acha que mudou?

A: sim mudou um pouco, mudou porque depois da nossa visita descoberta da natureza, repovoamento do mangal eles a passaram entender que realmente as coisas têm que mudar como por exemplo aqui a 3km de Suzana (...)como estive a dizer esse espaço era completamente desmatado pelos homens que estavam aí, então nós com a formação que temos também os alunos que estavam aqui quase dispersos, que estavam longe daquilo que deve ser, implementar esta iniciativa de repovoamento começar ali a entender que realmente aqueles "cacres", caranguejos, camarões e outras coisas que estavam desaparecidos voltaram

Eu: voltaram, pois, e têm uma importância económica boa...

A: e por exemplo a população que está a 3km já vai lá fazer a pesca, dantes eles iam mais fundo

Eu: mais longe, pois...agora sabem que estão lá os peixes... e como é que é ser professor nas escolas EVA? têm uma formação prévia ou é uma formação que vão tendo ao longo dos anos? como é que funciona?

A: a formação que nós temos é ao longo dos anos

Eu: ao longo dos anos?

A: é por isso, não é assim formação constante

Eu: e portanto não tiveram uma formação específica em pedagogia pela acção?

A: não...parece que uma vez, se não estou a...já com a professora Mariana, ela veio cá fazer formação em eco-pedagogia juntamente com alguns professores

Eu: ok...e acha que essas formações são importantes para a qualidade do trabalho dos professores?

A: são muito importantes, em relação como estive e explicar, portanto nós, eu, especialmente eu no meu caso, eu estive quase longe, longe daquilo e agora estou a notar que essa formação da pedagogia ambiental é muito importante porque há muitas coisas que, professores que participaram, notaram que realmente para suas actividades no campo, portanto devem evitar, devem prevenir,

caso contrário é uma perda porque eles dantes, como o meu colega estava a dizer, eles tinham um lugar reservado para cerimónias tradicionais, mas pouco tempo já aparecem com nova geração começaram já a trazer pessoas do Senegal, etc., vieram aqui para cortar para fazer campos e notaram realmente que perderam um bom parte de terreno por causa disso, e além disso há falta de chuva, e eles mesmo já não têm lugar de esconderijo para fazer as cerimónias que eles costumavam fazer

Eu: pois...agora vou perguntar em relação às visitas, eu sei que vocês fizeram algumas actividades como acampamentos, visitas de estudo...portanto ia perguntar se participou em algum acampamento, dinamizou algum acampamento na zona ou onde mora?

A: primeiro ano em Varela participei mas só que não cheguei ao fim porque recebi notícia de morte de minha tia...mas este último aqui que fizemos lá no sul participei até ao fim e notei que é muito importante porque participaram muitas pessoas, alunos, pais, e algumas pessoas vieram lá do Senegal e vieram assistir lá aquele acampamento porque é bom

Eu: e acha que os alunos e a comunidade beneficiaram desses conhecimentos, portanto, do contacto que tiveram com outras realidades?

A: eu penso que sim porque para além da visita que alguns elementos, régulos, entidades da comunidade, foram com os professores para o Senegal e vieram outra vez aqui e recolheram algumas informações, foram lá visitar e vieram fazer reunião

Eu: e em relação às actividades específicas que as EVAs fizeram, qual é a sua opinião dos fornos...ao bocado estava a me explicar como funcionavam os fogões, não é?... os fogões melhorados, acha que foi bom, foi importante a sua introdução, foi válido?

A: eu penso que é muitíssimo importante, com a presença de fogão melhorada, que o próprio coordenador Issa trouxe um formador, nós aqui alivia-mos muito a mulheres porque eles cansavam muito, iam constantemente apanhar lenha, para além de apanhar lenha alguns vão ali para o tarrafe, cortam o tarrafe para deixar secar, e com esse fogão melhorado foi ensinar alunos e cada aluno vai ali tabanca ensinar a comunidade e há, houve um pouco redução, já não utilizam mais lenha

Eu: já não utilizam tanta lenha, já não sentem necessidade de ir cortar os tarrafes

A: já não

Eu: e sobre as hortas comunitárias?

A: hortas? quase toda a comunidade faz as hortas, especialmente as mulheres porque tem muita vantagem, para além de venderem, alguns trazem oferecer alguns alunos aí porque são eles iniciadores desse coisa...há uma tabanca a 24km quase anualmente eles fazem a horticultura de tomate, algumas coisas aí, verduras, então eu penso que eles participam muito, há sítios aqui que fizeram horticultura, mulheres

Eu: então já me disse que o repovoamento do mangal foi muito importante, não é?

A: sim sim, porque o mangal, como eu disse, dantes elas iam de canoa por exemplo lá cortam o tarrafe a fim de tirar a ostra, então nós recomendamos sempre para não fazer este porque senão os peixes, nós não vamos ter os peixes nem camarão porque através do tarrafe é que os peixes...eles deixaram essa prática, agora vão com a catana em vez de cortar...

Eu: tiram as ostras e deixam ficar a raiz

A: é isso

Eu: ok, isso é ótimo...e participou em alguma acção de sensibilização, tipo de higiene?...o director estava a dizer que tinha havido sobre a cólera, agora ébola

A: sim eu participei em várias formações sobretudo sobre a água

Eu: sobre a água?

A: água, por aqui, muitas tabancas aqui estão contaminados por causa da água, a primeira tabanca quando a cólera saiu aqui é nesta zona, lá para 12km, elas não têm água boa, há duas tabancas, Eliae e Yobe, essas tabancas o governo deve prestar muita atenção porque eles...essas tabancas não estão em condições, de água eles não têm então aproveitam a água da chuva, durante toda a chuva eles apanham a água e guardam, num bidão, depois disso não é aconselhável, alguns não fazem às vezes limpeza do bidão e apanham a água

Eu: e a cólera instala-se

A: e foram portanto muito muito sensibilizados a fim de verem bem a água e comprarem se for preciso aquela lixívia 4,5% para utilizar

Eu: para desinfectar a água?

A: sim

Eu: agora, relativamente às actividades mesmo, de todas as que foram feitas, actividades, acções, qual é que achou mais importante para a comunidade? e porquê? de tudo que as EVA já fizeram, que participou...

A: eu para mim são muitos porquê, primeira actividade que nós fizemos aqui é desta escola EVA

Eu: mas nas coisas mais específicas, repovoamento do mangal, os fornos, de tudo que vocês fizeram

A: o mais importante é esses dois, o repovoamento e o fogão melhorado porque dantes, para além da fumaça, fumo ali para o olho da mulher, as vezes eles tiram a lágrima ali, limpam, mas agora não

Eu: mesmo a nível de saúde para elas

A: também ficou melhor, para mim esses duas coisas, repovoamento porque permitiu...permite que as mulheres já não vão tão longe apanhar os peixes nem a recolha do conbesi, apanham mais perto

Eu: e pensa que a comunidade vai usar os conhecimentos novos?

A: eu penso que estão a usar

Eu: já estão a usar, não é? e como era a comunidade antes das escolas aparecerem?

A: antes da escola parecerem portanto cada um tem um jeito de fazerem assim, alguns fazem segundo tradição os trabalhos deles, às vezes saem boa como pescavam ali, dantes apanham aqueles peixinhos que muita das vezes não se usam deitam, mas com a nossa sensibilização, depois do aparecimento da escola, nós dizemos que “ não esta altura não, deviam deixar crescer”, mesmo com os pescadores apanhavam peixe portanto pequeno, deixavam ali e aqueles barbatanas cortavam e deitavam assim, mas agora começaram a ter outra ideia e o nosso trabalho agora é mudança de mentalidade, comportamento que eles tinham

Eu: e acha que os alunos agora têm maior consciência ambiental, e os pais?

A: penso que sim, penso que sim, as coisas já estão a ter um equilíbrio muito diferente em relação ao princípio por muitos alunos

Eu: e como é que vê o futuro da tabanca em termos ambientais? como é que vê o futuro?

A: não, o futuro para mim é...vai ser bom, vai ser bom porque este nova geração, embora eu disse a senhora, nós introduzimos quase diariamente, através das ciências integradas, a educação ambiental, e penso que eles vão captar e vão mudar as suas mentalidades e no futuro vai ser melhor e vão ser o substituto importante desta nova geração

Eu: ahhh, ótimo, muito obrigada, já não tenho mais perguntas...uma boa contribuição, muito obrigada

## **EVA SUZANA**

### **O N, professor, EVA Suzana (E9)**

Eu: mora aqui na zona de Suzana?

Orlando: sim, morro sim

Eu: é professor aqui? também foi professor aqui ou diretor?

O: antes eu era professor, quando cheguei aqui era professor, três anos depois comecei como diretor desde 92 até agora...

Eu: desde 92...portanto acho que... a minha tese de mestrado é sobre as escolas de valorização ambiental, as escolas EVA, a percepção das comunidades, portanto o que eu queria saber é como que a comunidade encara a escola e qual é a importância dá à presença das escolas, portanto a minha tese vai ser sobre isso. Então tenho um questionário para professores e outro questionário para alunos e membros da comunidade. No seu caso vou fazer para professores. E a minha primeira

- pergunta seria em que disciplinas se ensina a sustentabilidade ambiental? nas escolas EVA, maioritariamente...? em que disciplinas
- O: quase integra todas as disciplinas
- Eu: quase todas as disciplinas?
- O: matemática, ciências naturais, expressão, português, matemática...
- Eu: qual é a diferença das escolas oficiais, escolas oficiais sem ser as escolas EVA? onde é que se ensinaria...?
- O: bom, nas escolas EVA temos programas oficiais do ministério da Educação que os professores trabalham respeitando as regras do ministério. Para além desse programa é que temos aqueles partes que é componentes ambientais
- Eu: então as escolas oficiais não têm muito, não têm umas disciplinas dirigidas só para a componente ambiental?
- O: não
- Eu: não têm? ok...e qual é a metodologia que é usada? por exemplo, método de resolução de problemas, trabalhos de projeto, grupos, outros?
- O: para integrar essa coisa com o ambiente? por exemplo em termos da matemática, na matemática nós por exemplo, vou dar o exemplo directamente da questão da horta escolar, quando estamos a fazer...o professor está a tratar de, por exemplo, rectângulos, quer falar do rectângulo, nós levamos a criança para a horta medir aqueles canteiros, não é? mostrando os canteiros, canteiros tem sempre a forma retangular, então mostrando aquelas partes ângulos rectas, mostrando aquelas partes, este é um ângulo recto, assim quando voltamos para a sala de aulas percebe melhor
- Eu: percebe melhor
- O: fazemos na base da medição, nós medimos e os dados que o professor consegue registar aí leva para a sala de aula
- Eu: e como é que é para si trabalhar nas escolas EVA? é...em termos pessoais o que é para si trabalhar nas escolas EVA? já foi professor noutras escolas, sem ser as escolas oficiais, em relação às escolas EVA?
- O: bom, em relação às escolas EVA eles não vêem essa prática, os professores quando têm trabalho de horta vão somente medir canteiro, mais nada, acabou não leva nada, é somente canteiro, às vezes não preocupa de levar fita métrica para medir, faz somente medição de canteiros e volta para a sala de aula e continua a dar aula normal enquanto que alguns professores aproveitam aqueles dados, levam e fazem
- Eu: e aplicam na prática... e como é que são planificadas as actividades? seguem um plano para além do programa do ministério da educação? têm uma planificação feita?
- O: os professores temos programas do ministério feitos, dentro desses programas marcamos sempre data, dia...comissões de turma, nas comissões de estudo ali extraímos os conteúdos que vamos desenvolver durante...dantes a comissão era quinzenalmente mas actualmente é mensal, fizemos programação mensal e amanhã vamos ter comissão de estudo em que virão todos os professores dessas zonas, vão reunir aqui em cada disciplinas programamos as matérias que o professor vai trabalhar durante o mês
- Eu: e quais são os materiais que são usados? são criados pelos professores ou são feitos em conjunto com os alunos? como é que feito o material que é usado nas hortas, por exemplo ou para fazer medições da estação meteorológica?
- O: bom em termos de materiais nós sempre costumamos usar materiais da realidade, regadores, ancinhos, etc., e também recebemos apoios da Cruz Vermelha, em termos de materiais
- Eu: apoios? então vocês não criam assim muitos...por exemplo quando querem trabalhar a horta os miúdos, alunos trazem ou a escola já tem?
- O: sim, a escola já tem bastante, é o caso de catanas, às vezes alguns conseguem trazer, as catanas não são muitas e nós temos muitas crianças, trazem de casa
- Eu: ok.. e de que forma é que são motivados os alunos? de que forma é que vocês fazem para que eles queiram participar nas actividades que vocês propõem?

O: bom em termos de motivação, bom nós tentamos mostrar às crianças que, trabalho da horta aqui há uns anos atrás escola beneficia de género de pão, então os resultados da horta são utilizados na cozinha, cebolas, tomates, alface, então resultados que sai das hortas são preparados na cozinha

Eu: e notou alguma alteração nas atitudes dos alunos em relação ao ambiente? eles estão mais conscientes? de que forma é que interagem com o ambiente depois de estarem alguns anos na escola?

O: bom só que nestes últimos anos os trabalhos são um pouco fracos mas já nos anos atrás os trabalhos dos alunos em torno do ambiente era muito forte, sempre organizamos visitas de estudo com os alunos para as matas tentar mostrar a diferença que existe, ou seja tentar mostrar...às vezes procuramos recursos pessoas que conhecem a zona muito bem para nos explicar como era aquelas zonas, então ali conseguimos fazer comparação como era tempos antigos e actualmente como está e também tentar mostrar-nos se naquele tempo havia muitos animais naqueles zonas mas actualmente já não existe nós perguntamos porquê? não, é questão de tiros de armas dos caçadores, é questão da desmatção também, então faz com que os animais fogem, então é sempre isso que nós tentamos fazer

Eu: observação? ok... e alguma formação específica em pedagogia pela acção? aqui os professores têm normalmente?

O: bom maioria dos professores que temos aqui são professores sem formação

Eu: sem formação?

O: sem formação quase posso dizer a maioria, aqui na escola EVA só tenho...há uns anos atrás dois professores, eu e o Armandinho, ele fez o curso de (...) lá em Bula mas actualmente temos cerca de 15% professores já formados, neste momento estamos a contar com 30 professores, dentro desses 30, 16 são contratados

Eu: e acha que as formações são importantes para a qualidade do trabalho dos professores? se eles tivessem mais formação?

O: sim a formação é importante, professor precisa de formação constante

Eu: em relação aos...eu sei que vocês fizeram acampamentos, visitas de estudo, participou em algum? dinamizou algum acampamento que tenha ocorrido noutras zonas da Guiné? da Guiné ou fora...

O: eu participei...primeiro acampamento que nós fizemos foi em Varela, depois segundo acampamento no sul, fomos junto com aluno, professores, pais encarregados de educação. Como estava a dizer, o 1º acampamento que fizemos ali em Varela, nós mandamos comunicar professores de EVA do sul, Bissau e também das ilhas, contactamos as escolas que estão em redor das fronteiras perto da zona do Senegal, participaram 4 escolas, participaram naquele 1º encontro em Varela, depois 2º acampamento fizemos no sul também o procedimento foi o mesmo, conseguiu contactar 4 escolas que estou a dizer, lá na fronteira com Senegal, e alguns escolas também para o lado de Guiné Conacry participaram acampamento do sul

Eu: e qual é a sua opinião dessa iniciativa? acha positiva?

O: bom, nós achamos que, eu em particular considero que esta iniciativa de extrema importância, dentro desse acampamento conseguimos intercambiar as crianças com nossos colegas de diferentes escolas diferentes regiões, então o nosso...a minha forma de ver entendo que essa iniciativa deve continuar, só nós podemos melhorar o nosso trabalho. O que é que nós estamos a fazer aqui no norte, nós não sabemos o que os colegas estão a fazer, quando fomos lá...

Eu: e também o ambiente é diferente, as condicionantes

O: são diferentes, embora eu sou do sul, eu conheço a realidade do sul

Eu: ahhh, é do sul

O: eu sou do sul, zona de Catió, estive lá muitos anos vem para cá em 90 e estou até agora, só para a zona de leste que não conheço mas quase toda a parte da Guiné eu passei

Eu: ahhh, ok...então acha que os alunos e as comunidades beneficiaram desses conhecimentos? portanto os que participaram nesses acampamentos?

O: sim, como estava a dizer não só os professores e alunos mas também levamos os encarregados de educação para conhecer a realidade para depois quando voltar informar aqueles que não tem oportunidade de ir...porque sempre quando dizemos que no sul lá para a zona de Embriam, na casa do ambiente de Embriam quando uma alguém está sentado os macacos estão ali a passar junto assim, mas se chegar aqui e dizer alguém que os macacos passam assim vão dizer que não é verdade

Eu: vão dizer que não é verdade, não estão habituados a ver, pois

O: por isso nós levamos velhos para ver assim quando voltar para aqui talvez vão mudar ideia, mudar a forma de proteger mais os animais porque ali não é normal encontrar...bom ouvir som de limária de um lado arranja arma para ir buscar aquela limária, protege-se menos os animais nessas zonas, a partir de 90 até 95 havia muitos macacos nessa zona, macacos, gazelas, etc., etc. mas agora já não há, é difícil agora

Eu: em relação às actividades específicas que vocês fizeram qual é a sua opinião sobre os fornos melhorados que estava a explicar o...estava a explicar os fornos...os fogões melhorados, o que é acha? foi bom? e as hortas e o sal solar?

O: o fogões melhorado, portanto nós iniciamos aqui, bom...organizamos grupos com alunos, primeiro construímos aqui na escola um fogão para a cozinha aqui na escola, depois criamos 3 grupos de alunos para fazer construir fogão melhorado nas tabancas para ajudar os familiares, então conseguimos fazer ali em quase todos os bairros, bom o número agora já esqueci

Eu: sim, sim...mas conseguiram difundir o conhecimento

O: quase todas as escolas EVAs conseguiram fazer fogão melhorado na escola e depois também na tabanca

Eu: isso é ótimo, e a horta comunitária? também foi...

O: a horta também, quase todas as escolas fazem hortas, as mães fazem hortas e oferece também à escola

Eu: e o sal solar também?

O: sal solares? para essa zona aqui a prática de sal solar foi dirigido nos últimos anos, a iniciativa começou lá para os lados de (...) Cubompor e aqui foi implantado já há 3 anos só que aqui é Suzana, iniciativa de fazer sal solar aqui foi só um ano, lá para a zona de (...) conseguiram fazer sal mas não muito

Eu: não muito? ainda está no processo de introdução?

O: sim, sim porque a menina que estava a fazer formação começou a fazer formação lá para aquelas zonas e passou aqui o ano passado e conseguiu fazer formação aqui em Suzana, depois lá para a zona de Varela

Eu: e participou em alguma acção de sensibilização ou formação? acção de sensibilização de higiene, saúde alimentar e essas coisas que disseram-me que tinham feito?

O: sim, sim, sempre para esta zona que surgiu o primeiro cólera na Guiné-Bissau e na altura os professores, agentes de saúde, reuniram-se em grupos para fazer sensibilização nas tabancas e ao mesmo tempo levar lixívia, criolina e outras coisas

Eu: kits para ajudar?

O: sim, e essa iniciativa nós continuamos com ele até então e qualquer doença que aparecer, caso do ébola que há agora, surgiu, não é? então as escolas estão a passar esta mensagem através dos alunos que é para informar os pais em casa o perigo que essa doença tem

Eu: e como é que classifica a sua participação? acha que muito activo, dinamiza?

O: bom, participação não posso dizer que é muito activo porque

Eu: fica mais por trás a orquestrar as coisas?

O: sim, sim mas sempre quando aparece certas actividades que nós solicitamos então aparece certo número de pessoas para apoiar, e como lhe disse há bocado, essa escola EVA foi construída pela população com apoio da AD, aquele parede foi feita de taipé, população naquela altura, a partir de 90, havia só única escola que tem 5ª e 6ª classe aqui, as restantes tabancas não tem 5ª e 6ª classe, agora temos 6 escolas de fora que tem 5ª e 6ª classe, os alunos dessas zonas todas também vem

aqui, então quando temos iniciativa de fazer levantamento daqueles paredes conseguimos mobilizar população desses tabancas, quase 20 tabancas, para dar apoio na construção. Dividimos trabalho em grupos, há tabancas encarregaram-se somente de levantar paredes e outros tabancas encarregaram de cortar cibes para fazer paredes, e outros tabancas encarregaram de levantar paredes, assim é que nós conseguimos levantar aquele 10 salas de aulas, no primeiro ano havia 10 salas de aulas, e até apoiaram com chapa de zinco, cimento e mão-de-obra

Eu: muito bom...de entre as actividades que forma feitas qual é que achou mais importante para a comunidade? de tudo o que foi feito ao longo destes anos e pela longa experiência que o senhor tem cá qual é que...uma ou duas que o senhor tenha achado muito importante para a comunidade?

O: a actividade mais importante para a comunidade é, bom...eu posso dizer a actividade da rádio que é sensibilização, nós sempre...a rádio faz sempre, transmite informações acerca de acontecimentos, problemas que acontecem aqui, portanto sempre estão interessados, se a rádio não funcionar um dia perguntam porque é que a rádio não funciona

Eu: porque é mesmo um meio de ligação com a comunidade?

O: de ligação, e outra coisa também que é importante é questões de sempre reunimos com eles constantemente para mostrar a importância da escola, organizamos reuniões de pais e encarregados de educação, mesmo ontem reunimos com eles nesta sala, é um clube restrito com gente de comité de gestão, associação de pais e encarregados de educação, e agendamos outra reunião para o próximo sábado vamos reunir aqui com eles. a reunião que fizemos ontem aqui era para acertar o preço que vamos pagar aqueles contratados aqui na comunidade, reunimos com eles e mostramos o número de alunos que nós temos escola e contribuição que cada aluno vai dar para poder subsidiar todos, e essa que nós acertamos ontem naquele número de grupos, e a reunião que vamos próximo sábado é para informar população em geral

Eu: e acha que a comunidade vai usar os conhecimentos que vocês trouxeram? já me disse que sim, que vão usar muitos, mas no futuro vão passar para os filhos, os alunos agora vão passar para os filhos? acha que vai perdurar, vai ser sustentável?

O: bom, o que é nós levamos vai chegar, vai chegar mas só que exige seguimento, às vezes nós podemos passar uma mensagem se nós não fazemos seguimento vão desinteressar dessas coisas por isso nós sempre quando passamos uma mensagem continuamos a fazer seguimento, informar, depois passado alguns tempos mandamos chamar para repisar a mesma coisa

Eu: ok, e como é que era a comunidade antes de a escola chegar aqui em Suzana? em termos gerais com é que era, em termos ambientais? como é que era, havia alguma protecção? não havia? cortavam árvores? matavam os animais de qualquer forma?

O: para essas zonas eles tinham uma política já diferente com outras etnias, porque eles sempre no forma de fazer pan-pan...sabe o que é pan-pan?

Eu: não, o que é pan-pan?

O: por exemplo quando querem fazer cultura do arroz no planalto, então cortam a árvore, mas eles fazem isso de tempo a tempo, nesse zona aqui fazem este ano e depois leva 6-7 anos e depois voltam

Eu: eles já tinham uma consciência...eles percebem que

O: sim, sim, assim é que eles fazem, têm uma política muito diferente com outras etnias porque às vezes outros metem fogo, aqui não mete fogo, então quando nós começamos com essa política de educação ambiental já tinham...

Eu: já tinham uma boa consciência ambiental

O: para além disso já tinham zonas reservados que ninguém pode tocar, quase todos zonas aqui ninguém pode tocar

Eu: eles próprios já tinham feito reservas ambientais

O: sim, sim, antes de nós criarmos estas reserva, depois temos reservas educativa que está lá

Eu: eu vi as placas na estrada

O: eles já tinham muitas reservas ali ninguém pode tocar

Eu: e acha que os alunos agora têm maior consciência ambiental? os alunos que já passaram pelas escolas?

O: os alunos que já passaram aqui têm consciências ambiental, têm consciência porque quase todos os anos nós fazemos visitas, às vezes fazem visitas aqui, depois para Senegal, não é ? como os alunos mais encarregados de educação, ou às vezes saímos aqui para S. Domingos ou para sul, portanto os alunos que passaram aqui ou aqueles que estão aqui até agora, alguns até ao nível de 6ª classe, têm conhecimentos ambientais

Eu: e os pais também?

O: os pais também

Eu: e então como é que vê o futuro da tabanca em termos ambientais?

O: o futuro?

Eu: sim, agora assim no futuro, acha que vai ser sustentável?

O: no futuro...no futuro nós pensamos que...bom, sabe que os pais sempre não conseguem detectar, saber o futuro, sempre preocupa com o presente

Eu: sim a mas nível geral da comunidade

O: alguns têm a noção que se nós conseguirmos preservar isto de uma forma...da melhor forma ele vai servir novas gerações

Eu: muito obrigada, já acabei a entrevista, isto é muito, muito útil, muito obrigada.

## ANEXO H

### **ANÁLISE CONTEÚDO**

## ANEXO F

### **GUIÕES DE ENTREVISTAS**