

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL: UM PROJETO DE  
INTERVENÇÃO EM MOÇAMBIQUE  
A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL  
SUSTENTÁVEL. QUE MODELO?**

Maria Teresa Nobre Paulo Rodrigues Maia

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

2020



**UNIVERSIDADE ABERTA**



**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL: UM PROJETO DE  
INTERVENÇÃO EM MOÇAMBIQUE  
A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO LOCAL  
SUSTENTÁVEL. QUE MODELO?**

Maria Teresa Nobre Paulo Rodrigues Maia

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

Tese Orientada pelo Professora Doutora Filomena Amador

2020



## RESUMO

Nos países africanos, em particular, em Moçambique, a educação não-formal a nível comunitário poderá ser uma forma de se combater a pobreza, as desigualdades de género, a falta de escolarização e o próprio analfabetismo. É também uma forma de se fortalecer a identidade da comunidade e das suas estruturas organizacionais, sociais e culturais, ou seja, de atuar ao nível do desenvolvimento sustentável da comunidade.

O presente estudo envolveu uma intervenção para o desenvolvimento sustentável, numa perspetiva de intervenção comunitária, por forma a identificar e testar um modelo de educação não-formal, em três regiões de Moçambique, através do envolvimento dos atores locais, com base nos seus próprios recursos e nos aspetos sociais, históricos e culturais. O projeto investigação assumiu a forma de um estudo de caso múltiplo, ou mais concretamente, sendo que foi desenvolvido em três comunidades diferentes, localizadas nas províncias de Maputo, Inhambane e Zambézia, e incluiu 20 mulheres participantes de cada comunidade. O plano de investigação contemplou quatro fases: diagnóstico, intervenção, avaliação e acompanhamento, e avaliação final, sendo que os resultados foram obtidos através da realização de entrevistas, antes e depois da formação, e pela observação participante da investigadora.

Na generalidade verificou-se que os comportamentos das mulheres que participaram na formação foram muito positivos, destacando-se a motivação, a integração das mulheres no grupo e o espírito de entreajuda. Quanto ao impacto da formação, os indicadores mais significativos foram: a vontade das mulheres serem alfabetizadas; a felicidade pela participação no programa; a criação de rendimento pessoal; a concretização da venda dos seus produtos; e a participação no pagamento das despesas escolares dos filhos.

A qualificação das mulheres participantes através do programa de formação deu origem a novas realidades, procedimentos e práticas de gestão local, num formato de desenvolvimento sustentável, ou seja, respeitando a comunidade, a sua história, cultura, vivência e estrutura social.

Palavras-Chave: Moçambique; Educação Não Formal; Desenvolvimento Local Sustentável; Formação; Comunidade.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## **ABSTRACT**

In African countries, in particular, in Mozambique, non-formal education at the community level may be a way of combating poverty, gender inequalities, lack of schooling and illiteracy itself. It is also a way to strengthen the identity of the community and its organizational, social and cultural structures, that is, to act at the level of sustainable development of the community.

The present study involved an intervention for sustainable development, from a community intervention perspective, in order to identify and test a non-formal education model, in three regions of Mozambique, through the involvement of local actors, based on their own resources. and in social, historical and cultural aspects. The research project presents the form of a multiple case study, or more specifically, is developed in three different communities, located in the provinces of Maputo, Inhambane and Zambézia, and included 20 women participating in each community. The investigation plan comprised four phases: diagnosis, intervention, evaluation and monitoring, and final evaluation, the results being obtained by conducting interviews, before and after training, and by the participant observation of the researcher.

In general, it was found that the behaviors of the women who participated in the training were very positive, highlighting the motivation, the integration of women in the group and the spirit of mutual help. As for the impact of training, the most significant indicators were: women's willingness to be literate; happiness for participating in the program; the creation of personal income; the completion of the sale of its products; and participation in the payment of children's school expenses.

The qualification of the participating women through the training program gave rise to new realities, procedures and practices of local management, in a format of sustainable development, that is, respecting the community, its history, culture, experience and social structure.

**Keywords:** Mozambique; Non-formal Education; Sustainable Local Development; Formation; Community.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## **DEDICATÓRIA**

Meu Miguel, Inês, Francisco e Sílvia ....meus companheiros nesta longa viagem!

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Filomena Amador pelas suas orientações.

Um especial agradecimento à Dra. Ana Sofia Cardoso que tornou este trabalho possível.

À Professora Carla Padrel, à Professora Sandra Caeiro e ao Professor Jorge Trindade, que nunca desistiram de me desassossegar.

Ao Professor Hermano do Carmo que sempre acreditou.

Ao Professor Ricardo Salomão, responsável por esta travessia.

A todos os colegas da Universidade, da Estímulo ONGD e das diversas organizações, nunca esquecendo a minha grande amiga Albertina Alage.

A todas as Mulheres Moçambicanas que participaram neste programa.

A toda a minha família de sangue e de coração.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	I
ABSTRACT .....	III
DEDICATÓRIA.....	V
AGRADECIMENTOS .....	VII
ÍNDICE GERAL .....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XV
ÍNDICE DE QUADROS .....	XVII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XIX
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO E OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	5
CAPÍTULO I REFERENCIAL TEÓRICO .....	7
1.1 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUSTENTABILIDADE SOCIAL .....	7
1.1.1 Conceito de Desenvolvimento Sustentável .....	8
1.1.1.1 Áreas Temáticas .....	12
1.1.1.2 O desenvolvimento sustentável no pensamento africano .....	15
1.1.1.3 O desenvolvimento sustentável em Moçambique .....	20
1.1.2 Desenvolvimento Comunitário.....	23
1.1.3 Sustentabilidade Social .....	27
1.2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	30
1.2.1 Conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.....	35
1.2.2 Educação Não formal .....	40
1.2.3 Educação Não Formal no Contexto dos Países Subsarianos.....	46
1.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO I .....	50
CAPÍTULO II METODOLOGIA.....	53
2.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	53
2.1.1 Questão Geral do Estudo .....	59
2.1.2 Questões Específicas.....	59
2.1.3 Objetivos Gerais e Específicos.....	60

2.1.4 Amostragem.....	61
2.1.5 Indicadores.....	62
2.2 PLANO DA INVESTIGAÇÃO.....	65
2.2.1. Fase de Diagnóstico - Fase 0.....	66
2.2.2 Fase de Intervenção - Fase 1.....	68
2.2.2.1 Resumo da Capacitação.....	71
2.2.2.2 Resumo da Formação.....	75
2.2.3 Fase de Avaliação e Acompanhamento - Fase 2.....	76
2.2.4 Fase de Avaliação Final - Fase 3.....	77
2.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS USADOS.....	79
2.3.1 Inquérito por Entrevista.....	79
2.3.2 Observação Participante.....	83
2.3.2.1 Registos das reuniões.....	84
2.3.2.2 Grelhas de observação.....	85
2.3.2.3 Notas e Diários de Campo.....	85
2.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO II.....	86
PARTE II APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	89
CAPÍTULO III MATOLA, PROVÍNCIA DE MAPUTO (CASO DE ESTUDO 1).....	101
3.1 MAPUTO.....	101
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE.....	105
3.3 PROGRAMA DESENVOLVIDO.....	107
3.3.1 Diagnóstico.....	107
3.3.2 Intervenção.....	111
3.3.3 Avaliação e Acompanhamento.....	113
3.3.4 Avaliação Final.....	114
3.4 RESULTADOS OBTIDOS.....	116
3.4.1 Caracterização Pessoal.....	116
3.4.2 Contexto Familiar e Educacional.....	118
3.4.3 Expetativas antes da Formação.....	120
3.4.4 Expetativas após a Formação.....	122
3.5 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	125

3.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO III .....	127
CAPÍTULO IV MANGALISSE, PROVÍNCIA DE INHAMBANE (CASO DE ESTUDO 2) .....	131
4.1 INHAMBANE .....	131
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE .....	137
4.3 PROGRAMA DESENVOLVIDO .....	139
4.3.1 Diagnóstico .....	139
4.3.2 Intervenção .....	141
4.3.3 Avaliação e Acompanhamento.....	143
4.3.4 Avaliação Final .....	143
4.4 RESULTADOS OBTIDOS .....	145
4.4.1 Caracterização Pessoal.....	145
4.4.2 Contexto Familiar e Educacional .....	147
4.4.3 Expetativas antes da Formação.....	148
4.4.4 Expetativas após a Formação .....	150
4.5 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO .....	152
4.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO IV.....	154
CAPÍTULO V ZALALA, PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA (CASO DE ESTUDO 3).....	157
5.1 ZAMBÉZIA.....	157
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE .....	160
5.3 PROGRAMA DESENVOLVIDO .....	165
5.3.1 Diagnóstico .....	165
5.3.2 Intervenção .....	168
5.3.3 Avaliação e Acompanhamento.....	169
5.3.4. Avaliação Final .....	170
5.4 RESULTADOS OBTIDOS .....	172
5.4.1 Caracterização Pessoal.....	172
5.4.2 Contexto Familiar e Educacional .....	174
5.4.3 Expetativas antes da Formação.....	176
5.4.4 Expetativas após a Formação .....	178
5.5 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO .....	180
5.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO V.....	182

CAPÍTULO VI - AVALIAÇÃO GERAL .....	185
6.1 ENQUADRAMENTO DOS RESULTADOS DAS TRÊS PROVÍNCIAS .....	185
6.2 OBJETIVOS ATINGIDOS.....	192
6.3 TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS .....	195
CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES .....	205
BIBLIOGRAFIA.....	209
APÊNDICES .....	226
APÊNDICE 1 - PONTOS DE DISCUSSÃO PARA A REUNIÃO COMUNITÁRIA NA FASE 0.....	228
APÊNDICE 2 - PONTOS DE DISCUSSÃO PARA A REUNIÃO COM AS MULHERES NA FASE 0.....	230
APÊNDICE 3 - GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA A CADA MULHER NA FASE 0 .....	232
APÊNDICE 4 - PONTOS DE DISCUSSÃO PARA A REUNIÃO COM A ESTÍMULO ONGD NA FASE 0 .....	234
APÊNDICE 5 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO.....	236
APÊNDICE 6 - GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA A CADA MULHER NA FASE 3 .....	238
APÊNDICE 7 - PONTOS DE DISCUSSÃO PARA A REUNIÃO COM AS MULHERES NA FASE 2.....	242
APÊNDICE 8 - PONTOS DE DISCUSSÃO PARA A REUNIÃO COM AS MULHERES NA FASE 3.....	244
APÊNDICE 9 - PONTOS DE DISCUSSÃO PARA A REUNIÃO COMUNITÁRIA NA FASE 3.....	246
APÊNDICE 10 - PONTOS DE DISCUSSÃO PARA A REUNIÃO COM A ESTÍMULO ONGD NA FASE 2 .....	248
APÊNDICE 11 - PONTOS DE DISCUSSÃO PARA A REUNIÃO COM A ESTÍMULO ONGD NA FASE 3 .....	250

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ADEA</b>	Associação para o Desenvolvimento da Educação em África
<b>ASS</b>	África Sub Sahariana
<b>CEE-ONU</b>	Comissão Económica para a Europa da Organização das Nações Unidas
<b>DEDS</b>	Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
<b>DH</b>	Desenvolvimento Humano
<b>DLS</b>	Desenvolvimento Local Sustentável
<b>DS</b>	Desenvolvimento Sustentável
<b>EB</b>	Educação Básica
<b>EDS</b>	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
<b>EF</b>	Educação Formal
<b>EI</b>	Educação Informal
<b>ENF</b>	Educação Não Formal
<b>IAF</b>	Incubadora de Artes e Ofícios
<b>IDH</b>	Índice Desenvolvimento Humano
<b>IIP</b>	Índice de Incidência de Pobreza
<b>ODS</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ODM</b>	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.1 CONCEITOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	11
FIGURA 1.2 ÁREAS DE DEBATE DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	12
FIGURA 1.3 ESTRUTURA CONCEPTUAL PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIAL.....	29
FIGURA 2.1 PLANO DE INVESTIGAÇÃO – FASE 0 – DIAGNÓSTICO.....	68
FIGURA 2.2 PLANO DE INVESTIGAÇÃO – FASE 1 – INTERVENÇÃO .....	70
FIGURA 2.3. MATERIAIS UTILIZADOS NO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO.....	71
FIGURA 2.4 FASES DE PROCESSAMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA FRUTA .....	72
FIGURA 2.5 PROCEDIMENTOS PARA A COMPOTA .....	73
FIGURA 2.6 PRODUÇÃO DE GELEIA .....	74
FIGURA 2.7 GRUPO DAS FORMANDAS .....	76
FIGURA 2.8 PLANO DE INVESTIGAÇÃO – FASE 2 – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO.....	77
FIGURA 2.9 PLANO DE INVESTIGAÇÃO – FASE 3 – FASE DE AVALIAÇÃO FINAL.....	78
FIGURA 3.1 MAPA DA PROVÍNCIA DE MAPUTO .....	102
FIGURA 3.2 MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO DISTRITO DA MATOLA NA PROVÍNCIA DE MAPUTO .....	103
FIGURA 3.3 FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES DE MATOLA .....	111
FIGURA 4.1 MAPA DA PROVÍNCIA DE INHAMBANE.....	132
FIGURA 4.2 MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO DISTRITO DE VILANCULOS NA PROVÍNCIA DE INHAMBANE .....	134
FIGURA 4.3 FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES DE MANGALISSE. ....	141
FIGURA 5.1 MAPA DA PROVÍNCIA DE ZAMBÉZIA.....	158
FIGURA 5.2 MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO DISTRITO DE NICOADALA NA PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA.....	160
FIGURA 5.3 FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES EM ZALALA .....	171

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL .....	38
QUADRO 2.1 ESTUDOS DE CASO .....	56
QUADRO 2.2 GUIA PRINCIPAL DA METODOLOGIA.....	61
QUADRO 2.3 INDICADORES DE RESULTADOS.....	65
QUADRO 2.4 INDICADORES DE IMPACTO .....	65
QUADRO II.1 ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM TRÊS BLOCOS .....	97
QUADRO II.2 PLANO DE TRABALHO DO PROGRAMA DE ENF .....	98
QUADRO II.3 ESTRUTURA DA ENTREVISTA APÓS A FORMAÇÃO .....	99
QUADRO 3.1 CONTEXTO FAMILIAR E EDUCACIONAL DAS PARTICIPANTES DE MATOLA .....	119
QUADRO 4.1 CONTEXTO FAMILIAR E EDUCACIONAL DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSSE .....	147
QUADRO 5.1 CONTEXTO FAMILIAR E EDUCACIONAL DAS PARTICIPANTES DE ZALALA .....	175

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA II.1 POPULAÇÃO DE MOÇAMBIQUE, 2017 .....	94
TABELA 3.1 TAXA DE ANALFABETISMO NO DISTRITO DA MATOLA .....	105
TABELA 3.2 IDADES DAS PARTICIPANTES DE MATOLA.....	116
TABELA 3.3 ESTADO CIVIL DAS PARTICIPANTES DE MATOLA .....	117
TABELA 3.4 AGREGADO FAMILIAR DAS PARTICIPANTES DE MATOLA .....	117
TABELA 3.5 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE MATOLA .....	117
TABELA 3.6 ESCOLARIDADES DAS PARTICIPANTES DE MATOLA.....	118
TABELA 3.7 MOTIVO DE NÃO CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS DAS PARTICIPANTES DE MATOLA.....	118
TABELA 3.8 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE MATOLA QUE VÃO À ESCOLA .....	119
TABELA 3.9 RESPONSABILIDADES DAS PARTICIPANTES DE MATOLA .....	120
TABELA 3.10 QUESTÃO RELATIVA AO GOSTO DE SER ALFABETIZADA (PARTICIPANTES DE MATOLA) .....	120
TABELA 3.11 RAZÃO PARA A INSCRIÇÃO DAS PARTICIPANTES DE MATOLA NA FORMAÇÃO .....	121
TABELA 3.12 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR (EXPETATIVAS ANTES DA FORMAÇÃO).....	121
TABELA 3.13 COMO PENSAM AS PARTICIPANTES DE MATOLA CONTRIBUIR PARA A COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO).....	122
TABELA 3.14 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO).....	122
TABELA 3.15 CONTRIBUIÇÃO QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR PARA A COMUNIDADE APÓS A FORMAÇÃO.....	123
TABELA 3.16 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR APÓS A FORMAÇÃO.....	123
TABELA 3.17 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR NA FAMÍLIA APÓS A FORMAÇÃO .....	124
TABELA 3.18 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE APÓS A FORMAÇÃO .....	124
TABELA 3.19 EXPETATIVAS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA TÊM SOBRE O QUE A FORMAÇÃO PODERÁ ORIGINAR NO FUTURO.....	125
TABELA 3.20 INDICADORES DE RESULTADOS DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE MATOLA .....	126
TABELA 3.21 INDICADORES DE IMPACTO DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE MATOLA ...	127
TABELA 4.1 TAXA DE ANALFABETISMO NO DISTRITO DE VILANCULOS.....	136
TABELA 4.2 TAXA DE ORFANDADE NA COMUNIDADE DE MANGALISSE .....	138

TABELA 4.3 IDADES DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ.....	145
TABELA 4.4 ESTADO CIVIL DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ.....	146
TABELA 4.5 AGREGADO FAMILIAR DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ.....	146
TABELA 4.6 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ.....	146
TABELA 4.7 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ QUE VÃO À ESCOLA.....	148
TABELA 4.8 RESPONSABILIDADES DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ NA COMUNIDADE .....	148
TABELA 4.9 QUESTÃO RELATIVA AO GOSTO DE SER ALFABETIZADA (PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ).....	148
TABELA 4.10 RAZÃO DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PARA A INSCRIÇÃO NA FORMAÇÃO .....	149
TABELA 4.11 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR (EXPETATIVAS ANTES DA FORMAÇÃO).....	149
TABELA 4.12 COMO PENSAM AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ CONTRIBUIR PARA A COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO) .....	149
TABELA 4.13 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO) .....	150
TABELA 4.14 CONTRIBUIÇÃO DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PARA A COMUNIDADE.....	150
TABELA 4.15 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR (EXPETATIVAS APÓS A FORMAÇÃO) .....	151
TABELA 4.16 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PENSAM CONSEGUIR NA FAMÍLIA (EXPETATIVA DEPOIS DA FORMAÇÃO) .....	151
TABELA 4.17 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE (EXPETATIVA DEPOIS DA FORMAÇÃO) .....	152
TABELA 4.18 EXPETATIVAS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ TÊM SOBRE O QUE A FORMAÇÃO PODERÁ ORIGINAR NO FUTURO.....	152
TABELA 4.19 INDICADORES DE RESULTADOS DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ .....	153
TABELA 4.20 INDICADORES DE IMPACTO DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ.....	154
TABELA 5.1 TAXA DE ANALFABETISMO NO DISTRITO DE NICOADALA .....	164
TABELA 5.2 IDADES DAS PARTICIPANTES DE ZALALA.....	172
TABELA 5.3 ESTADO CIVIL DAS PARTICIPANTES DA PROVÍNCIA DE ZAMBÉZIA.....	173
TABELA 5.4 AGREGADO FAMILIAR DAS PARTICIPANTES DE ZALALA.....	173
TABELA 5.5 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE ZALALA .....	173
TABELA 5.6 ESCOLARIDADE DAS PARTICIPANTES DE ZALALA.....	174
TABELA 5.7 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE ZALALA QUE VÃO À ESCOLA .....	175
<b>TABELA 5.8</b> RESPONSABILIDADES DAS PARTICIPANTES DE ZALALA NA COMUNIDADE .....	175

TABELA 5.9 QUESTÃO RELATIVA AO GOSTO DE SER ALFABETIZADA (PARTICIPANTES DE ZALALA) .....	176
TABELA 5.10 RAZÃO DAS PARTICIPANTES DE ZALALA PARA A INSCRIÇÃO NA FORMAÇÃO.....	176
TABELA 5.11 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR (EXPETATIVAS ANTES DA FORMAÇÃO) .....	177
TABELA 5.12 COMO PENSAM AS PARTICIPANTES DE ZALALA CONTRIBUIR PARA A COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO).....	177
TABELA 5.13 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO).....	177
TABELA 5.14 CONTRIBUIÇÃO DAS PARTICIPANTES DE ZALALA PARA A COMUNIDADE.....	178
TABELA 5.15 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR (EXPETATIVAS APÓS A FORMAÇÃO).....	178
TABELA 5.16 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA PENSAM CONSEGUIR NA FAMÍLIA (EXPETATIVA DEPOIS DA FORMAÇÃO).....	179
TABELA 5.17 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE (EXPETATIVA DEPOIS DA FORMAÇÃO) .....	179
TABELA 5.18 EXPETATIVAS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA TÊM SOBRE O QUE A FORMAÇÃO PODERÁ ORIGINAR NO FUTURO.....	180
TABELA 5.19 INDICADORES DE RESULTADOS DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE ZALALA	180
TABELA 5.20 INDICADORES DE IMPACTO DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE ZALALA .....	181
TABELA 6.1 RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DA AMOSTRA GLOBAL DAS TRÊS PROVÍNCIAS .....	185
TABELA 6.2 RESUMO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS ÀS PARTICIPANTES ANTES DA FORMAÇÃO .....	186
TABELA 6.3 RESUMO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS ÀS PARTICIPANTES APÓS A FORMAÇÃO .....	188
TABELA 6.4 INDICADORES DE RESULTADOS OBTIDOS NAS TRÊS COMUNIDADES* .....	190
TABELA 6.5 INDICADORES DE IMPACTO OBTIDOS NAS TRÊS COMUNIDADES* .....	190

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo propõe-se analisar o papel da Educação Comunitária, baseada na Educação não Formal (ENF), como metodologia para o Desenvolvimento Local Sustentável (DLS). Definiu-se como objetivo o estudo das possibilidades da ENF, através do fortalecimento e capacitação, voltado para a discussão de um modelo de intervenção, e de quais seriam as novas práticas educativas, para o DLS em pequenas comunidades, envolvendo os atores locais.

### *Contextualização e pertinência*

O projeto de investigação que se desenvolveu nasceu de um programa mais abrangente, designado por “Incubadora de Artes e Ofícios” (IAO), cujos objetivos principais eram o incremento do emprego em meio rural, o incentivo ao empreendedorismo e o apoio à criação do próprio negócio das mulheres, no âmbito da exploração dos recursos naturais das comunidades.

A nossa experiência de trabalho com estes grupos tem vindo a evidenciar a potencialidade das estratégias de formação e capacitação aplicadas numa perspetiva de Desenvolvimento Comunitário (DC), no aumento de competências e de autoconfiança, as quais podem fazer emergir novas oportunidades de trabalho em contextos que se pretendem sustentáveis. Em resultado do nosso envolvimento neste tipo de ações, nomeadamente através das funções que exercemos na Estímulo ONGD (Organização não Governamental para o Desenvolvimento) e do trabalho já efetuado noutros países africanos de língua oficial portuguesa, julgamos ser pertinente, e importante, analisar este tipo de intervenções, com o objetivo de estudar e identificar os modelos mais adequados para a respetiva realização.

Pretendemos que este estudo se centrasse, essencialmente, nas componentes educativas do modelo de intervenção, atribuindo por esse motivo destaque às problemáticas relativas à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Porém, será atribuída relevância, também, a aspetos aplicados e ligados à ação uma vez que desta maneira, esperamos contribuir para a identificação e testagem de um modelo de intervenção comunitária, para o DLS, através do envolvimento dos atores locais, e com base nos seus próprios recursos.

A potencialidade das estratégias de formação aplicadas numa perspetiva de DC, conduzem a um aumento de competências e de autoconfiança capazes de fazerem desabrochar novas oportunidades de trabalho, em contextos sustentáveis. Consideramos que cada comunidade tem o seu património, a sua história e a sua cultura, constituindo-se, cada uma, como uma entidade única que é necessário privilegiar.

O projeto foi desenvolvido em três comunidades diferentes, em zonas geográficas distintas de Moçambique, e com características díspares. Sendo Moçambique um país muito vasto e populoso, consideramos que as três comunidades selecionadas, localizadas nas províncias de Maputo, Inhambane e Zambézia, podem retratar as realidades urbana, rural e mista.

#### Problemática e questões da investigação

Da nossa experiência no terreno, temos presenciado muitas intervenções cuja questão da sua sustentabilidade não foi acutelada, e quando nos referimos a esta questão, estamos a referir-nos ao seu acutelamento de modo transversal, ou seja, desde a fase de diagnóstico, passando pela conceção e implementação. Segundo Bandeira (2000), a falta de atenção para este aspeto conduzirá à impossibilidade de se verificarem as componentes sustentáveis nas fases posteriores, e conseqüentemente, a falta de apropriação dos projetos pelas comunidades será uma constante. A sustentabilidade pode ser encarada sob duas perspetivas, ou seja, não só pela sua continuidade no tempo, mas também, em relação à sua aplicação durante o próprio projeto (Boon, 2011). Pensar um projeto de DS, requer pensar as relações sociais constituídas e as suas estruturas enquanto organização, pois o sucesso do projeto está condicionado pela legitimação e valorização social dos diversos sujeitos envolvidos, ou seja, mulheres, homens, jovens, idosos, e demais pessoas. Este fator pode ser determinante, para o sucesso, ou não, da sua implementação.

#### Questão Geral do Estudo

Qual o Impacto de um programa de Educação Não Formal numa comunidade e no seu Desenvolvimento Sustentável?

### **Questões Específicas**

1. Será que o fortalecimento das competências das mulheres, através de um programa de ENF poderá contribuir de forma sustentável para o desenvolvimento de uma comunidade?
2. Em que medida essas competências poderiam ser aplicadas para esse contributo?
3. O modelo apresentado visa o incentivo ao empreendedorismo e o apoio à criação do próprio negócio, por mulheres das respetivas comunidades moçambicanas?

### **Objetivos**

Promover o desenvolvimento socioeconómico de comunidades locais em áreas geográficas economicamente desfavorecidas, através da implementação de um programa de ENF, numa perspetiva de DLS

### **Objetivos Gerais**

1. Promover o desenvolvimento comunitário numa perspetiva de Desenvolvimento Local Sustentável.
2. Identificar o modelo(s) educativo(s) não formal que melhor se adequa a uma intervenção neste tipo de contextos.
3. Compreender de que forma a formação em que as mulheres estão envolvidas pode influenciar a sua vida profissional futura.
4. Identificar as principais motivações das mulheres para a aprendizagem não-formal.

### **Objetivos Específicos**

1. Caracterizar as comunidades alvo para o programa de intervenção.
2. Identificar as necessidades das mulheres nos aspetos pessoais, sociais e familiares.
3. Implementar o programa de ENF às mulheres das Comunidades.
4. Articular a implementação do programa de ENF com a restante comunidade, para o Desenvolvimento Local Sustentável.
5. Avaliar o impacto da implementação do programa.

### Estrutura do Trabalho

Os resultados apresentados neste trabalho de investigação, consistem na análise de um modelo de ENF, aplicado em Moçambique, como metodologia de EC, para o DLS, dando origem à elaboração de uma Tese de Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento.

O trabalho apresenta inicialmente uma introdução, que inclui a contextualização, o objeto de investigação, as razões para a escolha do tema e a estrutura da tese, estando organizado em seis capítulos, descritos a seguir.

O Capítulo I faz o enquadramento teórico do objeto de estudo, e aborda os conceitos de Educação e Desenvolvimento Sustentável e Desenvolvimento e Sustentabilidade Social.

O Capítulo II aborda as opções metodológicas, que sustentaram este triplo estudo de caso, a descrição do plano de investigação e das fases do plano de investigação e os instrumentos usados.

Nos Capítulos III, IV e V apresentam-se os três estudos de caso, incluindo-se a descrição das províncias onde se localizam as regiões, a caracterização das comunidades, das fases dos programa desenvolvido, apresentando-se os resultados obtidos, nomeadamente, a caracterização pessoal, familiar e educacional, e as expectativas antes e depois da formação, efetuando-se, no final, a avaliação da intervenção.

O Capítulo VI apresenta a avaliação geral do programa implementado, enquadrando-se os resultados das três províncias e discutem-se os resultados obtidos na perspectiva dos objetivos definidos e enquadrados em estudos de outros autores. A tese termina com apresentação das conclusões, recomendações e limitações do estudo, da bibliografia e dos documentos que serviram de apoio ao trabalho.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO E OPÇÕES**  
**METODOLÓGICAS**

---

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## CAPÍTULO I

### REFERENCIAL TEÓRICO

#### 1.1 Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade Social

O conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS) associa preocupações ambientais ao desenvolvimento económico e social. Este conceito, tornou-se familiar para o público nos anos 80 com o relatório *Our Common Future* também conhecido como o *Relatório Brundtland* de 1987. O DS é atualmente um objetivo abrangente de equilíbrio entre o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida das pessoas, globalmente no espaço e no tempo, preservando, ao mesmo tempo recursos naturais e ecossistemas (Atkinson, Dietz, & Neumayer, 2007; Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1987).

Este é um dos objetivos mais ambiciosos que está presente de forma constante a nível internacional, mas que se revela distante no horizonte. No entanto, é um objetivo em que a comunidade internacional se propõe a trabalhar em conjunto, visível nos vários documentos políticos comuns (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92), Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10), Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, que foram decididos e implementados internacional e nacionalmente, pela maioria dos países (Organização das Nações Unidas [ONU], s.d.).

As Nações Unidas destacaram o DS na agenda global, com a finalidade de melhorar as nossas ações para o futuro, assim como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) incluiu diversos subtemas relacionados com o DS nas questões ambientais, sociais e económicas. De igual modo, as ações para um futuro sustentável podem ser consideradas ao nível de governos, empresas, organizações e dos próprios cidadãos (Schultz, 2011).

Os debates em torno de conceitos como a equidade e justiça ambiental (Agyeman, 2005; Haughton, 1999; Polese & Stren, 2000) reforçaram a relevância dos aspetos principais

deste debate. Da mesma forma, dentro das empresas, os objetivos de sustentabilidade social tornaram-se mais relevantes e comuns, tal como está indicado na crescente consideração sobre a responsabilidade social corporativa (Benoît *et al.*, 2010).

### **1.1.1 Conceito de Desenvolvimento Sustentável**

O Relatório de Brundtland define o DS de forma a enfatizar a subsistência humana como parte integrante do cumprimento de metas ecológicas de desenvolvimento, de modo que atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades (Vallance, Perkins, & Dixon, 2011: 11).

Por outro lado, o documento *UK Sustainable Communities*, Office of the Deputy Prime Minister (2003) definiu as comunidades como lugares onde as pessoas querem viver e trabalhar, agora e no futuro. Ou seja, reconhece-se que os residentes atuais e futuros querem viver e trabalhar no seu ambiente e contribuir, dessa forma, para uma melhor qualidade de vida.

Na literatura científica, o DS tem sido analisado em diferentes aspetos, nomeadamente, sociais, económicos, ecológicos, institucionais, éticos e políticos. As variedades da pesquisa aplicada confirmam ainda a natureza problemática do conceito de DS e a respetiva complexidade na sua definição e enquadramento (Dzemydiene, 2008). O conceito de DS tem originado debates intensos (Ciegis, 2004), uma vez que não existe uma abordagem unânime ao conceito devido à diversidade de elementos que inclui e aos processos que abrange de forma transversal.

Por exemplo, a literatura no domínio da economia disponibiliza variadíssimas definições de DS, orientadas principalmente para setores separados, ou seja, setor ambiental, económico e civilizacional, enfatizando decisões de gestão, técnicas ou filosóficas/políticas (Munasinghe, 1993; Pearce, Markandya, & Barbier, 1989; Pezzey, 1989; Pezzoli, 1997). Deste modo é natural que surjam significados distintos para o mesmo termo. Assim, deveremos ter em consideração o facto do conceito de DS poder ser difícil de entender, e

poder ter significados diferentes, dependendo do domínio científico em que o estamos a analisar (Pierantoni, 2004).

No ano de 1992, o Banco Mundial descreveu o DS com uma simples frase “desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que continua” (Banco Mundial, 1992). Porém, existem descrições significativamente mais amplas do conceito. Em 1992, a Declaração do Rio de Janeiro sobre o meio ambiente e desenvolvimento, definiu o DS, como o desenvolvimento contínuo da sociedade que visa a satisfação da humanidade no presente e no futuro através do uso racional e reabastecimento de recursos naturais, preservando a Terra para as futuras gerações (ONU, 1992).

Por sua vez, Goodland e Ledec (1987) descrevem o DS como a transformação da economia, em conjunto com o benefício social obtido no presente, sem comprometer as possibilidades de obtenção no futuro. Para Pirages (1977), o DS relaciona-se com o crescimento económico que é apoiado pelo desempenho social. Assim, o DS pode ser entendido como o processo de desenvolvimento económico associado a mudanças estruturais que visem ajudar a ampliar a qualidade de vida do ser humano (Petkeviciute & Svirskaitė, 2001). Esta conceção de desenvolvimento é suportada na valorização do conhecimento – a economia do conhecimento, capaz de assumir a responsabilidade social para si própria, para a sociedade atual e para as gerações futuras. Destacamos ainda Pearce, Markandya e Barbier (1989), que definem o DS como o processo que inclui a criação de um sistema social e económico, que garanta o apoio aos seguintes objetivos: aumento do rendimento real, melhoria do nível de educação, e melhoria da saúde das populações e da sua qualidade de vida.

Diversas organizações, como a União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (UNEP) e o *World Wide Fund for Nature* (1991), alertaram para o facto do DS ser com frequência associado a um aumento sustentável do consumo. Os representantes destas organizações internacionais referem que o consumo sustentável a longo prazo deve ser aplicado apenas aos recursos renováveis. A ideia de taxas cada vez mais elevadas dos indicadores que medem o

crescimento económico de um país ou região do globo é uma utopia que poucos têm a coragem de enfrentar.

A expressão DS deveria expressar a melhoria da qualidade de vida das populações, e ter em consideração a capacidade de regeneração dos ecossistemas (Catton, 1986). Como alguns aspetos do DS incluem a análise das condições em que os ecossistemas podem preservar a capacidade de regeneração, este conceito está associado a escolhas no âmbito espacial e temporal.

Por sua vez, Holdgate (1993) refere que o DS é o entendimento do potencial dos recursos. Este contexto de abordagem do DS a partir dos recursos naturais, significa levar em consideração os limites do processo de desenvolvimento, mesmo que esses limites sejam alterados por tecnologias. A sustentabilidade da tecnologia poderá ser avaliada de acordo com o aumento da produtividade e, ao mesmo tempo preservando o meio ambiente e outras fronteiras.

Numa definição apresentada por Pearce e Atkinson (1993), este assume que o DS está relacionado com o desenvolvimento da sociedade e, que os custos não podem ser colocados nas gerações futuras, ou pelo menos têm de existir esforços, efetuados no presente, para compensar esses mesmos custos. Esta abordagem de cariz ético deverá permitir que os aspetos negativos do desenvolvimento não se reflitam nas gerações futuras e lhes garanta, as mesmas possibilidades das gerações anteriores, constituindo-se este ideário como uma base normativa do DS (Norton, 2007).

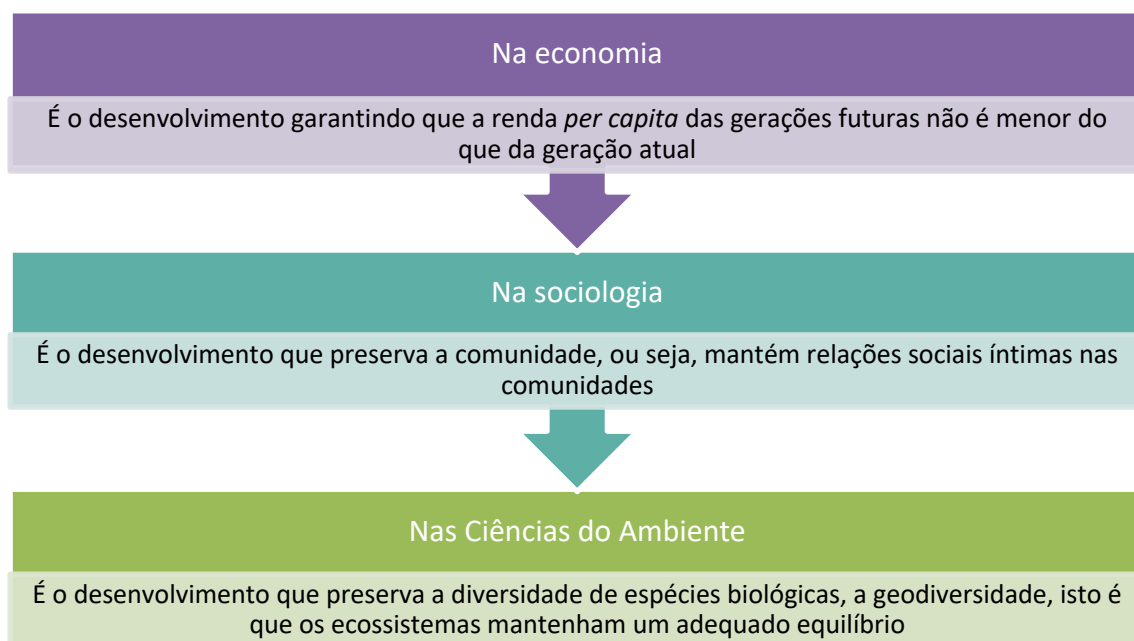
Consideramos ser possível afirmar que a definição de DS apresentada no Relatório Brundtland da Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento (1987) aborda dois conceitos essenciais:

- 1) o conceito de necessidades, especialmente as necessidades dos mais pobres do mundo, como prioritárias;
- 2) a ideia das limitações decorrentes do efeito das tecnologias e das mudanças decorrentes das estruturas sociais, que influenciam a capacidade do ambiente para satisfazer as necessidades presentes e futuras.

Um elemento essencial desta definição diz respeito à possibilidade do conceito de “satisfação das necessidades” poder apresentar significados distintos. Pierantoni (2004) associou este conceito das possibilidades com os diferentes tipos de capital (económico, ambiental e social), indicando que são variáveis essenciais nas definições de DS. É importante ressaltar que as necessidades humanas estão no foco de atenção, logo, o conceito de DS pode ser considerado por vários autores como antropocêntrico e nessa medida, objeto de críticas (Ciegis *et al.*, 2015).

De acordo com Ciegis e Zeleniute (2008), o DS define-se de formas diferentes, consoante o âmbito em que é considerado, como podemos ver na fig. 1.1

FIGURA 1.1 CONCEITOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



As dificuldades relacionadas com a definição de sustentabilidade demonstram que o DS é complexo, e uma questão multidimensional, que tem de ser associada à eficiência, e equidade intergeracional em termos económicos, sociais e ambientais.

### 1.1.1.1 Áreas Temáticas

Os debates sobre DS presentes na literatura podem ser classificados em diversas áreas ou categorias temáticas (Rios Osorio, Lobato, & Castillo, 2005), conforme podemos ver na fig. 1.2. A configuração dessas quatro áreas de debate, representadas na fig. 1.2, bem como o reconhecimento da diversidade de interpretações existentes sobre o DS, é um reflexo da complexidade intrínseca dos fenómenos que afetam o mundo natural e social, tanto ao nível local quanto global.

FIGURA 1.2 ÁREAS DE DEBATE DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



A categoria do *debate conceptual* inclui os trabalhos sobre o DS que se focam nas suas origens, nas características semânticas do termo e da análise do conceito do ponto de vista linguístico. A informação gerada nesta categoria permite-nos construir um corpo teórico e um conhecimento crítico que coloca em questão, do ponto de vista linguístico, a validade do uso do conceito em diferentes contextos culturais, mesmo que estes conceitos possam ter conotações opostas ou contraditórias (Juscus & Snieska, 2008).

A nível contextual, Tiban (2000 *apud* Rios Osorio, Lobato, & Castillo, 2005) analisa o DS numa perspetiva que reconhece a existência de dois entendimentos diferentes do conceito: a visão não-indígena e a visão indígena. Segundo o autor, a visão não-indígena baseia-se em argumentos propostos pelo Relatório Brundtland, e identifica o conceito de DS como uma ideologia liberal, cujo principal objetivo é o crescimento económico. Nesta perspetiva, a preservação dos ecossistemas, cultura, natureza e meio ambiente são apenas ferramentas para a sua realização (Tiban, 2000 *apud* Rios Osorio, Lobato, & Castillo, 2005). Por outro lado, a visão indígena tem origem na cosmovisão dos povos indígenas que entendem a natureza como um todo, como a própria vida. Neste contexto, a natureza não

pode ser instrumentalizada com base em ganhos adicionais de material. A ideia principal nesta interpretação é que o valor da natureza se mede através de princípios éticos que são fundamentados, em simultâneo, com os valores culturais construídos ao longo dos séculos de coexistência harmónica com e dentro da natureza. Como consequência, a visão do mundo indígena representa um modelo distinto do DS, designado de Desenvolvimento Integral ou Etno-Desenvolvimento. A cultura manifesta-se como um elemento indispensável para a interpretação dos conceitos de desenvolvimento e sustentabilidade (Rios Osorio, Lobato, & Castillo, 2005; Ciegis *et al.*, 2015).

Por outro lado, e do ponto de vista das instituições internacionais, refere-se os acordos e estratégias envolvidos no conceito de DS, que têm sido alcançados através de um consenso internacional (Hagedorn & Manovskii, 2008). Também o ponto de vista académico se relaciona com uma abordagem mais científica, que tem estado na base dos debates político-institucionais como causa original do surgimento do conceito.

Este debate inclui considerações teóricas, conceptuais e propostas metodológicas que têm como intuito explicar a evolução do DS nas várias áreas do conhecimento. O debate disciplinar está ligado parcialmente ao contexto do conhecimento, mas também se concentra na evolução do modelo de pesquisa necessário para enfrentar a complexidade da situação criada pelo emergir do conceito de DS (Hagedorn & Manovskii, 2008). Este facto, demonstra que estão a ser integradas novas abordagens, como a complexidade teórica, a dinâmica do sistema ou a transdisciplinaridade, dando origem a uma nova era científica que pode ser caracterizada pelo aumento de novos modelos epistemológicos (Rios Osorio, Lobato, & Castillo, 2005; Ciegis *et al.*, 2015).

O debate disciplinar, com base na perspectiva epistemológica, configura-se como uma área emergente e inclui propostas ao nível teórico, conceptual e metodológico, que têm como finalidade explicar a evolução do conceito do DS, nas áreas de conhecimento tradicionalmente envolvidas na análise do DS.

O debate geopolítico integra a perspectiva teórico-metodológica. As análises que colocam a distinção entre desenvolvido e subdesenvolvido no centro da questão, têm sido o referencial nos países ocidentais. Rios Osorio, Lobato, e Castillo, (2005) citam Morin e Kern

(1993) e argumentam que o desenvolvimento pode ser analisado a partir de duas visões. Por um lado, considerando o mito global que considera que as sociedades industriais alcançam o bem-estar, reduzem a sua extrema pobreza, as desigualdades e fornecem aos indivíduos e às sociedades o máximo de felicidade e bem-estar. Por outro lado, através de uma conceção reducionista que considera que o crescimento económico é o motor necessário e suficiente de todos os desenvolvimentos sociais, psíquicos, morais, etc. De acordo com Rios Osorio, Lobato, e Castillo (2005), o debate geopolítico, que tinha sido configurado como uma tendência contrária no desenvolvimento ocidental, é readaptado com a finalidade de questionar a nova ideologia sobre o DS. Rios Osorio, Lobato, e Castillo (2005), citando Esteva (1992), evocam que o DS é designado de re-desenvolvimento e, corresponde a uma evolução do modelo de desenvolvimento económico ocidental após a crise dos anos 70.

De acordo com Wagman (2000), o DS no Ocidente é percebido como uma transformação de modelos de desenvolvimento que dominavam a segunda metade do século XX. Para Escobar (1995), este conceito corresponde a uma nova construção teórica que tem como objetivo transferir para o campo social um conjunto de outros problemas. A degradação do ambiente natural e as mudanças extremas causam alguns dos maiores desafios para a sociedade moderna (Vitousek *et al.*, 1997). O surgir do conceito de DS poderia ser explicado pela co-ocorrência de eventos de natureza económica, relevância política e social ao nível global, sendo o aspeto ambiental, a principal causa e também a sua primordial consequência (Cervis *et al.*, 2015).

Do mesmo modo, a sustentabilidade pode ser definida relativamente a uma única dimensão (económica, ambiental ou social), e envolve a sustentabilidade de alguns sistemas, processos naturais ou fenómenos sociais (Pierantoni, 2004). No entanto, esta interpretação não identifica a análise do impacto a longo prazo.

Neste contexto, Ciegis (2009) refere que a sustentabilidade pode ter diferentes significados, e apresenta diversas estratégias de curto ou longo prazo, bem como exige indicadores para medir efeitos de curto prazo, e outros relacionados com os efeitos a longo prazo (Ciegis, 2009).

Ao mesmo tempo, é necessário entender que a coerência do DS não é uma tarefa fácil, pois os três elementos (económicos, ambientais ou sociais) têm de ser igualmente avaliados. Kahuthu (2006) argumenta que desconsiderar pelo menos um dos elementos do DS, significaria uma ameaça para toda a sustentabilidade.

A abordagem ecológica do DS é um conceito que surgiu em 1973 com o ecologista canadense C. S. Holling, no seu artigo denominado “Resilience and stability of ecological systems” (Holling, 1973). Esta abordagem presta mais atenção à estabilidade da biologia e da física e concentra-se na vitalidade geral e na saúde dos ecossistemas. É descrita como a capacidade de regenerabilidade, vitalidade e versatilidade, dinâmica e hierarquia da organização (Holling, 1986; Common & Perrings, 1992). De acordo com esta abordagem, a principal tarefa do desenvolvimento económico é determinar os limites de sistemas para as diversas atividades económicas. Neste caso, a vitalidade dos subsistemas torna-se importante na crítica da estabilidade global do ecossistema total. A importância da preservação da biodiversidade é enfatizada para garantir uma natureza equilibrada, flexibilidade dos ecossistemas a nível global e a sua capacidade de se adaptar a mudanças na biosfera (Common & Perrings, 1992).

A sustentabilidade sociocultural requer pelo menos a preservação de certos componentes críticos do capital social. Este último é entendido como a capacidade da sociedade de resolver problemas sociais, problemas económicos e ambientais, e estar ativa em relação ao desenvolvimento de todo o sistema (Berkes & Folke, 1994). A responsabilidade pelo planeta requer solidariedade com base numa abordagem sistemática à realidade, pensamento holístico, considerando a humanidade como um sistema e a base cultural global (Juscus & Snieska, 2008).

#### **1.1.1.2 O desenvolvimento sustentável no pensamento africano**

De acordo com Cowen e Shenton (1996), a ideia de desenvolvimento, embora recém-aplicada em África, não era uma ideia nova, mas baseava-se em discursos sobre como transpor a industrialização na Europa do século XIX.

De uma forma geral, os países africanos são invariavelmente entendidos em termos do que lhes falta e de como se desviam das normas ocidentais, em substituição das suas próprias referências. Assim, de acordo com Mbembe (2001: 8), “a política e a economia africanas foram condenadas a aparecer na teoria social apenas como sinal de uma falha”. Além de que, o discurso relacionado com o desenvolvimento não deixa transparecer o papel do tráfico dos escravos, do colonialismo e neocolonialismo na criação de problemas que o desenvolvimento pretende resolver, como os problemas de pobreza, desigualdade, fome e conflito (Mbembe, 2001).

Mbembe (2002: 256-257) argumenta de forma semelhante, defendendo que existem muitas tentativas para produzir discursos autenticamente africanos sobre a África, ou seja:

Tirar as suas categorias fundamentais dos mitos que pretendem opor-se e reproduzir as suas dicotomias: a diferença racial entre preto e branco; o confronto cultural entre povos civilizados e selvagens; a oposição religiosa entre cristãos e pagãos; a convicção de que a raça existe e está na base da moralidade e nacionalidade.

O mesmo autor argumenta que as tentativas dos investigadores africanos de produzir alternativas africanas através de abordagens que se opõem às ocidentais de carácter hegemónico, não foram realmente capazes de ir além dos discursos que rejeitaram.

Por sua vez, Ndlovu-Gatsheni (2013: 30) reflete sobre o mesmo problema identificado por Mbembe (2001), observando que parece impossível sair do que outros autores chamam de "colonialidade", o que significa os "padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que transcendeu o colonialismo para ser constituído na cultura, no trabalho, nas relações intersubjetivas e na produção de conhecimento". Ndlovu-Gatsheni (2013: ix) argumenta que as pessoas no Sul Global continuam a “respirar colonialidade no dia-a-dia”, de tal forma que mesmo aparentemente os discursos contra-hegemónicos permanecem “em dívida com a lógica imanente do colonialismo”.

O potencial de África é uma realidade que pode ser comprovada de várias formas: na existência de uma população dinâmica, no crescimento económico sustentado verificado nos últimos anos, nos seus recursos subterrâneos e outros e, no papel, cada vez mais bem estabelecido, na globalização multipolar. Contudo, uma população dinâmica sozinha não garante que os jovens saiam da escola educados e bem formados; mesmo o aumento das

taxas de crescimento não se traduz ainda em emprego distribuído uniformemente (particularmente entre mulheres ou jovens); a riqueza dos recursos naturais não se traduz automaticamente no comando de processos industriais; e a globalização poderia significar um desastre se abordado sem visão de longo prazo ou incluindo estratégias devidamente planeadas.

Uma comunidade sustentável em África é aquela que procura utilizar os recursos que melhor atendem às necessidades de controlo da população para promover uma vida melhor para a comunidade. Quando uma comunidade pode influenciar os processos que afetam as suas várias atividades com a finalidade de melhorar a qualidade de vida dos seus membros de forma duradoura, então está no caminho da sustentabilidade.

Diagne (2011) nas suas reflexões filosóficas, enumera quatro aspetos a considerar sobre África, quando falamos do seu desenvolvimento: i) o de ontologia em relação às religiões e à estética; ii) em segundo lugar do tempo - especialmente o futuro e o prospetivo; iii) o da oralidade e as implicações de sua transcrição / tradução; iv) e finalmente, o político.

Axelle Kabou (Kabou, 1991) procura abordar as sociedades e as mentalidades africanas, e avança com duas hipóteses fundamentais: i) E se a recusa do desenvolvimento fosse ainda hoje a ideologia partilhada na Africa negra? li) E se o desenvolvimento fosse visto, a todos os níveis, como estando assente em julgamentos pós-coloniais, mal suportados por sociedades já de si fragilizadas pela história? A autora discute as dificuldades em curso para integrar as economias africanas no mundo. Segundo Axelle Kabou (1991), existem duas maneiras de olhar a história das sociedades. Ou consideramos que elas emergem do vazio, e depois falamos em ausência de peso e produzimos discursos etéreos ou consideramos que apenas uma longa perspetiva, torna possível entender as suas evoluções.

Hountondji (2008) refere também que os académicos africanos têm participado, até agora, numa discussão vertical com os seus parceiros ocidentais, em vez de desenvolverem discussões horizontais com outros académicos africanos, o que tem prejudicado o aprofundamento do conceito de desenvolvimento, entre outros.

Elungu (1976) defende a necessidade de se criarem condições para que possam emergir novas sociedades africanas, não folclóricas e excêntricas, mas humanas e funcionais na afirmação de si mesmas e na sua participação universal.

Appiah (1987) refere que, o que se observa depois da independência, são mecanismos que favorecem determinadas elites dentro do Estado, e a formação destes Estados sob bases frágeis, o que explica os vários golpes de estado sucessivos em muitos países recém-independentes, que acabaram por comprometer a formação de estruturas que viabilizassem o desenvolvimento dos mesmos. Ainda o mesmo autor, refere que o futuro de África não se pode prever, mas se forem perpetuadas concepções e diferenças, os tempos posteriores demonstrarão uma realidade não muito diferente da atual, na qual populações se dizimam e estados que funcionam direcionados para uma única camada da sociedade, a qual ainda não conseguiu identificar-se na função de impulsionadora do desenvolvimento de um país.

Todaro e Smith (2009) definem o desenvolvimento como o processo de melhorar a qualidade de todas as vidas humanas, que se concentra em três aspetos importantes, o nível económico das pessoas, as condições propícias para o crescimento da sua autoestima e da sua liberdade.

Bellu (2011: 2) define o desenvolvimento como “a melhoria, seja na situação geral do sistema, ou nalguns dos seus elementos constituintes, que podem ocorrer devido a alguma ação deliberada por agentes individuais ou por alguma autoridade pré-ordenada para obter melhorias, para circunstâncias favoráveis ou ambos”.

Annan (2012) sugere que para qualquer esperança de alcançar alguma forma de desenvolvimento, as comunidades precisam de vários tipos diferentes de capital, incluindo recursos humanos, físicos e naturais, investimento de capital.

Atualmente, vários países africanos estão entre as economias que mais crescem no mundo. A respeito disso, destaca-se o rácio extremamente baixo da dívida regional em relação ao PIB da África Subsariana, os abundantes recursos naturais e uma população jovem e dinâmica que poderá impulsionar a agenda do DS do continente. Além disso, África e a Ásia

foram as únicas regiões que continuaram a crescer com taxas de 5 a 7% diante da crise financeira global New African Magazine (Abril 2013). Com base nas previsões do FMI, África vai conquistar sete dos dez melhores lugares nos próximos cinco anos - Etiópia, Moçambique, Tanzânia, Congo, Gana e Nigéria (Fundo Monetário Internacional [FMI], 2011; New African Magazine, Maio 2013).

Se as atuais tendências de criação de emprego no continente continuarem, África criará 54 milhões de novos empregos estáveis nos próximos dez anos, mas não será suficiente para absorver os 122 milhões de novas forças de trabalho esperada no mesmo período (New African Magazine, Novembro 2012). Com a adoção do Programa para o Desenvolvimento de Infraestrutura em África (PIDA), que exigiu um investimento de 68 milhões de dólares (New African Magazine, Maio 2013), estima-se que um incremento do acesso das populações à eletricidade de 39%, em 2009, para quase 70%, em 2040, proporcionando, assim, o acesso de energia a um adicional de 800 milhões de pessoas. Prevê-se também que o plano aumentará as eficiências de transporte em pelo menos 172 milhões de dólares e impulsionará a conectividade de banda larga em 20% - cada aumento na penetração da banda larga aumenta o PIB em 1%. Os padrões de crescimento não são o resultado de interação linear, mas sim o produto de inúmeras conexões de todas as variáveis aparentemente infinitas oportunidades (Boateng & Quansah, 2013).

De acordo com as previsões são da Deloitte *África: Uma Visão do Século XXI* (Fenech & Perkins, 2014), o aumento do consumo potenciado pela classe média emergente, alinhado com o crescimento anual de cerca de 8%, poderá adicionar 1,1 biliões de dólares ao PIB africano até 2019, com a Etiópia, o Uganda e Moçambique entre os mercados com maior crescimento, e as grandes economias como a Nigéria, a África do Sul, o Egipto e Angola a manterem um desempenho muito positivo.

Com as economias emergentes – tais como a China, a Índia e o Brasil – a demonstrar sinais de abrandamento, o relatório revela que as empresas estão a olhar cada vez mais para os mercados africanos emergentes, de forma a compensar este abrandamento. De facto, prevê-se que, nos próximos cinco anos, 15 países africanos - nos quais se incluem Angola, Nigéria, Etiópia, Uganda, Tanzânia e Zâmbia – ultrapassem o nível de crescimento chinês.

Não obstante, no século XXI tem-se assistido a uma necessidade sustentada de recursos naturais em África, como o petróleo, minerais e outras matérias-primas, embora o continente continue a não ter capacidade institucional e efetiva para administrar esses recursos de forma sustentável (Collier, 2007).

De acordo com Sachs (2005) e Collier (2007), a estes pressupostos, adicionam-se as vulnerabilidades do continente relativamente às alterações climáticas, os esforços para o DS económico e a governança como os elementos essenciais nas estratégias de redução da pobreza (Banco Africano de Desenvolvimento, 2007).

Embora as associações entre o desenvolvimento socioeconómico de África e os fatores naturais, ecológicos e climáticos do continente tenham sido objeto de investigação (Sachs, 2005; Collier, 2007), existe, ainda, a necessidade do continente africano desenvolver instituições de governança eficazes, responsáveis e transparentes para gerir estas complexas interações desenvolvimento-clima-ambiente.

As políticas económicas e de investimento em África que reconhecem e integram estas abordagens irão, provavelmente, produzir resultados positivos para o alcance dos objetivos de Desenvolvimento do Milénio e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Kates & Dasgupta, 2007; Projeto do Milénio das Nações Unidas, 2005; ONU, 2015).

### **1.1.1.3 O desenvolvimento sustentável em Moçambique**

Como um exemplo da singularidade da África Subsaariana, destacam-se as características geográficas, étnicas, históricas e políticas de Moçambique. Este país por ser costeiro apresenta uma mais-valia, além de uma grande bacia de drenagem a partir da qual a produção de energia hidroelétrica constitui uma riqueza de recursos naturais (Bucuane & Mulder, 2007), embora, de acordo com os autores, o índice de corrupção e a fraca infraestrutura institucional de Moçambique indicam que a riqueza dos recursos naturais do país pode ter um impacto negativo na economia.

Existe, atualmente, a preocupação relacionada com a preservação dos recursos naturais e ambientais, decorrente dos problemas ocorridos pela degradação ambiental. Segundo o

Relatório de Brundtland de 1987, a degradação ambiental foi associada ao grau de pobreza da população. Sendo um dos países mais pobres do mundo, Moçambique luta pelo seu desenvolvimento e crescimento económico, pese embora as práticas agrícolas e de extração mineira inadequadas que têm conduzido, também, à desflorestação, degradação dos solos e destruição de diversos ecossistemas (Cândido, 2010).

Moçambique tem uma riqueza mineral diversa, sendo a atividade de extração principal, a exploração do carvão mineral e do ouro, de carácter artesanal, para além da extração de areias pesadas, mármore e gás natural. Apesar da elevada riqueza natural de Moçambique, as fracas ligações existentes entre o desempenho económico e a redução da pobreza em Moçambique têm sido atribuídas ao crescimento desproporcional, devido a investimentos intensivos de capital estrangeiro em enormes projetos que, atualmente, possuem fracos elos com a economia em geral, e, por essa razão, têm um impacto mínimo no emprego, e na criação e geração de renda.

A Organização Não Governamental (ONG) Moçambicana “Justiça Ambiental” tem desenvolvido muitas das suas intervenções na temática ambiental, uma vez que considera que as políticas ambientais implementadas não têm em consideração um equilíbrio entre as áreas sociais e económicas.

A proteção do ambiente e o combate à pobreza são os principais desafios da humanidade, uma vez que a qualidade de vida está dependente do meio ambiente ecologicamente equilibrado, e, neste caso, Moçambique não se encontra indiferente perante estas preocupações. No país existem algumas organizações estatais, privadas e estrangeiras que procuram contribuir para uma qualidade de vida melhor no país, atuando em áreas relacionadas com o ambiente, nomeadamente nos aspetos relacionados com a legislação em prol da defesa e conservação do ambiente. Infelizmente, o número de organizações é ainda escasso, e há ainda muitas questões ambientais em que é necessária uma intervenção eficaz e efetiva.

Em consequência destes pressupostos, foi criada a Lei do Ambiente nº 20/97 (Governo de Moçambique, 1997), de 01 de outubro, e eleito o Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável (CONDES), como o órgão consultivo do Conselho de Ministros e de investigação

da opinião pública sobre as principais questões ambientais, que irão garantir a efetiva e correta coordenação e integração os princípios e atividades de gestão ambiental.

Os instrumentos políticos específicos sobre gestão ambiental incluem:

- A Lei do Ordenamento do Território (Lei nº 17/2007) (Governo de Moçambique, 2007a);
- A Política de Ordenamento do Território (Resolução nº 18/2007) (Governo de Moçambique, 2007b);
- A Lei de Regulamento sobre Avaliação do Impacto Ambiental (Decreto nº 45/2004) (Governo de Moçambique, 2004).

Uma grande percentagem da população de Moçambique vive perto da costa, sendo, as pescas de importância crítica para a alimentação da população, uma vez que cerca de 50% da proteína animal dos moçambicanos provém de peixe. 85% da captura de peixe do país é feita por pescadores de pequena escala, indicando a importância da preservação e conservação dos oceanos e dos habitats aquáticos (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, 2017).

O bem-estar da população moçambicana, o crescimento económico do país e a evolução do desenvolvimento económico e social, bem como as metas de redução da pobreza dependem, em grande parte, do uso sustentável dos recursos naturais e da sua proteção. O Governo reservou grandes segmentos (cerca de 24%) do país como as áreas protegidas numa tentativa de conservar o seu património natural, promovendo simultaneamente o crescimento económico sustentável. Muitos destes são importantes locais, internacionalmente reconhecidos de elevada biodiversidade. Estima-se que a agricultura, a silvicultura e a pesca contribuam para mais de 50% do PIB em Moçambique, resultando numa grande pressão económica e uma consequente utilização ineficiente dos recursos naturais (Krause & Kaufmann, 2011; Ministério da Planificação e Desenvolvimento, 2010).

A degradação ambiental é um problema sério que resulta numa perda anual estimada em 17% do PIB e da exposição aos riscos das alterações climáticas. A população e a infraestrutura do país são particularmente vulneráveis aos efeitos das alterações climáticas

que resultam na perda de vida humana, culturas, gado, vida selvagem e infraestruturas críticas (Castel-Branco & Ossemane, 2010)

Importa ainda salientar que, a configuração geográfica e a localização de Moçambique contribuem para que seja classificada em terceiro entre todos os países africanos mais afetados por riscos relacionados com o clima. A situação é agravada pela capacidade muito limitada do país para prevenir, mitigar e adaptar-se a fenómenos naturais, eventos naturais catastróficos, alterações provocadas pelo Homem, epidemias e mudanças climáticas.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017), mais de 60% da população de Moçambique vive ao longo de milhares de quilómetros de costa e, por essa razão, é altamente vulnerável a ciclones e tempestades, encontrando-se de 25% da população exposta a riscos naturais. Embora as inundações e ciclones sejam as ameaças mais frequentes, na verdade é a seca que afeta a vida da maioria das pessoas. A ocorrência de catástrofes com origem em fenómenos climáticos é, geralmente, acompanhada por surtos de doenças e problemas de saneamento.

A agricultura e pecuária são a principal fonte de receita para aproximadamente 55% das famílias, tornando-as extremamente vulnerável às condições climáticas, uma vez que o setor agrícola absorve 22% das perdas económicas globais, resultante de eventos climáticos. O governo reconhece que a magnitude dos riscos da mudança climática afeta negativamente a agenda de desenvolvimento do país, a menos que seja efetivamente abordada pelas organizações nacionais e internacionais.

Embora a capacidade de resposta do governo aos desastres tenha melhorado, significativamente, na última década, existem ainda muitos desafios para criar um processo de recuperação mais eficaz, que passam, por exemplo, por o desenvolvimento comunitário e a promoção da sustentabilidade ambiental e social.

### **1.1.2 Desenvolvimento Comunitário**

Segundo Carmo (2000: 61) “intervenção social é um processo social em que uma dada pessoa, grupo, organização, comunidade ou rede social, se assume como recurso social de

outra pessoa, grupo, organização, comunidade ou rede social, com ele interagindo através de um sistema de comunicações diversificadas, com o objetivo de o ajudar a suprir um conjunto de necessidades sociais, potenciando estímulos e combatendo obstáculos à mudança pretendida”.

Nesta perspetiva, a dimensão do desenvolvimento comunitário revela-se de extrema importância, sendo necessário que o espaço partilhado diariamente tenha significado para os cidadãos que nele habitam, afirmando estes a sua identidade e prolongando-a nos projetos de uma sociedade em rede (Castells, 1999a).

O desenvolvimento local, através do fortalecimento da identidade da comunidade e das suas estruturas organizacionais de índole comunitária, a sua capacitação e a sua qualificação tornam-se imprescindíveis para o desempenho de novas práticas de gestão local. Para tal, e segundo Dowbor (1996, 1998), a humanização do desenvolvimento passa pela reconstituição dos espaços comunitários. Durston (2000) ressalta a importância das organizações que promovem a confiança, a reciprocidade e a cooperação entre os atores sociais, como capital social comunitário.

Assim, o Desenvolvimento Comunitário traduz-se por uma união de esforços entre as populações e os poderes públicos, com o fim de melhorarem a situação económica, social e cultural de um país ou região. Desde a existência dos acordos de paz de 1992, que terminaram com a guerra civil, Moçambique alcançou um progresso significativo. Este facto permitiu uma redução da violência, que resultou num maior equilíbrio social e crescente estabilidade política. Como consequência, o sistema político e económico do Estado, assente no poder de um partido, pode progredir para uma democracia constitucional, e a economia socialista planeada para um sistema baseado no mercado (Krause & Kaufmann, 2011).

A experiência demonstra que o desenvolvimento não se difunde espontânea e automaticamente, mas pelo contrário, quanto mais pobres são as comunidades, menos aptas se mostram para tirarem proveito do progresso geral. Entregues a si mesmas, a tendência natural será torná-las cada vez mais pobres.

Moçambique continua a ser um dos países mais pobres do mundo. Mais de metade da população vive abaixo da linha de pobreza e, o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é classificado nos últimos cinco globalmente. Assim, continua dependente de ajuda, em pelo menos 40% do total da receita, segundo informação do Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017).

Países que sofrem recessões podem levar vários anos para se recuperar. Além disso, dentro dos países, as crises tendem a prejudicar os mais vulneráveis (PNUD, 2019). Segundo o mesmo relatório, todas as crises económicas normalmente são seguidas por um aumento na taxa de pobreza, e a maioria seguidas de um aumento da desigualdade. Os desastres relacionados a riscos naturais podem ter efeitos devastadores prejudicar o desenvolvimento humano, refere o mesmo relatório (PNUD, 2019). Em 14 de março de 2019, o ciclone tropical Idai atingiu o porto da Beira, Moçambique, antes de se deslocar pela região. Milhões de pessoas no Malawi, em Moçambique e no Zimbábue foram atingidas pelo pior desastre natural da África Austral em pelo menos duas décadas, e seis semanas depois, o ciclone Kenneth atingiu o norte de Moçambique. Foi a primeira vez que dois fortes ciclones tropicais atingiram o país na mesma estação, deixando 1,85 milhões de pessoas em situação de necessidade de assistência humanitária.

As diversas soluções tentadas pelos governos africanos para o problema de desenvolvimento rural não demonstraram, ainda, resultados positivos. A pobreza e a desigualdade persistem na maior parte das áreas rurais e nas comunidades, e são essencialmente caracterizadas por baixos padrões de vida. Existe, igualmente, uma fraca relação entre o governo central e os líderes tradicionais locais das comunidades. A maior parte das pessoas vive em áreas rurais, que estão sob as autoridades tradicionais e, neste caso, os líderes tradicionais podem ter um papel importante a desempenhar no desenvolvimento económico. No entanto, os líderes tradicionais podem influenciar de forma negativa o desenvolvimento, quando não têm a oportunidade de discutir as reais necessidades e prioridades da comunidade com as autoridades, ou porque o seu grau de literacia, assim, não o permite (Covane, 2001).

As iniciativas ainda são caracterizadas pela participação local limitada nos diversos processos de desenvolvimento, embora, a existência de perspectivas emergentes, sugerirem que os benefícios para o desenvolvimento só podem ser assegurados quando as pessoas ao nível de base podem gerir os seus próprios processos de desenvolvimento (Davis *et al.*, 2005).

Atualmente, em Moçambique, a participação da comunidade no desenvolvimento rural é muito fraca e, nalgumas áreas de processo de reconhecimento e legitimação dos líderes comunitários, é principalmente influenciada pelos dois principais partidos políticos que participaram na guerra civil, a Frelimo e a Renamo.

O termo comunidade é frequentemente utilizado por sociólogos para caracterizar uma forma básica de agrupamento. Muitos autores referem-se à ideia do todo a que Weber (1972) denomina ‘sentimento de nós’, que se refere “a uma relação social quando e na medida em que a atitude na ação social(...) repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo.” (Weber, 1972: 25). Weber afirma, ainda, que o facto de pertencerem ao mesmo grupo não cria *per si* uma comunidade.

Embora as comunidades não sejam homogéneas ou harmoniosas e possam conter divisões internas, o ‘sentimento de nós’ que as caracteriza proporciona-lhes uma identidade social comum e a obtenção de lealdades que transcendem as exigências de muitos outros grupos. Segundo Castells (1999b), a ideia de comunidade configura uma identidade que é construída, e cujo significado precisa ser desvendado. Este processo de construção está associado à necessidade de ser conhecido, de modo específico, pelos outros. A mesma comunidade pode conter identidades múltiplas, e esta pluralidade é a fonte de tensão e contradição, tanto na auto-representação quanto na ação social.

Neste contexto, as estratégias de desenvolvimento comunitário em Moçambique, ainda carecem da inclusão do fortalecimento das estruturas organizacionais comunitárias e a sua qualificação, no que diz respeito à instrumentalização para o exercício de novas práticas de gestão local.

### **1.1.3 Sustentabilidade Social**

De acordo com a avaliação do *National Basic Social Security Strategy* (ENSSB) 2016-2024, existe um conjunto de aspetos positivos na implementação deste programa, nomeadamente, a criação de um mecanismo de coordenação sobre questões de segurança social básica por ordem do governo, com a participação de organizações da sociedade civil e parceiros desta área em programas devidamente estruturados com o objetivo de promover o aumento da frequência escolar por parte de crianças pobres em alguns distritos do país.

Elias (1994) trata do "social" como conjunto de relações que estão em processo, isto é: elas fazem-se e desfazem-se, constroem-se, destroem-se, reconstroem-se (Waizbort, 1999). A sociedade é percebida como uma rede de indivíduos e grupos em constante relação, compreensível em termos de relações recíprocas (Elias, 1994).

A noção de "social" foi integrada tardiamente nos debates sobre o desenvolvimento da sustentabilidade. No âmbito da ciência social, refere-se, por exemplo, a disciplina de sociologia que tem sido pouco trabalhada nas políticas públicas, e as discussões concentraram-se, inicialmente, nas mudanças climáticas e na sustentabilidade ambiental, conforme referido na secção 1.1.1.

A evidência de que o futuro não se parecerá com o passado está a aumentar e enfatiza a crescente necessidade de sustentabilidade (Gilding, 2011). Sustentabilidade "geralmente refere-se à sustentabilidade ambiental, social e económica" (Giddings, Hopwood, & O'Brien, 2002; Van der Vorst, Grafe-Buckens, & Sheate, 1999), no entanto, outros domínios de sustentabilidade têm sido considerados. A mudança climática está agora firmemente implementada na agenda da ciência, nas profissões e nos governos em todo o mundo. Alguns estudos revelam também que as restrições de recursos afetarão a economia, através de mudanças fundamentais que irão, e já estão a ocorrer, nos mercados de energia devido ao fim dos combustíveis fósseis e nucleares baratos. Além disso, a capacidade da

Terra para acomodar o aumento de resíduos, efluentes, poluentes e as mudanças geradas por um sistema económico voltado para o crescimento, é limitado (Meadows *et al.*, 1972).

O Relatório King (The Institute of Directors in Southern Africa, 2016) sobre a questão da Governança Corporativa em África, reforça as suas referências no relatório de 2009, exigindo às empresas um relatório sobre o efeito das suas atividades - sobre a vida económica da comunidade e que seja operado durante o ano em análise<sup>1</sup>.

Nos últimos 20 anos, os indicadores de desenvolvimento humano (IDH) como o acesso à educação (primária e secundária), bem como à saúde, serviços, particularmente nas zonas rurais, a propriedade dos bens duradouros e a qualidade da habitação atestam importantes tendências positivas no desenvolvimento a longo prazo (PNUD, 2019).

No entanto, Moçambique continua a ser um país com significativas desigualdades de rendimento entre os ricos e pobres, entre as regiões urbanas e rurais, o que causa desafios complexos para o desenvolvimento (Piketty, 2014) e com a sociedade civil fraca (Fiege, 2011).

A extração em larga escala dos recursos naturais está associada a consideráveis fatores económicos, sociais e desafios ambientais. Portanto, as condições precisam de ser estimuladas para a utilização sustentável de recursos naturais e crescimento económico inclusivo, que beneficiará todos. O suprimento limitado de eletricidade, assim como os desastres ambientais, relacionados com o clima, correm o risco de inibir os fatores para a criação de oportunidades de empregos, para que as pessoas que vivem na pobreza, possam participar no desenvolvimento económico (Pikety, 2014).

A Estratégia Nacional de Segurança Social Básica 2016-2024, centra-se essencialmente em áreas críticas para o desenvolvimento futuro de Moçambique, para que este desenvolvimento possa beneficiar as pessoas que vivem na pobreza. Ao mesmo tempo, as áreas selecionadas são marcadas por um alto nível de risco, o progresso depende da disposição para reformas. A cooperação para o desenvolvimento deve ser concebida de forma a ajudar a prevenir a corrupção.

---

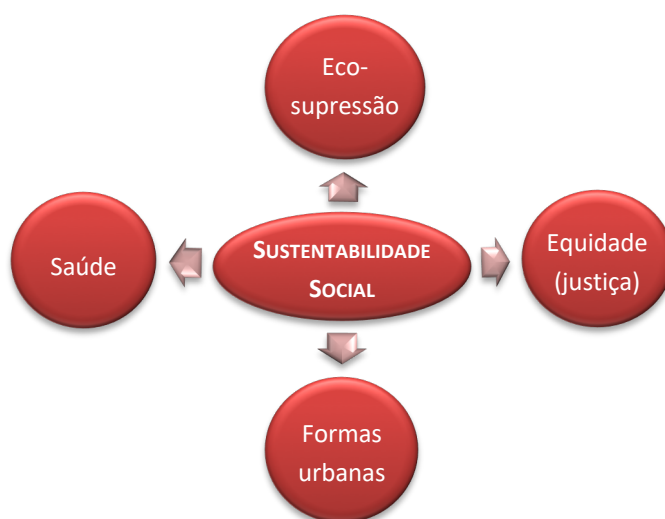
<sup>1</sup> *King Report on Corporate Governance in South Africa.*

Vallance, Perkins e Dixon (2011) sugerem que os processos e as estruturas de sustentabilidade social devem ser entendidos, de acordo com três abordagens: "sustentabilidade do desenvolvimento"; "sustentabilidade da ponte", que garante que estas estruturas são modificadas para satisfazer as necessidades em mudança; e "sustentabilidade da manutenção", que garante a preservação de estruturas úteis e de trabalho.

Coleman (1988: 94) sugere que: "a sustentabilidade da comunidade diz respeito à capacidade da própria sociedade, ou a sua manifestação como a comunidade, para sustentar e reproduzir-se a um nível aceitável de funcionamento em termos de organização".

A sustentabilidade social faz parte integrante de uma estrutura para a sustentabilidade que se esforça em lidar com os riscos ambientais e mudanças climáticas. A estrutura conceptual para a sustentabilidade social representa a construção de quatro dimensões inter-relacionadas, que têm uma função específica na sustentabilidade social, conforme podemos ver na fig. 1.3.

FIGURA 1.3 ESTRUTURA CONCEPTUAL PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIAL



Assim, as condições de risco decorrentes das alterações climáticas e das incertezas que daí resultam, apresentam graves ameaças estruturais e físicas às sociedades humanas contemporâneas e aos seus espaços de convivência, sendo esta, uma área a desenvolver

em Moçambique (Jabareen, 2015). No panorama da sustentabilidade, a sustentabilidade social em Moçambique inclui as práticas que se destinam a abordar as principais questões para lidar com os riscos da mudança climática e outros riscos ambientais (Ahman, 2013). A contribuição deste quadro de sustentabilidade social está na sua abordagem ontológica, tornando o risco um conceito constitutivo de pensamento e das práticas de sustentabilidade (Ahman, 2013; Boström, 2012)

O conceito de eco-supressão corresponde aos esforços e responsabilidade de uma sociedade em termos de políticas socialmente e ambientalmente responsáveis. As formas são as dimensões físicas urbanas e comunitárias socialmente desejadas. A forma física deve promover um senso de comunidade, segurança, saúde e outros objetivos ambientais (Grundmann & Stehr, 2010).

O surgimento do DS como um conceito popular (Jabareen, 2006) reviveu a discussão sobre a forma das cidades. Sem dúvida, motivou e provocou estudiosos e profissionais em diferentes disciplinas, nomeadamente nas ciências sociais, para buscar formas de ajustes humanos que atenderão aos requisitos de sustentabilidade e permitirão que os ambientes possam funcionar de uma forma mais construtiva do que no presente. É nesta construção e evolução humana, que se torna fundamental, a educação ou reeducação para o desenvolvimento sustentável.

## **1.2 Educação e Desenvolvimento Sustentável**

No ano em que chegou ao fim a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) (2005-2014), iniciativa das Nações Unidas, fez todo o sentido que se questionasse o impacto desse projeto nos países africanos, em particular na África Subsaariana (ASS). Porém, antes de abordar esta temática, importa que nos questionemos sobre a falta de consensualidade que o termo “Desenvolvimento Sustentável” gera nas comunidades científicas dos países ocidentais, onde o conceito teve a sua génese e foco de dispersão (UNESCO, 2005a).

Como já referimos anteriormente, o Relatório Brundtland (1987) instituiu como definição de DS a “capacidade da humanidade para garantir a satisfação das necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas necessidades próprias” (Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1987). No entanto, apesar da ampla divulgação deste documento e da respetiva definição, torna-se evidente a existência de perspetivas distintas.

Numa primeira abordagem podemos destacar as perspetivas que privilegiam, prioritariamente, as problemáticas económicas e tecnológicas, face a outras visões, onde prevalece uma maior preocupação com aspetos associados à conservação da natureza.

Este contraste de visões insere-se no que tem vindo a ser designado por sustentabilidade fraca e forte (Hediger, 2006). Seja qual for a perspetiva que se adote estamos sempre perante um termo cujo significado surge num contexto global e que toma como referências os países ocidentais. Quando no domínio da EDS se pretende fazer uma transposição deste conceito para um outro continente, e para uma realidade local, torna-se necessário reconceitualizar o significado de DS.

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), acordados pelos dirigentes mundiais reunidos na Cimeira do Milénio em setembro de 2000, e apresentados na Declaração do Milénio das Nações Unidas, destacam um conjunto de oito critérios entre os quais realçamos pela relação direta que possuem com este trabalho, os seguintes: i) erradicar a pobreza extrema e a fome; ii) alcançar o ensino primário universal; iii) promover a igualdade de género e a autonomização da mulher; iv) garantir a sustentabilidade ambiental. Relativamente a este último aspeto é referida a necessidade de “integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais” e “inverter a atual tendência para a perda de recursos ambientais” (Ministério Público, s.d.).

Com vista a identificar os progressos registados foram estabelecidos indicadores de desenvolvimento, para cada um de estes objetivos.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) constituem a agenda mundial adotada durante a Cimeira das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável em setembro

de 2015, composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030. Nesta agenda estão previstas ações mundiais nas áreas de erradicação da pobreza, segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de género, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento económico inclusivo, infraestrutura, industrialização, entre outros (ONU, 2015).

A UNESCO, conjuntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, em Maio de 2015, onde foi adotada a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação nos próximos 15 anos (UNESCO, 2016a) .

Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016a), é a visão, transformadora e universal, que vemos refletida neste documento. Ficou refletido neste documento o compromisso da promoção, com qualidade, as oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridas por meio dos vários tipos de educação. Nas palavras de Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO:

Garantir que todas as crianças, jovens e adultos adquiram os conhecimentos e as habilidades de que necessitam para viver com dignidade, realizar seu potencial e contribuir com sociedades em que vivem como cidadãos globais responsáveis. Ela incentiva os governos a oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para que as pessoas possam continuar a crescer e se posicionar no lado certo da mudança. Ela afirma, ainda, que a educação, um direito humano fundamental, é a chave para a paz global e para o desenvolvimento sustentável.

(UNESCO, 2016a: vii)

Nos últimos anos tem emergido um novo paradigma teórico no âmbito do desenvolvimento e das políticas públicas, o qual é identificado por “Desenvolvimento

Humano” (DH) e está associado à aquisição de capacidades (Nussbaum, 2012). Este novo paradigma tem vindo a influenciar de forma crescente algumas organizações internacionais, com destaque para o Banco Mundial e o PNUD. Os relatórios que a partir de 1990 começaram a ser produzidos por esta última organização traduzem a referida influência. Realçamos no âmbito deste trabalho, os relatórios de 2013, 2015 e 2017 que destacam a ascensão dos países do Sul e o progresso humano num mundo diversificado. No trecho do relatório de 2015 abaixo citado, o PNUD desta algumas dessas mudanças positivas:

Hoje, as pessoas vivem mais tempo, o número de crianças escolarizadas é superior e o número de pessoas com acesso a água potável e saneamento básico é mais elevado. O rendimento per capita no mundo aumentou, e a pobreza diminuiu, o que se traduziu numa melhoria do nível de vida para muitas pessoas. A revolução digital veio interligar as pessoas, entre diversos países e sociedades. O trabalho contribuiu para esse progresso, por reforçar as capacidades das pessoas. O trabalho digno veio trazer às pessoas um sentimento de dignidade e a oportunidade de participar plenamente na sociedade. Subsistem desafios de monta, desde a pobreza persistente e as desigualdades opressivas às alterações climáticas e à sustentabilidade ambiental em geral, passando pelos conflitos e situações de instabilidade.

(PNUD, 2015:1)

O economista Amartya Sen e a filósofa Martha Nussbaum têm vindo a defender este novo paradigma, embora seja possível identificar alguns aspetos em que estes dois autores divergem. Porém, em qualquer deles está presente o valor da aquisição de capacidades como espaço privilegiado para a realização de comparações sobre qualidade de vida (Nussbaum, 2012). De acordo com Sen (1999 *apud* Trudell, 2009: 87) a pobreza deve ser vista como a privação de capacidades básicas em vez de ser encarada apenas como, correspondendo a rendimentos baixos.

Para grande parte dos países africanos, as prioridades são muito distintas dos modelos de desenvolvimento subjacentes ao Relatório Brundtland. Problemas como a pobreza extrema, a fome, a iliteracia, os conflitos violentos, a SIDA, a malária e outras doenças, a degradação dos recursos naturais (Mantewau, 2012) e muitas outras questões assumem um carácter prioritário. Como este autor refere, o conceito de DS deve ser adaptado ao contexto africano, e, em particular, a ambientes específicos, considerando o conhecimento local, os valores e os sistemas epistemológicos subjacentes às diversas culturas. Só a partir deste enraizamento local será possível desenvolver propostas inovadoras, nomeadamente no

domínio da educação. Na mesma linha argumentativa, Breidlid (2009) considera que não se respeitam nem valorizam os conhecimentos das populações locais e se impõem, por serem considerados como possuindo um estatuto superior, a epistemologia e os modelos ocidentais. Segundo o autor, este facto estaria na base das dificuldades que se têm registado na aplicação de programas de EDS neste continente.

Ao proceder-se ao balanço da Década da EDS, emergiu em alguns países africanos um sentimento de desapontamento face às intervenções esporádicas e de reduzida dimensão, que não evidenciam terem sido cumpridos os objetivos propostos. Como já antes referimos torna-se necessário discutir os pressupostos teóricos para fornecer coerência do ponto de vista filosófico às intervenções que se venham a realizar no campo educativo.

Quando nos referimos à educação estamos, no âmbito deste trabalho, a pensar em contextos de ENF, em pequenas comunidades, onde seja possível trabalhar em parceria com técnicos e académicos, no sentido de resolver problemas concretos das populações. Nestes contextos, o papel do professor/formador corresponde a uma função mais interventiva, assente numa perspetiva crítica de forma, e que possa assumir-se como um intelectual transformador (Giroux, 1990). A esta última visão associamos as perspetivas defendidas por Sen e Nussbaum e consideramos que a EDS, neste âmbito, deverá estar vocacionada para a aquisição de capacidades, entendendo-se que o conceito “capacidade” abrange, não só, capacidades inerentes ao próprio indivíduo, assim como a liberdade ou as oportunidades criadas pela combinação entre as referidas faculdades pessoais e os contextos, político, social e económico (Nussbaum, 2012). Também Gremin e Nakabugo (2012) referem ser necessário encarar o conceito de desenvolvimento numa perspetiva holística e não ser possível atingir o desenvolvimento económico sustentável, sem que exista desenvolvimento social e desenvolvimento humano, dependendo este último dos progressos realizados no campo da educação básica.

Neste contexto, a educação das mulheres é particularmente crítica e sensível. O relatório de Desenvolvimento Humano de 2013 (PNUD, 2013) revelou, em moçambique uma taxa de participação na força de trabalho, superior nas mulheres (89%) que nos homens (82,9%), embora apresente um índice de desigualdade de género baixo (0,582). O Relatório de

Desenvolvimento Humano de 2015 (PNUD, 2015) defende com veemência que as mulheres estão em desvantagem no mundo do trabalho, tanto remunerado como não remunerado. Na esfera do trabalho remunerado, a sua participação na força de trabalho é inferior à dos homens, a sua remuneração menor, o seu trabalho tende a ser mais vulnerável, além da respetiva representação ser inferior em cargos de responsabilidade e de decisão. Quanto ao trabalho não remunerado, estas asseguram, de forma desproporcionada, o trabalho doméstico e a prestação de cuidados a dependentes. Os dados que acabamos de referir são reveladores das necessidades que existem nesta área. O Relatório de 2019 (PNUD, 2019) demonstra, relativamente à taxa de participação na força de trabalho, uma descida nas taxas percentuais, nomeadamente nas mulheres (77,5%) e nos homens (79,6%), e um índice de desigualdade de género baixo (0,569).

### **1.2.1 Conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável**

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a DEDS a implementar no período de 2005-2014. A proposta foi aprovada em dezembro de 2002, durante a sua 57ª Sessão. A UNESCO foi a agência responsável pela implementação da DEDS e pela sua promoção, estabelecendo padrões de qualidade para a educação, voltada para o DS. O seu principal objetivo foi o de integrar os princípios, os valores e as práticas do DS a todos os aspetos da educação e da aprendizagem. A DEDS tinha na sua essência uma ideia simples, com implicações complexas, pois, após vivermos durante séculos sem nos preocupar com o esgotamento dos recursos naturais do planeta, fomos desafiados a aprender e a viver de forma sustentável. Este grande desafio estimulou mudanças de atitude e comportamentos nas populações, uma vez que as capacidades intelectuais, morais e culturais do Homem nos impunham responsabilidades para com outros seres vivos, e para com a natureza como um todo (UNESCO, 2005a).

Em 2003, os Ministros do Ambiente dos países que integravam a Comissão Económica para a Europa da Organização das Nações Unidas (CEE-ONU), no âmbito da Conferência Ministerial do Ambiente para a Europa, produziram uma Declaração sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, na qual estabeleceram as bases para a elaboração de uma

proposta estratégica neste domínio. Nesse documento foram reconhecidos o interesse e a urgência desta tarefa e realçada a importância da EDS como um investimento para o futuro. Foi criado, para o efeito, um grupo de trabalho com a responsabilidade de apresentar a referida proposta. Em 2005, foi então apresentada a Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da CEE-ONU. Neste documento, foi recomendado que cada um dos países que o subscreveram, o traduzissem para a sua língua oficial e o divulgassem junto das autoridades competentes, no sentido de serem implementadas as suas disposições, de acordo com as necessidades, em articulação com os quadros políticos, legislativos e operacionais vigentes. Foi também dada particular importância à educação, destacando-se o papel essencial da EDS:

A Educação, para além de constituir um direito humano fundamental, é igualmente um pré-requisito para se atingir o desenvolvimento sustentável e um instrumento essencial à boa governação, às tomadas de decisão informadas e à promoção da democracia. Consequentemente, a EDS pode contribuir para que a nossa visão se torne realidade. Ela desenvolve e reforça a capacidade dos indivíduos, dos grupos, das comunidades, das organizações e dos países para formar juízos de valor e fazer escolhas no sentido do desenvolvimento sustentável. Pode ainda favorecer uma mudança de mentalidades, permitindo tornar o mundo mais seguro, mais saudável e mais próspero, melhorando assim a qualidade de vida. A EDS pode favorecer a reflexão crítica, uma maior consciencialização e uma autonomia acrescida, permitindo a exploração de novos horizontes e conceitos e o desenvolvimento de novos métodos e instrumentos.

UNESCO (2005b: online)

Efetivamente, embora os ODM tenham representado um esforço multilateral sem precedentes no que concerne aos objetivos comuns, as desigualdades verificadas na sua implementação, quer entre grupos de países, quer dentro de cada país, demonstraram, claramente, a necessidade de se avançar para uma abordagem mais inclusiva e que olhasse para as pessoas e os Direitos Humanos como o centro dos esforços de desenvolvimento.

Foi sob este contexto global, agora substancialmente diferente do que existia em 2000, que se foram desenrolando, a nível global, as discussões sobre a agenda para o desenvolvimento que substituiria os ODM, após 2015. A Conferência do Rio +20 sobre DS, realizada no Rio de Janeiro, em junho de 2012, marcou um ponto de partida crucial neste processo, ao recomendar como parte integrante da definição dos ODS, a sua universalidade e abordagem às dimensões económica, social e ambiental do DS.

A conferência mundial da UNESCO sobre EDS, que teve lugar em novembro de 2014 em Aichi-Nagoya, Japão, sob o tema "Aprender hoje para um Futuro Sustentável", fez um balanço global das principais conclusões e marcou o fim da DEDS (2005-2014), tendo sido o palco para o lançamento do Programa de Ação Global para a EDS e dar seguimento (UNESCO, 2014). Os propósitos desta década, visaram integrar os valores do DS nas diversas agendas, dos diferentes governos: educativa, política, económica e científica. Estes valores passaram por assumir que o DS é um tipo de desenvolvimento que requer capacidade para compatibilizar as necessidades humanas, com o uso sustentável dos recursos, superando efeitos perversos como a destruição ambiental e o agravamento da pobreza. Lutou-se por um desenvolvimento em paz e sabedoria e, portanto, em sintonia com a justiça e a igualdade no acesso a bens e serviços essenciais, no que respeita à informação, à participação e ao acesso à justiça.

A aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Agenda 2030 e dos ODS é o culminar de um longo processo iniciado com o relatório Brundtland como já referimos. A Sustentabilidade não é um desafio novo. Sustentabilidade é o objetivo do DS, e, portanto, um objetivo da Humanidade. Mas é, também, um conceito em constante mudança, no sentido em que deve corresponder às expectativas da sociedade, e estas estão em constantes alterações e mudanças. Mudam em função das necessidades, dos acontecimentos, das tendências e dos problemas sentidos (Cruz, 2013). A educação é transversal e essencial para o cumprimento de todos os ODS, conjunto de metas que os Estados-membros das Nações Unidas se comprometeram a cumprir até 2030.

A EDS continua a ser o centro de um paradigma, cada vez mais emergente, na educação do século XXI. A EDS constitui-se como um quadro de referência para um processo de aprendizagem holístico e sistémico e tem como função ensinar a viver de maneira sustentável. Apresenta-se como uma abordagem pedagógica inovadora, que combina aprendizagens ativas e participativas, suportadas por uma multiplicidade de estratégias didáticas e pedagógicas (Cruz, 2013). A EDS tem como primordial objetivo, a promoção da capacidade do pensamento crítico, da resolução de problemas e da tomada de decisão, baseada em valores universais.

O conceito de EDS é, de acordo com Huckle e Sterling (1996), difícil de se identificar numa única definição, devido a três razões que se traduzem no facto de a EDS refletir as maiores e mais profundas mudanças culturais no mundo atual; i) formular questões sobre as finalidades e a essência da educação; ii) ser manifestamente transformadora, pois pretende contribuir para a mudança das práticas educativas; iii) e ser relacional e abrangente, por se preocupar com os debates sobre a sustentabilidade, incluindo os educativos. Também, no documento *Sustainable Development Education in a Curriculum for Excellence* (Sustainable Development Education Liaison Group [SDLEG], 2006) encontramos referido que o conceito de EDS pode ser definido de muitas formas, destacando, no entanto, que este assenta em seis princípios interrelacionados (Quadro 1.1).

QUADRO 1.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Princípios da EDS	Enquadramento
<b>Interdependência</b>	Compreender as ligações entre toda a biosfera ao nível local e global, considerando os efeitos das ações locais, noutras locais mais distantes e as suas repercussões.
<b>Diversidade</b>	Perceber a importância e o valor da diversidade na vida das pessoas, considerando os aspetos: sociocultural, económico e ambiental.
<b>Compreender a Insustentabilidade</b>	Entender que os recursos existentes são limitados e a sua má gestão pode causar problemas que se refletem nas populações e no ambiente.
<b>Direitos e Deveres</b>	Ter consciência de que é imprescindível considerar os direitos e necessidades dos outros, reconhecendo que o que fazemos, atualmente, tem implicações na vida futura.
<b>Igualdade e Justiça</b>	Compreender as causas da desigualdade, considerando que, para existir o DS, todas as pessoas devem viver de forma equitativa e justa.
<b>Incerteza e Precaução</b>	Perceber a imprevisibilidade das nossas ações e das suas consequências, ponderando-as e reconhecendo as limitações do conhecimento humano.

Fonte: Adaptado de *Sustainable Development Education in a Curriculum for Excellence* (SDLEG, 2006)

Segundo Salgado e Tréllez (2009 *apud* Cruz, 2013: 28), a EDS é considerada como um “processo de aprendizagem (ou abordagem pedagógica) baseado nos ideais e princípios em que se apoia a sustentabilidade e relacionados com todos os tipos e níveis de ensino”. Por sua vez, Breiting, Mayer e Mogensen (2006: 18) dizem que a EDS “apela à tomada de decisões e ações práticas; as escolas não devem apenas falar do futuro, mas agir para o

futuro”. É muito, importante que a escolha dos temas leve à participação ativa dos alunos, estimulando as suas opiniões e que “os professores se preocupem com o desenvolvimento do pensamento crítico e a clarificação de valores quando os alunos estão a investigar e a resolver problemas”. Ainda, Filho (2009: 273) afirma que a “EDS é um processo lento, a longo prazo, que contempla uma educação abrangente e a formação de pessoas preparadas para impulsionar o caminho para um mundo mais sustentável”.

Segundo a UNESCO (2017), a EDS é um processo de aprendizagem e de promoção do DS e tem como principal papel ensinar a viver de maneira sustentável, isto é, fomentar a capacidade de melhorar a nossa qualidade de vida, sem se prejudicar o ambiente e sem que se deixe como herança, para as futuras gerações, um conjunto de problemas ainda maior, nem se transfiram os nossos problemas para outras partes do mundo.

- Que educação é que precisamos no século XXI?
- Quais deverão ser as metas no contexto atual, em que as sociedades estão em plena mutação?
- Como deve estar organizada a educação?

Estas são as questões que inspiraram as ideias expostas na publicação da UNESCO “Repensar a Educação - Rumo a um bem comum global?” (UNESCO, 2016b) e que vem na sequência dos dois mais importantes relatórios deste organismo “Aprender a ser” Relatório Faure (1972) e “Educação: Um tesouro a descobrir” ou “Relatório Delors” (1996).

A Declaração de Aichi-Nagoya de 2014 sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável convida os governos a reforçar a integração da EDS nas políticas de educação, formação e desenvolvimento sustentável. A educação, incluindo a educação formal, a sensibilização e a formação do público, deve ser reconhecida como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem atingir o potencial máximo. A educação é fundamental para promover desenvolvimento sustentável e melhorar a capacidade das pessoas de abordar o ambiente e o desenvolvimento. Estes são os princípios desta declaração no que concerne EDS.

No relatório “Repensar a Educação - Rumo a um bem comum global?” (UNESCO, 2016b) verificamos que existe a preocupação em realçar que todas as formas de aprendizagem organizada podem ser adaptativas e transformadoras. Segundo o mesmo relatório, a educação básica de boa qualidade, a aprendizagem e as formações adicionais são essenciais para permitir às comunidades adaptarem-se às mudanças ambientais, sociais e económicas a níveis globais. Mas a aprendizagem também é crucial para o fortalecimento e o desenvolvimento de capacidades para efetuar a transformação social. De facto, a educação pode contribuir para uma das tarefas mais desafiadoras, transformando a nossa mentalidade e a nossa visão do mundo. A educação é fundamental para desenvolver os recursos necessários para expandir as oportunidades que as pessoas precisam para levar vidas dignas. Uma visão renovada da educação deve incluir o desenvolvimento do pensamento crítico, julgamento independente e debate.

O mesmo relatório defende, ainda, que as melhorias na qualidade da educação e na provisão de aprendizagem económica e socialmente relevante, determinada por indivíduos e comunidades, são intrínsecas para fazer essas mudanças. O direito à educação de qualidade é o direito a e aprendizagem relevante. No entanto, as necessidades de aprendizagem variam comunidades em um mundo diversificado.

Vemos fortalecido neste documento, relativamente ao relatório anterior, o DS como uma preocupação central para a reflexão do que cada cultura ou cada grupo humano, define como uma vida digna. Devemos aceitar que existem muitas maneiras diferentes de definir a qualidade de vida e, portanto, maneiras muito diversas de definir o que precisa ser aprendido. A imensa riqueza que tal diversidade representa pode iluminar-nos a todos nessa busca coletiva pelo bem-estar. Uma perspetiva humanista é uma base necessária a abordagens alternativas à educação e ao bem-estar humano.

### **1.2.2 Educação Não formal**

O termo Educação Não formal (ENF) apareceu no final da década de sessenta. Neste período surgem discussões pedagógicas, vários estudos sobre a crise na educação, críticas

radicais à instituição escolar e emergem novos conceitos e paradigmas, que favoreceram o surgimento do campo teórico da ENF (Trilla, 1996).

Gohn (1999) defende que a ENF é um processo com quatro dimensões: i) a aprendizagem política dos direitos dos cidadãos; ii) a capacitação dos indivíduos para o trabalho; iii) a aprendizagem e o exercício das práticas que capacitam os indivíduos para a organização comunitária; iv) a aprendizagem de conteúdos de educação formal em espaços e metodologias diferenciadas. A capacitação e qualificação remete-nos para a educação enquanto fator de intervenção, uma vez que a maior parte dos atores sociais destas comunidades não teve acesso à Educação Formal (EF). A II Cimeira da Terra, que decorreu em 2002 em Johannesburgo, assumiu como objetivo prioritário a promoção de programas educativos, formais e não formais, dirigidos para o desenvolvimento de formas de cidadania ativas, atentas às problemáticas ambientais, vocacionadas, em particular, para a aquisição de competências que possibilitem aos cidadãos participarem de forma ativa em processos de tomada de decisões (Gil *et al.*, 2006).

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas de contorno não discirna; [...] Isto é verdade se, se refere às forças sociais[...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

Freire (1977: 47)

Garcia (2007) cita Coombs, como um dos primeiros autores a considerar a ENF no amplo contexto educacional, sendo reconhecido por outros autores como a origem da ENF e da Educação informal (EI). Inicialmente a ENF era vista como um conjunto de processos organizados para conseguir a participação de indivíduos em determinados grupos, fosse do âmbito rural, de cariz comunitário ou até de educação básica, mas as mudanças económicas e sociais que se foram processando nas sociedades, trouxeram à ENF um maior destaque. Os processos de aprendizagem em grupo passaram a ser valorizados, manifestando-se a componente dos valores culturais como fator de articulação entre esses mesmos grupos e os próprios indivíduos. A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada na Tailândia em 1990, deu origem a dois documentos fundamentais, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, mais conhecida pela Declaração de

Jomtien, e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, onde o trabalho das Organizações Não Governamentais (ONGs) no âmbito da ENF foi considerado como efetivo, na área educacional. Estes documentos foram muito importantes para a ENF, pois esta é considerada, não só, como uma das áreas do campo educacional, mas também, como uma área conceptual. No artigo 5, da referida declaração, a ENF é referida como um instrumento para ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica (EB).

Gohn (2006), ao estudar a ENF desenvolvida junto de grupos sociais organizados ou movimentos sociais, chamou a nossa atenção para as questões das metodologias e modos de funcionamento, por ser um dos aspetos mais relevantes do processo de aprendizagem, mas lembra que é preciso aprofundar as pesquisas sobre os movimentos sociais e os seus processos. Segundo a mesma autora, quando se fala de ENF, a comparação com a EF é quase automática, e por isso urge demarcar diferenças entre os conceitos pois, alguns investigadores encaram, ainda a ENF como sinónimo de EI. Gohn (2006) define a EF como aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; e a EI como aquela em que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização, e onde os valores e culturas próprias, assim como sentimentos de pertença, a caracterizam. Quanto à ENF, a autora considera-a aquela em que se aprende "no mundo da vida", com base nos processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas da vida quotidiana. Cazelli (2000) cita Fávero (1980) quando este assume que a ENF é qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que se realize fora dos quadros do sistema formal, para fornecer determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população.

Os espaços de ENF, segundo Von Simson e Park (2001), deverão ser desenvolvidos segundo alguns princípios como: i) o desenvolvimento social; ii) a participação coletiva; iii) a dinamização dos grupos de forma descentralizada e iv) a promoção da investigação. Torna-se assim importante, ter em consideração os desejos e anseios das comunidades com as quais se visa trabalhar, conhecendo a sua realidade, para uma melhor integração das atividades a desenvolver. Estes espaços localizam-se em territórios que acompanham as

trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais e onde o principal educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Há na ENF uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes e conhecimentos.

A ENF capacita os indivíduos para se tornarem cidadãos do mundo, abrindo janelas de conhecimento sobre esse mesmo mundo, que circunda os indivíduos e as suas relações sociais. Os seus objetivos não são estabelecidos *a priori*, vão-se construindo em interação, gerando um processo educativo. A flexibilidade é constante no estabelecimento dos conteúdos que norteiam a ENF, assim como a criação e organização de seus espaços, sendo criados e recriados conforme os modos de ação previstos nos objetivos maiores, que dão sentido a determinadas necessidades de grupos sociais de uma comunidade. Muitos programas sociais organizam as suas atividades enriquecendo os seus espaços com atividades, normalmente denominadas de oficinas. Para Silva (2007), oficinas são espaços organizados por um grupo social, onde as propostas são ligadas ao “fazer” e à aplicabilidade, não somente, daquilo que é ensinado, como também do que o meio lhe possibilita, levando em consideração o espaço, os materiais, a memória, em suma, aquilo que esteja a ser realizado no momento dessas vivências. A oficina que promove a transformação é aquela que propicia aos indivíduos a importância de se sentirem parte das ações envolvidas e desenvolvidas.

Segundo Trilla (1996), a área da ENF é dispersa e heterogénea, mas enorme quanto à sua realidade atual e potencialidade futura. A ENF visa o desenvolvimento de valores, acreditando que a aprendizagem se dá por meio das práticas sociais, respeitando as diferenças existentes na elaboração dos conteúdos implícitos ou explícitos nos processos de ensino e de aprendizagem.

O Conselho da Europa reconheceu, em 2000, que os sistemas de educação formais, por si só, não podem dar resposta aos desafios da sociedade moderna e, portanto, vê com bons olhos que sejam reforçados por práticas de ENF. Ainda, recomendou que os governos e autoridades competentes dos Estados Membros reconheçam a ENF como um parceiro no processo de educação-formação e a tornem acessível a todos. Em 1990 foram elaborados

a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, consequência da Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela ONU na Tailândia e com a participação da UNESCO. A Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adotou a recomendação 1437 sobre ENF, incentivando aqueles que dão forma às políticas educativas a tomar conhecimento da educação não-formal como parte essencial do processo educativo, e ainda, chamando a atenção dos governos e outras autoridades competentes dos Estados-Membros a reconhecer a ENF como um parceiro indispensável no processo de aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2000).

A ENF é uma área da educação que o senso comum, normalmente, não trata como educação por não se referir a processos escolarizáveis ou que ocorram dentro de uma escola, mas referem-se à aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa em seu redor. São considerados processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, e que podem ser organizadas segundo eixos temáticos, tais como as questões étnico-raciais, género, geracionais, etc.

Para Gohn (2014), a ENF é uma ferramenta muito importante nos processos de formação e de construção da cidadania, independentemente do nível social ou de escolaridade, mas com forte incidência na juventude. A autora considera que pelo facto da ENF ser menos estruturada e mais flexível, consegue chamar a atenção e atingir o imaginário dos jovens. Quando é desencadeada em processos sociais desenvolvidos em comunidades vulneráveis, ela promove a inclusão social, através da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes em determinado grupo social, fortalece o exercício da cidadania (Gohn, 2011).

Os movimentos sociais foram pioneiros na utilização dos processos de ENF anteriores aos programas sociais das ONGs, que surgiram na década de 90. Também, nas décadas de 70 e 80, os movimentos ligados às pastorais religiosas e às comunidades eclesiais de base utilizavam a ENF como um instrumento para a aprendizagem das leituras do mundo. A ENF

inclui áreas muito diversificadas e é um processo de aprendizagem que decorre ao longo da vida. Se nos recordarmos das diversas etapas de iniciação apresentadas por Ciscato (2012), pode-se compreender melhor a sua extensão no tempo e a sua abrangência nas várias dimensões da vida humana. Nesse processo permanente de aprendizagem, em muitos casos, não se estabelecem fronteiras muito rígidas entre o formal e o não formal.

Muitas organizações consideram, ainda, que a ENF não tem um carácter formal nos processos escolares, normalizados por instituições oficiais e certificadoras, e nem sequer tem legislação que defina critérios e procedimentos específicos para esta área. Pelo facto de não ter um *curriculum* definido *a priori*, a ENF tem lógicas de espaço e tempo, e até de conteúdos que lhe são particulares. Gohn (2014) afirma que para que se consiga delinear um programa de articulação da ENF com a EF, com uma amplitude maior, este não pode ser pontual ou experimental, pois deve ter diretrizes mais gerais. Se não for assim, acaba por cair numa educação para suprir algumas lacunas que o ensino formal não consegue colmatar. A ENF necessita de reconhecimento, ultrapassando a ideia de complementaridade, pois tem um espaço próprio, onde a questão da formação da cidadania, de uma cultura cidadã, da emancipação e da humanização se configuram. A ENF ultrapassa os processos de escolarização, pois tem a ver com o comportamento dos indivíduos em diferentes espaços e tempos da vida (Gohn, 2014).

Posto isto, parece-nos que a questão da metodologia é um dos pontos mais fracos na ENF, principalmente em comparação com as outras modalidades educativas. Na EF as metodologias são, basicamente, desenvolvidas previamente segundo conteúdos previstos nas normas educativas. As metodologias de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem são compostas por um leque grande de modalidades, temas e problemas. Na ENF as metodologias aplicadas ao processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos, da problematização da vida quotidiana. Os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas, pois não são dados *a priori*, são construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Supõe a existência da motivação das pessoas que

nelas participam, não as subordinando às estruturas burocráticas. É dinâmica e visa a formação integral dos indivíduos, e, neste sentido, tem um caráter humanista. Há metodologias que precisam ser desenvolvidas, ainda que com elevado caráter provisório, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a ENF.

### **1.2.3 Educação Não Formal no Contexto dos Países Subsarianos**

Segundo o Departamento de África do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2017), África é o terceiro continente mais extenso depois da Ásia e das Américas, com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados, cobrindo 20,3 % da área total da terra firme do planeta. É o segundo continente mais populoso da Terra, com cerca de 900 milhões de pessoas, representando cerca de um sétimo da população do mundo, e 53 países independentes. Apresenta grande diversidade étnica, cultural e política. Neste continente são visíveis as condições de pobreza, sendo o continente africano o mais pobre de todos; dos trinta países mais pobres do mundo (com mais problemas de subnutrição, analfabetismo, baixa expectativa de vida, etc.), pelo menos 21 são africanos.

A África costuma ser dividida de duas formas: a primeira forma, que valoriza a localização dos países e os divide em cinco grupos, que são a África Setentrional ou *do Norte*, a África Ocidental, a África Central, a África Oriental e a África Meridional; a segunda divisão do continente, e que tem vindo a ser muito utilizada, usa critérios étnicos e culturais (religião e etnias predominantes em cada região) e é dividida em dois grandes grupos, a África Branca ou Setentrional formada pelos oito países da África do Norte, incluindo a Mauritânia e o Saara Ocidental; e a África Negra ou Subsaariana formada pelos outros 44 países do continente (Banco Africano de Desenvolvimento, 2007).

A ASS abrange a maior parte do continente africano, e na sua concentração populacional predomina a população negra. A diversidade cultural nessa região é imensa, pois existem tipos étnicos com elementos culturais distintos (línguas, dialetos, culturas e religiões), gerando por vezes essa diversidade étnica, conflitos entre os diferentes grupos. A ASS é

considerada por muitos como a região mais pobre do planeta, e é nesta parte da África, que estão localizados os países com maiores problemas estruturais e de instabilidade política mais constante. O enorme crescimento populacional, durante a década de 1990, desencadeou um aumento de pessoas a viver em condições extremas de pobreza. Mais de metade da população subsaariana sobrevive com menos de um dólar por dia. Milhões destas pessoas vivem na mais absoluta pobreza, privados de água potável, casas dignas, alimentos, e acesso à educação. A falta de água gera problemas devastadores para esta região, que se agravam devido aos períodos de seca e pela desastrosa gestão dos recursos hídricos. A ASS é a região mais afetada pelo Vírus da Imunodeficiência Humana/ Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (HIV/SIDA) nos últimos anos, numa faixa de terra que vai desde a África Ocidental até o Oceano Índico. Hoje, existem mais de trinta e cinco milhões de órfãos na ASS (Banco Africano de Desenvolvimento, 2007).

As desigualdades de género são também visíveis na ASS. Cerca de dezasseis milhões de meninas entre os seis e os onze anos nunca terão a oportunidade de aprender a ler e escrever na escola primária. O número equivale ao dobro de meninos que serão privados do ensino formal (Divisão de Estatística da Organização das Nações Unidas, 2016). A Divisão de Estatística da Organização das Nações Unidas (2016) estima que na ASS, nove milhões e meio de meninas, jamais entrarão numa sala de aula, em comparação com um contingente de cinco milhões de meninos que também não terão acesso à educação. A ASS foi apontada como uma das regiões onde a falta de oportunidades de educação para meninas é, particularmente, mais alta do que no resto do mundo. A UNESCO chamou atenção, para o modo como a desigualdade de género, afeta ao longo da vida, estudantes de todo o mundo, e particularmente, da ASS.

Esta investigação visa explorar a aplicação de um modelo de ENF, que segundo os dados acima referidos, nos parece incontornável nos contextos educativos da ASS. A ENF nestes países pode operar, tanto no interior, quanto no exterior das escolas, e dirigir-se a pessoas de todas as idades. Este tipo de educação passa pela alfabetização dos adultos, pela transmissão de conhecimentos úteis ou competências profissionais. Os programas de ENF não se baseiam necessariamente num o sistema da “escada”, pois eles podem ter

diferentes durações e, ser ou não, certificados confirmando o que foi adquirido durante a aprendizagem. Segundo Coombs, Prosser e Ahmed (1973), globalmente, qualquer atividade educativa que seja preparada fora do contexto do sistema formal, desde que tenha objetivos definidos, e públicos-alvo identificados como aprendentes, configura-se como um processo de ENF.

Segundo Silva (2014), as deficiências do sistema educativo nestes países e a sua incapacidade de satisfazer as necessidades de escolarização das populações, acentua o crescimento de grupos de adultos vulneráveis da população. A Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA) que constituiu um grupo de trabalho para a ENF, está a tentar identificar todas as áreas da ENF (extensão rural e sanitária, programas de mulheres, formação para a criação de rendimento, atividades de melhoria ambiental, entre outras), procurando integrá-las num só sistema de ENF, de modo que todas estas atividades possam ser integradas pelos governos, para apoiar o desenvolvimento de cada país. A Etiópia é o principal exemplo desta abordagem, através da Direção de ENF.

Uma em cada duas crianças africanas que estão no terceiro ano de escolaridade, não sabe ler nem escrever e o aumento do número de alunos no ensino primário e secundário não tem sido acompanhado pela elevação de competências básicas, segundo o relatório "Africa's Pulse" (Banco Mundial, 2017). O economista-chefe do Banco Mundial para ASS assinalou que a falta de habilidades de leitura e escrita estende-se também à maioria da população adulta. "Apesar do investimento sério e sustentável que os países africanos têm feito na educação, os resultados não são os melhores", segundo Albert Zeufack na apresentação do referido relatório (Banco Mundial, 2017:2).

Perante esta realidade, o Grupo de Trabalho de ENF da ADEA, tem vindo a desenvolver abordagens alternativas, tais como a ENF, como a ponte de ligação entre a EF e a integração de novas aprendizagens. A *Bangladesh Rehabilitation Assistance Committee* (BRAC), uma organização de desenvolvimento internacional com sede no Bangladesh, e a maior organização não governamental de desenvolvimento do mundo, em termos de número de funcionários, cobre 34.000 escolas primárias não-formais, e se considerarmos outras organizações chegamos com facilidade aos 50.000 estabelecimentos de ENF, segundo a

ADEA. Programas semelhantes estão a ocorrer em muitos países de África: o Mali tem um importante programa de educação primária não-formal em escolas comunitárias. Noutros países, nomeadamente Nigéria e Suazilândia foram criados programas nacionais de educação para a acreditação e equivalência da população adulta, oferecendo a chamada escolaridade de segunda oportunidade, tanto para jovens como para adultos que não completaram o ensino primário. Em Moçambique tem vindo a ser atribuída à Educação diferentes funções no sentido da promoção do Desenvolvimento e da redução da pobreza. Esta política nacional de educação tem-se traduzido em sucessivos planos, nomeadamente na organização e funcionamento dos vários níveis de ensino, onde encontramos a ENF, embora nem sempre com o alcance desejado.

Para a generalidade dos países da ASS, a ENF ainda é tratada no âmbito dos programas educativos, desde que oferecidos por ONGs. Frequentemente, ENF abrange todas as atividades de educação e de formação da responsabilidade de outros ministérios, que não o da Educação, nomeadamente o da Mulher, da Saúde, do Trabalho e Emprego, da Juventude e Desporto e da Cultura. A UNESCO (2016b) lançou o Relatório de Monitorização Global da Educação Para Todos, onde destaca que menos da metade dos países do mundo vai atingir a paridade de género na educação primária e secundária até o fim desse ano. O Relatório menciona, também, que nenhuma nação da ASS deverá chegar a esta meta nos dois níveis de ensino.

Moçambique merece destaque pelos ganhos significativos para o equilíbrio no nível da educação primária, pois incluiu o objetivo da igualdade de género, nos seus planos de educação em 2000 e 2012. O país também é citado, neste relatório, por ter apresentado uma média de 62% de professoras no seu sistema de educação, entre 2009 e 2012. Além disso, é mencionado por oferecer alternativas a jovens que foram mães, no contexto de programas escolares não-formais que lhes dão uma segunda oportunidade, uma vez que tiveram de abandonar os estudos pela maternidade (UNESCO, 2016b).

No entanto, o trabalho infantil continua a afastar muitas crianças da escola ou a impedir o seu sucesso escolar, confirma a UNESCO (2016b). Ainda assim, o número de trabalhadores entre os cinco e os treze anos de idade desceu de 139 milhões, em 2000, para 73 milhões

em 2012. Em cenários de guerra, as crianças correm mais risco de serem retiradas das salas de aula e recrutadas como soldados. Num outro plano, a incapacidade física na ASS é outro fator de bloqueio. Estima-se que entre 93 e 150 milhões de crianças sejam portadoras de algum tipo de deficiência, o que aumenta o respetivo risco de exclusão do ensino. Perante estes dados, a ENF configura-se, para muitas crianças, como uma alternativa de aprendizagem e aquisição de competências, respondendo tanto aos interesses de aprendizagem do indivíduo quanto às necessidades de aprendizagem coletiva das pessoas que vivem nas diversas comunidades.

Existe uma forte presença de ONGs na ASS, especialmente oriundas da Europa, dos Estados Unidos e do Japão, que atuam, diretamente, no financiamento de projetos e acompanhamento de propostas educacionais. Os interesses destas organizações estão direcionados, em grande parte, para a tentativa de redução da pobreza por meio do acesso à Educação em geral.

### **1.3 Síntese do Capítulo I**

Neste capítulo foram apresentados principais tópicos teóricos relacionados com o referencial teórico da presente tese: Desenvolvimento Sustentável (SD), Sustentabilidade Social, e Educação para o Desenvolvimento Sustentável, incluindo-se neste último, também, o tema da Educação Não Formal (ENF).

Começou por se desenvolver o conceito de DS e as perspetivas de vários autores e entidades, e foi explorada a natureza problemática do conceito de DS e a respetiva complexidade na sua definição e enquadramento. Destaca-se a definição de DS apresentada no Relatório Brundtland da Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento (1987), que na nossa opinião aborda dois aspetos essenciais: as necessidades, em particular as necessidades dos mais pobres do mundo, como prioritárias; e as limitações que ocorrem pelas mudanças tecnológicas e sociais, e que influenciam a capacidade do ambiente para satisfazer as necessidades presentes e futuras. Foi discutido o DS em África, e as dificuldades em se dissociar o continente da associação constante ao

colonialismo, bem como as suas relativamente às alterações climáticas e , os esforços para o DS económico e a necessidade cada vez mais premente das instituições de governação africanas de administrar e utilizar de forma sustentada os seus recursos naturais, como o petróleo, minerais e outras matérias-primas. Neste contexto, e pela importância no presente estudo, apresenta-se o caso de Moçambique, em que embora, nas últimas décadas, se esteja a assistir a uma tentativa das instituições governativas em conservar o seu património natural, promovendo simultaneamente o crescimento económico sustentável, a degradação ambiental é, ainda, um problema muito grave. Existem ainda um grande caminho a percorrer, para o processo de recuperação seja mais eficaz, e pode passar, por exemplo, pelo desenvolvimento comunitário e pela promoção da sustentabilidade ambiental e social. Estes conceitos são também desenvolvidos no primeiro subcapítulo, em que se destaca a importância do envolvimento comunitário, ou seja da união de esforços entre as populações e os poderes públicos, com o fim de melhorarem a situação económica, social, cultural e até ambiental de uma região ou de um país ou região; bem como a importância da inclusão da sustentabilidade social como parte integrante de uma estrutura para a sustentabilidade que se esforça em lidar com os riscos ambientais e mudanças climáticas.

A educação e o desenvolvimento sustentável é tratado no segundo subcapítulo. A educação, como um direito humano fundamental, poderá ter um contributo decisivo para a promoção do desenvolvimento sustentável. A importância da educação está bem visível na própria definição do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em que uma das suas variáveis se baseia em índices de educação e escolarização<sup>2</sup>. Neste âmbito, tem vindo a emergir um novo conceito de educação, a educação não formal (ENF).

Concordamos que a ENF é uma ferramenta muito importante nos processos de formação e de construção da cidadania, independentemente do nível social ou de escolaridade, não

---

<sup>2</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um índice composto que incide sobre três dimensões básicas do desenvolvimento humano: uma vida longa e saudável medida pela esperança de vida à nascença; a capacidade de adquirir conhecimento medida pela média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados; assim como a capacidade de atingir um nível de vida digno medido pelo rendimento nacional bruto per capita. O IDH tem um limite superior de 1,0.

se referindo a processos escolarizáveis, mas à autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, organizadas por área temática.

Quando desenvolvida em comunidades vulneráveis, a ENF promove a inclusão social, através da riqueza cultural das pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências. ENF configura-se, para muitas crianças, como uma alternativa de aprendizagem e aquisição de competências, intervindo tanto a nível individual como comunitário.

Pelas dificuldades sociais e económicas que Moçambique atravessa, pelo meu conhecimento e experiência profissional no terreno e também pela minha motivação pessoal em contribuir para a melhoria de vida das pessoas e das comunidades, decidi investir na conceção, planeamento e implementação de um projeto de educação não formal, em três comunidades moçambicanas.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA**

Face às características do fenómeno estudado optou-se por realizar uma investigação com cariz naturalista e etnográfica, inserida num paradigma qualitativo. A pesquisa etnográfica, segundo Afonso (2005) caracteriza-se pela sua realização num pequeno número de casos, as nossas três comunidades. Outra característica, que o autor destaca, é a presença prolongada do investigador nos contextos de investigação, com uma atitude pró-ativa na interação, com os participantes privilegiados para a recolha de dados, o que foi o caso. Partimos da observação, para numa fase posterior a descrever, e finalmente, analisar os dados. Os acontecimentos, que foram objeto de investigação, ocorreram no terreno, em situação natural. Considerou-se, por isso, pertinente interpretar os dados obtidos através das perspetivas dos vários participantes. Foi nossa intenção desenvolver, também, uma perspetiva holística que nos permitisse compreender a complexidade das relações que se estabelecem nas várias comunidades estudadas. Carmo e Ferreira (2008) defendem a necessidade de existir motivação e empenhamento na procura do saber, no aprofundamento e compreensão dos factos decorrentes do desenvolvimento.

#### **2.1 Opções Metodológicas**

A investigação assumiu a forma de um estudo de caso múltiplo, ou mais concretamente, da conjugação de três casos. Cada um destes estudos foi realizado numa comunidade distinta, possuindo em comum o facto de todos eles terem sido objeto do mesmo tipo de intervenção, a qual será descrita no tópico seguinte.

Segundo Afonso (2005), o estudo de caso centra-se na natureza do objeto, analisando o que é particular, específico e único. Um caso pode ser definido, por exemplo, com um fenómeno da natureza, um evento que aconteceu num determinado período ou local, ou uma unidade social, como um indivíduo, uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou mesmo uma nação (Vilelas, 2017). Conforme referem Guba e Lincoln

(1994: 22), num estudo de caso “o investigador pode: a) relatar ou registar os factos tal como sucederam, b) descrever situações ou factos, c) proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado, e d) comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso”. Yin (2003) propõe quatro aplicações do método de estudo de caso:

- Descrição do contexto da vida real no qual a intervenção do estudo ocorreu
- Explicação de ligações casuais existentes nas intervenções na vida real, que por si só são bastante complexas para serem abordadas pelos “*surveys*”, ou mesmo pelas estratégias experimentais
- Desenvolvimento de uma avaliação da intervenção realizada
- Exploração de situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros

O estudo de caso é utilizado como uma abordagem qualitativa de pesquisa e tem sido extensamente aplicada desde há diversas décadas (Grünbaum, 2007). Esta metodologia aplica-se nas ciências sociais, como psicologia, sociologia, antropologia e economia, mas também nas práticas orientadas para domínios como os estudos ambientais, serviço social e educação (Johansson, 2003).

Para Yin (2003), o estudo de caso surgiu pela necessidade de se compreenderem fenómenos sociais complexos, desenvolvendo-se uma investigação onde se preservassem as características holísticas e significativas das situações da vida real. Ainda, segundo o mesmo autor, o estudo de caso não é, nem uma tática para a recolha de dados, nem, meramente, uma característica do planeamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente. A essência de um estudo de caso é a de tentar esclarecer uma decisão, ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e quais os seus resultados (Meirinhos & Osório, 2010; Schramm, 1971).

O estudo de caso é um dos referenciais metodológicos com elevadas potencialidades para a análise de muitas situações de investigação. Trata-se de uma metodologia de investigação que não é fácil de conduzir, abundando, no entanto, no domínio de “demasiados estudos mal concebidos e implementados sob a designação genérica de qualitativos, numa tentativa de se evitar definir e descrever métodos de recolha de dados, de fundamentar

pressupostos teóricos e descrever claramente os resultados a que se chegou” (Savenye & Robinson, 1996: 1171).

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto da vida real (Lyn, 1989). Ao escolher o “caso”, o investigador estabelece um fio condutor de forma lógica e racional que irá guiar todo o processo de investigação. O estudo de caso não deve ser escolhido para entender outros casos semelhantes, mas sim para compreender o caso específico que se pretende estudar (Creswell, 2009). Segundo Enbasat Goldstein, e Mead (1987), um estudo de caso deve ter características fundamentais que o distingam. Os autores defendem que um estudo de caso deve ser um fenómeno observado no seu ambiente natural, e os dados recolhidos devem utilizar diversos meios, como as observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo. Acrescentam, ainda, que devem ser analisadas uma ou mais entidades, não utilizando formas experimentais de controlo ou manipulação, e os resultados dependem muito do poder de integração do investigador.

Hamel (1993) afirmou que dada a complexidade de um estudo de caso e da sua análise em profundidade, a escrita deve ser livre de processos estilísticos, deve incluir a demonstração de conhecimentos por parte do investigador, e a linguagem deve ser simples, de forma a facilitar a compreensão por parte dos leitores.

Ainda para Yin (2003), o estudo de caso deve sempre tentar desenvolver um plano de pesquisa onde sejam consideradas as críticas. Planear a utilização da técnica de código evitando narrativas longas e relatórios extensos, que levam ao desencorajamento da leitura e análise.

Gomez, Flores e Gimenez (1996: 94) consideram haver dois tipos de estudo de caso: o caso único e o múltiplo conforme o Quadro 2.1

QUADRO 2.1 ESTUDOS DE CASO

Tipo de Caso	Modalidades	Descrição
<b>Estudo de caso único</b>	Histórico	Ocupa-se da Evolução de uma instituição
	Observacional	Tem na observação participante a principal técnica de recolha de dados
	Biografia	Com base na entrevista intensiva a uma pessoa, produz uma narração na primeira pessoa
	Comunitário	Estuda uma comunidade
	Situacional	Estuda um acontecimento na perspetiva de quem nele participou
	Micro Etnografia	Ocupa-se de pequenas unidades ou atividades dentro de uma organização
<b>Estudo de Caso Múltiplo</b>	Indução Analítica	Procura desenvolver conceitos abstractos num contexto real
	Comparação constante	Pretende criar teorias contrastando hipóteses

Fonte: Gomez, Flores e Gimenez (1996: 94)

O estudo de caso caracteriza-se essencialmente pelo seu carácter descritivo, indutivo e de natureza individual (Merriam, 1988). Este tipo de investigação é muito utilizado quando não se conseguem manipular os acontecimentos, ou seja, quando não é possível controlar nem manipular as causas do comportamento dos participantes no estudo. O próprio interesse no estudo de caso incide essencialmente naquilo que ele tem de único e particular, mesmo que posteriormente fiquem em evidência semelhanças com outros casos ou situações quase idênticas.

Para Bogdan e Biklen (1994), a utilização qualitativa de um estudo de caso utiliza principalmente metodologias que permitam criar dados descritivos que permite ao investigador observar o modo de pensar dos participantes. Ainda segundo estes autores, nos métodos qualitativos o investigador deve estar envolvido no campo de ação dos sujeitos.

Com esse objetivo o presente estudo seguiu um procedimento técnico de pesquisa de campo, de natureza exploratória, uma vez que procurou recolher informações e dados que lhe permitisse responder aos problemas relacionados a grupos, neste caso comunidades,

com o objetivo de compreender diferentes aspetos de uma determinada realidade e de aprofundar os conhecimentos sobre a mesma. Segundo Fontelles *et al.* (2009: 6) esta forma de pesquisa “é mais frequentemente utilizada pelas áreas das ciências humanas e sociais, mediante técnicas observacionais com a utilização de questionários para a coleta de dados”.

Segundo Gonsalves (2001, *apud* Piana, 2009: 169),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

No presente estudo, privilegiámos os aspetos qualitativos, uma vez que apresentam as características básicas definidas, tais como: i) o ambiente natural, como fonte direta de dados; ii) o pesquisador como o seu principal instrumento; iii) a preocupação na perspetiva dos participantes sobre as questões a tratar durante o estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009; Serrano, 2004).

A condução de pesquisas científicas com base em análises e avaliações qualitativas, designadas por pesquisas qualitativas, representa uma opção metodológica frequente e valorizada pelos investigadores que procuram a produção de conhecimento científico enquanto fonte de aprendizagem e compreensão da realidade social (Flick, 2009).

Nas palavras de Fortin (2003: 373), a metodologia permite uma “compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ela observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresenta sem se preocupar em controlá-los”. E, tendo em conta o fenómeno a estudar, é necessário optar por uma investigação de cariz quantitativo ou qualitativo.

Para Bell (2004: 19-20), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”, já os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...) Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa”. Neste trabalho, como referido

anteriormente, optou-se essencialmente por uma abordagem qualitativa, integrando, no entanto, alguns aspetos quantitativos, de natureza descritiva, tendo em conta a utilização de instrumentos como o inquérito por questionário aplicados para a recolha de dados.

O paradigma de investigação qualitativa surgiu pela necessidade de se conhecer e estudar fenómenos humanos, que não podiam ser avaliados quantitativamente. Foi através desta incapacidade de medir determinados fenómenos por métodos quantitativos, que se aceitaram as abordagens qualitativas como outra forma de produzir conhecimento, em particular na área das ciências sociais. Segundo Leininger (1984), a metodologia qualitativa é a mais adequada para descobrir fenómenos e documentar determinadas experiências e significados atribuídos pelas pessoas, e baseia-se num processo de reflexão fenomenológica, que segundo Streubert e Carpenter (2002: 58), “tem por objetivo estudar e explicar a estrutura ou essência das experiências vividas de um fenómeno, na procura da unidade de significado o qual é a identificação da essência de um fenómeno e a sua descrição rigorosa através da experiência vivida quotidianamente”.

Nas metodologias qualitativas existem meios para verificar a validade e fiabilidade de um determinado estudo fenomenológico. Lincoln e Guba (2006) afirmam que este tipo de metodologia tem de ser, obrigatoriamente, objetiva e precisa na apresentação dos dados. Para Yin (2003), a qualidade de um estudo está naturalmente relacionada com a validade e fiabilidade. A validade verifica até que ponto uma medida utilizada no estudo de caso é adequada aos conceitos utilizados, e pode apresentar diversas características e significados. A validade interna avalia em que medida o investigador demonstrou a relação causal entre dois fenómenos, e a validade externa verifica até que ponto, as conclusões do estudo podem ser aplicáveis a estudos semelhantes. A fiabilidade, segundo Yin (2003), demonstra em que medida outros pesquisadores poderão chegar a conclusões e resultados idênticos, utilizando as mesmas metodologias.

Metodologicamente, esta dissertação é de interesse teórico-conceitual, ou seja, é uma discussão decorrente da análise da literatura que resultou num levantamento de um conjunto de pontos relevantes para o planeamento e condução de um estudo de caso.

Uma das funções deste trabalho é identificar, conhecer e acompanhar o desenvolvimento da pesquisa numa determinada área do conhecimento, procurando igualmente, identificar algumas perspetivas para pesquisas futuras.

O principal benefício da condução de um estudo de caso, é a possibilidade do desenvolvimento de uma nova teoria e mesmo aumentar o entendimento sobre eventos reais e contemporâneos que existam. Deste modo, propomos realizar um estudo exploratório que não pretende negar ou afirmar hipóteses, mas “proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa mesma realidade” (Jahoda, Deutch & Cook, 1967 *apud* Carmo e Ferreira, 2008: 47), utilizando uma metodologia qualitativa na identificação, análise e avaliação da viabilidade, com o objetivo da resolução de diferentes problemas.

A investigação aqui apresentada retrata uma pesquisa aplicada, pois visa contribuir para fins práticos, com o propósito de ajudar na solução de problemas concretos identificados no espaço definido e específico destacado neste estudo de caso. Este trabalho é uma investigação de cariz essencialmente qualitativo, consistindo num estudo de caso de natureza exploratória, compreendendo a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo.

### **2.1.1 Questão Geral do Estudo**

Definiu-se como questão geral do estudo:

- Qual o impacto de um programa de Educação Não Formal numa comunidade e no seu Desenvolvimento Sustentável?

### **2.1.2 Questões Específicas**

Uma investigação permite explicitar ou compreender melhor um fenómeno ou responder à(s) pergunta(s) de investigação levantadas pelo investigador. Na perspetiva de Fortin (2003: 51) a pergunta de investigação é um “enunciado interrogativo claro e não equívoco

que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica”. Definiram-se, assim, as seguintes questões específicas:

- Será que o fortalecimento das competências das mulheres, através de um programa de ENF poderá contribuir de forma sustentável para o desenvolvimento de uma comunidade?
- Em que medida essas competências poderiam ser aplicadas para esse contributo?
- O modelo apresentado visa o incentivo ao empreendedorismo e o apoio à criação do próprio negócio, por mulheres das respetivas comunidades moçambicanas?

### **2.1.3 Objetivos Gerais e Específicos**

O objetivo principal deste estudo foi o de criar um modelo de ENF que servisse de catalisador do desenvolvimento socioeconómico em áreas geográficas previamente definidas e limitadas, em particular nos domínios do *empowerment* das mulheres e da capacitação de atores locais, tendo como meta final o desenvolvimento comunitário numa perspetiva de DLS e a identificação do modelo(s) educativo(s) não formal que melhor se adequasse a uma intervenção neste tipo de contextos. Foram definidos quatro objetivos gerais e cinco objetivos específicos (Quadro 2.2).

QUADRO 2.2 GUIA PRINCIPAL DA METODOLOGIA

Questões de investigação	Objetivos gerais	Objetivos específicos
Qual o Impacto de um programa de Educação Não Formal numa comunidade e no seu Desenvolvimento Sustentável?	Promover o desenvolvimento comunitário numa perspetiva de DLS	Caracterizar as comunidades alvo para o programa de intervenção  Identificar as necessidades das mulheres nos aspetos pessoais, sociais e familiares
Será que o fortalecimento das competências das mulheres, através de um programa de ENF poderá contribuir de forma sustentável para o desenvolvimento de uma comunidade?	Identificar o modelo(s) educativo(s) não formal que melhor se adequa a uma intervenção neste tipo de contextos.	Implementar o programa de ENF às mulheres das comunidades
Em que medida essas competências poderiam ser aplicadas para esse contributo?	Compreender de que forma a formação em que as mulheres estão envolvidas pode influenciar a sua vida profissional futura.	Articular a implementação do programa de ENF com a restante comunidade, para o Desenvolvimento Local Sustentável
O modelo apresentado visa o incentivo ao empreendedorismo e o apoio à criação do próprio negócio, por mulheres das respetivas comunidades moçambicanas?	Identificar as principais motivações das mulheres para a aprendizagem não-formal	Avaliar o impacto da implementação do programa

#### 2.1.4 Amostragem

A amostra que integrou o estudo era composta por sessenta mulheres, sendo vinte da Província de Maputo, vinte da Província de Inhambane e vinte da Província da Zambézia. Eram populações com quem anteriormente a Estímulo ONGD já tinha trabalhado noutras intervenções comunitárias. Das comunidades envolvidas todas as mulheres tiveram a oportunidade de integrar o programa.

No presente estudo foi utilizado o método de amostragem não probabilística, mais especificamente a técnica de amostragem intencional, ou seja, uma técnica em que amostra selecionada não é representativa da população, uma vez que os seus elementos

foram escolhidos “de um modo totalmente arbitrário, designando algumas características para cada unidade, que o investigador considere relevantes” (Vilelas, 2017: 146).

Segundo Reis e Moreira (1993), as formas de cálculo da dimensão da amostra só devem ser aplicadas quando se trata de uma técnica de amostragem probabilística, uma vez que só neste caso faz sentido generalizar à população, as conclusões da amostra. Contudo, segundo Reis e Moreira (1993), é possível utilizar as fórmulas a que se recorre para as amostras aleatórias, de modo a ter uma mera indicação do erro para a dimensão dessa amostra.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008: 209), a amostra deve representar de 10% a 20% da população, tendo-se verificado em qualquer dos três casos, percentagens maiores que as referidas, uma vez que estamos a considerar o número de mulheres de cada comunidade. A pesquisa qualitativa centra-se “em amostras mais pequenas, relativamente, ou mesmo casos únicos selecionados intencionalmente” (Carmo & Ferreira, 2008: 209).

À amostra total de sessenta mulheres foram aplicados os inquéritos por entrevista, e um pré-teste aplicado a quatro mulheres de cada comunidade. Não houve necessidade de fazer ajustes significativos à versão inicial do instrumento de pesquisa.

### **2.1.5 Indicadores**

A mensuração da qualidade de vida e do desenvolvimento social, económico e político tem vindo a adquirir uma grande importância, à medida que essa informação se torna acessível a todos. Frequentemente, passámos a medir e a transformar essas medidas em indicadores que posteriormente utilizamos para revelar determinados aspetos da sociedade.

No entanto, os fenómenos estudados pelas ciências sociais são demasiadamente complexos para serem interpretados e analisados apenas por uma única dimensão. Para interpretar um fenómeno social, será necessário considerá-lo na sua multiplicidade de aspetos, procurando as suas várias dimensões de análise.

Para Mourão (2006), pode-se identificar um indicador como uma estatística, um facto, uma medida ou uma série quantitativa de dados (indicador quantitativo) ou uma série de evidências ou percepções sobre a realidade (indicador qualitativo).

Algumas qualidades devem ser tidas em consideração quando se obtém um conjunto de indicadores, para assim formar uma estrutura coerente. Para que sejam efetivos, alguns destes atributos são a relevância, clareza e objetividade e confiabilidade, e os indicadores devem permitir a medição da eficiência, eficácia e efetividade.

Um indicador traduz-se em informação objectiva, representativa e comparável sobre os recursos utilizados e os fins alcançados, permitindo saber quão distante um projeto se encontra dos objetivos e resultados previamente definidos. Adicionalmente os indicadores ao serem objectivamente verificáveis, na medida em que se traduzem numa descrição operacional dos objetivos e dos resultados em termos de quantidade e qualidade, são um elemento essencial para aferir a viabilidade de um projeto.

(Instituto Camões, 2016: 2)

Os elementos essenciais à caracterização das comunidades, à avaliação dos processos na fase em que decorrem e dos produtos finais para a nossa investigação, foram devidamente ajustados ao contexto local, histórico e setorial de cada intervenção, pois embora, as comunidades apresentem semelhanças, por serem do mesmo país, a sua localização geográfica imprime-lhes uma realidade muito diferente, e especificidades muito particulares.

Na literatura, o conjunto de critérios mais frequentemente referenciado é o SMART (*Specific, Measurable, Attainable, Realistic and Time-sensitive* - Específico, Mensurável, Atingível, Realista e Sensível ao Tempo). No caso particular da área educacional, um indicador SMART é um componente de um sistema sensível ao contexto que rastreia as interações dos alunos, bem como dados contextuais, a fim de fornecer informações significativas em resposta a ações de aprendizagem (Glahn, Specht, e Koper, 2007; Shahin & Mahbod, 2007)

Do ponto de vista qualitativo, a construção dos indicadores aplicados, teve em conta as seguintes características: i) Relevância e pertinência - relação clara com os objetivos específicos da investigação; ii) Clareza - facilmente compreendidos por todos; iii) Especificidade - pormenorizados em termos de quantidade e qualidade, evitando a

ambiguidade; iv) Verificação - informação relativamente fácil de recolher, medir, registar e comprovar de forma a permitir a sua mensuração; v) Eficácia - na comparação entre o que foi efetivamente feito e o que nos propúnhamos realizar; vi) Fiabilidade - devem basear-se em dados e fontes credíveis; e Independência - devem ser independentes e diferentes entre si, devendo cada indicador relacionar-se apenas com um só objetivo, resultado ou atividade (Instituto Camões, 2016).

Das três grandes categorias de indicadores: i) Produtos - referentes aos recursos aplicados nos programas; ii) Resultados – referentes a comportamentos, capacidades ou desempenhos dos beneficiários da intervenção; e iii) Impactos - avaliam as consequências de uma dada intervenção, para além dos efeitos imediatos que tem sobre os seus beneficiários, ou seja, os efeitos de médio e longo prazo que afetarão, quer os seus beneficiários, quer uma população mais vasta (impacto geral) (Instituto Camões, 2006), entendemos que os Indicadores de Resultados e de Impacto seriam os que melhor se configurariam à nossa investigação. Estes indicadores foram agrupados em duas categorias, referentes a duas etapas diferentes da investigação (Quadros 2.3 e 2.4), e contabilizados através da observação participante – grelhas de observação, registos das reuniões, notas e diários de campo:

- Indicadores de Resultados – referentes aos resultados da implementação do programa ENF. Estes indicadores permitem-nos analisar, não só, o modo como o programa de ENF se refletiu na vida das mulheres envolvidas, mas também, caracterizar o perfil individual de cada participante.
- Indicadores de Impacto – referentes ao impacto que o programa teve nas comunidades, e conseqüentemente, no seu DS.

QUADRO 2.3 INDICADORES DE RESULTADOS

Indicadores de Resultados
1. Motivada durante as sessões
2. Finalizou o trabalho, na carga horária prevista
3. Plenamente integrada no grupo
4. Demonstrou espírito de iniciativa
5. Demonstrou capacidade de organização
6. Demonstrou capacidade de decisão
7. Reagiu positivamente perante o risco
8. Incentivou as outras a não desistir em momentos críticos
9. Finalizou a capacitação
10. Finalizou a formação

QUADRO 2.4 INDICADORES DE IMPACTO

Indicadores de Impacto
1. Demonstrou interesse em ser alfabetizada
2. Sente-se mais feliz por ter feito parte do programa
3. Rendimento passou a ser igual ao do marido (2014)
4. Rendimento passou a ser superior ao do marido (2014)
5. Continuou a ensinar as outras (2014)
6. Criou o próprio negócio (2014)
7. Conseguiu vender os seus produtos (2014)
8. Criou rendimento para pagar algumas despesas escolares dos filhos * (2014)
9. Criou rendimento para pagar todas despesas escolares dos filhos * (2014)
10. Formada pelas iniciais ao fim de um ano (2014- 2015)
11. Ao fim de um ano continuava a criar o seu rendimento (2014- 2015)
12. Criou rendimento para pagar algumas despesas escolares dos filhos * (2015)
13. Criou rendimento para pagar todas despesas escolares dos filhos * (2015)
14. Passou a ter um papel mais preponderante na comunidade

\* Consideraram-se as despesas escolares de um aluno, o valor da matrícula e da bata

## 2.2 Plano da Investigação

A identificação das atividades a desenvolver no âmbito do plano da investigação foi feita com base num diagnóstico comunitário participativo, envolvendo os habitantes das comunidades. Através do diagnóstico comunitário realizado pretendeu-se identificar as necessidades sentidas pelas populações e apresentar algumas soluções possíveis. As fontes orais, essenciais a este trabalho, foram obtidas, através da realização de entrevistas e das intervenções em reuniões efetuadas com as várias estruturas comunitárias, permitindo

aprofundar a compreensão do problema, adotando uma postura exploratória e fundamentando formas de ação adequadas. O facto de se valorizar o papel de quem atua e interatua na situação problema, incluindo os significados subjetivos de que são portadores todos os intervenientes, facilita e incentiva o diálogo entre os participantes, sendo o seu registo uma peça muito importante de análise.

O registo das atividades realizadas pelas mulheres que fizeram parte deste estudo, em grelhas de observação, incluindo parâmetros pré-definidos, assim como os registos de campo de todas as intervenções, contribuíram para a consolidação de todo o processo de investigação. O plano de investigação passou por quatro fases distintas, que a seguir se apresentam.

### **2.2.1. Fase de Diagnóstico - Fase 0**

A intervenção será mais facilmente apreendida quanto maior for a coerência do seu projeto, assente num diagnóstico participado, com objetivos gerais adequados, objetivos específicos bem definidos, ações exequíveis e capazes de conduzir à concretização dos objetivos e das metas, responsabilidades atribuídas, meios adequados, organização funcional, critérios, estruturas flexíveis e capazes de aprender (Capucha *et al.*, 1996). O diagnóstico configura-se no conhecimento científico dos fenómenos, e na sua capacidade de definir intervenções que alcancem as causas dos fenómenos e não as suas manifestações aparentes (Guerra, 2002).

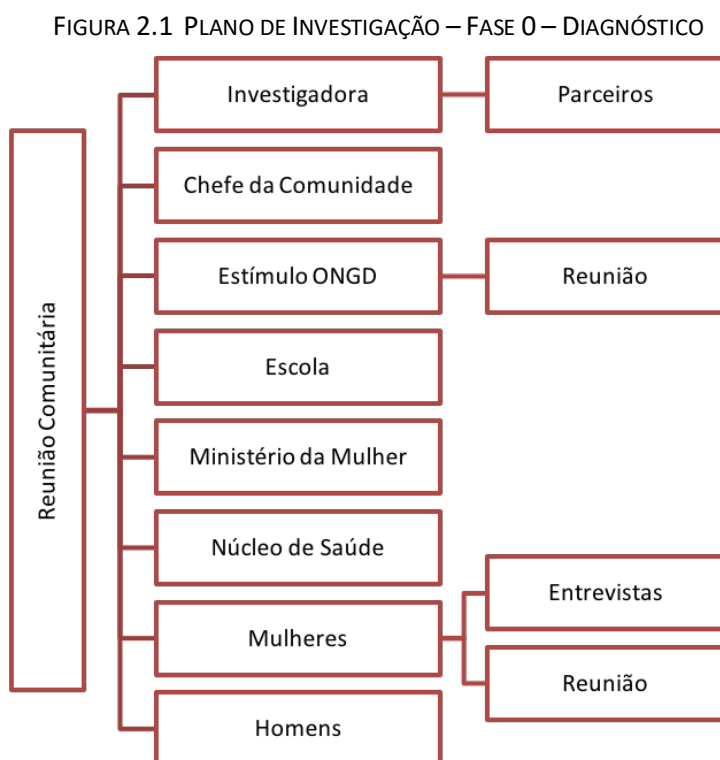
O desenvolvimento comunitário é, efetivamente, um processo dinâmico e contínuo ao longo do tempo, partindo-se neste caso de uma situação que já estava a decorrer, ou seja a vida comunitária. Assim, o primeiro passo para a implementação de um projeto prende-se com a definição da situação de referência para, em seguida, se identificar como se pode intervir e onde o projeto pretende chegar.

A nossa preocupação foi fazer uma análise do ponto de partida, ou seja, uma descrição das condições do(s) contexto(s), antes da intervenção, com vista ao desenvolvimento da comunidade. Esta análise deu-nos pontos de referência, a partir dos quais o progresso e a

mudança podem ser medidos e avaliados. Ao longo do processo, fomos enriquecendo a informação acerca do ponto de partida, pois foram surgindo dados que entendemos completar a informação obtida na fase de diagnóstico. O âmbito e o objetivo da análise do ponto de partida refletem os objetivos da intervenção e antecipam necessidades futuras em termos de dados para acompanhamento e avaliação. Por outro lado, foi fundamental o diagnóstico pois traduziu-se num dispositivo de relacionamento entre quem tinha responsabilidades sobre o mesmo e a comunidade, com vista a um reconhecimento mútuo e consequente desbloqueio na procura conjunta de soluções, seguindo uma metodologia de estudo de casos múltiplos. Para a promoção de um diagnóstico dinâmico participativo foi muito importante, antes de mais, estabelecer relações de confiança e credibilidade com as pessoas e estruturas das comunidades para, posteriormente, se promover a procura conjunta de propostas possíveis (potenciando os recursos endógenos e exógenos), para dar resposta a problemas locais (com a participação e a responsabilização de pessoas e organizações envolvidas). Assim, o envolvimento da comunidade no processo de implementação do projeto foi a chave para o sucesso das dinâmicas, posteriormente, implementadas.

Durante esta fase, em primeiro lugar, foram definidos e caracterizados os locais na comunidade onde seria desenvolvida a ação. Após esta decisão, reunimos com a comunidade mais alargada, que incluiu o Chefe da Comunidade, representantes da escola, do ministério da mulher, do núcleo de saúde e da Estímulo ONGD, além de todos os homens e mulheres que quiseram estar presentes, identificando-se futuros parceiros locais, e, em conjunto, reconheceram-se os problemas mais evidentes e mais significativos da comunidade, e definiu-se quem poderia integrar o projeto (Apêndice 1). Depois de identificadas as mulheres a integrarem o plano de intervenção, foi promovida uma reunião, exclusiva com elas, cuja preocupação foi criar as condições para a participação democrática, incentivando-as a envolverem-se, comprometerem-se, e responsabilizarem-se no processo (Apêndice 2). Estas foram também, individualmente, entrevistadas para a recolha de informação necessária ao nosso estudo (Apêndice 3).

A seleção dos três grupos, de vinte mulheres em cada comunidade, onde se desenvolveu o programa de ENF, foi feita por decisão comunitária e de modo voluntário entre as mulheres. Foi pela demonstração de interesse que foram integradas no programa. Nos capítulos respetivos abordaremos esta questão em mais detalhe. Ainda, nesta fase, foi feito o levantamento das necessidades operacionais e dos equipamentos essenciais. Por fim, realizou-se uma reunião com a Estímulo ONGD para definir conteúdos, estratégias, tarefas e responsabilidades (Apêndice 4). Neste contexto, o plano de investigação possui diversas fases, apresentadas seguidamente (Figura 2.1).



Fonte: Investigadora

### 2.2.2 Fase de Intervenção - Fase 1

Após a o trabalho realizado com os elementos da ONGD Estimulo, o plano de investigação passou para a fase seguinte, a da aplicação do programa de ENF às mulheres selecionadas na fase de diagnóstico. O plano de intervenção consistia capacitação para a transformação

de alimentos locais, neste caso frutas da época, com vista à sua venda e criação de rendimento para a educação dos filhos. Este plano foi aplicado em duas vertentes. Numa fase inicial, após a transmissão de conhecimentos foi incentivada uma fase exploratória para aplicação e consolidação dos conhecimentos adquiridos, e, numa fase posterior introduziu-se a formação para que ficassem aptas a formar as outras mulheres, tornando as atividades, e o programa implementado, sustentáveis.

Gostaríamos de deixar uma pequena nota sobre os conceitos de capacitar e formar, que foram adoptados ao longo deste programa de ENF. Uma vez que o programa de ENF que aplicámos, iria intervir a dois níveis na aquisição de competências das mulheres, sentimos a necessidade de diferenciar com a maior clareza possível estes dois conceitos, no contexto partindo-se neste caso de uma situação que já estava a decorrer, ou seja a vida comunitária do programa implementado. Considerámos que capacitar alguém é prepará-lo para desenvolver uma atividade com autonomia. A capacitação cria uma competência, ensina habilidades e prepara o indivíduo para desempenhar uma função nova (Freire, 1996; Gadotti, 2007). Segundo Mayo (2003), a capacitação é a essência dos ativos pessoais do indivíduo, ou seja, a valorização do seu próprio capital humano. Capacitar é tornar alguém capaz de algo.

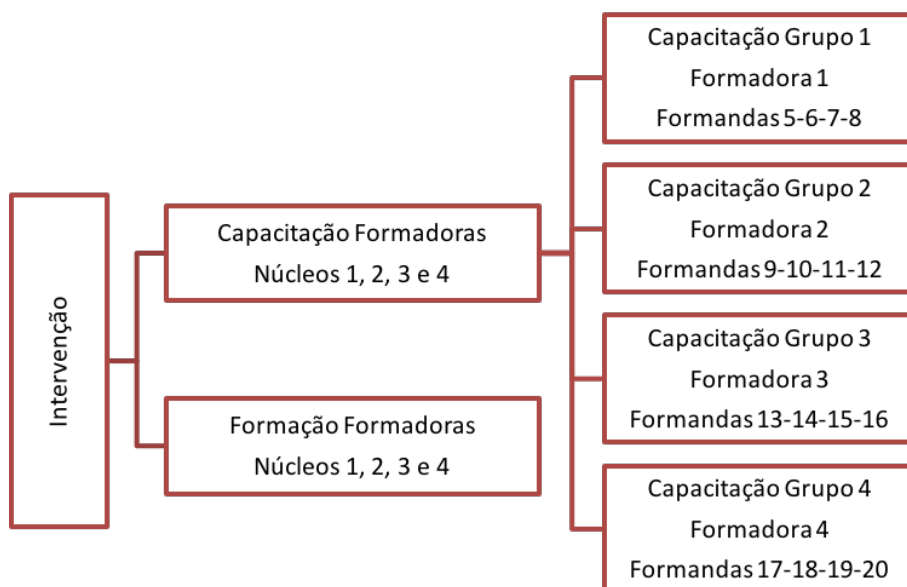
Relativamente ao conceito de formar, Chiavenato (2009) considera que os objetivos da formação são os de habilitar as pessoas para desenvolvimento de atividades; de as preparar para a tomada de decisões; de contribuir para o seu crescimento pessoal e para o desenvolvimento de atitudes capazes de influenciar outras pessoas. Segundo Lima (2013) os indivíduos formam-se quando tomam consciência do “fazer e do ser”. É a consciência do Outro, que desperta a consciência ética e social.

É claro que todo processo de formação implica alguma aprendizagem, mas com ela não se confunde. A aprendizagem indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse ‘algo novo’ que se aprendeu nos transformou em um novo ‘alguém’. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo.

Carvalho (2011: 1)

A primeira fase da intervenção, ou seja, a aplicação do Programa de ENF, consistiu na capacitação de quatro elementos do grupo em técnicas de transformação e conservação de alimentos, seguida da formação em conceitos e estratégias simples, para que estas mulheres ficassem aptas a capacitar as restantes mulheres selecionadas. Por último, cada uma destas mulheres capacitou outras quatro mulheres, das previamente selecionadas (Figura 2.2). Com este sistema pretendeu-se criar uma estrutura exponencial, tornando-a sustentável em si mesma.

FIGURA 2.2 PLANO DE INVESTIGAÇÃO – FASE 1 – INTERVENÇÃO



A seguir apresentaremos um resumo dos programas de capacitação e formação, que facilitarão a compreensão do nível da intervenção feita na comunidade com o grupo alvo, que como veremos mais à frente, era constituído por uma significativa percentagem de mulheres não escolarizadas.

### 2.2.2.1 Resumo da Capacitação

O programa de capacitação envolveu as sessentas mulheres já referidas, e foi ministrado pelos técnicos da ONG, seguindo as instruções e informações que se apresentam em seguida:

Introdução - *Compota ou fruta em calda é o produto obtido de frutas inteiras ou em pedaços, com ou sem sementes ou caroços, com ou sem casca, e submetida a cozimento incipiente, envasadas em lata ou vidro, praticamente cruas, cobertas com calda de açúcar. Depois de fechado em recipientes, o produto é submetido a um tratamento térmico adequado. O produto deve ser preparado de frutas sãs, limpas, isentas de matéria terrosa, de parasitas e de detritos animais ou vegetais. O produto não deve ser colorido nem aromatizado artificialmente.*

Objetivo - *Produzir compota e geleia de Papaia seguindo os padrões de qualidade descritos nos procedimentos a seguir, com finalidade de alcançar maior tempo de conservação do produto.*

Materiais – *Todos os materiais eram de fácil acesso e passíveis de arranjar sem grandes investimentos, pois muitos deles, eram já propriedade das mulheres (Figura 2.3).*

FIGURA 2.3. MATERIAIS UTILIZADOS NO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO



Fonte: Investigadora

Esterilização dos frascos - Antes de colocar o produto nos frascos, é necessário fazer a esterilização dos mesmos. Esterilizar os frascos em água a ferver durante 20 minutos.

### Processamento da Fruta

- *Seleção* - Realizar a seleção apenas das frutas que não apresentam características avançadas de deterioração.
- *Lavagem* - Fazer a lavagem da fruta para retirar as sujidades aparentes e retirar resíduos de agrotóxicos que tenham sido usados durante a germinação da fruta.
- *Corte* - Retirar a casca da Papaia com o máximo de cuidado para de evitar possíveis danos a fruta.
- *Preparação* - Cortar em gomos ou quadrados
- *Separação* - Retirar a polpa com cuidado, com uma colher, para a produção de geleia

FIGURA 2.4 FASES DE PROCESSAMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA FRUTA



Fonte: Investigadora

### Produção da Compota

1. *Preparação da calda* - Preparar a calda de açúcar em fogo brando até obter ponto de fio.

2. *Preparação das frutas - cozinhar as papaias na calda de açúcar em fogo baixo, até estarem macias. De seguida retirar a fruta da calda e deixar concentrar a calda.*
3. *Acondicionamento nos frascos - Acomodar os pedaços de Papaia dentro dos frascos.*
4. *Adição da Calda - Adicionar a calda, cobrindo totalmente a fruta tomando cuidado para não deixar nenhuma superfície descoberta.*
5. *Exaustão - Colocar o frasco em banho-maria, para retirar o ar do interior.*
6. *Pasteurização - Fazer a pasteurização da compota com o frasco fechado, levando em banho-maria durante 10 minutos, com a água a cobrir todo o frasco. De seguida, colocar o frasco dentro de um recipiente com água morna de forma rápida, para realizar o primeiro arrefecimento do produto após a pasteurização, fazendo movimentos circulares dentro da água em pouco tempo, e de seguida repetir a operação num recipiente com água fria.*

FIGURA 2.5 PROCEDIMENTOS PARA A COMPOTA



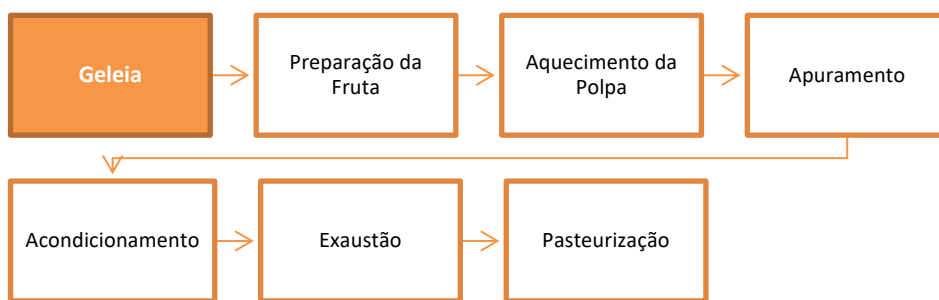
Fonte: Investigadora

### Produção da Geleia

1. *Preparação da Fruta - Esmagar a polpa da Papaia com meia chávena de água e sumo de 1 limão, com finalidade de corrigir o pH, tornando o pH ácido e deste modo desfavorecer o crescimento de micro-organismos. Aquecimento da polpa.*
2. *Colocar o açúcar e a polpa numa panela e levar ao fogo médio.*
3. *Apuramento - Mexer sempre durante cerca de 40 minutos até aparecer o fundo da panela, atingindo o ponto de geleia.*

4. *Acondicionamento - Transferir a geleia para os frascos ou outros recipientes.*
5. *Exaustão - Colocar o frasco em banho-maria, para retirar o ar do interior.*
6. *Pasteurização - Fazer a pasteurização da compota com o frasco fechado, levando em banho-maria durante 10 minutos, com a água a cobrir todo o frasco. De seguida colocar o frasco dentro de um recipiente com água morna de forma rápida, para realizar o primeiro arrefecimento do produto após a pasteurização, fazendo movimentos circulares dentro da água em pouco tempo, e de seguida repetir a operação num recipiente com água fria.*

FIGURA 2.6 PRODUÇÃO DE GELEIA



Fonte: Investigadora

*Conclusão - Com as condições climáticas cada vez mais instáveis, a necessidade de ter frutas durante o ano todo, fez renascer o aproveitamento dos frutos na forma de compotas, geleias e outros produtos. Para a produção devemos estar atentos à seleção da matéria-prima, ao processamento e armazenamento das compotas, pois são etapas que determinam a qualidade do produto final. Com isso será possível produzir compotas e geleias com qualidade, respeitando todas as etapas descritas neste programa, obtendo um produto com sabor agradável e de qualidade, tais como a conservação, validade.*

### 2.2.2.2 Resumo da Formação

A formação das mulheres (Figura 2.7) que iriam posteriormente capacitar as restantes participantes incidu no ensino de conceitos e estratégias simples, ferramentas estas que lhes seriam úteis na capacitação das restantes mulheres:

- Conceitos

*Planificação; Estratégia; Motivação; Organização; Participação; Comunicação; Avaliação*

- Estratégias

1. *Usar diferentes dinâmicas de grupo assim como, método de animação de grupos.*
2. *Trabalhar com as futuras formadoras os seguintes conceitos: linguagem e dimensão adequados à sua realidade, como um grau de aprofundamento*
3. *Utilizar várias abordagens para que a Formação não se torne monótona: uma exposição bem trabalhada não deverá ultrapassar um quarto de hora;*
4. *Exemplificar, fazer com que as formandas sejam capazes de manifestar as suas expectativas bem como, as necessidades.*
5. *Ser criativo, saber o tempo certo de criar resultados, como por exemplo: a utilização de suspense, humor e outras situações semelhantes.*
6. *Usar a lei dos três “Cs”: clara, concreta e concisa.*
7. *Simular a aplicabilidade dos conhecimentos que foram adquiridos na capacitação e tentar que sejam os mais próximos possíveis da situação real.*
8. *Efetuar o resumo do que foi ministrado, realçando os tópicos mais importantes e ajustando os pontos onde houve deficiência na assimilação dos conteúdos, reforçando-os.*
9. *Fazer uma avaliação participativa da ação no seu conjunto e de cada formanda em particular, registando os pontos fracos e os pontos fortes.*

FIGURA 2.7 GRUPO DAS FORMANDAS

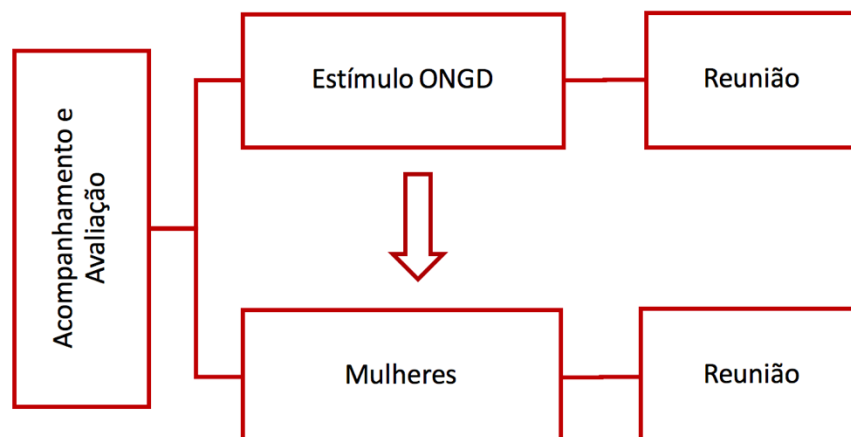


Fonte: Investigadora

### 2.2.3 Fase de Avaliação e Acompanhamento - Fase 2

A fase de avaliação e acompanhamento foi uma etapa do plano de investigação mais focada na fase anterior, que consistiu na aplicação do programa de ENF às mulheres selecionadas. Nesta fase houve um forte envolvimento de todos os elementos da Estímulo ONGD, da investigadora e das mulheres, traduzido nas reuniões realizadas para aferir o resultado das atividades, na partilha de observações e registos, e por vezes, na repetição de algumas das atividades do programa de ENF que fora implementado, tal foi o entusiasmo das mulheres (e alguns homens) envolvidas (Figura 2.8).

FIGURA 2.8 PLANO DE INVESTIGAÇÃO – FASE 2 – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO



### 2.2.4 Fase de Avaliação Final - Fase 3

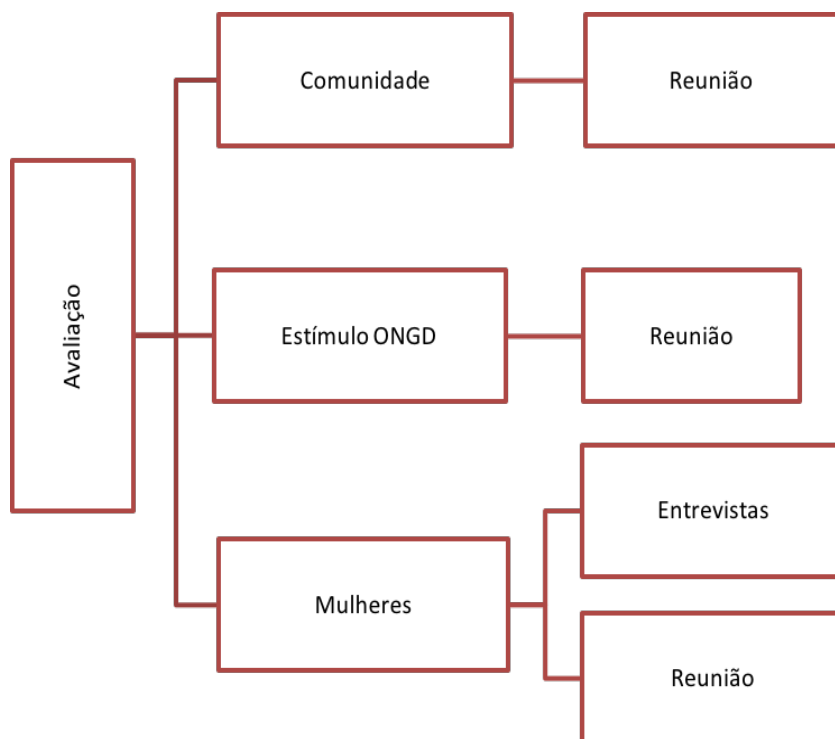
No caso de um projeto de DC, o objeto da avaliação é, invariavelmente, complexo. A ENF e a sua avaliação têm sido fonte de discussão cada vez maior, por parte de reconhecidos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a UNESCO e a EU, entre outros. O que encontramos sobre a matéria é uma intensa produção de relatórios de estudos de casos, muitos deles financiados, sem serem abordados diretamente os conceitos de ENF ou ao da sua avaliação, embora, em última instância, estes procedimentos estejam a avaliar certas práticas educativas não formais. Segundo Lopes (2012), há uma lacuna evidente de reflexões críticas na ENF e na discussão de resultados de projetos sociais. A avaliação da ENF deve contribuir para o aprofundamento dos valores democráticos da vida em sociedade e para a elevação material e imaterial da vida social (Sobrinho, 2008). Outro aspeto importante da avaliação, nesta perspetiva, refere-se à necessidade de que ela se construa a partir de debates sobre os processos, contextos e procedimentos, e que eles próprios se constituam como parte do desenvolvimento dos cidadãos.

Afonso (2003) afirma que o exercício da avaliação formativa implica o exercício da autonomia e a participação dos formandos no desenvolvimento e planeamento do trabalho educativo. A construção de uma relação de parceria, exige diálogo entre avaliadores e avaliados. A avaliação assume-se como forma de reflexão sobre os fenómenos educativos, em que a sua maior potencialidade consiste em ser um processo

de comunicação entre diferentes sujeitos sociais, comprometidos com a compreensão, valorização e transformação de uma determinada realidade social (Sobrinho, 2008). Diferentemente, do que acontece na EF, onde o interesse está na medição direta da aprendizagem, na ENF o interesse reside em medir a qualidade da experiência não formal e respetivas consequências, por exemplo, o tempo de envolvimento espontâneo numa atividade ou o interesse que a experiência despertou, além, obviamente, dos impactos que venha a ter na vida dos indivíduos e das suas comunidades.

Com base nestes conceitos, a última fase do plano de investigação envolveu a avaliação global das fases anteriores através da realização de três reuniões: i) reunião comunitária; ii) reunião com as mulheres envolvidas no programa de ENF; iii) reunião (regular) interna da Estímulo ONGD. Foram, ainda, aplicados questionários por entrevista às mulheres que fizeram parte da fase de intervenção (Figura 2.9).

FIGURA 2.9 PLANO DE INVESTIGAÇÃO – FASE 3 – FASE DE AVALIAÇÃO FINAL



## 2.3 Descrição dos Instrumentos Usados

Para Carmo e Ferreira (2008: 197), a validade de um instrumento tem a ver com “a sua adequação para medir o objeto em estudo”. Quanto à fiabilidade esta “representa a sua capacidade para que diferentes investigadores obtenham resultados iguais.” Diferentemente, das pesquisas quantitativas: “nas pesquisas qualitativas a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros conceitos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008).

No presente estudo, foram utilizados dois instrumentos como pilares para a investigação, nomeadamente: i) Inquérito por entrevista; ii) Observação Participante.

### 2.3.1 Inquérito por Entrevista

A construção de um questionário, segundo Aaker *et al.* (2001), é considerada uma “arte imperfeita”, pois não existem procedimentos exatos que garantam que seus objetivos de medição sejam alcançados com boa qualidade. Ainda, o mesmo autor defende que, fatores como o julgamento e a experiência do investigador podem evitar vários tipos de erros em questionários, como por exemplo, as questões ambíguas, potencialmente prejudiciais, dada sua influência na amplitude de erros. Este autor, determina uma sequência de etapas lógicas que o investigador deve seguir para desenvolver um questionário: i) planejar o que vai ser medido; ii) formular perguntas para obter as informações necessárias; iii) definir o texto e a ordem das perguntas; iv) testar o questionário, utilizando uma pequena amostra, em relação a omissões e ambiguidades; v) caso necessário, corrigir o problema e fazer novo pré-teste.

A entrevista focal é aquela onde o respondente é entrevistado por um curto período. Estas entrevistas são contínuas e espontâneas e têm o carácter de uma conversa informal, obedecendo, no entanto, a um conjunto de perguntas pré-concebidas (Merton *et al.*, 1990). As entrevistas são uma das mais importantes fontes de informação num estudo de caso, uma vez que a maior parte dos estudos de caso dizem respeito a pessoas ou a

fenómenos e acontecimentos que envolvem pessoas (Yin, 2003). Cohen, Manion e Morrison (2011) referem que a entrevista pode ser usada: i) como principal meio de recolha de informação, relacionada com os objetivos da investigação; ii) para testar ou sugerir novas hipóteses; iii) e, conjuntamente com outros métodos de investigação, tais como investigar resultados inesperados, validar outros métodos ou aprofundar as motivações dos respondentes e as razões para terem respondido da forma que o fizeram.

Por sua vez, Creswell (2009) defende o processo da entrevista com base numa série de oito passos: i) identificação dos entrevistados; ii) seleção do tipo de entrevista mais adequado ; iii) utilização de equipamento técnico para a recolha dos dados; iv) conceber e usar um protocolo de entrevista; v) melhorar as perguntas e os procedimentos através de um teste piloto; vi) definir o local da entrevista; vii) obter o consentimento do entrevistado para participar no estudo; viii) durante a entrevista não se desviar das perguntas de forma significativa, quando se opte por uma entrevista semiestruturada. O problema provocado pelas percepções que são construídas pelos entrevistados é referido, entre outros, por Miller e Glassner (2004).

Segundo Bogdan e Biklen “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (1994: 134).

De acordo com vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Gaskell, 2002; Ghiglione e Matalon, 1992), as entrevistas podem ser mais ou menos estruturadas consoante os objetivos do trabalho de investigação, denominando-se como entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas, consoante o nível de organização.

No caso do presente estudo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, adequadas à análise de cariz qualitativa (Gaskell, 2002) e utilizou-se o procedimento de oito passos referido por Creswell (2009). Estas entrevistas têm como suporte um guião orientador, que tal como o nome indica, é algo que orienta “e não deve ser seguido à risca como se o sucesso da investigação estivesse dependente dele” (Gaskell, 2002). Desta forma, existe flexibilidade na ordem das questões, o que estimula o aparecimento de outras perguntas e permite ao entrevistado produzir um discurso pessoal, sobre os temas abordados.

Tais características permitem manter um ambiente natural de conversa, contudo, se o entrevistado não abordar naturalmente um dos temas, o entrevistador deve-lhe propor o tema. Segundo Bogdan e Biklen, com as entrevistas semiestruturadas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (1994: 135).

Embora a entrevista seja uma técnica que dá a conhecer a perspetiva dos entrevistados, existem fatores que a condicionam como: a cultura das pessoas; a empatia que se estabelece entre entrevistador/entrevistado; os objetivos; o meio e o tempo/disponibilidade do entrevistador e entrevistado. O entrevistador tem que estar atento a esses fatores.

Torna-se indispensável existir alguns cuidados a ter durante a entrevista. Esses cuidados prendem-se com o respeito que todos os entrevistados devem merecer do entrevistador. Este último deve ao longo do seu desempenho identificar-se com a sua função e descolar-se da sua identidade, não exprimindo as suas opiniões; deve de conduzir o seu entrevistado para um aprofundamento do seu discurso (exceto em entrevistas diretivas); ouvir atentamente o que lhe é transmitido e, obviamente, ser sensível às relações humanas.

A entrevista deve ser efetuada num local calmo para a concentração ser maior e o discurso fluir com mais facilidade. A duração da entrevista deve ter em conta o grau de interesse que o próprio entrevistado tem em responder. Outro aspeto importante é a confidencialidade e o anonimato, que devem ser assegurados e garantidos aos entrevistados.

A preparação das entrevistas implicou o cumprimento de alguns requisitos metodológicos. Antes das entrevistas, existiram conversas informais com as mulheres, onde se trocaram impressões sobre a temática em estudo, sendo referido de uma forma muito genérica o seu propósito, procurando criar um clima agradável, colocando os participantes à vontade.

Os participantes foram informados acerca da elaboração da transcrição integral da entrevista (protocolo) e sua devolução, para leitura da mesma, possibilitando as alterações e comentários que considerassem necessários.

Em cada entrevista foram recolhidos dados pessoais e profissionais de todos os inquiridos para posterior codificação, garantindo assim, a confidencialidade dos mesmos e o anonimato. Os aspetos de caracterização recolhidos são exclusivamente de interesse socioprofissional sobre os participantes no estudo, nomeadamente as habilitações académicas e profissionais.

Os inquéritos por entrevista que foram aplicados a todas as mulheres, que vieram a integrar o projeto, focaram-se na sua caracterização pessoal, nos aspetos pessoais e educacionais da família, e nas respetivas expectativas face a estes. O questionário, numa pesquisa, é um método de recolha de informação baseado em perguntas escritas, dependendo do objetivo.

A escolha das perguntas centrou-se no escopo do presente trabalho, tentando conjugar a abordagem de assuntos mais genéricos com uma tentativa de análise da decisão ética em face de decisões concretas, bem como medir o pulso da autoconsciência para a problemática em análise.

A conceção dos questionários foi feita pela investigadora em conjunto com a equipa da Estímulo ONGD, assim como, o respetivo preenchimento. Procurou-se usar uma linguagem simples e direta para que as mulheres entrevistadas compreendessem com clareza o que se estava a perguntar, pois tínhamos a consciência do elevado número de mulheres não alfabetizadas que pertenciam à amostra. Antes da realização das entrevistas, para a recolha de dados, foi feito um pré-teste do guião na comunidade onde iniciámos o trabalho de investigação, com um grupo de cinco mulheres, que não entraram no projeto. Os resultados revelaram ser necessário introduzir alguns ajustes, aos quais se procedeu.

Para recolher as representações dos entrevistados face aos objetivos, foi elaborado um guião de entrevista (Apêndice 3). A elaboração de um guião é extremamente útil para orientar a recolha de dados. Este pode ser modificado ao longo da investigação, visto algumas questões poderem vir a ser mais importantes que outras, em função do entrevistado. Tal como sugere Estrela (1994), deve-se construir um guião com uma estrutura maleável que permita a colocação de novas questões no decorrer da entrevista,

se necessário, e que permita, igualmente, a livre expressão das ideias e representações, sem esquecer os objetivos pretendidos.

Para cada guião foi elaborada uma lista de temas em blocos temáticos. Para cada bloco, foram enumerados objetivos específicos, bem como as questões colocadas foram pensadas para as participantes no estudo responderem da forma que lhe aprouvesse, tentando levá-las à explicitação e clarificação dos seus pontos de vista relativamente às temáticas em causa.

### **2.3.2 Observação Participante**

A observação como método de colheita de dados baseia-se na atuação de observadores treinados para obter determinados tipos de informações e requer habilidade do investigador em captar informação através de todos os sentidos, avaliá-las sem interferências e registá-las com fidelidade. O investigador pode atuar como um observador não participante, em que não colabora nas atividades do grupo, ou pode participar ativamente nas várias atividades como membro do grupo (Da Silva *et al.*, 2010). De acordo com Carmo e Ferreira (2008), uma observação consciente tem como base um treino de atenção para se aprofundar a capacidade de seleção de informação mais adequada através dos órgãos sensoriais.

A observação participante ocorre no decorrer do contacto direto do investigador com os atores sociais, nos seus contextos sociais e culturais, passando o próprio investigador a ser, também, um instrumento de pesquisa. Por ser um processo dinâmico e que depende da intervenção direta do investigador, é fundamental que se eliminem deformações subjetivas para que possa haver uma interpretação fiel de factos, acontecimentos, atitudes e da relação entre sujeitos em observação, no seu contexto real (Da Silva, 2010; Vilelas, 2017).

A observação é, usualmente, associada à entrevista semiestruturada ou não estruturada, embora também seja complementada com outras técnicas como a análise documental. Para que a observação participante seja utilizada como procedimento científico, é preciso

que seja previamente planeada, organizada de modo sistemático, e que periodicamente sujeita a verificação e controle (Correia, 2009).

O objetivo da observação participante é obter uma compreensão profunda de um tema ou situação particular por meio de significados atribuídos ao fenómeno pelos sujeitos que o vivem e experimenta (Given, 2008: 598). Carmo e Ferreira (2008) advertem para as vantagens e desvantagens da observação participante, respetivamente, a possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura; e a morosidade que tal técnica exige e as dificuldades de uma posterior quantificação de resultados.

A observação poderá ser mais organizada se for utilizado um guião orientador, que poderá ser estruturado de acordo com os objetivos do estudo. Este guião poderá constituir uma ferramenta muito útil, auxiliando o investigador a direcionar e sistematizar a sua observação, e reduzindo alguma dispersão ou subjetividade, associada, por vezes à sua participação no processo de observação.

No presente estudo, em determinadas situações, a investigadora fazia parte da ação que se estava a desenrolar, até com um papel ativo, e para que, todo o processo ocorresse de forma clara, objetiva e direcionada, todos os registos fossem feitos diariamente, utilizando-se para o efeito, registos, grelhas de observação e notas e diário de campo, conforme se detalha nos pontos seguintes.

### **2.3.2.1 Registos das reuniões**

Os registos incidiram sobre os aspetos sociais, educativos e económicos, abordados nas reuniões, dependendo do seu âmbito: nas reuniões com a comunidade, do ponto de vista das suas necessidades; com as mulheres, do ponto de vista das suas expectativas; e com a equipa da Estímulo ONGD, mais focadas na gestão e desenvolvimento do processo. Carmo e Ferreira (2008: 198) designaram "*investigadores sensíveis ao contexto*", aqueles, cuja participação se faz de modo natural e discreto. Por parte da investigadora foi adotada uma atitude, sempre de grande preocupação de integração com os demais membros da comunidade, em todo o processo de investigação, pois só desta forma se pode garantir a

abertura da comunidade às propostas feitas, assim como a sua apropriação posterior das mudanças produzidas. Esta postura foi, facilmente, conseguida, por toda a equipa que acompanhou esta investigação, devido à sua experiência no terreno.

### **2.3.2.2 Grelhas de observação**

As grelhas de observação foram aplicadas a todos os grupos, que foram alvo do programa de ENF, sendo para o efeito elaboradas quatro tipos de grelhas diferentes:

- Grelha de Observação – Capacitação de futuras formadoras
- Grelha de Observação – Formação de futuras formadoras
- Grelha de Observação – Formadoras na capacitação das restantes mulheres
- Grelha de Observação – Restantes mulheres na capacitação das formadoras

### **2.3.2.3 Notas e Diários de Campo**

Os diários de campo são produzidos e entendidos como unidades significativas que organizam e estruturam reflexões e experiências dos participantes em histórias ou narrações. Como Moen (2006) argumentou, as narrativas são métodos e fenómenos de investigação e são tratadas como tal.

Moen (2006), com base em Ricoeur, concentrou-se em três fundamentos principais de narrativas como métodos de pesquisa. Primeiro, todas as experiências são organizadas dentro de narrativas. Estas narrativas são contadas entre indivíduos, mas também são produzidas como introspeções. Através da narração de histórias, atribui-se significado a certas experiências ou aspetos das experiências. Segundo o autor, as narrativas sendo contadas dependem do passado social e do presente do contador de histórias, assim como os destinatários da história. As histórias não são estruturas únicas isoláveis, mas construções de identidade que são continuamente negociadas e revistas. Terceiro, as narrativas são moldadas pelas experiências, conhecimentos, valores e sentimentos individuais. Ao mesmo tempo, representam histórias coletivas influenciadas pelos destinatários e pelas “experiências culturais, históricas e institucionais”, nos cenários em

que ocorrem” (Moen, 2006: 61). Não obstante as narrativas são pontos de conexão para o indivíduo com o seu entorno social.

Obviamente, os apontamentos registados no Diário de Campo tendem a não retratar a realidade em si, mas antes a realidade vista na ótica do investigador, com as suas perceções e vivências, mesmo que este tenha experiência nestas situações. Por isso, além da investigadora, trabalharam em conjunto sobre o mesmo tema, outros elementos da equipa, nos seus Diários de Campo. Neste contexto, poder-se-á captar uma realidade objetiva, pois considera-se que pode ser eliminada a subjetividade através de uma relação distante do observador/investigador.

Os Diários de Campo foram divididos em duas colunas, onde numa se incluía tudo o que dizia respeito às observações realizadas e, na outra, as impressões ou conclusões sobre as situações. Frequentemente, ao fim do dia, a investigadora reunia-se com a equipa de trabalho, de modo a partilharem ideias e trocaram impressões que poderiam ser úteis para o diário.

Desta forma, a investigadora conhecia outras opiniões, o que contribuía para lidar de forma mais objetiva com as suas crenças, atitudes e os valores locais, assumindo uma postura adequada no desempenho do seu papel (Carmo, 2007).

## **2.4 Síntese do Capítulo II**

No Capítulo II foi apresentada a metodologia utilizada no presente estudo, incluindo as opções metodológicas seguidas pela investigadora, os objetivos e questões de estudo, a amostra, os indicadores utilizados na avaliação da formação, o plano de investigação e os instrumentos utilizados na obtenção dos dados.

A investigação assumiu a forma de um estudo de caso múltiplo, em que cada um dos casos foi estudado numa comunidade distinta, em três regiões distintas de Moçambique, que foram objeto do mesmo tipo de intervenção - um programa de Educação Não Formal.

A presente investigação que seguiu uma abordagem essencialmente qualitativa, utilizou um procedimento técnico de pesquisa de campo, de natureza exploratória, procurando recolher informações e dados por forma a responder aos problemas sentidos nas diferentes comunidades. Foram utilizados dois instrumentos no desenvolvimento da investigação, nomeadamente o inquérito por entrevista e a observação participante. A entrevista foi aplicada às participantes envolvidas diretamente no estudo, 60 mulheres de três comunidades moçambicanas, em três fases diferentes do programa de formação; a observação participante foi aplicada ao longo de toda a investigação, nas diferentes fases do programa - intervenção, acompanhamento e avaliação - nas reuniões comunitárias, nas reuniões com as mulheres participantes, e durante a sua capacitação e formação.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## **PARTE II**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## Nota Introdutória

Moçambique é um país da África Austral que se situa entre a foz do Rio Rovuma e a República da África do Sul, e faz fronteira com a República da Tanzânia, a Norte, com o Malawi, a Zâmbia, a África do Sul e a Swazilândia, a Oeste, e a África do Sul a Sul. É banhado pelo Oceano Índico em toda a extensão a Leste e tem uma área, aproximadamente, de 799.380 km<sup>2</sup> (Milhano, 2008).

Ao longo da costa existem diferentes ilhas, entre as principais destacamos:

- i) o arquipélago das Quirimbas, na província de Cabo Delgado;
- ii) a Ilha de Moçambique, e, as ilhas de Goa e Sena na província de Nampula;
- iii) o arquipélago de Bazaruto, na província de Inhambane;
- iv) e as ilhas de Inhaca, Elefantes e Xefina na província de Maputo.

O país possui um clima tropical húmido, com duas estações: a fresca e seca e a quente e húmida. A sul do país a precipitação é relativamente elevada no litoral, decrescendo rapidamente para as zonas de interior, aumentando depois nas encostas das montanhas dos Libombos, nas fronteiras ocidentais. O interior da província de Gaza, região que faz fronteira com a África do Sul e o Zimbabwe, é muito árido. O Norte é, de um modo geral, mais húmido que o Sul, com a exceção do Vale do Baixo Zambeze, na Província de Tete.

O relevo moçambicano é constituído por planícies, planaltos e montanhas. A planície ocupa cerca de um terço do território nacional, aproximadamente 250.000 km<sup>2</sup>, ao longo do litoral desde a foz do rio Rovuma até à Ponta do Ouro. A maior extensão encontra-se nas províncias de Sofala, Inhambane e Gaza, tornando-se cada vez mais estreita quando se caminha para Norte. A planície moçambicana é muito homogénea, sem grandes alterações, geológicas, de fauna e flora.

Os planaltos ocupam, no Sul, apenas uma faixa nas províncias de Maputo e Gaza, ao longo da fronteira com a África do Sul e o Zimbabwe. A região de planalto ocupa cerca de dois terços do território sendo, por vezes interrompida por montanhas.

No Sul predominam solos arenosos de baixa fertilidade e baixo poder de retenção de água, sendo interrompidos de quando em vez por solos arenosos brancos fluviais e marinhos. Ao longo dos vales dos rios encontram-se solos fluviais muito férteis. Ao longo da fronteira Sul e associando-se à cadeia dos Libombos, existem solos pouco profundos, e pouco aptos para agricultura.

Moçambique caracteriza-se por uma assimetria entre o Norte e o Sul do País e entre o campo e a cidade, sendo que o Sul é mais desenvolvido que o Norte. As calamidades naturais e um conflito militar interno de dezasseis anos acentuaram essas assimetrias. O potencial económico do país para a atracção de investimentos na agroindústria, agricultura, turismo, pesca e minas é grande. Apesar do crescimento económico que o país tem vindo a registar, muitos moçambicanos continuam a viver abaixo da linha da pobreza. De vital importância para a economia moçambicana, são a Hidroelétrica de Cahora Bassa e os Campos de Gás de Pande essenciais para uma integração económica mais profunda na região da África Austral (Milhano, 2008).

Os primitivos povos de Moçambique eram bosquímanos caçadores e recolectores. As grandes migrações entre 200/300 DC dos povos Bantu de hábitos guerreiros e oriundos dos Grandes Lagos, forçaram a fuga destes povos primitivos para as regiões mais pobres em recursos. Antes do século VII, foram estabelecidos entrepostos comerciais pelos Suahil-árabes na costa para trocar produtos do interior, fundamentalmente ouro e marfim por artigos de várias origens (Menezes, 2018).

Assim podemos considerar:

- Norte: os Makonde, Yao, Makua-Lomwé, Maravi (nomeadamente Chewa e Nyanja), os povos do alto Zambeze (sobretudo Nsenga e Phimbi), e os povos costeiros islamizados de Cabo Delgado (Mwani), estes sem tradição matrilinear;
- Centro: os povos do baixo Zambeze (Chuabo, Sena, Nyungwe e Shonas), povos entre sociedades matrilineares e patrilineares;
- Sul: os três grandes povos patrilineares – os Tsonga (subdivididos em Shangana, Ronga e Tswa), os Chope e os Tonga.

Existem ainda minorias de origem asiática (indianos, paquistaneses e chineses) e euro-moçambicanos. A diversidade linguística de Moçambique é uma das suas principais características culturais. Ainda que a língua portuguesa seja a língua oficial do país, existe uma enorme diversidade de idiomas. Para a maioria da população estes idiomas nacionais constituem a sua língua materna e a mais utilizada na comunicação diária. A maioria das línguas é de origem bantu, sendo as principais: Norte – shimaconde, emakuwa, ciyao, elomwe, eshuwabo; Noroeste – cinyanja e cisenga; Centro – cysena e cishona; Sul – xitswa, xichangana, xironga e gitonga (Santana, 2011).

A multiplicidade de línguas moçambicanas é reflexo da pluralidade étnica de seu povo. Cada língua nacional normalmente está associada a um grupo étnico ao qual o indivíduo pertence ou à zona de onde seus pais são originários. Quando um indivíduo moçambicano fala mais de uma língua nacional, é provável que seja emigrante de uma zona para outra ou que tenha contato constantemente com pessoas de diferentes áreas.

Santana (2011: 12)

Esta diversidade originou uma imensa heterogeneidade cultural na região, já que a região era um território que apresentava várias culturas da África, China, Índia e Portugal. A agregação de culturas múltiplas não só deu origem a descobertas arqueológicas importantes como também a uma grande diversidade culinária. Os pratos da cozinha Moçambicana são compostos por uma grande variedade de frutos do mar, camarão e peixe, pássaros grelhados de fogo, pãozinhos e uma série de sobremesas decoradas com frutas frescas e nozes o encanto de quem passa. Os mercados geralmente estão cheios de roupas, frutas secas, especiarias e uma grande variedade de artesanato (Santana, 2011; Menezes, 2018).

O Parque Nacional da Gorongosa, mundialmente famoso, é uma das atrações mais admiráveis, que abrange 4.000 km<sup>2</sup>, e um local ideal para visitar e apreciar o ecossistema das espécies de vida selvagem que ali se encontram. Os turistas podem passar a noite no Chitengo e ver búfalos selvagens, animais e centenas de espécies de aves.

Moçambique com uma população de cerca de 28,8 milhões de pessoas (Tabela II.1), tem-se vindo a afirmar como polo cultural de nível internacional, no campo da arquitetura, pintura, música, literatura e poesia. Nomes como Malangatana, Mia Couto e José Craveirinha, entre outros, já há muito ultrapassaram as fronteiras do país. Também na área

do desporto se destacou em várias modalidades, designadamente no atletismo. Importante e representativo do espírito artístico e criativo do povo moçambicano é o artesanato que se manifesta em várias áreas, destacando-se as esculturas em pau-preto e chanfuta (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique , 2017).

TABELA II.1 POPULAÇÃO DE MOÇAMBIQUE, 2017

Províncias	População (n)
Niassa	1 865 976
Cabo Delgado	2 333 278
Nampula	6 102 867
Zambézia	5 110 787
Tete	2 764 169
Manica	1 911 237
Sofala	2 221 803
Inhambane	1 496 824
Gaza	1 446 654
Maputo Província	2 507 098
Maputo Cidade	1 101 170

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017)

A província de Nampula é aquela que agrega o maior número de habitantes - 6,102 milhões, com 3,161 milhões de indivíduos do sexo feminino e 2,941 milhões do sexo masculino. Os dados do censo apontam para 1,453 milhões de casas e 1,473 milhões de agregados familiares. Depois de Nampula, a província da Zambézia é a que regista o maior número de habitantes, 5,110 milhões, com 2,688 milhões de mulheres e 2,422 milhões de homens. Os dados preliminares apontam para 1,190 milhões de agregados familiares e 1,171 milhões de casas (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, 2017).

A variabilidade e a diversidade de recursos naturais justificam a importância de se incluírem no presente estudo, várias províncias, nomeadamente, a de Maputo, de Inhambane e Zambézia, tendo como base o que poderá ser feito para melhorar e implementar uma vida mais sustentável na população.

Uma sociedade progride quando indicadores-chaves, tais como expectativa de vida das pessoas, qualidade de vida e desenvolvimento de seu potencial apresentam melhoria (Kliksberg, 2001). O ponto fundamental para o desenvolvimento a partir do local é a configuração de redes de base comunitária, dinâmicas democráticas e participativas que vão produzindo a construção da cidadania.

Importa salientar que, grande parte da pesquisa psicológica sobre o bem-estar tem-se concentrado em "felicidade", usando dados sobre as respostas a perguntas sobre satisfação geral com a vida. Possivelmente o papel mais amplamente citado no campo, Diener *et al.* (1985) desenvolveram uma Escala de Satisfação com a Vida usando uma soma não ponderada de respostas a perguntas em uma escala de acordo de sete pontos. A escala é composta por cinco itens: a minha vida está perto do ideal; as condições da minha vida são excelentes; estou satisfeito com a minha vida; assim até agora eu consegui as coisas importantes que eu quero na vida; e se eu pudesse mudar minha vida, eu não mudava quase nada.

Estes itens foram selecionados de uma lista mais longa de candidatos com base no fator de análise, e os escores foram encontrados para ser razoavelmente bem correlacionados quando medidos subsequentemente dois meses depois (ou seja, confiável). O uso de vários itens para medir um único constructo tipifica a abordagem psicológica, mas pode levar a questionários complicados, e assim a abordagem alternativa, muitas vezes preferida por economistas, é usar respostas a medidas de itens individuais<sup>3</sup>.

Para ilustrar esta abordagem, uma pergunta usada na *World Values Survey* é: tudo considerado, nível de satisfação na vida como um todo. Esta afirmação é analisada através de uma escala de satisfação de 10 pontos. Como um número de questões gerais de satisfação com a vida, tem o mérito de ser utilizável em muitas situações e com a maioria das subpopulações, incluindo casos em que não há forma de registrar. É uma questão dinâmica, e perguntas semelhantes são usadas em todo o mundo.

---

<sup>3</sup> Tais medidas podem ser vistas como menos arbitrárias, na medida em que não exigem qualquer agregação de componentes e ocupam menos espaço nos projetos de pesquisa, mas podem levar a resultados menos significativos quando usados em modelos de regressão.

As pesquisas sobre medidas subjetivas de bem-estar também descobriram que os aspectos positivos e negativos são significativamente distintos (bem-estar positivo não é apenas a ausência de sentimentos negativos – e vice-versa). Algumas medidas foram desenvolvidas para refletir este pressuposto. Watson, Clark, e Tellegen (1988), por exemplo, desenvolveu duas escalas de 10 pontos para medir os aspectos positivos e negativos, enquanto Kahneman *et al.* (2004) usaram a distinção ao pedir que os participantes classificassem o bem-estar derivado de atividades realizadas durante o dia anterior com um método de reconstrução diurna.

O programa desenvolvido nas comunidades foi aplicado, exatamente, da mesma maneira em todas elas, obviamente com algumas adaptações ao contexto encontrado. A diferença que mais marcou o programa foi o perfil das mulheres, e conseqüentemente, do grupo. No entanto, para que os termos de comparação seguissem um padrão, optámos por descrever o programa desenvolvido mediante uma matriz. Os passos seguidos na aplicação do programa serão descritos segundo uma linha previamente definida e apresentada no 2.2.

Foram feitas as entrevistas a estas quatro mulheres, cujo guião previamente elaborado estava organizado em três blocos: caracterização pessoal, aspectos familiares e educacionais, e expectativas face ao programa de formação (Quadro 3.1, Apêndice 3). A aplicação deste instrumento foi feita durante a semana seguinte à reunião com as mulheres.

QUADRO II.1 ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM TRÊS BLOCOS

1. Caracterização Pessoal	2. Contexto Familiar e Educacional	3. Expetativas antes da Formação
Código Identificação	Importância que atribui à escolaridade dos filhos?	Caso não seja alfabetizada, se gostaria de o ser
Idade	Quantos filhos vão à escola?	Porque se inscreveu na formação
Estado Civil	Distância da escola mais próxima?	Como pensa que esta formação contribuirá para a melhoria da sua vida
Agregado familiar	Quais as suas responsabilidades na família	Como pensa que poderá contribuir para a comunidade após a formação
Nº de Filhos	Quais as suas responsabilidades na comunidade	Que mudanças pensa conseguir na sua comunidade após a formação?
Escolaridade	Quais as responsabilidades dos seus filhos na sua família	
Porque não estudou ou motivos da desistência	Quais as responsabilidades das suas filhas na sua família	
	Quais as responsabilidades dos seus filhos na comunidade	
	Quais as responsabilidades das suas filhas na comunidade	

Na fase de intervenção (Quadro II.2) demos início à capacitação dos quatro elementos do grupo, seleccionados na fase anterior, em técnicas de transformação e conservação de alimentos, organizada em 2 sessões de 8 h, seguida da sua formação em conceitos e estratégias simples, organizada em 2 sessões de 8h cada, para que estas ficassem aptas a capacitar as restantes mulheres seleccionadas (MAP 1, INH 1, ZAM 1). Por último, cada uma destas mulheres capacitou outras quatro mulheres, das previamente seleccionadas (MAP 2, INH 2, ZAM 2). Com este sistema pretendeu-se criar uma estrutura exponencial, tornando-a sustentável em si mesma. deste modo, o quadro seguinte demonstra o plano de trabalho do programa de ENF.

QUADRO II.2 PLANO DE TRABALHO DO PROGRAMA DE ENF

Grupos	Módulo	Siglas Formandas	Data
MAP 1 - 4 Formandas	16h - 2 dias X 8 horas	MAP1/ 01 a MAP1/4	Novembro de 2013
MAP 1- 4 Formandas	16h - 2 dias X 8 horas	MAP1/ 01 a MAP1/4	Novembro de 2013
MAP 2 - 16 Formandas	32h - 4 dias X 8 horas	MAP2/ 05 a MAP2/20	Dezembro de 2013
INH 1 - 4 Formandas	16h - 2 dias X 8 horas	INH1/ 01 a INH1/4	Março de 2014
INH 1- 4 Formandas	16h - 2 dias X 8 horas	INH1/ 01 a INH1/4	Março de 2014
INH 2 - 16 Formandas	32h - 4 dias X 8 horas	INH1/ 05 a INH1/20	Abril de 2014
ZAM 1 - 4 Formandas	16h - 2 dias X 8 horas	ZAM1/ 01 a ZAM1/4	Junho de 2014
ZAM 1- 4 Formandas	16h - 2 dias X 8 horas	ZAM1/ 01 a ZAM1/4	Junho de 2014
ZAM 2 - 16 Formandas	32h - 4 dias X 8 horas	ZAM2/ 05 a ZAM2/20	Julho de 2014

Para o registo das atividades nesta fase, foi elaborada uma grelha de observação (Apêndice 5) onde era registada a data, o número da sessão e a sua duração, um código que identificava cada mulher, e os conteúdos da sessão. A codificação aplicada a cada mulher foi feita em números sequenciais, precedidos de três iniciais que definiam a zona geográfica (ex: ZAM1 - Zambézia 1, INH1 - Inhambane 1 e MAP1 - Maputo 1)

Estas mulheres foram observadas em oito pontos fundamentalmente, que traduziam as competências necessárias para o sucesso das suas capacitações e formações.

- Motivação durante as sessões.
- Gestão do tempo.
- Atitude face às atividades.
- Integração no grupo.
- Capacidade de organização.
- Capacidade de decisão.
- Reação perante o risco.
- Espírito de iniciativa.

Cada técnica da Estímulo ONGD observava duas mulheres e a investigadora observava todo o ambiente que circundava aqueles momentos. Os apontamentos da investigadora foram registados em folhas de papel divididas em duas colunas (Notas e Diário de Campo, Apêndice 6). Na da esquerda foram registadas todas as observações reais, e na da direita, anotados apontamentos como as impressões da investigadora sobre os acontecimentos que iam decorrendo

A fase da Avaliação e Acompanhamento do plano de investigação correspondeu ao acompanhamento da fase anterior, a da aplicação do programa de ENF às mulheres selecionadas. Neste momento houve um forte empenhamento de todos os elementos da Estímulo ONGD, da investigadora e das mulheres, em reunir para aferir o resultado das atividades, para partilhar as observações e registos, e por vezes, repetir algumas das atividades do programa de ENF que fora implementado, perante o entusiasmo das participantes.

Foi, também, durante esta fase que foram aplicadas a todas as mulheres, novas entrevistas, cuja estrutura estava dividida em dois blocos; i) o primeiro era equivalente ao da entrevista inicial, e pretendia-se aferir se tinham ocorrido algumas alterações na dinâmica da família, após a intervenção, ii) e, o segundo bloco onde se pretendia perceber quais as expectativas das mulheres após a aplicação do programa de ENF a que foram sujeitas (Quadro II.3, Apêndices 7 e 8).

**QUADRO II.3** ESTRUTURA DA ENTREVISTA APÓS A FORMAÇÃO

<b>Contexto Familiar e Educacional</b>	<b>Expetativas após a Formação</b>
Importância que atribuem à escolaridade dos filhos	Esta formação contribuiu para a melhoria da sua vida
Quantos filhos vão à escola?	Como está a contribuir para a comunidade
Quais as suas responsabilidades na família	Que mudanças pensa conseguir na sua vida pessoal
Quais as suas responsabilidades na comunidade	Que mudanças pensa conseguir na sua família
Quais as responsabilidades dos seus filhos na sua família	Que mudanças pensa conseguir na sua comunidade
Quais as responsabilidades das suas filhas na sua família	Que Futuro...
Quais as responsabilidades dos seus filhos na comunidade	
Quais as responsabilidades das suas filhas na comunidade	

Por fim, teve lugar uma reunião com todas as mulheres que deram corpo ao programa, onde se abordaram os seguintes pontos (Apêndice 9):

- Cumprimentos entre as intervenientes
- Discussão do trabalho realizado
- Conclusões

A avaliação na ENF deve contribuir para o aprofundamento dos valores democráticos da vida em sociedade, para a elevação material e espiritual da vida social (Sobrinho, 2008). Assim, como anteriormente referimos, outro aspeto importante da avaliação nesta perspetiva, refere-se à necessidade de que ela se construa a partir de debates, sobre processos, contextos e procedimentos, que façam parte do desenvolvimento dos cidadãos.

Assim, na última fase, a da Avaliação final, a Estímulo ONGD reuniu-se internamente, trabalhando todas as observações feitas durante as formações, organizando as alterações a fazer no trabalho com a próxima comunidade, discutindo os resultados do já trabalho efetuado, e ainda, avançando com algumas introduções complementares ao programa de atividades. Esta fase que durou cerca de um mês, foi muito importante para as intervenções nas comunidades seguintes.

Na fase final, e com o objetivo de fazer um balanço de toda a intervenção, foi promovida uma nova reunião comunitária, onde se discutiram os seguintes pontos (Apêndice 10):

- Principais desafios
- Principais problemas
- Soluções propostas
- O futuro
- Conclusões

## CAPÍTULO III

### Matola, Província de Maputo (CASO DE ESTUDO 1)

#### 3.1 Maputo

A província de Maputo é a mais meridional das províncias de Moçambique. A sua capital é a cidade de Matola, situada a apenas dez km a oeste da cidade de Maputo, a capital do país. Com uma área de 26.058 km<sup>2</sup> e uma população de 2.370.415 habitantes em 2017, esta província está dividida em oito distritos, os sete já existentes quando foi realizado o censo de 2007, e o distrito da Matola, estabelecido em 2013 para administrar as competências do governo central, e que coincide territorialmente com o município do mesmo nome (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, 2017).

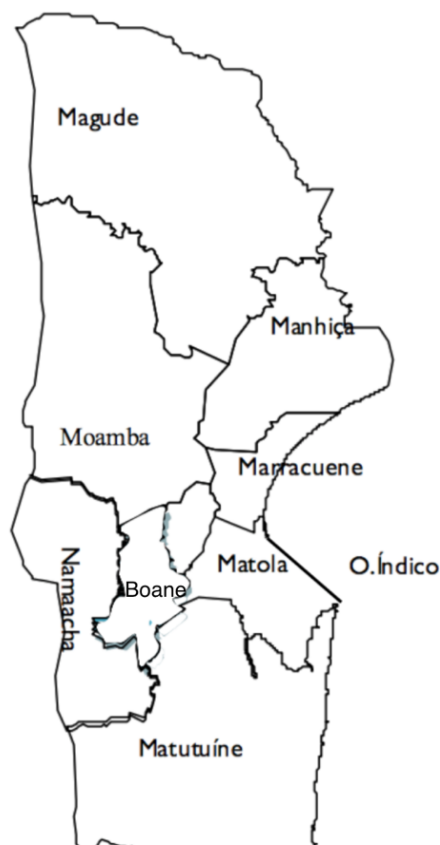
A província possui quatro municípios: Boane, Manhiça, Matola e Namaacha. Segundo os resultados do Censo 2017, e como referido, a Província de Maputo tem uma população de 2.3 milhões de habitantes (Figura 3.1). No Censo de 1997, a Província tinha 806.179 habitantes e uma área de 26.058 km<sup>2</sup>, resultando numa densidade populacional de 30,94 habitantes por km<sup>2</sup>. Em 2007, o Censo indicou uma população de 1.205.709 residentes. Com uma área de 22.693 km<sup>2</sup>, a densidade populacional rondava os 53,13 habitantes por km<sup>2</sup>. Entre 1997 e 2007, a população cresceu 33,14%, tendo sido contabilizados mais 399.530 habitantes. Percentualmente, este foi um dos maiores crescimentos registados neste período entre as províncias moçambicanas. Em comparação com o ano de 2007, segundo os resultados do Censo 2017, a Província duplicou o número de habitantes. Se não contarmos com a cidade de Maputo, que tem o estatuto de provincial, a província de Maputo é a que tem menor área, menos distritos, e a que tem maior densidade populacional, com 96,2 habitantes por km<sup>2</sup> (Governo de Moçambique, s.d.).



### **Distrito da Matola**

O nome Matola provém de *Matsolo*, povo banto que se fixou na região. Em 1895 a área da Matola é incluída na 1ª Circunscrição Civil de Marracuene, no então Distrito de Lourenço Marques. A Matola é uma cidade importante no contexto histórico industrial, e em consequência da sua localização geográfica no sul de Moçambique, é a cidade com o maior parque industrial do país. O município da Matola faz fronteira com os distritos de Marracuene a norte, Moamba a noroeste, Boane a sul e sudoeste, e cidade de Maputo a sudeste (Figura 3.2). Tem uma área total de 375 Km<sup>2</sup> (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, 2017).

FIGURA 3.2 MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO DISTRITO DA MATOLA NA PROVÍNCIA DE MAPUTO



Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017).

A indústria é base da economia do Município da Matola, o qual possui o maior parque industrial do país, concentrando cerca de 60% da indústria nacional. As mais de 500 unidades industriais que constituem este parque têm um alto grau de diversificação, que vai dos agroindustriais à metalo-mecânica e aos materiais de construção. O desenvolvimento da cidade esteve sempre ligado à relação comercial entre Moçambique e a África do Sul, da qual são exemplos o Complexo Portuário da Matola e o Corredor de Maputo.

Matola é também o nome de um pequeno rio que desagua na Baía de Maputo através de um estuário comum a outros dois rios: o Umbeluzi e o Tembe. É caracterizada por uma miscelânea de grupos étnicos. A etnia nativa desta região é a dos rongas, pertencentes ao grande grupo dos tsongas, mas existem ainda os chopes, os bitongas e os tswas (ou tsuas). Quanto às línguas faladas, o chiTsonga é predominante nesta região, seguido pela língua portuguesa, falada principalmente nas zonas urbanas e semiurbanas. São faladas também o xiChope, o biTonga e o xiTswa.

A sua população é, de acordo com o censo de 2017, de 1.616.267 habitantes, repartidos por três postos administrativos urbanos (Infulene, Machava e Matola) e quarenta e um bairros. Apesar do rápido processo de urbanização, em 2009, só 39% da população da Matola vivia na zona urbana, 14% na zona rural e os restantes 47% na zona da periferia urbana ou suburbana. O dinamismo económico aliado à disponibilidade de terra urbanizável levou a que a população do município fosse estimada em 827 mil habitantes, no início de 2013 (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, 2017).

A população da cidade da Matola, considerada no seu todo, é bastante jovem, pois 42,5% tem menos de quinze anos, e 55,2% tem menos de vinte anos. Esta situação é bastante semelhante nos três postos administrativos, variando, para a população de quinze anos e mais, entre os 42% no da Matola e os 44% nos outros dois. A população em idade de trabalhar tem maior peso no Posto Administrativo da Matola (55,7%) e menor no da Machava (52,9%). De forma inversa se comporta a população idosa (65 anos e +), pois apenas representa 2% da população do Posto Administrativo da Matola e ultrapassa os 3% no da Machava. Um dos principais estádios de Moçambique, o Estádio da Machava, do

Ferrovário de Maputo, com capacidade para 60.000 pessoas, encontra-se localizado no município da Matola. A taxa de analfabetismo ainda se considera alta nas gerações mais velhas, tendo vindo a decrescer significativamente (Tabela 3.1), uma vez que as gerações mais novas apresentam taxas muito menores (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, 2017).

TABELA 3.1 TAXA DE ANALFABETISMO NO DISTRITO DA MATOLA

Taxa de Analfabetismo - Matola			
Idade	Total	Homens	Mulheres
15 – 19 anos	6,9 %	6,1 %	7,8 %
20 – 24 anos	13,2 %	8,7 %	16,9 %
25 – 29 anos	16,1 %	10,9 %	20,6 %
30 – 39 anos	18,6 %	11,1 %	25,1 %
40 – 49 anos	26,2 %	10,8 %	40,8 %
50 – 59 anos	45,1 %	21,0 %	65,0 %
60 anos e mais	61,6 %	33,6 %	80,2 %

Fonte: Dados do Censo de 2017 (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, 2017).

### 3.2 Caracterização da Comunidade

As cidades de Maputo e da Matola, devido à sua proximidade geográfica e à continuidade física destas duas cidades, representam, na realidade, uma mesma área urbana, por muitos designada por “área urbana de Maputo”. Não existe descontinuidade alguma entre o que é considerado como espaços urbanos das duas cidades, separados apenas por um limite administrativo que coincide com o vale do Infulene. Mas não é apenas a proximidade geográfica e a continuidade do espaço urbanizado, que fazem com que estas duas cidades constituam uma unidade espacial. As intensas inter-relações sociais e económicas diárias que entre elas se estabelecem obrigam a que qualquer ação desenvolvida numa delas se repercuta diretamente na outra. A circulação de pessoas e bens entre as duas é de tal ordem que os cidadãos têm, como perceção, a ideia de estarem na mesma cidade.

O Posto Administrativo da Matola foi criado a 17 de novembro de 1945, abarcando três centros populacionais: Boane, Machava e Matola sede. No da Matola são bairros suburbanos, de ocupação desordenada.

A população da comunidade onde entrevistamos sobrevive da indústria, enquanto que a agricultura é direcionada exclusivamente ao autoconsumo. A taxa de desemprego é elevadíssima. Grande percentagem das famílias, são famílias grandes, isto é, com um ou mais parentes para além de filhos tendo em média, quatro filhos. Aproximadamente metade são crianças.

O tipo de habitação varia entre a palhota, o que significa que as casas têm paredes de caniço ou paus, têm cobertura de capim ou palha e têm pavimento de adobe e alvenaria. A maioria das famílias usa a energia elétrica como fonte de energia, embora a lenha ainda seja uma fonte de energia muito usada.

As Escolas Primária Completa e Secundária encontram-se bastante degradadas e, em más condições estruturais.

Para os homens desta comunidade, ter um pequeno negócio, ter sanitários e latrinas, ter energia elétrica, ter água potável e uma família são fatores de bem-estar. Para as mulheres, os fatores de bem-estar são ter uma casa, com energia e água, ter um emprego, ter uma família, ter roupas, e meio de transporte<sup>4</sup>.

Na comunidade da Matola, a população acredita que se existissem mais oportunidades de emprego facilitaria a inclusão de pessoas em grupos organizados, contribuindo para a redução da pobreza. Defendem, também, que as iniciativas desenvolvidas a nível local, como a mobilização de grupos para atividades coletivas também contribui para o bem-estar das famílias.

---

<sup>4</sup> Fonte: Estímulo ONGD 2012

### **3.3 Programa desenvolvido**

#### **3.3.1 Diagnóstico**

A primeira abordagem feita à comunidade, embora já houvesse uma relação de trabalho anterior, não foi das mais simples pois o Secretário do Bairro, mostrou pouca abertura para a promoção da reunião inicial. Ao fim de duas reuniões entre a Investigadora, enquanto Presidente da Estímulo ONGD, e o referido Secretário do Bairro, este conseguiu aceitar que as contrapartidas que solicitava, se constituíam na valorização das mulheres que viessem a integrar o programa de ENF e o contributo que elas dariam para o DS da comunidade. Depois de acordado o dia e hora com o representante da comunidade, foram convidados a estar presentes, um representante do Ministério da Mulher, um representante do Núcleo de Saúde e outro da Escola do Bairro. A comunidade fez-se representar por trinta e sete mulheres, vinte homens e três elementos da Estímulo ONGD por. A reunião decorreu pelas dez horas da manhã de um sábado de novembro de 2013, numa sala da escola primária do Bairro (Apêndice 1). O Secretário do Bairro abriu a sessão, cumprimentou os presentes e anunciou o propósito da reunião. De seguida passou a palavra à Investigadora que se apresentou de um modo formal, bem como a sua equipa, pedindo neste seguimento, a todos os elementos que se apresentassem, embora grande parte das mulheres o fizesse com reserva. A Investigadora solicitou aos intervenientes a sua opinião sobre a possibilidade das mulheres poderem aprender uma atividade, para criação do seu rendimento. Esta sugestão foi discutida calorosamente, e antes de todos concordaram que esta iniciativa seria muito útil para o desenvolvimento da comunidade, muitos interrogaram o Secretário do Bairro, assim como, a Investigadora, sobre quais seriam as contrapartidas para as famílias. Um dos homens, explicitamente, inquiriu uma das técnicas da Estímulo ONGD se era um programa para tirarem muitas fotografias e depois não ganharem nada. A Investigadora pediu a palavra, e mais uma vez explicou que as fotografias só seriam tiradas caso todos estivessem de acordo, e mais uma vez frisou que o ganho para as famílias e para a comunidade seria a valorização daquelas mulheres e o contributo que estas viriam a dar à sua comunidade. Uma das técnicas da Estímulo ONGD frisou que a atividade proposta para a comunidade requereria bastante empenho e

dedicação por parte das mesmas. Alertou, ainda, para o facto, destas já estarem sobrecarregadas com as responsabilidades da vida doméstica e de tratar da machamba. Este alerta provocou uma grande agitação entre os homens e as mulheres pois, os homens aproveitaram para se desmarcar de todas as responsabilidades. Houve um homem, viúvo, que desde o princípio se mostrou muito curioso e interessado com a proposta, e que desde logo se disponibilizou para apoiar as atividades. As mulheres reagiram assumindo as suas obrigações, e dirigiram-se a eles de forma bastante determinada, dizendo que não teriam problemas em assumir mais esta responsabilidade. A senhora representante do Ministério da Mulher, expressou a sua alegria com a aplicação do programa de ENF e os representantes do Núcleo da Saúde e da Escola também manifestaram a sua disponibilidade para viabilizarem a proposta.

De seguida, foi apresentado pela Investigadora o plano de intervenção, a aplicar às mulheres da comunidade. Houve um grande entusiasmo generalizado, pois o facto de se irem processar alimentos agradou a todas as pessoas. A possibilidade de aprenderem a conservar as frutas que tantas vezes veem apodrecer, relativamente à capacidade de consumo entusiasmou todos os participantes. Ainda, a possibilidade de “fazerem” dinheiro com a sua venda, entusiasmou todos os presentes.

A Investigadora chamou a atenção de todos e pediu sugestões para a seleção do grupo de mulheres que viria a integrar o programa, sabendo que teriam de ser vinte. Houve uma grande agitação pois umas quantas mulheres queriam, outras não, pois não queriam ficar com mais trabalho, alguns homens opuseram-se a que as mulheres participassem, e depois de largos minutos de conversa entre eles, a representante do Ministério da Mulher pediu a palavra e explicou a todos os presentes que a proposta de Estímulo ONGD seria muito importante para o Bairro e, principalmente, para as famílias. Depois desta intervenção, onze mulheres voluntariaram-se para integrar a iniciativa. Faltavam nove. As restantes não manifestaram interesse. Dois homens que estavam a conversar há já algum tempo entre eles, pediram a palavra e disseram que as irmãs e as cunhadas deles não estavam presentes na reunião, mas que de certeza que gostariam de integrar o programa. A Investigadora advertiu para o facto de que não bastava eles quererem, mas que as mulheres tinham que

voluntariamente querer fazer parte. Eles garantiram que seriam seis mulheres com muito gosto para tal, indicando os seus nomes e aceitando a responsabilidade de as convocar para a reunião com as mulheres que teria lugar na semana seguinte. Depois deste episódio, levantaram-se três mulheres, que desta vez já manifestaram o seu interesse. Assim, foram selecionadas as vinte mulheres para integrar o programa.

Discutiu-se, ainda o destino a dar ao rendimento que iriam criar, pois haveria várias hipóteses. A primeira seria a mais simples, em que cada mulher guardaria o rendimento que criasse. Tendo a equipa da Estímulo ONGD grande experiência destas matérias, alertou para outras hipóteses, pois por vezes quando o dinheiro ficava sem destino pré-definido, o consumo de álcool era elevado. Havia, ainda, a considerar a tradição moçambicana praticada entre as mulheres como forma de poupança – o xitique.

Este regime de poupança traduz-se por pequenos grupos constituídos por quatro a dez pessoas, em que os membros se reúnem, com regularidade para darem as suas contribuições e receberem fundos provenientes de poupança rotativa, sendo que cada membro dá uma contribuição igual. Os fundos reunidos são emprestados a um membro, e cada um tem a sua vez para receber. Cabe também aos membros do grupo decidirem, se no final de cada período o empréstimo poderá apenas ser concedido a um, ou mais elementos do grupo, consoante o montante acumulado e a composição do grupo, de forma a reduzir o tempo de espera. A frequência dos reembolsos e o valor da contribuição depende dos recursos dos participantes e das suas necessidades.

A Investigadora sugeriu que, uma vez que os primeiros rendimentos surgiriam pouco tempo depois do início do ano letivo, estes pudessem ser aplicados nas despesas de educação das crianças da família. Esta sugestão foi aceite com um alargado consenso, e obviamente, muito apoiada pela representante da Escola, que têm uma profunda consciência das dificuldades que as famílias passam, para fazer face a essas despesas. A representante da Escola pediu a palavra e lembrou os pais sobre as dificuldades que estes apresentavam para pagar as despesas dos uniformes e dos materiais escolares dos filhos. Referiu, ainda, como esta proposta seria importante para o sucesso escolar dos alunos.

Uma vez aceite a proposta, selecionadas as mulheres e acordado o fim para a aplicação do rendimento produzido, ficou agendada uma reunião com as mulheres para a mesma hora, no sábado seguinte. Seguiram-se as formalidades para o encerramento da reunião e os respetivos agradecimentos.

Passada uma semana, no mesmo local e hora, a Investigadora reuniu-se com a restante equipa da Estímulo ONGD e as vinte mulheres selecionadas para participar no programa (Apêndice 2). Faltou uma participante que estava com sintomas de malária, mas que mandou o recado a reforçar o seu interesse. A investigadora abriu a reunião agradecendo a presença de todas e manifestando a sua alegria pelo trabalho que juntas iriam fazer. Passou a palavra a uma das técnicas da Estímulo ONGD que detalhadamente explicou as dinâmicas das atividades que davam corpo ao programa. Foi uma reunião muito animada. Não inicialmente, porque o grupo de mulheres estava apreensiva sobre o que seria realmente a proposta. Depois de duas dinâmicas utilizadas para quebrar o gelo inicial, instalou-se um espírito de confiança e abertura essencial ao sucesso da proposta. A partir daí começou a sentir-se o entusiasmo de todas as mulheres.

A escolha das quatro mulheres que seriam as primeiras a ser capacitadas, e posteriormente formadas, para ficarem aptas a replicar os processos de capacitação e formação às restantes mulheres, foi deixada ao critério do grupo. Foi pedido, que entre elas egressessem quatro representantes explicando a dinâmica que se iria desenvolver. Estabeleceu-se uma troca de impressões entre o grupo, que por fim apresentou os quatro nomes pedidos. Não foi uma escolha serena, pois todas queriam pertencer ao grupo inicial, ou seja, ao grupo que seria capacitado e formado para capacitar as restantes mulheres. A discussão foi deixada correr entre elas pois os nomes que daí surgissem, estariam automaticamente validados por todas, assim como indicariam um ascendente entre as eleitas, necessário para poderem exercer o seu papel de formadoras. Depois da equipa ter recebido essa informação, foi pedido que explicassem a razão dessa indicação, ao que muito rápida e simplesmente foi dito que eram as que, dentro da comunidade, tinham maior influência sobre as estruturas.

O início dos trabalhos ficou agendado para duas semanas depois. Após a aplicação das entrevistas às vinte mulheres (Apêndice 3), a equipa reuniu-se e com base nos perfis encontrados foi ajustado o plano de intervenção, de modo a que os resultados da intervenção fossem ao encontro das expectativas do grupo (Apêndice 4).

### 3.3.2 Intervenção

As atividades foram iniciadas, e as quatro mulheres apresentaram-se no local e hora pré-estabelecidos. A capacitação inicial das quatro mulheres teve lugar no mesmo local onde se desenrolou a primeira reunião comunitária, na escola. As atividades tiveram lugar na parte de trás do terreno que circundava a escola. Cada mulher trouxe o seu “fogo”, a sua panela, uma colher de pau e uma faca. A nossa equipa levou os restantes materiais que seriam entregues como impulso inicial para a transformação de alimentos. Com a venda dos alimentos processados passaria a haver um fundo de investimento para consolidar o programa. Havia, ainda no local uma mesa onde se centrava o trabalho de grupo. Procedeu-se a todo o plano de atividades previsto para esta fase.

FIGURA 3.3 FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES DE MATOLA





Fonte: Estímulo ONGD

As mulheres demonstraram uma enorme alegria durante as atividades, embora o seu sério empenhamento fosse visível, com vista ao sucesso das propostas e à transformação dos alimentos. Esta formação decorreu durante dois sábados consecutivos. Na semana seguinte, iniciou-se a formação destas quatro mulheres para ficarem aptas a capacitar as restantes dezasseis mulheres. Foram também duas sessões em dois sábados seguintes.

Ao fim de um mês, estas quatro mulheres demonstravam um enorme entusiasmo, uma alegria genuína e um compromisso total relativamente ao seu futuro papel de formadoras. As restantes mulheres que iam surgindo nas sessões, demonstravam uma grande ânsia para poderem começar a trabalhar.

No sábado seguinte, no fim das formações das quatro primeiras mulheres, encontrou-se todo o grupo, para se dar início à capacitação das restantes dezasseis mulheres.

Na sua totalidade, as mulheres trouxeram também, o seu “fogo”, a sua panela, a sua colher de pau e a sua faca. Estas sessões decorreram durante quatro sábados de manhã, sendo que as primeiras duas constituíram a apresentação de conteúdos e execução dos procedimentos pelas quatro mulheres, e as restantes duas, de prática dos mesmos procedimentos, agora já aprendidos. Estes conteúdos foram os descritos no ponto 2.2 da Fase de Intervenção do Plano de Investigação.

Efetuiu-se a observação de todas as mulheres durante as quatro manhãs, incluindo as quatro que dinamizavam as atividades. Nesta fase estas quatro mulheres foram observadas como elementos formadores. Antes de todos os momentos onde se iam transmitir conhecimentos e propor a execução de atividades técnicas, foram dinamizados vários exercícios para quebrar o gelo e dinâmicas coletivas, para que o grupo se sentisse unido e com propósitos comuns.

Nesta comunidade as mulheres eram reservadas e tinham dificuldade em mostrar e exteriorizar os seus sentimentos. No entanto, esta atitude foi evoluindo para uma postura mais aberta, descontraída e alegre. Estes momentos revelaram-se de grande importância para estas mulheres que se viram valorizadas individualmente, além da satisfação de estarem a ser munidas de ferramentas que lhes possibilitariam a sua afirmação no grupo, tanto restrito como alargado. As mulheres, irmãs dos homens que as indicaram na primeira reunião, estavam muito felizes por participar na capacitação. Iam aparecendo nas sessões com as futuras formadoras para no final conversarem e, com entusiasmo, perguntarem o que estavam a fazer. O seu empreendedorismo revelou-se no combate a uma vida desprovida de meios de sustento e da criação de rendimento próprio, com base na mudança através da sua educação.

### **3.3.3 Avaliação e Acompanhamento**

As entrevistas desta fase seguiram o mesmo procedimento que a entrevista anterior, sendo aplicada em primeira mão às quatro mulheres iniciais, e depois de validada dentro do grupo de trabalho da Estímulo ONGD (Apêndice 11), estendida ao restante grupo. Esta entrevista não sofreu alterações significativas, relativamente à versão aplicada às quatro mulheres iniciais. Foram ainda recolhidas de modo informal, observações feitas pelas mulheres após o programa de intervenção, sobre as suas experiências pessoais relativamente a este período, que teve início cerca de três meses antes.

A reunião final desta fase teve início com as boas vindas da investigadora, que em seguida solicitou que uma das mulheres formadas inicialmente, fizesse uma dinâmica de grupo à

sua escolha, dentro daquelas em que já tinha participado, anteriormente. Uma das mulheres levantou-se e prontificou-se a protagonizar o pedido da investigadora. As restantes mulheres aceitaram e até incentivaram ao seu desempenho. Após as dinâmicas referidas, estabeleceu-se um diálogo entre a investigadora e as mulheres sobre as atividades desenvolvidas, em que foram fazendo as suas observações sobre estas novas experiências e o reflexo que pensam poder vir a assumir no futuro.

Destacam-se as seguintes observações feitas pelas mulheres:

- *Gostei muito, aprendi a fazer coisa que pensei nunca conseguir fazer*
- *Gostei de aprender, mas também gostei muito de estarmos todas juntas*
- *Agora o meu marido já percebeu que foi muito bom aprender, pois já estou a fazer em casa. Ele gosta muito dos doces*
- *Já tinha estado numas aulas para saber como arranjar frutas, mas estas foram diferentes pois são feitas com as nossas coisas e fica fácil fazer em casa*
- *A maneira como nos ensinaram é boa. Temos as nossas coisas para trabalhar. Sei que posso continuar sozinha, mas ao mesmo tempo tenho medo de não conseguir.*

Neste contexto, observou-se que a formação teve efeitos bastantes positivos na mudança de pensamento e atuação de cada uma das mulheres.

### **3.3.4 Avaliação Final**

A reunião comunitária foi aberta pelo Secretário do Bairro que cumprimentou todos os presentes e dando de seguida a palavra à investigadora (Apêndice 9). O Secretário do Bairro mostrou sempre distanciamento, independentemente de ter facilitado os processos em questão. De realçar, que a esposa do Secretário do Bairro foi uma das mulheres que não fez parte do programa. Soube a equipa da Estímulo ONGD, posteriormente, que a mulher teria gosto em o fazer, mas o marido não facilitou, pois esperava um proveito direto da situação. Nesta reunião estiveram presentes os mesmos elementos da primeira reunião, exceto, a representante da Saúde. A investigadora cumprimentou todos os presentes e agradeceu a sua presença. Estabeleceu-se uma conversa informal entre as mulheres e a

investigadora, onde se falaram de assuntos da vida familiar de algumas dessas mulheres, pois ao longo das semanas de formação estabeleceram-se alguns laços relacionais. De seguida a Investigadora expôs quais tinham sido os principais desafios que a intervenção tinha trazido e, conseqüentemente os problemas que daí advieram, sendo exposto como foram resolvidas essas situações.

A grande questão a analisar era o futuro. No âmbito deste tópico, as mulheres foram tomando a palavra, uma a uma, e explicando como esta intervenção já tinha mudado a sua vida e o que perspectivava, cada uma delas, para o futuro. Um sentimento partilhado, foi o de uma certa tristeza por a intervenção ter terminado, pois para estas mulheres tão importante como a implementação do programa, foi o convívio com a equipa da Estímulo ONGD, e com a própria investigadora, pois durante este período partilharam com o grupo, alegrias e tristezas, ânimos e desânimos, vontades e frustrações, e ainda problemas familiares. Neste grupo de mulheres, onde inicialmente as vontades eram de alguma resistência à integração do programa de ENF, foi muito motivante ver a sua mudança, a sua entrega e principalmente, o seu desejo de fazer parte de um grupo.

O homem viúvo que tinha, na reunião inicial, demonstrado o seu interesse em acompanhar e viabilizar as atividades, foi um elemento chave na aplicação do programa. Este homem apareceu em todas as sessões de capacitação e formação e agilizou problemas de ordem técnica que foram surgindo. Mais, ainda, trouxe também os seus materiais, e a uma certa distância foi cumprindo os procedimentos de forma autónoma. Desde logo, começou a vender os seus produtos no Mercado pela manhã, durante a semana.

Nos resultados obtidos, iremos detalhar as impressões destas mulheres e as suas perspetivas face ao futuro, no entanto, globalmente poderemos referir que nesta comunidade, 80% das mulheres envolvidas está a criar o seu rendimento e a canalizá-lo para a compra de manuais e materiais escolares dos seus filhos. Gostaríamos de referir, também, que o espírito comunitário se reinstalou, estando as mulheres a organizar-se para a produção de compotas em grupo, e distribuindo a produção pelas mulheres que a realizaram.

Ainda na reunião foi discutida entre todos, a possibilidade de implementar um projeto onde fosse contemplada uma infraestrutura para a transformação dos alimentos. A investigadora referiu que a ideia inicial era criar uma incubadora de Artes e Ofícios, onde as mulheres se reuniram para trabalhar, e associada ao projeto a criação da marca própria da comunidade. A Investigadora explicou que, logo que surgisse a oportunidade, abrindo uma linha de financiamento a que a Estímulo ONGD se pudesse candidatar para esse fim, assim aconteceria. Nesta altura, as mulheres expressaram o seu contentamento.

Por fim, e antes de se dar início ao final da sessão, as representantes do Ministério da Mulher e a da Escola felicitaram as mulheres presentes, pelo trabalho que desenvolveram. As mulheres tinham encontrado o seu canal de escoamento no Mercado do bairro.

### 3.4 Resultados obtidos

#### 3.4.1 Caracterização Pessoal

Observa-se que na cidade de Maputo, a amostra de idades das participantes situa-se essencialmente na faixa >36 anos – n=9 (45%), entre a faixa etária dos 26 aos 30 anos – n=5 (25%), dos 31 aos 35 anos – n=5 (25%) e dos 20 aos 25 anos – n=1 (5%) (Tabela 3.2)

TABELA 3.2 IDADES DAS PARTICIPANTES DE MATOLA

Idade	N	%
20 a 25	1	5
26 a 30	5	25
31 a 35	5	25
>36	9	45

#### Estado civil

No que respeita ao estado civil, observa-se que a maior parte das participantes são casadas – n=13 (65%), existindo também mulheres que são viúvas – n=4 (20%), solteiras – n=2, (10%), e uma que vive em união de facto (5%) (Tabela 3.3.).

TABELA 3.3 ESTADO CIVIL DAS PARTICIPANTES DE MATOLA

Estado civil	N	%
Solteira	2	10
Casada	13	65
Viuva	4	20
União de facto	1	5

### Agregado familiar

O agregado familiar das participantes é constituído por 2 a 4 elementos (50%) ou por 5 a 8 elementos (50%) (Tabela 3.4).

TABELA 3.4 AGREGADO FAMILIAR DAS PARTICIPANTES DE MATOLA

Nº de elementos	N	%
2 a 4	10	50
5 a 8	10	50

### Número de filhos

As participantes têm na sua maioria entre 1 a 3 filhos – n=17 (85%) ou 4 a 6 filhos – n=3 (15%) (Tabela 3.5).

TABELA 3.5 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE MATOLA

Nº de filhos	N	%
1 a 3	17	85
4 a 6	3	15

### Escolaridade

Observa-se que a maioria das participantes são não escolarizadas - 60% (n=12), 20% (n=4), possuem a 2ª classe, 10% (n=2) possuem a 3ª classe, uma possui a 4ª classe (1,5%) e uma possui a 1ª classe (1,5%) (Tabela 3.6).

TABELA 3.6 ESCOLARIDADES DAS PARTICIPANTES DE MATOLA

Escolaridade	N	%
Não escolarizada	12	60
1ª classe	1	5
2ª classe	4	20
3ª classe	2	10
4ª classe	1	5

### Porque não estudou ou motivos da desistência

No que respeita ao motivo pelo qual as participantes não estudaram ou não continuaram os seus estudos, a maioria refere que foi devido aos trabalhos domésticos – n=18 (90%) e uma mulher indicou que devido a problemas de saúde (Tabela 3.7).

TABELA 3.7 MOTIVO DE NÃO CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS DAS PARTICIPANTES DE MATOLA

Motivo de desistência	N	%
Trabalhos domésticos	18	90
Saúde	1	5
N/A	1	5

N/A – Não aplicável

### 3.4.2 Contexto Familiar e Educacional

No que se relaciona ao contexto familiar e educacional foi importante determinar quais as responsabilidades de cada membro da família (Quadro 3.4). Assim, no que respeita à importância que atribui à escolaridade dos filhos, todas as participantes referiram que é alta. A distância da escola mais próxima situa-se entre 500 e 2000 metros. As responsabilidades das participantes na família é o apoio aos trabalhos domésticos e a educação dos filhos. As responsabilidades dos filhos e das filhas na família é o apoio aos trabalhos domésticos, não havendo por esta razão, diferenças entre os sexos. As responsabilidades dos filhos e filhas na comunidade são nulas, ou seja, não existem responsabilidades comunitárias, ainda sem diferença de sexo.

QUADRO 3.1 CONTEXTO FAMILIAR E EDUCACIONAL DAS PARTICIPANTES DE MATOLA

Importância que atribui à escolaridade dos filhos
Alta
Distância da escola mais próxima
Entre 500 metros e 2000 metros
Quais as suas responsabilidades na família
Trabalhos domésticos e educação dos filhos
Quais as responsabilidades dos seus filhos na sua família
Apoio aos trabalhos domésticos
Quais as responsabilidades das suas filhas na sua família
Apoio aos trabalhos domésticos
Quais as responsabilidades dos seus filhos na comunidade
Sem responsabilidades comunitárias
Quais as responsabilidades das suas filhas na comunidade
Sem responsabilidades comunitárias

No que respeita à questão “quantos filhos vão à escola?”, foi pretensão determinar o número de filhos que estudam, em cada família. E, neste caso, 85% das participantes têm 0 a 2 filhos a estudar e 15% entre 3 a 4 filhos a estudar (Tabela 3.8).

TABELA 3.8 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE MATOLA QUE VÃO À ESCOLA

Nº filhos	N	%
0 a 2	17	85
3 a 4	3	15

No que respeita à questão “Quais as suas responsabilidades na comunidade?”, apurou-se que 15 participantes (75%) não têm responsabilidades na comunidade e cinco (5%) têm responsabilidades na Igreja (Tabela 3.9).

TABELA 3.9 RESPONSABILIDADES DAS PARTICIPANTES DE MATOLA

Resposta	N	%
Sem responsabilidades na comunidade	15	75
Responsabilidades na Igreja	5	25

### 3.4.3 Expetativas antes da Formação

#### Caso não seja alfabetizada, se gostaria de o ser

Relativamente à questão da alfabetização, observou-se que 55% das participantes referiram que sim (n=11) e as restantes respostas consideraram-se não aplicáveis pela falta de coerência (N/A) (Tabela 3.10).

TABELA 3.10 QUESTÃO RELATIVA AO GOSTO DE SER ALFABETIZADA (PARTICIPANTES DE MATOLA)

Resposta	N	%
Sim	11	55
N/A	9	45

N/A – Não aplicável

#### Porque se inscreveu na formação

Foi importante determinar o motivo pelo qual as participantes se inscreveram na formação, pois a motivação é um fator fundamental para o interesse pela aprendizagem e relaciona-se com uma maior probabilidade de sucesso. Assim, observou-se que a razão indicada por um maior número de mulheres para a inscrição na formação foi por necessidade (36%) (referida por 15 mulheres), sendo que muitas referiram também ser um desafio pessoal (13 mulheres) e várias indicaram que tinham interesse na aprendizagem (13 mulheres), correspondendo a 32% das respostas para cada uma das razões (Tabela 3.11).

TABELA 3.11 RAZÃO PARA A INSCRIÇÃO DAS PARTICIPANTES DE MATOLA NA FORMAÇÃO

Resposta	n*	%
Desafio pessoal	13	32
Necessidade	15	36
Interesse em aprender	13	32

\* n - Nº de respostas

### Como pensa que esta formação contribuirá para a melhoria da sua vida

Todas as participantes (43% das respostas) partilham da opinião de que a formação irá contribuir para conseguirem um maior rendimento; 16 participantes pensam alcançar uma maior formação pessoal (34% das respostas) e um número também significativo de mulheres (23% das respostas) refere como mudança, um maior envolvimento comunitário (Tabela 3.12).

TABELA 3.12 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR  
(EXPETATIVAS ANTES DA FORMAÇÃO)

Resposta	n	%
Maior rendimento	20	43
Formação pessoal	16	34
Envolvimento comunitário	11	23

\* n - Nº de respostas

### Como pensa que poderá contribuir para a comunidade após a formação

Na questão de como poderão contribuir para a comunidade, 50% das mulheres refere que não sabe como poderá contribuir (26,3% das respostas), sendo que outros aspetos indicados são: a contribuição para o xitique, o apoio a outras mulheres, o ensino de outras mulheres (Tabela 3.13).

TABELA 3.13 COMO PENSAM AS PARTICIPANTES DE MATOLA CONTRIBUIR PARA A COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO)

Resposta	n	%
Contribuir para o xitique	8	21,1
Apoiar outras mulheres	10	26,3
Ensinar outras mulheres	10	26,3
Não sabe	10	26,3

\* n - Nº de respostas

### Que mudanças pensa conseguir na comunidade após a formação

Quanto às mudanças que as mulheres pensam conseguir na sua comunidade após a formação, as mais referidas pelas participantes são atrair o turismo (31,2% de respostas) e contribuir para melhorar a escola (31,2% de respostas), verificando-se que um número significativo de mulheres (50%) não sabe o que poderá melhorar (Tabela 3.14).

TABELA 3.14 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO)

	n	%
Atrair mais turismo	10	31,2
Contribuir para melhorar a escola	10	31,2
Construir um furo de água	2	6,3
Não sabe	10	31,2

\* n - Nº de respostas

### 3.4.4 Expetativas após a Formação

Na avaliação após a formação, é fundamental determinar as expetativas dos formandos, e perceber como o programa de formação desenvolvido poderá vir mudar e melhorar a vida destas mulheres.

No que refere à questão sobre a contribuição para a melhoria da sua vida, a totalidade das participantes respondeu afirmativamente.

Foi importante determinar até que ponto a formação estaria a contribuir para a comunidade, verificando-se que 13 participantes são da opinião que a formação é importante para apoiar outras mulheres, 12 referem a contribuição da mesma para o xitique, e apenas duas associam a sua importância ao ensino a outras mulheres (Tabela 3.15).

TABELA 3.15 CONTRIBUIÇÃO QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR PARA A COMUNIDADE APÓS A FORMAÇÃO

Resposta	n	%
Contribuir para o xitique	12	45
Apoiar outras mulheres	13	48
Ensinar outras mulheres	2	7

\* n - Nº de respostas

Sobre as mudanças que a mulheres pensam conseguir na sua vida pessoal, verificou-se que, depois de realizarem a formação, 11 participantes (38% das respostas) tem como expectativa principal gerar um maior rendimento, sendo que se obtiveram respostas bastantes distintas: 7 mulheres (24% de respostas) referem o envolvimento comunitário; 6 (21%) pensam conseguir ter uma banca onde possam fazer as suas vendas; 3 (10%), fazer vendas no mercado; e 2 (7%), alcançar uma maior formação pessoal (Tabela 3.16).

TABELA 3.16 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR APÓS A FORMAÇÃO

Resposta	n	%
Maior rendimento	11	38
Envolvimento comunitário	7	24
Formação pessoal	2	7
Venda no mercado	3	10
Venda numa banca	6	21

\* n - Nº de respostas

As expectativas de mudança são importantes fatores uma vez que podem contribuir para gerar uma maior motivação nas participantes. Assim, observou-se que, a nível familiar, todas as participantes (34% de respostas) esperam conseguir mudanças na educação dos filhos e alcançar um maior rendimento familiar, e 19 mulheres pensam que poderão vir a ter uma melhor saúde (Tabela 3.17).

TABELA 3.17 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR NA FAMÍLIA APÓS A FORMAÇÃO

Resposta	n	%
Melhor educação	20	34
Maior rendimento	20	34
Melhor saúde	19	32

\* n - Nº de respostas

Foi importante determinar qual a opinião das participantes relativamente às mudanças que pensa conseguir na sua comunidade, com a realização da formação (Tabela 3.18). Observou-se que a mudança mais referida, por 9 participantes (37% das respostas), é que será possível providenciar uma melhor educação para as crianças da comunidade, ou seja, mais crianças a irem à escola; 5 participantes referem também a existência de mais desenvolvimento turístico, 5 indicam a construção de um furo de água, e 5 mulheres não sabem o que poderão melhorar na comunidade com a formação realizada (5 participantes, 21% de respostas).

TABELA 3.18 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE APÓS A FORMAÇÃO

Resposta	n	%
Mais turismo	5	21
Contribuir para melhorar a escola	9	37
Construir um furo de água	5	21
Não sabe	5	21

\* n - Nº de respostas

Numa questão final, sobre as expectativas de futuro que as participantes pensam alcançar, observou-se que a maioria das mulheres (50% de respostas) partilham da opinião que poderão conseguir um maior rendimento, seguindo-se uma melhor educação (com 23% de respostas), e mais turismo e mais saúde, com 21% e 6% das respostas, respetivamente (Tabela 3.19).

TABELA 3.19 EXPETATIVAS QUE AS PARTICIPANTES DE MATOLA TÊM SOBRE O QUE A FORMAÇÃO PODERÁ ORIGINAR NO FUTURO

Resposta	n	%
Maior rendimento	17	50
Melhor educação	8	23
Mais turismo	7	21
Melhor saúde	2	6

\* n - Nº de respostas

### 3.5 Avaliação da Intervenção

A avaliação da intervenção, tal como foi referido anteriormente, foi efetuada através de um conjunto de indicadores aplicados às formandas após a formação – indicadores de resultados e indicadores de impacto. Assim, tal como se pode observar na tabela 3.20, a motivação foi o principal indicador de resultados, tal como a integração plena das participantes, o grande espírito de iniciativa e a capacidade de organização. Em geral, todos os indicadores de resultados, apresentaram valores elevados, superiores a 70%, o que significa que os comportamentos, as capacidades e os desempenhos das beneficiárias da intervenção (Instituto Camões, 2016) foram muito positivos.

TABELA 3.20 INDICADORES DE RESULTADOS DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE MATOLA

Indicadores de Resultados	N	%
1. Motivada durante as sessões	20	100
2. Finalizou o trabalho, na carga horária prevista	14	70
3. Plenamente integrada no grupo	18	90
4. Demonstrou espírito de iniciativa	17	85
5. Demonstrou capacidade de organização	17	85
6. Demonstrou capacidade de decisão	16	80
7. Reagiu positivamente perante o risco	15	75
8. Incentivou as outras a não desistir em momentos críticos	18	90
9. Finalizou a capacitação	20	100
10. Finalizou a formação	4*	100

\* Apenas 4 mulheres realizaram a formação

Relativamente aos indicadores de impacto, os números variam bastante entre os vários indicadores (Tabela 3.21). Destaca-se o interesse de todas as mulheres em serem alfabetizadas e a satisfação por fazerem parte do programa, como aspetos positivos. Como aspeto positivo, importa também referir que, no primeiro ano, apenas 5 mulheres (25%) não conseguiram pagar despesas escolares dos filhos e no segundo ano, apesar do número ter aumentado, ainda assim, 12 mulheres conseguiram ainda pagar despesas escolares dos filhos, 9 das quais pagaram todas as despesas. No final de um ano, verificou-se também que 10 mulheres foram formadas pelas que fizeram a formação inicial desenvolvida no âmbito do presente estudo, o que indica que a intervenção teve efeitos práticos na vida das mulheres e na própria comunidade.

Verifica-se, no entanto, que apenas duas mulheres conseguiram criar o seu próprio negócio, apenas duas mulheres continuaram a ensinar outras mulheres, nenhuma mulher passou a ter um papel mais preponderante na comunidade e que no final de um ano, 12 mulheres continuavam a criar o seu rendimento relativamente às 15 mulheres que tinham conseguido criar o seu rendimento logo após a formação, o que equivale a uma redução de 15%.

TABELA 3.21 INDICADORES DE IMPACTO DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE MATOLA

Indicadores de Impacto	N	%
1. Demonstrou interesse em ser alfabetizada	20	100
2. Sente-se mais feliz por ter feito parte do programa	20	100
3. Rendimento passou a ser igual ao do marido (2014)	10	50
4. Rendimento passou a ser superior ao do marido (2014)	0	0
5. Continuou a ensinar as outras (2014)	2	10
6. Criou o próprio negócio (2014)	2	10
7. Conseguiu vender os seus produtos (2014)	15	75
8. Criou rendimento para pagar algumas despesas escolares dos filhos * (2014)	1	5
9. Criou rendimento para pagar todas despesas escolares dos filhos * (2014)	14	70
10. Formada pelas iniciais ao fim de um ano (2014- 2015)	10	
11. Ao fim de um ano continuava a criar o seu rendimento (2014- 2015)	12	60
12. Criou rendimento para pagar algumas despesas escolares dos filhos * (2015)	3	15
13. Criou rendimento para pagar todas despesas escolares dos filhos * (2015)	9	45
14. Passou a ter um papel mais preponderante na comunidade	0	0

Foi com grande satisfação que a equipa da Estímulo ONGD na sua reunião final de apreciação e troca de opiniões (Apêndice 12) constatou que o programa tinha sido muito bem-sucedido, com bons resultados e um impacto significativo principalmente na vida das mulheres, mas também nas suas famílias e na comunidade.

### 3.6 Síntese do Capítulo III

No presente capítulo, começou por descrever-se o distrito de Matola localizado em Maputo, apresentando-se algumas características geográficas, económicas e sociais da população, bem como uma descrição geral da população residente e da comunidade onde foi implementado o programa de formação. Importa referir que a comunidade intervencionada sobrevive da indústria, sendo que a agricultura é direcionada exclusivamente para o consumo próprio, e a taxa de desemprego é elevadíssima. A maioria das famílias são grandes, com um ou mais parentes para além de filhos. No que diz respeito às condições na educação, verifica-se que as Escolas Primária Completa e Secundária estão

muito degradadas. Nesta comunidade, a população acredita que as oportunidades de emprego facilitariam a inclusão das pessoas em grupos organizados e que as iniciativas desenvolvidas a nível local poderiam contribuir para o bem-estar das famílias.

Descreveu-se o programa de formação que foi implementado junto de vinte mulheres de uma comunidade de Matola, desde o diagnóstico feito pela equipa da Estímulo ONGD junto de representantes da comunidade, incluindo-se também as informações detalhadas da intervenção, das reuniões desenvolvidas e das entrevistas realizadas às mulheres participantes na fase de avaliação e acompanhamento, concluindo-se a descrição com a avaliação final do programa.

Sobre as participantes, trata-se de um grupo de mulheres, a maioria não escolarizada, casada, com 1 a 3 filhos, destacando-se a falta de intervenção na comunidade - 75% não tem qualquer responsabilidade na comunidade.

Inicialmente, as mulheres apresentaram alguma resistência à integração no programa de ENF, apesar de terem demonstrado interesse na aprendizagem e no desafio proposto. Antes da formação todas as mulheres tinham a expectativa de conseguir gerar um maior rendimento, uma grande parte referiu pensar alcançar uma melhor formação pessoal e apenas 11 mulheres, referiram a contribuição para a comunidade, através do xitique, do apoio e ensino a outras mulheres. Quanto a mudanças na comunidade, as mulheres referem, intervir ao nível do turismo, contribuir para melhorar a escola, mas ainda assim, metade das mulheres não sabe que mudanças pode promover.

Depois de realizarem a formação, verificou-se que surgiram outras perspetivas: como mudanças pessoais, o maior rendimento continua a ser expectativa mais referida, mas verifica-se uma redução da melhor formação pessoal, apenas referida por duas mulheres, e da contribuição para a comunidade, referida por sete mulheres, ao contrário das 11 que indicaram estas perspetiva antes da formação, e surgem duas novas perspetivas, a venda numa banca e venda no mercado; a nível familiar, as mulheres esperam conseguir mudanças na educação dos filhos, maior rendimento familiar e melhor saúde; quanto a mudanças que pensam conseguir na sua comunidade, são as mesmas que as referidas

antes da formação, mas o destaque atribuído à educação é maior e o número de mulheres que não sabe que mudanças pode promover, diminuiu de 50 para 25%.

No final do capítulo, avaliou-se a formação, através da apresentação de um conjunto de indicadores de resultados e de impacto. Quanto aos indicadores de resultados, todos apresentam valores elevados, superiores a 70%, o que significa que existiu motivação e empenho das participantes em realizar a formação. Relativamente aos indicadores de impacto, destaca-se o interesse de todas as mulheres em serem alfabetizadas, a satisfação por fazerem parte do programa e o número elevado de mulheres que conseguiu pagar despesas escolares dos filhos, tanto no primeiro como no segundo ano. Verifica-se, no entanto, que nenhuma mulher passou a ter um papel mais preponderante na comunidade.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## CAPÍTULO IV

### Mangalisse, Província de Inhambane (CASO DE ESTUDO 2)

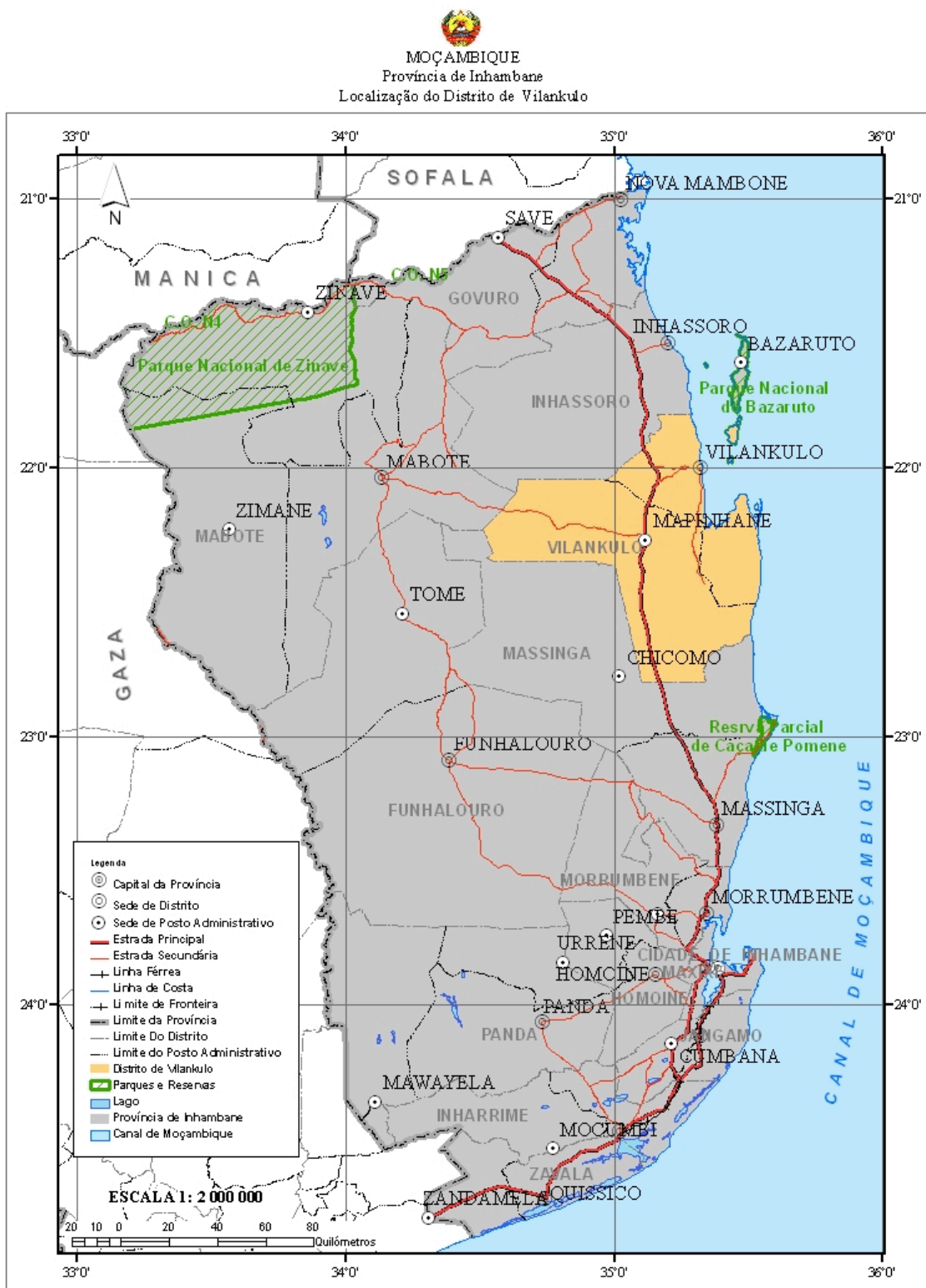
#### 4.1 Inhambane

A província de Inhambane, está localizada na região sul de Moçambique. A sua capital é a cidade de Inhambane, situada a cerca de 500 km a norte da cidade de Maputo. Com uma área de 68.775 km<sup>2</sup>, esta província está dividida em 14 distritos e possui, desde 2013, 5 municípios: Inhambane, Massinga, Maxixe, Quissico e Vilanculos. Com pouco mais de 1 milhão e 270 mil residentes, a população desta província foi a que menos cresceu entre 1997 e 2007, tendo sido contabilizado um aumento que não chegou a 150 mil habitantes neste período, correspondendo a uma variação de 11,7%. Situada no topo da região sul de Moçambique, Inhambane está limitada a norte pelas províncias de Sofala e Manica, a leste e sudeste pelo Oceano Índico e a sul e oeste pela província de Gaza.

A população de Inhambane é bastante jovem, pois cerca de 45% a possuir menos de 15 anos. Por outro lado, a população idosa, com mais de 65 anos de idade, corresponde a 5,7%. As áreas rurais concentram o maior percentual de idosos, isto é, 6,2%, enquanto apenas 3,8% residem nas áreas urbanas. Assim, o facto da maior percentagem da população idosa estar concentrada nas áreas rurais, possivelmente, estará relacionado, em parte, com o retorno de pessoas mais aposentadas ou idosas às suas zonas de origem (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, 2017).

Da produção global industrial, 85,8% correspondem à produção de hidrocarbonetos (gás natural e condensado). Dos principais produtos comercializados internamente, destacam-se: o pescado, coco, copra, mandioca, carne e seus derivados, sendo as fontes de exportação o gás natural e condensado, óleo cru, bagaço, vegetais e fruta.

FIGURA 4.1 MAPA DA PROVÍNCIA DE INHAMBANE



Fonte de Dados:  
 Base Topográfica Simplificada -CENACARTA-1999

Centro Nacional de Cartografia e Teledeteção  
 Av. Josina Machel, 537 - Edição 2013  
 www.cenacarta.com

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017).

A Província de Inhambane tem um elevado potencial na área de turismo. Destacam-se como os principais destinos turísticos da dprovíncia de Inhambane são as prais de Tofo, Barra, Guinjata, Paineane, Pomene, Murrungulo, Vilanculos, Barzaruto, Santa Carolina, Magaruque, Inhassoro e Nova Mambone, bem como as lagoas de Quissico.

A Província de Inhambane oferece massas de água, água de boa qualidade, solos, temperatura amenas para a prática da pesca semi-industrial, artesanal e desportiva ao longo da vasta costa. Destaca-se ainda a prática de aquacultura e piscicultura em lagoas. Possui ainda uma extensa área florestal caracterizada pela existência de espécies protegidas. As etnias dominantes são os Mátshwa, os Bitonga e os Chopi.

### **Distrito de Vilanculos**

O nome de Vilankulo, correntemente Vilanculos, provem da palavra “Nyivelakudi” que significa “venho de longe”, resposta dada à pergunta dos Nguni ao chegarem a esta zona, onde os nativos de Vilankulo se tinham fixado em refúgio das guerras que decorriam naquele tempo.

FIGURA 4.2 MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO DISTRITO DE VILANCULOS NA PROVÍNCIA DE INHAMBANE



Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017).

O Distrito de Vilanculos fica situado a Norte da província de Inhambane, tendo como limites a Norte o distrito de Inhassoro, a Sul o distrito de Massinga, a Oeste os distritos de Mabote e Funhalouro e a Este o Oceano Índico. A superfície do distrito é de 5.869 km<sup>2</sup> e a população, em 2012, estava estimada em 155 mil habitantes - 85 mil do sexo feminino - sendo 15% dos agregados familiares do tipo monoparental, chefiados por mulheres. Com uma densidade populacional aproximada de 26 habitantes por km<sup>2</sup>, prevê-se que o distrito em 2020 venha a atingir os 179 mil habitantes. Este distrito apresenta uma redução no Índice de Incidência da Pobreza<sup>5</sup> (IIP) de 86% em 1997 para 58% no ano de 2007. Segundo o Relatório de Pobreza e Bem-Estar de Moçambique (outubro 2010), estima-se que sobretudo os camponeses de menos posses, idosos e famílias chefiadas por mulheres,

<sup>5</sup> Índice de Incidência da Pobreza (*poverty headcount index*) é a proporção da população cujo consumo *per capita* está abaixo da linha da pobreza.

estejam em situação potencialmente vulnerável. O mesmo relatório salienta que a pronta e rápida intervenção das ONGs e outros organismos humanitários, reduziram significativamente o sofrimento das populações assoladas por calamidades naturais. Nos períodos de escassez, as famílias recorrem, ainda, a uma diversidade de estratégias de sobrevivência que incluem a recolha de frutos silvestres, a caça e a venda de bebidas tradicionais, entre outras (Direcção Nacional de Estudos e Análise de Políticas, 2010).

O clima do distrito é tropical, seco no interior, e húmido com a aproximação da costa, apresentando-se, assim, duas estações: a quente ou chuvosa que vai de outubro a março e a fresca ou seca, de abril a setembro. Este distrito depara-se com diversos problemas ligados ao ambiente, em grande parte devido à falta de conhecimento e à não observância das medidas do uso e conservação dos recursos naturais por parte dos utentes. A erosão eólica, hídrica e da zona litoral são preocupantes. A gestão sustentável do ambiente e dos recursos naturais não está a ter a devida atenção, não obstante os esforços, principalmente, de ONGs, com vista a não comprometer o equilíbrio do ambiente.

O estado geral de conservação e manutenção das infraestruturas não é suficiente, sendo de realçar a rede de bombas de água que necessita de manutenção e a rede de estradas e pontes que na época das chuvas tem problemas de transitabilidade, por vezes graves. O distrito debate-se com problemas de erosão de solos e de desflorestamento. A fauna e a flora selvagens têm alguma importância como suplemento alimentar para as famílias. O coqueiro fornece frutos, que são consumidos frescos, bem como madeira e folhas que são utilizadas na construção; além da castanha de caju, cujo fruto é processado para venda sob a forma de bebida alcoólica tradicional, entre outras. Vilanculos é um dos principais centros pesqueiros da província. Dada a diversidade de peixes e mariscos, a pesca e as atividades dela derivadas são frequentes. A atividade artesanal em vários ofícios é uma alternativa imediata à atividade agrícola, ou um prolongamento dessa mesma atividade. A comercialização agrícola é reduzida. Para além das paradisíacas praias da costa continental, o distrito está na zona de influência do Arquipélago de Bazaruto, um dos parques nacionais mais importantes de Moçambique, cuja exploração integra os objetivos de desenvolvimento da região, poderia proporcionar a este distrito uma importante alavanca

para o crescimento da indústria do turismo. A exploração do Gás está em franca expansão neste Distrito.

O distrito tem dois Postos Administrativos: Vilankulo e Mapinhane que, por sua vez, estão subdivididos em 6 localidades, para além da Vila de Vilanculos, onde o distrito tem a sua sede. Este distrito engloba, ainda, as Ilhas de Benguerra e Magaruque, com 34 km<sup>2</sup> e 9 km<sup>2</sup>. A relação entre a Administração Local e as Autoridades Comunitárias de modo geral é positiva e tem contribuído para a solução dos vários problemas, nomeadamente os surgidos devido aos conflitos de terras existentes no distrito.

Em relação à religião existem várias crenças no distrito, e representantes das respetivas hierarquias têm-se envolvido, em coordenação com as autoridades distritais em várias atividades de índole social. A religião dominante é a Sião/Zione, praticada pela maioria da população do distrito. Embora, seja o Xitshwa a língua materna dominante, constata-se que 57% da população do distrito, com mais de 5 anos de idade, tem conhecimento da língua portuguesa, sendo este domínio predominante nos homens, dada a sua maior inserção na vida escolar e no mercado de trabalho. Apenas 52% da população é alfabetizada, predominantemente homens (Tabela 4.1).

TABELA 4.1 TAXA DE ANALFABETISMO NO DISTRITO DE VILANCULOS

Taxa de Analfabetismo			
Idade	Total	Homens	Mulheres
15 – 19 anos	16,9 %	11,0 %	22,1 %
20 – 24 anos	32,8 %	18,0 %	42,8 %
25 – 29 anos	43,5 %	24,5 %	56,5 %
30 – 44 anos	51,3 %	27,4 %	67,8 %
45 anos ou mais	73,0 %	44,2 %	93,1 %
Totais	47,9 %	27,3 %	62,6 %

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017)

De um modo geral, a agricultura é praticada manualmente em pequenas explorações familiares, em regime de associação de culturas, e, com base em variedades locais,

nomeadamente o milho, o amendoim, o feijão-nhamba, a mapira, a mexoeira, a mandioca e a batata-doce. A produção agrícola é feita predominantemente em condições de sequeiro, uma vez que o risco de perda das colheitas é alto, dada a baixa capacidade de armazenamento de humidade no solo durante o período de crescimento das culturas.

Algumas famílias empregam métodos tradicionais de fertilização dos solos como o pousio das terras, a incorporação no solo de restolhos de plantas, estrume ou cinzas. Para além das questões climáticas, os principais constrangimentos à produção são as pragas, a seca, a falta ou insuficiência de sementes e pesticidas. As fruteiras são as árvores mais importantes para as famílias do distrito, nomeadamente o coqueiro, o cajueiro, a mangueira, a mafurreira, a bananeira, a papaieira, a laranjeira, o limoeiro e a tangerineira.

## **4.2 Caracterização da Comunidade**

Mangalisse é uma aldeia costeira ao sul da aldeia de Chibuene, localizada a cerca de 30 km de Vilanculos, em situação de semi-isolamento. A única estrada de ligação é uma estrada arenosa, o que torna o acesso muito difícil e acessível apenas por veículos 4x4, sendo que a aldeia não está ligada a Vilanculos por nenhum serviço de transportes público.

Mangalisse está na zona de influência do Arquipélago de Bazaruto, o Parque Nacional mais famoso de Moçambique, cuja exploração integrada com os objetivos de desenvolvimento da região, pode proporcionar a esta comunidade uma importante alavanca para o crescimento do turismo.

A população local sobrevive da pesca, enquanto a agricultura é direcionada, exclusivamente, ao autoconsumo e com fracos resultados devido ao solo arenoso. Grande percentagem das famílias, é do tipo sociológico alargado, isto é, com um ou mais parentes para além de filhos e têm, em média, 4 membros. Aproximadamente metade são crianças.

O tipo de habitação dominante é a palhota, o que significa que, as casas têm paredes de caniço ou paus, cobertura de capim ou palha e têm pavimento de adobe. A maioria das famílias usa o petróleo como fonte de energia, embora a lenha ainda seja uma fonte de energia frequente

A Escola Primária Completa de Mangalisse foi completamente renovada, graças à construção de duas salas de aula, um escritório administrativo e dois blocos de latrinas, com o financiamento da Embaixada do Japão em Moçambique. Esta escola enquadra cerca de quatrocentos alunos.

Para os homens desta comunidade, ter um campo agrícola para cultivar, ter sanitários e latrinas, ter barcos e redes de pesca, ter água potável e uma família são fatores principais de bem-estar. Para as mulheres, os fatores de bem-estar são, ter um campo agrícola, ter uma casa, obter conhecimento relacionado com as técnicas de produção mais recentes, obter rendimento para o sustento da família.

Na comunidade de Mangalisse a população acredita que se houvesse mais oportunidades de emprego e projetos agrícolas, estes facilitariam a inclusão de pessoas em grupos organizados, contribuindo para a redução da pobreza. Defendem, também, que as iniciativas desenvolvidas a nível local, como a mobilização de grupos para atividades coletivas também contribuem para o bem-estar das famílias.

É uma zona com elevadas taxas de orfandade, variando entre 5,5 e 24,4%, devido ao falecimento de muitas pessoas devido ao HIV/Sida (Tabela 4.2). Esta zona tem as taxas mais elevadas para esta doença, a nível nacional. Outro dos problemas, este generalizado a todo o país é a falta de segurança na estrada e os acidentes daí resultantes.

TABELA 4.2 TAXA DE ORFANDADE NA COMUNIDADE DE MANGALISSE

	População 0-14 anos	Órfão de:			
		Total	Mãe	Pai	Pai e Mãe
Total	100.0%	13.7%	3.5%	9.1%	1.1%
- Homens	100.0%	14.1%	3.6%	9.3%	1.1%
- Mulheres	100.0%	13.4%	3.4%	8.8%	1.2%
Grupos etários:					
- 0 a 4 anos	100.0%	5.5%	1.1%	4.1%	0.3%
- 5 a 9 anos	100.0%	13.6%	3.6%	9.0%	1.0%
- 10 a 14 anos	100.0%	24.4%	6.5%	15.5%	2.4%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017).

## **4.3 Programa desenvolvido**

### **4.3.1 Diagnóstico**

A primeira abordagem feita à Comunidade, uma vez que já havia relação de trabalho anterior, foi bastante simples, pois o Secretário do Bairro mostrou uma grande abertura para a promoção da reunião inicial. Depois de acordado o dia e hora com o representante da Comunidade, foi dirigido um convite para estarem presentes, um representante do Ministério da Mulher, um do Núcleo de Saúde e outro da Escola, que todos aceitaram.

A comunidade fez-se representar por vinte e seis mulheres e dez homens e a Estímulo ONGD por três elementos. A reunião decorreu pelas dez horas da manhã num Sábado de Março de 2014, debaixo de uma grande árvore, onde foram colocadas cadeiras. Seguiram-se os mesmos procedimentos do ponto 3.3.1.

Grande parte das mulheres apresentou-se, mas revelando timidez. A Investigadora pediu então a palavra, solicitando aos intervenientes a sua opinião sobre a possibilidade das mulheres poderem aprender uma atividade para criação do seu rendimento. Esta sugestão foi discutida calorosamente, e em grande sintonia, todos concordaram que seria muito útil para o desenvolvimento da Comunidade. As intervenções das Técnicas da ONGD provocaram uma grande agitação entre os homens e as mulheres pois, os homens disseram que eles tinham outras obrigações e não poderiam responsabilizar-se por isso. As mulheres reagiram de forma semelhante à relatada no caso anterior. A representante do Ministério da Mulher expressou o seu agrado relativo ao alerta e à preocupação da investigadora. Os representantes do Núcleo da Saúde e da Escola também manifestaram a sua disponibilidade e contentamento.

De seguida, a investigadora apresentou o plano de intervenção a aplicar às mulheres da comunidade. Houve um entusiasmo generalizado, pela possibilidade das mulheres de aprenderem a conservar as frutas que tantas vezes viam apodrecer, devido ao excesso de produção, relativamente à capacidade de consumo.

Depois de largos minutos de discussão e exploração do tema, a Investigadora pediu a atenção de todos e solicitou sugestões para a seleção do grupo de mulheres que viria a

integrar o programa, sabendo que teria de incluir 20 participantes. De forma muito natural, todas se voluntariaram para integrar a iniciativa, exceto duas que não tinham condições de saúde para o fazer, para além de outras três que devido a questões de carácter familiar não demonstraram disponibilidade, e uma que disse apenas, não querer. Assim, ficaram as vinte mulheres, naturalmente, seleccionadas.

Discutiu-se ainda o destino a dar ao rendimento que iriam criar, à semelhança do caso anterior.

O xitique é um modelo para poupar dinheiro, o qual remonta já há muitos anos, é importante saber quais são os seus benefícios e como se justifica que até os dias de hoje muitos moçambicanos estejam a optar por este tipo de poupança ao invés de recorrer ao banco. É uma técnica económica que tanto pode funcionar no meio rural ou urbano, com bancos ou longe deles, desde que haja um pequeno grupo de indivíduos interessados em promover o seu desenvolvimento social e económico através de poupanças.

A Investigadora sugeriu que, uma vez que os primeiros rendimentos surgiriam no início do ano letivo, estes se pudessem aplicar nas despesas de educação das crianças da família, à semelhança do caso anterior. Esta sugestão foi aceite pelo grupo.

Seguiram-se as formalidades para o encerramento da reunião e os respetivos agradecimentos.

Passada uma semana, no mesmo local e hora, a investigadora reuniu-se com a restante equipa da Estímulo ONGD e as vinte mulheres. Nenhuma faltou. A investigadora abriu, novamente, a reunião agradecendo a presença de todas e manifestando a sua alegria pelo trabalho que juntas iriam fazer, passando a palavra a uma das técnicas da Estímulo ONGD, que detalhadamente explicou as dinâmicas das atividades que davam corpo ao programa. Foi uma reunião muito animada, e onde se sentia o grande entusiasmo de todas as mulheres. Não era só o facto de irem fazer parte de um projeto agregador, mas também, de se sentirem de algum modo distinguidas pelo convite que foi feito aquela Comunidade.

Mais uma vez, a escolha das quatro mulheres que seriam as primeiras a ser capacitadas, e posteriormente formadas, para ficarem aptas a replicar os processos de capacitação e

formação das restantes mulheres, foi deixada ao critério do grupo. Foi pedido, que entre elas elegeassem quatro representantes, explicando a dinâmica que se iria desenvolver. Depois da equipa ter recebido essa informação, foi pedido às mulheres que explicassem a razão dessa indicação, ao que muito rápida e simplesmente foi dito que eram as que dentro do seu contexto familiar tinham mais tempo, pois tinham mais filhos que ajudavam nas tarefas da casa. Curiosamente, numa primeira análise, esta razão poderia revelar exatamente o contrário, ou seja, que quem tem mais filhos tem menos tempo, mas a organização nuclear da família em Moçambique, revela um compromisso de todos os membros da família, desde muitos jovens, nos processos familiares e comunitários.

#### 4.3.2 Intervenção

As atividades foram iniciadas passados dois sábados após a reunião comunitária, e as quatro mulheres apresentaram-se no local e hora pré-estabelecidos. A capacitação inicial das quatro mulheres teve lugar no mesmo local onde se desenrolou a primeira reunião comunitária. Cada mulher trouxe o seu “fogo”, a sua panela, a sua colher de pau e a sua faca. A nossa equipa levou os restantes materiais que seriam entregues como impulso inicial para a transformação de alimentos.

FIGURA 4.3 FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES DE MANGALISSE.





Fonte: Estímulo ONGD

A formação decorreu durante dois sábados consecutivos. No sábado seguinte, no fim das formações das quatro primeiras mulheres, encontrou-se todo o grupo, para se dar início à capacitação das restantes dezasseis mulheres. Estas sessões decorreram durante quatro sábados de manhã, onde as primeiras duas foram de apresentação de conteúdos e execução dos procedimentos pelas quatro mulheres e as restantes duas de prática dos mesmos procedimentos, considerados já como adquiridos. Todas as mulheres foram observadas durante as quatro manhãs, incluindo as quatro que dinamizavam as atividades. Nesta fase estas quatro mulheres foram observadas como elementos formadores. Antes de todos os momentos onde se iam transmitir conhecimentos e propor a execução de atividades técnicas, foram dinamizados vários exercícios de “quebra gelo” e dinâmicas coletivas, para que o grupo se sentisse unido e com propósitos comuns. Nesta comunidade as mulheres demonstraram uma grande alegria, através do canto, da conversa e do riso. Estes momentos revelaram-se de grande importância para estas mulheres que se viram valorizadas individualmente, além da satisfação de estarem a ser munidas de ferramentas que lhes possibilitariam a sua afirmação no grupo, tanto restrito como alargado. O seu empreendedorismo revelou-se no combate a uma vida desprovida de meios de sustento e da criação de rendimento próprio, com base na mudança através da sua educação. Estas dinâmicas provocaram uma “inquietação” na ânsia de quererem ir mais longe definindo metas para si mesmas.

### **4.3.3 Avaliação e Acompanhamento**

Nesta fase a Estímulo ONGD reuniu-se internamente, trabalhando todas as observações feitas durante as formações, organizando as alterações a fazer no trabalho com a próxima comunidade, discutindo os resultados do trabalho efetuado, e ainda, avançando com algumas introduções complementares ao programa de atividades. Esta fase que durou cerca de um mês, foi muito importante para as intervenções nas comunidades seguintes.

Foram recolhidas, de modo informal, observações feitas pelas mulheres após o programa de intervenção, sobre as suas experiências pessoais relativamente a este período, que teve início cerca de três meses antes. *“Gostei de aprender. Nunca fui à escola e agora parece que afinal conseguia aprender uma coisa”*. Por fim, teve lugar uma reunião com todas as mulheres que deram corpo ao programa, onde se abordaram os pontos descritos no capítulo anterior. Tal como foi dito: *“Gostei de saber que não estamos esquecidas aqui longe. Era bom que ficassem mais tempo”*.

A reunião foi semelhante à do caso anterior, e após as dinâmicas referidas no ponto 3.3.3, a Investigadora deu a palavra as mulheres que de modo natural foram falando sobre as atividades, fazendo as suas observações, sobre estas novas experiências e o reflexo no seu futuro. De acordo com algumas mulheres,

*“Quando acabaram as atividades fiquei triste, muito triste. Parecia que ia acabar tudo, mas a Teresa disse-me que se eu pensasse bem era o contrário. Agora é que ia começar tudo, que as nossas vidas podiam mudar se nós quiséssemos” e. “Gosto de aprender, mas não sabia que ia gostar tanto”; “cozinhar as frutas é muito bonito. Ficava triste quando via as frutas que Deus nos dá ficarem podres”*

### **4.3.4 Avaliação Final**

A reunião foi aberta pelo Secretário do Bairro, cumprimentando todos os presentes e dando de seguida a palavra à Investigadora. Nesta reunião estiveram presentes os mesmos elementos da primeira reunião exceto, a representante do Ministério da Mulher. Esta ausência deveu-se a um compromisso institucional, para o qual foi convocada, e que foi

marcado em cima da hora pelo Ministério respetivo. À semelhança do caso anterior, a Investigadora apresentou quais tinham sido os principais desafios que a intervenção tinha trazido e, conseqüentemente os problemas que daí advieram, sendo exposto como foram resolvidas essas situações. A grande questão lançada para “cima da mesa” era o Futuro. As mulheres foram tomando a palavra, uma a uma, e explicando como esta intervenção tinha mudado a sua vida e o que perspectivava, cada uma delas para o futuro. Mais uma vez, um sentimento partilhado, foi o de uma certa tristeza por a intervenção ter terminado, pois para estas mulheres tão importante como a implementação do programa, foi o convívio com a equipa da Estímulo ONGD, e com a própria Investigadora, pois durante este período partilharam com o grupo, alegrias e tristezas, ânimos e desânimos, vontades e frustrações, e ainda problemas familiares.

Nos resultados obtidos, iremos detalhar as impressões destas mulheres e as suas perspetivas face ao futuro, no entanto, globalmente, poderemos referir que nesta comunidade, 100% das mulheres envolvidas está a criar o seu rendimento e a canalizá-lo para a compra de manuais e materiais escolares dos seus filhos. Gostaríamos de referir, também, que o espírito comunitário se instalou, estando as mulheres a organizar-se para a produção de compotas em grupo, sendo o rendimento global distribuído por criança, e não por mulher, ou seja, é atribuído de acordo com o número de filhos.

Ainda, na reunião foi solicitado à Estímulo ONGD, que levasse mais longe esta intervenção, desenhando um projeto onde fosse contemplada uma infraestrutura para a transformação dos alimentos. A Investigadora referiu que a ideia inicial era criar uma incubadora de Artes e Ofícios, onde as mulheres se reuniram para trabalhar, e associada ao projeto, a criação da marca própria da comunidade. O representante do Núcleo de Saúde referiu que isso seria um processo mais complexo, pois a comercialização formal dos produtos obedecia a determinadas normas. A Investigadora explicou que, logo que surgisse a oportunidade, abrindo uma linha de financiamento a que a Estímulo ONGD se pudesse candidatar para esse fim, assim aconteceria. Nesta altura, as mulheres expressaram o seu contentamento, batendo palmas e entoando uma música local.

Por fim, e antes de se dar início aos despedimentos, a representante da escola felicitou as mulheres presentes pelo trabalho que desenvolveram, e referiu que eram de louvar as diferentes formas que estas mulheres encontraram para escoar a sua produção. Algumas mulheres estavam a vender junto das escolas, nos intervalos, uma fatia de pão barrada com a compota que fizeram, outras estavam a vender nos mercados informais, usando diferentes formas de acondicionamento dos doces - nas cascas dos cocos partidas ao meio e lavadas, em pequenos frascos - ou até junto da empresa da Sasol, à saída dos trabalhadores.

## 4.4 Resultados obtidos

### 4.4.1 Caracterização Pessoal

No que respeita à idade das participantes, observa-se que 50% (n=10) têm mais de 36 anos, 30% (n=6) 31 a 35 anos, 15%, (n=3) na faixa etária dos 20 a 25 anos, e 5% (n=1) na faixa etária dos 26 aos 30 anos (Tabela 4.3).

TABELA 4.3 IDADES DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ

Idades	N	%
20 a 25	3	15
26 a 30	1	5
31 a 35	6	30
>36	10	50

### Estado Civil

No que respeita ao estado civil, observa-se que 95% (n=19) são casadas, e apenas 1 (5%) é solteira (Tabela 4.4).

TABELA 4.4 ESTADO CIVIL DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ

Estado civil	N	%
Solteira	1	5
Casada	19	95

### Agregado familiar

No que respeita ao agregado familiar, observou-se que 14 (70%) das participantes têm entre 5 a 8 elementos e 6 (30%) têm entre 2 a 4 elementos (Tabela 4.5).

TABELA 4.5 AGREGADO FAMILIAR DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ

Nº de elementos do agregado familiar	N	%
2 a 4	6	70
5 a 8	14	30

### Número de filhos

18 (90%) das participantes tem entre 1 a 3 filhos e 2 (10%) tem 4 a 6 filhos (Tabela 4.6).

TABELA 4.6 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ

Nº de filhos	N	%
1 a 3	16	80
4 a 6	4	20

### Escolaridade

Observa-se que 100% das participantes é não escolarizada.

### Porque não estudou ou motivos da desistência

No que respeita a esta questão, 100% das participantes responderam que era devido aos trabalhos domésticos.

#### 4.4.2 Contexto Familiar e Educacional

No que se relaciona com o contexto familiar e educacional foi importante determinar quais as responsabilidades de cada membro da família. Assim, no que respeita à importância que atribui à escolaridade dos filhos, todas as participantes referiram que é alta (Quadro 4.1). A distância da escola mais próxima situa-se entre 500 e 2000 metros. As responsabilidades das participantes na família é o apoio aos trabalhos domésticos e a educação dos filhos. As responsabilidades dos filhos e das filhas na família é o apoio aos trabalhos domésticos, não havendo por esta razão, diferenças entre os sexos. As responsabilidades dos filhos e filhas na comunidade são nulas, ou seja, não existem responsabilidades comunitárias, ainda sem diferença de sexo.

QUADRO 4.1 CONTEXTO FAMILIAR E EDUCACIONAL DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ

Importância que atribui à escolaridade dos filhos
Alta
Distância da escola mais próxima
Entre 500 metros e 2000 metros
Quais as suas responsabilidades na família
Trabalhos domésticos e educação dos filhos
Quais as responsabilidades dos seus filhos na sua família
Apoio aos trabalhos domésticos
Quais as responsabilidades das suas filhas na sua família
Apoio aos trabalhos domésticos
Quais as responsabilidades dos seus filhos na comunidade
Sem responsabilidades comunitárias
Quais as responsabilidades das suas filhas na comunidade
Sem responsabilidades comunitárias

No que respeita à questão “quantos filhos vão à escola?”, verificou-se que a maioria das mulheres (18, 90%) tem 0 a 2 filhos, e apenas 2 mulheres (10%) têm 3 a 4 filhos (Tabela 4.7).

TABELA 4.7 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ QUE VÃO À ESCOLA

Nº de filhos	N	%
0 a 2	18	90
3 a 4	2	10

Sobre as suas responsabilidades na comunidade, 18 participantes referem que não têm responsabilidades na comunidade e 2 mulheres têm responsabilidades na Igreja (Tabela 4.8).

TABELA 4.8 RESPONSABILIDADES DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ NA COMUNIDADE

Resposta	N	%
Sem responsabilidades na comunidade	18	90
Responsabilidades na Igreja	2	10

#### 4.4.3 Expetativas antes da Formação

##### Caso não seja alfabetizada, se gostaria de o ser

Questionou-se se as participantes gostariam de ser alfabetizadas, verificando-se que a maioria - 18 mulheres 90% - respondeu afirmativamente (Tabela 4.9).

TABELA 4.9 QUESTÃO RELATIVA AO GOSTO DE SER ALFABETIZADA (PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ)

Resposta	N	%
Sim	18	90
N/A	2	10

##### Porque se inscreveu na formação

Verifica-se que todas as participantes (49% das respostas) se inscreveram na formação por necessidade, sendo que 15 referem também o interesse para aprender (36% das respostas) e 6 (15%) ser um desafio pessoal (Tabela 4.9).

TABELA 4.10 RAZÃO DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSE PARA A INSCRIÇÃO NA FORMAÇÃO

Resposta	n	%
Desafio pessoal	6	15
Necessidade	20	49
Interesse para aprender	15	36

\* n - Nº de respostas

### Como pensa que esta formação contribuirá para a melhoria da sua vida

Todas as participantes (67% de respostas) partilham da opinião de que a formação irá contribuir para conseguirem um maior rendimento; 8 (27% de respostas) referem uma maior formação pessoal e apenas 2 mulheres (6% de respostas) referem um maior envolvimento comunitário (Tabela 4.11).

TABELA 4.11 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSE PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR  
(EXPETATIVAS ANTES DA FORMAÇÃO)

Resposta	n	%
Maior rendimento	20	67
Formação pessoal	8	27
Envolvimento comunitário	2	6

\* n – Nº de respostas

### Como pensa que poderá contribuir para a comunidade após a formação

10 participantes (45% de respostas) partilha da opinião de que a formação irá contribuir para o xitique na comunidade; 7 (30%), para o apoio a outras mulheres; e 6 (25%) referem que após a formação poderão ensinar outras mulheres (Tabela 4.12).

TABELA 4.12 COMO PENSAM AS PARTICIPANTES DE MANGLISSE CONTRIBUIR PARA A COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO)

Resposta	n	%
Contribuir para o xitique	10	45
Apoiar outras mulheres	7	30
Ensinar outras mulheres	6	25

\* n - Nº de respostas

Quanto às mudanças que as mulheres pensam conseguir na sua comunidade após a formação, as participantes referem as mudanças que irão atrair mais turismo (45%), contribuir para melhorar a escola (44%) e para a construção de um furo de água (11%) (Tabela 4.13).

TABELA 4.13 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE  
(EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO)

	n	%
Atrair mais turismo	12	40
Contribuir para melhorar a escola	12	40
Construir um furo de água	6	20

\* n – Nº de respostas

#### 4.4.4 Expetativas após a Formação

##### **Esta formação contribuiu para a melhoria da sua vida**

No que respeita a esta questão, 100% das participantes referem afirmativamente.

##### **Como está a contribuir para a comunidade**

13 (42%) participantes partilham da opinião de que a formação está a contribuir para a comunidade no apoio a outras mulheres; 11 (35%) contribui para o xitique e 7 (23%) para ensinar a outras mulheres (Tabela 4.14).

TABELA 4.14 CONTRIBUIÇÃO DAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PARA A COMUNIDADE

Resposta	n	%
Contribuir para o xitique	11	35
Apoio a outras mulheres	13	42
Ensinar outras mulheres	7	23

\* n - Nº de respostas

### Que mudanças pensa conseguir na sua vida pessoal

9 participantes (30% de respostas) partilha da opinião de que as mudanças que pensam conseguir na vida pessoal é um maior rendimento; 10 (33%) um maior envolvimento comunitário; 3 (10%) maiores vendas de mercado; 3 (10%) fazer vendas numa banca e 3 (10%) pensam alcançar uma maior formação pessoal (Tabela 4.15).

TABELA 4.15 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR (EXPETATIVAS APÓS A FORMAÇÃO)

Resposta	n	%
Maior rendimento	9	30
Envolvimento comunitário	10	33
Formação pessoal	3	10
Venda no mercado	3	10
Venda numa banca	5	17

\* n - Nº de respostas

### Que mudanças pensa conseguir na sua família

20 (34%) participantes pensa que as mudanças na família contribuem para uma melhor educação; 20 (34%) para gerar um maior rendimento e 19 (32%) alcançar melhores condições de saúde

TABELA 4.16 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PENSAM CONSEGUIR NA FAMÍLIA (EXPETATIVA DEPOIS DA FORMAÇÃO)

Resposta	n	%
Melhor educação	20	34
Maior rendimento	20	34
Melhor saúde	19	32

\* n - Nº de respostas

### Que mudanças pensa conseguir na sua comunidade

11 mulheres (36% de respostas) partilham da opinião de que as mudanças na comunidade irão contribuir para atrair mais turismo, 15 (45%) referem que irão contribuir para melhorar a escola; e 5 (16%) para a construção de um furo de água (Tabela 4.17).

TABELA 4.17 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE  
(EXPERETATIVA DEPOIS DA FORMAÇÃO)

	n	%
Atrair mais turismo	11	36
Contribuir para melhorar a escola	15	45
Construir um furo de água	5	16

\* n - Nº de respostas

### Que Futuro....

No que respeita às perspetivas futuras, 15 participantes (58% de respostas) partilham da opinião que conseguirão um maior rendimento; 9 (34%) uma melhor educação; e 2 (8%) atrair mais turismo (Tabela 4.18).

TABELA 4.18 EXPERETATIVAS QUE AS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ TÊM SOBRE O QUE A FORMAÇÃO PODERÁ  
ORIGINAR NO FUTURO

	n	%
Maior rendimento	15	58
Melhor educação	9	34
Mais turismo	2	8

\* n - Nº de respostas

## 4.5 Avaliação da Intervenção

Como se pode observar na tabela 4.19, a motivação foi o principal indicador de resultados, tal como a integração das participantes e o grande espírito de equipa, incentivando as outras mulheres a não desistirem em momentos críticos. Na generalidade, todos os indicadores de resultados são bastante positivos, apresentando valores elevados,

superiores a 70%, o que significa que os comportamentos, as capacidades e os desempenhos das mulheres que participaram na formação (Instituto Camões, 2016) foram muito positivos.

TABELA 4.19 INDICADORES DE RESULTADOS DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE MANGLISSÉ

Indicadores de Resultados	N	%
1. Motivada durante as sessões	20	100
2. Finalizou o trabalho, na carga horária prevista	17	85
3. Plenamente integrada no grupo	20	100
4. Demonstrou espírito de iniciativa	15	75
5. Demonstrou capacidade de organização	15	75
6. Demonstrou capacidade de decisão	14	70
7. Reagiu positivamente perante o risco	15	75
8. Incentivou as outras a não desistir em momentos críticos	20	100
9. Finalizou a capacitação	20	100
10. Finalizou a formação	4	100

\* Apenas 4 mulheres realizaram a formação

Relativamente aos indicadores de impacto, os números variam bastante entre os vários indicadores (Tabela 4.20). Destaca-se o interesse de todas as mulheres em serem alfabetizadas e a satisfação por fazerem parte do programa, como aspetos positivos. Como aspeto positivo, importa também referir que 18 mulheres (90%) passaram a ter rendimentos iguais ou superiores ao marido no primeiro ano, apenas duas mulheres (10%) não conseguiram pagar despesas escolares dos filhos no primeiro e no segundo anos, e que cinco mulheres (25%) passaram a ter um papel importante na comunidade. No final de um ano, verificou-se também que 30 mulheres foram formadas pelas que fizeram a formação inicial no âmbito do presente estudo, o que indica que a intervenção teve efeitos benéficos na vida das mulheres e na própria comunidade.

Verifica-se, no entanto, que apenas sete mulheres (30%) conseguiram criar o seu próprio negócio, e que apenas quatro mulheres continuaram a ensinar outras após a formação.

TABELA 4.20 INDICADORES DE IMPACTO DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE MANGLISSE

Indicadores de Impacto (Janeiro 2015)	N	%
1. Demonstrou interesse em ser alfabetizada	20	100
2. Sente-se mais feliz por ter feito parte do programa	20	100
3. Rendimento passou a ser igual ao do marido (2014)	15	75
4. Rendimento passou a ser superior ao do marido (2014)	3	15
5. Continuou a ensinar as outras (2014)	4	20
6. Criou o próprio negócio (2014)	7	30
7. Conseguiu vender os seus produtos (2014)	18	90
8. Criou rendimento para pagar algumas despesas escolares dos filhos * (2014)	3	15
9. Criou rendimento para pagar todas despesas escolares dos filhos * (2014)	15	75
10. Formada pelas iniciais ao fim de um ano (2014- 2015)	30	-
11. Ao fim de um ano continuava a criar o seu rendimento (2014- 2015)	18	90
12. Criou rendimento para pagar algumas despesas escolares dos filhos * (2015)	3	15
13. Criou rendimento para pagar todas despesas escolares dos filhos * (2015)	15	75
14. Passou a ter um papel mais preponderante na comunidade	5	25

#### 4.6 Síntese do Capítulo IV

No presente capítulo, começou por descrever-se a aldeia de Mangalisse, apresentaram-se algumas características geográficas, económicas e sociais da população, destacando-se a situação de semi-isolamento, pela dificuldade de acesso e inexistência de transportes públicos. No entanto, pela sua localização, Mangalisse pode proporcionar à sua comunidade uma importante alavanca para o crescimento do turismo.

A descrição geral da comunidade residente relata uma população local que sobrevive da pesca, enquanto a agricultura é direcionada, apenas, ao autoconsumo. A maioria das famílias é constituída por um ou mais parentes para além de filhos e tem, em média, 4 membros. A Escola Primária Completa de Mangalisse foi completamente renovada, o que indicia uma elevada preocupação com a educação. Alguns aspetos mais problemáticos de Mangalisse são a elevada taxa de orfandade, as taxas mais elevadas de pessoas com HIV/Sida, a falta de segurança na estrada e os acidentes resultantes.

Depois da caracterização da comunidade, apresentou-se as várias fases do programa de formação implementado junto de vinte mulheres de uma comunidade – diagnóstico, intervenção, avaliação e acompanhamento e avaliação.

O grupo de mulheres que acederam participar no estudo, na maioria tem mais de 36 anos, 1 a 3 filhos, casada, nenhuma é escolarizada, destacando-se a falta de intervenção na comunidade - 95% não tem qualquer responsabilidade na comunidade. Antes da formação todas as mulheres tinham a expectativa de conseguir gerar um maior rendimento, algumas referiram pensar alcançar uma melhor formação pessoal e apenas duas mulheres indicaram a contribuição para a comunidade. Quanto a mudanças na comunidade, todas as mulheres sabem como podem intervir, ao nível do turismo, contribuir para melhorar a escola e para a construção de um furo de água.

Depois de realizarem a formação, verificou-se que surgiram outras perspetivas: como mudanças pessoais, o maior rendimento foi referido apenas por metade das mulheres e verifica-se um aumento da contribuição para a comunidade, referida por dez mulheres, ao contrário das duas que indicaram estas perspetiva antes da formação, e surgem duas novas perspetivas, a venda numa banca e venda no mercado; a nível familiar, as mulheres esperam conseguir mudanças na educação dos filhos, maior rendimento familiar e melhor saúde; quanto a mudanças que pensam conseguir na sua comunidade, são as mesmas que as referidas antes da formação, mas o destaque atribuído é maior relativamente à educação, e menor face ao desenvolvimento do turismo.

No final do capítulo, apresentou-se a avaliação da formação, a partir de um conjunto de indicadores de resultados e de impacto. Todos indicadores de resultados apresentam valores elevados, superiores a 70%, o que significa que existiu motivação e empenho das participantes em realizar a formação. Relativamente aos indicadores de impacto, destaca-se o interesse de todas as mulheres em serem alfabetizadas e a satisfação por fazerem parte do programa, o número elevado de mulheres que passou a ter rendimentos iguais ou superiores aos maridos e conseguiu pagar despesas escolares dos filhos, o número de mulheres (25%) que passou a ter um papel importante na comunidade e o empenho das participantes em formarem outras mulheres com os conhecimentos adquiridos.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## CAPÍTULO V

### Zalala, Província da Zambézia (CASO DE ESTUDO 3)

#### 5.1 Zambézia

Zambézia é uma província situada na região centro de Moçambique. A sua capital é a cidade de Quelimane, localizada a cerca de 1600 km ao norte de Maputo, a capital do país. Com uma área de 105.008 km<sup>2</sup> e uma população de 5.110.787 habitantes em 2017, está dividida em vinte e dois distritos, e possui, desde 2013, seis municípios: Alto Molócuè, Gurúè, Maganja da Costa, Milange, Mocuba e Quelimane.<sup>6</sup> No topo leste da zona central de Moçambique, a Zambézia está limitada a norte pelas províncias de Nampula e Niassa, a leste pelo Canal de Moçambique, no Oceano Índico e a sul pela a província de Sofala. A oeste, para além a província de Tete, surge também o Malawi.

Tem uma população de 3.849.455 habitantes em 2007. Com uma área de 103.478 km<sup>2</sup>, a densidade populacional rondava os 37,2 habitantes por km<sup>2</sup>. De acordo com o Censo de 1997, a Província tinha 2 891 809 habitantes e uma área de 103.127 km<sup>2</sup>, daqui resultando uma densidade populacional de 28,04 habitantes por km<sup>2</sup>.

Entre 1997 e 2007, a população cresceu 24,88%, tendo sido contabilizados mais 957 646 habitantes, o segundo maior valor registado entre as todas as províncias moçambicanas.

Tanto em termos de área como de população, a província está em segundo lugar, com uma área de 103.478 km<sup>2</sup> atrás de Niassa e com um total de 3.849.455 residentes depois de Nampula.

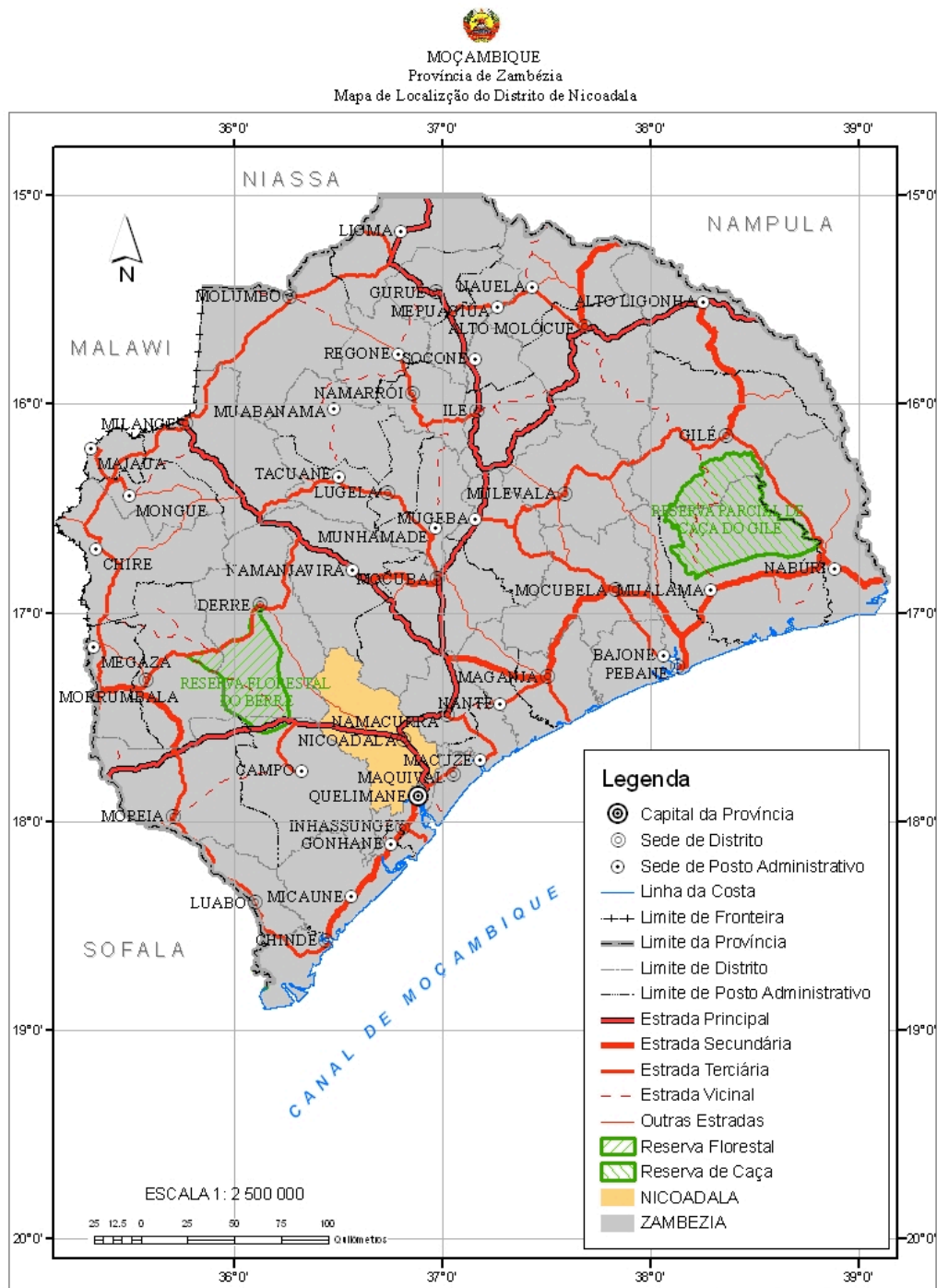
A Zambézia é um território de miscigenação, e a maneira extrovertida da sua população, faz da Zambézia uma província muito particular, sendo considerada como o pequeno Brasil, nas suas grandes festas de fevereiro, o carnaval. Tem como tradição a famosa galinha à

---

<sup>6</sup> Fonte - <https://pt.wikipedia.org/wiki/Zambezia>

zambeziana, sendo característica da gastronomia desta região, confeccionada com óleo de palma, e conhecida em todo o país.

FIGURA 5.1 MAPA DA PROVÍNCIA DE ZAMBÉZIA



Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017)

O topónimo Zambézia foi criado em 1858 por decreto régio, abrangendo as capitanias de Quelimane e “Rios de Sena” (o Zambeze). O que hoje chamamos província da Zambézia foi durante muito tempo o “Distrito de Quelimane”, criado em 1817.

Por volta de 1870, começaram a estabelecer-se em Quelimane várias companhias europeias, interessadas em oleaginosas – amendoim, gergelim e copra – muito procuradas nas indústrias recém-criadas de óleo alimentar, sabões e outras. Exemplos dessas companhias são a “Fabre & Filhos” e a “Régie Ainé”, ambas com sede em Marselha, a “Oost Afrikaansch Handelshuis”, holandesa, e a “Companhia Africana de Lisboa”. A “Oost” chegou a abrir em Sena uma sucursal para incentivar nessa região a produção de amendoim (Governo da Província de Zambézia, s.d.).

Na plana orla costeira, junto ao rio dos Bons Sinais, assim designado por Vasco da Gama que encontrou aí a certeza de estar na rota certa para a Índia, ergue-se a cidade de Quelimane, capital da Província e importante porto de cabotagem, ou seja, de navegação marítima entre portos da mesma costa ou entre ilhas vizinhas. Um pouco mais a Sul, na embocadura do rio Zambeze, encontra-se Chinde, antigo polo da produção de açúcar, considerada a vila mais antiga da Zambézia. A Zambézia, sulcada por numerosos rios de vales verdejantes, é um habitat privilegiado para uma fauna diversificada que inclui grandes mamíferos e aves que se podem observar na reserva do Gilé, no distrito do mesmo nome, na reserva natural florestal de Derre, no Distrito de Morrumbala, onde se pode encontrar a palapala cinzenta, e na reserva de caça “Madal Safaris” no Distrito de Chinde com uma enorme variedade de aves. As etnias mais importantes na Província são os Chuabos, os Lomwè e os Macuas. O clima da região é húmido e com deficiência de chuva na estação fria, caracterizado por alternância entre as condições secas, induzidas pela alta pressão subcontinental e as incursões de ventos húmidos do oceano. Vagas de frio trazem tempestades violentas e chuvas torrenciais de curta duração. As principais produções são o: coco, chá, arroz, milho, mandioca, e cana-de-açúcar e os minerais tantalite, columbite e microlite, a lipidolite, berito industrial e pedras preciosas e semi-preciosas (Governo da Província de Zambézia, s.d.).

## 5.2 Caracterização da Comunidade

Nicoadala é um nome composto formado por duas palavras bem conhecidas e faladas pelos habitantes desta região. A primeira é NICUA que significa morrer e a segunda é DALA que significa fome. De acordo com depoimentos populares, em tempos que já lá vão, apareceu um colono que, ao deparar-se com uma multidão reunida junto ao rio Elege, quis saber porque estavam aquelas pessoas ali reunidas e que problema é que as mesmas enfrentavam. À sua pergunta, as pessoas responderam: NICUADALA, ou seja, que estavam a morrer de fome. Isto, porque a região enfrentava sérios problemas de falta de alimentos e, por isso, as populações morriam de fome.

O distrito de Nicoadala está localizado a Sudoeste da Província da Zambézia, fazendo fronteira a Norte com os Distritos de Mocuba e Namacurra, a Oeste com os Distritos de Morrumbala e Mopeia e a Sul com o Distrito de Inhassunge e Oceano Índico. A superfície do distrito é de 3.392 km<sup>2</sup> e a sua população está estimada em 250 mil habitantes (2012).

FIGURA 5.2 MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO DISTRITO DE NICOADALA NA PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA



Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017)

Com uma densidade populacional aproximada de 73,8 habitantes por km<sup>2</sup>, prevê-se que o distrito em 2020 venha a atingir os 271 mil habitantes. Como acima referido o distrito tem uma população estimada de 250 mil habitantes - 128 mil do sexo feminino - sendo 13% dos agregados familiares do tipo monoparental chefiados por mulheres. Este distrito apresenta uma ligeira redução no IIP desde um nível de 67% em 1997 para 64% no ano de 2007. Este distrito tem sido alvo de calamidades naturais que afetam a vida social e económica das comunidades. Estes desastres, associados à fraca produtividade agrícola, conduzem a níveis de segurança alimentar de risco, sobretudo os camponeses de menos posses, idosos e famílias chefiadas por mulheres, numa situação, potencialmente, vulnerável. Efetivamente, dadas as tecnologias primárias utilizadas e, conseqüentemente, os baixos rendimentos das culturas, a colheita principal é, em geral, insuficiente para cobrir as necessidades de alimentos básicos, que só são satisfeitas com a ajuda alimentar, a segunda colheita, rendimentos não agrícolas ou outros mecanismos de sobrevivência.

O clima do distrito é predominantemente do tipo “Tropical Chuvoso de Savana - AW” (classificação de Köppen)<sup>7</sup>, com duas estações distintas, a estação chuvosa e a seca. A maior queda pluviométrica ocorre sobretudo nos meses de novembro de um ano a abril do ano seguinte, variando significativamente na quantidade e distribuição, quer durante o ano, quer de ano para ano, e a temperatura média varia entre os 25°C e os 26°C.

O distrito dispõe de recursos faunísticos, sobretudo nas localidades de Munhonha, Nhafuba e Nicoadala, que contribuem para a dieta alimentar e renda das famílias, através do consumo e venda de carne de caça. Há registo de ocorrência de animais problemáticos, como é o caso de crocodilos e hipopótamos nos rios Licuar e Mocelo. No que respeita à fauna, Nicoadala possui um grande potencial faunístico composto por uma variedade de espécies tais como: Changos, gazelas (encontrando-se estas duas espécies em vias de extinção) perdizes, coelhos, macacos, cabritos do mato, porcos do mato, tartarugas marinhas e uma variedade de pássaros. Devido aos efeitos nefastos da guerra, a maioria dos animais de grande porte foram dizimados, razão pela qual já não se encontram registos

---

<sup>7</sup> Classificação climática de Köppen-Geiger, mais conhecida por classificação climática de Köppen, é o sistema de classificação global dos tipos climáticos mais utilizada em geografia, climatologia e ecologia

de grandes quantidades de elefantes, rinocerontes e hipopótamos. O distrito é rico em recursos florestais, mais concentrados nas zonas costeiras. A flora do mangal é constituída de arbustos e salgueiros. Nas localidades de Nhafuba, Munhonha e Nicoadala podem-se encontrar as espécies de Chanfuta, Umbila, Muroto, Nhacuada. A maior parte da população costeira dedica-se ao corte de estacas para construção, fabrico de mobílias, lenha e produção de carvão. O distrito possui uma das principais áreas de produção de lenha e carvão vegetal.

Dada a sua localização geográfica, o distrito não se ressentir da falta de transportes públicos, já que por lá passam muitos autocarros e camiões de carga provenientes de diversas partes da província, e do país em geral. O distrito é atravessado pela linha férrea que liga a cidade de Quelimane à de Mocuba, mas que atualmente se encontra desativada. O abastecimento de água no distrito está dependente do aproveitamento de poços, tradicionais e convencionais, alguns equipados com bombas manuais. O acesso das populações às fontes de água potável ainda é deficiente, devido à distribuição irregular dos poços ou mesmo à insuficiência dos mesmos, havendo comunidades cujas populações têm de percorrer entre cinco e vinte quilómetros para alcançar a fonte de água mais próxima. À semelhança de Vilanculos, e apesar dos esforços realizados, continuamos a verificar, que o estado geral de conservação e manutenção das infraestruturas não é suficiente, sendo de realçar a rede de bombas de água a necessitar de manutenção, bem como a rede de estradas e pontes que, na época das chuvas, tem problemas de transitabilidade.

A agricultura é a atividade dominante e envolve quase todos os agregados familiares. De um modo geral, a agricultura é praticada manualmente em pequenas explorações familiares em regime de consociação de culturas com base em variedades locais. O fomento pecuário no distrito tem sido fraco. Porém, dada a tradição na criação de gado e algumas infraestruturas existentes, verificou-se algum crescimento a nível pecuário, pois dada a existência de áreas de pastagem, há condições para o desenvolvimento da pecuária, sendo as doenças e a falta de fundos e de serviços de extensão, os principais obstáculos ao seu desenvolvimento. Os animais domésticos mais importantes para o consumo familiar

são as galinhas, os patos e os cabritos, enquanto que, para a comercialização, são os bois, os cabritos, os porcos e as ovelhas.

O distrito enfrenta problemas de desflorestamento, principalmente nas localidades de Maquival, Madal e Namacata, sendo a região de Maquival, também afetada pela erosão. As árvores de maior potencial comercial são o coqueiro, a laranjeira, a mangueira e o eucalipto. A lenha é a fonte de energia mais utilizada para a confeção de alimentos. A população local faz alguma utilização de madeira na construção. O distrito possui laranjeiras, limoeiros, bananeiras, mangueiras, papaieiras e coqueiros. A falta ou insuficiência de terra e de mudas e a insuficiente qualidade da terra são questões que impedem um maior aproveitamento desta potencialidade. A maior parte dos produtos frutícolas, processados ou não, são vendidos localmente, embora apareçam no distrito comerciantes provenientes da capital de província, Quelimane, para os comprar. A pequena indústria local (pesca, carpintaria e artesanato) surge como alternativa à atividade agrícola, ou prolongamento da sua atividade. A situação económica tem como base a produção agrícola (arroz, copra, madeira e hortícolas), a pesca artesanal de pequena escala e atividade comercial tendo a destacar de momento o comércio informal que contribui em grande medida no abastecimento da população do distrito.

No distrito funcionam quatro Conselhos Consultivos dos Postos Administrativos, com trinta membros cada, e presididos pelo respetivo Chefe do Posto Administrativo. No seu funcionamento, estes envolvem os membros dos nove Conselhos Consultivos de Localidade. A população, muitas vezes mobilizada pelas autoridades comunitárias, participa na abertura de estradas terciárias, que tem facilitado o escoamento dos excedentes agrícolas, na construção de escolas com material precário, casas para alguns enfermeiros e professores, e na conservação de fontes de água.

A religião dominante é a Muçulmana, praticada pela maioria da população do distrito. Existem outras crenças no distrito, sendo prática corrente que os representantes das hierarquias religiosas se envolvam, em coordenação com as autoridades distritais, em várias atividades de índole social. Das 66 mil famílias do distrito, o tipo sociológico familiar principal é o nuclear com filhos (39%), isto é, com um ou mais parentes para além de filhos

e têm, em média, 3,8 membros. Tendo o Echuabo como língua materna dominante, constata-se que 60% da população do distrito (com cinco ou mais anos de idade) tem conhecimento da língua portuguesa, sendo este domínio predominante nos homens, dada a sua maior inserção na vida escolar e no mercado de trabalho (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, 2017).

A taxa de analfabetismo é muito elevada, especialmente em mulheres com mais de 30 anos, sendo que em 100 mulheres com mais de 45 anos, apenas quatro são alfabetizadas (Tabela 5.1).

TABELA 5.1 TAXA DE ANALFABETISMO NO DISTRITO DE NICOADALA

Taxa de Analfabetismo			
Idade	Total	Homens	Mulheres
15 – 19 anos	38,1%	21,6 %	52,7 %
20 – 24 anos	53,5%	32,8%	70,6%
25 – 29 anos	59,9%	37,4%	78,8%
30 – 44 anos	61,1%	37,4%	82,9%
45 anos ou mais	76,4%	56,6%	95,8%
Totais	58,8%	38,3%	77,3 %

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017)

A praia de Zalala está situada na costa moçambicana aproximadamente a 30 Km da cidade de Quelimane. A zona turística da Praia de Zalala é caracterizada por uma planície costeira de acumulação marinha e por uma vegetação coberta por casuarinas possuindo uma característica específica de praia que oferece sol e ar puro. Porém, esta praia tem um potencial em desportos aquáticos. A estrada que vai da cidade à praia é toda asfaltada, muito estreita, ladeada por um extenso palmar. A estrada é quase uma reta até à praia, onde ao passarmos encontramos muitas bicicletas.

### **5.3 Programa Desenvolvido**

A abordagem a esta comunidade foi feita através do nosso parceiro local, o Zalala Beach Resort. Esta unidade hoteleira, tem vindo a desenvolver um enorme trabalho com as comunidades circundantes, e sobretudo tem vindo a dar um grande apoio às mulheres, desde a sua formação, passando pela saúde e assuntos familiares.

O programa desenvolvido nas comunidades foi aplicado, exatamente da mesma maneira que nas anteriores comunidades, obviamente com algumas adaptações ao contexto encontrado. A diferença que mais marcou o programa foi o perfil das mulheres, e consequentemente do grupo.

#### **5.3.1 Diagnóstico**

A primeira abordagem feita à comunidade, pensamos que, porque já houvesse uma relação de trabalho anterior, foi das mais simples pois o Secretário do Bairro, mostrou muita abertura para a promoção da reunião inicial. Tinha havido contactos prévios no âmbito de um projeto anterior com a Estímulo ONGD e, portanto, o fator confiança estava instalado. Depois de acordado o dia e hora, com o representante da Comunidade, foram convidados a estar presentes, um representante do Ministério da Mulher, um do Núcleo de Saúde e outro da Escola do Bairro. A comunidade fez-se representar por quarenta e sete mulheres, vinte e um homens e a Estímulo ONGD por três elementos. A reunião decorreu pelas dez horas da manhã de um Sábado de Junho de 2014, num espaço cedido pelo Zalala Beach Club. A temperatura era amena e o céu estava todo descoberto. O Secretário do Bairro abriu a sessão, cumprimentou os presentes e anunciou o propósito da reunião e congratulou a Estímulo ONGD por ter pensado na comunidade de Zalala e reforçou a felicidade que isso representava para todos eles. De seguida passou a palavra à Investigadora que se apresentou de um modo formal, mais à sua equipa, pedindo neste seguimento, a todos os elementos que se apresentassem, embora grande parte das mulheres já não fosse desconhecida, assim como vários homens da comunidade. A Investigadora pediu então a palavra, solicitando aos intervenientes a sua opinião sobre a

possibilidade das mulheres poderem aprender uma atividade, para criação do seu rendimento. Esta sugestão foi apoiada calorosamente, pela generalidade dos presentes. A ideia de trabalharem com a Estímulo ONGD, novamente, provocou enorme alarido e conversas paralelas. A Investigadora pediu a palavra, e frisou que o ganho para as famílias e a comunidade seria a valorização daquelas mulheres e o contributo que estas viriam a dar à sua comunidade. Uma das técnicas da Estímulo ONGD fez o reforço que tinha feito anteriormente, nas outras comunidades, alertando para que a atividade que se estava a propor para a Comunidade requereria bastante empenho e dedicação por parte das mesmas. Este alerta provocou uma brincadeira generalizada entre todos. Esta comunidade revelou-se desde o princípio muito alegre e comunicativa. Foi a comunidade onde se sentiu maior envolvimento dos homens na implementação das atividades. As mulheres reagiram assumindo as suas obrigações, e dirigiram-se aos homens dizendo que esperavam que eles as apoiassem nas tarefas domésticas. Dois homens declararam não querer assumir mais responsabilidades, devido ao programa. A senhora representante do ministério da Mulher, pediu a palavra e reforçou a alegria de toda a comunidade por as atividades propostas se irem iniciar e pela mais valia que elas trariam ao desenvolvimento da comunidade. A representante do Núcleo da Saúde também pediu a palavra, e disse que gostaria de saber se haveria possibilidade de se desenvolver algum projeto idêntico, mas para a área da saúde. A Investigadora disse que naquele momento não poderia dar garantias, mas que como a comunidade sabia a Estímulo ONGD estava ao lado da comunidade no passado, no presente e no futuro. O representante da Escola também manifestou a sua disponibilidade para viabilizarem a proposta.

Depois de largos minutos de discussão e exploração do tema, a Investigadora pediu a atenção de todos e pediu sugestões para a seleção do grupo de mulheres que viria a integrar o programa, sabendo que teriam de ser vinte. Houve uma grande agitação pois quase todas as mulheres queriam, fazer parte do programa. Gerou-se uma discussão acalorada entre as mulheres, sobre quem iria integrar a formação. A Investigadora pediu a palavra e explicou que a ideia deste programa era o de vir a dar oportunidade a todas as mulheres. O propósito da reunião era o de eleger apenas as vinte primeiras mulheres, e dentro desse grupo de vinte, posteriormente, seriam selecionadas quatro que ficariam

aptas a ensinar na comunidade. Uma das mulheres pediu a palavra e sugeriu que fossem tiradas à sorte. Todos os presentes concordaram. Assim se procedeu.

Discutiu-se, ainda o destino a dar ao rendimento que iriam criar.

Gerou-se uma discussão acesa entre as pessoas da comunidade. As mulheres defendiam que o dinheiro era delas. Alguns homens disseram que o dinheiro era da família pois tinham filhos para dar de comer. Gerou-se uma algazarra, onde era impossível entender o que queriam, e a Investigadora sugeriu, que os rendimentos se aplicassem nas despesas de educação das crianças da família. Esta sugestão foi aceite, embora se percebesse que algumas pessoas, ainda não estavam convencidas. O representante da escola pediu a palavra, e lembrou os pais sobre as dificuldades que estes apresentavam para pagar as despesas de educação dos seus filhos. Referiu, ainda, como isto seria importante para o sucesso escolar dos alunos. Disse, também, que todos os pais sabiam como era difícil conseguir manter todos os seus filhos na escola e que por isso não entendia a resistência que estavam a fazer. De seguida, um dos homens disse que concordava com o Diretor da escola e que achava bem a proposta. Houve consenso no grupo.

Passada uma semana, no mesmo local e hora, reuniu-se a Investigadora com a restante equipa da Estímulo ONGD e as vinte mulheres. Não faltou nenhuma. A Investigadora abriu a reunião agradecendo a presença de todas e manifestando a sua alegria pelo trabalho que juntas iriam fazer. Passou a palavra a uma das técnicas da Estímulo ONGD que, do mesmo do que nos casos anteriores, detalhadamente, explicou as dinâmicas das atividades que davam corpo ao programa. Foi uma reunião com um elevado nível de concentração. As mulheres estavam, altamente, motivadas para a proposta. Depois de duas dinâmicas de “quebra gela” o espírito de confiança e abertura essencial ao sucesso da proposta estava reforçado. Ao longe estavam três homens, que tinham estado na reunião. Nada disseram nem se aproximaram. Apenas observavam.

A seguir veio a questão de decidir quais seriam as quatro mulheres que seriam formadas para dar continuidade ao processo. A escolha surgiu naturalmente entre as eleitas, pois conversando entre si escolheram quatro mulheres. Quando indagadas sobre quais as

razões da escolha, apenas disseram que eram as melhores para o efeito. Foi respeitada a decisão.

### **5.3.2 Intervenção**

Nesta fase deu-se início à capacitação dos quatro elementos do grupo, selecionados na fase anterior, em técnicas de transformação e conservação de alimentos, seguida da sua formação em conceitos e estratégias simples, para que estas ficassem aptas a capacitar as restantes mulheres selecionadas. Por último, cada uma destas mulheres capacitou outras quatro mulheres, das previamente selecionadas. Com este sistema pretendeu-se criar uma estrutura exponencial, tornando-a sustentável em si mesma. O plano de trabalho seguiu a estrutura dos anteriores.

As atividades foram iniciadas passados dois sábados, e as quatro mulheres apresentaram-se no local e hora pré-estabelecidos. A capacitação inicial das quatro mulheres teve lugar num terreiro improvisado, perto da praia.

Quando se estavam a iniciar os trabalhos a investigadora foi abordada pelos três homens, que na reunião com as mulheres, tinham ficado ao longe. Pediram um minuto da atenção da investigadora que, prontamente, se disponibilizou para conversarem. Um dos homens, de alta estatura, com muita educação disse à investigadora que achava que os homens da comunidade estavam a ser discriminados, pois eles também queriam muito aprender a transformar alimentos. Além disso, não tinham trabalho e aquilo poderia ser para eles uma maneira de realizar dinheiro para sustentar a família. A Investigadora começou por dizer que se congratulava com a iniciativa deles e que, aquela iniciativa era exactamente para os ensinamentos se poderem alargar a todos os membros da comunidade interessados. Que a esta iniciativa era enquadrada num estudo que se estava a realizar, mas que muito a alegrava saber do interesse dos homens, no sentido de tornarem estas competências, ferramentas de trabalho, e sustento da família. A Investigadora reforçou, ainda, a necessidade do grupo ser constituído por mulheres, mas mostrou a sua disponibilidade para em horário e local a combinar, uma das técnicas da Estímulo ONGD, os ensinar a

transformar os alimentos. Os homens mostraram a sua compreensão e ficaram muito agradecidos de, também poderem ter a oportunidade de aprender.

As mulheres demonstravam uma enorme alegria durante as atividades, à semelhança dos grupos anteriores, sendo o seu empenhamento muito visível. Esta formação decorreu durante dois sábados consecutivos. Na semana seguinte, iniciou-se a formação destas quatro mulheres para ficarem aptas a capacitar as restantes dezasseis mulheres. Foram também duas sessões em dois sábados consecutivos.

Ao fim de um mês, estas quatro mulheres mostravam um entusiasmo real, uma alegria genuína e um compromisso total. A vontade das restantes que iam aparecendo nas sessões era visível, demonstrando uma grande ânsia para poderem começar a trabalhar.

Começou a capacitação das restantes dezasseis mulheres e todas estavam presentes. Trouxeram também, o seu “fogo”, a sua panela, a sua colher de pau e a sua faca. Estas sessões decorreram de forma semelhante à apresentada nos casos anteriores. Antes de todos os momentos onde se iam transmitir conhecimentos e propor a execução de atividades técnicas, foram dinamizados vários exercícios de “quebra gelo” e dinâmicas coletivas, para que o grupo se sentisse unido e com propósitos comuns. Nesta comunidade as mulheres eram muito alegres e comunicativas, e desempenharam os exercícios em grande algazarra, muito divertidas, sentido as técnicas da Estímulo ONGD a necessidade de grandes esforços para se obterem os resultados pretendidos. No entanto, esta atitude foi evoluindo para uma postura mais concentrada. Estes momentos revelaram-se de grande importância para estas mulheres que se viram valorizadas individualmente, além da satisfação de estarem a ser munidas de ferramentas que lhes possibilitariam a sua afirmação no grupo, tanto restrito como alargado.

### **5.3.3 Avaliação e Acompanhamento**

Esta fase seguiu os mesmos procedimentos que nos casos anteriores, realizando-se no fim, uma reunião com todas as mulheres que deram corpo ao programa, onde se abordaram os pontos atrás referidos

Após as boas vindas da Investigadora gerou-se, um ambiente de disputa aguerrida, sobre quem daria corpo à abertura. Todas queriam! A investigadora propôs o procedimento da comunidade anterior, onde duas mulheres abriram a sessão e as outras duas fecharam. Foi aceite! Após as dinâmicas referidas, a Investigadora deu a palavra as mulheres que de modo natural foram falando sobre as atividades fazendo as suas observações, sobre estas novas experiências e o reflexo no seu futuro.

#### **Observações das Mulheres:**

- *Eu gostava de continuar mais tempo, aqui com as outras mulheres*
- *A minha filha também quer aprender*
- *Queria agradecer às professoras da Estímulo pelo tempo que estiveram entre nós.*
- *O meu marido não acreditava que nos iam conseguir ensinar coisas boas. Agora também já diz que também está feliz.*
- *A Teresa e a Susana provaram o meu doce e disseram que estava muito bom. Fiquei muito feliz por isso*
- *Acho que foram poucas aulas pois gostava de aprender mais coisas*

#### **5.3.4. Avaliação Final**

Na fase final, e com o objetivo de fazer um balanço a toda a intervenção, foi promovida uma nova reunião comunitária que foi aberta pelo Secretário do Bairro, cumprimentando todos os presentes e dando de seguida a palavra à Investigadora.

Nesta reunião estiveram presentes os mesmos elementos da primeira reunião.

Mais uma vez, a grande questão a analisar era o Futuro. Dentro deste tópico, as mulheres foram tomando a palavra, uma a uma, e explicando como esta intervenção tinha mudado a sua vida e o que perspectivava, cada uma delas, para o futuro. Um dos três homens que abordaram a Investigadora no início das atividades, pediu a palavra e disse que queria agradecer à Investigadora este bem precioso que tinha trazido a comunidade.

FIGURA 5.3 FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES EM ZALALA



Fonte: Estímulo ONGD

Nos resultados obtidos, iremos detalhar as impressões destas mulheres e as suas perspetivas face ao futuro, no entanto, globalmente poderemos referir que nesta

comunidade todas as mulheres envolvidas ficaram a criar o seu rendimento e a canalizá-lo para a compra de manuais e materiais escolares dos seus filhos. Gostaríamos de referir, também, que o espírito comunitário se instalou, estando as mulheres a organizar-se para a produção de compotas em grupo, e distribuindo a produção pelo número de crianças, filhas das mulheres envolvidas.

Ainda, na reunião foi discutida entre todos, a possibilidade de um projeto onde fosse contemplada uma infraestrutura para a transformação dos alimentos. A Investigadora explicou que, no âmbito dos trabalhos que desenvolvia com o Zalala Beach Lodge, se estava a amadurecer dar corpo a esta ideia. Nesta altura, as mulheres expressaram o seu contentamento.

Por fim, e antes de se dar início aos despedimentos, os representantes das três instituições oficiais presentes, felicitaram as mulheres presentes pelo trabalho que desenvolveram. As mulheres tinham encontrado o seu canal de escoamento no Mercado e junto do Zalala Beach Lodge que assimilava a produção do grupo para as refeições da estância turística.

## 5.4 Resultados obtidos

### 5.4.1 Caracterização Pessoal

No que respeita à idade das participantes, observa-se que 8 (40%), de >36 anos, 6 (30%), 31 a 35 anos, 4 (30%), na faixa etária dos 20 a 25 anos, e 2 (10%) na faixa etária dos 26 aos 30 anos.

TABELA 5.2 IDADES DAS PARTICIPANTES DE ZALALA

Idade	N	%
20 a 25	4	30%
26 a 30	2	10%
31 a 35	6	30%
>36	8	40%

### Estado Civil

No que respeita ao estado civil, observa-se que 17 (85%) são casadas, 2 (10%) são viúvas e uma (5%) é solteira.

TABELA 5.3 ESTADO CIVIL DAS PARTICIPANTES DA PROVÍNCIA DE ZAMBÉZIA

Estado Civil	N	%
Solteira	1	5%
Casada	17	85%
Viúva	2	10%

### Agregado familiar

No que respeita ao agregado familiar, observou-se que 12 (60%) participantes têm entre 5 a 8 elementos e 8 (40%) têm entre 2 a 4 elementos.

TABELA 5.4 AGREGADO FAMILIAR DAS PARTICIPANTES DE ZALALA

Nº de elementos do agregado familiar	N	%
2 a 4	8	40%
5 a 8	12	60%

### Número de filhos

18 (90%) participantes tem entre 1 a 3 filhos e 2 (10%) tem 4 a 6 filhos.

TABELA 5.5 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE ZALALA

Nº de filhos	N	%
1 a 3	18	90%
4 a 6	2	10%

## Escolaridade

Observa-se que 18 (90%) participantes não tem escolarização, uma (5%) possui a 1ª classe e uma (5%), a 2ª classe.

TABELA 5.6 ESCOLARIDADE DAS PARTICIPANTES DE ZALALA

Escolaridade	N	%
Não escolarizada	18	90%
1ª classe	1	5%
2ª classe	1	5%

## Porque não estudou ou motivos da desistência

No que respeita a esta questão, 100% das participantes responderam que era devido aos trabalhos domésticos.

### 5.4.2 Contexto Familiar e Educacional

No que se relaciona com o contexto familiar e educacional foi importante determinar quais as responsabilidades de cada membro da família. Assim, no que respeita à importância que atribui à escolaridade dos filhos, todas as participantes referiram que é alta. A distância da escola mais próxima situa-se entre 500 e 2000 metros (Quadro 5.1).

As responsabilidades das participantes na família é o apoio aos trabalhos domésticos e a educação dos filhos. As responsabilidades dos filhos e das filhas na família é o apoio aos trabalhos domésticos, não havendo por esta razão, diferenças entre os sexos. As responsabilidades dos filhos e filhas na comunidade são nulas, ou seja, não existem responsabilidades comunitárias, ainda sem diferença de sexo.

QUADRO 5.1 CONTEXTO FAMILIAR E EDUCACIONAL DAS PARTICIPANTES DE ZALALA

Importância que atribui à escolaridade dos filhos
Alta
Distância da escola mais próxima
Entre 500 metros e 2000 metros
Quais as suas responsabilidades na família
Trabalhos domésticos e educação dos filhos
Quais as responsabilidades dos seus filhos na sua família
Apoio aos trabalhos domésticos
Quais as responsabilidades das suas filhas na sua família
Apoio aos trabalhos domésticos
Quais as responsabilidades dos seus filhos na comunidade
Sem responsabilidades comunitárias
Quais as responsabilidades das suas filhas na comunidade
Sem responsabilidades comunitárias

No que respeita à questão “quantos filhos vão à escola?”, verificou-se que 17 (85%) participantes têm 0 a 2 filhos, e 3 (15%) têm 3 a 4 filhos (Tabela 5.7).

TABELA 5.7 NÚMERO DE FILHOS DAS PARTICIPANTES DE ZALALA QUE VÃO À ESCOLA

Nº de filhos	N	%
0 a 2	17	85%
3 a 4	3	15%

### Quais as suas responsabilidades na comunidade

A maioria, 16 (80%) participantes não tem responsabilidades na comunidade e 4 (20%) tem responsabilidades na Igreja (Tabela 5.8).

Tabela 5.8 RESPONSABILIDADES DAS PARTICIPANTES DE ZALALA NA COMUNIDADE

Resposta	N	%
Sem responsabilidades na comunidade	16	80%
Responsabilidades na Igreja	4	20%

### 5.4.3 Expetativas antes da Formação

#### Caso não seja alfabetizada, se gostaria de o ser

Questionou-se se as participantes gostariam de ser alfabetizadas, pelo que a grande maioria - 18 (90%) - respondeu afirmativamente (Tabela 5.9).

TABELA 5.9 QUESTÃO RELATIVA AO GOSTO DE SER ALFABETIZADA (PARTICIPANTES DE ZALALA)

Resposta	N	%
Sim	18	90
N/A	2	10

#### Porque se inscreveu na formação

13 (45%) participantes inscreveram-se na formação por necessidade; 11 (38%) por terem interesse em aprender e 5 (17%) como desafio pessoal (Tabela 5.10).

TABELA 5.10 RAZÃO DAS PARTICIPANTES DE ZALALA PARA A INSCRIÇÃO NA FORMAÇÃO

Resposta	n	%
Desafio pessoal	5	17
Necessidade	13	45
Interesse para aprender	11	38

\* n - Nº de respostas

#### Como pensa que esta formação contribuirá para a melhoria da sua vida

50% das participantes partilha da opinião de que a formação irá contribuir para obter um maior rendimento; 30% (n=12) refere a maior formação pessoal como principal mudança e 20% (n=8) o maior envolvimento comunitário (Tabela 5.11).

TABELA 5.11 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR  
(EXPETATIVAS ANTES DA FORMAÇÃO)

Resposta	n	%
Maior rendimento	20	50
Formação pessoal	12	30
Envolvimento comunitário	8	20

\* n - Nº de respostas

### Como pensa que poderá contribuir para a comunidade após a formação

8 participantes (34% de respostas) partilha da opinião de que a formação irá contribuir para o xitique na comunidade; 8 (33%) no apoio a outras mulheres; e 8 (33%) no ensinar outras mulheres (Tabela 5.12).

TABELA 5.12 COMO PENSAM AS PARTICIPANTES DE ZALALA CONTRIBUIR PARA A COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO)

Resposta	n	%
Contribuir para o xitique	8	33,3
Apoiar outras mulheres	8	33,3
Ensinar outras mulheres	8	33,3

\* n - Nº de respostas

### Que mudanças pensa conseguir na sua comunidade após a formação

Após a formação, algumas mulheres pensam conseguir atrair mais turismo (44,4% de respostas), contribuir para melhorar a escola e para construção de furo de água (11,1%) (Tabela 5.13).

TABELA 5.13 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE (EXPETATIVA ANTES DA FORMAÇÃO)

	n	%
Atrair mais turismo	8	44,4
Contribuir para melhorar a escola	8	44,4
Construir um furo de água	2	11,1

\* n - Nº de respostas

#### 5.4.4 Expetativas após a Formação

##### Esta formação contribuiu para a melhoria da sua vida

No que respeita a esta questão, 100% das participantes referem afirmativamente.

##### Como está a contribuir para a comunidade

15 participantes (52% de respostas) partilham da opinião de que a formação está a contribuir para a comunidade no apoio a outras mulheres; 10 (34%) contribuir para o xitique e 4 (14%) para ensinar a outras mulheres (Tabela 5.14).

TABELA 5.14 CONTRIBUIÇÃO DAS PARTICIPANTES DE ZALALA PARA A COMUNIDADE

Resposta	n	%
Contribuir para o xitique	10	34
Apoio a outras mulheres	15	52
Ensinar outras mulheres	4	14

\* n – Nº de respostas

##### Que mudanças pensa conseguir na sua vida pessoal

10 participantes (36% de respostas) partilha da opinião de que as mudanças que pensam conseguir na vida pessoal é o maior rendimento; 8 (29%), maior envolvimento comunitário; 6 (21%), maiores vendas de mercado; 3 (11%) ter uma venda numa banca e 1 (3%) uma maior formação profissional (Tabela 5.15).

TABELA 5.15 MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR  
(EXPETATIVAS APÓS A FORMAÇÃO)

Resposta	n	%
Maior rendimento	10	36
Envolvimento comunitário	8	29
Formação pessoal	1	3
Venda no mercado	6	21
Venda numa banca	3	11

\* n - Nº de respostas

### Que mudanças pensa conseguir na sua família

20 participantes (34% de respostas) pensa que as mudanças na família contribuem para melhor educação, 20 (34%) para um maior rendimento e 19 (32%) para uma melhor saúde (Tabela 5.16).

TABELA 5.16 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA PENSAM CONSEGUIR NA FAMÍLIA (EXPETATIVA DEPOIS DA FORMAÇÃO)

Resposta	n	%
Melhor educação	20	34
Maior rendimento	20	34
Melhor saúde	19	32

\* n - Nº de respostas

### Que mudanças pensa conseguir na sua comunidade

10 participantes (50% de respostas) partilham da opinião de que as mudanças na comunidade irão contribuir para atrair mais turismo, 8 (40%) referem que irão contribuir para a construção de furo de água; e 2 (10%) para atrair mais turismo (Tabela 5.17).

TABELA 5.17 MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA PENSAM CONSEGUIR NA COMUNIDADE (EXPETATIVA DEPOIS DA FORMAÇÃO)

	n	%
Atrair mais turismo	2	10
Contribuir para melhorar a escola	10	50
Construir um furo de água	8	40

\* n - Nº de respostas

### Que Futuro....

No que respeita às perspetivas futuras, 15 (58%) participantes partilham da opinião que será o maior rendimento; 9 (34%) uma melhor educação; e 2 (8%) mais turismo (Tabela 5.18).

TABELA 5.18 EXPETATIVAS QUE AS PARTICIPANTES DE ZALALA TÊM SOBRE O QUE A FORMAÇÃO PODERÁ ORIGINAR NO FUTURO

	n	%
Maior rendimento	15	58
Melhor educação	9	34
Mais turismo	2	8

\* n - Nº de respostas

## 5.5 Avaliação da Intervenção

A tabela 5.19 apresenta as informações referentes aos indicadores de resultados da intervenção efetuada na província de Zalala, verificando-se que a motivação foi o principal indicador de resultados, tal como a integração das participantes e o grande espírito de equipa, incentivando as outras mulheres a não desistirem em momentos críticos. Na generalidade, todos os indicadores de resultados são bastante positivos, à semelhança das outras regiões, apresentando valores superiores a 80%, o que significa que as atitudes, as capacidades e os desempenhos das mulheres que participaram na formação (Instituto Camões, 2016) foram muito positivos.

TABELA 5.19 INDICADORES DE RESULTADOS DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE ZALALA

Indicadores de Resultados	N	%
1. Motivada durante as sessões	20	100
2. Finalizou o trabalho, na carga horária prevista	18	90
3. Plenamente integrada no grupo	20	100
4. Demonstrou espírito de iniciativa	16	80
5. Demonstrou capacidade de organização	16	80
6. Demonstrou capacidade de decisão	18	90
7. Reagiu positivamente perante o risco	18	90
8. Incentivou as outras a não desistir em momentos críticos	20	100
9. Finalizou a capacitação	20	100
10. Finalizou a formação	4*	100

\* Apenas 4 mulheres realizaram a formação

Relativamente aos indicadores de impacto, os números variam bastante entre os vários indicadores (Tabela 4.20). Destaca-se o interesse de todas as mulheres em serem alfabetizadas e a satisfação por fazerem parte do programa, como aspetos positivos. Como aspeto positivo, importa também referir que 16 mulheres (80%) passaram a ter rendimentos iguais ou superiores ao marido no primeiro ano, todas as mulheres conseguiram pagar despesas escolares dos filhos no primeiro e no segundo ano, apenas duas mulheres não o conseguiram fazer, todas as mulheres conseguiram vender os seus produtos após a formação, nove conseguiram criar o seu próprio negócio e que quatro mulheres (20%) passaram a ter um papel importante na comunidade. No final de um ano, verificou-se também que 24 mulheres foram formadas pelas que fizeram a formação inicial no âmbito do presente estudo, o que indica que a intervenção teve efeitos benéficos na vida das mulheres e na própria comunidade.

TABELA 5.20 INDICADORES DE IMPACTO DA FORMAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES DE ZALALA

Indicadores de Impacto	N	%
1. Demonstrou interesse em ser alfabetizada	20	100
2. Sente-se mais feliz por ter feito parte do programa	20	100
3. Rendimento passou a ser igual ao do marido (2014)	12	60
4. Rendimento passou a ser superior ao do marido (2014)	4	20
5. Continuou a ensinar as outras (2014)	4	20
6. Criou o próprio negócio (2014)	9	45
7. Conseguiu vender os seus produtos (2014)	20	100
8. Criou rendimento para pagar algumas despesas escolares dos filhos * (2014)	6	30
9. Criou rendimento para pagar todas despesas escolares dos filhos * (2014)	14	70
10. Formada pelas iniciais ao fim de um ano (2014- 2015)	24	-
11. Ao fim de um ano continuava a criar o seu rendimento (2014- 2015)	18	90
12. Criou rendimento para pagar algumas despesas escolares dos filhos * (2015)	5	25
13. Criou rendimento para pagar todas despesas escolares dos filhos * (2015)	13	65
14. Passou a ter um papel mais preponderante na comunidade	4	20

## 5.6 Síntese do Capítulo V

No presente capítulo, começou por descrever-se o distrito de Niocoadala, apresentando-se as principais características geográficas, económicas e sociais da população, bem como uma descrição geral da população residente e da comunidade de Zalala onde foi implementado o programa de formação.

A situação económica da população de Niocoadala tem como base a produção agrícola, a pesca artesanal em pequena escala e a atividade comercial. Este distrito tem sido alvo de desastres naturais que afetam a vida económica e social das comunidades. Estas tragédias, associadas à fraca produtividade agrícola, conduzem a níveis elevados de insegurança alimentar, problema que é colmatado com a ajuda alimentar e outras fontes de rendimento, como a caça. As fontes de água potável também não estão disponíveis para toda a população, havendo comunidades cujos habitantes têm de percorrer muitos quilómetros para alcançar a fonte de água mais próxima. O estado geral de conservação das infraestruturas é deficiente, nomeadamente a rede de bombas de água e a rede de estradas e pontes, apesar dos transportes públicos funcionarem relativamente bem.

A população é bastante participativa, colaborando na abertura de estradas terciárias, na construção de escolas, casas para alguns enfermeiros e professores, e na conservação de fontes de água.

Descreveu-se o programa de formação que foi implementado junto de vinte mulheres de uma comunidade de Zalala, desde o diagnóstico feito pela equipa da Estímulo ONGD junto de representantes da comunidade, passando pela intervenção, avaliação e acompanhamento, concluindo-se com a avaliação final do programa.

Sobre as participantes, trata-se de um grupo de mulheres, a maioria não escolarizada, casada, com 1 a 3 filhos, destacando-se a falta de intervenção na comunidade - 80% não tem qualquer responsabilidade na comunidade.

Desde a reunião inicial com a comunidade, as mulheres apresentaram o seu entusiasmo e interesse na integração no programa de ENF. Das três, esta foi a comunidade que se revelou

mais alegre e comunicativa, e onde se sentiu um maior envolvimento dos homens na implementação das atividades.

Antes da formação todas as mulheres tinham a expectativa de conseguir gerar um maior rendimento, uma grande parte referiu pensar alcançar uma melhor formação pessoal e apenas 8 mulheres, referiram a contribuição para a comunidade, através do xitique, do apoio e ensino a outras mulheres. Quanto a mudanças na comunidade, as mulheres referem, maioritariamente, a intervenção ao nível do turismo e na melhoria da escola.

Depois de realizarem a formação, verificou-se que surgiram outras perspetivas: como mudanças pessoais, o maior rendimento continua a ser expectativa mais referida, mas verifica-se uma redução da melhor formação pessoal, apenas referida por uma mulher, e surgem duas novas perspetivas, a venda numa banca e venda no mercado; a nível familiar, as mulheres esperam conseguir mudanças na educação dos filhos, maior rendimento familiar e melhor saúde; quanto a mudanças que pensam conseguir na sua comunidade, são as mesmas que as referidas antes da formação, mas nota-se uma maior preocupação com a construção do furo de água e uma desvalorização do turismo.

No final do capítulo, avaliou-se a formação, através da apresentação de um conjunto de indicadores de resultados e de impacto. Quanto aos indicadores de resultados, todos apresentam valores elevados, superiores a 80%, o que significa que existiu determinação e motivação das participantes em realizar a formação. Relativamente aos indicadores de impacto, destaca-se o interesse de todas as mulheres em serem alfabetizadas e a satisfação por fazerem parte do programa. Verifica-se também que todas as mulheres venderam os seus produtos e conseguiram pagar despesas dos filhos no primeiro ano, e o número elevado de mulheres que conseguiram pagar despesas escolares dos filhos no segundo ano (90%).

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## CAPÍTULO VI - AVALIAÇÃO GERAL

### 6.1 Enquadramento dos Resultados das três Províncias

Tendo em conta os locais de estudo, as respetivas populações e as diferentes características sociodemográficas, resumiram-se as principais informações na tabela seguinte.

TABELA 6.1 RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DA AMOSTRA GLOBAL DAS TRÊS PROVÍNCIAS

	Matola N = 20	Manglisse N = 20	Zalala N = 20
<b>Idades</b>			
20 a 25	1	3	4
26 a 30	5	1	2
31 a 35	5	6	6
>36	9	10	8
<b>Estado civil</b>			
Solteira	2	1	1
Casada	13	19	17
Viúva	4	-	2
União de facto	1	-	-
<b>Agregado familiar</b>			
2 a 4	10	6	8
5 a 8	10	14	12
<b>Número de filhos</b>			
1 a 3	17	16	18
4 a 6	3	4	2
<b>Escolaridade</b>			
Não escolarizada	12	20	18
1ª Classe	1	-	1
2ª Classe	4	-	1
3ª Classe	2	-	-
4ª Classe	1	-	-
<b>Número de filhos na escola</b>			
0 a 2	16	18	17
3 a 4	4	2	3
<b>Responsabilidades na comunidade</b>			
Sem responsabilidades na comunidade	15	18	16
Responsabilidades na Igreja	5	2	4
<b>Porque não estudou ou motivos da desistência</b>			
Trabalhos domésticos	18	20	20
Saúde	1	-	-
N/A	1	-	-

Dos resultados apresentados, importa destacar que nas três províncias: a maioria das famílias têm entre 1 e 3 filhos, que em geral frequentam a escola; a maioria das mulheres não tem escolaridade, e apenas em Maputo se verifica um número significativo de mulheres (40%) que frequentaram o primeiro ciclo do ensino; e a maioria das mulheres não tem responsabilidades na comunidade, 90% em Inhambane, 80% na Zambézia e 75% em Maputo. No que se relaciona com o contexto familiar e educacional, os resultados são equivalentes em todas as províncias: todas as participantes atribuem uma importância alta à escolaridade dos filhos; as suas responsabilidades na família são o apoio aos trabalhos domésticos e a educação dos filhos, a responsabilidade dos filhos e das filhas na família é o apoio aos trabalhos domésticos, não havendo diferenças entre os sexos, sendo que filhos e filhas não têm responsabilidades comunitárias, ainda sem diferença de sexo.

No que respeita às expectativas antes da formação, apresenta-se na tabela 6.2, um resumo dos resultados obtidos nas três províncias, decorrentes das entrevistas realizadas às 60 mulheres participantes.

TABELA 6.2 RESUMO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS ÀS PARTICIPANTES ANTES DA FORMAÇÃO

	Matola	Mangalisse	Zalala
<b>RAZÃO PARA A INSCRIÇÃO NA FORMAÇÃO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>		
Desafio pessoal	32	15	17
Necessidade	36	49	45
Interesse em aprender	32	36	38
<b>MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>		
Maior rendimento	43	67	50
Formação pessoal	24	27	30
Envolvimento comunitário	33	6	20
<b>CONTRIBUIÇÃO PARA A COMUNIDADE APÓS A FORMAÇÃO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>		
Contribuir para o xitique	21,1	45	33,3
Apoiar outras mulheres	26,3	30	33,3
Ensinar outras mulheres	26,3	25	33,3
Não sabe	26,3	0	0
<b>MUDANÇAS NA COMUNIDADE APÓS A FORMAÇÃO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>		
Atrair mais turismo	31,2	40	44,4
Contribuir para melhorar a escola	31,2	40	44,4
Construir um furo de água	6,3	20	11,1
Não sabe	31,2	0	0

Quanto às razões para a inscrição na formação, observa-se, para todas as províncias, um maior número de respostas na opção necessidade, sendo que o interesse em aprender parece ser também uma razão para as participantes das três províncias. Verifica-se, no entanto, que a formação é encarada como um desafio pessoal para a maioria das participantes de Matola (13 mulheres, 65%), enquanto em Mangalisse e em Zalala, apenas 6 e 5 mulheres o referem, respetivamente.

Em relação às mudanças pessoais que as participantes pensam conseguir após a realização da formação, verifica-se que o aumento do rendimento é o aspeto referido por um maior número de mulheres, sendo que a formação pessoal e o envolvimento comunitário são vertentes também indicadas, apesar desta última apenas ter sido referida em Mangalisse por duas mulheres. Todas as mulheres pensam contribuir para a comunidade, algumas através da colaboração no xitique, outras apoiando e ensinando outras mulheres, embora em Matola, algumas participantes terem referido que não sabem como poderão auxiliar a comunidade. Em termos práticos, as mudanças mais referidas nas três províncias, e de forma equitativa, são o aumento do turismo - 10, 12 e 8 mulheres em Matola, Mangalisse e Zalala, respetivamente; e a melhoria da escola - 10, 12 e 8 mulheres em Matola, Mangalisse e Zalala, respetivamente.

Os resultados sobre as expectativas das participantes depois de realizarem a formação estão indicadas na tabela 6.3.

Dos resultados apresentados, verifica-se que todas as participantes referem que a formação contribuiu para a melhoria da sua vida. Quanto às mudanças pessoais, verifica-se que depois de realizarem a formação, o aumento do rendimento é um aspeto que continua a ter um grande número de respostas, nas três províncias, surgindo agora duas novas respostas – venda numa banca e venda no mercado. Verifica-se também, que a formação pessoal passou a ser um aspeto pouco considerado pelas participantes, em todas as províncias, podendo indicar que após a formação, as mulheres passaram a ter uma visão mais prática do que o novo conhecimento lhes poderia trazer no seu dia a dia, como as vendas e o rendimento familiar: 16 respostas vs. 2 em Matola, 8 respostas vs. 3 em Mangalisse e 12 vs. 1 em Zalala. Observou-se também que depois de realizarem a

formação, as participantes de Mangalisse sentem-se mais capazes de se envolverem na comunidade - 2 respostas iniciais vs. 10 respostas após a formação.

TABELA 6.3 RESUMO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS ÀS PARTICIPANTES APÓS A FORMAÇÃO

	Matola	Mangalisse	Zalala
<b>MUDANÇAS PESSOAIS QUE AS PARTICIPANTES PENSAM CONSEGUIR ALCANÇAR</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>		
Maior rendimento	38	30	36
Envolvimento comunitário	24	33	29
Formação pessoal	7	10	3
Venda no mercado	10	10	21
Venda numa banca	21	17	11
<b>MUDANÇAS QUE AS PARTICIPANTES PENSAM CONSEGUIR NA FAMÍLIA</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>		
Melhor educação	34	34	34
Maior rendimento	34	34	34
Melhor saúde	32	32	32
<b>CONTRIBUIÇÃO PARA A COMUNIDADE APÓS A FORMAÇÃO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>		
Contribuir para o xitique	45	35	34
Apoiar outras mulheres	48	42	52
Ensinar outras mulheres	7	23	14
<b>MUDANÇAS NA COMUNIDADE APÓS A FORMAÇÃO</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>		
Mais turismo	21	36	10
Contribuir para melhorar a escola	37	45	50
Construir um furo de água	21	16	40
Não sabe	21	0	0
<b>PERSPETIVAS FUTURAS</b>	<b>RESPOSTAS (%)</b>		
Maior rendimento	50	58	58
Melhor educação	23	34	34
Mais turismo	21	8	8
Melhor saúde	6	0	0

Sobre as mudanças que pensam conseguir na sua família, as participantes das três províncias referem três aspetos: melhor educação, maior rendimento e melhor saúde, distribuídos de forma equitativa.

Em relação à contribuição para a comunidade, os aspetos mais referidos nas três províncias foram a contribuição para o xitique e o apoio a outras mulheres, verificando-se uma diminuição do contributo - ensino a outras mulheres, em relação ao que as participantes

pensavam antes de realizarem a formação, tanto em Matola como em Zalala. Em Matola, tinham sido registadas 10 respostas antes da formação, e após a formação, apenas se obtiveram 2 respostas; em Mangalisse, 8 respostas iniciais foram reduzidas para 4. É possível que depois de terem realizado a formação, as mulheres tenham percebido que para ensinar e/ou formar é preciso ter alguns conhecimentos teóricos e conseguir transmitir os ensinamentos aos outros, e por isso, sentirem algum receio em o fazer.

Em termos práticos, verifica-se uma ligeira alteração nas mudanças na comunidade mais referidas pelas mulheres das três províncias, verificando-se que a melhoria da escola – selecionada por 9, 15 e 10 mulheres em Matola, Mangalisse e Zalala, respetivamente, passou a ser indicada por um maior número de mulheres relativamente ao aumento do turismo - 5, 11 e 2 mulheres em Matola, Mangalisse e Zalala, respetivamente, ao contrário do que se verificou antes da formação. Esta mudança poderá indicar que as mulheres passaram a dar uma maior importância à educação e à escola, talvez, por elas próprias terem, no âmbito deste projeto, frequentado a escola que muito poucas tiveram a oportunidade de acompanhar. No caso da comunidade de Zalala, verifica-se que a construção de um furo de água é a segunda mudança mais referida pelas mulheres, o que se justifica dada a dificuldade no acesso de muitas pessoas da província a água potável bem como ao mau estado da rede de bombas de água.

Numa questão final, sobre a expectativa de futuro para as participantes, observou-se que em todas as províncias, o aspeto mais referido é o maior rendimento: 17 mulheres na região de Maputo, 15 na região de Mangalisse e 15 na região de Zalala. A melhor educação é o segundo aspeto destacado pelas participantes das três províncias: 8 mulheres em Matola (23% das respostas), 9 mulheres em Mangalisse e também em Zalala (34% das respostas); e o turismo, apesar de ser referido por algumas mulheres, apenas é considerável em Matola, com 7 respostas.

Os elementos essenciais à avaliação do programa implementado e do resultado final da investigação foram devidamente ajustados ao contexto local, histórico e setorial de cada intervenção, e transpostos para um conjunto de indicadores de resultados e de impacto, avaliados em cada comunidade (Tabelas 6.4 e 6.5).

TABELA 6.4 INDICADORES DE RESULTADOS OBTIDOS NAS TRÊS COMUNIDADES\*

Indicadores de Resultados	Matola	Manglisse	Zalala
1. Motivada durante as sessões	100	100	100
2. Finalizou o trabalho, na carga horária prevista	70	85	90
3. Plenamente integrada no grupo	90	100	100
4. Demonstrou espírito de iniciativa	85	75	80
5. Demonstrou capacidade de organização	85	75	80
6. Demonstrou capacidade de decisão	80	70	90
7. Reagiu positivamente perante o risco	75	75	90
8. Incentivou as outras a não desistir em momentos críticos	90	100	100
9. Finalizou a capacitação	100	100	100
10. Finalizou a formação	100	100	100

\* Valores em percentagem de mulheres

TABELA 6.5 INDICADORES DE IMPACTO OBTIDOS NAS TRÊS COMUNIDADES\*

Indicadores de Impacto	Matola	Manglisse	Zalala
1. Demonstrou interesse em ser alfabetizada	20	20	20
2. Sente-se mais feliz por ter feito parte do programa	20	20	20
3. Rendimento passou a ser igual ao do marido**	10	15	12
4. Rendimento passou a ser superior ao do marido**	0	3	4
5. Continuou a ensinar as outras**	2	4	4
6. Criou o próprio negócio**	2	7	9
7. Conseguiu vender os seus produtos**	15	18	20
8. Criou rendimento para pagar algumas despesas escolares dos filhos**	1	3	6
9. Criou rendimento para pagar todas despesas escolares dos filhos**	14	15	14
10. Formada pelas iniciais ao fim de um ano (2014- 2015)	10	30	24
11. Ao fim de um ano continuava a criar o seu rendimento (2014- 2015)	12	18	18
12. Criou rendimento para pagar algumas despesas escolares dos filhos***	3	3	5
13. Criou rendimento para pagar todas despesas escolares dos filhos***	9	15	13
14. Passou a ter um papel mais preponderante na comunidade	0	5	4

\* Valores em número de mulheres; \*\* Em 2014; \*\*\* Em 2015.

Verifica-se que, na generalidade, todos os indicadores de resultados são elevados para os grupos de mulheres das três comunidades, destacando-se a motivação, a integração das mulheres no grupo e o espírito de ajuda mútua, o que significa que as atitudes e os comportamentos das mulheres que participaram na formação foram muito positivos (Instituto Camões, 2016).

Quanto ao impacto da formação na vida das participantes, verifica-se que os indicadores mais significativos para todas as comunidades são: a vontade das mulheres serem alfabetizadas; a felicidade pela participação no programa; a criação de rendimento pessoal, tanto logo a seguir à formação como no ano seguinte; a concretização da venda dos seus produtos; e a participação no pagamento das despesas escolares dos filhos.

Destacam-se, pela positiva, as comunidades de Manglisse e da Zalala, que um ano após a formação, conseguiram manter desempenhos equivalentes aos iniciais, tanto na criação do seu rendimento, como na contribuição para o pagamento das despesas escolares dos filhos. Nestas duas comunidades salienta-se também: o número de mulheres que conseguiram criar o seu próprio negócio, sete em Manglisse e nove em Zalala; o papel preponderante que algumas mulheres alcançaram na comunidade, cinco e quatro em Manglisse e Zalala, respetivamente; e o número considerável de mulheres que as participantes do programa conseguiram formar ao fim de um ano.

No caso da comunidade de Matola, por ter um maior número de participantes alfabetizadas (40%) e por pertencer a uma região urbana esperava-se que, de forma geral, os indicadores apresentassem valores superiores aos das outras duas comunidades, o que não aconteceu. De facto, verificou-se que apenas duas mulheres conseguiram criar o seu próprio negócio, nenhuma mulher passou a ter um papel importante na comunidade e que o número de mulheres formadas ao fim de um ano não foi tão significativo como nas outras duas comunidades. Estas diferenças podem justificar-se pela resistência inicial das mulheres de Matola à integração no programa de ENF, bem como pelas atitudes menos colaborativas dos homens da comunidade, além de que as mulheres participantes eram reservadas e talvez, por isso, possam não ter aproveitado tão bem quanto possível, a oportunidade de aprendizagem.

Depois de apresentados e discutidos os resultados obtidos nas três províncias, para o conjunto das 60 participantes, apresenta-se em seguida um enquadramento dos principais aspetos com os objetivos propostos no trabalho.

## 6.2 Objetivos Atingidos

Neste subcapítulo, procurar-se-á dar resposta às questões definidas e descrever os objetivos atingidos no presente estudo, discutindo os resultados obtidos à luz dos mesmos.

Para dar resposta à questão geral do estudo – “*Qual o Impacto de um programa de Educação Não Formal numa comunidade e no seu Desenvolvimento Sustentável?*”, bem como às três questões específicas, efetua-se, em seguida, a discussão dos resultados obtidos face aos objetivos definidos no início do presente estudo.

O primeiro objetivo geral definido, foi:

*Promover o desenvolvimento comunitário numa perspetiva de Desenvolvimento Local Sustentável.*

Associado aos objetivos específicos:

- Caracterizar as comunidades alvo para o programa de intervenção
- Identificar as necessidades das mulheres nos aspetos pessoais, sociais e familiares

O presente estudo, centrado, essencialmente, nas componentes educativas do modelo de intervenção, deu especial relevância aos aspetos aplicados e ligados à ação e intervenção direta na comunidade, uma vez que desta maneira, foi possível contribuir para a identificação, aplicação e avaliação de um modelo de intervenção comunitária, para o DLS, através do envolvimento dos atores locais, e com base nos seus próprios recursos e características sociais. Foi por isso efetuada uma caracterização prévia das comunidades, das suas características geográficas, económicas, sociais, culturais, bem como da sua estrutura social e familiar, incluindo, também, as vivências e necessidades dos elementos da comunidade, em particular das mulheres.

No trabalho desenvolvido ao longo dos vários meses nas três comunidades selecionadas, localizadas nas províncias de Maputo, Inhambane e Zambézia, foi acautelada a questão da sua sustentabilidade de modo transversal, ou seja, desde a fase de diagnóstico, passando pela conceção, implementação e avaliação do programa de formação. Por um lado, pretendeu-se acautelar a sua continuidade no tempo, e por outro, garantir a legitimação e

valorização social dos diversos sujeitos envolvidos, ou seja, mulheres, homens, jovens, idosos, e demais pessoas das comunidades (Bandeira, 2000; Boon, 2011).

A estratégia de formação e capacitação aplicada numa perspetiva de Desenvolvimento Comunitário resultou no aumento de competências e de autoconfiança das mulheres participantes, visível nos indicadores apresentados, e que originou o surgimento de novas oportunidades de trabalho em contexto sustentável.

O desenvolvimento local realizado nas três comunidades influenciou, não só, a vida das mulheres participantes, mas também da sua família, dos homens da comunidade, do secretário do bairro, dos idosos, ou seja, da comunidade como um todo, através do fortalecimento da sua identidade e das suas estruturas organizacionais de natureza comunitária.

*Identificar o modelo(s) educativo(s) não formal que melhor se adequa a uma intervenção neste tipo de contextos.*

Associado ao objetivo específico:

- Implementar o programa de ENF às mulheres das Comunidades.

O processo de formação organizado procurou resgatar os valores essenciais à prática da cidadania e o reforço de competências. Desenvolvido em espaços não formais, o processo reforça, também, as dimensões culturais e promove a melhoria da qualidade de vida, capacitando-o para a sua aplicação em diferentes espaços sociais.

Quanto ao modelo educativo implementado nas três comunidades, verificou-se ser muito eficaz, por ser sustentável, formando mulheres que podem ir replicando as práticas do modelo, criando-se uma cadeia e uma continuidade no processo da capacitação das mulheres da comunidade. É um modelo que se baseia na iniciativa voluntária das formandas e na sua motivação intrínseca.

O programa de educação não formal foi desenvolvido nas três comunidades de forma equivalente, ou seja, baseou-se num conjunto de pressupostos teóricos e numa estrutura

organizada em quatro fases, mas tendo sempre em consideração que cada comunidade é entidade única que importa privilegiar, com o seu património, a sua história e a sua cultura, e a sua realidade social.

*Compreender de que forma a formação em que as mulheres estão envolvidas pode influenciar a sua vida profissional futura.*

Associado ao objetivo específico:

- Articular a implementação do programa de ENF com a restante comunidade, para o Desenvolvimento Local Sustentável

A avaliação final do programa implementado nas três comunidades numa perspetiva de DLS, permitiu perceber que após a implementação da formação, as participantes conseguiram criar alguma forma de sustento próprio: um grande número de mulheres (70%) passou a ter rendimentos iguais ou superiores aos maridos nas três comunidades, quase todas as mulheres conseguiram vender os produtos produzidos (88,3%), e 30% das mulheres criou o seu próprio negócio (18 mulheres). A avaliação final efetuada, através da quantificação de um conjunto de indicadores de resultados após implementação do programa, indica que a formação teve efeitos imediatos na vida profissional e, consequentemente, pessoal e familiar das mulheres, sendo que esses efeitos foram ainda visíveis no ano seguinte à formação. Pensa-se que no futuro, o empenho e a motivação demonstrados pelas mulheres capacitadas possibilitarão uma continuidade das mudanças na vida profissional, e até uma propagação destes efeitos na vida profissional de outras mulheres, atendendo, ao número de mulheres ensinadas, posteriormente, pelas participantes.

*Identificar as principais motivações para a aprendizagem não-formal.*

Associado ao objetivo específico:

- Avaliar o impacto da implementação do programa.

Conforme se referiu no ponto 6.1, os dois aspetos pessoais que mais motivam as mulheres das três comunidades para a aprendizagem são a obtenção de um maior rendimento, o envolvimento na comunidade, através da contribuição para o xitique e do apoio a outras mulheres, e a realização de vendas numa banca ou no mercado, que apesar de ser referido por um menor número de participantes, relaciona-se com a obtenção de um maior rendimento e com o espírito empreendedor de algumas participantes. A nível familiar, a melhoria da educação e da saúde e o aumento do rendimento são os três aspetos que pretendem alcançar. A mudança na comunidade mais referida pelas mulheres das três províncias é a melhoria da escola, aspeto que se relaciona diretamente com a melhoria da educação referida anteriormente.

No global, as expetativas de futuro que mais motivam as participantes de todas as províncias são o maior rendimento e a melhor educação, aspetos perfeitamente suportados pelas motivações referidas anteriormente, e que parecem ser, sem dúvida, as duas grandes motivações das mulheres para a participação na formação num formato de aprendizagem não-formal.

### **6.3 Triangulação dos Resultados**

No que respeita à análise dos dados com a respetiva triangulação dos autores estudados, passamos a identificar algumas situações de relevância, principalmente no que respeita ao país.

As vantagens da abordagem de ENF incluem não só a sua característica de flexibilidade, mas também o facto de serem programas de curta duração. Esta característica beneficia as pessoas adultas porque elas tendem a participar em programas de aprendizagem com o objetivo de resolverem problemas atuais do seu dia-a-dia. De acordo com Knowles (1980) os adultos têm a tendência de participarem em programas de aprendizagem quando percebem a sua aplicação imediata na sua vida.

Importa ainda salientar que, de acordo com o relatório de Desenvolvimento Humano de 2013 revela uma taxa de participação na força de trabalho superior nas mulheres (89%)

que nos homens (82,9%), embora apresente um índice de desigualdade de género baixo (0,582). O Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019 refere com veemência que as mulheres estão em desvantagem no mundo do trabalho, tanto remunerado como não remunerado.

Poderemos considerar que as aprendizagens a que nos temos vindo a referir, se baseiam nos quatro pilares: i) aprender a conhecer; ii) aprender a ser; iii) aprender a viver juntos; iv) aprender a fazer) da Educação do Século XXI, Delors (1998), tendo a UNESCO (2009) vindo a acrescentar, a esta educação, um quinto pilar v) transformar-se a si e à sociedade, diretamente relacionado com os propósitos da EDS. E, neste contexto, as próprias expectativas das participantes de estudo demonstram exatamente a necessidade de existirem maiores conhecimentos que possam transmitir a outras participantes, em prol pessoal e da comunidade. Os processos de aprendizagem em grupo passaram a ser valorizados, manifestando-se a componente dos valores culturais como fator de articulação entre esses mesmos grupos e os próprios indivíduos.

Importa referir o estudo de Gohn (2006) relacionado com a educação não-formal, desenvolvida em grupos sociais organizados ou nos movimentos sociais, o qual chamou a atenção para questões de metodologias e modos de funcionamento, por se tratar de um dos aspetos mais relevantes do processo de aprendizagem. Embora, seja lembrado que é necessário aprofundar as pesquisas sobre os movimentos sociais, principalmente em África, de acordo com a autora, a abordagem à ENF é urgente e demarca diferenças entre os conceitos de EF.

A questão da igualdade de género recebeu atenção quando o Ano Internacional da Mulher foi declarado. Desde então, esse evento que marcou a época tem visto inúmeros estudos de pesquisa conduzidos à condição das mulheres em todo o mundo. Além disso, muitas conferências, workshops e seminários foram realizados no local, ao nível regional e internacional em todo o mundo, visando analisar e eliminar obstáculos que militam contra o pleno desenvolvimento e bem-estar das mulheres (Dolphyne, 1991).

Especialistas como Jayaweera (1979), Dolphyne (1991), Sai (1995) e Hooks (2000) concordam que, apesar das diferenças de cultura, desenvolvimento industrial, educação e

renda, as mulheres sofreram tipos similares de indignidade, discriminação e injustiça em cada esfera do esforço humano, e que a diferença entre os países era apenas uma. Apesar de as mulheres formarem metade da população do mundo, vivem num mundo desigual, onde permanecem dependentes, indigentes, discriminadas e desfavorecidas.

A capacidade da ENF para abordar o desequilíbrio de género e a desigualdade, e especialmente no enfrentamento da pobreza rural tem sido objeto de muita pesquisa e de vários discursos intelectuais nos últimos tempos (Lopes, 2012; Silva, 2014). No nosso estudo foi importante perceber a importância atribuída pelas mulheres das três comunidades no apoio e ensino de outras mulheres, após a realização da formação, verificando-se, mesmo, que é superior à sua contribuição para a comunidade, no global, através do xitique.

Importa referir o estudo de Badu-Nyarko e Zumakpeh (2013), que constituiu uma amostra de 180 mulheres do distrito de Nadowli, na região do Alto Oeste do Gana. Os autores selecionaram, por meio de uma técnica de amostragem de múltiplos estágios, seis dos dez conselhos de área do distrito através da amostragem aleatória simples. Em seguida, as áreas eleitorais de cada conselho de área foram agrupadas e vinte três comunidades selecionadas. A técnica de amostragem aleatória simples foi utilizada para selecionar 180 participantes entre mulheres que participaram anteriormente ou frequentavam programas de ENF. O estudo de Badu-Nyarko e Zumakpeh (2013) trouxe resultados socioeconómicos positivos e mudanças nas suas vidas e famílias. Constatou-se que das 180 mulheres entrevistadas foram beneficiadas muito do programa nas áreas de transformações sociais, económicas e políticas. Este facto, melhorou a sua autoestima, autoconfiança e papéis de liderança nas comunidades em que vivem. O programa teve relevância para a tomada de decisões ao nível do agregado familiar e da comunidade em geral.

O efeito da mudança social sobre as mulheres em Moçambique é lento, particularmente nas comunidades rurais. A mulher rural é muitas vezes marginalizada, discriminada e negada ao acesso a recursos e educação. Em muitos casos, as crenças culturais e tradicionais são usadas para justificar ou perpetuar essas injustiças. Uma área de tremenda mudança ou tendência revolucionária tem sido o uso da educação, particularmente da

educação não formal, para o desenvolvimento e aquisição de habilidades. Hoje, muitas mulheres rurais estão a afirmar-se e fortalecidas através deste processo (UNESCO, 2016b).

O Relatório de Monitorização Global da Educação Para Todos da UNESCO (2016b) destaca Moçambique pelos ganhos significativos no equilíbrio ao nível da educação primária, pela inclusão do objetivo da igualdade de género nos seus planos e por oferecer alternativas a jovens que foram mães, no contexto de programas escolares não-formais.

No mesmo âmbito no nosso estudo foi importante determinar qual a opinião das participantes relativamente às mudanças que pensavam conseguir na sua comunidade, verificando-se que após a formação através do programa de ENF, a melhor educação, mais turismo e a construção de um furo de água, são os aspetos priorizados pelas mesmas.

À semelhança do nosso estudo, no estudo de Badu-Nyarko e Zumakpeh (2013), a liderança entre as participantes também se manifestou nos papéis que desempenhavam nas suas respetivas comunidades. Muitas assumiram papéis de liderança em virtude do conhecimento adquirido com os programas da ENF. Algumas participantes tornaram-se presidentes, secretárias, organizadoras, líderes de opinião, tesoureiras ou apenas membros de grupos. De referir, a sua eficácia em resolver com sucesso as disputas entre os membros, mantendo o canal de informação aberto e bem lubrificado, pontualidade e regularidade nas reuniões e honestidade na quitação das suas responsabilidades. Como resultado do acima exposto, muitas mulheres ganharam respeito entre os seus pares e na comunidade como um todo. Muitas delas também relataram uma melhoria no seu status na sociedade.

A forte influência da ENF, como defendida por Dolphyne (1991), Ekanayake (1997), Ojesina, Folaramni e Adegoke (2001), Aggor e Siabi-Mensah (2003) e Frade (1998), foi também confirmada pelos nossos dados, nos indicadores de impacto apresentados, verificando-se que algumas mulheres conseguiram desenvolver o seu próprio negócio, e mesmo as que não o fizeram, conseguiram criar rendimentos que permitiu a sua contribuição de forma significativa para pagar despesas dos filhos.

Por outro lado, o estudo de Munguambe (2017), intitulado “Non-Formal Vocational Education and Training in Mozambique”, teve como objetivo obter uma visão mais profunda sobre a ENF em Moçambique, explorar o seu contexto e desenvolvimento histórico, e identificar os principais fatores que poderiam contribuir para a melhoria desta área da educação. Foi um estudo qualitativo, exploratório, realizado em Moçambique. Com a utilização de entrevistas com grupos focais, observações não-participantes, análise de documentos impressos e eletrónicos e narrativas de histórias de vida das participantes da pesquisa foram utilizados como métodos de recolha de dados.

De acordo com Santos, Roffarelo e Filipe (2016), o desemprego em Moçambique atinge 22 por cento. Fatores como: elevadas taxas de analfabetismo, em particular nas zonas rurais e entre a população feminina, fraca formação académica e profissional entre outros, têm sido apontados como sendo parte dos grandes desafios que Moçambique enfrenta. A ENF, tem sido considerada uma das formas de expansão de oportunidades de aprendizagem para muitos jovens e adultos.

Os programas de ENF são suscetíveis de contribuir no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos jovens e adultos e elevarem as suas oportunidades de participar ativamente na vida económica e social nas suas comunidades e na sociedade de um modo geral. Estes programas não só podem contribuir para a inclusão social dos grupos vulneráveis, mas também são um meio de proporcionar a todos os grupos sociais, uma aprendizagem contínua, necessária no contexto de rápidas mudanças sociais, económicas tecnológicas e políticas, que se operam no país. Contudo, alguns destes programas ainda enfrentam limitações e não podem responder com sucesso às necessidades dos formandos nem à necessidade do mercado de trabalho.

O impacto mais significativo da discrepância entre homens e mulheres em Moçambique, decorre do fato de que a grande maioria das mulheres analfabetas com mais de quinze anos têm ou terão filhos nalgum momento das suas vidas, ou seja, crianças cujas vidas serão significativamente afetadas pela realização educacional e atitudes da sua mãe. É por essa razão que promover e proteger a alfabetização materna é um elemento crítico para

garantir que o ciclo de analfabetismo familiar e comunitário nos países em desenvolvimento (Santos et al., 2016).

No nosso estudo, o número de participantes analfabetas é muito elevado, verificando-se que não estudaram ou não puderam avançar um pouco mais nos seus reduzidos estudos pela necessidade de ajudar nos trabalhos domésticos.

Como Hilary Clinton declarou nas suas observações na Comissão das Nações Unidas sobre o Status das Mulheres, “O status das mulheres do mundo não é apenas uma questão de moralidade e justiça. É também um político, econômico, e imperativo social. Simplificando, o mundo não pode fazer progressos duradouros se as mulheres e meninas no século XXI são negados seus direitos e deixados para trás” (2010).

O estudo de Alzira *et al.* (2017) valorizou a interpretação dos dados e a experiência dos autores para produzir conhecimento. Gerou “palavras, em vez de números, como análise de dados” (Mack *et al.*, 2005: 2). Centra-se na educação de adultos em Moçambique, e foi realizado entre fevereiro e novembro de 2017. É baseado num conjunto de documentos, nomeadamente documentos políticos de Moçambique sobre educação, particularmente educação não formal (planos estratégicos de educação, Estratégia de Alfabetização Educação de Adultos e Educação Não-Formal 2001-2005, Estratégia de Alfabetização e Aprendizagem de Adultos, 2010-2015) e diferentes relatórios de avaliação e estudos.

O principal objetivo da análise de conteúdo é gerar “conhecimento e compreensão dos fenômenos em estudo” (Downe-Wamboldt, 1992: 314). Como Bowen (2009) aconselha, os dados precisam ser examinados e interpretados para trazer significado e desenvolver conhecimento empírico.

Segundo Rossman e Rallis (2003), na pesquisa qualitativa, os pesquisadores utilizam sua própria experiência e percepção para fazer sentido dos dados e do mundo que exploram.

Os resultados desta pesquisa vêm da análise de conteúdo de documentos. E, estão alinhados com os respetivos objetivos, questões de pesquisa e baseiam-se na teoria, assim como as experiências dos próprios pesquisadores e a compreensão do tópico.

Segundo Gõni (2006: 123), “a educação de adultos é orientada para preparar os indivíduos pelas suas responsabilidades cívicas e sociais e respondendo às suas necessidades, necessidades e aspirações, oferecendo oportunidades e formas de desenvolver sua personalidade”, o que requer professores de alfabetização competentes e motivados e currículo relevante. O investimento para currículos de melhoria foi tentado no contexto da implementação de estratégias de educação de adultos. Por exemplo, na estratégia para 2001-2005, que durou até 2009, as melhorias foram caracterizadas, basicamente pela introdução de conteúdos de habilidades vocacionais em aulas de alfabetização.

A alfabetização é fundamental em Moçambique, principalmente quando consideramos que mais de metade jovens e adultos não são capazes de ler e escrever, mas não podem ser vistos como um objetivo da educação de adultos. A alfabetização e numeracia são as competências fundamentais que todos os jovens e adultos precisam para beneficiar de outras oportunidades de aprendizagem.

O estudo de Van der Linden e Manuel (2011) revela que é a vida familiar real é a primeira questão que aparece quando se fala sobre a importância de alfabetização, principalmente nas respostas das mulheres, mas também nas dos homens. Os entrevistados dizem que "alfabetização ajuda a entender as coisas da vida" e "resolver problemas da vida diária". As participantes dão exemplos como: entender o dever de casa das crianças, falando com o professor das crianças, falando com o médico, escrever um nome, ler e escrever cartas, ler o destino do autocarro e verificar a mudança no mercado. "No passado eu estava com vergonha, quando tinha que assinar algo, agora eu já sei escrever meu nome", disse uma mulher na cidade de Maputo.

Por outro lado, a participação na sociedade é a terceira categoria. A alfabetização é importante para "entender o que os outros dizem". Como os outros são aqueles que não falam a mesma linguagem materna, este desejo de comunicação refere-se à língua portuguesa. As participantes de aulas de alfabetização têm ambições: querem "ensinar aos outros", "explicar para os outros", "ajudar os outros", "resolver problemas sociais" e "ajudar a combater o crime". As pessoas de Nampula falam literalmente do desejo de ser "alguém",

o que significa serem respeitadas, escutadas e valorizadas: "A alfabetização é importante para que seja alguém" (mulher num mercado) (Van der Linden & Manuel, 2011).

Surpreendentemente, as perceções das participantes e potenciais participantes não diferiram muito do estudo de investigação. Existem pequenas diferenças entre mulheres e homens. Nas entrevistas as mulheres mostram mais preocupação com a vida familiar e com os cuidados infantis, o que de certa forma restringe o seu mundo, enquanto os homens são mais móveis na sua busca para ganhar a vida. A descoberta que as perceções dos participantes e potenciais participantes são semelhantes, fez-nos questionar o que faz com que os potenciais participantes não participem. Quais são as barreiras para a participação? Encontramos fatores como a situação económica, o meio social, mas também a escola em si e fatores internos para a pessoa criando barreiras para participar nas classes. Uma jovem no mercado de Maputo disse: "todo o meu tempo está ocupado a procurar algo para sustentar minha família". Além disso, há pessoas que pensam que estudar é para crianças e que as pessoas mais velhas têm cérebros velhos em que coisas novas dificilmente entram: "Eu não quero participar, não posso aprender mais" (mulher, Maputo). Houve casos em que os homens não permitiram que as suas esposas comparecessem na escola.

Entende-se isso através das respostas como: "meu ex-marido não queria que eu fosse. Quanto aos homens, parece que uma sala de aula cheia de mulheres os impede de frequentar. Um jovem participante masculino em Nampula disse que conhecia muitos outros que não sabiam ler nem escrever, mas "eles sentem-se envergonhados".

A questão central do estudo foi como desenvolver estratégias apropriadas e sustentáveis para a alfabetização e programas de educação não formal para adultos no contexto moçambicano.

O referencial teórico já mostrou que não há uma resposta fácil para esta questão. O objetivo principal deste estudo foi o de criar um modelo de ENF que servisse de catalisador do desenvolvimento socioeconómico em áreas geográficas previamente definidas e limitadas, em particular nos domínios do *empowerment* das mulheres e da capacitação de atores locais, tendo como meta final o desenvolvimento comunitário numa perspetiva de

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

DLS e a identificação do modelo(s) educativo(s) não formal que melhor se adequasse a uma intervenção neste tipo de contextos.

Pensamos que o modelo do nosso estudo, aplicado nas três comunidades moçambicanas, embora possa vir a ser mais abrangente e ajustado, constitui-se como um modelo que cumpriu os objetivos propostos para o estudo.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES

Os problemas como a pobreza extrema, a fome, a iliteracia, os conflitos violentos, a SIDA, a malária e outras doenças, e a degradação dos recursos naturais assumem uma importância elevada nos países africanos, arrogando, mesmo um carácter prioritário e distinto das prioridades definidas no Relatório de Bruntland (Mantewau, 2012).

Por estas razões, o conceito de desenvolvimento sustentável deve ser ajustado à realidade africana, e, considerar os ambientes específicos, as estruturas comunitárias, os conhecimentos locais, os valores, as vivências e os sistemas epistemológicos subjacentes às diversas culturas. Só a partir deste enquadramento local será possível desenvolver propostas inovadoras, nomeadamente no domínio da educação, e, em particular na educação não formal.

O estudo aqui apresentado centrou-se, essencialmente, nas componentes educativas do modelo de intervenção, numa perspectiva da educação para o desenvolvimento sustentável, por forma a identificar e testar um modelo de intervenção comunitária, através do envolvimento dos atores locais e com base nos seus próprios recursos e nos aspetos sociais, históricos e culturais.

A capacitação e a qualificação das mulheres participantes através do programa de formação deram origem a novas realidades, procedimentos e práticas de gestão local, num formato de desenvolvimento sustentável, ou seja, respeitando a comunidade, a sua história, cultura, vivência e estrutura social e em consonância com os ODS definidos durante a Cimeira das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Ao longo dos vários meses de intervenção, foi possível verificar as transformações que ocorreram nas atitudes das mulheres e também dos elementos das próprias comunidades, que, nem sempre demonstraram o seu interesse no programa desenvolvido. Destaca-se o empenho e a motivação das mulheres durante a formação, que inicialmente se mostravam, por vezes, receosas e menos colaborativas; as mudanças pessoais que conseguiram realizar, como a criação do seu negócio e de formas de gerar o seu próprio rendimento e a

contribuição para a educação dos filhos, através da compra de manuais e materiais escolares dos seus filhos; a sua valorização na comunidade, pela participação em assuntos da comunidade, como o xitique, a construção do furo de água e o apoio a outras mulheres; a instalação do espírito comunitário, através da organização da produção de compotas em grupo; e a motivação gerada nas próprias comunidades, que no final da intervenção solicitaram o desenvolvimento de outros projetos, como a construção de uma infraestrutura para a transformação dos alimentos, a preparação de um espaço onde as mulheres pudesse trabalhar em conjunto e a comercialização formal dos produtos.

A UNESCO (2017) defende que a educação não formal pode ter um contributo decisivo na promoção do desenvolvimento sustentável, uma vez que colabora no ensino de formas sustentáveis de vida, fomenta a capacidade de melhorar a qualidade de vida, preservando o ambiente e minimizando os impactos negativos nas gerações futuras.

Este projeto foi exatamente ao encontro desses aspetos, através da melhoria da qualidade de vida das mulheres participantes e das suas famílias, a valorização da mulher e das suas capacidades, e o envolvimento da comunidade.

A experiência da investigadora no terreno, que assistiu ao insucesso de intervenções cuja questão da sua sustentabilidade não foi acautelada, permitiu o desenvolvimento do projeto de modo transversal, ou seja, desde a fase de conceção, passando pelo seu diagnóstico, implementação e avaliação, envolvendo toda a comunidade. O sucesso do projeto numa perspetiva de desenvolvimento sustentável foi conseguido porque se incluíram as relações sociais constituídas e as suas estruturas enquanto organização, valorizando os diversos sujeitos envolvidos - as mulheres, homens, jovens, idosos, e demais pessoas.

Como limitações referem-se as dificuldades que encontrámos a nível político e as consequentes repercussões que daí advieram. O período pré-eleitoral em 2015, assim como os distúrbios pós-eleições na zona centro do país limitaram as deslocações entre o Norte e o Sul. Provocaram também, uma enorme instabilidade ao nível da instalação e permanência das pessoas nas comunidades. O impacto a nível turístico trouxe muito desemprego e a deslocação das populações, condenando os seus negócios locais.

Por fim, os desastres naturais, que são sempre um fator de elevada instabilidade e desagregação das comunidades, contribuíram para a quebra dos processos de consolidação das estruturas criadas pelas mulheres do programa.

É importante que esta intervenção tenha continuidade, noutras comunidades moçambicanas e até noutros países africanos. Temos vindo a desenvolver ações semelhantes em diferentes comunidades do país, nomeadamente na Beira, Dondo e Manga. O impacto que tem vindo a causar nas comunidades tem sido muito positivo, pois não só desencadeou um reforço nas economias locais, como consolidou a força das mulheres nas comunidades e reforçou aspetos pessoais como a autoestima e qualidade de vida. Temos tido a preocupação de ajustar as intervenções às dinâmicas locais, o que tem tornado o programa cada vez mais sólido. Na sequência do reforço das competências pessoais das mulheres, temos verificado o desencadeamento de outros processos, tais como a iniciativa para a alfabetização.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## BIBLIOGRAFIA

- Aaker, D. A., Kumar, V., & Day, G. S. (2001). *Marketing Research* (7<sup>th</sup> ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação um guia prático e crítico*. Porto: ASA editores.
- Agyeman, J. (2005). Alternatives for Community and Environment: Where Justice and Sustainability Meet. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 47(6), 10–23.
- Annan, K.A. (2012). *Interventions: a Life in War and Peace*. London: Allen Lane.
- Appiah, K. A. K. (1987). Old Gods, new worlds: Some recent work in the philosophy of African traditional religion. *Contemporary philosophy. A new survey*, 5, 207-234.
- Atkinson, G., Dietz, S., & Neumayer, E. (2007). Introduction. In G. Atkinson, S. Dietz, & E. Neumayer (Eds), *Handbook of Sustainable Development* (pp. 1–23). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Banco Africano de Desenvolvimento (2007). *Natural resources for sustainable development in Africa: African development report 2007*. Oxford University Press, New York.
- Banco Mundial (1992). *World development report: development and the environment*. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/995041468323374213/pdf/105170REPLACEMENTOWDR01992.pdf>
- Banco Mundial (2017). *Africa's pulse (English)*. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/348741492463112162/Africas-pulse>.
- Bandeira, P. S. (2000). Participação, Articulação de Atores Sociais e Desenvolvimento Regional. In D. F. Becker & P. S. Bandeira, *Desenvolvimento Local-Regional: Determinante e Desafios Contemporâneos* (Vol 1, pp. 23-128). Santa Cruz: EDUNISC.

- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bellu, L. G. (2011). *Development and Development Paradigms. A (Reasoned) Review of Prevailing Visions*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Berkes, F. & Folke, J. (1994) *Linking Social and Ecological Systems: Management Practices and Social Mechanisms for Building Resilience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boateng, H. & Quansah, M. (2013). Mobile telecommunication networks choice among Ghanaians. *Management Science Letters*, 3, 1839–1850.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boon, H. (2011). Beliefs and education for sustainability in rural and regional Australia. *Education in Rural Australia*, 21(2), 37-51.
- Boström, M. A. (2012). Missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability. *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, 8, 3–14.
- Breidlid, A. (2009). Culture, indigenous knowledge systems and sustainable development: A critical view of education in an African context. *International Journal of Educational Development*, 29, 140-148.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2006). *Critérios de Qualidade para Escolas - EDS. Guia para a melhoria da qualidade da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (M. C. Gomes, Trad.). Viena: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Bucuane, A. & Mulder, P. (2007). *Exploring natural resources in Mozambique: will it be a blessing or a curse? Discussion paper 54*. Maputa: Ministry of Planning and the Environment, Republic of Mozambique.
- Cândido, C. (2010). *Desenvolvimento Sustentável e Pobreza no Contexto da Globalização. O caso de Moçambique* (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Carmo, H. (2000). *Intervenção Social com Grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento Comunitário. Sociologia de Intervenção - Introdução*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (3ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Capucha, L., Almeida, J., Pedroso, P., & Silva, J. (1996). Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. *Revista Sociologia – Problemas e Práticas – Metodologias de Avaliação*, 22, 9-27.
- Carvalho, J. (2011) <http://www.revistaeducacao.com.br/sobre-o-conceito-de-formacao>
- Castel-Branco, C. N., Ossemane, R., & e Amarcy, S. (2010). *Moçambique: Avaliação independente do desempenho dos PAP em 2009 e Tendências do Desempenho no período 2004-2009*. Lisboa: Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE).
- Castells, M. (1999a). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (1999b). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. O Poder da Identidade* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Catton, W. R. (1986). Carrying Capacity and the Limits to Freedom. Paper Prepared for Social Ecology Session 1, *XI World Congress of Sociology*, New Delhi.
- Cazelli, S. (2000) Divulgação Científica em espaços não formais. *Anais do XXIV Congresso da Sociedade de Zoológico do Brasil*, p. 10, Belo Horizonte
- Chiavenato, I. (2009). *Recursos humanos: o capital das organizações* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- CIEGES, R. & ZELENUTE, R. (2008). Economic development development perspective. *Applied Economics: Sisteminiani research*, v.2
- Ciegis, R. (2004). *Economia e Meio Ambiente: Gerenciando o Desenvolvimento Sustentável*. Kaunas: Imprensa da Universidade Vytautas Magnus.
- Ciegis, R. (2009). Avaliando o desenvolvimento sustentável. *Economia Aplicada: Pesquisa Sistemática*. 12.
- Ciscato, E. (2012). *Introdução à cultura da área Makhuwa Lomwe*. Porto: Clássica Artes Gráficas.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.

- Comissão Económica para a Europa da Organização das Nações Unidas [CEE-ONU] (2005). *Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Bruxelas: Autor.
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Cowen, M. P. & Shenton, R. W. (1996). *Doctrines of Development*. London: Routledge
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94, S95-S120.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, SEC (2000) 1832*. Bruxelas: Autor
- Common, M. & Perrings. C. (1992). Towards an Ecological Economics of Sustainability. *Ecological Economics*, 6, 7–34.
- Coombs P., Prosser, R. & Ahmed, M. (1973) *New Paths to Learning*. New York: International Council for Educational Development.
- Covane, L. A. (2001). *O trabalho migratório e a agricultura no sul de Moçambique (1920-1992)*. Maputo: Promedia
- Cruz, C. (2013). *A Educação para o Desenvolvimento Sustentável na formação de professores* (Tese de Doutoramento). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Da Silva, M. O. L., Oliveira, S. S, Pereira, V. A., & Lima, M. G. S. B (2010). Etnografia e Pesquisa. Qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*, v. 1, pp. 1-13.
- Davis, B., Handa, S., Ruiz, M., Stampini, M., & Winters, P. (2005). *Agricultural Subsidies, Human Capital Development and Poverty Reduction: Evidence from Rural Mexico*. Washington: Office of Evaluation and Oversight.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Diagne, S. B. (2011). Philosophie africaine et charte africaine des droits de l’homme e des peuples. *Critique*, 771-772.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Direcção Nacional de Estudos e Análise de Políticas (2010). *Relatório da Pobreza e Bem-Estar em Moçambique: 3ª Avaliação Nacional*. Maputo: Ministério da Planificação e Desenvolvimento.
- Divisão de Estatística da Organização das Nações Unidas (2016). *Report of the 4th Meeting of the Inter-Agency and Expert Group on the Sustainable Development Goal Indicators (IAEG-SDGs)*. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas
- Dowbor, L. (1996). *Da Globalização ao Poder Local: a Nova Hierarquia dos Espaços na coletânea “A Reinvenção do Futuro”*. São Paulo: Cortez Editora.
- Dowbor, L. (1998). *A Reprodução Social*. Petrópolis: Vozes.
- Downe-Wamboldt, B. (1992) Content Analysis: Method, Applications and Issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
- Durston, J. (2000). *Qué es el capital social comunitario?* Série Políticas Sociales. Santiago de Chile: Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).
- Dzemydiene, D. (2008). Preface to sustainable development problems in the issue. Technological and Economic Development of Economy. *Baltic Journal on Sustainability*, 4, 8-10
- Elungu, P. E. A. (1976). *O Despartar Filosófico em África*. Luanda, Edições Mulemba.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Escobar, A. (1995). *Encountering development: The making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fenech, C. & Perkins, B. (2014). *The Deloitte Consumer Review Africa: A 21st century view*. London: Deloitte.
- Fiege, K. (2011). *Envolvimento político da sociedade civil em Moçambique*. Venro, Centro de Pesquisa de Política de Desenvolvimento da FH Düsseldorf.
- Filho, W.L. (2009). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. *Revista de Educación*, 1, 263-277.
- Flick, W. (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa* (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Fontelles, M. J., Simões, M. G., Farias, S. H., & Fontelles, R. G. S. (2009). Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista Paraense de Medicina*, 23(3), 50-62.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação. Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1977). *A Mensagem de Paulo Freire - Teoria e Prática da Libertação*. Porto: Nova Crítica.
- Fundo Monetário Internacional (FMI) (2011). *Republic of Mozambique: Poverty Reduction Strategy Paper. IMF Country Report No. 11/132*. Washington, DC: FMI. Disponível em: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/scr/2011/cr11132.pdf>.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Garcia, V. (2007). *Educação não formal do histórico ao trabalho local*. In M. B. Park, R. S. Fernandes, & A. Carnicel (Orgs.), *Palavras-chave em Educação não-formal*. Campinas: CMU.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89) (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Giddings, B., Hopwood, B., & O'Brien, G. (2002) Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10, 187–196. doi: 10.1002/sd.199
- Gil, D., Vilches, A., Toscano, J. C., & Macías, Ó. (2006). Década de la Educación para un Futuro Sostenible (2005-2014): Un Punto de Inflexión Necesario en la Atención a la Situación del Planeta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 125-178.
- Gilding, P (2011). *The Great Disruption: How the Climate Crisis will Transform the Global Economy*. Bloomsbury, London

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia critica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glahn, C., Specht, M., & Koper, R. (2007). Smart Indicators on Learning Interactions. Conference: Creating New Learning Experiences on a Global Scale, *Second European Conference on Technology Enhanced Learning*, EC-TEL, Crete, Greece, September pp. 17-20.
- Gremin, P. & Nakabugo, M.G. (2012). Education, development and poverty reduction: A literature critique. *International Journal of Educational Development*, 32, 499-506.
- Gohn, M. G. (1999). *Educação não-formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez
- Gohn, M. G. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Rio de Janeiro: Scielo.
- Gohn, M. G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 333-361.
- Gohn, M. G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, II(1), 35-50.
- Goldstein, D., & Mead, M. (1987). A estratégia de pesquisa de caso em estudos de sistemas de informação. *MIS Quarterly*, 11
- Gomez, G. R., Flores, J. G., & Gimenez, E. G. (1996). *Metodologia de la Investigacion cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Gõni, M. M. J. I. (2006). *¿Qué Es La Educación De Adultos?*. San Sebastien: UNESCO.
- Governo da Província de Zambézia (s.d.). Historia. Portal do Governo da Província de Zambézia. Disponível em <https://www.zambezia.gov.mz/por/A-Propvincia/Historia2>
- Governo de Moçambique (1997). Lei do Ambiente nº 20/97, de 01 de outubro
- Governo de Moçambique (2004). A Lei de Regulamento sobre Avaliação do Impacto Ambiental (Decreto nº 45/2004).
- Governo de Moçambique (2007a). A Lei do Ordenamento do Território (Lei nº17/2007).
- Governo de Moçambique (2007b). A Política de Ordenamento do Território (Resolução nº 18/2007).

- Governo de Moçambique (s.d.). População. Portal do Governo de Moçambique. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/index.php/por/Mocambique/Populacao>
- Goodland, R., & Ledec, G. (1987). Neoclassical Economics and Principles of Sustainable Development. *Ecological Modelling*, 38, 19-46.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Grünbaum, N. N. (2007). Identification of ambiguity in the case study research typology: What is a unit of analysis? *Qualitative Market Research An International Journal*, 10(1), 78-97.
- Grundmann, R. & Stehr, N. (2010). Climate Change: What Role for Sociology? A Response to Constance Lever-Tracy. *Current Sociology*, 58, 897–910
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação. O Planeamento em Ciências Sociais* (2ª ed.). Cascais: Principia.
- Hagedorn, M. & Manovskii, L. (2008). The Cyclical Behavior of Equilibrium Unemployment and Vacancies Revisited. *American Economic Review*, 98(4), 1692-1706.
- Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Thematic Bibliography for the Case Study Case study research*. Newcastle: Sage.
- Haughton, G. (1999). Environmental Justice and the Sustainable City. *Journal of Planning, Education and Research*, 18, 233-243.
- Hediger, W. (2006). Weak and strong sustainability, environmental conservation and economic growth. *Natural Resource Modelling*, 19(3), 359–394.
- Holgate, M. (1993). Sustainability in the forest. *14th Commonwealth Forestry Conference People, The Environment and Forestry – Conflict or Harmony?*, Kuala Lumpur, IUCN – The World Conservation Union.
- Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.
- Holling, C. S. (1986). The resilience of terrestrial ecosystems: local surprises and global change. In W. C. Clark & R. E. Munn (Eds.), *Sustainable Development of the Biosphere* (pp. 292-317). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Hountondji, P. (2008) Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos1. *Revista Critica de Ciências Sociais*, 80, 149-160. doi: 0.4000/rccs.699
- Huckle, J. & Sterling, S.R. (1996). *Education for sustainability*. London: Earthscan
- Instituto Camões (2016). *Indicadores Smart*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros. Disponível em: [https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/financprojts\\_peded10.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/financprojts_peded10.pdf).
- Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2017). *Resultados Definitivos. Censo 2017. IV Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: Autor.
- Jabareen, Y. R. (2006). Sustainable Urban Forms Their Typologies, Models, and Concepts. *Journal of Planning Education and Research*, 26, 38–52. doi: 10.1177/0739456X05285119
- Jabareen, Y. R. (2015). *The Risk City: Cities Countering Climate Change: Emerging Planning Theories and Practices around the World*. New York, NY, USA: Springer.
- Johansson, R. (2003). Case study methodology. *International Conference Methodologies in Housing Research*, Royal Institute of Technology in cooperation with the International Association of People–Environment Studies, Stockholm.
- Juscus, V. & Snieska, V. (2008). Influence of Corporate Social Responsibility on Competitive Abilities of Corporations. *Engineering Economics*, 3(58), 34-44.
- Kabou, A. (1991). *Et si l’Afrique refusait le développement?*. Paris: L’Harmattan.
- Kahneman, D., Krueger A. B., Schkade, D., Schwartz, N., & Stone, A. A. (2004) Toward national well-being accounts. *American Economic Review*, 94(2), 429–434. doi: 10.1257/0002828041301713
- Kahuthu, A. (2006). Economic Growth And Environmental Degradation In A Global Context. *Environment, Development and Sustainability*, 8, 55–68.
- Kates, R. & Dasgupta, P. (2007) African poverty: A grand challenge for sustainability science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 194, 16747-16750. doi:10.1073/pnas.0708566104
- Kliksberg, B. (2001). *Falácias e mitos do Desenvolvimento Social*. São Paulo: Cortez/UNESCO.

- Krause, M. & Kaufmann, F. (2011). *Política industrial em Moçambique. Documento de discussão*. Bonn: Instituto Alemão de Desenvolvimento (DIE).
- Leininger, M. (1984). Qualitative research method. *Western Journal of Nursing Research*, 6(2), 151-152.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2006) Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. Denzin & Y. Lincoln, *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. São Paulo: Artmed.
- Lopes, D. (2012). Educação não formal e avaliação: em busca de um debate. *Revista e-Curriculum*, 10(03), 229-246.
- Lynn, R. (1989). A multifactorial approach to achievement motivation: The development of a comprehensive measure. *Journal of Occupational Psychology*, 62(4), 301–312.
- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, C. Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Family Health International.
- Mantewau, O.O. (2012). Education for sustainable development in Africa: The search for pedagogical logic. *International Journal of Educational Development*, 32, 376-383.
- Mayo, A. (2003). *O valor humano da empresa: valorização das pessoas como ativos*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Mbembe, A. (2001). *On the Postcolony*. Berkeley: University of California Press.
- Mbembe, A. (2002). African modes of self-writing. *Public culture*, 14(1), 239-273.
- Meadows, D. H., Meadows, G., Randers, G. J., & Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth*. New York: Universe Books.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2),49-65.
- Menezes, I. D. (2018). *Agora ou Nunca! Processos de Tomada de Decisão de Mães sobre a Gestão da Maternidade nas Províncias de Maputo e Maputo Cidade, Moçambique* (Dissertação de Mestrado). Escola de Sociologia e Políticas Públicas, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1990). *The focused interview: A manual of problems and procedures* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Free Press.

- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Milhano, A. P. F. R. C. (2008). *Gestão dos recursos hídricos em Moçambique: Gaza – rio Limpopo* (Dissertação de mestrado). ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa: Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1376>.
- Miller, J. & Glassner, B. (2009). The “Inside” and the “Outside”: Finding Realities in Interviews. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, methods and practice* (2ª ed., pp. 125-139). Los Angeles, CA: Sage.
- Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2017). *O continente Africano*. São Paulo: Autor.
- Ministério Público (s.d.). Declaração do Milénio das Nações Unidas. Disponível em [http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao\\_do\\_milenio\\_das\\_nacoes\\_unidas.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_do_milenio_das_nacoes_unidas.pdf).
- Moen, T. (2006). Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56–69.
- Mourão, P. R. (2006). Contributo para o estudo económico dos indicadores regionais. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 12, 77-92. Disponível em: [http://www.apdr.pt/siteRPER/numeros/RPER12/art04\\_rper12.pdf](http://www.apdr.pt/siteRPER/numeros/RPER12/art04_rper12.pdf).
- Munasinghe M. (1993). Environmental issues and economic decisions in developing countries. *World Development*, 21(11), 1729-1748
- Ndlovu-Gatsheni, S. (2013). *Empire, Global Coloniality and African Subjectivity*. New York: Berghahn Books.
- New African Magazine (2012) <https://newafricanmagazine.com/>
- New African Magazine (2013) <https://newafricanmagazine.com/>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Office of the Deputy Prime Minister (2003). *Sustainable Communities: Building for the Future*. London, UK: Office of the Deputy Prime Minister.
- Organização das Nações Unidas (1992). *United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992. AGENDA 21*. Nova Iorque:

ONU. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.

Organização das Nações Unidas [ONU] (2015). *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável entram em vigor a 1 de janeiro*. Bruxelas: Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental. Disponível em: <https://unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-entram-em-vigor-a-1-de-janeiro>

Organização das Nações Unidas [ONU] (s.d.). *UN Documentation: Environment*. Nova Iorque: ONU. Disponível em: <https://research.un.org/en/docs/environment/conference>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014: UNESCO International Implementation Scheme*. Paris, France: UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2005). *Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da CEE-ONU*. Paris, France: UNESCO. Disponível em: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/un-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2009). *Education and the search for a sustainable future. Policy Dialogue 1*. Paris: Sector Education Unesco.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2014). *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, Aichi-Nagoya, Japan*.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2016a). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2016b). *Repensar a Educação Rumo a um bem comum mundial?*. Brasília: UNESCO.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Paris: UNESCO.
- Pearce, D., Markandya, A., & Barbier, E. (1989). *Blueprint for a Green Economy*. London: Earthscan Publications Ltd.
- Pezzey, J. (1989). *Economic Analysis of Sustainable Growth and Sustainable Development, World Bank Environment Department, Working Paper No. 15*. Washington D.C.: World Bank.
- Piana, M. C. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora U N E S P.
- Pierantoni, I. (2004). *A few remarks on methodological aspects related to sustainable development in OECD 2004. Measuring sustainable development: Integrated economic, environmental and social frameworks*. Paris: OECD.
- Pirages, D. C. (1977). A social design for sustainable growth. In D.C. Pirages (Ed.), *The Sustainable Society - Implications for Limited Growth*. New York: Praeger.
- Pearce D. W. & Atkinson, G. D. (1993). Capital theory and the measurement of sustainable development: an indicator of “weak” sustainability. *Ecological Economics*, 8(2), 103-108.
- Pezzoli, K. (1997). Sustainable Development: A Transdisciplinary Overview of the Literature. *Journal of Environmental Planning and Management*, 40(5), 549-574.
- Petkeviciute, N. & Svirskaitė, I. (2001). Desenvolvimento Económico e Desenvolvimento Social Humano. *Gestão Organizacional: Pesquisa Sistemática*, 17, 163-173.
- Piketty, T. (2014). *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD] (2013). *Relatório Desenvolvimento Humano 2013* (P. Conceição, Dir., edição portuguesa). Nova Iorque: PNUD.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD] (2015). *Relatório Desenvolvimento Humano 2015*. (P. Conceição, Dir., edição portuguesa). Nova Iorque: PNUD.

- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD] (2017). *Relatório Desenvolvimento Humano 2017*. (P. Conceição, Dir., edição portuguesa). Nova Iorque: PNUD.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD] (2019). *Relatório Desenvolvimento Humano 2019*. (P. Conceição, Dir., edição portuguesa). Nova Iorque: PNUD.
- Polese, M. & Stren, R. (2000). *The Social Sustainability of Cities Diversity and Management of changes*. Toronto: Toronto University Press.
- The Institute of Directors in Southern Africa (2016). *King IV Report on Corporate Governance for South Africa 2016*. Gauteng: Autor.
- Reis, E. & Moreira, R. (1993). *Pesquisa de Mercados*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rios Osorio, L. A. R., Lobato, M. O., & Castillo, X. Á. D. (2005). Debates on Sustainable 2005 Debates on Sustainable Development: Towards a Holistic View of Reality. *Environment Development and Sustainability*, 7(4), 501-518. doi: 10.1007/s10668-004-5539-0
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salgado, C. & Tréllez, E. (2009). *Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe: Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014*. Chile: Unesco.
- Santana, B. P. (2011). *Diversidade, Unidade e Identidade: A Língua Portuguesa em Moçambique*. Brasília: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Savenye, W. & Robinson, R. (1996). Qualitative Research Issues and Methods: an Introduction for Educational Technologists. In D. H. JONASSEN (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan USA.
- Schramm, W. (1971). *Notes on case studies of instructional media projects. Working paper*. Washington, DC: Academy for Educational Development.

- Sachs, J. (2005). Ending Poverty in Africa: We are Not There Yet. *New Perspectives Quarterly*, 22(4), 31–33. doi: 10.1111/j.1540-5842.2005.00764.x
- Schultz, P.W. (2011). Conservation means behavior. *Conservation Biology*, 25, 1080–1083.
- Sustainable Development Education Liaison Group [SDLEG] (2006). Sustainable Development Education in a Curriculum for Excellence. *Sustainable Development Education in a Curriculum for Excellence-Network Event*, United Kingdom.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla
- Silva, C. R. (2007). Construção de identidades. In M. B. Park, R. S. Fernandes, & Carnicel, A. (Orgs.), *Palavras-chave em Educação não-formal* (pp. 95-96). Campinas: CMU
- Silva, S. (2014). *A Escola e a Exclusão Social: Consequências do fracasso escolar nos percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares da Zona da Mata de Pernambuco - Brasil* (Tese de Doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação, Lisboa.
- Shahin, A. & Mahbod, M. A (2007). Prioritization of key performance indicators: an integration of analytical hierarchy process and goal setting. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 56(3), 226-240.
- Sobrinho, J. (2008). Qualidade, Avaliação: do SINAES a Índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 817-825. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/284/285>.
- Streubert, H. J. & Carpenter, D. R. (2002). *Investigação Qualitativa em Enfermagem: Avançando o Imperativo Humanista*. Camarate: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Todaro, M. & Smith, S. (2009). *Economic Development* (10<sup>th</sup> ed.). Londres: Pearson.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Trudell, B. (2009). Local-language literacy and sustainable development in Africa. *International Journal of Educational Development*, 29, 73-79.

- Vallance, S., Perkins, H.C., & Dixon, J. E. (2011). What Is Social Sustainability? A Clarification of Concepts. *Geoforum*, 42, 342–348.
- Van der Linden, J. & Manuel, A. M. (2011). Beyond literacy: Non-formal education programmes for adults in Mozambique. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(4), 467-480.
- To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2011.581514>
- Van der Vorst, R., Grafé-Buckens, A, & Sheate, W. (1999) A systemic framework for environmental decision-making. *Journal of Environmental Assessment Policy and Management*, 1(1), 1-26.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação. O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo
- Vitousek, P., Mooney, H. A., Lubchenco, J., & Melillo J. M. (1997). Human Domination of Earth's Ecosystems. *Science*, 277, 494-499.
- Von Simson, O. & Park, M. (2001). *Educação não-formal: Cenários da Criação*. Campinas: Unicamp.
- Waizbort, L. (Org.) (1999). *Dossiê Norbet Elias*. São Paulo: Edusp.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1063–1070.
- Weber, M. (1972). *Economia e Sociedade* (Vol. I). Brasília: UNB.
- World Wide Fund for Nature (1991). *Caring for the Earth : a strategy for sustainable living : summary*. Gland: IUCN-The World Conservation Union, UNEP-United Nations Environment Programme, WWF-World Wide Fund for Nature.
- Yin, R. K. (2003). *Pesquisa de Estudo de Caso e métodos* (3ª ed., Série de Métodos de Pesquisa, Vol. 5). Thousand Oaks, Califórnia, EUA Sage Publications.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## **APÊNDICES**

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?



Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?



Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## **Apêndice 3 - Guião da Entrevista aplicada a cada Mulher na Fase 0**

### **1. Caracterização Pessoal**

- Código Identificação
- Idade
- Estado Civil
- Agregado familiar
- Nº de Filhos
- Escolaridade
- Porque não estudou ou motivos da desistência

### **2. Contexto Familiar e Educacional**

- Importância que atribui à escolaridade dos filhos
- Quantos filhos vão à escola?
- Distância da escola mais próxima
- Quais as suas responsabilidades na família
- Quais as suas responsabilidades na comunidade
- Quais as responsabilidades dos seus filhos na sua família
- Quais as responsabilidades das suas filhas na sua família
- Quais as responsabilidades dos seus filhos na comunidade
- Quais as responsabilidades das suas filhas na comunidade

### **3. Expetativas antes da Formação**

- Caso não seja alfabetizadas, se gostaria de o ser
- Porque se inscreveu na formação
- Como pensa que esta formação contribuirá para a melhoria da sua vida
- Como pensa que poderá contribuir para a comunidade após a formação
- Que mudanças pensa conseguir na sua comunidade após a formação

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?



Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## Apêndice 5 – Grelhas de Observação

Grelhas de Observação - 2 sessões cada 1	INH 1	INH 2	INH 3	INH 4	Grelhas de Observação - 4 sessões cada 1	INH 6	INH 7	INH 8	INH 9	INH 10	INH 11	INH 12	INH 13	INH 14	INH 15	INH 16	INH 17	INH 18	INH 19	INH 20
Motivação durante as sessões	B	B	B	B	Motivação durante as sessões	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Boa gestão do tempo	B	B	B	B	Boa gestão do tempo nas formações	B	B	B	B	B	B	M	B	B	B	M	B	B	M	B
Atitude positiva face às actividades	B	B	B	B	Atitude positiva face às actividades	B	B	B	B	B	M	B	B	B	B	M	B	M	M	M
Integração no grupo	B	B	B	B	Integração no grupo	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Capacidade de organização	B	B	B	B	Capacidade de organização	B	B	B	B	M	M	M	B	B	B	B	B	M	F	B
Capacidade de decisão	B	B	B	B	Capacidade de decisão	B	B	B	M	B	M	B	B	M	M	M	B	B	M	B
Incentivou as colegas a não desistir	B	B	B	B	Incentivou as colegas a não desistir	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Espirito de iniciativa	B	B	B	B	Espirito de iniciativa	B	B	B	B	M	M	M	B	B	B	B	B	M	M	B

F – Fraco, M – Médio, B - Bom

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

Grelhas de Observação - 2 sessões cada 1	MAP 1	MAP 2	MAP 3	MAP 4	Grelhas de Observação - 4 sessões cada 1	MAP 6	MAP 7	MAP 8	MAP 9	MAP 10	MAP 11	MAP 12	MAP 13	MAP 14	MAP 15	MAP 16	MAP 17	MAP 18	MAP 19	MAP 20
Motivação durante as sessões	B	B	B	B	Motivação durante as sessões	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Boa gestão do tempo	B	B	B	B	Boa gestão do tempo nas formações	B	B	B	M	M	B	B	M	F	B	B	M	B	B	M
Atitude positiva face às actividades	B	B	B	B	Atitude positiva face às actividades	B	B	M	B	B	B	B	M	M	B	B	M	B	B	M
Integração no grupo	B	B	B	B	Integração no grupo	B	B	B	M	M	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Capacidade de organização	B	B	B	B	Capacidade de organização	B	B	B	B	B	M	B	B	M	B	B	M	B	B	B
Capacidade de decisão	B	B	B	B	Capacidade de decisão	B	B	F	M	B	B	B	B	B	B	B	M	M	B	B
Incentivou as colegas a não desistir	B	B	B	B	Incentivou as colegas a não desistir	B	B	M	B	B	B	B	B	M	B	B	B	B	B	B
Espirito de iniciativa	B	B	B	B	Espirito de iniciativa	B	B	B	M	B	M	M	B	B	B	B	B	B	B	B

Grelhas de Observação - 2 sessões cada 1	ZAM 1	ZAM 2	ZAM 3	ZAM 4	Grelhas de Observação - 4 sessões cada 1	ZAM 6	ZAM 7	ZAM 8	ZAM 9	ZAM 10	ZAM 11	ZAM 12	ZAM 13	ZAM 14	ZAM 15	ZAM 16	ZAM 17	ZAM 18	ZAM 19	ZAM 20
Motivação durante as sessões	B	B	B	B	Motivação durante as sessões	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Boa gestão do tempo	B	B	B	B	Boa gestão do tempo nas formações	B	B	M	B	B	B	F	B	B	B	B	B	B	B	B
Atitude positiva face às actividades	B	B	B	B	Atitude positiva face às actividades	B	B	B	B	B	B	M	B	B	B	B	B	M	B	B
Integração no grupo	B	B	B	B	Integração no grupo	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Capacidade de organização	B	B	B	B	Capacidade de organização	B	B	M	B	B	B	M	B	B	B	B	M	M	B	B
Capacidade de decisão	B	B	B	B	Capacidade de decisão	B	B	B	B	B	B	M	B	B	B	B	M	B	B	B
Incentivou as colegas a não desistir	B	B	B	B	Incentivou as colegas a não desistir	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Espirito de iniciativa	B	B	B	B	Espirito de iniciativa	B	B	M	B	B	B	M	B	B	B	B	M	M	B	B

## Apêndice 6 – Notas e Diário de Campo

Sessão nº	Data	Grupo	Cod. Mulher	Duração	Conteúdos

Observações	Notas Pessoais
Hoje chegou muito perturbada devido a instabilidades familiares	A questão das doenças dos filhos está a criar-lhe um sentimento de impotência, relativamente à solução desta situação, o que leva a algumas acusações por parte da restante família
Grande perseverança	Não obstante os condicionalismos mencionados anteriormente, esta formanda, visivelmente alterada e pouco concentrada não desiste nunca, e atingiu os objetivos propostos para a sessão.
Os seus materiais de trabalho estão muito degradados	Temos que encontrar uma solução para esta situação, sem quebrar o princípio estabelecido no programa.
No final da sessão encontrava-se mais descontraída e veio junto da equipa desabafar sobre as questões familiares que a preocupavam	A partilha desta formanda com a equipa, especialmente com um dos elementos, (investigadora) não foi para pedir apoio material, mas apenas para partilhar o "peso" das suas angústias. Demonstra a intimidade e confiança que existe com a equipa.

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

## **Apêndice 7 - Guião da Entrevista aplicada a cada Mulher na Fase 2**

### **1. Caracterização Pessoal**

- Código Identificação

### **2. Contexto Familiar e Educacional**

- Importância que atribuem à escolaridade dos filhos
- Quantos filhos vão à escola?
- Quais as suas responsabilidades na família
- Quais as suas responsabilidades na comunidade
- Quais as responsabilidades dos seus filhos na sua família
- Quais as responsabilidades das suas filhas na sua família
- Quais as responsabilidades dos seus filhos na comunidade
- Quais as responsabilidades das suas filhas na comunidade

### **3. Expetativas após a Formação**

- Esta formação contribuiu para a melhoria da sua vida
- Como está a contribuir para a comunidade
- Que mudanças pensa conseguir na sua vida pessoal
- Que mudanças pensa conseguir na sua família
- Que mudanças pensa conseguir na sua comunidade
- Que Futuro.....

Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?



Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?



Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?



Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?



Educação e Desenvolvimento Local Sustentável: um projeto de intervenção em Moçambique  
A Educação Comunitária e o Desenvolvimento Local Sustentável. Que modelo?

