

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Projeto Wanakadji: Projeto de Educação não-formal e *Empowerment* de Mulheres Adultas na Beira

Inês de Azevedo Neves Garcia Tomaz

Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Orientador:
Professor Doutor Rogério Roque Amaro
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2022



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Economia Política

**Projeto Wanakadji: Projeto de Educação não-formal e
Empowerment de Mulheres Adultas na Beira**

Inês de Azevedo Neves Garcia Tomaz

Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Orientador:

Professor Doutor Rogério Roque Amaro
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2022

“If you educate a man, you simply educate an individual. But if you educate a woman, you educate a whole nation”

– Dr James Emman Kwegyir Aggrey

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar ao Professor Doutor Rogério Roque Amaro por todo o apoio prestado e por todo o carinho que teve comigo ao longo do mestrado e deste percurso maravilhoso que foi escrever a minha tese de mestrado. Obrigada por abraçar este projeto comigo e por ter tido a paciência de me guiar neste processo, aconselhando-me sempre da melhor maneira. Que o futuro nos reserve mais momentos e realizações juntos.

Um agradecimento também aos restantes professores de Estudos de Desenvolvimento do ISCTE, que tanto me ensinaram e contribuíram em conhecimento para este trabalho. Estes dois últimos anos foram muito enriquecedores graças a toda a equipa docente, mas também graças aos meus colegas de mestrado que me lembraram o quão bom é poder partilhar dos mesmos interesses e das mesmas causas com quem se senta ao nosso lado na sala de aula. Obrigada a todos os que confiaram em mim enquanto colega e enquanto amiga.

Agradeço também à minha família, em especial aos meus pais por me terem ouvido, aconselhado e apoiado ao longo deste trabalho. Obrigada por apoiarem as minhas escolhas académicas ao longo dos anos e por terem contribuído para que eu chegasse onde estou hoje.

Agradeço ainda a todos os meus amigos que me apoiam todos os dias, a quem me motivou a não deixar apenas uma ideia incrível pela ideia e a torná-la numa realidade bonita, e a quem sempre me lembra que a luz que em mim reside deve brilhar livremente. São vocês que me inspiram e que me ensinam diariamente que a vida é melhor através da amizade. Infinitamente, obrigada.

Deixo também um especial agradecimento a quem facilitou o meu trabalho na Beira, possibilitando que tudo corresse da melhor maneira, nomeadamente ao Exmo. Senhor Delegado do INAS, Abdul Razaca, por ter sido tão prestável e ajudar-me sempre que possível nos meus pedidos. Obrigada, em especial ao Nuno Cardoso, por me motivar sempre a ir atrás daquilo que me faz feliz e por estar comigo nesta caminhada. Palavras não chegam para agradecer tudo o que fizeste por mim nos três meses que estive na Beira, e que continuas a fazer. *Chamwari anga* (Meu amigo), obrigada!

Por último, um agradecimento de especial importância a todas as mulheres que decidiram confiar plenamente em mim e embarcar neste projeto: Maria Adalzira, Maria Albano, Marinela Alberto, Margarida Albino, Ana Alfredo, Lúcia António, Marta Armando, Amida Assane, Madalena Bagão, Teodora Baptista, Dina Bulha, Inocência Caetano, Verónica Camilo, Inês Campira, Sandra Cassamo, Arminda Cavele, Cátia Chaves, Laurina Domingos, Márcia da Glória, Gilda Danquene, Mariana da Silva, Muanacha Daúdo, Maria de Fátima, Maria Dique, Franquina Ernesto, Benedita Fernando, Maria Gimo, Ivone Gimo, Maria Gracinda, Leopoldina Helena, Rabia Isaque, Esmélia Issalamo, Luísa Jairoce, Glória João, Chica Jorge, Luísa Jorge, Júlia Leitão, Teresa Manuel, Domingas Marcos, Francisca Marra, Francisca Meneses, Judite Moiane, Ermelinda Moisés, Lúcia Mulieca, Sara Mureiane, Célia Nhamunda, Maria Nucuisse, Ernestina Pires, Ana Sete, Maria Silvina, Germila Tambo, Helena Tivane, Albertina Uitibangue, Cecília Verónica, Vitória Vinho, Fanita Vumo, Cecília Wasiketi e Adelaide Zacarias.

Vocês são família e agradeço-vos por tudo o que me ensinaram neste últimos 3 anos, e por me motivarem a ser melhor, lembrando-me sempre de continuar a ser eu mesma. Espero que o futuro seja generoso para vocês e que vos traga a vida que merecem viver. Prometo estar ao vosso lado a lutar todos os dias para que isso seja possível. Somos *Acazi Acuanga* (mulheres fortes) e o caminho é para a frente. Mil obrigadas!

Resumo

O projeto Wanakadji é um projeto de Educação não-formal e *Empowerment* de mulheres adultas, a ser implementado na Beira, em Moçambique. A ideia do projeto foi trazida pela investigadora durante os seus anos de experiência na cidade da Beira, onde trabalhou intimamente com um largo grupo de mulheres vulneráveis. Face às vulnerabilidades e dificuldades expressas por estas mulheres, a investigadora procura estimular uma mudança, dedicando-lhes um projeto que lhes permita viver uma vida mais digna e feliz.

Este trabalho de projeto pretende assim fundamentar teórica e metodologicamente este desafio e, através de um trabalho de campo rigoroso e dinâmico, ajudar a desenhar o projeto Wanakadji, de forma a agilizar a sua implementação num futuro próximo. Os dados recolhidos no terreno são analisados de forma organizada neste trabalho, podendo assim tirar conclusões sobre como melhor prepará-lo e implementá-lo, servindo sempre os seus objetivos.

Os resultados do trabalho desenvolvido ao longo desta tese permitiram confirmar a necessidade deste projeto para as mulheres que nele participam, mas também para as suas comunidades e para a sociedade moçambicana num todo. O projeto Wanakadji deverá manter-se fiel à sua metodologia de Investigação-Ação; só assim estas mulheres poderão sentir-se empoderadas, sendo as principais atrizes neste processo e ganhando assim um poder que nunca lhes permitiram ter.

Palavras-chave: Educação; *Empowerment*; Desenvolvimento; Mulheres; Investigação-Ação; Moçambique

Abstract

The Wanakadji project is a non-formal education and empowerment project for adult women being implemented in Beira, Mozambique. The idea for the project was brought by the researcher during her years of experience in the city of Beira, where she worked closely with a large group of vulnerable women. Given the vulnerabilities and difficulties expressed by these women, the researcher seeks to stimulate a change by dedicating to them a project that allows them to live a more dignified and happy life.

This work thus intends to theoretically and methodologically ground this challenge, and, through rigorous and dynamic fieldwork, help design the Wanakadji project in order to expedite its implementation in the near future. The data collected in the field are analyzed in an organized way in this work, so that conclusions can be drawn on how best to prepare and implement it, always serving its objectives.

The results of the work carried out throughout this thesis have confirmed the need for this project for the women who participate in it, but also for their communities and the Mozambican society as a whole. The Wanakadji project should remain faithful to its methodology of Action-Research; only then can these women feel empowered, being the main actors in this process and thus gaining a power they were never allowed to have.

Keywords: Education; Empowerment; Development; Women; Action-Research; Mozambique

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de quadros	xi
Índice de figuras	xi
Glossário	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO PROJETO	5
1.1. Moçambique	5
1.1.1. Situação histórico-geográfica	5
1.1.2. Situação socioeconómica	6
1.1.3. Situação política	8
1.1.4. Desenvolvimento	8
1.1.5. Educação	9
1.1.6. Situação das mulheres	10
1.2. Cidade da Beira	11
1.3. O Infantário Provincial da Beira e os seus trabalhadores	12
1.4. Apresentação da intenção inicial do projeto	14
CAPÍTULO 2: ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROJETO	17
2.1. <i>Empowerment</i>	17
2.1.1. Análise histórica do conceito	17
2.1.2. Análise semântica do conceito	19
2.1.3. Diferentes dimensões e níveis do conceito	20
2.2. Educação não-formal	23
2.2.1. A Educação como um direito humano	23
2.2.2. Educação para Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida	24
2.2.3. As três dimensões do universo educativo	25
2.2.4. A Educação não-formal	28
2.2.5. Alfabetização e Literacia	29
2.2.6. Alfabetização e Educação para Adultos em Moçambique	30
2.3. Desenvolvimento Humano	32
2.3.1. O conceito de desenvolvimento em geral	32

2.3.1.1. O nascimento do conceito	32
2.3.1.2. Desenvolvimento e Crescimento económico	34
2.3.1.3. Desenvolvimento alternativo	34
2.3.1.4. Alternativas ao desenvolvimento	38
2.3.2. Desenvolvimento Humano	41
2.3.2.1. Contributos para a formação do conceito	41
2.3.2.2. IDH e índices complementares	43
2.3.2.3. Limites do conceito e dos seus indicadores	44
2.4. Desenvolvimento Comunitário e Participação	45
2.4.1. Desenvolvimento Local vs. Desenvolvimento Comunitário	45
2.4.2. Definição e implicações metodológicas do conceito	47
2.4.3. Participação	49
2.4.3.1. Definição e tipologias de participação	49
2.4.3.2. Vantagens da participação	52
2.4.3.3. Limites e dificuldades da participação	53
2.4.3.4. Desenvolvimento Participativo	54
2.4.3.5. Governança	56
2.5. Economia Solidária	57
2.5.1. Análise histórica: da Economia Social para a Economia Solidária	57
2.5.2. Definição e desafios do conceito	62
2.5.3. Projetos ou dimensões da Economia Solidária	65
2.5.4. Economia Solidária em Moçambique	66
2.6. Relação entre conceitos	69
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA AÇÃO	71
3.1. O estudo de caso como metodologia qualitativa de partida	71
3.1.1. A investigação qualitativa	71
3.1.2. O estudo de caso	73
3.2. A Investigação-Ação Participativa como metodologia de processo	76
3.3. As técnicas de investigação	79
3.4. Opções metodológicas aplicadas	84
3.4.1. Investigação-Ação: o processo na prática	85
3.4.2. Técnicas baseadas na análise documental	86
3.4.3. Técnicas baseadas na observação	86
3.4.4. Técnicas baseadas na conversação	86

3.4.4.1. Questionários	87
3.4.4.2. Entrevistas	88
3.4.4.3. Grupos focais	89
3.4.5. Notas finais	95
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO	97
4.1. Caracterização das participantes	97
4.1.1. Caracterização geral das participantes	97
4.1.2. Percepções sobre a vida e as suas dificuldades	103
4.1.3. Ocupações e rotinas	107
4.1.4. Relações com a sociedade	108
4.2. Análise dos dados relativos ao projeto	109
4.2.1. Identidade do projeto	109
4.2.2. Novas propostas para o projeto	112
4.2.3. Potencialidades e fatores de <i>empowerment</i>	117
4.2.4. Motivação das participantes	121
4.2.5. Dinamização do projeto	124
4.2.6. Dificuldades em relação ao projeto	126
CONCLUSÃO	129
Referências bibliográficas	137
Anexos	145

Índice de Quadros

Quadro 4.1: Divisão das participantes por faixa etária	
Quadro 4.2: Naturalidade das participantes	
Quadro 4.3: Estado civil das participantes	
Quadro 4.4: Nível de escolaridade das participantes	
Quadro 4.5: Nível de literacia das participantes	

Índice de Figuras

Figura 3.1: Fotografia relativa à atividade da corda	
Figura 3.2: Fotografias relativas à atividade da caixa e do espelho	
Figura 4.1: Idade vs. Nível de escolaridade das participantes	
Figura 4.2: Resumo do brainstorming sobre “O que é ser mulher?”	

Glossário

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

CCM – Cooperativa de Crédito das Mulheres

CONFINTEA – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DAWN – Development Alternatives with Women for a New Era

EUA – Estados Unidos da América

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

IA – Investigação-Ação

IDG – Índice de Desigualdade de Género

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHAD – Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade

INAS – Instituto Nacional de Ação Social

IPM – Índice de Pobreza Multidimensional

JICA – Agência de Cooperação Internacional do Japão

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Paridade do Poder de Compra

RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

RNB – Rendimento Nacional Bruto

ROSCA – Rotating Saving and Credit Association

SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

UGC/AD – União Geral de Cooperativas/Apoio ao Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Esta tese é sobre o projeto Wanakadji¹, um projeto de Educação não-formal e de *Empowerment* de mulheres adultas na Beira, em Moçambique, que promove o Desenvolvimento Humano e o Desenvolvimento Comunitário deste grupo, numa lógica de Investigação-Ação Participativa. Este projeto foi pensado e está a ser desenhado pela investigadora juntamente com as participantes.

A pertinência pessoal deste trabalho de projeto é bem clara e está relacionada com o percurso da investigadora no local e junto deste grupo de mulheres. A ideia do projeto e o grupo que dele beneficiarão não surgiram por acaso. Estando integrada num projeto privado no Infantário Provincial da Beira, um centro de acolhimento temporário para crianças vulneráveis em Moçambique, a investigadora teve contacto direto com as diferentes problemáticas sociais e económicas locais. Durante quase um ano, foi gestora de recursos humanos, e esta tarefa permitiu-lhe interagir diretamente e intimamente com os mais de 65 trabalhadores que contribuem para o funcionamento da instituição. À volta de 92% desses trabalhadores são mulheres. Durante esse ano (e ainda hoje), a investigadora foi percebendo as dificuldades pelas quais estas mulheres passam, mas também a sua força e determinação em quererem ser melhores pessoas e a sua vontade de aprender e de contribuir para as suas comunidades e para a sociedade no geral.

Estas mulheres precisam de se emancipar, não só economicamente, mas também social e politicamente, e finalmente culturalmente, pois, na opinião da investigadora, é disso que o país precisa. Esta é a pertinência social deste trabalho: poder contribuir fundamentalmente para um projeto com muita utilidade social. Moçambique é um dos países mais pobres do mundo; um projeto destes poderia permitir uma melhoria no Desenvolvimento Humano e Comunitário, através da Educação não-formal, do “*Empowerment*” e da Economia Solidária. Este seria um passo em direção a uma melhoria das vidas e a uma emancipação política e social destas mulheres e conseqüentemente das suas famílias e das suas comunidades, mas também da sociedade num todo, permitindo avançar na direção de um país mais consciente, mais educado e mais democrático.

¹ “Wanakadji” significa “Mulheres” numa das línguas locais moçambicanas, o *Ndau*.

A investigadora pensou então em fazer este trabalho sobre o seu projeto, de forma a produzir conhecimento e resultados que pudessem ser úteis para dois fins: escrever a tese de mestrado e desenhar o seu projeto. Assim, este trabalho poderá revelar de uma utilidade social muito importante.

Além disso, este trabalho de projeto tem uma pertinência política. Esta iniciativa é baseada no papel da sociedade civil, mas também mostra que há precisamente uma lacuna a nível das políticas públicas em Moçambique. Pretende-se assim abrir portas de cooperação com o Estado, através de dinâmicas de governança partilhada e participativa com o mesmo. Estas parcerias são cruciais e necessárias para o desenvolvimento da sociedade moçambicana, pois poderão servir de base e de exemplo para outros projetos a nível nacional, ou mesmo internacional.

Finalmente, este trabalho tem uma pertinência científica, pois produz conhecimento e mobiliza conceitos essenciais, ao mesmo tempo que os articula entre eles. Ora, estas articulações nem sempre são visíveis ou explícitas, pelo que este trabalho contribui cientificamente para a área das ciências sociais no geral, e mais especificamente, para a área do desenvolvimento.

Os objetivos de partida deste trabalho são de fundamentar teórica e metodologicamente o projeto a ser desenvolvido e de provar o interesse e a viabilidade deste. Além disso, o trabalho de campo irá permitir que o projeto comece a ser desenhado, através da análise dos dados que serão recolhidos mediante a aplicação de técnicas de investigação escolhidas de acordo com a metodologia praticada. Este trabalho de campo irá permitir então redefinir a proposta inicial do projeto, pensada pela investigadora, complementando-a com as novas propostas feitas pelas participantes. O projeto terá assim uma base fundamentada para poder ser implementado e ser sustentado por um período de tempo indefinido.

O presente trabalho está dividido em quatro grandes capítulos, subdivididos em vários pontos. O primeiro capítulo trata do enquadramento contextual do projeto, ou seja, o contexto nacional e local (cidade da Beira e o contexto do grupo de participantes – o Infantário Provincial) e a intenção inicial do projeto. O segundo capítulo segue com o enquadramento teórico do mesmo, explorando e articulando os conceitos que o fundamentam: o *Empowerment*, a Educação não-formal, o Desenvolvimento Humano, o Desenvolvimento Comunitário (e a Participação) e a Economia Solidária. O terceiro capítulo apresenta a metodologia da ação, na

teoria e na prática, ou seja, que metodologias de partida e de processo foram escolhidas e que técnicas de investigação foram aplicadas, explicando-as teoricamente e depois como foram aplicadas na prática, no trabalho de campo. Finalmente o último capítulo faz a análise do estudo de caso e dos dados recolhidos nesse trabalho no terreno. Esta análise passa tanto pela caracterização das participantes como pela explicação e análise dos resultados obtidos de forma organizada e lógica, de modo a atingir os objetivos do trabalho de projeto.

Finalmente, esta introdução pretende igualmente apresentar as dificuldades encontradas ao longo do trabalho, em todas as suas etapas. No enquadramento contextual, a dificuldade encontrada foi a falta de fontes para informações sobre Moçambique. Foi necessário recorrer algumas vezes (sobretudo para conteúdo sobre a cidade da Beira) à Wikipédia. Reconhecendo que esta não é a melhor fonte bibliográfica, foi muitas vezes inevitável usar estas referências, sob pena de não ter informação que permitisse contextualizar devidamente o projeto. Além disso, em todo o enquadramento teórico, foi frequente o uso da citação indireta, ou seja, do uso do “como citado em” nas referências, pois em muitos dos casos, não foi possível encontrar ou aceder à referência ou documento original dessas citações.

No que toca ao trabalho de campo, houve alguns obstáculos imprevistos que geraram alguma frustração na investigadora, como foi o caso da existência de alguns mal-entendidos em relação à existência de fundos para o projeto, tendo sido necessário esclarecer várias vezes que tais fundos não existem. Houve também ao longo desse trabalho uma participação escassa por parte das mulheres envolvidas, o que implicou que a investigadora estivesse repetidamente a “puxar” por elas e a segurar muitas vezes o grupo sozinha. Esta falta de participação relaciona-se também com a excessiva confiança das participantes na investigadora e na falta de autoestima; isto fez com que remetessem frequentemente para a investigadora quando dada a oportunidade de intervirem ou de sugerirem novas ideias.

Finalmente, não era esperado que houvesse tantas interessadas no projeto, o que levou a uma carga de trabalho maior do que previsto. Apesar de ser um aspeto muito positivo e promissor, isto levou, juntamente com as outras dificuldades encontradas, a uma maior pressão sobre a investigadora. Pressão essa que não poderia ser facilmente aliviada pois o tempo disponível para realizar o trabalho de campo foi curto (três meses) e foi feito individualmente. Efetivamente, o próprio tratamento dos dados foi feito de forma individual, sem outra alternativa, pois estes não poderiam ser partilhados com outras pessoas, por pena de quebrar a

cláusula de anonimato e de confidencialidade do termo assinado por todas as participantes no decorrer das atividades desenvolvidas. Posteriormente, houve também alguma dificuldade em organizar e resumir os dados recolhidos, por serem de grande quantidade e diversidade. Mas a maioria destas dificuldades acabou por ser superada, sobretudo as que decorreram no trabalho de campo.

CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO PROJETO

Neste capítulo, é apresentado o contexto onde o projeto será implementado. Em primeiro lugar, é apresentada a situação histórico-geográfica, a situação socioeconómica e a situação política de Moçambique. Depois, fala-se do desenvolvimento no contexto nacional, passando também pela educação e pela situação das mulheres no país. Em seguida, é apresentada a situação da cidade da Beira, onde o projeto irá nascer e, finalmente, o Infantário Provincial da Beira e os seus trabalhadores, mais especificamente as trabalhadoras, no feminino, que são as beneficiárias do projeto. Finalmente, é apresentada a intenção inicial do projeto.

1.1. Moçambique

1.1.1. Situação histórico-geográfica

Moçambique, ou República de Moçambique, é um país da África Austral, situado na costa sudeste do continente, com o seu litoral no Oceano Índico, virado para Madagáscar. Faz fronteira com a Tanzânia a Norte, o Malawi e a Zâmbia a Noroeste, o Zimbabwe a Oeste e a África do Sul e o eSwatini a Sudoeste. A capital de Moçambique é Maputo, formalmente chamada de Lourenço Marques pelos portugueses, antes da independência em 1975.

A divisão geográfica de Moçambique é feita de 11 províncias: Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Tete, Zambézia, Manica, Sofala, Gaza, Inhambane, Cidade de Maputo e Maputo.

Moçambique começou por ser dominado por árabes e persas, especialmente no que toca ao comércio, tendo também presença dos suaílis, etnia situada na costa leste do continente africano. No século XV, os portugueses começaram a marcar uma presença muito importante no território, nomeadamente com a chegada de Vasco da Gama ao Cabo da Boa Esperança, em 1498. Esta influência lusitana foi se expandindo ao longo dos séculos, atenuando-se por volta dos finais do século XVII, quando os árabes marcaram novamente a sua presença. No início do século XX, apesar da abolição legal da escravidão em Moçambique, ainda havia trabalho forçado, promovido pelas grandes empresas privadas portuguesas no país, em minas e plantações no próprio território e em colónias vizinhas, nomeadamente britânicas (Wikipédia, s.a.-d).

Sob o regime de António de Oliveira Salazar, em 1951, as colónias ultramarinas portuguesas passaram a ser chamadas de províncias ultramarinas de Portugal. Por esta altura, já vários movimentos independentistas tinham ganho forma, defendendo que as políticas nacionais beneficiavam apenas os portugueses, excluindo a população nativa. Apesar de algumas mudanças da parte do governo português no sentido de políticas mais igualitárias para todos, foi criada a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em 1962, liderada por Eduardo Mondlane. Este movimento esteve na origem de uma guerrilha contra o governo português que, juntamente com outros conflitos nas colónias portuguesas, se tornou parte da Guerra Colonial Portuguesa, que durou dez anos no território moçambicano. Com o final do Estado Novo e a restauração da democracia em Portugal e com a assinatura dos Acordos de Lusaka em setembro de 1974, a FRELIMO passou a controlar o território nacional (Wikipédia, s.a.-d).

Moçambique tornou-se independente de Portugal a 25 de junho de 1975. Logo após a independência, foi estabelecido um Estado unipartidário marxista, sob a presidência de Samora Machel, e Moçambique foi assolado por uma guerra civil entre a FRELIMO e as forças da oposição da Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), apoiada pela vizinha África do Sul (sob regime de *apartheid* na altura) e pela Rodésia (hoje, o Zimbabué). Este período especialmente violento levou a um êxodo dos portugueses que estavam no território nacional, juntamente com um colapso económico e social no país. Vários direitos humanos foram violados, com o corte brutal na assistência médica da parte do governo e as crises de fome, mas também com os ataques terroristas da parte da RENAMO (Wikipédia, s.a.-d).

Com a morte de Samora Machel em 1986, sucederam-se reformas promovidas por Joaquim Chissano; o país passou a adotar uma ideologia capitalista e um sistema político multipartidário. A guerra civil acabou em outubro de 1992, com o Acordo Geral de Paz (Wikipédia, s.a.-d).

1.1.2. Situação socioeconómica

Moçambique tem cerca de 32 milhões de habitantes, de acordo com dados de 2021 (The World Bank, 2022g). As províncias de Nampula e da Zambézia são as mais populosas do país, concentrando à volta de 39% da população total moçambicana, de acordo com dados do censo de 2017 (Instituto Nacional de Estatística, 2020). As cidades mais populosas são Maputo,

Matola e Nampula. A maioria da população moçambicana vive em zonas rurais, sendo que a população urbana era de apenas 38% em 2021 (The World Bank, 2022h).

A composição étnica de Moçambique é muito diversa, havendo povos matrilineares, os *Makonde* (ou *Maconde*), os *Yao*, os *Makhuwa* (ou *Macua*), ou os *Nyanja*, entre outros; povos patrilineares, como os *Shona* (ou *Xona*), os *Tsonga*, os *Chope* ou os *Bitonga*; e povos matrilineares e patrilineares, como os *Chuwabo* (ou *Xuabo*) e os *Sena* (Anonymous, 2017). A maioria da população é negra, havendo hoje em dia uma pequena proporção de brancos e de indianos. Em 2017, Moçambique era constituído maioritariamente por católicos romanos (27,2%), muçulmanos (18,9%), sionistas cristãos (15,6%), evangélicos (15,3%), entre outras crenças religiosas. 13,9% afirmavam não ter nenhuma crença religiosa. O português é a língua oficial de Moçambique, mas o país conta com mais de 20 línguas locais², sendo as mais faladas o Macua e o Tsonga (também chamado de Changana). Apenas à volta de um sexto da população fala português como primeira língua (Central Intelligence Agency, 2022)

A moeda oficial moçambicana é o metical. Moçambique faz parte da SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral), da União Africana, da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), e da *Commonwealth* Britânica, entre outras instituições internacionais.

A economia moçambicana desenvolveu-se consideravelmente desde o fim da Guerra Civil, através de uma série de reformas macroeconómicas de estabilização da economia, que permitiram manter uma taxa de crescimento saudável no país (Wikipédia, s.a.-b). No entanto, Moçambique continua dependente da assistência externa e apresenta um PIB per capita muito reduzido, de apenas 500,7 USD (AICEP, 2022). Os principais setores económicos em Moçambique são a agricultura, os serviços e a indústria (Central Intelligence Agency, 2022). A maioria da força de trabalho do país continua a trabalhar na agricultura de subsistência.

O país tem um enorme potencial, graças aos seus abundantes recursos naturais, nomeadamente o gás natural e os minerais. Além do potencial energético do país, Moçambique

² Neste trabalho, será empregue a expressão “língua local” em vez de “dialeto”, pois, na opinião da investigadora, esta última expressão tem um carácter pejorativo e que desvaloriza a língua. Apesar de a língua portuguesa ser a língua oficial do país, esta não é a mais importante cultural e socialmente; as línguas locais têm uma importância que deve ser respeitada e valorizada.

também conta com recursos piscatórios preciosos, que constituíam a principal fonte de exportação antes do desenvolvimento da indústria do alumínio. As principais exportações no país são os metais comuns, os combustíveis minerais, os minerais e minérios, os produtos agrícolas, e a madeira e cortiça; em 2021, os mercados clientes foram a Índia, a China, a Itália, os Países Baixos e Espanha. Em relação às importações, Moçambique importa sobretudo combustíveis minerais, máquinas e aparelhos, metais comuns, produtos químicos e produtos agrícolas; em 2021, os principais fornecedores foram a China, a Índia, a Malásia, Portugal e os EUA (AICEP, 2022).

1.1.3. Situação política

Moçambique é uma república presidencialista. Samora Machel foi o primeiro presidente de Moçambique independente. No sistema multipartidário instaurado pelo seu sucessor, Joaquim Chissano, a FRELIMO permanece no poder até hoje. O país parece adotar um sistema mais bipartidário que multipartidário, já que é dominado pelos dois partidos que disputaram a Guerra Civil (Wikipédia, s.a.-d). Novas forças políticas foram surgindo, mas a sua expansão é impedida pelo atual limite à entrada de partidos na Assembleia da República, sendo que apenas aqueles com mais de 5% do total de votos nacionais podem integrar a mesma (Wikipédia, s.a.-c).

Após o fim da Guerra Civil, o país conseguiu obter a paz, mas em 2013, os conflitos armados voltaram, entre a FRELIMO e a RENAMO, especialmente nas zonas norte e centro do país (Wikipédia, s.a.-d). Atualmente, a zona norte do país tem sofrido ataques terroristas, perpetrados por grupos jihadistas ligados ao Estado Islâmico, provocando deslocamentos em massa das populações da zona.

1.1.4. Desenvolvimento

Moçambique é um dos países menos desenvolvidos do mundo. No ranking de desenvolvimento humano de 2021, o país encontra-se no lugar 185, num total de 191 países, com um IDH de 0,446. Este índice coloca o país largamente abaixo da média mundial, que é de 0,732, mas também abaixo da média de 0,547 dos países da África Subsaariana, e da média de 0,518 do grupo de países com baixo IDH (UNDP, 2022a).

De acordo com o RDH desse ano, no que toca ao rendimento, o Rendimento Nacional Bruto (RNB) per capita do país em 2019 era de \$1.198 (2017 PPC \$), sendo que a média no mundo era de \$16.752 e a média da África Subsaariana era de \$3.699, o que mostra que o país se encontra num patamar baixíssimo de desenvolvimento económico. Em relação à educação, o número de anos de escolaridade esperados é de 10,2 e a média de anos de escolaridade é de 3,2. A nível da saúde, a esperança de vida à nascença em 2021 era de 59,3 anos (UNDP, 2022a). Em 2020 a mortalidade infantil era de 5,3% (a média mundial era de 2,7%) (UN IGME, 2021) e a taxa de desnutrição crónica infantil (*stunting*), abaixo dos 5 anos, de 37,8% (FAO, 2022).

No entanto, o país tem vindo a mostrar melhorias significativas no seu desenvolvimento humano. Efetivamente, entre 1990 e 2021, o IDH de Moçambique aumentou de 0,238 para 0,446. A esperança média de vida à nascença aumentou de 14,8 anos, a média de anos de escolaridade aumentou de 1,6 anos e o número de anos de escolaridade esperados aumentou de 6,5 anos. O RNB per capita aumentou 163,6% neste intervalo temporal (UNDP, 2022b).

Falando da desigualdade no país, o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD) em 2021 foi de 0,300, sendo que a porção do rendimento detido pelos 10% mais ricos do país era de 45,5%. A média global do IDHAD é de 0,590 e a média da África Subsaariana é de 0,383 (UNDP, 2022a).

Moçambique é um país muito pobre, tendo um Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) de 0,417 (a média da África Subsaariana é de 0,286). A percentagem da população em severa pobreza multidimensional (pobreza além do rendimento e da riqueza) é de 49,9%. A percentagem da população a viver abaixo do limiar da pobreza (estipulado pelo PNUD em \$1,90 por dia, ou seja, 1,90€ por dia³) é de 63,7% (dados relativos a 2021) (UNDP, 2022a).

1.1.5. Educação

Como mencionado antes, a média de anos de escolaridade em Moçambique é de 3,2, e o número de anos de escolaridade esperados de 10,2 (dados de 2021) (UNDP, 2022a). A taxa de alfabetização em adultos em 2017 era de 61% (The World Bank, 2022d).

³ De acordo com câmbio feito à data de 25 de Outubro de 2022 (\$1 = 1€)

Em Moçambique, o setor da educação recebe a fatia maior do orçamento do Estado (mais de 15%, de acordo com dados da UNICEF Moçambique). Mas, enquanto o número de ingressos no ensino primário foi aumentando, a qualidade da educação não acompanhou essa tendência. A qualidade dos professores é muito baixa e os graus de absentismo tanto dos professores como dos alunos são elevados. A aprendizagem da primeira infância é praticamente inexistente. (UNICEF, s.a.).

1.1.6. Situação das mulheres

De acordo com dados de 2021, as mulheres representam aproximadamente 51% da população total moçambicana, compondo a maioria da população rural (The World Bank, 2022f).

No que toca à igualdade de género, Moçambique tem feito progressos significativos. De acordo com a UN Women, 83% dos enquadramentos jurídicos que promovem a igualdade de género estão ativos, e 42% dos assentos no parlamento são ocupados por mulheres. No entanto, ainda há muito por fazer no país, já que os números ainda são assustadores. Efetivamente, a taxa de casamentos prematuros ainda é elevada, bem como a taxa de natalidade adolescente e a taxa de violência sexual ou física (por um parceiro atual ou passado). Um outro problema no país é a falta de indicadores e de dados disponíveis para monitorar a situação nacional. Em finais de 2020, menos de metade dos indicadores relativos à situação do género apresentados nos ODS estavam disponíveis em Moçambique, sendo que importantes áreas ficaram de fora, como o trabalho doméstico e não pago, ou os indicadores do mercado de trabalho, nomeadamente a disparidade salarial de género (UN Women, s.a.). Estas lacunas nos dados relativos ao género não permitem um reflexo honesto e transparente da situação nacional, prejudicando assim intrinsecamente a sua evolução num sentido positivo.

Alguns dados disponíveis permitem perceber minimamente a situação das mulheres em Moçambique. A taxa de mortalidade materna em 2017 era de 289 em 100.000 (a média da África Subsaariana era de 534 em 100.000, e a média mundial era de 211 em 100.000) (The World Bank, 2022e). A taxa de natalidade adolescente (em mulheres entre os 15 e os 19 anos) em 2019 era de 14,4%, enquanto a média mundial era de 4,2% e a média da África Subsaariana era de 10% (The World Bank, 2022a). Um estudo efetuado entre 2010 e 2017 mostra que a percentagem de mulheres entre os 20 e os 24 anos que estavam casadas ou em união de facto até aos 15 anos era de 14% (WHO, 2018a) e até aos 18 anos era de 48% (WHO, 2018b).

A nível político e institucional, a percentagem de mulheres no parlamento é de 42,4% e a percentagem das mesmas em posições de gestão é de 24,33%. Finalmente, a proporção de adultos (acima dos 15 anos) que tenham uma conta numa instituição financeira ou num serviço de dinheiro móvel é de 41,67%, sendo esta percentagem de 51,07% nos homens, mas de apenas 32,87% nas mulheres (UN Women, s.a.).

A taxa de alfabetização em adultos em Moçambique em 2017 era de 61% (The World Bank, 2022d), sendo esta percentagem de 73% para homens (The World Bank, 2022c) e de 50% para mulheres (em 2009, esta percentagem era de 36%) (The World Bank, 2022b). A média de anos de escolaridade é igualmente muito diferente para homens e mulheres; em 2021, a média de anos de escolaridade das mulheres era de 2,4 anos, contra 4,1 para os homens (UNDP, 2022a).

A disparidade no acesso à educação e à literacia entre homens e mulheres em Moçambique leva a desigualdades na inclusão financeira e no acesso ao mercado de trabalho. “A educação é essencial para qualquer tipo de desenvolvimento e abre caminho para melhores oportunidades de emprego e melhorias de vida” (FinMark Trust, 2020: 1). 45% das mulheres chegam ao ensino primário (esta percentagem é de 48% para os homens) e apenas 23% (29% para os homens) chegam ao ensino médio. Apenas 1% da população adulta chega ao ensino superior. A consequência desta precariedade e desigualdade é que o emprego informal é a principal forma de subsistência no país, e as mulheres são mais dependentes do que os homens, sendo que os dependentes representam 24% da população feminina, contra 11% da população masculina. Além disso, à volta de 73% das mulheres ganha menos de 5.000 Meticais mensais (equivalente a mais ou menos 70 Euros), enquanto a percentagem para os homens é de 66% (FinMark Trust, 2020). As lacunas no acesso a meios de comunicação e a serviços financeiros agravam a precariedade da situação de muitas mulheres no país, sobretudo em zonas rurais.

1.2. Cidade da Beira

O projeto em causa terá especificamente lugar na cidade da Beira. A cidade da Beira é a capital da província de Sofala. É atualmente a quarta maior cidade do país, depois de Maputo, da Matola (considerando a Matola uma cidade por si-mesma e não uma cidade-satélite de Maputo) e de Nampula. De acordo com o censo de 2017, conta com 533.825 habitantes. Situada a 1.190 km a norte da capital, no centro do país, a Beira é o segundo maior porto marítimo a nível

nacional, depois do porto de Maputo, sendo muito importante a nível internacional (Wikipédia, s.a.-a).

Depois da independência em 1975, a guerra civil deixou a cidade da Beira bastante degradada, e veio a degradar-se ainda mais com as inundações do ano 2000. A situação atual não está melhor, pois o Ciclone Idai em março de 2019 destruiu 90% da cidade, além dos outros ciclones que foram (e vão) passando pela mesma, vindos do Canal de Moçambique (Wikipédia, s.a.-a).

A cidade é dividida em cinco postos administrativos, divididos eles próprios em 26 bairros (Wikipédia, s.a.-a). A Beira teve por muitos anos como edil Daviz Simango. Simango foi eleito autarca da Beira em 2003 como candidato da RENAMO. Em 2008, avançou na candidatura como independente e ganhou a corrida contra a RENAMO e a FRELIMO. Em 2009, fundou o Movimento Democrático de Moçambique (MDM) e, em 2013 e 2017, voltou a ser eleito autarca da Beira. Daviz Simango faleceu em fevereiro de 2021 (Sebastião, 2021).

Graças ao seu porto e ao “Corredor da Beira”, a cidade tem uma economia especializada nos serviços de logística e no comércio. A nível de turismo, a cidade não tem as infraestruturas necessárias para atingir um nível internacional. Além disso, a Beira carece também de bons serviços de saúde e de educação, por falta de infraestruturas adequadas, de qualidade, e de apoios públicos.

A Beira tem um património cultural e histórico muito rico. A maioria da população da cidade da Beira é cristã, mas há também uma grande parte da população que é muçulmana e hindu.

1.3. O Infantário Provincial da Beira e os seus trabalhadores

O grupo-alvo do projeto é o grupo de trabalhadoras do Infantário Provincial da Beira.

O Infantário Provincial da Beira é uma instituição do Estado, sob a tutela do Instituto Nacional de Ação Social (INAS), que funciona desde 1975. Como os outros Infantários Provinciais no país, o grupo-alvo são crianças dos 0 aos 12 anos (com algumas exceções), a maioria tendo entre 0 e 5 anos, em situações de vulnerabilidade, como orfandade, negligência,

abandono, entre outras. Situado na Beira, serve toda a província de Sofala, mas recebe também, excepcionalmente, crianças de outras províncias. Apesar de ser uma instituição pública, o Infantário da Beira conta com a presença de um projeto independente e privado, o projeto “Colégio Infantil”, nascido de um acordo com o Ministério da Ação Social, em 2000. O projeto não tem duração fixa, funciona de forma contínua e independente e é gerido por uma coordenadora de projeto em regime *pro bono*. A maior parte dos trabalhadores do Infantário são voluntários do Projeto (a maioria recebe um subsídio equivalente mais ou menos ao salário mínimo nacional) e a grande maioria dos fundos são também provenientes do Projeto, que estabeleceu parcerias com entidades privadas nacionais e internacionais. Existe uma colaboração estreita entre o Estado e a entidade privada. O Projeto organiza e complementa as atividades do Infantário, dando especial importância aos cuidados de saúde e às atividades na área da educação como o apoio ao estudo. O Projeto tem também parcerias com outras entidades no âmbito de angariação de fundos⁴.

Neste momento, a instituição acolhe à volta de 55 crianças, sendo mais ou menos equilibrado o número de rapazes e de raparigas. Em 2019, após o ciclone Idai, o Infantário chegou a acolher uma centena de crianças.

Falando mais especificamente dos trabalhadores do Infantário, há um total de 67 trabalhadores pagos, sendo que 63 são financiados pelo Projeto e apenas 4 são funcionários do Estado, sem contar com a Direção tanto pública como privada. Para satisfazer as necessidades, saúde, bem-estar e promover o desenvolvimento das crianças, os trabalhadores estão divididos em diferentes áreas de serviço que são: Cuidados Diários; Saúde; Educação; Limpeza; Cozinha; Lavandaria e Rouparia; Segurança; Secretaria e Gestão do Projeto. Destes 67 trabalhadores, 62 são mulheres, ou seja quase 93% do grupo total. A única área de serviço sem presença feminina é a de Segurança, onde trabalham 4 guardas. O outro homem trabalha na área da saúde, o que significa que todas as outras áreas são exclusivamente assumidas por mulheres. A grande maioria dos trabalhadores tem muitas dificuldades tanto económicas como sociais, mas também políticas e psicológicas, sobretudo as mulheres⁵.

⁴ Informação recolhida pela própria autora e que consta no seu ensaio “A importância de parcerias entre instituições públicas de cariz social e entidades privadas em Moçambique, enquanto contributo para o desenvolvimento”, realizado no âmbito da UC “Estado e Parcerias para o Desenvolvimento” do Mestrado de Estudos de Desenvolvimento, em finais de 2020.

⁵ Informação recolhida pela própria investigadora no terreno.

1.4. Apresentação da intenção inicial do projeto

O projeto a desenvolver tem como objetivo “empoderar” mulheres adultas para que possam ser mais ativas na vida social, económica e política. Os seus objetivos específicos estão baseados em alguns dos diferentes projetos de Economia Solidária, maioritariamente nas vertentes económica, social, cultural, ambiental, cognitiva e ética. A nível económico, o projeto pretende apoiar as mulheres envolvidas num formato de cooperativa e através do empreendedorismo. A nível social, cultural, ambiental e ético, e claro, cognitivo, espera-se que o projeto seja um espaço de transmissão e de partilha de informação e de conhecimento, de forma que estas mulheres possam aprender mais sobre vários aspetos da vida e da sociedade, e assim, através dessa aprendizagem e partilha, emanciparem-se e desenvolverem-se, tornando-se pessoas mais ativas e participativas. Além disso, o projeto teria uma vertente de apoio em termos de alfabetização, para as que não sabem ler e escrever, mas também de apoio à escolarização para as que não puderam acabar os seus estudos, mas que desejam fazê-lo.

Espera-se, com isto, que as mulheres, atrizes importantíssimas nas comunidades, possam transmitir estes conhecimentos e estas skills para os seus próximos, seja família, amigos ou vizinhos. Este efeito difusor é muito importante, pois permite que o potencial impacto do projeto seja ainda maior.

O projeto consiste basicamente em criar um espaço participativo e inclusivo para um grupo de mulheres pré-definido, permitindo-lhes desenvolver capacidades e produzir conhecimentos que lhes sejam úteis à vida quotidiana. Este espaço deve ser imperativamente participativo, aberto e seguro, pois quem faz o projeto são as próprias mulheres, decidindo melhor o que necessitam e porquê, como, quando e onde, tornando-se as atrizes do seu próprio projeto, onde a investigadora seria uma intermediária no processo, mas envolvendo-se pessoalmente no mesmo. Esta dinâmica apenas é possível através da metodologia de Investigação-Ação Participativa.

Como referido no quadro teórico, os conceitos que fundamentam este projeto são o *Empowerment*, a Educação Não-Formal, o Desenvolvimento Humano, o Desenvolvimento Comunitário (e a Participação) e a Economia Solidária. A metodologia deste projeto é a metodologia de Investigação-Ação Participativa.

Resumidamente, os objetivos específicos iniciais do projeto são:

- Criar um espaço participativo e aberto de transmissão e de partilha de informação e de conhecimento
- Desenvolver capacidades e produzir conhecimentos que sejam úteis à vida quotidiana
- Ajudar as mulheres a emanciparem-se e a desenvolverem-se, tornando-se pessoas mais ativas e participativas
- Apoiar as mulheres envolvidas num formato de cooperativa e através do empreendedorismo
- Apoiar as mulheres em termos de literacia e alfabetização

O objetivo deste trabalho de projeto é de fundamentar teórica e metodologicamente um projeto real, nomeadamente o seu planeamento, mas não necessariamente a sua implementação. Esta proposta é um ponto de partida para o projeto, baseado apenas nas ideias da investigadora. O objetivo é, no final deste trabalho, apresentar uma proposta final do projeto, com novas ideias e objetivos reformulados, após inclusão e consulta das participantes.

CAPÍTULO 2: ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROJETO

2.1. *Empowerment*

Este subcapítulo apresenta o conceito de *empowerment*, através da sua análise histórica inicialmente, e, depois, da sua análise semântica, por ser um conceito que não tem uma tradução fiel para o português. Finalmente, é exposto o conceito através dos seus diferentes níveis e dimensões e da sua relevância para o tema.

2.1.1. Análise histórica do conceito

O conceito de *empowerment* tem origem na Reforma Protestante na Europa, no século XVI. Nesta Reforma, deu-se a tradução da Bíblia do latim para o dialeto local (que mais tarde se tornou no idioma oficial da Alemanha, o alemão), o que originou um movimento religioso de “empoderamento”, pois a comunidade passou a conseguir ler e perceber a Bíblia. Graças à invenção da imprensa, a Bíblia passou então a ser acessível a todos, deixando de ser unicamente lida e interpretada pela elite eclesiástica (Baquero, 2006).

Na segunda metade do século XX, o conceito de *empowerment* passou a ser utilizado nos Estados Unidos da América (EUA), nos movimentos emancipatórios, ou novos movimentos sociais, que lutavam contra o sistema de opressão: o movimento pelos direitos cívicos e Poder Negro nos EUA, o feminismo, o movimento de emancipação homossexual e o movimento pelos direitos da pessoa com deficiência. Na luta pelos direitos civis, estes movimentos empregam maioritariamente na teoria e na prática o conceito de *empowerment*, levando assim à expansão do mesmo e, ao longo das décadas, é influenciado por vários outros movimentos, como o da autoajuda nos anos 70 ou da psicologia comunitária nos anos 80. No entanto, a primeira vez que o termo foi usado formalmente foi na publicação do livro *Black Empowerment: social work in oppressed communities*, de Barbara Solomon, em 1976, e a partir daí, o conceito pôde popularizar-se e expandir-se na academia (Baquero, 2006).

Estas primeiras teorias do *empowerment*, elaboradas maioritariamente nos EUA são, portanto, ancoradas na visão de que a prioridade deve ser dada aos pontos de vista das comunidades oprimidas, para que estas possam superar a sua condição de “dominados”. Uma grande fonte de inspiração para os trabalhos sobre o *empowerment* foi Paulo Freire, educador e

filósofo brasileiro, e a sua teoria da “conscientização” elaborada no livro *A Pedagogia do Oprimido*, de 1968. Esta teoria prima pela consciência crítica, que permite ao homem ter consciência da sua condição e de se tornar sujeito na luta contra a mesma (Calvès, 2009).

Só a partir dos anos 80 é que o conceito de *empowerment* começou a ser formalmente empregado na área do desenvolvimento, com o aparecimento do desenvolvimento alternativo, que prima pelo reforço do poder individual e das comunidades, e mais especificamente com o movimento feminista nos países do Sul, como é o caso da rede DAWN (*Development Alternatives with Women for a New Era*), nascida em Bangalore, na Índia, e que originou a publicação de um livro sobre as perspectivas das mulheres em países do “Terceiro Mundo” em relação ao desenvolvimento, e as suas críticas ao sistema. Depois deste livro, muitos outros sobre o tema do *empowerment*, do género e do desenvolvimento se seguiram ao longo dos anos 90, sobretudo na América Latina e no Sudeste Asiático (Calvès, 2009).

Em 1992, John Friedmann publica a obra *Empowerment: The Politics of Alternative Development*, onde descreve a pobreza nos países do Sul não como a falta de recursos financeiros e materiais, mas como um processo de “*disempowerment*”, ou seja, de exclusão dos poderes económicos e financeiros dos indivíduos. Com isto, Friedmann propõe um modelo de *empowerment* social e político, mas também psicológico, dos indivíduos e das comunidades. Para o autor, como para as feministas, o processo de *empowerment* começa na mobilização da sociedade civil em problemas locais para combater a opressão a nível local, nacional e internacional (Calvès, 2009).

Friedmann descreve um modelo de pobreza de “*disempowerment*”, uma variante política da abordagem das necessidades básicas. A principal suposição do modelo é que os lares (“*households*”) pobres carecem do poder social necessário para melhorar as condições de vida dos membros da família, ou seja, têm um acesso reduzido às diferentes bases desse poder social, entre elas o conhecimento e as habilidades; o acesso a informação apropriada; as redes sociais; os recursos financeiros; entre outras. Este modelo de “*disempowerment*” deve ser visto também numa perspectiva de *self-empowerment* coletivo, ou seja, não apenas como um modelo de pobreza e de privação, pois também é um modelo de como a pobreza pode ser ultrapassada e o desenvolvimento (alternativo) promovido. Ao mesmo tempo, o autor fala também da importância do *empowerment* nas reivindicações das mulheres. As suas três diferentes dimensões anteriormente mencionadas (social, psicológico e político) formam uma tríade

interconectada que, quando conectada com outras tríades, ou seja, quando as mulheres se juntam umas às outras e lutam em conjunto pelas suas reivindicações, apresenta um potencial gigante de mudança social (Friedmann, 1992).

2.1.2. Análise semântica do conceito

O conceito de *empowerment* tem uma ambiguidade semântica e linguística bastante complexa. A tradução desta palavra para o português pode trazer alguns problemas semânticos. Em primeiro lugar, a tradução direta da palavra *empowerment* para “empoderamento” é ambígua, já que apesar de existir no dicionário de língua portuguesa, não parece traduzir à letra o seu significado, e é muitas vezes vista como um neologismo. A definição de empoderamento é “Ato ou efeito de dar ou adquirir poder ou mais poder” (Dicionário Priberam, s.a.-d). Em inglês, a palavra *empower* quer dizer “to give official authority or legal power to” mas também “to promote the self-actualization or influence of” (Merriam-Webster, s.a.). Assim, vemos que a definição da palavra *empowerment* é mais abrangente que a de “empoderamento”. O conceito também tende a ser traduzido para outras palavras como “apoderamento”, “emancipação”. No entanto, as definições destas palavras não correspondem à verdadeira essência do termo. Apoderar significa “dar posse”, “tomar posse” ou “dominar”, e emancipar tem como significado “tornar livre, independente” (Baquero, 2006). Outra possível tradução seria “autonomização”, que significa “tornar ou ficar autónomo” (Dicionário Priberam, s.a.-b), ou seja, tornar-se alguém que “determina as suas próprias normas; que não depende de outro” (Dicionário Priberam, s.a.-c).

Um exemplo de como a tradução do conceito anglófono para a língua portuguesa não é fidedigna é o facto de, na tradução de 1996 do livro *Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo*, de John Friedmann, a editora Celta, com base em várias recomendações de profissionais da área, ter escolhido manter o nome original do livro e, portanto, do conceito, em vez de recorrer a qualquer uma das traduções anteriormente designadas⁶.

Outra distinção importante a fazer em termos de forma de utilização é a de distinguir o termo de “empoderamento” como verbo transitivo e como verbo intransitivo, sendo que os

⁶ Episódio relatado pelo Professor Rogério Roque Amaro.

significados mudam de acordo com o seu uso diferenciado. Por um lado, “empoderamento” como verbo transitivo implica que haja um sujeito que age sobre um objeto, podendo ser reduzido à definição de “dar poder a outro” (Baquero, 2006: 79). O sujeito que concede poder ao outro é visto como agente do processo e controla assim o mesmo, enquanto aqueles a quem o poder é concedido são objetos do processo, apenas recetores passivos, considerados incapazes de agir com poder. Por outro lado, “empoderamento” como verbo intransitivo refere-se a um processo através do qual os indivíduos ganham controlo e influência sobre as suas vidas e as suas ações, tornando-se assim “empoderados” e capazes, ou até ajudar outros a terem poder e capacidade de mudarem as suas vidas (Baquero, 2006). O termo mais correto no que toca à perceção crítica levada no âmbito deste trabalho e a que corresponde efetivamente à definição do termo *empowerment* é o empoderamento como verbo intransitivo, ou seja, o processo que permite aos indivíduos tornarem-se capazes e terem influência sobre as próprias vidas, sem serem objetos passivos no mesmo.

Rappaport escolhe a seguinte definição de *empowerment*: “*An intentional, ongoing process centered in the local community, involving mutual respect, critical reflection, caring and group participation, through which people lacking an equal share of valued resources gain greater access to and control over those resources*” (Cornell University Empowerment Group, 1989, citado em Rappaport, 1995: 802). O autor enfatiza a importância dos recursos neste processo (Rappaport, 1995).

Dadas estas características específicas da semântica da palavra, este trabalho de projeto empregará o termo não-traduzido *empowerment*, de forma a conservar a sua essência e a sua verdadeira praxis.

2.1.3. Diferentes níveis e dimensões do conceito

Segundo Wallerstein e Bernstein (1994, citado em Baquero, 2006), existem diferentes níveis de *empowerment*: o nível individual (também chamado de *empowerment* psicológico), o nível organizacional e o nível comunitário.

O nível individual de *empowerment* refere-se à capacidade do indivíduo de ganhar poder e controlo sobre a sua própria vida, de forma a melhorá-la e a sua condição. Empregando uma visão psicossocial, este nível pode ser considerado de “autoemancipação”. O nível

organizacional refere-se ao poder de decisão dentro de uma organização/empresa, sendo que os funcionários teriam mais poder, autonomia e participação na gestão da mesma. Aqui, “empoderar” significa que os funcionários se comprometem e passam a ter influência nas decisões estratégicas, de forma a atingir uma melhor produtividade e um melhor desempenho organizacional. Finalmente, o nível comunitário reflete a capacitação de grupos desfavorecidos ou oprimidos, através da participação comunitária, sendo o foco a luta pelos direitos de cada um e a influência nas ações do Estado. Este nível, como o nome indica, envolve um coletivo, mas pode ser feito através da capacitação individual (Baquero, 2006).

Em relação a estes níveis, Pinto define cada um mais detalhadamente. O *empowerment* individual é o processo de apropriação de poder por um indivíduo ou por um grupo. Este processo supõe uma interação de quatro planos: a autoestima, a consciência crítica, as competências e a participação. O *empowerment* comunitário é o processo de “tomada em mãos pelo coletivo da comunidade do seu meio comunitário” (Pinto, 2011: 67) e envolve também ele quatro planos: a comunicação, o capital comunitário, as competências e a participação. Por fim, o *empowerment* organizacional implica apropriação de poder por uma organização, processo no qual um indivíduo, um grupo ou outra organização são “empoderados”. É considerado como intermediador dos outros dois, já que representa o contexto no qual os indivíduos e as comunidades entram no processo, e opera também em quatro planos: o reconhecimento, a consciência crítica, as competências e a participação (Pinto, 2011).

Além destes diferentes níveis de *empowerment*, existe uma outra concepção, elaborada por Freire, que é a de “*empowerment* de classe social”. Freire considera que a autoemancipação não é real, que a libertação só pode ser feita socialmente, e não individualmente:

Quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem (...), então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (Freire & Shor, 1986: n.p.)⁷

Ou seja, na perspectiva freireana, o *empowerment* individual é fundamental, mas não é suficiente para a transformação social, sendo necessária uma percepção crítica sobre a realidade

⁷ A citação está na página número 71 do PDF consultado em:
http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/MedoeOusadia_0_0.pdf

social e uma relação mais ampla entre os esforços. Desta forma, o *empowerment* é concebido como “um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos” (Baquero, 2006: 84), gerando “conscientização” e capacitação pessoal e social que permitirão assim atingir uma transformação das relações de poder. Para Freire, esta passagem a uma consciência crítica é feita através de uma dialética entre o homem e o mundo, feita na práxis e no diálogo (Baquero, 2006).

O *empowerment* é um processo que deve ser prático, envolvendo a reflexão sobre a ação. Este processo deve envolver tanto dimensões individuais como sociais e coletivas, que podem ser reduzidas a quatro níveis: cognitivo, psicológico, económico e político. Na dimensão cognitiva, interessa a “conscientização” do indivíduo sobre as causas da opressão ou da sua condição de vida, através de um processo de educação crítica. A dimensão psicológica refere-se ao desenvolvimento de sentimentos de confiança e autoestima, de forma que o indivíduo consiga tomar decisões. A dimensão económica reflete a importância de atividades que possam trazer um rendimento ao indivíduo, de forma a assegurar uma certa independência financeira. Finalmente, a dimensão política refere-se ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo de pensar e agir socialmente de forma a produzir mudanças (Baquero, 2006).

Importa realçar que, como muitos outros conceitos, o conceito de *empowerment* foi de certa forma apropriado por várias entidades, tais como agências do desenvolvimento, ou organizações internacionais, e conseqüentemente privado da sua verdadeira essência. Em muitos discursos desenvolvimentistas, o conceito foca-se muito na dimensão de poder e capacitação individual, retirando-lhe assim o foco na multidimensionalidade e no aspeto coletivo. A maximização do interesse individual passou a ser sinónimo de *empowerment*, e quando a dimensão coletiva é evidenciada em projetos de desenvolvimento, não consegue ser realista. Efetivamente, é aplicada uma abordagem institucionalizada de *one size fits all* que não consegue atender às reais dificuldades dos grupos oprimidos. Por exemplo, projetos institucionalizados de *empowerment* de mulheres não conseguem muitas vezes contemplar a diversidade das comunidades femininas a nível mundial, nem das relações de poder e interseccionalidades existentes. Aqueles que mais sofrem da opressão ou da marginalização acabam por ser aqueles que menos beneficiam desses projetos. Além disto, o conceito de *empowerment* é tendencialmente despolitizado e reduzido à sua dimensão económica, ignorando todas as outras dimensões, nomeadamente psicológica e social (Calvès, 2009).

2.2. Educação não-formal

Este subcapítulo desenvolve o conceito de Educação não-formal. Em primeiro lugar, é feita uma análise histórica de como a educação se tornou um direito humano, depois são apresentados os conceitos de Educação de Adultos e de Aprendizagem ao Longo da Vida, e em seguida, é feita a distinção entre os diferentes tipos de educação: Educação formal, Educação não-formal e Educação informal. O conceito mais relevante no âmbito deste trabalho, a Educação não-formal é então definido e, finalmente, é feita uma breve apresentação do conceito de Alfabetização e da existência e relevância destes conceitos em Moçambique.

2.2.1. A Educação como um direito humano

O direito à educação é um direito humano fundamental. O primeiro indício dessa afirmação foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitida no contexto da Revolução Francesa, em 1793, onde se afirmava que a instrução deveria ser uma necessidade ao alcance de todos os cidadãos (Dias, 2006). Foi depois introduzido formalmente na constituição da UNESCO de 1945 sob o nome de “Educação para Todos”, e em 1948, foi incluído na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU, sob a categoria dos direitos sociais, económicos e culturais. Depois da Segunda Guerra Mundial, a comunidade internacional estava focada na promoção da dignidade humana, da realização pessoal e do papel da educação na luta pela paz internacional, nomeadamente a educação de adultos (Elfert, 2019). Em 1960, foi adotada a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino pela UNESCO, que insiste na importância do direito à educação, e em 1966, foi também promovido o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais pela ONU (entrou em vigor apenas em 1976) (Elfert, 2019). Em 1993, a Declaração de Viena abordou a importância da educação em direitos humanos, considerando-a um elemento crucial na promoção da paz, do respeito mútuo e da tolerância, assim como da democracia e da justiça social (Dias, 2006).

Em 2000, foram lançados os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM); dos oito objetivos, o segundo tratava da educação, sendo a meta alcançar o ensino primário universal. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990-2015) também se focava maioritariamente no ensino primário e básico. Em 2015, os ODM foram substituídos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), incluídos na Agenda 2030, cujo ODS 4 é

“Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Elfert, 2019: 537).

2.2.2. Educação para Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida

A UNESCO assumiu um papel importante na expansão do direito à educação de forma a incluir a educação para adultos, através da apresentação da Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos de 1976 (renovada para a Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos em 2015), da promoção de Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) que acontecem cada 12/13 anos desde 1949, e através do árduo trabalho de conceptualização da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Esta visão humanista da UNESCO faz da ALV um princípio fundamental na criação e manutenção de uma sociedade democrática de aprendizagem. O *Relatório Faure*, promovido pela UNESCO em 1972, fala do conceito de ALV, inspirado na filosofia de Paulo Freire, que considera o objetivo da educação de adultos como sendo a libertação e a “conscientização” dos indivíduos oprimidos. No entanto, a visão utópica da UNESCO é ofuscada pela visão mais económica de grandes organizações internacionais, como o Banco Mundial ou a OCDE, que promovem também a educação de adultos, mas numa abordagem mais centrada no capital humano, e menos centrada na educação como direito humano. Esta visão neoliberal promoveu por exemplo a privatização da educação, que levou a que a ALV fosse reduzida à aquisição de *skills* para o mercado de trabalho, o que não abrange a real definição e potencial do conceito. Houve também, na época da descolonização e da Guerra Fria, uma pressão à UNESCO para focar o seu trabalho na educação formal, o que alimentou a tensão entre os defensores da educação formal e os que promoviam a importância da educação de adultos e não-formal (Elfert, 2019).

Enquanto os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, como referido anteriormente, se focavam praticamente apenas no ensino primário, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável abriram os horizontes e deixaram espaço para, teoricamente, a educação de adultos e a ALV assumirem a sua devida relevância nas agendas globais. No entanto, para Elfert, esta abertura não foi aproveitada e, não passando muito da teoria, os ODS não foram a oportunidade perfeita para a ALV e a educação de adultos se expandirem. Para o autor, o foco ainda está maioritariamente na educação formal de crianças, deixando pouco espaço para a educação formal de adultos, e ainda menos para a educação e não-formal dos mesmos. Além disso, as lacunas no financiamento da educação de adultos é evidente, refletindo a baixa prioridade

associada a esta categoria educacional. Finalmente, o autor refere também a falta de atenção dirigida aos grupos marginalizados e desfavorecidos e às suas necessidades educativas especiais, em programas de ALV (Elfert, 2019).

A ALV pode ser considerada como um novo paradigma, que traz com ele conceitos como a Educação informal e Educação não-formal (Pinto, 2007).

2.2.3. As três dimensões do universo educativo

O universo educativo pode ser definido como tripartido, ou seja, dividido em três categorias: a Educação formal, a Educação não-formal e a Educação informal. Pode-se ainda juntar as duas primeiras categorias e reconhecer assim uma dicotomia entre Educação formal e não-formal e Educação informal, pois as duas primeiras são de certa forma expressões de uma educação “organizada e sistemática” (Pinto, 2007: 50), enquanto a educação informal é mais livre e espontânea, mas também contínua (Pinto, 2007). Deve-se ter cuidado para não confundir a Educação informal e a Educação não-formal, pois são termos que não carregam o mesmo significado nem as mesmas práticas. Mas o que distingue então realmente cada uma destas dimensões educativas?

Primeiramente, há dois critérios que distinguem a Educação formal e a não-formal da Educação informal: a intencionalidade e o caráter sistemático dos processos. Geralmente, a Educação formal e a não-formal assumem um caráter intencional, enquanto a Educação informal é considerada como um processo sem intencionalidade. Como mencionado no parágrafo anterior, os primeiros dois processos educativos são encarados de forma sistemática e metódica. Trilla-Bernet (2003, citado em Pinto, 2007) refere ainda o critério de diferenciação e de especificidade, considerando que a Educação formal e a não-formal são processos educativos diferenciados e específicos, distinguindo-os da Educação informal. Vasquez (1998, citado em Pinto, 2007) propõe outros critérios de diferenciação: a duração, a universalidade, a instituição e a estruturação. A Educação formal e a não-formal são limitadas no tempo, ao passo que a Educação informal é ilimitada, acontece ao longo da vida; esta última é também universal, aplica-se a todos, enquanto as duas primeiras estão reservadas para um certo público. Em termos de instituição, a Educação formal é a mais institucionalizada de todas, acontecendo mais frequentemente no meio “escola”, e a Educação informal é a menos

institucionalizada (ou até não-institucionalizada). Finalmente, em relação à estruturação, a Educação informal distingue-se por ser a menos estruturada e fechada (Pinto, 2007).

Apesar de considerarmos a Educação formal e a Educação não-formal como iguais numa dicotomia educativa, estas são também muito diferentes. A Educação formal está muito ligada à instituição escolar, enquanto a Educação não-formal se distancia dos procedimentos e das metodologias formais da forma escolar.

Para Maria da Glória Gohn (1998, citado em Segurado, 2017), a distinção entre os três tipos de educação recai precisamente na intencionalidade e na estruturação. A Educação informal é aquela que é transmitida socialmente, pela família ou por amigos ou por outros meios educativos não intencionais, como a leitura ou o teatro (Segurado, 2017). Para Gohn (Gohn, 2006), existem seis campos de atuação que distinguem as diferentes modalidades educativas:

- **O educador:** Na Educação formal, o educador é o professor; na não-formal é o “outro”, o que sustenta a interação; e na informal os educadores são a família, os amigos, os vizinhos, etc.
- **O espaço:** Na Educação formal, o espaço é a escola ou outra instituição formalizada; na Educação não-formal são os espaços do dia-a-dia e ao longo da vida, fora das escolas, e onde haja interação intencional; e na Educação informal, o espaço é algo subjetivo a cada um, dependendo da nacionalidade, da idade, da religião, etc.
- **O contexto:** Na Educação formal, os ambientes são regidos por normas e regras previamente definidos; na Educação não-formal estes ambientes são construídos coletivamente, sendo a participação optativa. A Educação informal pressupõe ambientes espontâneos e livres de se desenvolverem segundo preferências e gostos.
- **As finalidades:** A Educação formal tem como finalidade ensinar conteúdos sistematizados e legalmente formatados. Na Educação não-formal, o objetivo é abrir o conhecimento dos indivíduos, num processo interativo e contínuo, transmitindo informação política e sociocultural; na Educação informal, a finalidade é a socialização dos indivíduos, através da criação de valores, crenças e hábitos.
- **As características:** A Educação formal requer tempo, especialização, organização e regulamentação, tem um caráter metódico e atua de acordo com uma divisão das classes de conhecimento (ou idades). A Educação não-formal forma a cultura política de um determinado grupo, desenvolve um sentimento de pertença e de identidade coletiva, e

não faz uma divisão de idades, sendo muito mais subjetiva que a vertente formal. A Educação informal é permanente, não-organizada, não-sistemática, e atua com base em emoções.

- **Os resultados esperados:** Na Educação formal, espera-se uma aprendizagem efetiva e certificada, enquanto na Educação informal não se esperam resultados, pois estes acontecem ao longo da vida e do desenvolvimento individual de cada um. A Educação não-formal poderá ter como resultados a criação de uma consciência coletiva, de uma conceção do mundo e de um sentimento de identidade e de pertença, a formação para a vida, a autovalorização, entre outros.

O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, elaborado pela Comissão Europeia em 2000, distingue efetivamente estas três categorias da educação/aprendizagem e define-as da seguinte forma (Comissão Europeia, 2000: 9):

- A **Aprendizagem formal** “decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos”.
- A **Aprendizagem não-formal** “decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. (...) pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (...). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais”.
- A **Aprendizagem informal** é “um acompanhamento natural da vida quotidiana. (...) este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões”.

Apesar desta tridimensionalidade da educação, pode-se argumentar que não é assim tão simples assumir apenas esta divisão sem olhar para os cruzamentos entre as dimensões. Efetivamente, de acordo com La Belle (1982, citado em Bruno, 2014), na prática, a Educação formal emprega metodologias não formais e informais, da mesma forma que a Educação não-formal utiliza recursos formais. Também a Educação informal recorre a práticas formais e não-formais. Por isso, o autor defende que estas diferentes dimensões devem ser vistas não como entidades distintas, mas como modos predominantes de aprendizagem (Bruno, 2014).

2.2.4. A Educação não-formal

Este trabalho de projeto foca-se no conceito de Educação não formal.

A Educação não-formal começou a expandir-se na segunda metade do século XX, com o aparecimento de novas necessidades educativas, devido a vários fatores socioeconómicos, mas também tecnológicos, sendo estes, para Trilla (2008, citado em Silva, 2018), o aumento da procura de educação (com a incorporação de grupos sociais anteriormente excluídos do sistema educativo, como as mulheres ou as minorias étnicas); a transformação do mundo de trabalho, que trouxe novas formas de capacitação profissional; as mudanças na instituição familiar e na vida quotidiana; o aumento do tempo livre; a maior presença dos meios de comunicação na vida social; e o desenvolvimento de novas tecnologias que vieram inovar os processos de aprendizagem além da tradicional escolaridade. Garcia (2009, citado em Silva, 2018) identifica também outros fatores como a redução das famílias numerosas e a estruturação destas de maneira nuclear (relacionada nomeadamente com o processo de urbanização, que levou a que os espaços coletivos e públicos se tornassem mais perigosos), o que dificultou a interação entre familiares, e levou assim a uma redução da socialização dentro da própria família e no exterior da mesma (Silva, 2018).

Este tipo de educação aprende-se no “mundo da vida” (Gohn, 2014: 40), através da partilha de experiências em espaços coletivos e quotidianos, e é focada na formação de cidadãos emancipados e livres. Pode ser definida, além da definição formal da Comissão Europeia transposta anteriormente, como “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (Gohn, 2014: 40). Não é nativa, pois é construída por escolhas e sob certas condições, e a aprendizagem não é espontânea. Tem várias dimensões, que se compõem como processos de autoaprendizagem e de aprendizagem coletiva (Gohn, 2014). Algumas destas dimensões são a aprendizagem política, em que o indivíduo, através da consciencialização, se reconhece como cidadão pleno de direitos; a capacitação ao comunitarismo, que promove a interiorização de objetivos comunitários de forma a resolver questões coletivas quotidianas; a capacitação para o trabalho, através da aprendizagem de habilidades e do desenvolvimento de potencialidades; e a educação para a arte, promovendo a difusão de técnicas de autoconhecimento e automotivação (Silva, 2018).

A Educação não-formal, apesar de poder ser oferecida nas escolas, desenvolve-se normalmente fora da forma escolar, em organizações sociais, ou em programas de formação sobre cidadania ou exclusão social, entre outros, e tem sido central nas atividades de ONGs em programas de inclusão social, através nomeadamente das artes ou da cultura. Este tipo de educação é uma ferramenta valiosa pois consegue ser relevante em vários campos de ação e para várias faixas etárias, permitindo igualmente alcançar grupos marginalizados e excluídos socialmente. Não substitui a escola, mas permite criar um espaço único de aprendizagem, aberto a qualquer pessoa, independentemente da idade, da classe, da etnia, do género ou da religião, criando uma cultura política inigualável (Gohn, 2014).

Este tipo de educação “possibilita mais conhecimentos sobre o mundo em que os indivíduos estão inseridos e suas relações sociais” (Silva, 2018: 9), contribuindo para a formação da tal cultura política do grupo e da sua tomada de consciência ou conscientização. Desta forma, podemos fazer uma ligação à filosofia de Freire, que promove a educação entre homens, mediatizada pelo mundo, em *Pedagogia do Oprimido*, “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1970: n.p.)⁸. A conscientização coletiva é muitíssimo importante pois, para Freire, “ninguém se conscientiza separadamente dos demais” (Freire, 1970: n.p.)⁹. Este ato é a base da educação como prática da liberdade.

Finalmente, para Gohn (1999, citado em Silva, 2018) pode-se atribuir à educação não-formal dois campos de atuação: a alfabetização, a transmissão de conhecimento sistematizado, em espaços alternativos e num processo diferenciado e adaptado à realidade dos indivíduos; e a educação desenvolvida no processo de participação social, através da partilha de experiências e da interação e aprendizagem coletivas (Silva, 2018).

2.2.5. Alfabetização e Literacia

O conceito de Alfabetização é muitas vezes confundido com o de Literacia. Os dois conceitos, apesar de apresentarem uma clara semelhança, representam coisas diferentes (Ernesto, 2005).

⁸ A página correspondente ao PDF é a número 48:

http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

⁹ A página correspondente ao PDF é a número 8 (mesmo PDF que nota de rodapé 6)

“Literacia” significa “capacidade de ler e de escrever” ou “capacidade para perceber e interpretar o que é lido” (Dicionário Priberam, s.a.-e). “Alfabetização” significa “Ato de alfabetizar, de propagar o ensino de leitura” ou “Conjunto de conhecimentos adquiridos na escola” (Dicionário Priberam, s.a.-a). A literacia não é apenas a capacidade de ler e escrever, mas a capacidade de usar a informação e o conhecimento da escrita e da leitura para um objetivo quotidiano, num processo contínuo. O conceito de alfabetização repousa na aprendizagem da descodificação da linguagem escrita (Ernesto, 2005). Para Delgado-Martins et al. (2000, citado em Bento, 2014), a alfabetização seria então relativa a um conhecimento obtido estável, e a literacia apontaria para um conhecimento processual aberto e contínuo (Bento, 2014).

A pedagogia de educação como prática da liberdade de Paulo Freire é baseada no método de alfabetização. No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Freire, Ernani Maria Fiori diz que “a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.” (Fiori, 1987: n.p.¹⁰). A alfabetização resume toda a sua pedagogia, sendo que “aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (Fiori, 1987: n.p.¹¹).

2.2.6. Alfabetização e Educação para Adultos em Moçambique

Uma primeira observação a fazer sobre alfabetização em Moçambique é o facto de o país ser multilinguístico. Efetivamente, em Moçambique a maior parte da população fala uma língua bantu local, sendo que o português como língua materna é falado por uma minoria. Desta forma, surgem fenómenos diferentes de países em que a língua materna é maioritariamente uma. Há em Moçambique o que se pode chamar uma bi-alfabetização dos indivíduos, que muitas vezes são bilingues, ou seja que conseguem comunicar oralmente em duas línguas diferentes, mas que também dominam a escrita dessas duas línguas. Há também a possibilidade de indivíduos bilingues que dominam a oralidade das duas línguas, mas que só dominam a escrita de uma das mesmas, sendo analfabetos na outra (Ernesto, 2005).

¹⁰ A página correspondente ao PDF é a número 10:
http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

¹¹ A página correspondente ao PDF é a número 11:
http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

Em Moçambique, o sistema está dividido em seis subsistemas: a Educação Pré-escolar, a Educação Geral, a Educação de Adultos, a Educação Profissional, a Educação e Formação de Professores, e o Ensino Superior. A Educação de Adultos destina-se aos jovens e aos adultos que não tiveram oportunidade de frequentar ou de concluir o ensino primário ou secundário, e é organizado em dois ciclos: o 1º ciclo, que consiste em alfabetização e 1º ano de pós-alfabetização; e o 2º ciclo, que consiste nos 2º, 3º e 4º anos de pós-alfabetização. Acabados os quatro anos, o indivíduo tem o equivalente à 6ª classe do Ensino Primário. A Educação de Adultos apresenta duas modalidades: a Educação Formal, através do sistema escolar, e a Educação Não-Formal, através de atividades educacionais implementadas nomeadamente pela sociedade civil. Na prática, apesar da extensão das prioridades para a Educação para Adultos neste Plano, houve uma redução da meta no Plano Operacional 2016-2019, passando de 1 milhão a 350 mil alfabetizados, e em 2016, essa meta foi apenas cumprida em 57,8%. Esta redução e ineficiência no alcance das metas resulta da falta de recursos financeiros, mas também da falta de motivação e da desistência dos indivíduos em questão (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020).

Outro fenómeno curioso é o do registo de crianças, com idades abaixo dos 14 anos, nestes programas de Alfabetização para Adultos, o que mostra a ineficiência do sistema educativo formal. Além disso, os homens apresentam uma fraca participação nestes programas, e as mulheres uma baixa retenção (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020).

A Educação Não-Formal apresenta diferentes programas, implementados por organizações governamentais, não-governamentais e religiosas, e por entidades privadas. Categorizando as diferentes modalidades, temos: a literacia e a educação vocacional, providenciada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, por ONGs e por organizações religiosas; a educação “semiprofissional” ou desenvolvimento de *skills* profissionais numa perspetiva vocacional (por exemplo cuidados materno-infantis ou proteção do ambiente), desenvolvida pelo Ministério da Saúde, pelo Ministério da Agricultura, e por algumas ONGs; e a educação vocacional ou profissional (nomeadamente formações de curto prazo), gerida pelo Ministério do Trabalho, Emprego e Segurança Social, através do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional, instituição pioneira a nível nacional na promoção da Educação e Formação Vocacional Não Formal (Manuel, 2017).

2.3. Desenvolvimento Humano

Este subcapítulo pretende definir o conceito de Desenvolvimento Humano, através da apresentação do conceito mais abrangente de Desenvolvimento. Primeiramente, é feita uma contextualização e apresentação do conceito de desenvolvimento no geral e da sua evolução: do seu nascimento enquanto conceito economicista, ao surgimento do desenvolvimento alternativo, e à necessidade da reformulação do próprio conceito, através da corrente do pós-desenvolvimento. Depois, é apresentado o conceito mais específico de Desenvolvimento Humano: os contributos à sua formulação; o Indicador de Desenvolvimento Humano, juntamente com outros índices que o complementam; e os limites do conceito e dos seus indicadores.

2.3.1. O conceito de desenvolvimento em geral

2.3.1.1. O nascimento do conceito

O conceito de desenvolvimento é um conceito complexo e polémico na área das ciências sociais. É um conceito que foi evoluindo historicamente, acompanhando as mudanças no mundo e nas sociedades, tornando-se assim multidisciplinar e multidimensional.

Historicamente, pode-se associar ao nascimento do conceito de desenvolvimento o período após a Segunda Guerra Mundial. Neste período, iniciaram-se os processos de independência das ex-colónias europeias, acompanhados da ascensão da democracia e dos interesses estratégicos e ideológicos dos Estados Unidos e da União Soviética. O envolvimento destas duas grandes potências, juntamente com outras instituições globais, como a ONU, nestes processos de independência não foi inocente, pois havia interesses ideológicos de ambas as partes, tanto de captação para o bloco socialista, como de afastamento do comunismo. Assim, inicialmente, o conceito de desenvolvimento foi muito associado à evolução destes países que se tornavam independentes, e à resolução do “subdesenvolvimento”. Outras razões para a expansão do conceito neste período são: a reconstrução europeia, com o Plano Marshall, quando os países destruídos procuraram a recuperação e o desenvolvimento; a afirmação do keynesianismo como novo paradigma, o qual promove a intervenção do Estado, através de políticas e estratégias de desenvolvimento, contradizendo a corrente neoclássica dominante desde o século XIX, que assumia que o mercado era autossuficiente e garante do bem-estar; e

a expansão de novos ideais, como o progresso e a paz entre nações, que se traduziram, através da ONU, em vários compromissos e em várias declarações e discursos, tais como “As Quatro Liberdades” do presidente Franklin Roosevelt em 1941, a Carta Atlântica, assinada por Winston Churchill e Roosevelt no mesmo ano, ou o “Ponto Quatro” do discurso de tomada de posse do presidente Harry S. Truman em 1949 (Amaro, 2003).

Antes deste período, apesar do conceito não ter tido estatuto científico e acadêmico, existiam conceitos associados mais usados, como o “progresso”, o “bem-estar” ou “a riqueza”. Por exemplo, Adam Smith pode ser considerado como um dos pioneiros da teoria do desenvolvimento, com o seu livro *A Riqueza das Nações*, de 1776. Depois dele, vários autores se debruçaram sobre o tema do progresso depois da Revolução Industrial, entre eles Thomas Malthus, David Ricardo, Stuart Mill, Karl Marx, e Joseph Schumpeter. No início do século XX, foi desenvolvida a teoria do bem-estar, contando com a contribuição de Arthur Pigou, Vilfredo Pareto, ou Alfred Marshall. Finalmente, autores como Max Weber, ou Talcott Parsons, contribuíram para as abordagens da “mudança” (Amaro, 2003).

O conceito de desenvolvimento é, como podemos ver com a análise do seu nascimento, um conceito eurocentrado, histórica e culturalmente, tendo maioritariamente como referência a experiência dos países europeus e das suas sociedades industriais. Estas sociedades têm como base a Revolução Industrial e a Revolução Francesa (com influência da Independência dos Estados Unidos). Por um lado, a Revolução Industrial originou de revoluções que trouxeram mudanças a nível das condições materiais de vida e produtivas, que foram a Revolução Agrícola, a Revolução Comercial, a Revolução dos Transportes e das Vias de Comunicação e a Revolução Tecnológica. Por outro lado, a Revolução Francesa provocou mudanças a nível dos valores e das condições subjetivas de vida, sendo estas a Revolução Cultural e Filosófica, a Revolução Religiosa, a Revolução Científica e a Revolução Política. Todas estas revoluções interferiram simultaneamente nas condições de vida das sociedades da época, entre os séculos XIV e XIX e marcaram assim o conceito de desenvolvimento que as tinha como referência (Amaro, 2003).

Por isso, no período do pós-Segunda Guerra Mundial e mais especificamente nos primeiros 30 anos, o desenvolvimento assentou nos seguintes mitos: o economicismo, o produtivismo, o consumismo, o quantitativismo, o industrialismo, o tecnologismo, o racionalismo, o urbanicismo, o antropocentrismo, o etnocentrismo e o uniformismo. O conceito e as suas teorias

e práticas foram, portanto, profundamente marcados por estes mitos, formando assim um modelo “*one size fits all*”, que foi imposto às sociedades menos desenvolvidas, como garantia de desenvolvimento (Amaro, 2003).

2.3.1.2. Desenvolvimento e Crescimento económico

É importante realçar que, por esta altura, o conceito de desenvolvimento estava intrinsecamente associado ao de crescimento económico. Sir Arthur Lewis, economista britânico, publicou um dos primeiros livros sobre desenvolvimento, em 1954, intitulado *The Theory of Economic Growth*, o que evidencia que os dois conceitos estavam efetivamente intimamente ligados. Ao tomar os dois conceitos por sinónimos, surgiram consequências teóricas e práticas, como a suposição de que o crescimento económico é uma condição necessária e suficiente do desenvolvimento e do bem-estar das populações a todos os níveis, e o uso sistemático de indicadores de crescimento económico, em particular o rendimento per capita, para determinar o nível de desenvolvimento de um país (Amaro, 2003).

Além desta associação entre os dois conceitos, também se juntaram dois outros conceitos, o de industrialização e o de modernização. Os países industrializados eram considerados os países desenvolvidos, pois a industrialização era vista como uma etapa a passar (para os países de “Terceiro Mundo”) no caminho para o desenvolvimento (Amaro, 2003). Além disso, o crescimento económico ocorre por via da industrialização, através da acumulação de capital (Ferreira & Raposo, 2017). A modernização, definida como o “processo de substituição das estruturas arcaicas e tradicionais do subdesenvolvimento (...) pelas lógicas modernas e progressistas do desenvolvimento” (Amaro, 2003: 10), teve uma forte influência nas abordagens do desenvolvimento nesse período e tornou-se a perspetiva dominante nas estratégias impostas aos países subdesenvolvidos. Resumidamente, havia várias dicotomias: subdesenvolvimento versus desenvolvimento; tradição versus modernização; campo/rural versus cidade/urbano (equivalente a progresso); culturas não europeias versus culturas europeias (equivalentes a produtividade e bem-estar material), etc. (Amaro, 2003).

2.3.1.3. Desenvolvimento alternativo

Nos chamados “Trinta Gloriosos”, de 1945 a 1973, os processos de desenvolvimento apresentaram resultados positivos, nomeadamente um aumento da produção e do consumo de

bens e de serviços (ou seja, crescimento económico) e um aumento da produtividade média, mas também um progresso positivo nos níveis de escolarização e nas condições de saúde. Além disso, houve também avanços científicos e tecnológicos. No entanto, também se detetaram algumas ineficiências e retrocessos significativos, entre estes: a não-generalização dos progressos, já que estes se concentraram em apenas 1/3 da população mundial; a permanência de formas de carência e a falta de bem-estar em muitos países do “Terceiro Mundo”; o surgimento de um “mal-estar” social (solidão, individualismo, falta de laços comunitários, stress, etc.) que trouxe novas formas de exclusão social e de pobreza; a degradação do meio-ambiente, acentuada pelo desenvolvimento; a difusão de novas doenças públicas, como o HIV-SIDA, que contribuiu para o retrocesso nos avanços observados na área da saúde; a expansão das intolerâncias religiosas e culturais; entre outros (Amaro, 2003).

Com isto, podemos bem ver que, apesar dos progressos registados, muitos foram os retrocessos, tanto nos países menos desenvolvidos como nos países desenvolvidos. Apesar do crescimento económico, nem todos os problemas foram resolvidos e novos problemas surgiram. Assim, a visão economicista do desenvolvimento apresentou fortes lacunas, e foi criticada por vários economistas, como foi o caso de Gunnar Myrdal, que introduziu o conceito de “causalidade cumulativa” ou de Ragnar Nurkse que chamou a atenção para o “círculo vicioso da pobreza” nos países subdesenvolvidos. Além disso, contribuíram para estas críticas alguns técnicos da ONU, que reconheceram que os modelos impostos no terreno não eram adequados, e propuseram uma nova metodologia de “Desenvolvimento Comunitário” (que será discutida mais à frente) (Amaro, 2003).

Uma das principais correntes críticas do desenvolvimento, nos anos 60, foi a escola da teoria da dependência, que nasceu na América Latina, estendendo-se a outras zonas do Sul. Esta escola defendia que o subdesenvolvimento não significava ausência de desenvolvimento, mas sim que este era a outra face de um mesmo processo económico (Ferreira & Raposo, 2017). Para Theotonio dos Santos, a dependência é *“a situation in which the economy of certain countries is conditioned by the development and expansion of another economy to which the former is subjected”* (Santos, 1970: 231).

No geral, estas lacunas atingiram tanto os países do Sul como do Norte e tanto os países capitalistas como socialistas, de formas diferentes. Ambos os modelos de capitalismo liberal e de socialismo real se mostraram injustos estruturalmente. As sociedades industriais e os

modelos de desenvolvimento que delas originaram falharam no seu propósito e foram incapazes de promover um desenvolvimento integral (Amaro, 2003).

Nos anos 70, deu-se um ponto de viragem nas práticas do desenvolvimento, iniciando-se uma intensa busca por novas conceptualizações e estratégias a nível global. Para Amaro (Amaro, 2003), esta viragem deve-se aos seguintes fatores:

- A frustração sentida nos países subdesenvolvidos face aos modelos de desenvolvimento que lhes eram impostos, sobretudo depois do incumprimento das promessas de ajuda por parte dos países desenvolvidos, da tentativa falhada de estabelecimento de uma Nova Ordem Económica que os favorecesse, e das graves consequências dos choques petrolíferos;
- O aparecimento e a expansão de um “mal-estar” social (solidão dos mais velhos, stress e depressão, desestabilização de laços familiares e comunitários, etc.), já referido anteriormente, nos países desenvolvidos, manifestado através de acontecimentos mediáticos, como as revoltas de estudantes de Maio de 1968 em França, ou os protestos contra a Guerra do Vietname nos anos 70 nos Estados Unidos. Consequentemente, surgiram novas formas de pobreza e expandiu-se o conceito de exclusão social, trazendo para a cena o que se pode chamar os “custos sociais” dos modelos de desenvolvimento aplicados.
- A emergência de uma consciência ambiental, que se expandiu com a Conferência de Estocolmo da ONU em 1972, e com a publicação do estudo “*Limits to Growth*” do Clube de Roma, no mesmo ano. Começou a ganhar-se consciência de que os custos ambientais dos modelos dominantes eram gigantes, e de que não era viável continuar com os ritmos de crescimento económico e demográfico, de produção e de exploração dos recursos naturais. Foi aqui que surgiu o conceito de Desenvolvimento Sustentável.
- A crise económica, que impossibilitou um regresso à “glória” dos Trinta Gloriosos, sabendo que o próprio crescimento económico já não adotava a mesma lógica fordista do pós-guerra e que, consequentemente, a relação entre crescimento económico e desenvolvimento já não era a mesma.
- A multiplicação dos indícios de crise e de “mal-estar” social e político nos países socialistas, com a “Primavera de Praga” em 1968, o acidente nuclear de Chernobyl em 1986, ou a queda do Muro de Berlim em 1989 (e dissolução da URSS em 1991).

Por isso, devido a todos estes fatores, desencadeou-se uma crise do conceito tradicional de desenvolvimento e iniciou-se uma renovação e procura por novos conceitos. Estes novos conceitos são considerados como conceitos de Desenvolvimento Alternativo.

O Desenvolvimento Alternativo resume-se a seis conceitos com validação científica e reconhecimento político-institucional, sendo que cinco deles podem ser organizados em três fileiras¹² (Amaro, 2003):

- **Fileira ambiental:** Desenvolvimento Sustentável
- **Fileira das pessoas e das comunidades (“*people-centered*”):** Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Participativo
- **Fileira dos Direitos Humanos e da dignidade humana:** Desenvolvimento Humano e Desenvolvimento Social

Como vimos anteriormente, o conceito de Desenvolvimento Sustentável é fruto de um processo que se iniciou em 1972, com a Conferência de Estocolmo e o estudo do Clube de Roma “*Limits to Growth*”. Neste processo de consciencialização ambiental, a ideia estava em tentar conciliar desenvolvimento e preocupações ambientais. Surgiu dessa conferência o conceito de Ecodesenvolvimento, que se foi reformulando de país em país ao longo dos anos, até se consolidar no conceito de Desenvolvimento Sustentável em 1987, com o relatório “O Nosso Futuro Comum”, resultado dos trabalhos e esforços da Comissão Brundtland. Este conceito designa “o processo de satisfação de necessidades atuais que não põe em causa a satisfação de necessidades das gerações futuras” (Amaro, 2003: 16). Implica três processos: a solidariedade intergeracional, a integração da gestão dos recursos naturais nas estratégias de desenvolvimento, e a durabilidade dos processos de produção e de consumo (Amaro, 2003).

A fileira “*people-centered*” considera as pessoas e as comunidades como protagonistas do desenvolvimento. O Desenvolvimento Comunitário, como referido, surgiu de técnicos da ONU, e originou esta fileira. O Desenvolvimento Local resulta do contributo do paradigma territorialista e das experiências de terreno (Amaro, 2003). Este conceito será contextualizado e explicado no próximo ponto do enquadramento teórico, juntamente com o Desenvolvimento Comunitário e o Desenvolvimento Participativo.

¹² O Desenvolvimento Integral é transversal a todas as fileiras.

A fileira dos Direitos Humanos e da dignidade humana apoia-se na preocupação, surgida nos anos 70, pela satisfação das necessidades básicas, enquanto base do processo de desenvolvimento, e traduz-se nos conceitos de Desenvolvimento Humano e Desenvolvimento Social (Amaro, 2003). O conceito de Desenvolvimento Humano será explorado adiante.

O conceito de Desenvolvimento Social surge em 1995 na Conferência de Copenhaga da ONU. Esta conferência tinha por objetivo debater os problemas sociais do desenvolvimento e estabelecer compromissos entre os atores, de forma a garantir mínimos sociais para promoção do bem-estar. Estes mínimos sociais são o salário mínimo, a escolarização gratuita e obrigatória, os mínimos de saúde pública (por exemplo, planos de vacinação), e as condições legais de trabalho digno. O Desenvolvimento Social é o “processo de garantia de condições sociais mínimas, bem como de promoção da dimensão social do bem-estar, por parte dos responsáveis dos vários países e organizações internacionais” (Amaro, 2003: 18).

Finalmente, o Desenvolvimento Integrado é um conceito com menos peso institucional, mas que se vê representado em todos os outros conceitos referidos. Este pressupõe uma abordagem interdisciplinar e multidimensional, que implica por exemplo a “articulação entre o económico, o social, o cultural e o ambiental; (...) as várias gerações; (...) o endógeno e o exógeno”, etc. (Amaro, 2003: 19).

Resumidamente, estes seis novos conceitos vieram inovar o conceito de desenvolvimento, pois são conceitos de carácter multidimensional e interdisciplinar, focam-se na realização das capacidades das pessoas, promovem a participação, o *empowerment* e a cidadania, e novas relações com a Natureza. Assumem também uma multiterritorialidade e a integração de múltiplos atores nos processos, afastando o Estado do papel de ator principal, promovendo assim uma multiplicidade e diversidade de caminhos possíveis no processo de renovação do desenvolvimento enquanto conceito, por oposição à lógica de “*one size fits all*” (Amaro, 2017).

2.3.1.4. Alternativas ao desenvolvimento

A partir de 1992, surgiu a corrente do pós-desenvolvimento, que propõe o fim do desenvolvimento como era conhecido. Os proponentes do pós-desenvolvimento¹³ defendem

¹³ Ver autores como Arturo Escobar, Wolfgang Sachs, Gilbert Rist ou Serge Latouche, entre outros.

que o conceito de desenvolvimento não deve ser renovado, pois ele não tem salvação, por ter demasiadas influências negativas de natureza capitalista, patriarcal e colonialista, devendo, portanto, ser completamente substituído (Amaro, 2017).

Desenvolvendo estas críticas ao conceito de desenvolvimento, os pós-desenvolvimentistas defendem que este conceito é uma forma de dominação do capitalismo, enquanto modelo de sociedade, além de ser baseado nas experiências das sociedades europeias industrializadas. É também um instrumento de dominação colonialista (e neocolonialista), baseado nos valores culturais e nos interesses estratégicos dos países do Norte, impondo-se aos países do Sul. Finalmente, é também uma forma de dominação patriarcal, reproduzindo uma lógica de desigualdade de género (Amaro, 2017).

As críticas pós-desenvolvimentistas podem ser resumidas em quatro pontos, dirigindo-se: à **universalização do conceito de desenvolvimento**, que questiona a validade universal do modelo dominante, que reproduziu uma dominação do Norte sobre o Sul, alimentando a dependência que dela deriva; ao **paradigma da modernização**, que alimenta a ideia de que o progresso económico é uma condição necessária e suficiente para o bem-estar e a modernização, levando a uma imitação da cultura ocidentalizada e a uma rejeição, em sociedades do Sul, de tradições e práticas culturais, perdendo assim as suas identidades; ao **crescimento económico**, questionando a visão economicista do conceito, e defendendo que o foco excessivo no crescimento económico levará à destruição ambiental e ao aumento das desigualdades nas sociedades de todo o mundo, propondo então uma economia da suficiência; ao **conceito em si**, que precisa de ser totalmente desvinculado e renovado (Marcelino, 2016).

Dito isto, o conceito deve ser abandonado, incluindo as ideias de desenvolvimento alternativo que foram também elas apropriadas pelas instituições e poderes hegemónicos transnacionais, nomeadamente o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento humano. Novos conceitos e designações devem substituí-los, nomeadamente epistemologias do Sul, combatendo assim também o etnocentrismo dos conceitos tradicionais (Amaro, 2017).

Propor epistemologias do Sul como conceitos alternativos ao desenvolvimento é uma forma de dar voz às comunidades desses países, que foram por norma excluídos anteriormente dos processos de desenvolvimento, e de ter como referência as suas experiências e valores. O conceito pioneiro no pós-desenvolvimento é o “*Buen Vivir*”, expressão de povos locais

indígenas dos Andes, que promove a vida em harmonia com a Natureza e com a comunidade, tendo o suficiente para satisfazer as necessidades básicas, para poder viver e morrer com dignidade (Amaro, 2017).

Outros conceitos alternativos ao desenvolvimento com origem no Sul são (Amaro, 2017):

- **“Felicidade” ou “Felicidade Interna Bruta”**: este conceito nasceu do Reino do Butão em 1972, para complementar (e desafiar) o indicador do PIB (Produto Interno Bruto). Funciona através de nove dimensões: o bem-estar psicológico, a saúde, o uso equilibrado do tempo, a vitalidade comunitária, a educação, a diversidade e resiliência cultural, a diversidade e resiliência económica, a boa governança e o padrão de vida. A Felicidade é, portanto, um conceito que articula bem-estar material com bem-estar espiritual, inspirando-se na cultura budista.
- **“Bem-estar” / “Wellbeing”**: a partir de trabalhos com comunidades na Índia e na África do Sul, Sarah White propôs que o conceito fosse uma interação de três dimensões: subjetiva/psicológica, material/objetiva e relacional. A relação entre as três dimensões e o peso de cada uma depende do contexto cultural e comunitário, sendo então um conceito “flexível, socialmente construído e percebido subjetivamente, em cada situação” (Amaro, 2017: 96).
- **“Florescimento humano” / “Human Flourishing”**: este conceito conjuga três dimensões: o bem-estar emocional (estado afetivo), o bem-estar psicológico (autoaceitação e autonomia), e o bem-estar social (integração social e relação com os outros). É um processo multidimensional, que promove a realização do potencial humano e que contribui para um bom funcionamento da sociedade, através da promoção de um bem-estar coletivo.
- **“Ubuntu”**: com origem na África do Sul, este conceito traduz-se por “Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas” (Amaro, 2017: 97), mostrando a importância da conexão interpessoal e do bem-estar coletivo.

Além destes conceitos, surgiu mais recentemente o conceito de *Noflay*, proveniente da língua senegalesa *wolof* e que significa “bem-estar” ou “bem-viver”. Este conceito é uma reivindicação africana que tem por objetivo designar o conceito original de desenvolvimento com palavras próprias da cultura local, e não com a língua dos colonizadores (Amaro, 2017).

Para Amaro, nem todas as críticas pós-desenvolvimentistas são totalmente válidas. Para o autor, apesar de haver realmente uma apropriação dos conceitos de desenvolvimento alternativo pelos interesses económicos e políticos, estas críticas desvalorizam as lógicas de participação comunitária e de respeito cultural dos projetos de desenvolvimento alternativo, sendo que os que se opõem apenas os observam teoricamente sem ter conhecimento e aproximação prática aos mesmos. Além disso, o autor defende que os pós-desenvolvimentistas parecem adotar uma posição ingénuo ao acreditar que os conceitos alternativos que promovem não serão também eles apropriados pelos interesses das instituições à medida que se expandirão. Com isto, Amaro defende que não deve haver uma dicotomia entre desenvolvimento e pós-desenvolvimento, mas antes um desenvolvimento alternativo, que seja flexível e copulativo, promovendo o diálogo entre todos os conceitos vistos, “para mútuo enriquecimento teórico-conceptual, metodológico, prático e cultural” (Amaro, 2017: 104).

2.3.2. Desenvolvimento Humano

2.3.2.1. Contributos para a formulação do conceito

O Desenvolvimento Humano foi formulado e apresentado pela primeira vez em 1990, no “Relatório de Desenvolvimento Humano”, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Amaro, 2003). Antes disso, em 1989, foi desenvolvida a “*capabilities approach*” de Amartya Sen, abordagem base para o conceito em causa. Esta abordagem promove a expansão das capacidades das pessoas. Sen olha para a vida humana como um conjunto de “*doings and beings*”, que podem ser chamados de “*functionings*” (Sen, 2003: 4), e permite relacionar a qualidade de vida à capacidade de realizar esses *functionings* (Sen, 2003). Para Sen, a qualidade de vida reside na liberdade de cada indivíduo em poder escolher o tipo de vida que quer levar, e isto é possível através de um aumento das possibilidades de escolha. Esse poder ou habilidade de fazer algo é a chave desta abordagem, e, portanto, uma base para o conceito de Desenvolvimento Humano (Cavalcanti & Trevisan, 2019).

No primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicado em 1990, o conceito é definido da seguinte forma:

Human development is a process of enlarging people's choices. The most critical ones are to lead a long and healthy life, to be educated and to enjoy a decent standard of living. Additional choices include political freedom, guaranteed human rights and self-respect (UNDP, 1990: 10).

Podemos bem ver que a definição usada pelo PNUD é baseada na abordagem de Amartya Sen. Mais recentemente, no RDH de 2016, o Desenvolvimento Humano é apresentado com a seguinte definição:

Human development is about enlarging freedoms so that all human beings can pursue choices that they value. Such freedoms have two fundamental aspects — freedom of well-being, represented by functionings and capabilities, and freedom of agency, represented by voice and autonomy (UNDP, 2016: 1).

O Desenvolvimento Humano nasceu também de uma série de debates nos anos 70, relacionados com as *basic needs*¹⁴ e com a redistribuição. O desenvolvimento e o crescimento económico observados beneficiavam maioritariamente uma certa proporção da população, deixando de fora as camadas mais pobres, o que fez crescer a necessidade de haver uma “redistribuição com crescimento”. Além disso, a Organização Internacional do Trabalho promoveu nessa altura a abordagem das necessidades básicas, defendendo que todas as pessoas merecem e devem ter essas necessidades satisfeitas. Estas necessidades incluem o consumo pessoal (alimentação, habitação) e os serviços essenciais (água potável, educação, saúde), mas também acesso a um emprego devidamente remunerado, um ambiente saudável, e participação política e cívica. No entanto, Amartya Sen, na sua abordagem das *capabilities*, defendeu que as *commodities* em si só têm valor se derem a capacidade às pessoas de viverem uma vida digna (Qizilbash, 2006).

Outro contributo importante para este conceito foi o de Mahbub ul Haq, economista e político paquistanês, que em 1988 fez um discurso na ONU chamado “*People in development*”, onde exprimiu a sua preocupação em relação à visão economicista do desenvolvimento e a necessidade de haver uma visão mais centrada nas pessoas. A visão de Haq foi-se desenvolvendo ao longo dos Relatórios de Desenvolvimento Humano, desde 1990 (Qizilbash, 2006).

¹⁴ Para mais informações sobre *basic needs*, consultar autores como Mahbub Ul Haq, Dudley Seers, Paul Streeten, do United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD).

Em 2000, a Declaração do Milénio foi proposta, promovendo um programa para o desenvolvimento humano, através de oito objetivos: os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). Estes foram renovados em 2015, com a Agenda 2030 da ONU, transformando-se nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 17 objetivos muito mais completos, que abraçam as três dimensões de desenvolvimento sustentável: económica, social e ambiental.

2.3.2.2. Indicador de Desenvolvimento Humano (IDH) e índices complementares

O Desenvolvimento Humano é medido através do Indicador de Desenvolvimento Humano (IDH), que é composto por três componentes básicas: o rendimento, a educação e a saúde/longevidade. No entanto, ficou claro, desde o primeiro RDH, que o IDH não consegue integrar todas as dimensões do desenvolvimento humano (Qizilbash, 2006). O indicador permite mostrar que, mesmo com o mesmo nível de rendimento, a diferença na esperança de vida ou na educação pode levar a grandes disparidades na qualidade de vida das pessoas (Sen, 2006).

Cada componente tem os seus indicadores e medidas:

- **Educação** (conhecimento): os indicadores usados são a média de anos de escolaridade e os anos de escolaridade esperados (PNUD, 2011). A educação permite expandir as possibilidades de escolha e a oportunidade de as pessoas poderem fazer aquilo que realmente querem na vida (Sen, 2006).
- **Saúde** (vida longa e saudável): o indicador usado é a esperança de vida à nascença (PNUD, 2011). A possibilidade de viver uma vida mais longa e saudável permite ao ser humano atingir as suas *capabilities*, e ter a liberdade, novamente, de explorar as suas possibilidades na vida (Sen, 2006).
- **Rendimento** (padrão de vida decente): o indicador usado é o Rendimento Nacional Bruto (RNB) per capita, medido em PPC (PNUD, 2011). A escolha deste indicador vem da suposição de que um padrão de vida decente deve ser acompanhado de um certo controlo sobre os recursos financeiros, nomeadamente o rendimento (Sen, 2006).

Apesar de o IDH apenas contemplar estas três dimensões, o Desenvolvimento Humano integra outras componentes como a segurança, a liberdade política, a igualdade de género, um ambiente saudável, entre outros (Alkire, 2010).

O IDH é uma média geométrica dos 3 indicadores. Permite classificar os países dentro de três categorias: Alto Desenvolvimento para os que têm um IDH superior a 0,8; Médio Desenvolvimento para os que têm um IDH entre 0,5 e 0,8; e Baixo Desenvolvimento para os que têm um IDH inferior a 0,5 (Cordas, 2011).

Em 2010, foram criados dois índices complementares de forma a incorporar outras dimensões importantes para o Desenvolvimento Humano: o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD) e o Índice de Desigualdade de Género (IDG). O IDHAD ajusta o IDH à desigualdade na distribuição de cada dimensão pela população, sendo então o nível real de desenvolvimento humano (e não só o potencial). Os dois índices são iguais quando não há desigualdade entre a população e o IDHAD diminui em relação ao IDH quando a desigualdade aumenta. O IDG reflete a desigualdade de género em três dimensões: capacitação, atividade económica e saúde reprodutiva. Varia entre 0, que representa igualdade total entre homens e mulheres, e 1, que representa desigualdade extrema. Estes índices já são mais subjetivos e, portanto, mais difíceis de medir e de avaliar, sendo também que a disponibilidade de informação para os medir é limitada em muitos países (Cordas, 2011).

Além destes dois novos índices, há também o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), definido no RDH de 2019 como a “percentagem da população que é multidimensionalmente pobre ajustada pela intensidade das privações” (PNUD, 2019: 25). O IPM identifica várias dimensões da pobreza, como a precariedade na saúde, na nutrição, na educação e na habitação, os meios de subsistência inadequados, mas também a exclusão social e a falta de participação (Moreira & Gomes, 2013).

2.3.2.3. Limites do conceito e dos seus indicadores

O conceito de Desenvolvimento Humano é, no entanto, muito limitado. As críticas ao conceito são basicamente as críticas ao próprio Indicador de Desenvolvimento Humano. Os críticos apontam que é um indicador que contempla poucas dimensões e que usa as variáveis erradas, não sendo um reflexo honesto do conceito, e adicionam até que esta visão demasiado simplificada do Desenvolvimento Humano se deve a um uso de dados e de informação de pouca qualidade. O desenvolvimento de indicadores como o IDHAD ou o IDG pode ter sido uma maneira de complementar o IDH, mas o seu uso é demasiado limitado para combater estas críticas. Além disso, a possibilidade de incorporar no IDH outras dimensões, como a

estabilidade política ou os direitos humanos, afetaria a sua estabilidade enquanto indicador (Kovacevic, 2010).

Mais uma crítica é que o Desenvolvimento Humano é complexo e heterogêneo, e apresenta uma evolução qualitativa que dificilmente poderá ser refletida em índices simplificados; índices agregados têm como objetivo ajudar a compreender essa evolução, mas também podem levar a interpretações erradas e, por isso, a comunicabilidade do indicador é um elemento-chave. No geral, as críticas referem-se à definição do conceito de Desenvolvimento Humano em si e à medida das suas componentes (e às próprias componentes e seus indicadores correspondentes), mas também à maneira como os diferentes indicadores são agregados de forma a obter um índice aceitável que permita medir a sua melhoria (Kovacevic, 2010).

2.4. Desenvolvimento Comunitário e Participação

Este subcapítulo trata de apresentar e desenvolver o conceito de Desenvolvimento Comunitário, assim como uma das suas componentes mais importantes, a Participação. Em primeiro lugar, é apresentada a diferença entre o conceito de Desenvolvimento Local e o conceito de Desenvolvimento Comunitário, através de cinco matrizes de leitura; de seguida é definido o conceito de Desenvolvimento Comunitário, e são apresentadas as suas implicações metodológicas. Finalmente, é explorado o conceito de Participação, através das suas características, das suas vantagens, mas também dos seus limites, passando igualmente pela apresentação de conceitos como o Desenvolvimento Participativo e a Governança.

2.4.1. Desenvolvimento Local vs. Desenvolvimento Comunitário

Como referido no ponto anterior, o Desenvolvimento Local e o Desenvolvimento Comunitário fazem parte da mesma fileira conceptual de Desenvolvimento Alternativo, a fileira das pessoas (*people-centered*). Os dois conceitos são facilmente confundidos, podendo ser usados para descrever os mesmos processos. No entanto, são conceitos que apresentam diferenças interessantes.

Para Amaro, a diferença entre os dois conceitos resulta do cruzamento de cinco matrizes, que se influenciam entre elas (Amaro, 2022):

- **Matriz de referência histórica:** A diferença, a nível histórico, entre os dois conceitos é que o Desenvolvimento Comunitário surgiu primeiro, sendo usado dos finais do século XIX até ao anos 70. O conceito de Desenvolvimento Local apareceu por volta dos anos 80, tirando ao outro conceito o seu protagonismo.
- **Matriz dos contextos geográfico-culturais:** Apesar de os processos serem similares, os dois conceitos têm uma aplicação geográfica diferenciada. O Desenvolvimento Comunitário está mais ligado à América (do Norte ao Sul), e o Desenvolvimento Local à Europa (e à região francófona do Canadá, o Québec). No entanto, dentro da Europa, o conceito de Desenvolvimento Comunitário é acolhido em países como Portugal, Espanha ou o Reino Unido. Em África, o conceito mais aceite é o primeiro, pela importância da Comunidade nessas sociedades.
- **Matriz da validação académico-científica:** Cada conceito está associado a autores de diferentes áreas científicas. O Desenvolvimento Comunitário está associado ao Serviço Social e à Antropologia Social, enquanto o Desenvolvimento Local está ligado à Ciência Política, à Educação, à Economia, à Geografia ou à Sociologia. Compreende-se então que o reconhecimento científico do Desenvolvimento Local muito maior que o do Desenvolvimento Comunitário, sendo que o último está associado a áreas disciplinares mais práticas e consideradas menores. Nos primeiros 30 anos do pós-guerra, este conceito era excluído e considerado mais como uma técnica do que como um conceito. O Desenvolvimento Local, pelo contrário, foi aceite e incorporado nas teorias do Desenvolvimento, a partir dos anos 80 e 90, através do paradigma territorialista. Esta diferença de validação científica é bem clara, mas depende do contexto geográfico-cultural e histórico.
- **Matriz do quadro institucional:** Identificando a abordagem institucional e os protagonistas predominantes de cada conceito, o Desenvolvimento Comunitário tem uma base comunitária e assume como protagonista principal a Comunidade em si e os seus grupos (formais e informais), seguindo assim uma lógica mais *bottom-up*, enquanto o Desenvolvimento Local é promovido por entidades públicas, assumindo uma lógica mais *top-down*. Esta distinção não é consensual, sendo que, mais uma vez, depende dos autores em causa, assim como da época e dos países.
- **Matriz das perceções e enfoques predominantes:** Não havendo distinção universal, como já mencionado nas outras matrizes, pode-se identificar quais são as dimensões e perspectivas dominantes de cada conceito. A maioria dos autores (da área de Economia

predominantemente) atribui ao Desenvolvimento Local uma dimensão sobretudo económica, e defende que o Desenvolvimento Comunitário tem como aspetos importantes a participação da comunidade e o uso de recursos locais, e que outras dimensões, como a dimensão psicossocial, também o incorporam. Para Amaro, outra diferenciação entre os dois conceitos é a de que o Desenvolvimento Local é, tendencialmente, mais racional e intelectual (e académico), enquanto o Desenvolvimento Comunitário é mais emocional e afetivo (e popular).

Assim, os dois conceitos são similares, mas podem ser conceitos diferentes, dependendo do contexto histórico, do contexto geográfico-cultural, dos autores e do contexto institucional, mas também das dimensões em causa (Amaro, 2022). No âmbito deste trabalho e projeto, é escolhido o conceito de Desenvolvimento Comunitário, por ser mais centrado na Comunidade e na sua importância na sociedade em causa, e por enquadrar dimensões mais adequadas aos objetivos do projeto, nomeadamente o foco na participação e nos recursos locais, assim como o potencial da dimensão psicossocial.

2.4.2. Definição e implicações metodológicas do conceito

A definição de Desenvolvimento Comunitário é, para Amaro, resumida em dez pontos¹⁵ (Amaro, 2022):

- É um processo de **mudança**
- Centrado na **Comunidade** (de pequena dimensão, valorizando a proximidade)
- Que tem por objetivo dar resposta às **necessidades fundamentais** insatisfeitas dessa Comunidade, aumentando o seu bem-estar
- A partir de capacidades e recursos **endógenos**
- Implica uma metodologia de **participação e de empowerment** da Comunidade
- Com o apoio de recursos exógenos, que apenas **complementam** os recursos endógenos
- Numa perspetiva **integrada e multidimensional**
- Exigindo um trabalho em **parceria**, entre instituições e serviços presentes na Comunidade

¹⁵ Amaro usa esta definição para os dois conceitos (Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Local), indiferentemente, mas neste caso, emprega-se apenas o conceito de Desenvolvimento Comunitário, com esta definição.

- Com impacto difundido em **toda a Comunidade**
- E promovendo uma **diversidade de lógicas, processos e resultados**, dependendo das especificidades de cada Comunidade.

Neste trabalho, irei resumir a definição de Desenvolvimento Comunitário a um processo de mudança centrado na comunidade, com o objetivo de responder às necessidades fundamentais da mesma, a partir de recursos endógenos e através da participação e do *empowerment*. Este processo é feito numa perspetiva integrada e multidimensional, e através de um trabalho em parceria, tendo um impacto em toda a comunidade, por via de uma diversidade de lógicas e de resultados, únicos a cada comunidade¹⁶.

O Desenvolvimento Comunitário pode ser considerado uma forma de intervenção social. As raízes deste tipo de desenvolvimento situam-se entre as duas guerras mundiais, em dois contextos diferentes: a formação de líderes locais, no âmbito do sistema colonial britânico, e a organização comunitária, experiência americana em resposta aos problemas trazidos pela industrialização, urbanização e outras dificuldades socioeconómicas depois da Primeira Guerra Mundial. Foi, no entanto, só depois da Segunda Guerra Mundial que o conceito se estabeleceu como método de intervenção social importante, que criasse sinergias entre o Estado e as comunidades locais, de forma a combater a desorganização social instalada (Carmo, 2001).

Alguns dos princípios do conceito são: o **princípio das necessidades sentidas**, que defende que todo o processo deve ser dedicado às necessidades da população, definidas pela mesma e não pelos técnicos; o **princípio da participação**, que promove o envolvimento da população no próprio processo; o **princípio da cooperação**, que afirma a importância da colaboração entre entidades públicas e privadas no processo; o **princípio da autossustentação**, que defende que os processos devem ser implementados de forma a que a própria população seja capaz de os manter e autossustentar e de prevenir possíveis efeitos perversos; e o **princípio da universalidade**, que argumenta que um projeto só terá sucesso se beneficiar a população no seu todo, através de uma melhoria das condições iniciais de “subdesenvolvimento” (Carmo, 2001).

¹⁶ Apesar de usar, neste trabalho, a definição de Desenvolvimento Comunitário de Rogério Roque Amaro, existem diversos outros autores que se dedicaram à definição deste conceito, como por exemplo Maria Manuela da Silva, Bernard Pecqueur, Bernard Vachon, ou Luís Miguel Nogueira Mascareñas, entre outros.

É importante mencionar as várias implicações metodológicas do Desenvolvimento Comunitário, que são: a territorialização; a participação; a capacitação e o *empowerment*; a visão integrada dos problemas; a parceria entre instituições; a flexibilidade das ações e das soluções; o planejamento com improviso; a avaliação permanente; a investigação-ação; e a conjugação de competências relacionais, técnicas e éticas (Amaro, 2018).

Vemos que os princípios citados por Carmo e as implicações metodológicas citadas por Amaro apresentam pontos em comum, como é o caso da participação e da cooperação/parceria entre instituições. Além disso, a capacitação e *empowerment* das populações e a conjugação de competências podem contribuir para a autossustentação das comunidades.

O Desenvolvimento Comunitário tem por objetivo apelar à iniciativa local e encontrar soluções coletivas através da convergência de esforços, mas também integrar projetos locais na perspectiva nacional. Estes objetivos podem ser atingidos através das diferentes etapas do processo de Desenvolvimento Comunitário (que não são exclusivamente sequenciais ou compartimentadas): a primeira etapa é a de informação geral e dinamização da coletividade; a segunda etapa é a de prospeção das necessidades e recursos potenciais; a terceira etapa é a de descoberta e formação de líderes locais; a quarta é a de elaboração de um plano; e a última etapa é a de avaliação dos resultados (Silva, 1963).

2.4.3. Participação

2.4.3.1. Definição e tipologias de participação

Um elemento importante no Desenvolvimento Comunitário, essencial para o desenvolvimento deste projeto, é a participação.

Os termos “participação” ou “participativo” surgiram pela primeira vez no vocabulário do desenvolvimento no final dos anos 50, quando as falhas de vários projetos de desenvolvimento começaram a ser explicadas pela falta de integração e de participação das pessoas e das comunidades nos processos de desenho e de implementação dos projetos. Por isso, os ativistas sociais começaram a promover o fim das estratégias “*top-down*”, primando pela inclusão de métodos participativos nos modelos de desenvolvimento (Rahnema, 2010).

Ao falar de participação, podemos falar de participação social ou de participação comunitária; os dois tipos de participação não são iguais. A participação social é aquela que diz respeito ao envolvimento dos diferentes atores sociais na vida social, económica e política, de forma a influenciar as tomadas de decisão no processo de desenvolvimento. A participação comunitária é o “envolvimento direto das *peças pobres* nas decisões locais, criando capacidades de autogestão e fomentando a microdemocracia” (Jara, 1998: 174). Importa notar que esta definição é limitativa, pelo que reduz a participação às “peças pobres”. Efetivamente, a participação não deve ser exclusiva a pessoas consideradas pobres (pode ser prioritária, mas não exclusiva); os principais grupos a ser envolvidos nas decisões são as pessoas e os grupos marginalizados, vulneráveis e sem voz, não necessariamente pobres, como pode ser o caso dos idosos, das pessoas com deficiência, dos imigrantes, etc. (Amaro, 2018).

Arnstein apresenta uma tipologia simplificada da participação, definindo oito níveis, organizados em formato de escada, do nível mais baixo, que representa o nível onde os atores têm menos poder de decisão no processo, ao nível mais alto, onde os participantes têm mais poder de decisão. O primeiro nível é a **manipulação**, e o segundo a **terapia**; estes dois níveis são chamados de “não-participação”, onde quem toma as decisões educa os participantes. O terceiro nível é a **informação**, o quarto a **consulta**, e o quinto a **pacificação**; estes três níveis representam uma dimensão superficial e de concessão limitada, onde os participantes são ouvidos e têm uma voz, mas sem poder efetivo sobre o status quo. Os últimos três níveis já concedem aos participantes um poder de decisão mais elevado; o sétimo é a **parceria**, o oitavo é a **delegação de poder**, e o último nível é o **controlo do cidadão** (Arnstein, 1969).

Existem duas dimensões na participação: a primeira diz respeito a quem participa, e a segunda diz respeito ao nível de participação. No entanto, para Sarah White, reduzir a participação a estas duas dimensões é limitar a sua prática e a sua identidade política. Por isso, a autora propõe uma estrutura analítica, que permite integrar a diversidade das formas de participação, as suas funções e os interesses envolvidos (da parte de quem implementa os programas, “*top-down*”, e da parte de quem participa, “*bottom-up*”). Esta estrutura apresenta quatro tipos de participação, acompanhados das suas características (White, 1996):

- **Participação nominal:** O interesse “*top-down*” deste tipo de participação é o de legitimação, e o interesse “*bottom-up*” é o de inclusão. Na maior parte das vezes, a função da participação nominal é apenas a exibição.

- **Participação instrumental:** Este tipo de participação atende ao interesse da eficiência de quem desenvolve os programas, mas para os participantes é vista como um custo. A participação é instrumental, no sentido em que não é valorizada em si mesma, e a sua função é de ser um meio para atingir um fim.
- **Participação representativa:** Por um lado, para quem implementa os projetos, o interesse é de assegurar sustentabilidade, por outro, para os participantes, o interesse é de assegurar um efeito alavanca e de influenciar a gestão do projeto. A sua função é permitir que as pessoas tenham uma voz no processo.
- **Participação transformativa:** A participação transformativa tem por interesse o *empowerment*, tanto para os que implementam os projetos, como para os que nele participam. Com isto, a sua função é ser, simultaneamente, um meio e um fim para o *empowerment*. Este processo pode também ser visto como uma dinâmica contínua que transforma a realidade das pessoas e a sua percepção da mesma.

Relacionando as contribuições, podemos delinear um paralelo entre os níveis de participação de Arnstein e os diferentes tipos de participação de White. A participação nominal e a participação instrumental estariam associadas a níveis de participação situados em baixo da “escada”, em que os participantes não têm grande poder de decisão, enquanto a participação representativa e a participação transformativa estariam relacionadas com os níveis de participação em que os cidadãos têm mais poder de decisão, ou seja, com os três últimos níveis (superiores na escada), sendo estes a parceria, a delegação de poder e o controlo do cidadão.

Na prática, existem dinâmicas que modificam as políticas de participação: a diversidade de interesses, e a tensão relacionada com que interesses prevalecem numa determinada altura; as mudanças na participação ao longo do tempo (a tendência é de diminuir); a participação enquanto conflito, quando os interesses de uns não são correspondidos; e as dinâmicas de poder na negociação dos interesses, mas também na construção dos mesmos. A participação é um processo que envolve mudança e, por isso, traz conflito, ao alterar relações de poder a nível local, mas também a nível da sociedade (White, 1996).

Não existe um consenso geral sobre o que é a participação, mas a componente de envolvimento dos cidadãos no processo de mudança é comum a várias definições (Lima, 2014).

2.4.3.2. Vantagens da participação

A falta de participação comunitária é uma das principais causas de fracasso de programas de desenvolvimento. Efetivamente, sem consulta dos diferentes atores, as ações públicas não são adequadamente desenhadas e, quando implementadas, não conseguem alcançar os seus objetivos, tornando-se ineficazes. A comunidade deve ser considerada como sujeito e não como objeto nos processos de desenho e de implementação dos programas em causa. Face aos fracassos observados, várias organizações internacionais, como o Banco Mundial ou o PNUD, passaram a recomendar o envolvimento direto da comunidade nos seus programas (Bandeira, 1999).

A importância da participação nos projetos de desenvolvimento pode ser explicada através de cinco argumentos (Bandeira, 1999):

- De forma a assegurar a eficiência e sustentabilidade do desenvolvimento, é necessário consultar a comunidade em todas as fases do projeto/programa, desde a elaboração à implementação e avaliação do mesmo.
- É importante existir uma sociedade civil participante de forma a garantir a boa governança e o desenvolvimento participativo, pois esta participação promove a transparência e ajuda no combate à corrupção no setor público.
- A participação contribui também para a acumulação de capital social (que são os fatores culturais que aumentam a probabilidade de os atores sociais colaborarem socialmente). O capital social impacta positivamente o desenvolvimento.
- Outro argumento é o de que os mecanismos participativos em políticas públicas fortalecem a competitividade sistemática nacional ou regional¹⁷.
- Finalmente, a participação desempenha um papel importante na formação de identidades regionais, promovendo consenso entre os diferentes atores.

Estas vantagens podem ser paralelamente associadas às diferentes funções da participação. A primeira função é de eficiência e de eficácia (cf. primeiro argumento); de eficiência através da partilha de recursos, e de eficácia por ter a capacidade de cumprir os objetivos estabelecidos. Tem também uma função social, pois daí resultam dinâmicas de socialização e de aprendizagem, aumentando assim o capital social (cf. terceiro argumento), e porque a

¹⁷ Este argumento não é relevante no âmbito deste trabalho.

participação assenta no *empowerment*. Esta função permite a inclusão. Finalmente, a participação tem também uma função política. Quando envolvidos, os participantes podem contribuir para a justiça democrática ao substituir os decisores ou ao criar pressão para estes agirem justamente. A participação serve então três valores democráticos: a legitimidade, a justiça e a eficácia da ação pública. Esta função permite também que os processos e as instituições sejam mais transparentes e que haja mais prestação de contas e autonomia política (cf. segundo argumento) (Lima, 2014).

Há, resumidamente, dois aspetos principais ao conceito de participação. O primeiro é o facto de a participação ser essencial para a democracia, e o segundo é o seu papel importante na articulação dos atores sociais e na promoção da aprendizagem e capacitação coletivas (Bandeira, 1999).

2.4.3.3. Limites e dificuldades da participação

A participação é, portanto, vista como “um instrumento importante para promover a articulação entre os atores sociais, fortalecendo a coesão da comunidade, e para melhorar a qualidade das decisões, tornando mais fácil alcançar objetivos de interesse comum” (Bandeira, 1999: 31). No entanto, a participação apresenta os seus limites.

Um primeiro limite à participação começa na sua função social, mencionada anteriormente. Apesar desta função promover a inclusão, ela pode também ter o efeito contrário, e acentuar a exclusão social que deriva de assimetrias de poder e de desigualdades no acesso a recursos essenciais para o exercício de uma cidadania ativa. Para que a função social da participação seja inclusiva, deve haver mediação institucional da participação dos cidadãos, do acesso aos recursos e da definição de objetivos políticos viáveis e realistas (Lima, 2014).

Por um lado, para Amaro, as dificuldades da participação estão relacionadas com os diferentes atores envolvidos (Amaro, 2018):

- A **Sociedade**: os valores dominantes da sociedade não são compatíveis com a participação, incentivando-se antes a subordinação. Além disso, o modelo de desenvolvimento dominante tem valores economicistas e individualistas, afastando-se dos valores desejados da democracia e da cidadania. Finalmente, a participação leva a redistribuições de poder, mas quem tem o poder resiste em cedê-lo.

- **As Pessoas e os Grupos Participantes:** existe uma tendência, por parte destas pessoas e grupos, para a passividade, a subordinação, o oportunismo, a desmotivação e a resignação, a baixa autoestima, entre outros comportamentos que prejudicam e que podem anular o processo participativo.
- **Os Técnicos e Animadores:** é da responsabilidade destes facilitar os processos participativos, mas podem acabar por inibi-los por falta de criatividade ou de paciência, por ficarem subordinados a objetivos políticos, por não se adaptarem aos espaços e tempos das comunidades, por cederem a formas de assistencialismo por confundirem participação com adesão, ou por ficarem presos a saberes académicos e técnicos.

Para combater estas dificuldades, é, portanto, essencial que os métodos utilizados sejam “formais e informais, convencionais e inovadores, individuais e coletivos, racionais e emocionais, mais técnicos e mais lúdicos” (Amaro, 2018: 96). Além disso, os facilitadores da participação devem ser criativos e flexíveis, sabendo diversificar os métodos de acordo com cada circunstância e contexto (Amaro, 2018).

Por outro lado, nem sempre os métodos participativos são adequados, como é o caso, por exemplo, da tomada de decisões de caráter urgente, onde a consulta demorada dos atores sociais e da comunidade não seria viável. Além disso, a qualidade das decisões tomadas depende do grau de capacitação da comunidade e da capacidade da mesma para identificar soluções para os problemas reconhecidos. Fatores como assimetria de informação, preconceito, ou conflitos internos podem afetar a capacidade de o grupo conseguir tomar uma decisão neutra. Outro risco é o da participação ser usada para beneficiar indivíduos ou organizações (Bandeira, 1999).

Estas ineficiências podem levar a uma desconfiança e descrença em relação à viabilidade dos próprios processos participativos. Consequentemente, a participação deixaria de conseguir ser um instrumento que estabelece confiança entre atores sociais, adotando o efeito oposto ao desejado. Os processos participativos apenas são eficientes quando permitem que todos os envolvidos possam expressar os seus interesses, direta ou indiretamente (Bandeira, 1999).

2.4.3.4. Desenvolvimento Participativo

Um conceito que surge aqui, logicamente, é o conceito de Desenvolvimento Participativo, mencionado anteriormente, como fazendo parte da fileira *people-centered*, juntamente com o

Desenvolvimento Local (e Comunitário). A Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA) define o Desenvolvimento Participativo como “*a form of development that heightens sustainability and self-reliance and aims for the realization of social justice by improving the quality of people’s participation*” (JICA, 1995: 24). Existem três elementos que influenciam a qualidade da participação: as pessoas e as organizações locais (agentes da participação), as instituições formais e informais, e as estruturas nacionais governamentais que garantem a eficácia dessas instituições. Além destes três elementos, a qualidade da participação depende também da sociedade em causa, pois as condições iniciais alteram-se, a nível histórico e cultural, e em relação ao nível de desenvolvimento (JICA, 1995).

O Desenvolvimento Participativo é também considerado como uma abordagem *bottom-up*, que tenta responder às ineficiências e aos limites das abordagens de desenvolvimento *top-down*. Este tipo de desenvolvimento implica o atendimento das necessidades e a consideração pelas opiniões locais no desenho de projetos e políticas de desenvolvimento. Desta forma, as comunidades locais poderão adquirir as *skills* necessárias para implementarem e sustentarem elas próprias esses projetos (JICA, 1995).

A participação por si só não é suficiente para atingir um Desenvolvimento Participativo eficiente. Em primeiro lugar, deve realçar-se que substituir todos os programas de desenvolvimento administrados pelo governo por programas liderados pela comunidade local não leva automaticamente a um desenvolvimento autossuficiente. Efetivamente, o governo é essencial para coordenar programas de desenvolvimento a nível nacional, para construir infraestruturas e fornecer serviços, contribuindo assim, maioritariamente, para o desenvolvimento económico. O Desenvolvimento Participativo não se propõe substituir o governo; tem por objetivo assegurar que as necessidades locais são consideradas e satisfeitas. Em segundo lugar, a expansão quantitativa da participação não garante um desenvolvimento autossustentável, sendo importante haver também uma melhoria da qualidade da mesma (JICA, 1995).

A participação pode ser de três tipos: involuntária; passageira e motivada por interesses próprios; e voluntária e sustentável. A participação mais sustentável e eficaz é a voluntária e, por isso, devem ser criados processos de aumento da conscientização e de desenvolvimento das *skills* a nível individual. Finalmente, em terceiro lugar, de forma a prevenir que a participação não seja temporária e passageira, deve criar-se um ambiente favorável ao Desenvolvimento

Participativo. Isto pode ser feito por exemplo através de legislações que garantam a liberdade económica e política das pessoas, ou através da melhoria de sistemas de apoio à indústria local (e outras medidas económicas de mercado livre) (JICA, 1995).

Para Fragoso, o Desenvolvimento Participativo deve incluir uma participação que assente na organização e na capacidade de mudança social das populações e devem ser essas populações a produzir e a utilizar essa participação. Além disso, a participação deve ser adquirida de forma dialética e deve haver um controlo efetivo das populações sobre todas as fases do processo. A participação deve resultar em formas de conhecimento, não apenas popular, mais adequadas à transformação social, e deve implicar uma aproximação a uma democracia mais direta ou participada. Finalmente, o autor diz que essa participação se deve constituir como um processo educativo e imprevisível, pois reconhece-se que os sujeitos são responsáveis e capazes de tomar decisões e que esse processo não pode ser controlado externamente (Fragoso, 2005).

2.4.3.5. Governança

Além de aumentar a transparência e a sustentabilidade dos projetos, a participação é uma componente crucial da boa governança, que é, por sua vez, um dos objetivos mais importantes a ser cumprido pelas organizações promotoras do desenvolvimento.

A definição de governança não é consensual, pelo que há várias definições e interpretações do conceito. A governança pode ser definida como:

The exercise of political, economic and administrative authority to manage a nation's affairs. It is the complex mechanisms, processes, relationships and institutions through which citizens and groups articulate their interests, exercise their rights and obligations and mediate their differences (Blunt & Rondinelli, 1997: 9).

Em 2000, Jon Pierre (2000, como citado em UN, 2006) definiu a governança como “*sustaining coordination and coherence among a wide variety of actors with different purposes and objectives*” (UN, 2006: 3). Esta definição mostra que a governança vai além do Estado. A boa governança é definida por Munshi (2004, como citado em UN, 2006) como:

a participative manner of governing that functions in a responsible, accountable and transparent manner based on the principles of efficiency, legitimacy and consensus for the purpose of promoting the rights of individual citizens and the public interest, thus indicating the exercise of

political will for ensuring the material welfare of society and sustainable development with social justice” (UN, 2006: 4).

A boa governança tem sete critérios, identificados pelo PNUD em 1996: legitimidade; liberdade de associação e de participação e liberdade dos meios de comunicação; estruturas legais justas e imparciais; responsabilidade e transparência burocrática; informação válida e disponível gratuitamente; gestão eficiente do setor público; e cooperação entre governos e organizações da sociedade civil. Foi também identificado que a principal característica da boa governança é o facto de esta ser adquirida através de métodos participativos. Num sistema democrático, os processos de tomada de decisão devem ser transparentes para permitir que haja uma participação eficiente da parte de todos os envolvidos em todas as atividades (Blunt & Rondinelli, 1997).

2.5. Economia Solidária

Este subcapítulo dedica-se ao conceito de Economia Solidária, apresentando primeiramente uma análise histórica do conceito, nomeadamente da sua origem na Economia Social. Depois, é definida a Economia Solidária e são expostos alguns dos seus desafios, passando então pela apresentação das suas diferentes dimensões. Finalmente, são explorados a existência e o potencial da Economia Solidária em Moçambique.

2.5.1. Análise histórica: da Economia Social para a Economia Solidária

Em primeiro lugar, façamos um enquadramento histórico da Economia Solidária.

Quando falamos de economia, ignoramos muitas vezes a economia real, que é a economia do quotidiano, e que tem outras lógicas além da lógica tradicional do mercado. Segundo Karl Polanyi, existem 4 lógicas económicas: a domesticidade, a reciprocidade, a redistribuição, e o mercado (Polanyi, 1944).

A economia de domesticidade é uma economia “*embedded*”, está enraizada nos laços afetivos, sociais e culturais, e insere-se maioritariamente no quadro familiar. Este tipo de economia é baseado no valor de uso, e não é monetarizada. A economia de reciprocidade por sua vez é a economia doméstica que se estende a elementos de proximidade geográfica e social,

como amigos ou vizinhos. Tem os mesmos princípios do que a primeira. A economia de redistribuição é a ação do Estado ou de uma autoridade central que visa captar recursos da sociedade para os redistribuir, na tentativa (frequentemente falhada) de compensar as desigualdades da sociedade. É uma economia substantiva, baseada no valor de uso e pode (ou não) ser monetarizada. Finalmente, a economia de mercado é uma economia “*disembedded*”, monetarizada e baseada no valor de troca. Esta é a versão tradicional, e predominante historicamente, desde a Revolução Industrial, onde houve uma monetarização e mercantilização da economia. Com Keynes, a economia de redistribuição ganhou outro relevo (Polanyi, 1944). Os dois primeiros princípios são ignorados pela economia tradicional. No âmbito deste trabalho e do conceito em causa, focamo-nos na economia de reciprocidade.

Laville define a reciprocidade como “a relação estabelecida entre grupos ou pessoas graças a prestações que só fazem sentido pela vontade de manifestar um laço social entre partes interessadas” (Laville, 2018: 253) e como um princípio sem o qual nenhuma outra produção seria possível e sem o qual os outros não se poderiam construir (Laville, 2018). O princípio da reciprocidade tem duas expressões: a expressão formal e a informal. A expressão formal deste princípio é a Economia Social, que surgiu no século XIX, com validação científica e reconhecimento político-institucional. A Economia Solidária, que surgiu entre a última década do século XX e o início do século XXI tem uma expressão formal, mas resgatou a informalidade do princípio. É a única economia que é policêntrica e multicultural nas suas origens; a Economia Social é eurocêntrica (Tomaz, 2020).

A Economia Social nasceu como resposta prática às questões sociais do século XIX. Enquanto a economia política olhava apenas para os efeitos positivos da economia de mercado, a Economia Social não ignorava os efeitos negativos, como as lamentáveis condições laborais ou de habitabilidade, e o “desenraizamento” da economia. É uma combinação de um projeto económico como meio, um projeto social como finalidade e um projeto político como processo (Tomaz, 2020)¹⁸.

A Economia Social pode ser definida como as “atividades económicas concernindo à sociedade de pessoas que busquem democracia económica associada à utilidade social” (Defourny, 2009: 156). Juntam-se a esta definição os conceitos de solidariedade e de hibridação

¹⁸ Também referenciado por autores como Laville e Amaro.

dos recursos mercantis, não-mercantis e não-monetários. Como mencionado, a Economia Social surgiu no século XIX, na Europa, mas tem raízes mais antigas, na Antiguidade e na Idade Média por exemplo, mas também na China Imperial ou na América pré-Colombiana, onde existiam variados sistemas de ajuda mútua. Nos países ocidentais, na primeira metade do século XIX, surgiram iniciativas cooperativistas e mutualistas, como é o caso dos associacionismos operários e camponeses, salientando o pluralismo político-cultural deste tipo de economia. Durante alguns tempos, confundiu-se socialismo com Economia Social, pois o socialismo associacionista desenvolveu um papel fundamental, através nomeadamente das cooperativas de produtores. Além disso, o cristianismo também participou no desenvolvimento da Economia Social, através de iniciativas no baixo clero e nas comunidades cristãs. Houve também uma influência do liberalismo, cujos pensadores (como Léon Walras ou John Stuart Mill) incentivavam os trabalhadores a criarem associações de ajuda mútua. Com isto, podemos ver que a Economia Social se construiu no cruzamento de várias grandes ideologias do século XIX (Defourny, 2009).

A Economia Social é uma combinação de duas componentes: das formas institucionais das suas iniciativas, e dos traços comuns das suas empresas e organizações. Em relação às formas institucionais, a Economia Social é composta por empresas de tipo cooperativo (cooperativas), por sociedades de tipo mutualista (mutualidades), por organizações associativas (associações) e por fundações. As cooperativas e as mutualidades são respostas de ajuda mútua, apresentando uma lógica democrática e horizontal, enquanto as associações e as fundações são respostas de assistência aos mais desfavorecidos, numa lógica filantrópica e vertical. Em relação aos traços comuns das organizações de Economia Social, estes focam-se nas finalidades das atividades por um lado, e nos modos de organização, por outro. Podem identificar-se quatro princípios: a finalidade de prestação de serviços à coletividade, fazendo do lucro uma finalidade secundária; a autonomia de gestão, distinguindo-se da falta de autonomia presente nas atividades conduzidas pelos poderes públicos; o controlo democrático da parte dos membros, mostrando que a importância e a participação dos membros não dependem do capital que detêm; e a prioridade das pessoas sobre o capital na distribuição de excedentes, como o mostra por exemplo a distribuição de excedentes entre os trabalhadores sob forma de dividendos ou a alocação de lucros para fins sociais (Defourny, 2009).

A Economia Social distingue-se da noção de setor não-lucrativo ou Terceiro Setor, por ser mais ampla e não excluir as organizações/empresas que procuram o lucro, mas que têm modos

de gestão não-capitalistas (Defourny, 2009), e por incluir cooperativas e mutualidades, não fazendo uma separação absoluta entre o económico e o social (Laville, 2018). A Economia Social inclui as “ações coletivas baseadas na ajuda mútua e na participação dos cidadãos preocupados com os problemas sociais” (Laville, 2018: 213). Para Vienney (como citado em Laville, 2018), a Economia Social é obra de atores oprimidos, mas que detêm alguns recursos, como por exemplo pequenos produtores agrícolas, que usam as suas capacidades para levar a cabo atividades de que necessitam, mas que são abandonados pelo sistema capitalista por não serem rentáveis o suficiente. Laville defende ainda que a Economia Social permite criar fortes relações de confiança através de características organizacionais como “a definição de um objetivo partilhado, a participação dos membros com base numa igualdade jurídica, a mobilização de uma rede promotora” (Laville, 2018: 221).

A Economia Social surgiu da sociedade civil como resposta à inexistência de um Estado Social, mas no século XX, no pós Segunda Guerra Mundial, surge um Estado Social “oficial”. Com isto, nos países capitalistas, a Economia Social assume um papel complementar ao Estado, onde ganha reconhecimento. No entanto, nos países socialistas, as organizações de Economia Social são eliminadas ou absorvidas pelo Estado (Tomaz, 2020).

No seu processo histórico, a Economia Social sofreu alterações e apresentou falhas nos seus três projetos (económico, social e político), sobretudo a dois níveis: na sua relação com a economia, e na sua relação com a política. A Economia Social foi banalizada através de um isomorfismo mercantil e institucional (marcados pela divisão entre mercado e Estado Social) e através da adoção de uma visão exclusivamente organizacional, mas também na sua relação com o político, por insistir demasiado no aspeto moral, e por se definir como composta por diferentes empresas que integram a dimensão social no económico, sem dar valor à sua dimensão política. É, no entanto, importante que esta dimensão não seja esquecida pelos próprios atores, sob risco de a gestão democrática ser destruída, adotando uma democracia representativa predominante e uma subordinação ao Estado (Laville, 2018). Além disso, a nível social, houve derrapagem para o assistencialismo, em detrimento da emancipação (Tomaz, 2020).

Em resposta a estas falhas, nos anos 1980 nasceu a Economia Solidária, uma nova expressão histórica do princípio de reciprocidade. Alguns outros fatores na origem da Economia Solidária foram o agravamento dos problemas sociais, económicos e ambientais criados pela

economia de mercado, o início do ataque ao Estado Social, com a 1ª ofensiva neoliberal, nos países desenvolvidos, e a ausência deste nos países de “Terceiro Mundo”. Além desta tripla falha (mercado, Estado e Economia Social), começou a haver reconhecimento das respostas da economia informal e comunitária, e as reivindicações trazidas pelos novos movimentos sociais, como o ecologismo, o feminismo, ou o pacifismo, abundavam (Tomaz, 2020).

A Economia Solidária tem efetivamente por base uma reflexão crítica sobre a Economia Social, pretendendo complementá-la no que toca à dimensão económica e à dimensão política, através de uma reaproximação ao associativismo. No final do século XX, novas iniciativas surgiram na luta contra as desigualdades sociais e os danos ecológicos emergentes, o que impulsionou o associativismo, no comércio justo ou nas moedas sociais, por exemplo. Surgem, assim, novas formas jurídicas, como é o caso das cooperativas de solidariedade ou das empresas sociais. Durante a década de 1990, na Europa (e no Québec), foram-se expandindo as possibilidades de constituir cooperativas sociais ou de interesse coletivo, que assentam em relações multisocietárias e onde são admitidos utentes, trabalhadores pagos e voluntários simultaneamente, regidos por um princípio de igualdade jurídica. Duas características particulares destas novas iniciativas são o serviço à coletividade e a repartição do poder entres as diversas partes envolvidas. Além disso, a produção de bens e serviços não é determinada pela perspetiva do lucro, mas pelo seu carácter apropriado a um bem comum. Os objetivos são intencionais, como é o caso por exemplo da internalização de custos sociais ou ambientais que são normalmente externalizados por outras empresas (Laville, 2018).

Como a procura por um benefício coletivo não atrai muito investimento privado, a dinâmica de criação destas iniciativas funciona através da incitação ao capital social, que se torna o fator que determina os objetivos das entidades, adotando igualmente uma orientação cívica. O projeto de democratização da economia é predominante para a Economia Solidária, trazendo ao debate conceitos como a utilidade social e o interesse coletivo. Superando a Economia Social, a Economia Solidária foca-se na questão dos objetivos das atividades, em prol do foco nas regras e nas relações entres os diferentes atores e as ações. Ademais, em comparação com o seu conceito “mãe”, promove também uma maior diversificação dos atores envolvidos e insiste na pluralidade dos princípios económicos. Finalmente, a Economia Solidária promove também ações que combinam proteção e emancipação, e não se limita a um espaço geográfico etnocêntrico, cruzando epistemologias do Norte e do Sul (Laville, 2018).

Com isto, podemos perceber melhor as origens da Economia Solidária e as características do seu conceito “mãe”, a Economia Social, passando agora à definição do mesmo.

2.5.2. Definição e desafios do conceito

A Economia Solidária é um conceito com origem pluricêntrica e pluricultural, com características culturais distintas, que adota explicitamente o princípio de reciprocidade e que valoriza as lógicas populares.

A sua afirmação enquanto conceito próprio tem em conta dois critérios fundamentais: a sua validação científica e o seu reconhecimento político-institucional. No que toca à validação científica, a Economia Solidária já dispõe de uma extensa bibliografia internacional, através de vários autores que serão mencionados adiante. Além disso, existem muitos cursos universitários e disciplinas curriculares com a designação de Economia Solidária e esta já foi tema de muitos trabalhos de investigação académica, assim como de congressos científicos, na Europa, mas também em África, na América do Sul e na Ásia. Em relação ao reconhecimento político-institucional, o conceito já foi adotado para designar domínios da governação, em países como França, Brasil ou Canadá, e foi também abraçado como eixo de políticas públicas nesses países e noutros como Portugal ou Cabo Verde. Ademais, a expressão surge igualmente como referência em múltiplas instituições internacionais, como é o caso do PNUD ou da União Europeia (Amaro, 2009).

A Economia Solidária pode ser definida como “as atividades económicas que se referenciam pela procura nuclear de práticas de solidariedade, ou seja, em que a lógica de cooperação se sobrepõe à de competição e à procura de lucro” (Amaro, 2009: 15).

No entanto, surgem várias formulações e interpretações do conceito, da sua definição e dos seus princípios, nomeadamente através da distinção entre as três possíveis versões do mesmo (Amaro, 2009):

- **Versão francófona**¹⁹: Esta é a versão mais conhecida e expandida acadêmica e bibliograficamente. Os autores desta versão são por exemplo o belga Jacques Defourny, o canadiano Louis Favreau, ou os franceses Bernard Ême e Jean Louis Laville. Esta versão promove a Economia Solidária enquanto ação democrática em que a solidariedade e a cidadania têm mais importância do que o lucro e o individualismo. São privilegiadas duas dimensões: a dimensão econômica, numa lógica de reciprocidade e de envolvimento dos atores; e a dimensão política, baseada no princípio da gestão democrática e da cidadania, inspirando-se fortemente na Economia Social. Resumindo, esta versão defende a preservação da solidariedade do modelo social europeu, através da sociedade civil, praticando uma democracia participativa e uma economia plural, afastando-se assim da dicotomia “economia de mercado capitalista” / “economia de Estado socialista”.
- **Versão ibero-americana**²⁰: Esta versão mais recente é promovida por autores da América Latina, como António Cattani, Genauto França Filho ou Paul Singer, e está ligada maioritariamente a práticas socioculturais e políticas derivadas da luta pela emancipação de povos locais. Neste caso, a Economia Solidária é apresentada também como promotora da solidariedade, em oposição à lógica individualista e capitalista dominante até então. Esta solidariedade é promovida através da prática da autogestão e incluindo todos os trabalhadores, sobretudo os mais desfavorecidos. Nesta versão, é difícil delinear uma definição única do conceito, pois este adapta-se e modifica-se de acordo com os vários países e contextos. Nota-se, no entanto, que os caminhos da Economia Solidária nestes países têm fortes influências de processos e atividades, sobretudo informais, como: os movimentos de resistência dos trabalhadores e dos sindicatos à deslocalização produtiva e a despedimentos; novos movimentos sociais em países como a Argentina, o Brasil ou o México; as práticas econômicas de sobrevivência, numa lógica de ajuda mútua comunitária; ou a influência doutrinária de igrejas como a Igreja Católica que também alimentou essas práticas de sobrevivência e de ajuda mútua.
- **Versão da Macaronésia**: Esta versão é formada pelas experiências desenvolvidas e observadas em quatro regiões (mais especificamente, arquipélagos): as Regiões

¹⁹ Ver mais sobre a versão francófona em *A Economia Social e Solidária: Práticas, Teorias e Debates* (2018) de Jean-Louis Laville e na definição de Economia Solidária, do mesmo autor, em *Dicionário Internacional da Outra Economia* de 2009.

²⁰ Ver mais sobre a versão ibero-americana em *Introdução à Economia Solidária* (2002) de Paul Singer.

Autónomas dos Açores e da Madeira, em Portugal, as Ilhas Canárias, em Espanha, e Cabo Verde. O conceito nasceu em primeiro lugar nos Açores nos anos 80, em resposta a problemas de pobreza e exclusão social que resultaram de fatores como o agravamento da situação socioeconómica mundial ou a presença de grupos marginalizados e desfavorecidos como famílias de pescadores, portadores de deficiência e portugueses que tinham emigrado para o Canadá ou os EUA, mas que foram repatriados por terem cometido crimes graves. A tomada de consciência destes problemas sociais levou ao aproveitamento de oportunidades, abertas nomeadamente pela entrada de Portugal na CEE em 1986, tais como a possibilidade de aceder a fundos comunitários ou o contacto com métodos inovadores de luta contra esses problemas. Nos anos 90, o processo alargou-se a toda a região dos Açores, espalhando-se em seguida para as outras regiões referidas. As áreas de intervenção foram também alargadas, passando a abranger, por exemplo, a cultura ou o ambiente, sempre numa lógica de solidariedade e cooperação. Amaro apresenta uma definição da Economia Solidária segundo as práticas da Macaronésia:

Uma proposta de Economia compatível e Solidária com a Vida, em todas as suas dimensões, respeitando-a, salvaguardando-a e valorizando-a, contra as destruições e as minorizações a que tem estado sujeita, por parte das formas económicas (de mercado e do Estado) predominantes (Amaro, 2016: 108).

As dimensões referidas são a económica, a social, a cultural, a ambiental, a territorial, a de gestão, a cognitiva, a política, e a ética; estas serão apresentadas com mais detalhe adiante.

Apresentadas as diferentes versões do conceito, pode ser feita uma reflexão sobre os diferentes desafios que a Economia Solidária enfrenta. Um dos desafios do conceito é a sua epistemologia, sendo que é preciso evitar duas tendências: a definição minimalista do conceito, restringindo-o a características não-capitalistas, ignorando assim fatores sociopolíticos essenciais como a importância das mulheres na criação das suas iniciativas; ou a definição maximalista do conceito, que promoveria a existência de uma racionalidade cooperativa de autossuficiência. A Economia Solidária deve ser abordada através de uma integração internacional de iniciativas e modalidades, numa perspetiva de transformação social e de transição ecológica. Outros desafios são o facto da Economia Solidária não ser suficientemente reconhecida institucionalmente, e a existência de autores da Economia Social que a consideram como tendo apenas um papel complementar à sua predecessora (Laville, 2018).

2.5.3. Projetos ou dimensões da Economia Solidária

Por um lado, Laville descreve as duas dimensões da Economia Solidária, na sua versão francófona: a económica e a política. A dimensão (socio)económica inclui iniciativas da sociedade civil no espaço público, e promove a hibridação entre democracia participativa e democracia representativa. A diversidade e a pluralidade económica devem ser preservadas e acentuadas. A dimensão (socio)política defende a reciprocidade igualitária e a hibridação entre economias monetárias, economias não-mercantis e economias mercantis, e entre reciprocidade, redistribuição e mercado. Esta dimensão divide-se ainda em dois níveis: interno e externo. A nível interno, deve manter-se o direito coletivo de expressão por parte de todos os atores envolvidos, estabelecendo mecanismos de decisão e de participação ativa legítimos, por meio de uma reciprocidade multilateral. O autor relembra ainda que a participação é essencial para passar de uma democracia de opinião para uma democracia deliberativa. A nível externo, deve haver intermediários entre as iniciativas da sociedade civil e o poder público, sendo essencial também uma auto-organização da primeira que represente os atores da Economia Solidária e que os aproxime de outros movimentos e ações sociais (Laville, 2018).

Por outro lado, segundo a versão da Macaronésia²¹, o conceito pode ser dividido em oito projetos. Então, neste caso, a Economia Solidária é, de forma conjugada (Amaro, 2009):

Um **projeto económico**, através da produção de bens e serviços, da criação de empregos, da satisfação de necessidades de consumo, da poupança e do investimento, articulando três princípios económicos que são a economia da reciprocidade, a economia de mercado e a economia de redistribuição.

Um **projeto social**, tendo como principal objetivo contribuir para a coesão da sociedade, através nomeadamente da criação de empregos para pessoas marginalizadas, da promoção da igualdade de oportunidades e de ações de luta contra a pobreza e a exclusão social. É também um projeto emancipatório, através de processos de *empowerment*, devendo rejeitar a lógica assistencialista.

Um **projeto cultural**, valorizando as culturas, os patrimónios, as identidades e os valores locais, sobretudo quando estas se encontram marginalizadas ou em risco de desaparecerem face à globalização e à conseqüente uniformização cultural que dela advém. São essenciais o respeito pela diversidade cultural e os diálogos interculturais.

²¹ Versão a que a investigadora se dedica predominantemente no âmbito deste trabalho.

Um **projeto ambiental**, que conjuga economia com ecologia, promovendo produtos biológicos, energias renováveis, reciclagem, novos comportamentos de consumo, turismo sustentável, entre outras iniciativas.

Um **projeto territorial**, nomeadamente contribuindo para o Desenvolvimento Local, através da promoção de um sentimento de pertença na comunidade, passando por exemplo pelo envolvimento de pessoas e de recursos locais, pela cooperação com parceiros locais ou pela dinamização de projetos de interesse para a comunidade.

Um **projeto de gestão**, gerindo as atividades de forma rigorosa e eficiente, através de métodos de gestão específicos, inovadores e flexíveis, que assegurem a viabilidade financeira das organizações, sem perder o foco na sua missão solidária.

Um **projeto cognitivo**, fazendo das práticas de Economia Solidária uma aprendizagem permanente e constante, numa perspetiva indutiva e de Investigação-Ação, levando a que o conceito esteja em permanente construção.

Um **projeto político**, por um lado, interno, através do princípio da gestão democrática e da participação e, por outro lado, externo, através da coresponsabilização das organizações na regulação de problemas, numa lógica de governança partilhada e integrada, em parceria com o Estado e outros atores, como as empresas.

Além destas oito dimensões, juntou-se mais recentemente uma nona dimensão, propondo que a Economia Solidária seja também:

Um **projeto ético**, integrando valores e princípios éticos como a solidariedade, a equidade, a democracia, a transparência, a honestidade, a persistência e a cooperação, que são transversais a todas as outras dimensões (Amaro, 2016).

Assim, esta versão da Economia Solidária é rica e complexa, por ter um caráter sistémico e integrado, por apresentar, de forma explícita, tantas dimensões diferentes, e por ser uma conceção ecocêntrica e solidária, distinguindo-se da conceção sociopolítica e antropocêntrica das duas outras versões (Amaro, 2016).

2.5.4. Economia Solidária em Moçambique

Apesar de não haver muitas evidências bibliográficas sobre Economia Solidária em Moçambique, é possível fazer um levantamento de algumas experiências.

O conceito mais relevante e difundido no país é o xitique. O xitique é uma prática tradicional em Moçambique, tanto nas zonas rurais como urbanas, e alimenta muitas vezes uma estratégia de sobrevivência. É uma prática de crédito rotativo, em inglês *Rotating Saving and Credit Association* (ROSCA). A palavra “xitique” quer dizer “poupança” numa das línguas locais moçambicanas, o Tsonga. Consiste num grupo de pessoas, que contribuem regularmente (diariamente, semanalmente, mensalmente) com um determinado valor. O valor acumulado é distribuído rotativamente a um dos membros do grupo. A maior parte das vezes, o valor é monetário, mas pode também assumir a forma de bens materiais. Em situações excepcionais, pode ser aberta uma exceção à rotatividade da entrega do valor, como em casos de doença, ou morte, com a condição de haver consenso entre todos os membros (Nhatsave, 2011).

Há dois tipos de xitique: o xitique em que as regras de utilização de dinheiro são previamente estabelecidas, e o xitique em que cada participante investe o dinheiro de acordo com os seus planos e necessidades individuais. Existem também 3 grupos de xitique: o xitique familiar, composto por membros da mesma família, o xitique de serviço, entre colegas de trabalho, e o xitique de amigos (Trindade, 2019). O sucesso do xitique está diretamente relacionado com a confiança mútua, entre os membros do grupo. Além disso os grupos de xitique são essencialmente femininos; apesar da presença de alguns homens, o xitique é um espaço de ajuda mútua maioritariamente feminino. É também um espaço usado para o convívio e a confraternização, fomentando a união e o compromisso (Guedes & Amaro, 2014).

É possível identificar também diversas dinâmicas em Moçambique que se situam no domínio da Economia Social ou Solidária, e que têm muito potencial para serem de Economia Solidária. No entanto, estas necessitariam de uma análise mais profunda para determinar se se inserem mais num domínio ou no outro. Alguns exemplos destas experiências são:

- A Cooperativa de Crédito das Mulheres (CCM) de Nampula. A cooperativa de crédito é uma instituição financeira, que presta serviços financeiros aos seus sócios. Esta fornece um contributo relevante para o Desenvolvimento Local. É um exemplo de microcrédito que visa as populações de baixos rendimentos, e facilita o acesso a serviços que não seriam acessíveis através do sistema bancário tradicional. O microcrédito e as cooperativas de crédito enquadram-se na Economia Social e Solidária. A CCM surgiu em 1994, inicialmente com um grupo de 7 mulheres que integravam um grupo de xitique. Essas mulheres formalizaram a associação sob o nome de Caixa das Mulheres Rurais. Com o número de membros a aumentar, a associação tornou-se numa

cooperativa. A CCM não se baseia apenas na poupança e no crédito, mas fomenta também a formação dos membros no que toca a pequenos negócios e empreendedorismo feminino, contando com o apoio da OIT. É também um espaço democrático, contando com a realização regular de Assembleias. O microcrédito concedido pela CCM tem um efeito positivo no Desenvolvimento Local, já que fomenta pequenas atividades comerciais locais, que influenciam positivamente o acesso ao emprego, e por isso, a habitação, a saúde, a educação, e no geral, o alargamento das oportunidades para estas mulheres (Pereira, 2013).

- A União Nacional dos Camponeses (UNAC) é composta por 100.000 membros, organizados em aproximadamente 2.500 associações ou cooperativas de agricultores. O setor da agricultura em África em geral tem um potencial imenso para desenvolver a Economia Social e Solidária. A economia de Moçambique é largamente baseada na agricultura, sobretudo na agricultura de pequena escala. Uma parte das experiências de Economia Social e Solidária está presente neste setor, sobretudo através das cooperativas. No entanto estas cooperativas necessitam de um enquadramento legal mais consistente e de mais apoio do governo (Troisi, et al., 2017).
- Na área agropecuária, existe a UGC (União Geral de Cooperativas Agropecuárias de Maputo), criada nos anos 1980, que visa “empoderar” sobretudo mulheres, para que possam aceder e ter controlo sobre os recursos económicos e sociais disponíveis. A UGC tinha em 1990 185 cooperativas e 5.500 membros, em mais de 12 áreas à volta de Maputo. A UGC criou em 1997 uma ONG, a UGC/AD – União Geral de Cooperativas/Apoio ao Desenvolvimento – que funciona como cooperativa de poupança e crédito. Além disso, a UGC oferece também benefícios aos seus sócios e respetivas famílias, como assistências em termos de proteção social, de reforma ou de saúde (Silva, 2002).
- O Fórum Mulher é uma rede de ONGs representado em todas as províncias moçambicanas. Foca-se em garantir um desenvolvimento equitativo e justo (Anon, 2022). O Fórum Mulher promove iniciativas de Economia Solidária, no âmbito da promoção dos direitos económicos das mulheres, num país onde a maioria das mulheres vive em situação de pobreza, maioritariamente rural, e depende da agricultura de base familiar. Os assuntos prioritários deste Fórum são a promoção de ações que assegurem o acesso e controlo da terra e de outros recursos naturais pelas mulheres; a produção e divulgação de conhecimento, promovendo a economia das mulheres e a sustentabilidade

ambiental; e o fortalecimento do movimento sindical, defendendo um maior respeito pelos direitos das mulheres trabalhadoras (Fórum Mulher, 2017).

Moçambique tem um potencial imenso de implementação de Economia Social e Solidária. Isto deve-se ao capital humano existente, que procura oportunidades, mas também aos valores culturais que os grupos étnicos têm (Muteia, 2014). Mas é importante, para tal, haver um ambiente institucional propício para a criação destas organizações.

2.6. Relação entre conceitos

Existem articulações claras entre todos os conceitos previamente apresentados neste contexto teórico.

O projeto a desenvolver tem por objetivo a capacitação das mulheres envolvidas. Através da promoção do Desenvolvimento Comunitário junto destas mulheres, será possível atingir níveis de Desenvolvimento Humano mais elevados, pois há uma preocupação em aumentar o bem-estar das mesmas e a sua autonomização, ou *empowerment*. A Economia Solidária é o melhor modelo de atividade económica para este efeito, pois é o processo económico que torna mais coerente a ligação entre Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Humano.

Efetivamente, como referido antes, a Economia Solidária existe através de vários projetos. Podemos ver que a Economia Solidária tem um projeto económico muito compatível com as componentes do Desenvolvimento Humano, no que toca ao rendimento de um ponto de vista mais material, mas também um projeto social que vai de acordo com aquilo que o Desenvolvimento Humano pretende adicionar à componente económica, nomeadamente os indicadores de saúde e de educação. Além disso, o projeto político promove a democracia participativa, que permite que o Desenvolvimento Comunitário seja atingido de forma eficaz, através da participação, que é a sua componente mais importante. A Economia Solidária está, assim, diretamente ligada ao Desenvolvimento Comunitário.

No geral, o desenvolvimento alternativo difere do desenvolvimento tradicional por adotar tanto metodologias participativas como dinâmicas de *empowerment*.

O próprio *empowerment* implica participação, pois esta faz parte de todas as dimensões e de todos os níveis de *empowerment*: individual, comunitário e organizacional. Ademais, olhando para os diferentes tipos de participação apresentados por Sarah White, vemos que a participação transformativa, aquela que mais mudanças sociais pode criar, tem como meio e como fim o *empowerment*. Na tipologia de Arnstein, os últimos três níveis superiores da escada são aqueles que mais poder de decisão atribuem aos indivíduos, ou seja, aqueles que mais promovem o *empowerment*.

A participação tem, como vimos, uma relação íntima e explícita com o Desenvolvimento Comunitário, sendo uma das suas implicações metodológicas. O *empowerment* é também uma das suas implicações metodológicas. Além disso, foi apresentado o conceito de Desenvolvimento Participativo que, por si só, mostra a relação intrínseca entre os conceitos, que se fundem num só. A participação contribui também para o desenvolvimento através da acumulação de capital social.

O Desenvolvimento Humano promove também a importância da capacitação e do *empowerment* individual. Isto é visível quando olhamos para uma das abordagens base do conceito, a “*capabilities approach*”, que defende que a qualidade de vida de um indivíduo reside na sua capacidade de poder escolher a vida que quer levar, e isso é possível através de um aumento das possibilidades de escolha. Esta abordagem pode, de certa forma, ser anexada ao conceito de *empowerment*. Através do IDH, o Desenvolvimento Humano mostra que a Educação é um ponto chave do conceito, pois permite que as pessoas tenham mais poder de decisão e de escolha nas suas próprias vidas. Finalmente, um dos índices complementares ao IDH, o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), analisa as várias dimensões da pobreza, incluindo nomeadamente a falta de participação.

A Educação é a dinâmica pedagógica que permite a conjugação de todos estes conceitos e dimensões. É uma parte integrante do Desenvolvimento Humano e é o que permite, como promovido por Paulo Freire, levar a um *empowerment* individual, mas sobretudo coletivo das pessoas. É também através da educação que se pode atingir um nível satisfatório e produtivo de participação social. A Educação é o processo capacitativo que faz com que todos os conceitos aqui apresentados possam ser aplicados na prática e existir entre eles, provocando uma real mudança social.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA AÇÃO

Este capítulo apresenta a metodologia de ação escolhida para o projeto. É feita primeiramente uma explicação do que é a investigação qualitativa e depois mais especificamente do estudo de caso, como metodologia qualitativa de partida. É de seguida apresentada a metodologia de processo, a Investigação-Ação Participativa, considerada um tipo de estudo de caso. O capítulo continua com a apresentação das técnicas de investigação que serão usadas no terreno e acaba com a explicação da metodologia aplicada no terreno.

A escolha da conjugação destas metodologias deve-se ao facto de se desejar que o projeto se apoie em métodos participativos, onde as participantes serão atrizes do processo, e onde a interpretação dos factos será feita através das suas perspetivas e das suas vivências. Além disso, a Investigação-Ação Participativa permitirá que o processo seja cíclico e constantemente adaptável, funcionando numa lógica de constante reflexão e melhoria, permitindo atingir um impacto maior, mantendo sempre a proximidade entre investigadora e investigadas.

3.1. O estudo de caso como metodologia qualitativa de partida

3.1.1. A investigação qualitativa

A escolha de uma investigação qualitativa deve-se ao facto deste tipo de investigação encarar os problemas e as questões estudadas sobretudo do ponto de vista dos sujeitos da investigação. Uma abordagem qualitativa pretende interpretar em vez de medir quantitativamente uma realidade, e esta interpretação é feita através da compreensão dos valores, das crenças, dos hábitos, etc. dos sujeitos (Craveiro, 2007).

Apesar da investigação qualitativa ser claramente diferenciada da investigação quantitativa, pode haver combinação das duas, assumindo que estas se complementam em diferentes momentos da investigação (Craveiro, 2007). No âmbito deste trabalho de projeto, será mais adequado implementar uma investigação qualitativa, pois procura-se precisamente investigar o problema do ponto de vista dos participantes.

A investigação qualitativa tem como principal interesse compreender os sujeitos e as situações na sua singularidade, evitando assim as generalizações e as explicações lineares que resultam das investigações quantitativas. O processo é mais importante que o produto, ou seja, a produção do conhecimento acontece ao longo da recolha, da análise e da interpretação dos dados. Na investigação qualitativa, a interpretação destes dados está sempre dependente do investigador, que irá inevitavelmente interpretá-los de forma pessoal e subjetiva. No entanto, essa subjetividade deve ser controlada, de forma a não enviesar demasiado o processo, comprometendo assim o mesmo. As opiniões pessoais devem ser evitadas e a contextualização teórica não deve ser rejeitada (Craveiro, 2007).

Para Bogdan & Biklen, a investigação qualitativa possui cinco características, apesar de nem todos os estudos as possuírem (Bogdan & Biklen, 1994):

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, onde o investigador se insere e passa grande parte do seu tempo. As ações devem ser compreendidas no seu contexto habitual, pois, se retiradas do mesmo, arriscam-se a perder a sua essência e significado.
- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados são transmitidos sob forma de transcrições das entrevistas e das notas de campo. No geral, a forma usada são as palavras ou mesmo as imagens, e não os números. Os dados descritivos são frequentemente minuciosos, explorando tudo o que possa ser uma pista no processo de investigação.
- É mais importante o processo que o resultado. Os investigadores interessam-se pelos processos de formação dos significados, dos hábitos e das interações.
- Os investigadores qualitativos analisam os dados de forma indutiva, não querendo provar uma hipótese pré-definida. Pelo contrário, neste processo, as hipóteses vão-se construindo e reconstruindo à medida que os dados são recolhidos. A cada dado recolhido, desenvolve-se uma teoria de “baixo para cima” (*teoria fundamentada*²²). No início, o processo está aberto, pois não se pode supor que se sabe o suficiente para delinear as questões importantes, e vai-se fechando à medida que vai avançando, tornando-se cada vez mais específico.
- O significado é muito importante nesta abordagem. O investigador procura saber como cada pessoa dá sentido à sua vida, e que significado lhe dá; estas visões são chamadas de perspetivas participantes. O investigador quer assegurar que várias perspetivas são

²² Ver Glaser e Strauss, 1967

apresentadas da forma mais transparente e neutra possível. Este processo pode ser visto como uma espécie de diálogo entre investigador e investigado(s).

No âmbito do projeto a ser desenvolvido, foi escolhido o estudo de caso (prospetivo) como metodologia qualitativa de partida.

3.1.2. O estudo de caso

O estudo de caso é uma escolha comum no que toca a metodologias qualitativas. O estudo de caso é a observação detalhada de um local, contexto ou indivíduo específico, sendo assim mais fácil de realizar do que estudos que consistem em observar e analisar vários locais ou contextos simultaneamente (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Yin, um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2005: 32). O autor adiciona ainda que a investigação de estudo de caso

enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir à coleta e à análise de dados” (Yin, 2005: 32-33).

Assim, o estudo de caso não é um método de recolha de dados, nem uma característica do planeamento, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (Yin, 2005).

O estudo de caso é levado de forma indutiva, como é característico das metodologias qualitativas; no início, há uma abertura que se vai reduzindo à medida que o estudo vai avançando. O investigador escolhe um local ou pessoas de interesse, e vai recolhendo dados de forma a poder decidir qual será o real objetivo do estudo. As estratégias são modificadas e seleccionadas ao longo do processo, até a decisão ser tomada no que toca aos meios e objetivos específicos do estudo. A exploração alargada do terreno passa então a ser uma exploração mais específica do mesmo, com uma análise de dados mais detalhada e dirigida para os objetivos escolhidos. É normal o investigador ter preferências em relação ao que quer observar e estudar, mas é importante deixar que o foco do estudo seja sugerido pelo próprio contexto (Bogdan & Biklen, 1994).

Existem estudos de caso múltiplos, onde o investigador, em vez de estudar um contexto ou um caso, estuda dois ou mais casos. Podem ser estudos que nasceram dos resultados de um estudo de caso único ou podem ser estudos de caso comparativos (Bogdan & Biklen, 1994).

A intenção do investigador pode ser de explicar, contextualizar e construir hipóteses, mas o ponto de partida é a compreensão da particularidade de um caso específico. Espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade do contexto, o que significa adotar uma abordagem holística (isto não quer dizer que o caso seja estudado na sua totalidade), o que traz algumas dificuldades. Em primeiro lugar, é necessário definir o caso e as suas fronteiras. A unidade de análise deve ser internamente estável e os seus membros devem reconhecê-la como tal. Além disso, é preciso também explicar o fenómeno a ser estudado e escolher o foco da investigação. Estas decisões mudam de acordo com a base teórica e com as proposições de investigação iniciais (Amado, 2014).

Uma das características do estudo de caso é, portanto, o facto do seu investigador não procurar a generalização, mas as particularidades do caso, e isso faz-se através de técnicas qualitativas, que podem ser complementadas com técnicas quantitativas.

Merriam (2002, como citado em Amado, 2014) classifica os estudos de caso consoante os seus objetivos (Amado, 2014):

- **Estudos de caso descritivos:** O objetivo é dar informação completa sobre um fenómeno estudado, sem grande base teórica.
- **Estudos de caso interpretativos:** O objetivo é desenvolver categorias conceituais ou desafiar hipóteses estabelecidas na recolha de dados.
- **Estudos de caso avaliativos:** O objetivo é formular julgamentos e diagnósticos a partir da informação recolhida. Podem também ter como objetivo promover mudanças.

Yin (2005, como citado em Craveiro, 2007) classifica os estudos de caso de forma parecida a Merriam, distinguindo os estudos de caso exploratórios, os descritivos, os explicativos e os avaliativos. O **estudo de caso exploratório** é aquele que procura delimitar problemas ou fenómenos da realidade e o **estudo de caso explicativo** procura determinar relações de causa e efeito (Craveiro, 2007).

Segundo Bogdan e Biklen, pode-se também dividir os estudos de caso de outra forma (Bogdan & Biklen, 1994):

- **Estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica:** Estes estudos consistem em observar o desenvolvimento histórico de uma organização ou população específica.
- **Estudos de caso de observação:** estes estudos recorrem à observação participante de uma organização ou de um aspeto particular da mesma (local específico, grupo específico, ou atividade particular).
- **Histórias de vida:** aqui, o investigador conduz uma entrevista com um sujeito com o objetivo de relatar uma narrativa na primeira pessoa. Quando pessoas “comuns” são entrevistadas, o objetivo é transmitir a perceção pessoal da pessoa sobre a sua vida.
- **Estudos comunitários:** são como os estudos de caso de organizações, mas focados em comunidades ou bairros.
- **Análise situacional:** investiga-se um determinado acontecimento do ponto de vista de todos os envolvidos.

Finalmente, uma última tipologia relevante é a definida por Stenhouse, que distingue os seguintes tipos (1994, como citada em Amado, 2004):

- **Estudo de caso etnográfico:** Consiste no estudo profundo de um caso único, através de técnicas como a observação participante e a entrevista. Não se preocupa diretamente com as necessidades dos investigados, mas com a interpretação que os mesmos atribuem às suas vidas e aos contextos onde participam, de forma a criar uma teoria social.
- **Estudo de caso avaliativo**²³: O caso é estudado em profundidade, de forma a obter a informação necessária para os decisores políticos ou os educadores poderem fazer um juízo avaliativo das políticas ou instituições.
- **Estudo de caso educacional:** Há preocupação pela ação educativa, e as estratégias adotadas podem ser próximas às do estudo de caso etnográfico ou do avaliativo.
- **Estudo de caso de investigação-ação:** A preocupação do investigador é de contribuir para o desenvolvimento do caso estudado, através do feedback e do refinamento da ação.

²³ Também apresentado por Merriam (2002) e Yin (2005).

A metodologia escolhida para este projeto é a Investigação-Ação, apresentada por Stenhouse, mas também se aproxima de certa forma do estudo de caso avaliativo, apresentado também por Merriam e por Yin, e do estudo de caso educacional, pois a educação é uma componente fundamental do projeto.

O estudo de caso enquanto metodologia de investigação é apontada como uma abordagem pouco rigorosa por alguns autores²⁴, sendo assim uma abordagem arriscada em certos casos. A primeira crítica consiste na questão da validade externa, ou generalização dos resultados. A generalização não faz sentido, pois cada caso real é único e irrepetível, e a sua validade externa está no seu poder de revelar algo sobre uma situação concreta. No entanto, o estudo de caso procura de algum modo generalizar os resultados obtidos na investigação e propor hipóteses a partir de supostas relações causais. A segunda crítica é a da fiabilidade do processo de recolha e de análise dos dados. Com os mesmos instrumentos, outros investigadores poderiam obter os mesmos resultados em relação a um mesmo fenómeno, mas no estudo de caso o único instrumento é o investigador e não há então possibilidade de replicação dos resultados. Sugere-se então que o investigador faça uma descrição pormenorizada e complexa do estudo para que este possa ser mais facilmente replicado em contextos similares. A terceira crítica feita é a da validade interna, ou rigor das conclusões. As conclusões devem traduzir de forma justa a realidade em causa e, portanto, o investigador de um estudo de caso deve reduzir ao máximo a sua subjetividade e recorrer a processos de triangulação metodológica (Craveiro, 2007).

3.2. A Investigação-Ação Participativa como metodologia de processo

A metodologia de processo escolhida para este projeto é a Investigação-Ação, mais especificamente a Investigação-Ação Participativa. Insere-se na categoria de investigação qualitativa, e é, como anteriormente mencionado, identificada por Stenhouse como um tipo de estudo de caso.

Esta metodologia é ideal quando se quer mudar um status-quo, nomeadamente na área da educação, mas não só, seguindo um paradigma socio-crítico, em vez dos paradigmas positivista e interpretativo. É uma intervenção que implica uma mudança de postura da parte do

²⁴ Ver Yin (2005), Serrano (2004) ou Stake (2005).

investigador que visa melhorar práticas constantemente, aproximando-se da realidade e dando protagonismo ao grupo-alvo (Coutinho, et al., 2009).

A Investigação-Ação (IA) implica uma relação dialética entre o momento da investigação e o momento da ação. Efetivamente, há primeiro uma investigação sobre um problema social, depois uma ação para resolver esse problema e provocar uma transformação, e novamente investigação ou reflexão sobre essa mesma ação. Todo o processo tem então um caráter cíclico, passando pela reflexão sobre a ação que permite produzir saber (Amado, 2014). A IA tem um objetivo triplo: a produção de conhecimento, a transformação da realidade social e a formação e transformação dos participantes e atores envolvidos (Zeickner, 2001, como citado em Amado, 2014).

Em relação às modalidades da Investigação-Ação, temos a IA técnica, a IA prática e a IA crítica/emancipatória. A IA técnica tem por objetivo melhorar a eficácia do sistema, a ação partindo de um facilitador externo, através da cooptação. A IA prática visa compreender a realidade, o facilitador tendo um papel “socrático”, sem intervenção no processo, numa lógica de cooperação. A IA crítica ou emancipatória promove uma transformação social, o facilitador assume um papel de moderador, o projeto evoluindo numa lógica emancipatória e colaborativa. Qualquer modalidade assume o caráter cíclico próprio da Investigação-Ação (Coutinho, et al., 2009).

Esteves (1986, como citado em Amado, 2014) distingue a *Investigação-para-a-Ação* da *Investigação-na/pela-Ação*. A primeira refere-se ao processo em que a investigação e a ação estão separados, e em que o investigador é quem tem poder decisivo sobre o mesmo. Aqui, o meio social e os atores investigados são apenas um objeto de estudo, sendo o objetivo principal a produção de conhecimento. A segunda é um processo mais complexo, por assumir os vários objetivos da IA referidos anteriormente. É um processo coletivo que envolve todos os envolvidos, do investigador aos investigados, e assume um caráter colaborativo e participativo. Pode então considerar-se como Investigação-Ação Participativa. O conhecimento especialista e teórico do investigador encontra-se com o conhecimento local e prático dos investigados, criando assim uma simbiose entre teoria e prática. Os sujeitos investigados devem ser vistos como sujeitos ativos, independentemente das suas particularidades (idade, etnia, sexo, estilos de vida, etc.), pois são produtores de conhecimento e a sua voz deve equiparar-se à do investigador. Este último passa a estar numa posição contrária à visão tradicional de

investigação, onde a distância e a relação de superioridade estabelecidas entre investigador e investigados contribuem para o desnível de poder entre grupos e para a desvalorização dos grupos desprotegidos e sem voz (Amado, 2014).

As modalidades de Investigação-Ação dependem também do peso que é atribuído à investigação por um lado e à ação pelo outro. Algumas modalidades são mais investigativas e outras mais práticas, dependendo também dos objetivos principais em conta. Com isto, também as características da Investigação-Ação variam. No entanto, alguns atributos são comuns a todas as modalidades (Amado, 2014):

- A IA adota um modelo em espiral cíclica e implica as seguintes fases: a identificação do problema, a recolha de dados, a reflexão e análise, a ação baseada nos dados recolhidos, e a redefinição do problema.
- A IA adota também um carácter prático e interventivo, em função do pré-diagnóstico do problema e da recolha de dados.
- Há também um carácter colaborativo, em que todos os envolvidos colaboram, podendo ser num extremo, em que o investigador é um “autor” externo ao grupo, como na *Investigação-para-a-Ação*, ou no outro extremo, em que o investigador e os investigados são coautores no processo, como na *Investigação-na/pela-Ação*.

A IA é uma metodologia interessante, sobretudo quando se trata de processos participativos, mas também pode implicar alguns problemas. A IA tem como forte característica a implicação do investigador, o que pode levar a um enviesamento e distorção dos dados. Esta subjetividade poderá pôr em causa a investigação em si, de um ponto de vista epistemológico (Amado, 2014). Outras limitações da IA são apontadas por defensores da pesquisa tradicional²⁵, que defendem que a IA é específica e situacional, pois a sua amostra de representatividade é reduzida, tornando assim a pesquisa restrita ao ambiente estudado. Outros autores apontam como limitações da IA o facto de os resultados serem demorados, e o risco de incredibilidade do estudo se o investigador não tiver formação académica. Além disso, a IA privilegia os efeitos esperados da avaliação, ignorando os efeitos inesperados, demonstrando falta de planeamento. Finalmente, estes autores falam também do risco de o envolvimento emocional do investigador prejudicar a imparcialidade e objetividade do estudo (Fonseca, 2012).

²⁵ Ver Cohen e Manion (1989) ou Zeichner (1993).

Resumindo, a Investigação-Ação é um processo reflexivo que permite a interação entre a investigação, a ação e a formação, através da reflexão e da aplicação de técnicas de investigação, com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade da ação e de contribuir para uma melhoria da situação social estudada.

Há assim uma necessidade de mudança social e de transformação da realidade, então, através da IA, segue-se um ciclo de planificação, de ação, de observação e de reflexão, para acompanhar as melhorias produzidas. Este ciclo repete-se, cumprindo a lógica de espiral reflexiva (Craveiro, 2007). No âmbito do projeto a desenvolver, este ciclo é desejado, procurando fortemente a implicação direta da investigadora no processo e a redução da distância entre a mesma e as participantes. Esta colaboração é essencial, juntamente com a procura pela mudança social e dos atores. Procura-se neste processo entreter devidamente as três dimensões da IA: a investigação, a ação e a formação.

3.3. As técnicas de investigação

A investigação requer o uso de técnicas eficazes e adequadas ao contexto e à especificidade do projeto. A primeira técnica utilizada foi a análise bibliográfica, mas outras técnicas farão jus ao trabalho a realizar no âmbito da pesquisa no terreno, nomeadamente técnicas mais diretas e práticas.

Para a metodologia da Investigação-Ação, deve haver uma recolha de informação sobre a ação de forma a ver os efeitos da prática e poder refletir sobre a mesma. Para Latorre (2003, como citado em Coutinho, et al., 2009), existem três categorias de instrumentos de recolha de dados: as técnicas baseadas na observação, centradas na perspetiva do investigador; as técnicas baseadas na conversação, centradas na perspetiva dos participantes; e a análise de documentos, baseada também na perspetiva do investigador.

No âmbito deste projeto, as técnicas escolhidas para o trabalho de campo foram as técnicas baseadas na observação, como a observação participante e a não-participante; as técnicas baseadas na conversação, como as entrevistas e os grupos focais; e os questionários. Passamos agora à explicação de cada uma destas técnicas.

Observação não-participante

A observação é não-participante quando o investigador não pertence ou não participa no grupo social investigado. Há duas formas de observação não-participante: a observação direta, que é feita no terreno em contacto direto com o grupo e o contexto em causa, e a observação indireta, baseada em documentos existentes (Santos, 1994).

As vantagens deste tipo de observação são o facto de o observador poder estar constantemente a observar os fenómenos e a anotá-los simultaneamente, e o facto de se poder analisar informações retrospectivas. A desvantagem é que a validade dos resultados está dependente das repercussões que podem existir no grupo observado ao tomarem conhecimento da observação (Santos, 1994).

Observação participante

A observação participante consiste na “inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele” (Marietto, 2018: 8). O objetivo é produzir uma descrição da interação no seu contexto natural, e também conseguir perceber uma situação em particular através da interpretação dos indivíduos que a vivem. A recolha de dados é feita através da participação do investigador em atividades do dia-a-dia e na vida quotidiana das pessoas que estuda, a fim de observar os eventos sociais. Esta interação quotidiana é completada com outros métodos como a análise de documentos, as entrevistas, ou a introspeção (Marietto, 2018).

Os dados recolhidos dependem da forma como os investigadores participam enquanto observadores. Se forem observadores participantes, há um envolvimento máximo com o grupo observado através da participação em atividades de grupo por exemplo, recolhendo dados nomeadamente através de conversas informais. Na observação participada, o investigador interage com o grupo, mas não perde o seu estatuto de investigador, minimizando o risco de enviesamento trazido pelos laços emocionais que se podem desenvolver numa relação de proximidade com o grupo estudado (Santos, 1994).

Este tipo de observação tem vantagens e desvantagens. Por um lado, a observação participante facilita a compreensão da situação, das relações entre membros e da dinâmica de grupo, e tem um valor psicológico permitindo aos membros do grupo que se habituem ao

investigador até o aceitarem e integrarem. Além disso, facilita o conhecimento de dados mais privados guardados pelo grupo que não seriam confidenciais a um estranho. Por outro lado, esta observação apresenta alguns inconvenientes, como a questão da subjetividade, pois o investigador pode atribuir sentimentos e preconceitos aos participantes, ou a questão da familiaridade, quando o investigador se torna muito familiar com o grupo, correndo o risco de ser absorvido pelo mesmo, perdendo a sua capacidade crítica. Ademais, o investigador deve ter cuidado para não lhe faltar espontaneidade e também para não interferir na vida dos indivíduos observados (Santos, 1994).

Entrevistas

A entrevista é usada com frequência na investigação qualitativa e é um método considerado eficaz por relatar experiências quotidianas com uma linguagem comum (Batista, et al., 2017).

A entrevista é usada como técnica de investigação em várias áreas, sobretudo nas ciências sociais, pois permite obter informação assumindo a subjetividade dos indivíduos. Efetivamente, a entrevista é o meio de transmissão do que o indivíduo observa e de como este vivencia o meio social ou uma situação em particular. É um ponto de vista possível, entre muitos, o que permite ter uma visão individual do contexto, mas que se pode tornar também coletiva, através de múltiplas entrevistas. Este método permite enriquecer a investigação pois facilita a compreensão das relações estabelecidas dentro de um grupo social, através do testemunho dos que nele participam. Deve haver uma relação intersubjetiva entre o entrevistador e o entrevistado, e o entrevistador deve saber ouvir de forma ativa e empática (Batista, et al., 2017).

A entrevista não deve ser confundida com o questionário, pois são técnicas diferentes. A entrevista é composta por perguntas não estruturadas e abertas, de forma a permitir que o entrevistado exprima abertamente a sua opinião, enquanto o questionário envolve questões mais fechadas e com alternativas de resposta pré-definidas. As vantagens da entrevista face ao questionário é que aquela possibilita a obtenção de mais respostas, e é algo mais acessível, por não implicar que o participante saiba ler e escrever e por ser mais fácil e natural de se participar, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar o rumo da entrevista à medida que esta se desenrola. Além disso, a entrevista permite captar as expressões verbais e não-verbais do entrevistado, enriquecendo o processo (Batista, et al., 2017).

A entrevista é, portanto, considerada como uma forma de interação social, um diálogo entre o entrevistador, que procura recolher dados, e o entrevistado, que é uma fonte de informação. Este diálogo tem um propósito definido, que é reunir dados subjetivos, tais como conhecimento, crenças, valores ou sentimentos. Os dados objetivos são reunidos através de fontes secundárias como estatísticas e análise bibliográfica, mas a subjetividade dos indivíduos apenas pode ser captada através da entrevista (Batista, et al., 2017).

O grau de formalidade e o tipo de entrevista é definido consoante os objetivos da investigação e o que é apropriado culturalmente para o grupo a ser entrevistado. Existem vários tipos de entrevista e não é necessário recorrer apenas a um tipo, mas neste caso serão feitas entrevistas semiestruturadas, que combinam perguntas abertas e fechadas, e onde o entrevistador tem mais flexibilidade para se libertar das mesmas. Além disso, as entrevistas podem ser individuais ou de grupo. A entrevista individual tem por objetivo explorar a visão de uma pessoa, e é muito usada em estudos de caso e histórias de vida, sendo mais detalhadas. As entrevistas de grupo são usadas em estudos exploratórios, procurando compreender melhor um problema. Estas são mais utilizadas em pesquisas de mercado, ao contrário da pesquisa académica que privilegia as entrevistas individuais. A entrevista individual é preferível quando a investigação envolve assuntos mais delicados ou quando os entrevistados são idosos, doentes ou crianças (Batista, et al., 2017).

A utilização da entrevista como técnica de investigação requer um planeamento prévio e uma preocupação ética, na escolha do participante, do local, do modo e do momento da sua realização (Batista, et al., 2017).

Em relação às vantagens da entrevista, além das referidas vantagens da mesma em comparação com o questionário, esta é uma técnica que permite um aprofundamento das questões estudadas e a compreensão da vida dos participantes e dos grupos sociais (Batista, et al., 2017). A entrevista permite também que haja interação direta e reciprocidade, além de flexibilidade em relação à sua duração e à adaptação aos entrevistados. Além disso, os testemunhos são mais ricos, podendo captar-se a comunicação não-verbal do entrevistado e recolher informações mais íntimas (Batista, et al., 2021).

No entanto, também apresenta algumas desvantagens. As seguintes situações podem prejudicar o processo: a falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas; a

compreensão inadequada das perguntas; as respostas falsas; a influência do entrevistador sobre o entrevistado (aspectos pessoais, opiniões pessoais); a incapacidade de o entrevistado responder adequadamente às perguntas (limitação vocabular ou problemas psicológicos, por ex.). A escolha da entrevista semiestruturada ou aberta poderá colmatar algumas destas dificuldades, mas põe-se também o problema da subjetividade do entrevistador que pode interferir no processo. Em algumas situações, a entrevista de carácter pessoal não poderá sequer ser considerada, como é o caso das situações em que o anonimato dos entrevistados deve ser preservado e onde o seu testemunho se arrisca a ser reconhecido pelos demais, ou o caso dos hospitais psiquiátricos e das instituições onde exista abuso de poder (Batista, et al., 2017). A nível de preparação, a entrevista também requer muita preparação e pode ser um processo moroso por implicar registos, transcrições, interpretações, etc. (Batista, et al., 2021).

Questionários

O questionário é usado maioritariamente em estudos de grande escala, permitindo inquirir um número significativo de pessoas, acerca de um fenómeno social em particular. Permite quantificar os dados obtidos e fazer generalizações. Apesar de ser muito usado em investigações quantitativas, não se limita a estas, sendo útil também nas investigações qualitativas, nomeadamente o questionário misto (Batista, et al., 2021).

Existem três tipos de questionários: o questionário só com perguntas abertas, que é útil quando utilizado em conjunto com a entrevista e adequado a investigações cuja literatura existente é insuficiente, permitindo obter informação qualitativa; o questionário só com perguntas fechadas, útil quando o investigador pretende obter informação quantitativa; e o questionário misto, útil quando o investigador quer obter informação qualitativa que complemente a informação quantitativa obtida (Batista, et al., 2021).

As vantagens do questionário são: a apresentação padronizada e uniformizada; a extensividade, ou seja, a possibilidade de agregar várias questões diferentes e obter informações mais amplas; a maior rapidez na recolha dos dados e maior facilidade na análise dos mesmos; a maior representatividade da amostra; a maior objetividade; e a generalização dos resultados. Mas existem dificuldades como: a necessidade de haver cuidados formais para garantir a participação e adesão dos participantes; o facto de ser muito diretivo e extenso pode impedir a recolha de interpretações profundas e fazer com que o processo perca a sua intensidade; a

representatividade da amostra e a generalização podem não ser garantidas se houver baixas taxas de resposta; o formato exige uma forte ponderação em relação ao tipo de perguntas e à sua formulação; o recurso à amostragem pode implicar que não sejam considerados os contextos e as dinâmicas em particular (Batista, et al., 2021).

Grupos focais

O grupo focal, ou *focus group*, consiste numa discussão em grupo sobre um tema específico escolhido pelo investigador, com o objetivo de obter informações que não poderiam ser obtidas através da entrevista a um só sujeito. O envolvimento de várias pessoas numa discussão e a interação entre as mesmas permite que as ideias e as opiniões sejam complementadas ou contrariadas, resultando numa opinião coletiva (Silva & Fortunato, 2021). Esta técnica pode também ser caracterizada como “um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (Gondim, 2003: 151).

Algumas vantagens do grupo focal são a sua flexibilidade na aplicação, a sua eficiência em obter dados qualitativos no curto prazo, sendo também adequado para medir a satisfação das pessoas envolvidas (Chaer, et al., 2011).

A diversidade de opiniões pode, no entanto, constituir um problema. Efetivamente, a dinâmica de grupo pode não ser produtiva; a conversa pode ser dominada por um ou dois elementos principais, monopolizando as opiniões, e os outros elementos podem não estar à vontade para participar e partilhar as suas opiniões, por medo de julgamento ou de não se exprimirem corretamente. Além disso, pode haver dispersão do tema, se se tratar de uma conversa entre participantes que se conhecem e que têm proximidade (Silva & Fortunato, 2021). Outras dificuldades que podem ser encontradas são a questão do anonimato, que não é totalmente garantido, a exigência de um facilitador com experiência, e a necessidade de escolher a dedo os participantes de acordo com o propósito da prática (Chaer, et al., 2011).

3.4. Opções metodológicas aplicadas

Após o trabalho conduzido no campo, esta nota apresenta o processo metodológico do mesmo. A apresentação deste processo inclui a explicação dos passos, juntamente com os pontos positivos de cada um, mas também as dificuldades. Estas dificuldades puderam ser colmatadas

através de um processo flexível e constantemente adaptável, possível através da metodologia de investigação-ação escolhida.

3.4.1. Investigação-Ação: o processo na prática

Como mencionado anteriormente, a metodologia escolhida para este projeto encaixa melhor na metodologia de estudo de caso de Investigação-Ação, mais especificamente a metodologia de Investigação-na/pela-Ação, ou seja, Participativa. Além disso, falamos aqui de Investigação-Ação crítica ou emancipatória, pois visa promover uma mudança social, numa lógica colaborativa. Desta forma, ao longo do trabalho de campo, foi aplicado o carácter cíclico da IA e as suas três dimensões: investigação, ação e formação.

Na prática, o trabalho de campo decorreu de forma fluída, depois de previamente preparadas as ferramentas e técnicas de investigação.

O primeiro passo foi a abordagem ao grupo-alvo; esta etapa demorou cerca de 2 semanas. A questão do acesso não foi uma etapa em si mesma, pois a relação com o grupo-alvo já era existente, e a confiança já vinha sendo estabelecida previamente. Esta abordagem foi feita de forma informal, passando por conversas informais e individuais com todas as mulheres do grupo-alvo: as trabalhadoras do Infantário Provincial da Beira. Num total de 60 mulheres abordadas, 58 mostraram interesse em fazer parte do projeto e em participar nas etapas da preparação do projeto/trabalho de campo. Das duas mulheres não interessadas, uma justificou-se com falta de tempo, e a outra mostrou apenas interesse em ajudar de forma pontual e externa, pelo que não foi incluída no total das mulheres do projeto por não ter participado nas atividades do trabalho de campo.

Os passos seguintes consistiram na aplicação das técnicas de investigação referidas anteriormente, nomeadamente os questionários, as entrevistas e os grupos focais, com este grupo de 58 mulheres. Além disso, foi feita ao longo de todo o trabalho de campo, do início ao fim, uma observação participante das interações, dos comportamentos, e das contribuições destas mulheres, de forma a complementar e adaptar a investigação. Passamos então à explicação de como foram aplicadas as diferentes técnicas.

3.4.2. Técnicas baseadas na análise documental

A análise documental foi feita no âmbito do enquadramento contextual e empírico, do enquadramento teórico e da metodologia da ação, antes do trabalho de campo. Só depois desta análise documental foram aplicadas as outras técnicas, no âmbito do estudo de caso e da investigação-ação. Além disso, a análise de documentos também foi feita durante o trabalho de campo, pontualmente, mantendo sempre um diálogo entre a teoria e a prática.

3.4.3. Técnicas baseadas na observação – Observação participante

A observação participante foi feita ao longo do trabalho de campo, em dois contextos diferentes. O primeiro contexto foi a participação da investigadora em atividades quotidianas e do dia-a-dia, nomeadamente no local de trabalho das participantes, onde foram observados os comportamentos, as relações e os sentimentos das mesmas de forma participante. O segundo contexto foi a observação das participantes durante a aplicação das técnicas baseadas na conversação, ou seja, nas entrevistas e nos grupos focais. Toda esta observação permitiu complementar e perceber os dados recolhidos nessas atividades.

Ainda em relação à observação participante, é importante realçar que esta foi conduzida pela investigadora no decorrer do trabalho de campo, mas que também foi e está a ser assumida no pós-trabalho de campo pelas próprias participantes, e mais especificamente pelas dinamizadoras (será explicada mais adiante a questão da dinamização do projeto). Assim, estas mulheres estão a dar continuidade à observação feita pela investigadora.

3.4.4. Técnicas baseadas na conversação

Depois de feita a lista de interessadas, o passo seguinte consistiu em fazer os questionários e entrevistas de uma vez e de forma individual. Os questionários e entrevistas foram completados em cerca de um mês. Das 58 mulheres, todas responderam ao questionário, e apenas uma não foi entrevistada, por ser surda-muda. O questionário foi-lhe feito com a ajuda de outra mulher que ajudou a comunicar e a transmitir as suas respostas. Só foram obtidas as suas respostas ao questionário por serem perguntas quantitativas e relativamente fechadas; a entrevista não foi feita dada a dificuldade de comunicação (pela mesma razão, não foi incluída nos grupos focais). Esta mulher mostrou interesse e será incluída no projeto, mas não da mesma forma que as

outras; serão encontradas atividades adequadas às suas necessidades especiais e limitação de comunicação.

Os questionários e as entrevistas foram feitos depois de ser lido e assinado um termo de consentimento informado a explicar o contexto e as condições da atividade²⁶. Na maior parte das vezes, este termo foi lido pela investigadora e depois explicado, antes de assinarem, pois para a maioria a leitura é complicada ou mesmo impossível. Todas assinaram o termo.

É importante notar que o questionário é uma técnica quantitativa, usado aqui como um complemento às técnicas de conversação. Por ter sido feito em tom de pré-entrevista, de forma interativa, está incluído neste tipo de técnicas.

3.4.4.1. Questionários

Os questionários foram previamente elaborados pela investigadora e feitos no início de cada entrevista pela mesma. Os objetivos destes questionários foram de caracterizar as mulheres que querem participar no projeto e de recolher dados pessoais que possam ser úteis na fase de preparação de projeto, mas também ao longo da implementação do mesmo.

As perguntas do questionário são perguntas fechadas, sem grande possibilidade de desenvolvimento, por este ter como objetivo a caracterização das mesmas, para efeitos estatísticos. Assim, consideram-se estes questionários como fazendo parte de uma pesquisa quantitativa.

O guião do questionário não foi alterado durante o processo, tendo sido igual para todas as mulheres²⁷. Nem todos os dados recolhidos serão utilizados por não serem relevantes, mas a maioria é de muita relevância, não só no âmbito deste trabalho de projeto, mas também no âmbito do próprio projeto a ser implementado.

²⁶ Consultar ANEXO A: Termo de consentimento informado para as entrevistas

²⁷ Consultar ANEXO B: Guião dos questionários

3.4.4.2. Entrevistas

Depois do questionário, seguiu-se a entrevista. As entrevistas conduzidas no âmbito deste trabalho foram individuais e semiestruturadas. Foi feita a gravação de som de cada entrevista, com o consentimento de todas. Este consentimento foi dado através da leitura e assinatura do termo de consentimento informado, onde foi especificada esta condição. Só com esta gravação foi possível fazer a transcrição das entrevistas, que permitiu a real extração e compreensão dos dados. Foi difícil tirar notas no curso da entrevista, pois esta adotou um tom de conversa, e o apontamento de notas tornava a entrevista mais rígida e menos fluída. O tom informal de conversa deixou as entrevistadas mais confortáveis e à vontade para falar.

Os objetivos das entrevistas foram de:

- Identificar as dificuldades sentidas pelas participantes e as suas necessidades
- Complementar a caracterização das participantes
- Identificar as expectativas das participantes em relação ao projeto
- Identificar potenciais atividades a desenvolver e temas a explorar no projeto
- Perceber o potencial impacto do projeto

O guião das entrevistas foi elaborado previamente, mas foi adaptado à medida que o trabalho se foi desenvolvendo. Algumas perguntas acabaram por ser redundantes e foram reduzidas numa só, como foi o caso das perguntas “*O que gostaria que fosse este projeto?*” e “*O que gostaria que o projeto fizesse para si?*”; estas duas perguntas inicialmente elaboradas foram reduzidas para uma só: “*O que gostaria que o projeto fizesse para a ajudar? O que gostaria que o projeto fosse? (Atividades, etc.)*”. Outras perguntas foram divididas em duas, como é o caso da pergunta “*Quando aprende algo novo, partilha esse conhecimento? Com quem?*”, em que a segunda parte da pergunta foi isolada numa nova pergunta. Além disso, depois da pergunta sobre os tempos livres, foi adicionada a pergunta específica “*Faz biscates?*” pois depois das primeiras entrevistas, foi perceptível que seria relevante recolher esta informação e analisá-la de forma independente. Uma pergunta que foi constantemente adaptada ao longo das entrevistas foi acerca dos temas a explorar em grupo. Efetivamente, esta pergunta foi estimulada inicialmente com ideias da entrevistadora, mas à medida que foram sugeridas novas ideias, estas últimas acumularam-se às iniciais e foram também apresentadas nas entrevistas seguintes.

No total, o guião final de entrevista é composto por 15 perguntas²⁸. Estas foram, para efeitos de organização e análise de dados, divididas em perguntas quantitativas e perguntas qualitativas. Das 15 perguntas, 7 são quantitativas e 8 são qualitativas. No entanto, duas das quantitativas também podem ser qualitativas. Por exemplo a pergunta “*Faz biscates?*” é uma pergunta quantitativa, tendo como possíveis respostas “Sim” ou “Não”, mas se especificado o biscate, é uma resposta qualitativa. Neste caso, estas duas perguntas não foram divididas em duas perguntas diferentes, como aconteceu com a questão da partilha do conhecimento, simplesmente porque a maioria das entrevistadas não respondeu que sim, não tendo assim havido desenvolvimento qualitativo suficiente para justificar a separação destas perguntas.

É importante mencionar que, na prática, oralmente, estas perguntas foram frequentemente reformuladas de modo informal e com uma linguagem mais adaptada às participantes. Além disso, foi necessário estimular as respostas em algumas das perguntas, e algumas perguntas não foram sequer postas a algumas entrevistadas, assumindo que não iriam compreender a pergunta ou o seu objetivo.

Em 57 entrevistas, a entrevista mais comprida foi de 36 minutos, e a mais curta foi de 7 minutos. O tempo médio de entrevista foi de 16 minutos e 22 segundos. As entrevistas foram realizadas em privado, numa sala fechada, no local de trabalho das participantes, a maioria em horários de pausa do trabalho, durante a hora de almoço e de descanso das crianças, para não perturbar o trabalho e para elas estarem mais descontraídas.

Os dados recolhidos nas entrevistas estão disponíveis na ficha de análise disponível em Anexo²⁹.

3.4.4.3. Grupos focais

Depois de feitas as entrevistas e os questionários, e de recolhidos os dados, seguiram-se os grupos focais. Por questões de tempo e de logística, os grupos focais começaram antes da totalidade das entrevistas ser feita (apenas 4 entrevistas foram conduzidas depois do início dos grupos). Esta etapa durou cerca de um mês, e foi dividida em duas fases, ou rondas, constituídas

²⁸ Consultar ANEXO C: Guião das entrevistas

²⁹ Consultar ANEXO D: Fichas de análise horizontal das entrevistas

por 4 grupos focais cada. A divisão dos grupos foi feita de acordo com as folgas das participantes e de forma a equilibrar o máximo possível os grupos em termos de número de pessoas, mas também em termos de dinâmicas, ou seja, tentando não juntar os elementos fortes todos num mesmo grupo. Assim, os grupos estavam equilibrados e decorreram da melhor maneira possível. Estes foram planeados para incluir à volta de 12 mulheres de cada vez, mas nem sempre este número foi regra, sendo que o grupo mais pequeno contou com 10 participantes, e o maior contou com 14; a média foi de 12 pessoas. Os grupos tiveram uma duração em média de 2h (o grupo mais curto durou cerca de 1h40min e o mais longo chegou às 2h15min).

Os grupos focais tiveram lugar no Centro de Trânsito do Macurungo, outra instituição pública do INAS na Beira. Os responsáveis por esta instituição permitiram que aí se fizessem os grupos, no refeitório, em horários em que este não estivesse a ser utilizado. Este espaço foi adequado às necessidades de realização dos grupos, pois era necessário um espaço amplo, confortável, arejado, e sobretudo sem muito barulho, para a gravação de som ser bem-sucedida.

A primeira ronda de grupos focais foi uma continuação das entrevistas, mas em grupo. Efetivamente, foram retomadas algumas perguntas feitas nas entrevistas, para um debate coletivo, com o objetivo de resumir as ideias do projeto, tanto as propostas inicialmente pela investigadora como as novas ideias retiradas das entrevistas, mas também abrindo espaço para outras ideias que teriam surgido entretanto, bem como dúvidas existentes. Além disso, abriu-se o debate acerca do nome do projeto.

As perguntas que guiaram esta primeira ronda de grupos focais foram elaboradas e pensadas apenas depois das entrevistas, pois surgem numa lógica de continuidade e de ação/reflexão, de acordo com a metodologia de Investigação-Ação. A organização das fases e das atividades destes grupos foi, portanto, feita pouco antes de começar a prática dos mesmos.

Os passos desta ronda de grupos foram:

- 1) Verificar e agradecer a presença de todas
- 2) Ler e assinar o termo de consentimento (este termo foi praticamente o mesmo que o da entrevista, mas adaptado à atividade do grupo focal³⁰)

³⁰ Consultar ANEXO E: Termo de consentimento informado para os grupos focais

- 3) Falar das regras dos grupos focais
- 4) Perguntar como se sentem e que expectativas têm em relação ao encontro
- 5) Fazer a atividade quebra-gelo
- 6) Falar sobre o tema escolhido: ser mulher + o projeto³¹
- 7) Fazer grupos para discutir ideias de nomes para o projeto
- 8) Dar espaço para feedback e sugestões
- 9) Perguntar novamente como se sentem no final do encontro
- 10) Agradecimentos e conclusão

Em relação às regras do grupo, foram propostas algumas regras pela investigadora, e depois foi deixado um espaço para darem outras sugestões, mas não foi bem-sucedido. No último grupo, foi deixado primeiro espaço para sugerirem regras e depois complementar e, desta forma, houve mais participação e contribuições. As regras foram: falar uma de cada vez e em alta voz; respeitar o próximo e as suas opiniões; não insultar e não “focar”; toda a participação é livre, válida e incentivada; manter os telemóveis em silêncio e atender no exterior. Estas regras foram as mesmas nas duas rondas, e serão aplicadas na extensão das atividades do projeto.

A atividade quebra-gelo foi a atividade da corda. A atividade começou com todas as mulheres numa roda, e a investigadora segurou numa longa corda e perguntou: *“O que é que as mulheres devem fazer ou deixar de fazer para serem melhores e tornarem o mundo melhor?”*. A investigadora começou por responder e passou a corda para outra mulher, continuando a segurar na ponta da mesma. A mulher seguinte deu a sua contribuição e passou a corda para outra mulher (de preferência, não a mulher ao seu lado), segurando sempre num pedaço da corda. No final, todas as mulheres deram a sua contribuição e cada uma está a segurar numa parte da corda. Todas estão conectadas pela corda. A lição da atividade foi explicada da seguinte forma: *“Nós estamos todas unidas pela corda, quer dizer que nós para nos mudarmos e mudarmos o mundo e a sociedade e as comunidades, precisamos umas das outras. Nós sozinhas podemos até conseguir mudar, mas pouco. A união faz a força. Precisamos umas das outras, precisamos de estar unidas para sermos melhores, para fazermos do mundo um sítio melhor para nós mulheres. Não podemos só estar no nosso sítio e não querer saber dos outros, e querer fazer as coisas sozinhas”* (E)³².

³¹ Consultar ANEXO F: Perguntas guia para os grupos focais – Ronda 1

³² As intervenções feitas pela investigadora serão identificadas com um E (Entrevistadora).



Figura 3.1: Fotografia relativa à atividade da corda

Finalmente, a atividade para debater o nome do projeto foi crucial, por ter sido uma das atividades mais interativas e participativas. Esta atividade é explicada mais adiante na análise dos dados recolhidos, no eixo da identidade do projeto.

No total, a primeira ronda contou com 51 participantes. 1 não foi incluída (a mulher que é surda-muda) e 6 não puderam estar presentes por razões de doença ou por estarem de férias. Esta ronda foi concluída em duas semanas.

A segunda ronda de grupos focais teve por objetivo testar como seria um encontro no âmbito do projeto, ou seja, falar de um tema específico em grupo, deixando sempre em aberto a possibilidade de se discutir o projeto e a sua operacionalização. O tema escolhido foi o tema da poupança e do *xitique*, por ser um tema acessível e que todas conhecem, dando-lhes a possibilidade de participar mais facilmente, contribuindo com as suas experiências pessoais. No final desta ronda, estavam também oficializados o nome e o slogan do projeto, propostos e escolhidos em grupo, mas também foi discutida a questão da sustentabilidade do projeto, e

foram nomeadas potenciais dinamizadoras que contribuam para assegurar uma continuidade ao projeto por tempo indeterminado.

Os passos desta ronda de grupos foram:

- 1) Verificar e agradecer a presença de todas
- 2) Ler e assinar o termo de consentimento
- 3) Relembrar as regras dos grupos focais
- 4) Dar espaço para falarem livremente sobre alguma coisa (desabafos, dúvidas, etc.)
- 5) Fazer a atividade quebra-gelo
- 6) Fazer a transição para o tema escolhido: a poupança/os negócios
- 7) Debate sobre o tema: como podemos poupar?³³
- 8) Debate sobre as potenciais dinamizadoras
- 9) Votação do nome final do projeto
- 10) Sugestões + Agradecimentos e conclusão

A atividade quebra-gelo desta ronda foi a atividade da caixa e do espelho. A explicação foi a seguinte: *“Nesta caixa, está a imagem de alguém, toda a gente conhece essa pessoa. Então uma de cada vez, vão chegar aqui, abrir a caixa, ver quem é a pessoa e dizer uma qualidade dessa pessoa. Uma coisa boa, não é para criticarem. Tem que vir uma de cada vez e não podem dizer às outras o que está aqui dentro”* (E). Na verdade, dentro da caixa estava um espelho, mas ninguém sabia. O objetivo desta atividade foi de desbloquear a capacidade destas mulheres de se elogiarem a si mesmas, de pensarem nas suas qualidades, e de mostrar que é muito importante sabermos quais são, para podermos usá-las a nosso favor, tanto a nível pessoal como profissional.

³³ Consultar ANEXO G: Perguntas guia para os grupos focais – Ronda 2



Figura 3.2: Fotografias relativas à atividade da caixa e do espelho

Em relação ao tema do grupo, falou-se sobretudo do xitique, e de forma a dinamizar o debate, a investigadora pediu às mulheres que imaginassem que é uma estrangeira que não sabe o que é o xitique, e foi fazendo perguntas.

No total, a segunda ronda contou com 46 participantes. 1 não foi incluída, 6 não compareceram por razões de doença ou por estarem de férias, e as 5 restantes por imprevistos de última hora. Esta ronda foi igualmente concluída em duas semanas.

No geral, os objetivos dos grupos focais foram de:

- Testar o potencial do projeto e das suas atividades
- Testar as dinâmicas de grupo
- Identificar elementos fortes e potenciais conflitos entre participantes
- Identificar o nome do projeto.
- Debater em grupo ideias para o projeto
- Identificar soluções de sustentabilidade e de dinamização do grupo

Seguindo a lógica da IA, apesar de ter sido estabelecido uma ordem de atividades e um leque de perguntas para guiar os grupos, tanto da primeira como da segunda ronda, esta ordem foi totalmente flexível e aberta a mudanças. Efetivamente, a ordem das atividades foi

ocasionalmente alterada de acordo com as necessidades e vontades das participantes, e algumas perguntas foram por vezes omitidas ou readaptadas. Além disso, algumas novas perguntas foram surgindo à medida que os grupos se foram desenrolando. Por exemplo, na primeira ronda, o primeiro grupo não foi tão fluído e participativo como desejado, então houve a necessidade de introduzir um novo debate de transição entre a atividade quebra-gelo e o tema do encontro, que foi o tema da Mulher, através da pergunta “*O que é ser mulher?*” num formato de brainstorming. Neste caso, houve planificação, ação, observação dessa ação, reflexão e mudança. Através da observação dos comportamentos e ações das participantes, foi feita uma reflexão sobre a ação e uma mudança de forma a melhorar o processo. No fim de cada grupo, houve sempre espaço para feedback e sugestões. Nem sempre esse espaço foi aproveitado, mas possibilitou a receção de alguns feedbacks interessantes. Todo o processo foi assim feito de forma cíclica e adaptável, de forma a aprender com os possíveis erros e atingir um aproveitamento mais positivo, tornando assim a experiência mais positiva para todas as participantes, incluindo a investigadora.

Os dados recolhidos nas duas rondas de grupos focais estão disponíveis na ficha de análise disponível em Anexo³⁴.

3.4.5. Notas finais

Após aplicar estas técnicas de investigação, o último passo foi assegurar uma certa continuidade das atividades na ausência da investigadora, de forma a promover a autossustentabilidade do projeto. Os grupos focais permitiram designar em grupo algumas mulheres encarregues de dinamizar o projeto, e antes do final do trabalho de campo, houve reuniões individuais e em grupo com estas, de forma a poder transmitir o que é esperado delas e como devem agir, sempre com muita autonomia e liberdade. Na prática, isto tem sido aplicado; algumas das dinamizadoras tiveram iniciativa e organizaram alguns encontros em grupo. Assim, a Investigação-Ação continua a ser aplicada mesmo na ausência da investigadora e o projeto avança.

³⁴ Consultar Anexo H: Fichas de análise vertical dos grupos focais

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

Este capítulo trata da análise dos dados recolhidos no trabalho de campo, através das técnicas referidas no capítulo anterior. Primeiramente, é feita a caracterização, quantitativa e qualitativa, do grupo de mulheres que nesta pesquisa participaram, e depois são analisados os dados, através dos eixos de análise escolhidos de acordo com os objetivos do trabalho desenvolvido.

4.1. Caracterização das participantes

Este subcapítulo traz uma caracterização das participantes, baseada nos dados recolhidos através das técnicas de investigação escolhidas, neste caso, os questionários e as entrevistas. As respostas aos questionários permitem fazer uma caracterização geral e quantitativa e os dados das entrevistas possibilitam uma caracterização mais específica e qualitativa.

4.1.1. Caracterização geral das participantes

Como referido na metodologia, o projeto conta neste momento com 58 mulheres, que participaram nas atividades do trabalho desenvolvido no terreno. Os 58 questionários efetuados permitiram assim recolher informação quantitativa sobre este grupo de mulheres, de forma a poder elaborar uma caracterização objetiva das mesmas. Estatisticamente, os dados recolhidos são muito úteis para perceber a diversidade deste grupo e, com isso, o seu potencial no âmbito deste projeto, mas também são úteis para elaborar relações entre variáveis quantitativas e variáveis qualitativas, obtidas nas entrevistas.

Em relação à idade destas mulheres (ver Quadro 4.1), a mais nova tem 24 anos, e a mais velha 70 anos. A média de idades é de 45,10 anos, e a moda de 70. Dividindo por faixas etárias, 14% das mulheres tem entre 20 e 29 anos, 22% tem entre 30 e 39 anos, 29% entre 40 e 49 anos, 19% entre 50 e 59 anos, 9% entre 60 e 69 anos e, finalmente, 7% tem entre 70 e 79 anos.

Quadro 4.1: Divisão das participantes por faixa etária

Faixa etária	Frequência	Percentagem
20-29 anos	8	14%

30-39 anos	13	22%
40-49 anos	17	29%
50-59 anos	11	19%
60-69 anos	5	9%
70-79 anos	4	7%
TOTAL	58	100%

A maioria das mulheres, mais especificamente 62%, são naturais da província de Sofala, sendo que 57% são da Cidade da Beira, e 5% de outras localidades da mesma província. As restantes são naturais de outras províncias do país: 17% são da província da Zambézia, 7% da província de Inhambane e outros 7% da província de Manica. Duas mulheres são da província de Nampula, uma da província de Cabo Delgado, e uma da província de Tete (ver Quadro 4.2).

Quadro 4.2: Naturalidade das participantes

Naturalidade	Frequência	Percentagem
Província de Sofala – Cidade da Beira	33	57%
Província de Sofala – Outras localidades	3	5%
Província da Zambézia	10	17%
Província de Inhambane	4	7%
Província de Manica	4	7%
Província de Nampula	2	3%
Província de Cabo Delgado	1	2%

Província de Tete	1	2%
TOTAL	58	100%

Entre as 25 que não são naturais da cidade da Beira, 2 cresceram na cidade, e a maioria está na Beira há mais de 30 anos (56%).

Outra informação muito pertinente sobre estas mulheres é o seu estado civil (ver Quadro 4.3). Foram distinguidos 4 tipos de resposta: as mulheres viúvas, as mulheres solteiras, as mulheres solteiras, mas que têm parceiro (em união de facto), e as mulheres casadas. Neste grupo, 22 mulheres são viúvas, ou seja, 38%. A percentagem de mulheres solteiras é de 26%, e a percentagem de mulheres solteiras, mas em união de facto, é de 17%. Apenas 19% destas mulheres são casadas.

Quadro 4.3: Estado civil das participantes

Estado civil	Frequência	Percentagem
Viúva	22	38%
Solteira	15	26%
Casada	11	19%
Solteira (União de Facto)	10	17%
TOTAL	58	100%

Em relação ao nível de escolaridade (ver Quadro 4.4), os dados recolhidos mostram muita diversidade, mas no geral um nível muito baixo de escolaridade. 10% das mulheres tem apenas a 2ª classe. Num total de 58 mulheres, apenas 16 (27%) têm um nível igual ou superior à 12ª classe. Destas 16, seis mulheres fizeram o ensino técnico-profissional médio (depois da 10ª classe): três em Enfermagem (são enfermeiras básicas no Infantário Provincial), duas em Ação Social e uma em Hotelaria/Turismo. Além disso, três mulheres têm uma licenciatura: uma em Medicina, uma em Enfermagem e uma em Gestão

É relevante notar que 3 das mulheres que participam no projeto estão neste momento a estudar: uma está a fazer a licenciatura, outra está a frequentar a 11ª classe, e a terceira está a fazer a 7ª classe.

Quadro 4.4: Nível de escolaridade das participantes

Nível de escolaridade	Frequência	Percentagem
2ª classe	6	10%
3ª classe	1	2%
4ª classe	5	9%
5ª classe	5	9%
6ª classe	8	14%
7ª classe	4	7%
8ª classe	4	7%
9ª classe	3	5%
10ª classe	3	5%
11ª classe	3	5%
12ª classe	7	12%
Ensino Técnico-Profissional (ETP)	6	10%
Licenciatura (LIC)	3	5%
TOTAL	58	100%

Além disso, pode-se fazer uma observação relativamente à relação entre a idade das participantes e o seu nível de escolaridade (ver Figura 4.1). Todas as mulheres com um grau de licenciatura têm abaixo de 35 anos, mais especificamente 26, 27 e 31 anos. As que fizeram o

ensino técnico-profissional têm todas abaixo de 45 anos. As 6 mulheres que possuem apenas a 2ª classe têm todas acima de 50 anos. As restantes relações não são lineares, mas observa-se que quanto mais baixa a idade, mais elevado é o nível de escolaridade.

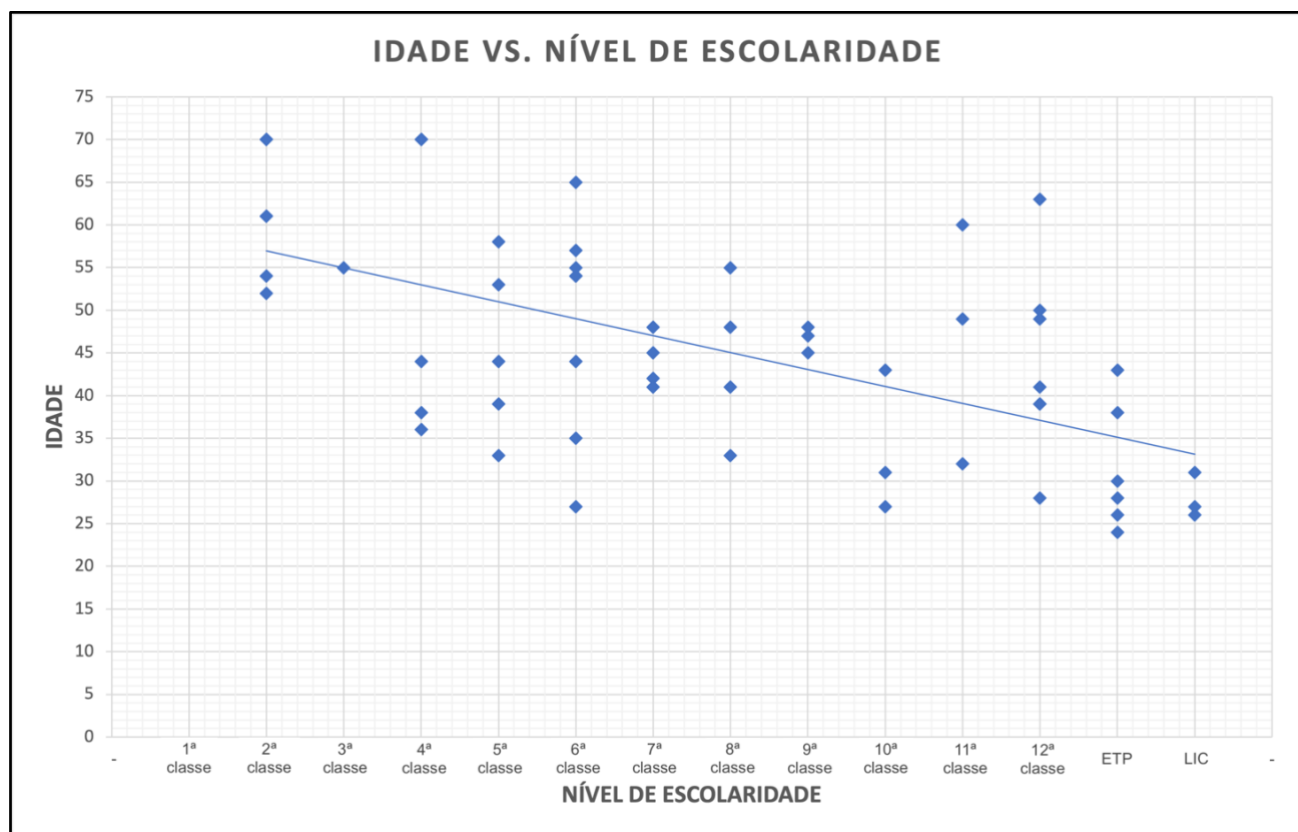


Figura 4.1: Idade vs. Nível de escolaridade das participantes

Para complementar a informação anterior, foram também recolhidos dados relativos à capacidade de leitura e escrita destas mulheres, que é uma expressão de iliteracia ou analfabetismo (ver Quadro 4.5). 64% respondeu que sim, e 28% que não (as que responderam que pouco sabiam ler ou escrever foram incluídas no “não”). Duas mulheres responderam que sabem escrever, mas não ler, e três responderam que sabem ler, mas não escrever.

Das 16 que não sabem ler nem escrever, 6 completaram apenas a 2ª classe (ou seja, todas as que fizeram apenas a 2ª classe são analfabetas), 3 completaram a 4ª classe, 3 a 5ª classe, 3 a 6ª e uma a 8ª classe. Não há uma relação direta entre o nível de escolaridade e a literacia destas mulheres, mas as mais qualificadas sabem todas ler.

Quadro 4.5: Nível de literacia das participantes

Sabe ler e/ou escrever?	Frequência	Percentagem
Sim	37	64%
Não (+ Pouco)	16	28%
Escrever sim, ler não	2	3%
Ler sim, escrever não	3	5%
TOTAL	58	100%

Algumas variáveis obtidas não são relevantes no âmbito da análise de dados para este trabalho de projeto, mas são relevantes para a caracterização estatística destas mulheres, como é o caso do bairro de residência, do número de crianças/família sob a sua responsabilidade, e se têm outras ocupações além do trabalho que desenvolvem no Infantário Provincial. Além disso, obteve-se dados acerca da religião de cada mulher e das línguas faladas por cada uma.

Em relação ao bairro de residência³⁵, 72% vivem no centro da cidade e 28% fora do centro³⁶. Além disso, em relação às suas ocupações fora do Infantário³⁷, 96% não tem outras ocupações (remuneradas), sendo que apenas duas responderam que sim. Uma trabalha como docente na Universidade Católica de Moçambique (é médica voluntária no Infantário atualmente), e a outra é voluntária no Hospital Central da Beira (é enfermeira básica remunerada no Infantário).

Quando feita a pergunta sobre quantas crianças têm sob a sua responsabilidade, as respostas foram um pouco além do objetivo da pergunta, sendo que a maioria respondeu que tinha filhos, netos, irmãos e sobrinhos de idades variadas, ultrapassando o conceito de “criança” (várias responderam que viviam com os filhos de 20, 30 ou mesmo 40 e poucos anos). Com isto, o conceito mais adequado seria então “família” sob a sua responsabilidade, ou que vivem na

³⁵ Consultar ANEXO I: Bairro de residência das participantes

³⁶ Por conhecer a geografia da cidade, a investigadora assumiu os seguintes bairros como sendo fora do centro: Manga, Dondo, Munhava, Inhamizua.

³⁷ Consultar ANEXO J: Existência de outras ocupações das participantes

mesma casa, sem ser os parceiros/cônjuges. Para conseguir tirar alguma informação relevante destas respostas, estas foram divididas entre indivíduos menores de idade e indivíduos maiores de idade. Em média, estas mulheres têm 3,8 membros da família sob sua responsabilidade, sendo esta média de 2,2 para menores de idade e de 1,6 para maiores de idade. 86% têm menores em casa.

No que toca à religião³⁸, 91% destas mulheres são cristãs, e 9% são muçulmanas. Dentro da religião cristã, 62% são católicas e 38% são protestantes. Entrando em mais detalhe, dentro da religião protestante, 14 mulheres são da igreja pentecostal/evangélica, e as outras são das igrejas mórmon, adventista, zione ou batista.

Finalmente, em relação às línguas faladas³⁹, há uma diversidade muito grande, o que torna este grupo muito mais interessante. Todas estas mulheres falam português, e quase todas falam pelo menos uma língua local (só três falam apenas português). As diferentes línguas locais mencionadas foram: Sena, Ndau, Xuabo, Xitsua, Xona, Macua, Chewa, Maconde, Thewe e Bitonga. As línguas mais mencionadas foram o Sena e o Ndau, o que é lógico, por serem as línguas principais da zona centro de Moçambique e, mais especificamente, da cidade da Beira. 84% fala Sena e 50% fala Ndau. Além disso, 28% fala Xuabo (da província da Zambézia) e 14% fala Xitsua (da província de Inhambane); poucas são as que falam as restantes línguas locais. Algumas mulheres falam também inglês (seis mulheres, ou seja, apenas 10%), e uma “fala” linguagem gestual.

Foi também analisado o número de línguas faladas⁴⁰. Em média, estas mulheres falam 2,9 línguas. Apenas três mulheres (5%) falam uma só língua (o português), 29% fala 2 línguas, 40% fala 3 línguas, 21% fala 4 línguas, 3% fala 5 línguas, e uma mulher fala 7 línguas.

4.1.2. Perceções sobre a vida e as suas dificuldades

Além da caracterização quantitativa destas mulheres feita através dos questionários, foi possível recolher outras informações caracterizantes das participantes através das entrevistas e dos

³⁸ Consultar ANEXO K: Religião das participantes

³⁹ Consultar ANEXO L: Línguas faladas pelas participantes

⁴⁰ Consultar ANEXO M: Número de línguas faladas pelas participantes

grupos focais. Estes dados são quantitativos e qualitativos, o que permite que haja uma melhor compreensão destas mulheres, dos seus contextos e das suas vidas.

As duas primeiras perguntas da entrevista permitiram perceber resumidamente a qualidade de vida e as dificuldades das participantes. A primeira pergunta, “*Considera que vive bem?*”, permitiu perceber a percepção que estas mulheres têm da sua qualidade de vida. A esta pergunta quantitativa, 20 responderam que sim (35%), e 24 responderam que não (42%). As restantes 13 (23%) responderam um intermédio entre o sim e não (por exemplo, “*Minimamente, não vivo bem nem mal*” (P11)⁴¹). São mais as mulheres que responderam que não do que sim, o que mostra que muitas destas mulheres não se sentem bem na sua vida, e querem mudar isso, mas precisam de ajuda para o fazer.

A segunda pergunta complementa a primeira, tentando perceber de forma mais qualitativa qual é a razão dessas respostas e quais são as dificuldades sentidas. As respostas foram variadas, mas foi possível resumir as mesmas em grandes tópicos. A grande maioria das mulheres, mais especificamente 53 (em 57), ou seja, 93%, responderam que têm dificuldades financeiras, “*Tenho tido algumas dificuldades financeiras. Tem vezes que não consigo suprir todas as minhas necessidades e da minha família*” (P3). 42 responderam que têm problemas de casa (74%), “*E Idai que passou, casa está de qualquer maneira*” (P8) e 34 responderam que têm problemas de saúde (60%), “*Saúde não está em condições*” (P43). Os problemas de casa incluem não ter casa própria, ter uma casa pequena, ou com más condições, e os problemas de saúde referem-se à saúde própria da mulher ou da sua família (filhos, pais, etc.). Além disso, 15 mulheres (26%) responderam que uma das suas dificuldades é estarem sozinhas, viúvas, ou sem marido, “*sobretudo agora que fiquei sozinha, sem marido... há muita dificuldade para mim, sim.*” (P6). Este é efetivamente um problema, sabendo que 38% das mulheres responderam que eram viúvas no questionário. Finalmente, 9 responderam que têm filhos que não trabalham nem estudam, “*Dificuldades são essas, os filhos não trabalham, estão aí em casa, outro ainda não concluiu 12^a por causa de não ter maneira*” (P44). A maioria falou de outros problemas e, embora as respostas não fossem tão comuns entre elas, é relevante mencioná-los: má alimentação, não ter emprego fixo ou ter problemas no trabalho, ser responsável por crianças órfãs ou adotivas, ser responsável por crianças portadoras de uma

⁴¹ As citações de respostas a perguntas das entrevistas serão identificadas com PX (sendo X o número da participante; são 58 participantes, ou seja, vai de P1 a P58)

deficiência (filhos ou netos), não conseguir fazer negócios ou projetos, entre outros. Apenas uma das entrevistadas respondeu que não tem problemas (é relevante notar que se trata de uma das mulheres com um grau de licenciatura).

Em complemento a estas perguntas, houve espaço para falar das dificuldades e das necessidades na primeira ronda de grupos focais. A pergunta feita foi, em cada grupo, “*O que seria preciso mudar para o vosso futuro ser melhor?*”. As mulheres falaram então novamente das suas dificuldades e das dificuldades do seu país, mas desta vez em grupo, de forma interativa. Para resumir, as respostas foram agrupadas em temas:

- **Condições de vida/necessidades básicas**⁴². “*As condições de vida são precárias, a partir do sítio onde vivemos, até alimentação, vestuário, tudo*” (GF)⁴³. Mencionaram a questão da alimentação, da roupa, da saúde, da educação, do emprego. Tudo isto tem a ver com as necessidades básicas, conceito crucial para o Desenvolvimento Humano. Para um futuro melhor, seria preciso melhorar as condições de vida e poder satisfazer as necessidades básicas.
- **Saúde**. “*Tu vais para o hospital, não tens aquelas condições, morres*” (GF). O acesso à saúde é complicado, e é necessário dinheiro para poder comprar medicamentos. É necessário melhorar o acesso à saúde e que estas mulheres possam exercer livremente o seu direito à saúde.
- **Educação/Formação/Conhecimento**. “*Todas as mulheres que estamos no mundo somos capazes, o que nos falta é janela aberta*” (GF). É preciso acabar com o analfabetismo entre as mulheres, e permitir que estas tenham mais oportunidades de estudarem e de se formarem. O direito à educação é um direito humano. Estas mulheres querem aprender, querem estudar, querem ter formações. Foi mencionada várias vezes a importância da formação, do conhecimento, da informação para saber gerir dinheiro, por exemplo.
- **Dinheiro**. “*Sem dinheiro, não há um futuro melhor. Penso que o dinheiro para mim é o mais essencial*” (GF). O dinheiro é a causa de muitos problemas. Estas mulheres precisam de mais independência financeira, e isso é possível sobretudo através da possibilidade de fazer negócios e do empreendedorismo.

⁴² Este “tema” inclui outros temas, discriminados posteriormente: saúde, educação, casa, etc.

⁴³ As citações referentes a intervenções das participantes nos grupos focais será referida com GF, por não ter sido feita a identificação individual das participantes.

- **Emprego/Ambiente de trabalho.** *“Você sai de casa está a sofrer, chega no serviço e é um pobre sem vergonha”* (GF). Estas mulheres querem trabalhar, ter um bom emprego e um bom salário, para não dependerem de ninguém, mas também querem um ambiente de trabalho saudável e aberto. Isto inclui mais respeito, mais consideração e mais dignidade, não só da parte dos chefes, mas também entre colegas.
- **Casa.** *“Primeiro é ter casa. É muito importante ter casa própria”* (GF). Foi mencionada a importância de ter uma casa própria, uma casa bonita, mas antes de mais, ter uma casa com boas condições, pois muitas ainda têm as suas casas destruídas pelos ciclones que devastaram a Beira.
- **Família.** Para estas mulheres, é crucial as crianças estudarem e terem segurança. Querem poder ajudar a família e contribuir para o futuro dos filhos.
- **Segurança.** Ter segurança, tranquilidade, sem guerra.
- **Liberdades.** Um futuro melhor inclui terem liberdade de expressão e não serem impedidas de fazer nada, serem livres.
- **Apoios.** Receber um subsídio mais considerável, e apoios à família em caso de falecimento. Estas mulheres precisam também de apoio em assuntos como pedidos de empréstimos, mas sobretudo em termos de direito à segurança social e a seguros de vida ou de doença.

É perceptível que as respostas dadas nos grupos focais não se afastam muito das respostas dadas nas entrevistas; as dificuldades financeiras foram mencionadas, e os problemas de saúde e de casa também. Outros temas também foram comuns, como é o caso do emprego ou da família.

Além das respostas dadas pelas participantes, foi possível perceber mais uma necessidade (incluída na questão da saúde), que não é facilmente reconhecida ou assumida por estas, que é a saúde mental. Esta necessidade foi facilmente captada à medida que as entrevistas e os grupos focais se desenrolaram, através de uma observação e reflexão sobre as intervenções feitas. Houve testemunhos claros que provam estas necessidade, como quando uma das mulheres desabafou sobre as suas dificuldades: *“Eu não estou bem na minha cabeça, não estou bem no meu coração, tenho uma dor que estou a sentir”* (GF). O desabafo foi, no geral, muito positivo e produtivo e elas exprimiram que precisam de espaço para tal. É importante sensibilizar estas

mulheres sobre a importância da saúde mental, e sobretudo desmistificar o que isso significa, pois culturalmente, em Moçambique, este ainda é um tópico sensível e incompreendido.

Face aos dados recolhidos acerca das dificuldades e das necessidades, é claro que estas mulheres têm muitas dificuldades. O projeto pretende tentar preencher algumas destas lacunas e contribuir para uma melhoria da qualidade de vida e para um futuro melhor para estas mulheres.

4.1.3. Ocupações e rotinas

As entrevistas permitiram também perceber melhor as ocupações e as rotinas de dia-a-dia destas mulheres. A pergunta “*O que faz/gosta de fazer nos tempos livres?*” reuniu respostas variadas, e muitas destas foram comuns. 46 das 57 entrevistadas (81%) responderam que vão à igreja ou à mesquita, e 23 (40%) responderam que têm atividades na comunidade (participação ou animação). Além disso, muitas mulheres mencionaram que, nos seus dias de folga, fazem serviço de casa, ou seja, organizam e limpam a casa, lavam a roupa e cozinham (28%), vão à machamba⁴⁴ (25%), ou ficam em casa a descansar (18%). Outras ocupações mencionadas foram os encontros de partido (nomeadamente, algumas são mobilizadoras de célula), fazer biscates, ler, estar com a família, visitar pessoas doentes, ir à escola, entre outras. A pergunta seguinte está relacionada com os biscates. Apenas 13 responderam que fazem biscates, e destas 13, só 10 especificaram. Os biscates incluem fazer bolinhos ou biscoitos, fazer chamuças, comprar bens no mercado ou pão para revender, vender peixe fresco ou carne, ou fazer pedicures. Finalmente, a pergunta “*Consegue gerir o seu tempo?*” teve 96% de respostas positivas (num total de 52 respostas; 5 não responderam a esta pergunta), o que mostra que estas mulheres conseguem gerir o seu tempo e que poderão incluir mais uma ocupação: as atividades do projeto.

Estas respostas permitem assim entender o dia-a-dia e a rotina destas mulheres. Podemos ver que as suas atividades são rotineiras e simples, e que são poucas as que ocupam o seu tempo livre a fazer biscates. Isto deve-se a falta de tempo por vezes, mas sobretudo a falta de meios. Além disso, é perceptível que a maioria tem tempo, e que teriam então disponibilidade para participar no projeto.

⁴⁴ Machamba significa horta ou plantação.

4.1.4. Relações com a sociedade

Finalmente, as entrevistas permitiram estabelecer uma tipologia muito importante no que toca à caracterização das mulheres. Ao longo das mesmas, ficou claro que as respostas se organizavam em dois tipos: as respostas viradas para o interior, para as próprias mulheres e as suas vidas, e as respostas viradas para o exterior, para os “outros”. Esta divisão é muito interessante, porque o projeto foi apresentado como uma ajuda a estas mulheres, uma oportunidade para se empoderarem e crescerem, mas, constantemente, estas se referiram aos outros e envolveram estes “outros” na equação, seja a família ou a comunidade. Observemos então este padrão.

A pergunta *“O que faz/gosta de fazer nos tempos livres?”* mostra bem esta divisão. Nos tempos livres, estas mulheres dedicam-se a si e à sua vida, pois gostam de ler, ir à igreja, ver televisão, ir à escola, ou ficar em casa a descansar, mas também se dedicam aos outros, algumas ocupando os seus tempos livres a visitar pessoas doentes, estar com a família, ou participar em atividades na comunidade. Na pergunta *“O que gostaria que o projeto fizesse para a ajudar? O que gostaria que o projeto fosse?”*, também se consegue observar que, muitas vezes, estas mulheres pensam nos outros: *“O projeto, em primeiro lugar, é nos ajudar um a outro”* (P1); *“Ajudar então as (...) mais necessitadas”* (P11), *“Nós podemos nos espalhar nas comunidades, sentarmos e depois fazermos palestras”* (P26). Além disso, na pergunta sobre que temas seria interessante falar em grupo, houve muitas temas propostos remetentes à relação com os outros: *“Como viver na sociedade/comunidade”*, *“Como conviver e falar com os outros”*, *“Como mobilizar os mais jovens”*, etc.

Face à pergunta *“Porquê que é importante aprender coisas novas?”*, algumas respostas fizeram também prova da importância dos outros e de ajudar os outros para estas mulheres: *“Para ensinar os que não sabem.”* (P1), *“É por isso que nós vivemos em comunidade, é por isso que sempre procuramos conversar com o outro”* (P5), *“Porque eu vou ficar a saber do que eu não sabia, e hei de poder mostrar ou ajudar as outras pessoas”* (P18), *“Muda muito a pessoa, a ideia, e você também vai transmitir a outra pessoa para crescer.”* (P48). Finalmente, as perguntas 11 e 12 provaram que o conhecimento será sempre partilhado com os outros. À pergunta *“Quando aprende algo novo, partilha esse conhecimento com alguém?”* apenas uma entrevistada respondeu que não (suspeita-se que seja por não ter percebido bem a pergunta), mas todas as restantes responderam que sim. Quando perguntei com quem partilham esse

conhecimento, a maioria respondeu em casa/com a família (96%) e na comunidade (58%). Muitas também responderam que partilham com colegas/no trabalho (22%), com amigo/as (18%) ou na igreja (18%).

Esta tipologia mostra que há uma preocupação clara pelos outros, e não só pelo “eu”, o que deve ser algo a ter em conta e a aproveitar no projeto.

4.2. Análise dos dados relativos ao projeto

Este subcapítulo apresenta a análise dos dados relativos ao projeto, de forma organizada, através de eixos de análise que permitem responder aos objetivos deste trabalho de projeto. O primeiro eixo trata da identidade do projeto, o segundo identifica as novas propostas do mesmo, feitas pelas participantes, e o terceiro fala da importância das potencialidades e dos fatores de *empowerment*. O quarto eixo aborda a motivação das participantes, o quinto apresenta a questão da dinamização do projeto, e o sexto e último eixo expõe as dificuldades em relação ao mesmo.

4.2.1. Identidade do projeto

O trabalho de campo teve vários objetivos, sendo um deles estabelecer a identidade do projeto, através das atividades realizadas com as mulheres numa lógica de investigação-ação e através da participação e interação constantes com as mesmas.

O elemento principal na identidade do projeto é o seu nome. O nome não foi estabelecido antes do trabalho de campo pois a intenção da investigadora sempre foi de pensar num nome em conjunto com as mulheres. Além disso, foi decidido que o nome do projeto deveria ser numa das línguas locais moçambicanas, por ser um projeto para um grupo de mulheres moçambicanas e que falam maioritariamente estas línguas no seu dia-a-dia. Os grupos focais realizados permitiram debater e chegar a uma decisão em relação ao nome.

O processo decorreu da seguinte forma: brainstorming de nomes na primeira ronda de grupos focais, e votação do nome final na segunda ronda.

Na primeira ronda, em cada um dos quatro grupos, foi feita uma atividade para pensar em ideias de nomes. Foram feitos grupos de três ou quatro mulheres e cada grupo teve que pensar

em uma ou duas ideias de um nome para o projeto. A única condição foi esse nome ser numa das línguas faladas na cidade da Beira: o *Ndau* ou o *Sena*. Foi pedido também que este nome fosse relativamente curto, de preferência apenas uma ou duas palavras, e que refletisse bem a essência e o propósito do projeto. Depois de 5 minutos de brainstorming em pequenos grupos, foi aberto o debate com o grupo todo. Cada grupo partilhou as suas ideias, estas foram anotadas pela investigadora. No final, foram repetidas as opções e foi escolhido um nome preferido por todas, não anulando nem desvalorizando as restantes opções. Esta atividade foi, portanto, repetida nos quatro grupos da ronda e em cada grupo (à exceção do primeiro), foram apresentadas as ideias dadas nos grupos anteriores, de forma a incluir as participantes ao máximo no processo e fazê-las refletir.

Resumindo, as ideias propostas foram as seguintes (as opções preferidas por cada grupo estão a **negrito**):

- ***Funanane*** (Se gostar, em Sena)
- *Tonga Mirane* (Adiante, em Ndau)
- *Nhacupeza Acazi Moçambique* (Para ajudar as mulheres de Moçambique, em Sena)
- ***Ngati Bhessane*** (Se ajudar, em Ndau)
- *Wanakadji Kwenda Kumbere* (Mulheres avante, em Ndau)
- *Wanakadji Cumussane* (Mulheres que se levantam, em Ndau)
- *Acazi Acupezane* (Mulheres que se ajudem, em Sena)
- *Mwatinherezera* (Nos recordou/lembrou, em Sena)
- *Nhacha* (Amor, em Ndau)
- *Mwatimbhessa* (Nos ajudou, em Ndau)
- ***Rundo Wamãe*** (Amor das mães, em Ndau).
- *Amãe Acuverana* (Mães unidas, em Sena)
- ***Acazi Acuanga*** (Mulheres fortes, em Sena)
- *Ngati Zuanane* (Haja união, em Ndau)
- *Buerani Ticule* (Vamos crescer, em Sena)

Esta atividade foi muito positiva, pois permitiu, de forma não forçada, às participantes interagirem e pensarem entre elas, dando oportunidades a todas de se sentirem incluídas no debate. Houve alguma confusão com os nomes e dificuldade em transmiti-los e o seu significado. Isto deve-se ao facto de a maioria não ter o hábito de escrever a língua local, pois

esta é mais falada que escrita; a expressão escrita de uma língua local é sempre ambígua e subjetiva. Foi explicado a cada grupo que as opções iriam todas ser consideradas e analisadas e que a votação final seria feita na segunda ronda.

Analisando as opções, foram algumas as que a investigadora considerou adequadas ao projeto. O nome para o projeto teria que ser curto (na sua opinião, uma só palavra), mas também acessível, pensando nomeadamente num público não local. O nome teria que ser agradável ao ouvir e fácil de pronunciar. A investigadora pensou então em usar uma parte de uma das sugestões: “*Wanakadji*” (e não *Wanakadji Cumussane* ou *Wanakadji Kwenda Kumbere*, por serem nomes extensos). *Wanakadji* é um nome curto, fácil de pronunciar e que fica no ouvido. Tem um significado simples, “Mulheres”, e é totalmente adequado ao projeto. Nenhuma opção foi desvalorizada ou considerada inadequada, mas só uma poderia ser escolhida como nome. No entanto, por não querer descartar as outras opções, a investigadora decidiu que o projeto poderia ter um slogan, ou um lema que o descrevesse bem.

Assim, na segunda ronda de grupos focais, foram resumidos todos os nomes propostos na primeira ronda e os quatro escolhidos como preferidos. Foi, de seguida, apresentada a proposta da investigadora – que se escolhesse o nome “*Wanakadji*” e que se seleccionasse outra opção para slogan – e a razão da mesma. Todas as participantes concordaram com o nome escolhido e mostraram-se satisfeitas e entusiasmadas. Em relação ao slogan, também concordaram e lançou-se então um pequeno debate: o slogan deverá ser na mesma língua que o nome, ou seja, em *Ndau*, ou deverá ser em *Sena*? Inicialmente, pensou-se que poderia ser na mesma língua, mas depois chegou-se à conclusão de que, de forma a incluir as duas línguas faladas pela maioria das mulheres do projeto, o slogan deveria ser em *Sena*. Assim, foram repetidas as opções disponíveis em *Sena* e, em conjunto, o grupo chegou à conclusão de que o slogan deveria ser *Acazi Acuanga* (“Mulheres Fortes”), uma das opções preferidas. No geral, todas pareceram muito felizes com estas escolhas, incluindo as mais reservadas, depois de algum estímulo. Consideraram que este nome e o slogan descrevem muito bem o grupo, porque são mulheres fortes, lutadoras e independentes e que devem ir sempre para a frente: “*Não é forte para destruir, tem que ser forte para construir*” (GF).

Afirma-se então que o projeto aqui desenvolvido tem como nome **WANAKADJI** e como slogan/lema **ACAZI ACUANGA**.

A proposta inicial do projeto (ver apresentação inicial do projeto no primeiro capítulo) foi pensada pela investigadora, mas não representa a verdadeira identidade do projeto, faltando a participação e aprovação destas mulheres, as principais atrizes do projeto. O trabalho de campo permitiu então definir a identidade fiel deste projeto, além do nome. O que querem estas mulheres que seja o projeto Wanakadji?

4.2.2. Novas propostas para o projeto

A proposta inicial de projeto foi estabelecida pela investigadora que já tinha conhecimento do contexto e de algumas dificuldades destas mulheres, pois a relação com as mesmas já era existente e já tinha sido estabelecida alguma confiança.

No entanto, esta proposta inicial tinha as ideias de base, mas estava sob pendente aprovação das participantes pois, dada a metodologia de investigação-ação, as participantes não são meros objetos de investigação, mas atrizes no processo e, portanto, devem ser incluídas em todas as fases do projeto, especialmente no planeamento. Através das entrevistas e dos grupos focais, foi possível estabelecer de forma mais sólida os objetivos e as atividades do projeto. Foi uma maneira muito eficaz de transmitir a proposta de base para o projeto, que foi aprovada, e de recolher novas propostas para o mesmo da parte das participantes.

As perguntas 7 e 8 das entrevistas permitiram fazer o levantamento de novas ideias e complementar assim a proposta do projeto. A pergunta “*O que gostaria que o projeto fizesse para a ajudar? O que gostaria que o projeto fosse?*” teve como objetivo perceber o que estas mulheres esperam deste projeto, nomeadamente que tipo de atividades gostariam que fossem desenvolvidas ou que tipo de ajuda no geral gostariam de ver prestada. As respostas foram muito variadas e foram reunidas em diferentes grandes tópicos.

O primeiro tópico é a questão da **aprendizagem**, do **desenvolvimento pessoal** e do **conhecimento**, principalmente teórico. As respostas mostraram que estas mulheres querem: estudar; aprender coisas novas; ensinar-se umas às outras e a outras pessoas fora do grupo; participar em trocas de experiências e de ideias; participar em aulas teóricas, em formações, palestras, cursos (com certificações) e em reuniões de grupo, para falar de certos temas; aprender a ler e escrever (questão da alfabetização e da literacia); aprender novas línguas; etc.

O segundo grande tópico são as **formações práticas**. As principais ideias mencionadas em relação a esta questão da aprendizagem prática foram a cozinha, a culinária, fazer bolos, etc., mas também a costura ou a borda. Além disso, foram mencionados outros ofícios como fazer tapetes, fazer esteiras, pintar, entre outros trabalhos manuais. O objetivo destes ofícios e destas formações práticas seria de aprender a fazer para depois vender, de forma a conseguir fazer um dinheiro extra. Foram também dadas as ideias de se aprender informática e de se fazer teatro.

O terceiro tópico é a questão da **ajuda financeira**. Esta ajuda seria prestada nomeadamente através do empreendedorismo. Estas mulheres querem ajuda para construir casa ou para abrir um negócio. No geral querem melhorar a sua qualidade de vida, mas também mencionaram que deve haver especial ajuda às mais necessitadas dentro do grupo e, se possível, fora do grupo.

Desta forma, podemos fazer a ligação com outro tópico, que envolve expandir o potencial do projeto e a ajuda e o conhecimento para fora deste grupo de mulheres. Algumas mulheres sugeriram que o projeto tivesse uma componente de trabalho de campo, para ajudar outras pessoas, através nomeadamente de **palestras e de atividades nas comunidades**. Surgiu assim a ideia de se formar algumas das mulheres do grupo para poderem assumir algumas responsabilidades neste sentido para poderem, de forma estruturada e apoiada pelo projeto, transmitir conhecimento e empoderar outras mulheres nas comunidades. Esta ideia foi resumida e introduzida na primeira ronda de grupos focais (ver adiante).

Finalmente, um último tópico inclui ideias pouco mencionadas pelas participantes, mas que é igualmente muito importante; trata-se da questão da **descontração** e da **diversão**. Algumas participantes sugeriram que houvesse momentos de diversão e de festa, mas também de exercício físico ou ginástica. É muito importante que estas mulheres possam, com este projeto, abstrair-se das suas vidas difíceis, e terem momentos de diversão, de descontração e de relaxamento. Observando e interagindo com estas mulheres há algum tempo, a investigadora sabe que são pessoas com muita energia e que gostam de se divertir e de fazer a festa. Por ser algo também tão característico da cultura moçambicana, o projeto deve proporcionar momentos destes, através da música e da dança, de forma a contrabalançar os momentos de seriedade e de concentração. Em relação à questão do exercício físico, é um vetor muito interessante de descontração e de empoderamento, podendo contribuir ativamente para uma melhoria da vida destas mulheres.

Além destes tópicos, foram mencionadas outras ideias que não pareceram incluir-se em nenhum dos outros tópicos, mas que constituem por si só ideias indispensáveis ao projeto. Muitas das mulheres mencionaram, como esperado, a questão da **ajuda em tarefas como ir ao banco, pedir empréstimos ou tratar da segurança social**. Estas questões mais burocráticas são complicadas para estas mulheres, e questões como a segurança social não podem ser esquecidas, pois é uma lacuna muito grande nas suas vidas. Além disso, uma das mulheres mencionou um assunto considerado pela investigadora como prioritário, mas extremamente subestimado, que é a questão do **apoio psicossocial, psicológico e moral**. Como explicado na caracterização destas mulheres, mais especificamente nas dificuldades e necessidades das mesmas, estas precisam de um apoio psicológico muito urgente, mas primeiro, precisam de ser sensibilizadas sobre o tema, de forma a combater a desinformação relativa ao mesmo.

Face a todas estas propostas, é importante mencionar que as mais comuns foram a questão das formações práticas e ofícios (especialmente, cozinha e costura), propostas por 68% das entrevistadas, e a questão da ajuda financeira, mencionada por 35% das mulheres. 26% das mulheres disse querer aprender coisas novas ou estudar e 26% disse querer reunir-se em grupo para trocar experiências e ideias. A questão da literacia, mais especificamente de aprender a ler e a escrever, foi proposta por 19%, e a ajuda para abrir um negócio por 16% das participantes.

A pergunta que se seguiu complementou esta pergunta. Focando na questão das reuniões de grupo, do conhecimento teórico e da troca de ideias, “*que temas seria interessante falar em grupo?*”. Foram sugeridos alguns temas iniciais pensados pela investigadora, para incentivar a que pensassem mais no assunto, e depois adicionaram-se novas sugestões dadas pelas entrevistadas. Das 57 entrevistadas, 25 (44%) não tiveram ideias novas, limitando-se a concordar com os temas sugeridos.

Os temas iniciais sugeridos foram os seguintes: Saúde (física, mental, sexual); Higiene; Segurança social/Seguros; Educação financeira/Poupança/Negócios/Empreendedorismo; Educação; Trabalho; Cultural geral; Segurança/Guerra; Ambiente/Natureza; Cultura/Tradição; Política.

Os novos temas sugeridos foram variados e muito interessantes, tendo sido eles também organizados por tópicos:

- Soft Skills:

- Respeito mútuo
- Comunicação
- Resolução de conflitos
- Trabalho em equipa
- Gestão do tempo
- Colaboração
- Rotina e organização
- Solidariedade e empatia
- Relação com os outros:
 - Como viver na sociedade/comunidade
 - Como conviver e falar com os outros/colegas
 - Maneira de falar
 - Como cuidar da família
 - Como conversar e lidar com crianças
 - União entre mulheres
- Hard Skills⁴⁵
 - Informática
 - Novas línguas (inglês, línguas locais, etc.)
 - Costura
 - Culinária
- Saúde:
 - Importância da toma dos medicamentos
 - Busca pela informação correta na saúde
 - Gravidezes indesejadas
 - Educação nutricional/Alimentação
- Problemas sociais:
 - Violência doméstica
 - Casamentos prematuros
- Outros:
 - Como mobilizar os mais jovens

⁴⁵ Estes temas resumidos como “hard skills” podem tanto ser considerados temas de palestras, como ideias de atividades para o projeto. Por vezes, a linha é ténue entre os dois, dependendo de como serão tratados.

- Educação infantil

Os novos temas sugeridos são muito pertinentes e serão com certeza aproveitados, de forma refletida e organizada.

Depois das entrevistas, a primeira ronda de grupos focais veio complementar e reforçar estas ideias. A expectativa era de reunir mais ideias novas nestes grupos, mas o tom foi mais recapitulativo e não houve tantas novidades. Efetivamente, quando feita de novo a pergunta sobre o que gostavam que o projeto fizesse para as ajudar ou o que gostavam de aprender, agora numa dinâmica de grupo, poucas foram as contribuições e as que foram feitas referiam-se a ideias já discutidas: estudar, ter modos de falar com os outros, formações práticas, aprender para crescer, etc. Assim, este espaço acabou por ser usado para resumir as propostas para o projeto e tirar dúvidas existentes entre as mulheres.

No entanto, houve duas grandes questões importantes que foram mencionadas nestes grupos, de forma a perceber se todas estavam de acordo. A primeira questão foi a ideia dada por algumas entrevistadas se de fazer palestras nas comunidades e de se formar algumas delas para fazerem este trabalho. Acharam boa ideia, e mencionaram que é apenas uma questão de ver quem tem cabeça para tal, e que seria bom dividir as palestras por áreas e conseqüentemente escolher mulheres que sejam adequadas a cada área, aproveitando as qualidades e os pontos fortes de cada uma. Esta intervenção foi muito pertinente. A segunda questão é a da sustentabilidade e dinamização do projeto. É importante encontrar formas de dinamizar o projeto na ausência da investigadora, nomeadamente através da atribuição de responsabilidades a dinamizadoras dentro do grupo. Concordaram e disseram que querem avançar sozinhas, o que mostra que estão motivadas. Este tema da dinamização do projeto será aprofundado mais adiante.

É importante realçar que o projeto estará em constante adaptação através de uma lógica de ação-reflexão, o que significa que algumas destas ideias poderão não ser aplicadas na prática, mas sobretudo que estas são apenas ideias iniciais e que muitas outras surgirão no decorrer do projeto. As próprias participantes mencionaram que não tiveram novas ideias por enquanto, mas que, à medida que o projeto for avançando, surgirão mais ideias. Os objetivos serão os mesmos, mas as atividades acompanharão sempre uma lógica de reflexão e de adaptação.

4.2.3. Potencialidades e fatores de *empowerment*

Em seguimento das novas propostas para o projeto potenciadas pelas participantes, existe outra proposta geral, pensada pela investigadora e confirmada pelas mulheres. Sendo este um projeto que visa promover o *empowerment* deste grupo de mulheres, existem vários fatores que permitirão atingir este objetivo, como é o caso do empoderamento económico ou da educação. No entanto, é importante também ter em conta o *empowerment* através do autoconhecimento, da autoestima e da confiança em si, que permitirá que, posteriormente, se fomente as potencialidades e os talentos de cada uma para benefício próprio.

Estes fatores de *empowerment* estão relacionados com outros tópicos propostos anteriormente, como por exemplo a ajuda financeira ou a ajuda psicológica. Efetivamente, melhorar a sua autoestima e a confiança nas suas potencialidades é algo extremamente positivo para a saúde mental, e pode ajudar a encontrar respostas no que toca à questão financeira, nomeadamente através da aplicação dos talentos numa atividade remuneradora.

A necessidade deste tipo de *empowerment* vem sobretudo do conhecimento da investigadora do contexto e das vidas destas mulheres, que pouca voz têm no seu dia-a-dia, seja pessoal ou profissionalmente. No entanto, esta necessidade foi reforçada e confirmada pelas próprias mulheres nas entrevistas e nos grupos focais.

Efetivamente, a pergunta “*Quais são as suas qualidades, capacidades ou talentos que a distinguem dos outros?*” reforçou a necessidade destas mulheres se conhecerem melhor e se permitirem pensar mais nelas mesmas e no que as torna diferentes das demais. Esta pergunta foi feita a 46 das mulheres do grupo, e apenas 28 conseguiram responder. Foi, portanto, uma pergunta delicada e complicada; muitas das que não responderam disseram que não lhes cabia a elas responder, “*Não, esta pergunta... quem fala não sou eu. A pessoa que está de fora é que vê*” (P5) ou que não tinham talentos nem qualidades especiais, “*Eu não tenho nenhum talento*” (P7). Algumas pediram para passar à frente e outras riram. Apesar desta dificuldade, as que responderam contribuíram com respostas muito variadas e interessantes. As respostas mais comuns têm a ver com culinária ou cozinha (11 respostas) e com costura ou borda (5 respostas). Algumas mencionaram também que tinham como qualidade algo relacionado com o trabalho ou serem responsáveis no trabalho. Outras consideraram que tinham como qualidade saber fazer serviço de casa (organizar, limpar, etc.). Foi possível também identificar algumas respostas

relacionadas com qualidades comportamentais: “*A minha maneira de ser, a forma como eu lido com algumas situações.*” (P3); “*Sigilo, saber guardar as coisas.*” (P6); “*Sou compreensiva, boa ouvinte, acho eu*” (P46); “*Eu sou muito sensível à causa dos outros*” (P53). Além disso, algumas mencionaram ter qualidades relacionadas com conhecimentos específicos, como falar inglês, ter conhecimentos na área da saúde e ter experiência em educação infantil ou em venda de produtos. Finalmente, houve também respostas impactantes que revelam da força destas mulheres: “*Sou uma mulher batalhadora, não tenho como.*” (P6); “*Talento que eu tenho, tenho talento como qualquer mulher tem. Sou mãe, sou avó.*” (P37).

Para complementar esta pergunta, foi feita uma atividade na segunda ronda de grupos focais, a atividade da caixa e do espelho, explicada no capítulo da metodologia. O objetivo da atividade foi de incentivar estas mulheres a pensarem nelas mesmas sem terem medo de se elogiarem, mas também de mostrar que esse trabalho de autoconhecimento é essencial para podermos usar essas qualidades, capacidades e talentos a nosso favor, a nível pessoal e profissional. Pelo facto de ninguém saber o que estava na caixa, foi mais confortável e menos intimidante para algumas mulheres pensar numa qualidade, pois a pergunta não foi feita diretamente. O elemento surpresa e a diversão que a atividade despoletou no grupo permitiu descontrair as participantes. Houve comentários interessantes, apesar de muitas terem repetido respostas de outras e não terem desenvolvido. Muitas continuaram sem conseguir nomear qualidades da sua pessoa, por acharem que não as têm ou que não lhes cabe a elas dizer. Algumas das contribuições foram: “*Ela é muito humilde*” (GF); “*Essa pessoa conversa com todos, não tem problemas com ninguém*” (GF); “*Essa pessoa brilha*” (GF); “*Essa pessoa tem muito amor*” (GF); “*É uma boa dançarina*” (GF); “*Essa pessoa é muito especial*” (GF); “*Esta é uma pessoa muito paciente*” (GF).

Face à lição da atividade, as mulheres perceberam a importância de sabermos as nossas qualidades e os nossos defeitos, mas sobretudo as qualidades, e não esperarmos que sejam sempre os outros a apontar-nos isso, “*Ter orgulho de você mesma, não pode esperar outros nos dizerem.*” (GF). Esta atividade foi usada para fazer a transição para o tema de debate dos grupos da segunda ronda, que foi a poupança e os negócios; podemos usar as nossas qualidades e talentos para fazer um negócio. Falou-se da poupança, mais especificamente do xitique, mas também de ideias de negócios que as mulheres têm, e que poderiam aplicar se tivessem meios para o fazer. O autoconhecimento das suas qualidades e talentos permitiria assim usá-los para benefício próprio, neste caso, em direção a uma emancipação financeira.

A questão da autoestima e da confiança pode também ser abordada de duas formas, de forma individual ou de forma coletiva. É importante estas mulheres ganharem autoestima da sua pessoa, individualmente; isto poderia ser facilitado através de vários meios, sobretudo através do apoio psicológico e da saúde mental. É igualmente interessante que estas mulheres ganhem uma confiança enquanto grupo de mulheres, coletivamente. A união entre as mulheres é um fator de empoderamento, e é uma vertente muito importante neste projeto. Os grupos focais permitiram testar e fomentar as dinâmicas de grupo, numa lógica de união e de confiança, nomeadamente através dos espaços de desabafo, mas também através de atividades propícias a tal. A atividade quebra-gelo da primeira ronda de grupos focais serviu para introduzir estas dinâmicas e despertar um sentimento de pertença e de confiança nas participantes.

A atividade da corda, explicada igualmente na metodologia, provocou contribuições através da pergunta *“O que é que as mulheres devem fazer ou deixar de fazer para serem melhores e tornarem o mundo melhor?”*. Algumas das intervenções foram: *“A união é que faz a força. Se nós não nos amarmos, nada vamos conseguir”* (GF); *“Nós vamos ser fortes, não vamos ser fracas porque somos mulheres. A mulher merece ser feliz, fazer alguma coisa, temos essa força para fazer.”* (GF); *“Eu acho que nós mulheres primeiro temos que começar por nos respeitar umas às outras, isso é muito importante para uma boa convivência entre nós. E depois sermos aquelas mulheres que sabemos sentir a dor da outra, ter empatia, sabermos nos colocar no lugar de uma outra mulher que está a passar por uma dificuldade”* (GF); *“Mulher é a primeira pessoa. Devemos ser mães. Devemos ser mulheres que sabem gerir o conselho, não fazer confusão, ajudar um ao outro, e saber reconhecer, e saber perdoar. Mãe tem que ser paciência, perdoar e reconhecer.”* (GF); *“Mulher é mãe, é rainha. Criança quando não tem mãe já não é criança. Todas somos mães. Isso que estamos a fazer é união.”* (GF). A lição desta atividade é que, no fim, todas estão unidas pela corda, e que essa união é crucial para atingir tudo o que foi dito. Enquanto mulheres, todas têm um trabalho individual para fazerem, mas que para mudar o estado das coisas, precisam de se unir. Depois desta atividade, o debate continuou com a pergunta *“O que é ser mulher?”* e com um resumo do que é ser mulher em palavras (ver Figura 4.2). O debate foi acessível a todas, o que o tornou muito interativo e produtivo, tendo sido palpável a força e determinação destas mulheres e a vontade que têm de se emanciparem e de crescerem não só individualmente, mas enquanto grupo.

<p>Resumir o que é ser mulher com palavras</p>	<p>AMOR (AMOR PRÓPRIO E AMOR PELO OUTRO) DETERMINAÇÃO FORÇA PACIÊNCIA PERDÃO ENTREAJUDA COMUNICAÇÃO EMPATIA RESISTÊNCIA CORAGEM RESPEITO CARINHO EDUCAÇÃO LEALDADE CONSELHEIRA TEIMOSIA DEDICAÇÃO CARIDADE SABER ESTAR, SABER SER NO SEU LUGAR DECIDIDA COLABORAÇÃO CUIDADORA PILAR BENÇÃO INTELIGÊNCIA BATALHADORA DINÂMICA EXEMPLO FLOR</p>
--	---

Figura 4.2: Resumo do brainstorming sobre “O que é ser mulher?”

Ao longo dos grupos, foi perceptível a união dentro de alguns grupos ou entre algumas pessoas, nomeadamente quando houve desabafos em que aproveitaram para se dirigir a outras pessoas em específico para pedirem desculpa por alguma situação, ou quando falaram dos negócios e reconheceram a importância de se apoiarem umas às outras nos seus negócios, e até quando falaram da hipótese de fazer negócios em grupo, em vez de individualmente, de forma a agregar os diferentes talentos e a dividir esforços, usando sempre recursos internos ao projeto. No geral, sempre se observou um espírito de grupo muito positivo e comunitário, com muitas intervenções de força e de motivação ao grupo, elemento crucial para este projeto.

4.2.4. Motivação das participantes

Em relação à motivação das participantes, esta foi fortemente demonstrada através das respostas a algumas perguntas específicas, mas sobretudo no decorrer do trabalho de campo, ao longo das entrevistas e dos grupos focais.

Antes das entrevistas e dos grupos focais, o primeiro indício de motivação e de adesão da parte das mulheres foi o facto de todas (à exceção de duas mulheres abordadas inicialmente) quererem fazer parte do projeto. Esta motivação e interesse derivam da necessidade que estas mulheres têm de participar num projeto desta índole, mas também da relação que têm com a investigadora. Efetivamente, essa relação pré-existente permitiu que houvesse já alguma confiança, sendo este um elemento-chave. Sem esta relação e confiança previamente estabelecidas, não haveria tanta adesão ao projeto da parte destas mulheres. Esta relação entre as participantes e a investigadora é, portanto, crucial e, não havendo uma distância considerável entre estas, está provado novamente que a metodologia de investigação-ação é a mais adequada para este caso. Outro elemento visível e consideravelmente importante para a motivação destas mulheres é a confiança em Deus e a fé que têm no Seu plano.

Assim, muitos elementos de motivação remetem para a relação de amizade e confiança entre as envolvidas e a investigadora, mas também para a fé em Deus, como demonstraram algumas intervenções das mulheres ao longo do trabalho no terreno.

Em relação às entrevistas, algumas perguntas permitiram comprovar que estas mulheres estão motivadas e curiosas em relação a este projeto. A pergunta “*Quando pensa nesse projeto, pensa em coisa boa?*” teve apenas respostas positivas (a pergunta foi feita a 52 entrevistadas e 100% respondeu que sim) e deixou espaço para as entrevistadas expressarem a sua motivação: “*Penso em coisa boa. Uma pessoa tem que acreditar.*” (P11); “*Positiva mesmo! Com muita vivacidade!*” (P13); “*Eu tenho uma grande expectativa, de uma coisa muito boa mesmo.*” (P24); “*Penso. Parece promissor.*” (P46); “*Sim, nós queremos, há de ser boa coisa. É para nos mandar crescer.*” (P48).

Além disso, a pergunta em relação à contribuição de cada uma para o projeto permitiu identificar algumas contribuições relevantes da adesão das participantes, de forma passiva (e não ativa; o processo ativo é o processo de dinamização – ver no eixo seguinte). Em 50

entrevistadas que responderam a esta pergunta, 23 disseram que iam contribuir com o seu tempo (46%), 12 disseram que iam contribuir com vontade e motivação (24%), 7 com participação (14%) e 3 com presença e atenção (6%).

Sendo este um projeto de educação (não-formal) e de transmissão de conhecimento, é também importante estas mulheres reconhecerem a importância da aprendizagem e da educação para as suas vidas. A pergunta “*É importante aprender coisas novas?*” teve 100% de respostas positivas, e a pergunta seguinte “*Porque é que é importante aprender coisas novas?*” permitiu complementar as motivações de cada uma. Efetivamente, esta pergunta permitiu perceber em parte o porquê da vontade e do interesse destas mulheres de participar no projeto e de aprender coisas novas. São diversas as razões e podem ser organizadas em dois tipos de motivação: a motivação de aprender para si, e a motivação de aprender para os outros; esta tipologia foi já evidenciada na caracterização do grupo de mulheres. Observa-se que estas mulheres estão sobretudo motivadas a participar e a aprender para si mesmas, para se desenvolverem e para terem uma vida melhor, “*Uma coisa nova para mim significa que eu também me estou a renovar*” (P7), “*Porque abre as mentes.*” (P14), “*Porque a pessoa quando aprende é quando mais desenvolve*” (P36), mas pensam igualmente no impacto que isso poderá ter nas pessoas que as rodeiam, principalmente a família, mas também a comunidade, “*Hei de poder mostrar ou ajudar as outras pessoas*” (P18), “*Muda muito a pessoa, a ideia, e você também vai transmitir a outra pessoa para crescer*” (P48). Complementando esta questão, qualquer conhecimento que estas mulheres interiorizam, vai ser automaticamente transmitido aos seus próximos e a quem as rodeia (ver pergunta “*Quando aprende algo novo, partilha esse conhecimento?*”, em que 98% respondeu que sim).

A fé em Deus e a importância da religião para estas mulheres está frequentemente presente nos seus discursos. Durante as entrevistas, muitas recorreram a respostas de teor religioso ou espiritual: “*Nós todos temos capacidade, podemos estar onde podemos estar com a força de Deus.*” (P5); “*Não tenho medo, não tenho receio, por isso disse que Deus tem que te abençoar para as coisas darem certo*” (P10); “*Eu acredito, tenho fé.*” (P12); “*Porque o que nós estamos a rezar é de que não haja impedimento para a Tia Inês.*” (P31); “*Eu entrego nas mãos de Deus que venha a correr bem.*” (P47); “*Deus abre os caminhos. (...) A gente tem que acreditar que Deus sempre vai abrir*” (P50).

Finalmente, ainda nas entrevistas, algumas mulheres mencionaram a confiança que têm na entrevistadora para as guiar no processo: *“Como eu vou ajudar a tia Inês, tia Inês também me ajuda”* (P1); *“Mas se Tia Inês fizer esse projeto, eu vou segurar com as duas mãos. É isso que eu quero.”* (P10); *“Você quer o melhor das tias, e nós temos que te dar moral, para ficares com força para nos ajudares mais.”* (P10); *“Por exemplo, eu quando ouvi fiquei bem feliz. Mesmo as pessoas lá fora quando sentam falam que a Tia Inês tem um projeto e querem aderir.”* (P15); *“Pelo tempo que estamos com Tia Inês, não temos medo. Já vimos o tipo de pessoa que estamos a encarar então medo como tal, para mim, não.”* (P15); *“Aquilo que Tia Inês vai dar para aprender, vamos aprender.”* (P16); *“Eu quero contribuição de Tia Inês para ouvir também”* (P44).

Ao longo dos grupos focais, foram também feitas intervenções que comprovam da motivação do grupo. *“Da maneira que amamos o nosso corpo, vamos também amar o nosso projeto”* (GF); *“Esse amor que começou hoje, que vá para avante”* (GF); *“Esse projeto é de todas nós, então depende também da nossa interação, do nosso empenho, do nosso interesse. Se nós nos interessarmos, se nós quisermos que esse projeto gere frutos no futuro, nós temos que participar, temos que arranjar um tempinho para fazer parte das reuniões, porque, se não conseguirmos ter esse tempo, isso não irá em frente e não estaremos a fazer nada. É esse interesse que temos que mostrar, para que isto dê frutos.”* (GF). Tal como nas entrevistas, falaram frequentemente da relação delas com a religião e do papel de Deus na vida delas e no projeto, mas também da confiança que têm na entrevistadora para as guiar no projeto.

Estas mulheres estão, portanto, interessadas neste projeto e demonstraram grande motivação em avançar do início ao fim do trabalho de campo. Esta motivação é alimentada pela necessidade que têm de fazer parte de um projeto que possa melhorar a sua qualidade de vida e pela confiança que depositam na pessoa que lhes propôs o projeto, ou seja, a investigadora, mas também em Deus, e na Sua capacidade de fazer as coisas boas acontecerem. Além disso, estas mulheres aderiram ao projeto para poderem beneficiar dele a nível pessoal, mas também para poderem partilhar esse benefício com quem as rodeia, nomeadamente a família e a comunidade.

Esta motivação é crucial e, apesar de nem sempre se traduzir em participação efetiva nas atividades, é uma base indispensável para o sucesso do projeto. Sem motivação, o impacto do projeto não poderá ser atingido e, por isso, deverá ser sempre uma variável a ter em conta e a

manter. No entanto, é importante que esta motivação se traduza em dinamização e ação, passando assim de um processo passivo para um processo ativo.

4.2.5. Dinamização do projeto

A dinamização do projeto é algo crucial para assegurar a autossustentabilidade do projeto. Sendo este projeto um projeto de *empowerment*, não faz sentido não haver um processo interno de dinamização. Efetivamente, a falta de dinamização interna implicaria uma dependência de um elemento externo, neste caso da investigadora, quando ausente do local. Assim, um dos objetivos do trabalho de campo foi de encaminhar esta ação para assegurar que, posteriormente, o projeto avançasse através de uma dinamização assegurada pelas próprias mulheres.

Como referido no ponto anterior, na primeira ronda de grupos focais, foi introduzida esta ideia, e o grupo pareceu concordar, reconhecendo que é importante não ficarem paradas indefinidamente e avançarem para a frente com o projeto. Depois desta introdução ao tema na primeira ronda, este foi aprofundado na segunda ronda.

Face à questão da dinamização, as mulheres mostraram vontade de avançar sem a presença da investigadora. Para tal, seria necessário designar algumas mulheres para assumir certas responsabilidades. Estas mulheres seriam consideradas “dinamizadoras” do projeto.

Estas dinamizadoras teriam que organizar atividades, com toda a logística necessária, dinamizar e motivar o grupo, ter autonomia e iniciativa, comunicar com as outras dinamizadoras e com o restante grupo, mas também com a investigadora, e saber gerir as diferentes personalidades e relações dentro do grupo. São responsabilidades consideráveis, e, por isso, foi transmitida a ideia de que ninguém poderá ser forçado a fazer este papel, pelo que as tais dinamizadoras teriam que estar verdadeiramente interessadas e motivadas em assumir tais responsabilidades. Além disso, a ideia é as dinamizadoras trabalharem em equipa, e não apenas de forma individual, sendo que a investigadora estará sempre disponível e comunicável para ajudar e dar apoio no que for preciso. Finalmente, realçou-se que qualquer mulher no grupo pode e deve ter iniciativa e contribuir com ideias, pelo que as dinamizadoras não são necessariamente fixas. Pelo contrário, as dinamizadoras devem incentivar as demais e dar oportunidade às mais reservadas de se exprimirem no processo de dinamização. Este processo deverá sempre ser colaborativo e transparente.

Depois de explicadas as responsabilidades das dinamizadoras, foi então feita a pergunta em cada um dos grupos focais, se alguém teria interesse em assumir esta posição ou se queriam recomendar alguém no grupo que tivesse esse potencial. Realçou-se que não há critérios para as dinamizadoras, que não se deve olhar só para as mais jovens ou as mais extrovertidas; qualquer pessoa tem potencial, desde que tenha vontade. Além disso, apesar de nos grupos focais o grupo total estar dividido em subgrupos, estes subgrupos não são fixos, ou seja, é importante haver rotatividade e tentar mudar a composição dos grupos o máximo possível (nem sempre isto será possível, pois as mulheres trabalham por turnos e os grupos são feitos de acordo com isso). Não foi feita nenhuma exigência em termos de frequência de encontros, desde que consigam fazer algumas atividades de vez em quando, para fortalecer o grupo num todo.

Foram então sugeridas no total 12 dinamizadoras. Estas sugestões estão de acordo com o que a investigadora também teria sugerido. São mulheres dinâmicas, ativas, e com muito potencial.

Em relação às dinamizadoras, as participantes realçaram alguns pontos importantes, nos encontros. Disseram que é importante que estas dinamizadoras sejam elementos fortes que motivem as outras, e uma participante pediu ao grupo que, na minha ausência, não se façam tribalismos, ou seja, que não se isole nem se exclua ninguém. Tem que haver amor ao próximo e comunicação, deixando de parte os conflitos interpessoais existentes. A união é crucial, e é importante aspirar a que o projeto se torne um exemplo de união para o exterior. Outra participante disse ser importante puxar pelas mulheres mais calmas e reservadas, atribuindo-lhes algumas pequenas responsabilidades, para estimular o crescimento. Estas intervenções foram muito positivas.

Finalmente, uma das perguntas da entrevista, “*Qual vai ser a sua contribuição para o projeto?*”, permite perceber que, inicialmente, já havia algumas participantes interessadas em assumir um papel mais ativo. 50 entrevistadas responderam a esta pergunta, sendo que 46% respondeu que iriam contribuir com o seu tempo e 24% respondeu que ia transmitir aquilo que sabe/conhecimento (a maioria das participantes deu várias respostas para esta pergunta⁴⁶). Algumas respostas mais indicativas de alguma dinamização foram contribuir com ideias (24% das mulheres deu esta resposta), motivar ou dar moral às outras (8%) e ajudar a organizar ou

⁴⁶ O total das percentagens não será, portanto, igual a 100%.

aconselhar (6%). A maioria das contribuições encaixam numa lógica de motivação e não de dinamização (ver eixo anterior).

Como explicado na metodologia, depois dos grupos focais, o último passo foi reunir individualmente e em grupo com as dinamizadoras sugeridas para confirmar o interesse das mesmas e transmitir algumas instruções mais concretas.

Na prática, esta dinamização está a ser aplicada. Efetivamente, após o fim do trabalho de campo, estas mulheres não ficaram paradas. Foram feitos, depois de reunidas as condições, encontros com as mulheres do grupo, organizados e dinamizados por duas ou três das mulheres encarregues de o fazer. Mais especificamente, foram feitos três encontros, cada um com mulheres diferentes, de forma a conseguir abranger o máximo de mulheres do grupo. Uma das participantes do projeto colaborou oferecendo a sua casa como local para os encontros. O tema falado foi a posição da mulher na família e na comunidade. A comunicação com a investigadora foi eficiente, no antes, para pedir a sua opinião sobre o tema, e no depois, para transmitir fotografias, vídeos e áudios dos encontros, assim como para dar feedback e relatório das atividades⁴⁷.

No geral, a animação ou dinamização do projeto é muito importante para a autossustentabilidade do projeto. Apesar de todas estarem motivadas com o projeto, de formas diferentes, nem todas estão incluídas na dinamização do projeto. O que difere entre a motivação e a dinamização é que a motivação tem a ver com a adesão e o envolvimento, representando um processo passivo, enquanto a dinamização tem a ver com a animação na prática, a ação, sendo, portanto, um processo ativo. Os dois processos estão interligados e coexistem, sendo que a dinamização não funciona se não houver motivação da parte das participantes.

4.2.6. Dificuldades em relação ao projeto

Em relação às dificuldades do projeto, um dos objetivos das entrevistas foi de perceber se as participantes tinham algum medo, receio ou preocupação no que toca ao projeto e ao seu desenvolvimento. A pergunta “*Não tem alguma preocupação ou medo em relação ao projeto?*”

⁴⁷ Consultar ANEXO N: Relatório das atividades do projeto feitas posteriormente

permitiu perceber algumas expectativas e receios das mulheres. A esta pergunta apenas 8 responderam que sim, ou seja, 14%. Destas 8, 7 especificaram essas preocupações.

As respostas incluem o receio que o projeto acabe sem se ter explorado o seu máximo potencial ou a preocupação em relação ao tempo, de quando se irão fazer as atividades. Além disso, uma mulher expressou receio de ter vergonha de participar, e outra medo de que a investigadora não receba bem ou negue as suas ideias. Duas mulheres disseram preocupar-se com a possibilidade de alguém impedir que projeto avance. Finalmente, uma outra entrevistada mostrou-se preocupada que algumas participantes espalhem mal-entendidos em relação ao projeto e se sintam frustradas por não haver dinheiro envolvido no projeto.

O facto de haver poucas preocupações é positivo, e as que foram expressas são muito válidas e foram respondidas de forma a deixar as participantes mais calmas.

O tópico das preocupações foi de novo introduzido na primeira ronda de grupos focais. Novamente, foram poucas as preocupações expostas. Voltou a ser referida a questão de alguém impedir que o projeto avance, ao que a investigadora respondeu que, enquanto depender do grupo todo, não haverá barreiras externas, porque o projeto é de todas (do grupo e da investigadora). A questão do tempo foi também discutida; algumas têm medo de não conseguir conciliar o tempo. Será um esforço a fazer-se, mas o projeto nunca poderá afetar o trabalho delas. Uma nova preocupação expressa foi se o projeto será dividido em áreas; a investigadora respondeu que isso será algo a ser ajustado à medida que o projeto for avançando.

Em relação às preocupações da investigadora, estas também foram expressas com o grupo. O que preocupa a investigadora nesta fase é, primeiramente, conseguir estar presente fisicamente na Beira, por não ser a sua cidade de residência, ter tempo para fazer o projeto como planeado e conseguir financiamento. Estas preocupações estão maioritariamente ligadas à logística e à gestão do projeto.

Apesar destas preocupações, há muita motivação para avançar e combater possíveis obstáculos e problemas, “*Juntas vamos combater esses obstáculos, essas preocupações*” (GF).

CONCLUSÃO

Para concluir este trabalho de projeto, é importante rever a utilidade do quadro teórico para a análise, fazendo uma articulação entre a teoria e a prática, e ver em que medida este trabalho respondeu aos seus objetivos de partida. Além disso, esta conclusão apresenta algumas das pistas que esta investigação deixa para as políticas públicas de apoio ao desenvolvimento e finaliza com os novos desafios que resultam desta tese.

Os conceitos teóricos apresentados neste trabalho de projeto servem de fundamento teórico para o projeto Wanakadji. Efetivamente, este projeto é, na sua base, um projeto de *Empowerment* e de Educação não-formal de mulheres adultas, que promove o Desenvolvimento Humano e o Desenvolvimento Comunitário, e que age também numa lógica de Economia Solidária. Tendo desenvolvido o quadro teórico antes do trabalho de campo, este serviu como base e guia para a metodologia e para a aplicação da mesma. A própria teoria da metodologia, ou seja, a explicação da investigação-ação e das técnicas de investigação a ser utilizadas, foi extremamente importante para a preparação do trabalho de campo e o desenrolar do mesmo.

As atividades desenvolvidas no trabalho de campo puderam aplicar diretamente esta teoria, como é o caso dos grupos focais, que funcionaram numa lógica de educação não-formal, por se tratar de uma transmissão de informação e de conhecimento intencional, mas não institucionalizada. Além disso, estes grupos permitiram também praticar o *Empowerment*. O trabalho de campo foi também um meio para atingir um objetivo, o de desenhar o projeto em causa e preparar a sua implementação. Os resultados deste trabalho, nomeadamente os dados recolhidos, permitiram identificar a presença do quadro teórico. Efetivamente, ao longo da análise de dados, é possível fazer a articulação entre a teoria e a prática. Assim podemos considerar os dois primeiros conceitos como processos, e os restantes como objetivos.

O conceito de *Empowerment*, como vimos, é um processo que promove que as pessoas sejam ativas, e não passivas, nesse mesmo processo. Este projeto tem por objetivo isto mesmo, tornar as mulheres capazes e fazer com que sejam influentes nas suas próprias vidas. A definição de Rappaport evidencia bem este processo centrado nas pessoas e nas comunidades, que opera através do respeito mútuo, da reflexão crítica e da participação, de forma que as pessoas ganhem mais controlo sobre as suas vidas e os recursos que lhes faltam. Na teoria,

foram apresentados três níveis de *empowerment*, e dois destes são extremamente centrais a este projeto: o nível individual e o nível comunitário (deixando de parte o nível organizacional). Efetivamente, o nível individual, que se refere a um *empowerment* psicológico, promove uma espécie de autoemancipação das pessoas, através de fatores como a autoestima, a consciência crítica, as competências e a participação. O *empowerment* individual é efetivamente um dos pontos importantes para o projeto Wanakadji, pelo que vimos no eixo dos fatores de empoderamento e das potencialidades. O *empowerment* comunitário promove a participação comunitária e a luta pelos direitos de cada um, através da comunicação, das competências e, novamente, da participação. Este nível é igualmente crucial para o projeto e os dois níveis devem ser promovidos em paralelo, pois, como Paulo Freire disse, o *empowerment* deve ser feito em interação com os outros e com o mundo; apenas esse diálogo social poderá promover a transformação desejada (esta questão remete para elementos do projeto como a união entre mulheres e as dinâmicas de grupo). Finalmente, o *empowerment* acontece em quatro dimensões, e essas dimensões estão todas presentes no projeto: a dimensão cognitiva, em que as mulheres devem ter consciência das suas condições de vida e das causas das mesmas e praticar uma reflexão crítica acerca disso; a dimensão psicológica, relacionada com a confiança e a autoestima; a dimensão económica, em que as mulheres devem lutar pela independência financeira através de atividades remuneradoras; e a dimensão política, que promove que as mulheres devam saber pensar e agir socialmente de forma a produzir mudanças.

Em relação à Educação não-formal, este tipo de educação é exatamente aquele promovido neste projeto, pois é facilitado pelo “outro” de forma intencional e coletiva, sendo a participação opcional (ninguém foi forçado a participar em todo o processo), com o objetivo de abrir as mentes num processo interativo e contínuo, através da transmissão de informação sociocultural e política. A intenção da Educação não-formal é de criar uma cultura política e um sentimento de pertença e de identidade coletiva, o que é precisamente o que o projeto Wanakadji também pretende fazer. Isto pode ser realizado através de partilhas de experiências em espaços coletivos, como feito nos grupos focais, sendo que o objetivo é de formar cidadãs livres e emancipadas que saibam interagir socialmente. Este processo de autoaprendizagem e de aprendizagem coletiva tem algumas dimensões como a aprendizagem política, em que as mulheres deverão reconhecer-se como cidadãs com direitos; o comunitarismo, em que deverão encontrar objetivos comunitários para problemas coletivos; a capacitação para o trabalho, desenvolvendo potencialidades e habilidades; e a educação para a arte, que prima pelo autoconhecimento e pela automotivação. Todas estas dimensões estão presentes no projeto. Esta consciencialização

coletiva que é promovida pela Educação não-formal é o que permite reconhecer a educação como prática da liberdade; esta visão de Paulo Freire é também adotada pelo projeto. Finalmente, Maria da Glória Gohn defende dois campos de atuação neste tipo de aprendizagem, ambos igualmente presentes no projeto: a alfabetização e a participação social (troca de experiências): tanto a troca de experiências como a alfabetização (mais especificamente a aprendizagem da leitura e da escrita) são objetivos partilhados pelas mulheres deste projeto.

Em relação ao Desenvolvimento Humano e ao Desenvolvimento Comunitário, estes dois conceitos podem ser considerados objetivos, ou seja, o projeto visa promover estes dois tipos de desenvolvimento. O Desenvolvimento Humano é um conceito visivelmente presente neste projeto, como se verifica analisando as suas duas bases. A *capabilities approach* do Amartya Sen defende que a qualidade de vida depende da liberdade que cada um tem de poder escolher a vida que quer levar, e essa liberdade é possível através de um aumento das possibilidades de escolha. A definição de Desenvolvimento Humano no RDH de 2016 refere-se à expansão desta liberdade e dessas possibilidades, mas também à liberdade de *agency*, ou seja, da liberdade de ter voz e autonomia. Estas duas dimensões são defendidas pelo projeto Wanakadji, pois este quer que estas mulheres tenham mais oportunidades e mais possibilidades de escolha, ao mesmo tempo que promove que estas tenham mais autonomia e mais voz nas suas vidas.

A outra base do Desenvolvimento Humano são as necessidades básicas, que todos os indivíduos devem poder satisfazer. Estas necessidades incluem consumo pessoal, como alimentação e casa, e serviços essenciais, como educação e saúde, mas também outros elementos como a segurança, um emprego devidamente remunerado, um ambiente saudável e uma participação cívica e política. Quando interrogadas sobre as suas dificuldades e necessidades, as participantes do projeto mencionaram a maioria destes elementos, sobretudo a questão da casa e da saúde, mas também o emprego, a alimentação e o ambiente saudável (seja em casa, no trabalho ou na comunidade). Além disso, as mulheres que participaram neste trabalho mencionaram as três medidas do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): o rendimento, a educação e a saúde, sendo o rendimento e a saúde dificuldades extremas para as mesmas. O projeto partilha assim das ideias do Desenvolvimento Humano, almejando que estas mulheres tenham uma vida digna e livre.

Outro conceito importante é o Desenvolvimento Comunitário, na medida em que o projeto Wanakadji o promove. Pode ser visto como um processo de mudança centrado numa potencial

comunidade de pequena dimensão de preferência (este grupo de mulheres), mas também na sua relação com a comunidade envolvente, visando dar resposta às necessidades insatisfeitas desses dois tipos de comunidade, através de recursos endógenos e de uma metodologia participativa (Investigação-Ação) e do *empowerment*, numa perspetiva multidimensional (o projeto tem várias dimensões) e na medida em que se espera que haja um impacto em toda a comunidade, como estas mulheres afirmam querer. Esta forma de intervenção social assume princípios fundamentais: o princípio das necessidades sentidas (que são definidas pelas participantes), o princípio da participação (que é um elemento essencial em todo o processo), o princípio da cooperação (parceria entre entidades públicas e privadas), o princípio da autossustentação e o princípio da universalidade. Todos estes princípios estão presentes no projeto, à exceção do da cooperação que ainda não foi ativado, mas será; as mulheres definiram as suas próprias necessidades, através de metodologias participativas, foram identificadas formas de se autossustentarem e o benefício do projeto prevê expandir-se para fora do grupo.

Foram também aplicadas as primeiras etapas do Desenvolvimento Comunitário: a informação geral, seguida da prospeção das necessidades e dos recursos e, em seguida, a formação de líderes locais. A etapa que se segue é a elaboração de um plano que está em marcha, e a avaliação dos resultados será posterior.

O conceito de Participação divide-se em dois tipos: a participação social e a participação comunitária; este projeto promove uma participação comunitária que visa envolver pessoas sem voz e vulneráveis nas decisões locais. O projeto Wanakadji promove esta lógica, através da autogestão e da microdemocracia. Dentro da tipologia definida por Sarah White, o tipo de participação que melhor se insere neste projeto é a participação transformativa, que é um meio e um fim para o *empowerment* das pessoas envolvidas. Foram sentidos alguns limites da participação no processo do trabalho de campo, como a passividade, a subordinação ou a baixa autoestima das participantes, mas no geral a participação foi e deve continuar a ser um elemento-chave em todo o processo.

Sendo este um projeto multidimensional, tem uma componente económica que se procura reger pelos princípios da versão da Economia Solidária da Macaronésia, que pode ser dividida em oito dimensões. Algumas destas dimensões são identificadas neste trabalho e no projeto Wanakadji, e outras poderão ser integradas posteriormente. As dimensões da Economia Solidária integradas no projeto são a dimensão económica, pois o projeto tem uma preocupação

de ajudar economicamente estas mulheres e as comunidades através da poupança ou da produção de bens; a dimensão social, pois o objetivo é contribuir para uma coesão social, promovendo igualdade de oportunidades e lutando contra a pobreza e a exclusão social (nomeadamente de pessoas que não sabem ler ou escrever ou de pessoas com necessidades especiais); a dimensão cultural, pois este projeto promove a valorização da cultura, das identidades e dos valores locais (nomeadamente valorizando as línguas locais); a dimensão territorial, que visa desenvolver um sentimento de pertença na comunidade e o envolvimento de recursos locais (falou-se muito da importância dos recursos internos e da preocupação de haver elementos externos que viessem perturbar o processo); a dimensão cognitiva, através de uma aprendizagem constante e de uma lógica de Investigação-Ação (precisamente a metodologia escolhida para o projeto); a dimensão política (interna), através da gestão democrática e da participação (a participação e a consulta estiveram presentes do início ao fim); e a dimensão ética, integrando valores como a solidariedade, a democracia, a honestidade e a cooperação, entre outros (relembrar a importância da união entre mulheres). As dimensões que poderão ser posteriormente evidenciadas são a dimensão ambiental e a dimensão de gestão.

Finalmente, a Investigação-Ação Participativa foi a metodologia que permitiu que todo o processo aplicasse os conceitos anteriores, ao incentivar a participação, criando um espaço de fala constantemente aberto e transparente. Houve sempre margem para feedback e sugestões de forma a poder refletir em conjunto sobre o processo e as suas ações. Assim, foram efetuadas mudanças ao longo do trabalho de campo, no qual todas as participantes, não só a investigadora, foram atrizes ativas.

Face aos seus objetivos de partida definidos na introdução, este trabalho de projeto conseguiu responder-lhes pois permitiu fundamentar teoricamente o projeto Wanakadji e também metodologicamente. Além disso, foi provado o interesse que este projeto tem não só para as mulheres que nele participam, mas para as comunidades e a sociedade moçambicana no geral. Efetivamente, há provas de que o projeto Wanakadji é interessante, mas é sobretudo necessário, face às condições de vida precárias e às necessidades das mulheres envolvidas. Foi também provada a viabilidade do mesmo, através do trabalho de campo e do trabalho desenvolvido posteriormente pelas mulheres. Este grupo de mulheres vulneráveis abraçou o projeto sem duvidar do seu potencial, e essa motivação será o motor para o futuro. Outro objetivo deste trabalho de projeto era de complementar e redefinir a proposta do projeto e os seus objetivos, de forma a poder atingir o último objetivo: desenhar e planear o projeto

Wanakadji. É seguro dizer que estes objetivos foram cumpridos, tendo sido definida uma proposta mais sólida para o projeto, através da consulta e da participação destas mulheres, seguindo a metodologia de Investigação-Ação e indo ao encontro da teoria que fundamentou o mesmo. Esta proposta inclui a identidade do projeto, ou seja, o seu nome (e slogan), os seus objetivos específicos e as suas atividades, mas também provou a importância de fatores como a motivação e a dinamização para assegurar a autogestão e, conseqüentemente, a autossustentabilidade do projeto.

Os objetivos específicos do projeto após o trabalho de campo são:

- Criar um espaço participativo e aberto de partilha de informação e de conhecimento
- Ajudar as mulheres a emanciparem-se e a desenvolverem-se, tornando-se pessoas mais ativas e participativas
- Alavancar potencialidades e desenvolver fatores de *empowerment*
- Transmitir conhecimentos teóricos através da aprendizagem não-formal e para o desenvolvimento pessoal
- Desenvolver e produzir conhecimentos práticos que sejam úteis à vida quotidiana
- Apoiar as mulheres a nível psicossocial e psicológico
- Apoiar financeiramente as mulheres envolvidas nomeadamente através do empreendedorismo
- Apoiar as mulheres em termos de literacia e alfabetização
- Criar um espaço de diversão e de relaxamento para as mulheres
- Formar as mulheres para transmissão da conhecimento nas comunidades

Este projeto insere-se numa dinâmica de atividades da sociedade civil e pretende preencher algumas lacunas observadas desde o início do trabalho de projeto, através do contexto do projeto, mas sobretudo através do trabalho de campo, onde foram expressas diretamente pelas mulheres as dificuldades e as necessidades que pressentem no seu dia-a-dia. É facilmente assumido que este grupo de mulheres é representativo da maioria das mulheres moçambicanas e das suas necessidades. Acreditando que este projeto poderá conseguir preencher algumas destas lacunas, será apenas uma ajuda pequena num universo de necessidades muito grande. Uma multiplicidade de projetos semelhantes poderia ter um impacto gigante a nível nacional, mas idealmente, esta ajuda não pode ser prestada apenas pela sociedade civil. Estas iniciativas deveriam partir inicialmente do Estado, ou pelo menos serem apoiadas por ele. Seria positivo

que houvesse, em Moçambique, um Estado mais social, com políticas públicas de apoio ao desenvolvimento mais eficazes. Conhecendo minimamente o contexto nacional, é fácil reconhecer que este Estado Social é praticamente inexistente em Moçambique, o que cria grande dependência de ajuda externa, seja de ONGs ou de entidades internacionais financiadoras.

É necessário que as políticas públicas se direcionem mais para serviços essenciais como a educação e a saúde, assegurando que todos os cidadãos tenham direito a estes serviços, sem discriminação nem corrupção. No entanto, mais importante ainda, o Estado deve preocupar-se com as outras necessidades básicas do povo, como a alimentação ou a habitação, mas também o rendimento. O ciclo de pobreza não será quebrado se não houver oportunidades para o fazer, se as pessoas mais vulneráveis não tiverem meios de o fazer. Enquanto o povo estiver à espera de ajuda de organizações não-governamentais, nacionais ou internacionais, e não puder contar com o seu próprio país e quem o governa para ter oportunidades, a verdadeira mudança social não poderá acontecer. Agir localmente é importante e cria impacto, como este projeto poderá vir a ter, mas a mudança a nível nacional não poderá acontecer apenas desta forma. São necessárias mais políticas públicas de apoio ao desenvolvimento a nível nacional. A dependência do exterior não é sustentável e, em geral, a dependência é inimiga do empoderamento, seja a nível micro como macro.

Esta tese introduziu também novos desafios que não foram explorados em detalhe. Algumas perguntas que podem surgir deste trabalho de projeto são:

- A falta de políticas públicas de apoio ao desenvolvimento é deliberada ou inocente? O Estado terá mesmo interesse em desenvolver os seus cidadãos?
- Que efeitos colaterais poderá um projeto de educação e de *empowerment* de mulheres ter nas próprias e nas comunidades?
- A satisfação de uma só necessidade básica é suficiente? A importância da satisfação combinada das necessidades básicas para o desenvolvimento (saúde sem alimentação, segurança sem habitação, educação sem rendimento, etc.)

Não foram abordados aqui outros temas que também têm particular relevância como: o papel da mulher na família e na comunidade moçambicana; a Educação para Adultos em Moçambique; ou a relação entre a literacia/alfabetização e o desenvolvimento.

Uma outra pista que pode ser identificada com este trabalho tem a ver com o próprio projeto Wanakadji: em que medida não poderá este projeto contribuir para a criação de grupos comunitários na Beira? Não será possível, através destas mulheres, facilitar e apoiar a criação de vários grupos comunitários na cidade, de forma a poder expandir o impacto do projeto além do grupo inicial? Sob a liderança de mulheres do projeto, tal contribuiria igualmente para o empoderamento destas, dando-lhes mais voz e tornando-as mais ativas social e politicamente. E este é, afinal de contas, um dos principais objetivos do projeto.

Referências bibliográficas

- AICEP (2022), *Moçambique*, Obtido em Outubro de 2022, de myaicep.portugalexporta.pt/mercados-internacionais/mz/mocambique?setorProduto=-1
- Alkire, Sabina (2010), *Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts*, OPHI Working Papers 36, Oxford, OPHI. Disponível em https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI_WP36.pdf
- Amado, João (2014), *Manual de investigação qualitativa em educação*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Amaro, Rogério Roque (2003), “Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria”, *Cadernos de Estudos Africanos*, 4. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/cea/article/view/8659>
- Amaro, Rogério Roque (2009), “A Economia Solidária da Macaronésia – Um Novo Conceito”, *Revista de Economia Solidária*, 1, pp. 11-28. Disponível em https://base.socioeco.org/docs/revista_economia_solidaria1.pdf
- Amaro, Rogério Roque (2016), “A Sustentabilidade das organizações de Economia Solidária – proposta de conceptualização e de avaliação”, *Revista de Economia Solidária*, 10, pp. 98-123. Disponível em https://www.academia.edu/34586927/A_Sutentabilidade_das_organizal%C3%A7oes_de_Economia_Solid%C3%A1ria_proposta_de_conceptualiza%C3%A7%C3%A3o_e_de_avalua%C3%A7%C3%A3o
- Amaro, Rogério Roque (2017), “Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Desenvolvimento e... Noflay!”, *Cadernos de Estudos Africanos*, 34, pp 75-111. Disponível em <https://journals.openedition.org/cea/2335>
- Amaro, Rogério Roque (2018), *Manual de Práticas e Métodos sobre Grupos Comunitários*, Lisboa, Leigos para o Desenvolvimento.
- Amaro, Rogério Roque (2022), *Desenvolvimento comunitário em Portugal: caminhos para o aprofundamento da democracia*, Vila Nova de Famalicão, Edições Humus Lda (Coleção Navegar é Preciso) (no prelo).
- Anon (2022), “Quem somos”, *Fórum Mulher*, Obtido em Outubro de 2022, de [forumulher.org](http://forumulher.org.mz/quem-somos/):
- Anonymous (2017), “Principais Grupos Étnicos de Moçambique”, *Cultura Moçambicana - Hábitos e Cultura do Povo Moçambicano*, 31 de julho, Obtido em Outubro de 2021, de [culturamocambicana.blogspot.com](http://culturamocambicana.blogspot.com/2017/07/principais-grupos-etnicos-de-mocambique.html): <http://culturamocambicana.blogspot.com/2017/07/principais-grupos-etnicos-de-mocambique.html>
- Arnstein, Sherry (1969), “A Ladder of Citizen Participation”, *Journal of the American Planning Association*, 35(4), pp. 216-224. Disponível em https://www.nebraskachildren.org/file_download/872e8b2f-826f-4eb8-94e4-0aa3ca7efc49
- Bandeira, Pedro (1999), *Participação, Articulação de Atores Sociais e Desenvolvimento Regional*, Brasília, IPEA. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0630.pdf
- Baquero, Rute Vivian Angelo (2006), “Empoderamento: questões conceituais e metodológicas”, *Redes*, 11(2), pp. 77-93. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/10843>
- Batista, Bruna, Domingas Rodrigues, Elisabete Moreira & Francisco Silva (2021), “Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?”, em Patrícia Sá, António Pedro Costa, & António Moreira, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)*, Aveiro, Universidade de

- Aveiro. Disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf
- Batista, Eraldo Carlos, Luís Alberto Lourenço Matos & Alessandra Bertasi Nascimento (2017). “A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa”, *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), pp. 23-38. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TECNICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA
- Bento, Sali Lisana Guerra (2014), *Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar*, Tese de Mestrado em Educação e Lazer, Coimbra, Escola Superior de Educação. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11315/1/SALI_BENTO.pdf
- Blunt, Peter & Dennis Rondinelli (1997), *Reconceptualising Governance*, New York, UNDP. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/265292783_Reconceptualising_Governance/link/577ef7fc08ae69ab8820f266/download
- Bogdan, Robert C. & Sari Knopp Biklen (1994), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora. Disponível em https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Bruno, Ana (2014), “Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos”, *Mediações*, 2(2), pp. 10-25. Disponível em http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf_28
- Calvès, Anne-Emmanuèle (2009), “« Empowerment »: généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement”, *Revue Tiers Monde*, 200(4), pp. 735-749. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm>
- Carmo, Hermano (2001), “A actualidade do desenvolvimento como estratégia de intervenção social”, em José Ornelas & Suzana Maria, *Actas da 1ª Conferência sobre Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental*, Lisboa, ISPA. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1853/1/2001-A%20actualidade%20do%20DC%20como%20estrat%20a%20de%20interven%20a%20social-ISPA.pdf>
- Cavalcanti, Thais Novaes, & Elisaide Trevisam (2019), “A "abordagem das capacidades" na teoria de Amartya Sen sobre o Desenvolvimento Humano”, *Revista Jurídica*, 1(54), pp. 173-192. Disponível em <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/3305>
- Central Intelligence Agency (2022), *Mozambique*, Obtido em Outubro de 2022, de cia.gov: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/mozambique/-_people-and-society
- Chaer, Galdino, Rafael Rosa Pereira Diniz & Elisa Antônia Ribeiro (2011), “A técnica do questionário na pesquisa educacional”, *Evidência*, 7(7), pp. 251-266. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf
- Comissão Europeia (2000), *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas. Disponível em <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>
- Cordas, Catarina Isabel Agostinho (2011), *Análise Exploratória do Índice de Desenvolvimento Humano: uma aplicação do Self Organizing Map na segmentação dos países*, Tese de Mestrado em Estatística e Gestão de Informação, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/8791/3/TEGI0309.pdf>
- Coutinho, Clara, Adão Sousa, Anabela Dias, Fátima Bessa, Mª José Ferreira & Sandra Vieira (2009), “Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas”, *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%20a%20Ac%20a%20Metodologias.PDF>

- Craveiro, Maria Clara (2007), *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*, Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Minho, Instituto de Estudos da Criança. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=simple>
- Defourny, Jacques (2009), “Economia Social”, em António David Cattani, Jean-Louis Laville, Luiz Inácio Gaiger & Pedro Hespanha, *Dicionário Internacional da Outra Economia*, Coimbra, Almedina. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/80221/1/Justica%20cognitiva.pdf>
- Dias, Adelaide Alves (2006), “Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo”, em Rosa Maria Godoy Silveira et al., *Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, João Pessoa, Editora Universitária. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf
- Dicionário Priberam (s.a.-a), *alfabetização*, Obtido em Novembro de 2021, de [dicionario.priberam.org: https://dicionario.priberam.org/alfabetização](https://dicionario.priberam.org/alfabetização)
- Dicionário Priberam (s.a.-b), *autonomização*, Obtido em Outubro de 2021, de [dicionario.priberam.org: https://dicionario.priberam.org/autonomiza%C3%A7%C3%A3o](https://dicionario.priberam.org/autonomiza%C3%A7%C3%A3o)
- Dicionário Priberam (s.a.-c), *autónomo*, Obtido em Outubro de 2021, de [dicionario.priberam.org: https://dicionario.priberam.org/aut%C3%B3nomo](https://dicionario.priberam.org/aut%C3%B3nomo)
- Dicionário Priberam (s.a.-d), *empoderamento*, Obtido em Outubro de 2021, de [dicionario.priberam.org: https://dicionario.priberam.org/empoderamento](https://dicionario.priberam.org/empoderamento)
- Dicionário Priberam (s.a.-e), *literacia*, Obtido em Novembro de 2021, de [dicionario.priberam.org: https://dicionario.priberam.org/literacia](https://dicionario.priberam.org/literacia)
- Elfert, Maren (2019), “Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO’s rights-based approach to adult learning and education?”, *International Review of Education*, 65, pp. 537-556. Disponível em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-019-09788-z.pdf>
- Ernesto, Nelson (2005), “Literacia e alfabetização em Moçambique”, *Idiomático*, (Online), 5. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/05/id5literaciaealfabetizacao.pdf>
- Ferreira, Bárbara & Rita Raposo (2017), “Evolução do(s) Conceito(s) de Desenvolvimento. Um Roteiro Crítico”, *Cadernos de Estudos Africanos*, 34, pp. 113-144. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/2930/293055456006.pdf>
- FAO (2022), *Mozambique – Selected Indicators*, Obtido em Outubro de 2022 de [fao.org: https://www.fao.org/faostat/en/-country/144](https://www.fao.org/faostat/en/-country/144)
- FinMark Trust (2020), *FinScope Mozambique Gender Dashboard*, (Online), FinMark Trust. Disponível em https://finmark.org.za/system/documents/files/000/000/291/original/Mozambique_Gender-Portuguese-2020-11-24_FINAL.pdf?1613998338
- Fiori, Ernani Maria (1987), “Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio)”, em Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf
- Fonseca, Karla Haydê Oliveira de (2012), “Investigação-Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente”, *Revista Onis Ciência*, 1(2), pp. 16-31. Disponível em <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Fórum Mulher (2017), “Autonomia económica das mulheres”, *Fórum Mulher*, 21 de Novembro, Obtido em Dezembro de 2021, de [forumulher.org: http://forumulher.org.mz/autonomia-economica-das-mulheres/](http://forumulher.org.mz/autonomia-economica-das-mulheres/)
- Fragoso, António (2005), “Desenvolvimento Participativo: uma sugestão de reformulação conceptual”, *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), pp. 23-51. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/26465062_Desenvolvimento_Participativo_uma_sugestao_de_reformulacao_conceptual

- Freire, Paulo (1970), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf
- Freire, Paulo, & Ira Shor (1986), *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, Rio de Janeiro, Paz e Terra. Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/MedoeOusadia_0_0.pdf
- Friedmann, John (1992), *Empowerment: The Politics of Alternative Development*, Oxford, Blackwell.
- Gohn, Maria da Glória (2006), “Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), pp. 27-38. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>
- Gohn, Maria da Glória (2014), “Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos”, *Investigar em Educação*, 2(1), pp. 35-50. Disponível em https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf
- Gondim, Sónia Maria Guedes (2003), “Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos”, *Paidéia*, 12(24), pp. 149-161. Disponível em <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>
- Guedes, Joana & Rogério Roque Amaro (2014), “Economia informal e experiências de crédito solidário popular na África lusófona”, *Revista de Economia Solidária*, 7, pp. 160-189. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/14990>
- Instituto Nacional de Estatística (Dezembro de 2020), *População Moçambicana para 2021*, Obtido em Outubro de 2021, de ine.gov.mz: <http://www.ine.gov.mz/noticias/populacao-mocambicana-para-2021>
- Jara, Carlos Julio (1998), *A Sustentabilidade do Desenvolvimento Local: Desafios de um processo em construção*, Brasília, IICA. Disponível em <http://repiica.iica.int/docs/B1128p/B1128p.pdf>
- JICA (1995), *Participatory Development and Good Governance Report of the Aid Study Committee*, Tokyo, JICA. Disponível em https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/11226990_01.pdf
- Kovacevic, Milorad (2010), *Review of HDI Critiques and Potential Improvements*, Human Development Research Paper 2010/33, New York, UNDP. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/235945302_Review_of_HDI_Critiques_and_Potential_Improvements_Human_Development_Research_Paper_201033
- Laville, Jean-Louis (2018), *A Economia Social e Solidária: Práticas, Teorias e Debates*, Coimbra, Almedina.
- Lima, Mariana da (2014), *Tensões, Compromissos e Articulações entre o Poder Local e as Dinâmicas Participativas Locais dos Bairros da Adroana, de Alcoitão e da Cruz Vermelha (Alcabideche, Cascais)*, Tese de Mestrado em Estudos de Desenvolvimento, Lisboa, ISCTE. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8848>
- Manuel, Alzira André Munguambe (2017), *Non-Formal Vocational Education and Training in Mozambique: Contexts, policies, pedagogies and contradictions*, Tese de Doutoramento, Umeå, Umeå University. Disponível em <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1092718/SUMMARY01.pdf>
- Marcelino, Andreia Filipa da Silva (2016), *O Desenvolvimento Local e o Buen Vivir como alternativas para um “outro” desenvolvimento*, Tese de Mestrado em Estudos de Desenvolvimento, Lisboa, ISCTE. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/12654>

- Marietto, Márcio Luiz (2018), “Observação Participante e Não Participante: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos”, *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 17(4), pp. 5-18. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/328362007_Observacao_Participante_e_Nao_Participante_Contextualizacao_Teorica_e_Sugestao_de_Roteiro_para_Aplicacao_dos_Metodos
- Merriam-Webster (s.a.), *empower*, Obtido em Outubro de 2021, de merriam-webster.com: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/empower>
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020), *Plano Estratégico da Educação 2020-2029: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*, Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Disponível em <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-22-Mozambique-ESP.pdf>
- Moreira, Vital & Carla de Marcelino Gomes (2013), *Compreender os Direitos Humanos: Manual de Educação para os Direitos Humanos*, Coimbra, Coimbra Editora. Disponível em https://igc.fd.uc.pt/manual/pdfs/manual_completo_capas.pdf
- Muteia, Hélder (2014), “A economia solidária como alternativa”, *O País*, 10 de Dezembro, pp. 12-13.
- Nhatsave, Noémia André (2011), *Mecanismos Informais de Protecção Social em Moçambique: O Caso do Xitique*, Monografia de Licenciatura em Economia, Maputo, UEM. Disponível em <http://monografias.uem.mz/bitstream/123456789/778/1/2011%20-%20Nhatsave%2C%20No%2C%20A9mia%20Andr%2C%20A9.pdf>
- Pereira, António de Abreu (2013), *A Gestão do Processo de Concessão do Microcrédito no Contexto do Desenvolvimento Local – Um estudo de caso: a Cooperativa de Crédito das Mulheres de Nampula*, Tese de Mestrado em Gestão do Desenvolvimento, Nampula, UCM. Disponível em <http://repositorio.ucm.ac.mz/bitstream/123456789/105/3/Antonio%20Pereira%20-%20Disserta%2C%20A7%2C%20A3o.pdf>
- Pinto, Carla Cristina Graça (2011), *Representações e práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais*, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Lisboa, ISCSP. Disponível em https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4230/4/tese_doutoramento%20doc%20definitivo%2020fev.pdf
- Pinto, Luis Miguel Castanheira Santos (2007), *Educação não-formal: um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*, Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, ISCTE. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/705>
- PNUD (2011), *RDH 2011 - Sustentabilidade e Equidade: um Futuro Melhor para Todos*, Relatório de Desenvolvimento Humano 2011, New York, PNUD.
- PNUD (2019), *RDH 2019 – Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XX (Síntese)*, Relatório de Desenvolvimento Humano 2019, New York, PNUD.
- Polanyi, Karl (1944), *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*, New York, Farrar & Rinehart.
- Qizilbash, Mozaffar (2006), “Human Development”, em David Alexander Clark, *The Elgar Companion to Development Studies*, Cheltenham, Edward Elgar. Disponível em http://elibrary.clce.ac.zm:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/68/The_Elgar_Companion_to_Development_Studies_Book%5B1%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rahnema, Majid (2010), “Participation”, em Wolfgang Sachs, *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*, London, Zed Books. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/321938764_The_Development_Dictionary_A_Guide_to_Knowledge_as_Power-2nd-ed-2010
- Rappaport, Julian (1995), “Empowerment Meets Narrative: Listening to Stories and Creating Settings”, *American Journal of Community Psychology*, 23(5), pp. 795-807. Disponível em

- https://www.researchgate.net/publication/14354773_Empowerment_meets_narrative_Listening_to_stories_and_creating_settings_American_Journal_of_Community_Psychology_23_795-807
- Santos, Marta (1994), *A observação científica*, Monografia nº17, Porto, Centro de Psicologia Social. Disponível em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=44387
- Santos, Theotonio dos (1970), “The Structure of Dependence”, *The American Economic Review*, 60(2), pp. 231-236. Disponível em <http://digamo.free.fr/dosantos70.pdf>
- Sebastião, Arcénio (2021), “Morreu Daviz Simango, edil da Beira e líder do MDM”, *Deutsche Welle*, 22 de Fevereiro, Obtido de dw.com: <https://www.dw.com/pt-002/morreu-daviz-simango-edil-da-beira-e-lider-do-mdm/a-56649192>
- Segurado, Ana Joana Alves (2017), *Desenvolvimento local e educação não-formal numa associação*, Tese de Mestrado em Educação, Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31567/1/ulfpie052092_tm_tese.pdf
- Sen, Amartya (2003), “Development as Capability Expansion”, em Sakiko Fukuda-Parr, & A. K. Shiva Kumar, *Readings in Human Development*, New York, Oxford University Press. Disponível em <https://livelihoods.net.in/wp-content/uploads/2020/05/DEVELOPMENT-AS-CAPABILITY-EXPANSION.pdf>
- Sen, Amartya (2006), “Human Development Index”, em David Alexander Clark, *The Elgar Companion to Development Studies*, Cheltenham, Edward Elgar. Disponível em http://elibrary.clce.ac.zm:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/68/The_Elgar_Companion_to_Development_Studies_Book%5B1%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silva, Maria Manuela da (1963), “Fases de um Processo de Desenvolvimento Comunitário”, *Análise Social*, 1(4), pp. 538-558. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224155768W1IYC0wp0L119BR8.pdf>
- Silva, Patrícia Christine, & Marta Fortunato (2021), “Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo - uma reflexão crítica”, em Patrícia Sá, António Pedro Costa, & António Moreira, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)*, Aveiro, Universidade de Aveiro. Disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf
- Silva, Ronilze Santiago Gomes da (2018), *Educação não-formal e formação contínua de professores: um estudo de caso*, Tese de Mestrado em Docência e Gestão de Educação, Porto, Universidade Fernando Pessoa. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6968/1/DM_Ronilze%20Santiago%20Gomes%20da%20Silva.pdf
- Silva, Teresa Cruz e (2002), “União Geral de Cooperativas em Moçambique: um sistema alternativo de produção?”, em Boaventura de Sousa Santos, *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- The World Bank (2022a), *Adolescent fertility rate (births per 1,000 women ages 15-19) – Mozambique*, Obtido em Outubro de 2022 de data.worldbank.org: <https://data.worldbank.org/indicador/SP.ADO.TFRT?end=2017&locations=MZ>
- The World Bank (2022b), *Literacy rate, adult female (% of females ages 15 and above) – Mozambique*, Obtido em Outubro de 2022 de data.worldbank.org: <https://data.worldbank.org/indicador/SE.ADT.LITR.FE.ZS?locations=MZ>
- The World Bank (2022c), *Literacy rate, adult male (% of males ages 15 and above) – Mozambique*, Obtido em Outubro de 2022 de data.worldbank.org: <https://data.worldbank.org/indicador/SE.ADT.LITR.MA.ZS?locations=MZ>
- The World Bank (2022d), *Literacy rate, adult total (% of people ages 15 and above) – Mozambique*, Obtido em Outubro de 2022 de data.worldbank.org: <https://data.worldbank.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS?locations=MZ>

- The World Bank (2022e), *Maternal mortality ratio (modeled estimate, per 100,000 live births) – Mozambique*, Obtido em Outubro de 2022 de data.worldbank.org: <https://data.worldbank.org/indicador/SH.STA.MMRT?locations=MZ>
- The World Bank (2022f), *Population, female (% of total population) – Mozambique*, Obtido em Outubro de 2022 de data.worldbank.org: <https://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.TOTL.FE.ZS?locations=MZ>
- The World Bank (2022g), *Population, total – Mozambique*, Obtido em Outubro de 2022 de data.worldbank.org: <https://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.TOTL?locations=MZ>
- The World Bank (2022h), *Urban population (% of total population) – Mozambique*, Obtido em Outubro de 2022 de data.worldbank.org: <https://data.worldbank.org/indicador/SP.URB.TOTL.IN.ZS?locations=MZ>
- Tomaz, Inês (2020), *Economia Solidária em África, com foco em Moçambique. Estudo de caso: Análise do potencial da ONG “Raparigas com Paixão” (Beira, Moçambique)*, Trabalho final para Unidade Curricular “História da Economia Social e Novos Desafios da Economia Solidária” do Mestrado em Estudos de Desenvolvimento, Lisboa, ISCTE.
- Trindade, Catarina Casimiro (2019), ““Uma maneira de passarmos a conviver”: descrição de um xitiki familiar na cidade de Maputo, Moçambique”, *Revista de História*, 178, pp. 1-30. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/336970683_Uma_maneira_de_passarmos_a_conviver
- Troisi, Riccardo, Monica di Sisto & Alberto Castagnola (2017), *Final analysis of the SSEDAS research. Transformative economy: challenges and limits of the Social and Solidarity Economy (SSE) in 55 territories in Europe and in the World*, (Online), SUSY. Disponível em https://base.socioeco.org/docs/susy_research_240517_1_.pdf
- UN (2006), *Definition of basic concepts and terminologies in governance and public administration*, New York, UN. Disponível em <https://hro001.files.wordpress.com/2015/10/backup-of-unpan022332.pdf>
- UNDP (1990), *HDR 1990: Concept and Measurement of Human Development*, Human Development Report 1990, New York, UNDP.
- UNDP (2016), *HDR 2016: Human Development for Everyone*, Human Development Report 2016, New York, UNDP.
- UNDP (2022a), *HDR 2021/2022 – Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World*, Human Development Report 2021/2022, New York, UNDP. Disponível em https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf_1.pdf
- UNDP (2022b), *Mozambique - Human development summary capturing achievements in the HDI and complementary metrics that estimate gender gaps, inequality, planetary pressures and poverty*, Obtido em Outubro de 2022 de hdr.undp.org: <https://hdr.undp.org/data-center/specific-country-data - /countries/MOZ>
- UNICEF (s.a.), *Mozambique – Educação*, Obtido em Outubro de 2021, de unicef.org: <https://www.unicef.org/mozambique/educação>
- UN IGME (2021), *Level & Trends in Child Mortality - Report 2021*, New York, UNICEF. Disponível em https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesapd_2021_levels-and-trends-in-child-mortality.pdf
- UN Women (s.a.), *Mozambique*, Obtido em Outubro de 2021, de data.unwomen.org: <https://data.unwomen.org/country/mozambique>
- White, Sarah (1996), “Depoliticising Development: The Uses and Abuses of Participation”, *Development in Practice*, 6(1), pp. 6-15. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/240528117_Depoliticising_Development_The_Uses_and_Abuses_of_Participation

- WHO (2018a), *Proportion of women aged 20-24 years who were married or in a union by age 15 (%)*, Obtido em Outubro de 2021, de who.int: [https://www.who.int/data/gho/data/indicators/indicator-details/GHO/proportion-of-women-aged-20-24-years-who-were-married-or-in-a-union-by-age-15-\(-\)](https://www.who.int/data/gho/data/indicators/indicator-details/GHO/proportion-of-women-aged-20-24-years-who-were-married-or-in-a-union-by-age-15-(-))
- WHO (2018b), *Proportion of women aged 20-24 years who were married or in a union by age 18 (%)*, Obtido em Outubro de 2021, de who.int: [https://www.who.int/data/gho/data/indicators/indicator-details/GHO/proportion-of-women-aged-20-24-years-who-were-married-or-in-a-union-by-age-18-\(-\)](https://www.who.int/data/gho/data/indicators/indicator-details/GHO/proportion-of-women-aged-20-24-years-who-were-married-or-in-a-union-by-age-18-(-))
- Wikipédia (s.a.-a), *Beira (Moçambique)*, Obtido em Outubro de 2021, de wikipedia.org: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Beira_\(Mo%C3%A7ambique\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Beira_(Mo%C3%A7ambique))
- Wikipédia (s.a.-b), *Economia de Moçambique*, Obtido em Outubro de 2021, de wikipedia.org: https://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_de_Mo%C3%A7ambique
- Wikipédia (s.a.-c), *Lista dos partidos políticos de Moçambique*, Obtido em Outubro de 2021, de wikipedia.org: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_dos_partidos_pol%C3%ADticos_de_Mo%C3%A7ambique
- Wikipédia (s.a.-d), *Moçambique*, Obtido em Outubro de 2021, de wikipedia.org: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Moçambique>
- Yin, Robert K. (2005), *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*, Porto Alegre, Bookman.

Anexos

ANEXO A: Termo de consentimento informado para as entrevistas

Termo de consentimento informado

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada e em participar na pesquisa de campo referente ao trabalho de projeto desenvolvido por Inês Tomaz, no âmbito do mestrado em Estudos de Desenvolvimento, no ISCTE-IUL. Este trabalho de projeto é sobre um projeto de educação não-formal e empoderamento de mulheres adultas, a desenvolver na Beira.

Afirmo que aceitei participar de forma voluntária, com a finalidade exclusiva de colaborar com o sucesso da pesquisa, e de atingir os objetivos académicos da mesma, que foram aprovados pelo orientador de tese da pesquisadora, e dos quais fui informada previamente.

A minha colaboração será feita de forma anónima, por meio de um questionário, seguido de uma entrevista semiestruturada, cujo áudio será gravado, após assinatura deste termo. Os dados recolhidos serão tratados e analisados pela pesquisadora e irão constar na tese final, podendo igualmente ser divulgados noutros meios, académicos ou profissionais. A minha identidade nunca será revelada e, no final da pesquisa, o material gravado será apagado.

Fui ainda informada de que me posso retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer constrangimentos ou prejuízos. A retirada do processo poderá implicar a não-participação no projeto desenvolvido, sendo esta decisão da minha inteira responsabilidade.

Beira, ____ de _____ de 2022

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS MULHERES

1. NOME

2. IDADE

3. NATURALIDADE

4. HÁ QUANTO TEMPO NA BEIRA?

5. ESTADO CIVIL

6. NÍVEL DE ESCOLARIDADE

7. SABE LER E/OU ESCREVER?

8. OUTRAS OCUPAÇÕES?

→ ÁREA/SETOR DESSAS OCUPAÇÕES?

9. MORADA/RESIDÊNCIA

10. FILHOS/CRIANÇAS SOB SUA RESPONSABILIDADE

→ NÚMERO, IDADE, ESCOLARIDADE

11. RELIGIÃO

12. LÍNGUAS QUE FALA

GUIÃO FINAL DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

1. Considera que vive bem?
2. Quais são as suas dificuldades?
3. Quais são as suas qualidades, capacidades ou talentos que a distinguem dos outros?
4. O que faz / gosta de fazer nos tempos livres/folgas?
5. Faz biscates?
6. Consegue gerir o seu tempo?
7. O que gostava que o projeto fizesse para a ajudar? O que gostava que o projeto fosse? (Atividades, etc.)
8. Que temas seria interessante falar em grupo?
9. É importante aprender coisas novas?
10. Porquê (que é importante aprender coisas novas)?
11. Quando aprende algo novo, partilha esse conhecimento?
12. Com quem (partilha esse conhecimento)?
13. Qual vai ser a sua contribuição para o projeto?
14. Quando pensa nesse projeto, pensa em coisa boa?
15. Não tem alguma preocupação ou medo em relação ao projeto?

ANEXO D: Fichas de análise horizontal das entrevistas

Perguntas quantitativas:

Pergunta	# Sim	# Não	Nem sim nem não	Não conseguiu responder	Não foi feita a pergunta
1. Considera que vive bem?	20	24	13	-	-
5. Faz biscates?	13	32	-	-	12
6. Consegue gerir o seu tempo?	50	2	-	-	5
9. É importante aprender coisas novas?	57	-	-	-	-
11. Quando aprende algo novo, partilha esse conhecimento com alguém?	55	1	-	-	1
14. Quando pensa nesse projeto, pensa em coisa boa?	52	-	-	-	5
15. Não tem alguma preocupação ou medo em relação ao projeto?	8	48	-	1	-

Perguntas qualitativas:

2. Quais são as suas dificuldades?

Respostas:

- Não consegue voltar a estudar
- Dificuldades financeiras
- Condições materiais e financeiras
- Problemas de saúde
 - Saúde própria
 - Saúde da família (filhos, pais, etc.)
- Manter-se estável
- Problemas de casa
 - Casa pequena
 - Más condições
 - Falta de casa própria
- Estar sozinha/viúva/sem marido
- Má alimentação
- Ter crianças órfãs/adotivas
- Trabalho/emprego:
 - Não ter emprego fixo
 - Problemas no trabalho
- Filhos não trabalham/estudam
- Crianças/filhos com deficiência
- Sustentam a família
- Marido não trabalha
- Perdeu um filho
- Problemas com filha mais nova
- Problemas de segurança
- Não tem negócios/projetos
- Não tem problemas

Respostas	Número de respostas
Dificuldades financeiras	53

Problemas de casa	42
Problemas de saúde (própria ou da família)	34
Estar sozinha/viúva/sem marido	15
Filhos não estudam/trabalham	9
Não ter emprego fixo / Problemas no trabalho	5
Má alimentação	4
Ter crianças órfãs/adotivas	3
Filhos/netos com deficiência	3
Não conseguem fazer negócios/projetos	2
Problemas familiares	1
Problemas de segurança	1
Não tem problemas	1

3. Quais são as suas qualidades, capacidades ou talentos que a distinguem dos outros?

Não conseguiram responder: 18

Não foi feita a pergunta: 11

Total de respostas: 28

Respostas:

- Experiência em educação infantil
- Ativa e dinâmica na comunidade
- Disposta a ajudar
- Organizar a casa / Serviço de casa
- Conhecimento na área da saúde
- Forma como lida com as coisas
- Venda de produtos
- Trabalho de quintal
- Culinária / Cozinha / Fazer bolos, biscoitos
- Dança
- Sigilo
- Ser batalhadora / Ser mãe, avó sozinha
- Responsabilidade no trabalho
- Fazer tapetes
- Falar inglês
- Ensinar os outros
- Gosta de aprender e de ensinar
- Ser chefe de turno
- Cantar
- Costura
- Ter muitos diplomas
- Ser ouvinte, amigável, comunicativa, sensível e empática
- Bordar e crochet

Respostas	Número de respostas
Culinária/Cozinha/Fazer bolos, biscoitos	11
Costura/Borda/Crochet	5

Responsabilidade no trabalho/Qualidade relacionada com o trabalho	4
Serviço de casa/Organizar a casa	3

4. O que faz / gosta de fazer nos tempos livres/folgas?

Respostas:

- Comunidade (participam ou animam)
- Partido (encontros) → Algumas são secretárias ou mobilizadoras de célula/núcleo
- Visitar pessoas doentes/ajudar
- Ler
- Organizar a casa/Limpar/Lavar a roupa/Cozinhar (Serviço de casa)
- Visitar família
- Estar com a família/os filhos (brincar, conversar)
- Machamba
- Igreja/Mesquita
- Assistir TV
- Biscates
- Faculdade/Escola
- Ver obra no terreno
- Ficar em casa/Descansar
- Escola de condução
- Passear

Respostas	Número de respostas
Igreja/Mesquita	46
Comunidade	23
Serviço de casa	16

Machamba	14
Ficar em casa/Descansar	10
Partido	8
Biscates	6
Assistir TV	6
Ler	6
Estar com a família/filhos (brincar, conversar)	5
Visitar/ajudar pessoas/doentes	4
Escola/Faculdade	3

5. Faz biscates?

Das 13 responderam que sim, 10 especificaram.

Respostas:

- Faz bolinhos e tapetes
- Compra coisas no mercado e revende
- Compra pão e revende
- Faz biscoitos para vender
- Vende peixe fresco
- Faz pedicures
- Vende pingo
- Vende carne
- Vende pingo e refresco
- Faz chamuças

7. O que gostava que o projeto fizesse para a ajudar? O que gostava que o projeto fosse? (Atividades, etc.)

- **APRENDIZAGEM/CRESCIMENTO/DESENVOLVIMENTO PESSOAL/CONHECIMENTO TEÓRICO:**
 - Estudar
 - Aprender coisas novas
 - Formações/Atividades relacionadas com crianças
 - Ajudar as mulheres a desenvolver-se
 - Fazer simulações
 - Ensinar-nos umas às outras e outras pessoas fora do grupo
 - Aprender mais sobre como ajudar os outros
 - Troca de experiências/ideias
 - Aulas teóricas/troca de ideias
 - Reuniões de grupo/Falar sobre certos temas
 - Palestras/Formações/Cursos (com certificados)
 - Aprender a ler e escrever/Alfabetização
 - Aprender novas línguas (inglês, dialeto, etc.)
 - Outras coisas como organização de eventos, como fazer uma creche, etc.
- **FORMAÇÕES/AULAS PRÁTICAS:**
 - Ofícios: crochet, fazer tapetes, pintar, arrumar a casa, fazer esteiras, trabalhos manuais, etc.
 - Aprender coisas para fazer biscates
 - Costura/Bordar
 - Cozinha/Culinária/Bolos/Ornamentação
 - Informática
 - Teatro
- **AJUDA FINANCEIRA/EMPREENDEDORISMO**
 - Ajuda para construir casa
 - Ajuda para abrir um negócio
 - Ajuda às mais necessitadas
 - Melhorar qualidade de vida
- **OUTRAS AJUDAS:**
 - Ajuda em tarefas como ir ao banco, pedir empréstimos, segurança social
 - Ajuda psicossocial e moral
- **TRABALHO DE CAMPO:**
 - Fazer trabalho de campo e ajudar outras pessoas
 - Fazer palestras na comunidade
- **DIVERSÃO/DESCONTRAÇÃO:**
 - Momentos de diversão e festa
 - Exercício físico/Ginástica

Respostas	Número de respostas
Formações práticas/Ofícios (Costura, cozinha)	39
Ajuda financeira	20
Aprender coisas novas/Estudar	15
Reunir/Troca de experiências/ideias	15
Aprender a ler e escrever	11
Ajuda para abrir negócio/Empreendedorismo	9
Palestras/Cursos	4
Inglês/Dialeto	3
Fazer palestras na comunidade/Trabalho de campo	3

8. Que temas seria interessante falar em grupo?

Não tiveram ideias novas: 25

Temas iniciais:

- SAÚDE:
 - Saúde física (desnutrição, tuberculose)
 - Saúde mental
 - Saúde sexual (HIV, gravidezes)
 - Higiene
- Segurança social/Seguros
- Educação financeira/Poupança/Negócio/Empreendedorismo
- Educação
- Trabalho
- Cultura geral
- Segurança/Guerra
- Ambiente/Natureza
- Cultura/Tradição
- Política

+ Temas sugeridos:

- SOFT SKILLS:
 - Respeito mútuo
 - Comunicação
 - Resolução de conflitos
 - Trabalho em equipa
 - Gestão do tempo
 - Colaboração
 - Rotina e organização
 - Solidariedade/Empatia
- RELAÇÃO COM OS OUTROS:
 - Como viver na sociedade/comunidade
 - Como conviver e falar com os outros/colegas
 - Maneira de falar
 - Como cuidar da família
 - Como conversar e lidar com crianças
 - União entre mulheres
- HARD SKILLS:
 - Informática (*tema ou atividade?*)
 - Novas línguas (inglês, dialeto, etc.) (*tema ou atividade?*)
 - Costura (*tema ou atividade?*)
 - Culinária (*tema ou atividade?*)
- SAÚDE:
 - Importância da toma dos medicamentos
 - Busca pela informação correta na saúde
 - Gravidezes indesejadas
 - Educação nutricional/Alimentação
- PROBLEMAS SOCIAIS:
 - Violência doméstica
 - Casamentos prematuros
- OUTROS:
 - Como mobilizar os mais jovens
 - Educação infantil

10. Porquê que é importante aprender coisas novas?

Não foi feita a pergunta: 4

Não conseguiram responder: 3

Total respostas: 50

Respostas:

- Para ensinar os que não sabem.
- Porque temos que aprender à medida que crescemos.
- O saber não ocupa espaço. Com novos conhecimentos podemos viver bem.
- Para ter mais conhecimento.
- *“É por isso que nós vivemos em comunidade, é por isso que sempre procuramos conversar com o outro”*
- *“Abre mais a mente”*
- *“Uma coisa nova para mim significa que eu também me estou a renovar”*
- *“Queremos aprender para irmos para a frente.”*
- *“Porque estou a preparar o meu futuro lá à frente.”*
- *“Qualquer pessoa tem que aprender, qualquer idade tem que aprender.”*
- *“Porque há coisas que eu não sei Inês, há coisas que eu não sei. Nunca é demais uma pessoa aprender.”*
- *“Porque muda a característica da pessoa mesmo.”*
- *“Porque é bom aprender coisas novas”*
- *“Porque abre as mentes.”*
- *“Coisas novas sempre fazem bem. Vamos aprender mais a caminhar e a deixar coisas erradas.”*
- *“Porque eu vou ficar a saber do que eu não sabia, e hei de poder mostrar ou ajudar as outras pessoas.”*
- *“Coisas novas são boas.”*
- *“Para ver outras coisa à frente. Tem que ir à frente, não voltar atrás.”*
- *“Porque aprender nunca tem limite”*
- *“Conhecimento nunca acaba.”*
- *“Você acaba se descobrindo”*
- *“Porque eu posso fazer uma coisa a achar que é boa coisa enquanto não é, mas quando eu aprender, eu já vou saber que isso afinal de contas é errado.”*
- Porque gosta e para ter conhecimentos.
- *“Saber mais, para ter mais visão em frente.”*
- *“É importante, porque a pessoa não para de aprender”*
- *“Para ganhar outras experiências.”*
- *“Porque vamos aprender mais.”*
- *“Para eu saber mais. Tenho que aprender para saber mais.”*
- *“O mundo mudou para tudo. Nós pessoas também temos que aprender novas coisas.”*
- *“É importante, para saber.”*

- *“Porque a pessoa quando aprende é quando mais desenvolve.”*
- *Porque nunca é demais.*
- *“Porque o tempo está a passar, temos novas gerações. É preciso mesmo.”*
- *“Aprender nunca é suficiente. Nunca ocupa espaço, então é sempre bom agregar mais algum conhecimento.”*
- *“Para saber melhor.*
- *“Porque quero aprender.”*
- *“Porque você vai andar, vai conhecer, vai melhorar.”*
- *“É muito importante para saber, porque escola não tem idade, nós queremos abrir vista, aprender coisas mais importantes lá à frente.”*
- *“Você não pode ficar só a saber a mesma coisa. Cada vez mais, você tem que aprender outras coisas”*
- *“Estás a agregar mais conhecimento para ti, mais habilidades, então é super importante.”*
- *“Porque saber não ocupa lugar”*
- *“Porque é para tentar se mudar. (...) Muda muito a pessoa, a ideia, e você também vai transmitir a outra pessoa para crescer.”*
- *“É importante porque é para ajudar-nos.”*
- *“Porque você vai ter visão de saber coisas que você não sabe.”*
- *“Aprender é muito bom, tudo. Eu gosto de aprender.”*
- *“Nós aprendemos todos os dias. Qualquer coisa que seja nova é importante saber.”*
- *“É importante aprender coisas novas, também vou aprender muitas coisas que eu não sei. É boa coisa.”*
- *“Porque devemos saber outras coisas.”*
- *“Ajuda a crescer melhor.”*
- *“Porque é preciso aprender. Com a idade que eu tenho preciso de aprender muitas coisas, ouvir, aprender. Ter uma ocupação.”*

12. Com quem (partilha esse conhecimento)?

Não foi feita a pergunta: 2

Respostas:

- **CASA/FAMÍLIA:**
 - Crianças / Filhos
 - Em casa
 - Com família (irmãos, filhos, sobrinhos)
 - Com o marido
- **COMUNIDADE:**
 - Na comunidade
 - Com amigos
 - Vizinhos(as)
 - Na igreja
 - Conhecidos
 - No partido
 - No bairro
 - Nas poupanças
 - Na associação
 - Com o grupo / Dentro do projeto
 - Para as novas gerações
 - Aqueles que estão mais próximos de mim
- **TRABALHO:**
 - Colegas / No trabalho
- **PESSOAS QUE NECESSITAM**
 - Com os que não sabem
 - Para aqueles que não têm possibilidade de aprender
 - Para as pessoas necessitadas/carentes
 - Para quem precisar
- **OUTROS:**
 - Nas redes sociais
 - Com qualquer pessoa (transversal a todas)

Respostas	Número de respostas
Em casa/com a família	53

Na comunidade	32
Com colegas/no trabalho	12
Com amigo/as	10
Na igreja	10
Com vizinhos	7
Com pessoas que necessitam	6

13. Qual vai ser a sua contribuição para o projeto?

Não foi feita a pergunta: 2

Não conseguiram responder: 5

Respostas:

- Disponibilidade no geral
 - Tempo
 - Aprender
 - Mostrar interesse
 - Boa colaboração
 - Trazer coisas boas para o projeto
 - Esforço
 - Paciência
 - Estar presente e atenta nas reuniões / Presença
 - Coragem
 - Dar o máximo
 - Saber dividir o tempo
 - Participação
- Partilha (de conhecimento)
 - Transmitir/Ensinar aquilo que sabe (fazer)
 - Transmitir conhecimento
 - Técnicas de venda/Marketing
 - Ideias
 - Falar / Palavras
 - Aprender e depois transmitir aos outros
 - Ajudar com palestras (saúde, motivação, inglês)
 - Partilha
- Animação
 - Força
 - Vontade / Motivação
 - Ter mais moral, pensar positivo
 - Motivar os outros / Dar moral aos outros
 - Boa disposição
- Organização
 - Ajudar a organizar, aconselhar (gestão de projeto)

Respostas	Número de respostas
Tempo	23

Transmitir aquilo que sabe/conhecimento	12
Ideias	12
Vontade/Motivação	12
Participação	7
Paciência	5
Falar/Palavras	4
Motivar/dar moral aos outros	4
Presença/Atenção	3
Ajudar a organizar/aconselhar	3

15. Não tem alguma preocupação ou medo em relação ao projeto?

Das 8 que responderam que sim, 7 especificaram.

Respostas:

- Que o projeto acabe sem se ter explorado o seu máximo potencial
- Medo de que haja barreiras ao projeto*
- Preocupação em relação ao tempo, de quando se irão fazer as atividades
- Receio de ter vergonha
- Medo que eu não receba bem ou negue as suas ideias
- Preocupação que alguém faça barreira*
- Preocupação que as participantes espalhem mal-entendidos e se sintam frustradas por não haver dinheiro

ANEXO E: Termo de consentimento informado para os grupos focais

Termo de consentimento informado

Declaro, por meio deste termo, que concordei participar na pesquisa de campo referente ao trabalho de projeto desenvolvido por Inês Tomaz, no âmbito do mestrado em Estudos de Desenvolvimento, no ISCTE-IUL. Este trabalho de projeto é sobre um projeto de educação não-formal e empoderamento de mulheres adultas, a desenvolver na Beira.

A minha colaboração será feita de forma voluntária através da minha participação num grupo focal, cujo áudio será gravado, após assinatura deste termo. A finalidade é de atingir o sucesso da pesquisa e os seus objetivos académicos. Os dados recolhidos serão tratados e analisados de forma anónima pela pesquisadora e irão constar na tese final, podendo igualmente ser divulgados noutros meios, académicos ou profissionais. A minha identidade nunca será revelada e, no final da pesquisa, o material gravado será apagado.

Fui ainda informada de que me posso retirar deste grupo a qualquer momento, sem sofrer constrangimentos ou prejuízos. A retirada do processo poderá implicar a não-participação no projeto desenvolvido, sendo esta decisão da minha inteira responsabilidade.

Beira, ____ de _____ de 2022

Assinatura das participantes:

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO F: Perguntas guia para os grupos focais – Ronda 1

PERGUNTAS GUIA PARA OS GRUPOS FOCAIS – RONDA 1

Tema da mulher e falar sobre o projeto:

- O que é ser mulher?
- Porque é que a mulher é importante na comunidade?
- Resumir o que é ser mulher com palavras
- O que seria preciso mudar para o vosso futuro ser melhor?
- Com esse projeto, gostavam também de ter essa abertura para poderem falar aquilo que está no vosso coração?
- O que é que gostavam que o projeto fizesse para vos ajudar? / Novas ideias em relação ao projeto? / O que é que gostavam de aprender?
- Porque é que temos que transmitir?
- Têm preocupações em relação ao projeto?

ANEXO G: Perguntas guia para os grupos focais – Ronda 2

PERGUNTAS GUIA PARA OS GRUPOS FOCAIS – RONDA 2

Tema da poupança:

- Como podemos poupar?
- Se tivessem de explicar a alguém que não sabe o que é xitique, o que diriam?
- Que outras formas de poupança há?
- Quais são as vantagens da poupança comunitária ou do xitique a comparar com a poupança no banco?
- Se tivessem dinheiro, que negócio fariam?

ANEXO H: Fichas de análise vertical dos grupos focais

RONDA 1:

ETAPAS / QUESTÕES	RESPOSTA / IDEIA PRINCIPAL	OBSERVAÇÕES / COMENTÁRIOS
1. Verificar e agradecer a presença de todas	-	Total de participantes nesta ronda: 51
2. Ler e assinar o termo de consentimento	-	Todas assinaram.
3. Regras do grupo focal	<ul style="list-style-type: none"> • Falar uma de cada vez e em alta voz • Respeitar as outras e as suas opiniões <ul style="list-style-type: none"> • Não insultar e não fofocar • A participação é livre e recomendada. <p>As sugestões dadas por elas foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desligar ou pôr no silêncio os telefones <ul style="list-style-type: none"> • Toda a participação é válida • Respeitarmo-nos umas às outras <ul style="list-style-type: none"> • Evitar intrigas e fofocas • Tentar estabelecer um bom ambiente entre nós 	<p>Estas regras foram propostas por mim e nos três primeiros grupos não houve mais sugestões.</p> <p>No último grupo, perguntei primeiro se havia sugestões de regras, antes de mencionar as minhas. Foi uma boa ideia, pois deu espaço para participarem mais. As sugestões foram de acordo com aquilo que eu já tinha estabelecido. Repeti as minhas regras para completar.</p>
4. Como se sentem?	<p>No geral, sentiam-se bem, ansiosas, curiosas, felizes por poder participar. Esperavam ouvir as opiniões e aprender umas com as outras. Agradeceram pela oportunidade. Têm muita vontade de aprender. Também me expressei.</p> <p><i>“Nós viemos aqui para ouvir e saber mais ou menos o que é que vai ser”</i></p> <p><i>“E aprendermos ao mesmo tempo”</i></p>	<p>Incentivei e lembrei que o grupo é para falarem e não para só ouvirem.</p> <p>Relembrei que podem e devem participar, não só ouvir.</p> <p>Repetiram-se muito, mas também deram bom feedback.</p>

<p>5. Atividade quebra-gelo</p>	<p>Fizemos a atividade no exterior, fizemos uma roda e expliquei a atividade no início, e depois a lição da mesma no fim. Correu bem em todos os grupos.</p> <p>Atividade da corda: “O que é que as mulheres devem fazer ou deixar de fazer para sermos melhores e tornarmos o mundo melhor?”</p> <p>Algumas contribuições:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Nós mulheres não podemos odiar o outro. Temos que nos respeitar.</i>” • “<i>Nós mulheres devemos ser fortes, nós somos mães. É muita coisa que passa nos filhos. Então nós mães devemos ser fortes e ter coração, de se ajudar entre nós colegas. Quando houver doença, quando houver infelicidade, não podemos nos estranhar.</i>” <p>Uma das mulheres desviou a resposta, mas deu muita força ao projeto. “<i>Isso que estamos a aprender vamos pôr nas nossas cabeças para o projeto ir à frente, temos que nos amar. Da maneira que amamos o nosso corpo, vamos também amar o nosso projeto</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>A união é que faz a força. Se nós não nos amarmos, nada vamos conseguir</i>” • “<i>Através daquilo que se falou aqui, aprendemos também devemos nos respeitar, nos amar, nos ajudar umas às outras. Tem coisas que não fazia, aquilo que eu ouvi aqui, vou tentar mudar, para as coisas irem avante. Assim vamos crescer.</i>” • “<i>Nós mulheres devemos ser fortes, deixar aquilo que não dá para fazermos, continuarmos com essa ideia e sermos unidas.</i>” • “<i>Nós mulheres temos que lutar contra a pobreza.</i>” • “<i>Nós vamos ser fortes, não vamos ser fracas porque somos mulheres. A mulher merece ser feliz, fazer alguma coisa, temos essa força para fazer.</i>” • “<i>Nós mulheres temos que ser mulheres exemplares, mulheres com uma palavra, uma forma de poder falar com outra mulher para podermos crescer como mulheres. Temos que educar as outras, ou as mais novas, para poderem seguir o mesmo rumo.</i>” • “<i>Eu acho que nós mulheres primeiro temos que começar por nos respeitar umas às outras, isso é muito importante para uma boa convivência entre nós. E depois sermos aquelas mulheres que sabemos sentir a dor da outra, ter empatia, sabermos nos colocar no lugar de uma outra mulher que está a passar por uma dificuldade, antes de julgarmos. E termos respeito entre nós.</i>” 	<p>Houve grupos em que a contribuição foi muito rica.</p> <p>Em alguns grupos não deram muito feedback no final, mas noutros foram mais dinâmicas.</p>
---------------------------------	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Temos que ser mulheres unidas, sabermos perdoar para sermos perdoadas também.”</i> • <i>“Viemos aqui para aprender muitas coisas e podermos nos ajudar entre nós.”</i> • <i>“Mulher é a primeira pessoa. Devemos ser mães. Devemos ser mulheres que sabem gerir o conselho, não fazer confusão, ajudar um ao outro, e saber reconhecer, e saber perdoar. Mãe tem que ser paciência, perdoar e reconhecer.”</i> • <i>“Mulher é forte, mulher tem coragem. Mulher é amor, pelos filhos, pelas colegas, pelas irmãs. Mulher consegue carregar perda, mulher tem paciência. Pouco, pouco vai longe, como camaleão. Não podemos ser precipitadas. Nós temos que ser fortes, mesmo criando nossos filhos sozinhas. Mulher tem que ter paciência, amor e saber sentir e sermos uma única só coisa. Entre homem e mulher, quem é mais forte é mulher.”</i> • <i>“Mulher devemos ser independentes e devemos nos ajudar uns aos outros.”</i> • <i>“Mulher é mãe, é rainha. Criança quando não tem mãe já não é criança. Todas somos mães. Isso que estamos a fazer é união.”</i> 	
<p>6. Falar do projeto - Perguntas</p>	<p style="text-align: center;">-</p>	<p>No primeiro grupo, passei logo para o tema principal: o projeto. A partir do segundo grupo, fiz uma pergunta de transição: perguntei “O que é ser mulher?”. Foi uma boa ideia porque é uma pergunta muito acessível, mas em alguns momentos pode ter sido repetitiva, porque algumas respostas foram as mesmas que na atividade quebra-gelo. Apesar de serem perguntas diferentes, as respostas foram às vezes iguais.</p>

<p>O que é ser mulher?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Mulher tem que ter uma garra, uma resistência e uma perseverança para atingir os seus objetivos. Mulher é mãe, sobretudo, mulher é dona da casa, mulher e responsável. A palavra Mulher ela é grande, por isso os homens lutam para nos pôr pequeninas. Essa luta que nós estamos a fazer aqui é para se sentir grande, porque o homem sem mulher não é nada”.</i> • <i>“Para mim, ser mulher é tudo isso. Ao mesmo tempo que uma mulher consegue ser forte, consegue ter garra, ela também consegue amar, tem esse outro lado amoroso. Ninguém tem a capacidade que a mulher tem de amar outra pessoa, seja um filho, seja seu marido ou outro mulher, e consegue demonstrar isso. Desde o princípio, Deus trouxe a mulher porque viu que alguma coisa não estava harmônica, não estava certo. Ela complementa.”</i> • <i>“Para mim, mulher é um pilar, ela é que edifica o lar, a casa”</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Casa sem mulher não é casa”</i> • <i>“Ser mulher é ser corajosa, paciente, ter respeito com outras mulheres.”</i> • <i>“Você já nasce com uma intuição de cuidar e amar, e uma inteligência”</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Mulher é ser mãe”</i> • <i>“Ser mulher não é fácil, ser mulher tem que ser forte. Porque mulher tem muitas responsabilidades. Por isso mulher tem que ser forte. Até homem depende de mulher. Por isso mulher deve ser respeitada, considerada. Mulher é tudo.”</i> • <i>“Mulher tem que ser preparada, organizada, decidida e trabalhadora. Mulher que se dedica é mulher, tem que ser uma mulher que traz atividade, que traz transformação na sua casa”</i> • <i>“A mulher deve ser exemplar, trabalhadora, educadora, organizada, respeitosa.”</i> • <i>“O que nós fizemos no dia de hoje é ser mulher, estamos aqui.”</i> • <i>“Mulher é aquela pessoa que tem que ter muito amor no coração. Tem que ser batalhadora, corajosa, saber se colocar no seu lugar, saber ser, saber estar, saber educar os seus filhos”</i> • <i>“Ser mulher é uma grande responsabilidade. A mulher é uma grande guerreira”.</i> • <i>“Mulher é tudo. É mãe, é esposa, é trabalhadora.”</i> 	<p>Muitas vezes comecei os debates com a minha contribuição para as incentivar a participar. Relembrei que não há respostas certas ou erradas. Uma das participantes incentivou e motivou muito as outras a falarem, a participarem. É muito bom isso partir delas para elas.</p> <p>Tive que puxar por elas em alguns grupos. Em alguns casos consegui que todas contribuíssem, noutros não consegui puxar por todas.</p>
----------------------------	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Ser mulher não é uma coisa fácil, é uma coisa muito complicada. Costuma se dizer que educar uma mulher é educar uma nação, porque uma mulher é tudo. Um mulher educa, nasce, ensina, aprende. Uma mulher é tudo para uma casa, não só uma casa. Em suma, mulher é uma nação.”</i> • <i>“Mulher não tem sorte. Mas o mundo sabe que mulher é importante.”</i> • <i>“A mulher é a base de tudo. É o pilar, é a coisa mais importante numa sociedade, porque é a mulher quem educa, é a mulher quem cuida, é esta mulher que tem que saber perdoar, que carrega muitas responsabilidades ao mesmo tempo. Então a mulher é praticamente a mãe da nação, tudo nasce de uma mulher. A mulher dá frutos, a mulher brota, a mulher ensina. A mulher é a coisa mais importante nesse mundo, por isso temos que nos valorizar, nós somos praticamente as mentoras, as que estão em frente de todas as coisas. Para as coisas darem certo, tem que haver uma mulher por detrás. Mesmo lá em casa, no nosso trabalho, somos pessoas muito importantes, e carregamos muitas responsabilidades.”</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Mulher é desprezada”</i> • <i>“É por isso que Deus criou Adão e depois viu que precisava de uma parte mais importante.”. “Adão é cabeça, mulher é pescoço”.</i> 	
<p>Porque é que a mulher é importante na comunidade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“A mulher é importante na comunidade porque a mulher é o elo de ligação entre as pessoas e a mulher facilita a interligação entre as pessoas. A mulher consegue difundir alguma mensagem para os outros, o que é diferente dos homens. A mensagem da mulher vai além-fronteiras, por isso a mulher na comunidade ela se sente EU.”</i> • <i>“A mulher na comunidade ela é importante porque ela é um espelho.”</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“A mulher é a base de uma sociedade, de uma casa, seja onde for, mulher é alguém importante”</i> • <i>“É só imaginarmos uma sociedade sem mulher. Conseguem imaginar uma sociedade sem mulher? Só homens só numa comunidade. (...) Não haveria de ser uma comunidade alegre. Quando há falecimento numa casa, nunca há de aparecer um homem a informar da situação, sempre é uma mulher que acaba espalhando a mensagem.”</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A mulher é a mensageira da informação.</i> • <i>A mulher é solidária e disponível a ajudar as outras.</i> 	<p>Esta pergunta só foi feita no segundo grupo.</p>

<p>Resumir o que é ser mulher com palavras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AMOR (AMOR PRÓPRIO E AMOR AO OUTRO) <ul style="list-style-type: none"> • DETERMINAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • FORÇA • PACIÊNCIA • PERDÃO • ENTREAJUDA • COMUNICAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • EMPATIA • RESISTÊNCIA <ul style="list-style-type: none"> • CORAGEM • RESPEITO • CARINHO • EDUCAÇÃO • LEALDADE • CONSELHEIRA <ul style="list-style-type: none"> • TEIMOSIA • DEDICAÇÃO • CARIDADE • SABER ESTAR, SABER SER NO SEU LUGAR <ul style="list-style-type: none"> • DECIDIDA • COLABORAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • CUIDADORA <ul style="list-style-type: none"> • PILAR • BENÇÃO • INTELIGÊNCIA • BATALHADORA <ul style="list-style-type: none"> • DINÂMICA • EXEMPLO <ul style="list-style-type: none"> • FLOR 	<p>Foi um debate interativo.</p>
--	--	----------------------------------

<p>O que seria preciso mudar para o vosso futuro ser melhor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CONDIÇÕES/NECESSIDADES BÁSICAS: Melhorar as condições de vida. <i>“As condições de vida são precárias, a partir do sítio onde vivemos, até alimentação, vestuário, tudo”</i>. Boa educação, escolas, emprego, comida, teto. Comida, roupa (necessidades básicas). Comida, saúde, educação. • SAÚDE: Melhorar acesso à saúde (medicamentos inacessíveis). <i>“Tu vais para o hospital, não tens aquelas condições, morres”</i>. Dinheiro para comprar medicamentos (saúde). Direito à saúde. • EMPREGO: Mais facilidade a encontrar emprego. Ter um emprego. Trabalhar. Bom emprego e ambiente de trabalho e não ter que depender de ninguém. Um emprego melhor, um salário melhor. • AMBIENTE DE TRABALHO: Mais respeito e melhores relações no trabalho com os chefes e entre colegas. <i>“Você sai de casa está a sofrer, chega no serviço e é um pobre sem vergonha”</i>. Melhor ambiente de trabalho: respeito, consideração, dignidade. Ambiente de trabalho melhor e mais aberto. Importância dos elogios e das críticas construtivas • EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO/CONHECIMENTO: Ter uma formação (para saber gerir os negócios). Aprender. Formação e empreendedorismo + disciplina (importância de planear bem o dinheiro). Terminar com o analfabetismo nas mulheres. Conhecimento, formação, informação. Troca de experiências e de ideias para abrir a mente. Mais oportunidades (de estudar, de se formarem). Formação, educação, conhecimento para gerir o dinheiro. Direito à educação. Mais oportunidades de se formarem, de crescerem. Em relação à educação, desafiei-as a pensar na importância de elas estudarem, não só os filhos. <ul style="list-style-type: none"> • NEGÓCIOS: Ter negócios. • DINHEIRO: Dinheiro. Dinheiro com ideia e ensinamento. Dinheiro pode ser causa de muitos problemas. Menos dívidas. <i>“Sem dinheiro, não há um futuro melhor. Penso que o dinheiro para mim é o mais essencial”</i>. Independência financeira. 	<p>Falaram das suas dificuldades e das dificuldades do país.</p> <p>Disse para nos focarmos não só nos problemas, mas também nas possíveis soluções. Devemos focar-nos naquilo que está no nosso controlo (por ex. melhorar a relação entre colegas). É importante unirem-se e terem uma comunicação saudável.</p> <p>Importância da formação, da educação.</p> <p>As participantes mais dinâmicas incentivaram as outras a participar.</p> <p>Necessidades básicas e pirâmide de Maslow (prioridade: comida, casa e saúde; depois o resto) (Desenvolvimento humano)</p> <p>Deixei espaço para desabafos. Partilharam as suas experiências e histórias de vida. Houve desabafo sobre ter rancor e energias negativas (importante prestar apoio psicológico)</p> <p>Falei da importância da saúde mental para nós e para os nossos próximos.</p> <p>Falou se da importância</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • CASA: Ter uma casa própria onde viver. <i>“Primeiro é ter casa. É muito importante ter casa própria”</i>. Ter uma casa bonita, para a comunidade ver. Ajuda nas suas casas destruídas pelos ciclones. Ter uma boa casa, com todas as condições. • FAMÍLIA: As crianças estudarem (desafiei que pensassem na sua educação). Segurança dos filhos. Ajudar a família. Pensar no futuro dos filhos. • SEGURANÇA: Segurança, tranquilidade, sem guerra. • LIBERDADES: Sermos livres, não sermos impedidas. Liberdade de expressão. <i>“Todas as mulheres que estamos no mundo somos capazes, o que nos falta é janela aberta. Uma mulher basta ter uma janela aberta, ela se lança, porque mulher é muito corajosa”</i>. • APOIOS: Subsídios mais elevados e apoio à família em caso de falecimento. Mais ajudas e possibilidade de pedir empréstimos. Receber no banco (para poderem ter acesso a empréstimos). Direito a segurança social e a seguros. • CORRUPÇÃO: Menos corrupção, sobretudo nas mulheres. • OUTROS: Mais solidariedade, apoio mútuo, união entre mulheres. • SAÚDE MENTAL: Uma das participantes desabafou sobre as suas dificuldades e chorou. É importante que estas mulheres tenham acesso a ajuda psicológica. <i>“Eu não estou bem na minha cabeça, não estou bem no meu coração, tenho uma dor que estou a sentir”</i>. Não mencionaram esta necessidade diretamente, é algo sobre a qual elas devem ser sensibilizadas. 	<p>da mulher na gestão do dinheiro.</p> <p>Importância da crítica construtiva.</p> <p>Relembrei que o projeto está aqui para tentar preencher algumas destas lacunas.</p> <p>Uma das participantes agradeceu o encontro e a oportunidade de poderem falar, de terem espaço para tal. Não estão habituadas a isso, e isto é sinal de que o projeto está a começar num bom sentido.</p>
--	--	---

<p>Com esse projeto, gostavam também de ter essa abertura para poderem falar aquilo que está no vosso coração?</p>	<p>Sim. Falta-lhes isso no trabalho. Mencionaram que já têm se sentem à vontade para desabafar comigo. Relembrei o porquê de ter criado este projeto, para lhes dar esse espaço, esse lugar de fala. <i>“Aqui precisamos que a Tia Inês nos conheça melhor e nós também te conhecermos melhor, é assim que o projeto vai andar”</i></p>	<p>Fiz esta pergunta no primeiro grupo.</p>
<p>O que é que gostavam que o projeto fizesse para vos ajudar? / Novas ideias em relação ao projeto? / O que é que gostavam de aprender?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ir à escola. Estudar. • Ter modos de falar com os outros. <i>“Isso também faz parte da educação”</i>. • Ter uma pessoa para as formar, em educação. <ul style="list-style-type: none"> • Formações práticas, ofícios • Aprender para crescer, transmitir aos outros <p>Resumi as ideias de temas: saúde sexual, saúde mental, higiene, água, segurança social, nutrição, poupança, empreendedorismo, educação, cultura, segurança, guerra, política, religião, informática, línguas novas, resolução de conflitos, comunicação, trabalho em equipa, violência doméstica. + Alfabetização (Não reagiram muito ao tema da saúde mental, acho que será importante sensibilizá-las para este tema)</p> <p>Falei de duas ideias importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A questão de se fazer palestras nas comunidades e de se formar algumas delas para fazerem este trabalho. Feedback: Acharam boa ideia. Tem que se ver bem quem tem cabeça e potencial para isso. Aconselharam que se divida as palestras por áreas e que se explore as qualidades e pontos fortes de cada uma. • A questão da sustentabilidade do projeto, de não ficarem paradas enquanto eu não estiver presente, ideia de encontrar potenciais dinamizadoras. Feedback: Concordaram e disseram que não querem ficar paradas e que querem andar para a frente sozinhas. <p>Relembrei que o projeto é para falarem e participarem à vontade e ficaram entusiasmadas com a ideia, e disseram já ter mais confiança e amizade comigo. Relembrei também que é um projeto para aprendermos, mas também para nos divertirmos, contar histórias, fazer exercício físico, para quem quer.</p>	<p>Expliquei-lhes que o projeto funciona na vertente da educação não-formal. Reconhecem a importância desse tipo de aprendizagem no dia-a-dia.</p> <p>Resumi as ideias até agora. No geral, não deram novas ideias, em relação às entrevistas. Concordaram com o que foi dito, e disseram que à medida que formos avançando, irão surgindo mais ideias (IAP).</p> <p>Relembrei que não há dinheiro.</p> <p>É bom sinal elas quererem avançar sozinhas, mostra que estão motivadas.</p> <p>Às vezes, a falta de resposta e a necessidade de estar sempre a puxar por elas, deixou-me desmotivada.</p> <p>Ver também a divisão do projeto em áreas, e sub-projetos?</p>

<p>Porque é que temos que transmitir?</p>	<p>Para os outros também saberem, para crescermos. Vão transmitir na comunidade, em casa, no infantário.</p> <p>Uma das participantes mencionou ter feito uma formação, mas que não consegue aplicar por falta de espaço, por haver barreiras.</p>	<p>Só fiz esta pergunta no primeiro grupo.</p> <p>Barreiras ao crescimento/Falta de oportunidades</p>
<p>Preocupações em relação ao projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas têm medo de que alguém faça barreira ao projeto. Assegurei-lhes que enquanto depender de nós, não haverá barreira, porque o projeto é nosso. • Preocupação de não conseguir conciliar o tempo. Relembrei que o projeto não pode atrapalhar o trabalho delas. • Como será dividido o projeto em áreas? Expliquei que isso será ajustado à medida que vamos avançando, ninguém será privado de informação <p><i>“Juntas vamos combater esses obstáculos, essas preocupações”</i></p>	<p>Exprimi as minhas preocupações (tempo, falta de trabalho para estar presente fisicamente, financiamento, etc.).</p> <p>Importância de não haver conflito de interesses entre o trabalho e o projeto.</p> <p>Houve um grupo em que não reagiram a esta pergunta e passei à frente.</p>
<p>7. Discussão do nome do projeto</p>	<p>Fizemos grupos de 3 ou 4 pessoas. Cada grupo tinha que arranjar uma ideia de um nome em dialeto para o projeto para depois debater ao grupo todo.</p> <p>As ideias de nomes foram (foi escolhido um preferido em cada grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funanane (Se gostar, em Sena) • <i>Tonga Mirane</i> (Adiante, em Ndau) • <i>Nhacupeza Acazi Moçambique</i> (Para ajudar as mulheres de Moçambique, em Sena) • Ngati Bhessane (Se ajudar, em Ndau) • <i>Wanakadji Kwenda Kumbere</i> (Mulheres avante, em Ndau) • <i>Wanakadji Cumussane</i> (Mulheres que se levantam, em Ndau) • <i>Acazi Acupezane</i> (Mulheres que se ajudem, em Sena) • <i>Mwatinherezera</i> (Nos recordou/lembrou, em Sena) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nhacha</i> (Amor, em Ndau) • <i>Mwatimbhessa</i> (Nos ajudou, em Ndau) • Rundo Wamãe (Amor das mães, em Ndau). <ul style="list-style-type: none"> • <i>Amãe Acuverana</i> (Mães unidas, em Sena) 	<p>Boa atividade porque obrigou as participantes a interagirem e a pensarem entre elas, dando oportunidade a todas de participar.</p> <p>Há sempre confusão nos nomes, e alguma dificuldade em transmitir os nomes e os seus significados de forma clara. Vejo que a maioria não está habituada a escrever o dialeto, é mais falado que escrito.</p> <p>Expliquei que iria analisar as opções de todos os grupos e que na próxima ronda iríamos chegar a um nome final.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acazi Acuanga (Mulheres fortes, em Sena)</i> • <i>Ngati Zuanane (Haja união, em Ndau)</i> • <i>Buerani Ticule (Vamos crescer, em Sena)</i> 	
<p>8. Reclamações, sugestões, feedback</p>	<p style="text-align: center;">Espaço para feedback:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foi dado bom feedback, que sou muito simples e humilde, e que trabalho bem. Honesta e transparente. • Correu tudo bem, gostaram, aprenderam muito, não têm críticas. Perguntaram se gostei do debate e da participação, eu disse que sim. • Agradeceram pelo encontro, aprenderam muito umas com as outras ao ouvir as ideias umas das outras. Não esperavam que fossem aprender tanto. Houve elogios a todas, que somos mulheres fortes e empoderadas. <p style="text-align: center;">Sugestões para a segunda ronda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantar e fazer alguma atividade a meio do encontro para não ser cansativo. Criar tempo para uma ginástica ou dança, ou lanche. • Falar do tema da comunicação, de como transmitir uma mensagem e de como cada uma gostaria de receber essa mensagem • Haver um momento de partilha de alguma história ou experiência pessoal interessante e real, para criar um ambiente relaxado e de confiança. <ul style="list-style-type: none"> • Avisar o tema com antecedência para irem pensando • Sermos mais pontuais e de darmos satisfações. Se há algum imprevisto, devemos avisar, porque todas temos outras tarefas que acabam sendo atrasadas. <p style="text-align: center;">Sugestão de, na escolha de dinamizadoras, estimular as mais calmas, as mais discretas, porque essas são as que têm de desabrochar e de falar. Importância também de não forçar ninguém.</p> <p>Propuseram que cada grupo tenha uma responsável e eu lembrei que os grupos não serão fixos, mas que haverá dinamizadoras gerais.</p>	<p style="text-align: center;">Investigação-ação participativa.</p> <p>Tive que puxar por elas, vê se que têm pouco o hábito, e até medo, de fazer críticas.</p> <p>Deixei espaço para darem sugestões pessoalmente, se não estiverem confortáveis (ninguém o fez).</p>
<p>9. Como se sentem, agora no final?</p>	<p style="text-align: center;">Sentiam-se bem, melhor. Desabafaram. Gostaram, no geral foi bom.</p> <p>Disseram que foi bom, que aprenderam muito, que gostaram de falar de o que é ser mulher, que saem dali mais animadas do que entraram, que esperam aprender</p>	<p>Respostas curtas. Elas têm tendência em repetir as respostas das anteriores, sobretudo as mais calmas.</p>

	<p>e ouvir mais nos próximos encontros, que gostaram de ouvir as ideias de nomes em dialeto, que abriram a mente.</p> <p>Sentem-se bem, agradeceram pelo grupo, desabafaram, aprenderam muito, ouviram as ideias das outras. Sentem-se agradecidas.</p> <p>Estão entusiasmadas por aprender mais, estão felizes por poderem ter um espaço para desabafar e esperam que isso traga uma melhoria no dia-a-dia.</p> <p>Gostaram de estar em grupo, estarem unidas. Ficaram com a cabeça mais fresca, mais animadas.</p> <p>Não esperavam que fosse assim, talvez esperavam que fosse menos interativo.</p> <p>Estão felizes que eu as tivesse unido, e termos tido a oportunidade de nos conhecermos melhor.</p> <p><i>“Esse amor que começou hoje, que vá para avante”</i></p> <p>Esperam que continuemos com paciência para continuar. Agradeceram o encontro, e esperam aumentar as contribuições nos próximos grupos.</p> <p>Vão partilhar com a família o que aprenderam e o que fizeram. Acreditam que é algo que beneficiará também as crianças.</p> <p><i>“Independentemente da nossa idade, todos temos algo para contribuir”</i></p> <p><i>“Acabei aprendendo com cada uma de vocês aqui”</i></p> <p>Deram-me força para continuar.</p>	<p>No geral, o feedback foi muito bom e elaborado. Notou-se que todas gostaram.</p> <p>Falaram muito da religião e do papel de Deus na vida delas e no projeto → Importância da religião e da fé</p>
<p>10. Fim</p>	<p>Agradecimentos e aplausos.</p> <p>Notas finais de cada grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tenho que falar muito e puxar muito por elas, mas deu para ver uma mudança ao longo do grupo, elas ficaram mais à vontade e perceberam que podiam falar livremente sem ter medo. Esta evolução revela que o grupo cumpriu um dos seus objetivos. 2. Foi um grupo mais interativo que o primeiro, com muitos elementos fortes a fazer perguntas, a incentivar as outras, a participar. Ainda alguma dificuldade para as incentivar, acredito que com o tempo ficarão mais à vontade e que alguns encontros mais interativos poderão fazê-las sentir mais à vontade. Foi ótima ideia introduzir o tema do que é ser mulher, pois é algo com que todas se conseguem identificar e dizer algo. Acho que contribuiu para o empoderamento do grupo. Deram mais sugestões e puseram mais dúvidas que no 	<p>Ideia de depois de termos o nome, podermos ter um grito/música para acabar os encontros.</p>

	<p>primeiro grupo. Não houve um desabafo tão intenso como no primeiro grupo, creio que por haver participantes que as deixavam mais intimidadas para tal. Fiquei muito satisfeita com este grupo.</p> <p>3. O grupo foi um sucesso pois todas falaram. Foi um grupo mais ativo, mais interativo, não falei tanto como nos outros.</p> <p>4. Foi um grupo difícil, sinto que houve muitas informações falsas e fofocas a serem corrigidas e que o debate foi pouco produtivo em termos de novas ideias, foi muito à base de queixas e de críticas ao trabalho. Houve elementos fortes que senti que estavam a tentar agitar as coisas. Consegui não ficar muito enervada com isso, consegui gerir bem e corrigir aquilo que devia ser corrigido. Foi o último grupo da primeira ronda, e foram 3 grupos de seguida, o que foi pesado e cansativo, por isso já não estava com energia para puxar muito por elas, e o debate deixou-me desmotivada, porque senti que foi pouco construtivo e positivo, como queria que tivesse sido. No entanto, o feedback foi positivo.</p>	
--	--	--

RONDA 2:

ETAPAS / QUESTÕES	RESPOSTA / IDEIA PRINCIPAL	OBSERVAÇÕES / COMENTÁRIOS
1. Verificar e agradecer a presença de todas	-	Total de participantes nesta ronda: 46
2. Ler e assinar o termo de consentimento	-	Todas assinaram.
3. Relembrar as regras	-	As mesmas regras que na primeira ronda, nada de novo. Não houve novas sugestões. Relembrei as regras em dois grupos, pois algumas participantes não tinham estado presentes no primeiro grupo.

<p>4. Espaço aberto para falarem livremente</p>	<p>Deixei espaço para falarem livremente sobre o que quiserem, desabafarem sobre algo, contarem uma história, falarem algo para as outras, etc.</p> <p>Perguntei se tinham perguntas, problemas a expor. Podemos usar estes encontros para falarmos abertamente sobre outras coisas, comunicar no geral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Houve dois desabafos sobre a situação no trabalho e de como é importante haver comunicação saudável e respeito mútuo, sem arranjar confusões. • Outra participante desabafou sobre a sua situação atual e a sua saúde, e de como sofre no trabalho com algumas colegas. As outras colegas presentes apoiaram-na e deram-lhe força. Importância do amor ao próximo. • Uma participante apelou à necessidade de se pôr em prática aquilo que ali estão a aprender, sobretudo no que toca à relação entre colegas e ao respeito pelo próximo. • Outra participante também aproveitou para desabafar porque, apesar de não o ter feito no primeiro grupo, tem algo a dizer, sobre problemas de trabalho. Remeteu para a mesma questão da colega, de se pôr em prática aquilo que ali se fala. Outras apoiaram dizendo que não nos podemos deixar afetar pelas pessoas que nos criticam e que têm más intenções. • Uma participante desabafou sobre algo que a incomodava, em relação à falta de atenção que deu a uma colega quando esta se encontrava internada depois de uma cirurgia. A sua colega entendeu a situação e desculpou-a. • Outra participante realçou que se alguma vez magoou alguém, que pede desculpa, e que é importante seguirmos juntas e unidas. • Uma participante disse que se o projeto crescer, ela não gostaria que viesse alguém de fora liderar o grupo, gostaria que se escolhesse alguém para liderar os grupos, para estarmos entre nós. Respondi que em relação a isso, estamos de acordo, 	<p>O momento aberto para falarem livremente é importante para se sentirem mais seguras e livres.</p> <p>Mostraram união e solidariedade dentro do grupo.</p> <p>Necessidade de controlar os desabafos para não entrar na fofoca, mas o objetivo de desabafarem é que se sintam melhores e isso foi cumprido.</p> <p>Relembrei que se ficarem confusas ou não perceberem algo, devem expor e perguntar à vontade.</p> <p>Desabafo importante para reforçar a união e solidariedade dentro do grupo. Vai ao encontro daquilo que se quer no projeto.</p> <p>Relembrei a importância da crítica construtiva, que propõe soluções, foco no positivo e não no negativo, e dos elogios.</p> <p>Recursos endógenos – desenvolvimento comunitário.</p> <p>Houve muitas dúvidas e intervenções o que é muito bom.</p>
---	---	--

	<p>e que a pessoa que poderá estar à frente sou eu, e que algumas delas serão dinamizadoras, mas usaremos sempre recursos internos, porque temos essas capacidades dentro do grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outras participante falou também da ideia de dar palestras nas comunidades. Respondi que o projeto pode ir para as comunidades dar formações, formando as próprias titias para dar essas palestras. Isso será bom para difundir a informação e o conhecimento e expandir o benefício e o impacto do projeto. • Alguém perguntou se houver outras mulheres nessas comunidades a gostar do projeto, se podem integrar o mesmo. Respondi que por enquanto somos este grupo atual, e que talvez um dia este projeto se torne em algo maior como uma associação, e aí poderá mais facilmente integrar novas pessoas. 	
<p>5. Atividade quebra-gelo</p>	<p>Levantei-me e fui para perto da caixa para lhes explicar a atividade.</p> <p>Explicação da atividade: <i>“Nessa caixa, tem uma imagem de alguém, toda a gente conhece essa pessoa. Então uma de cada vez, vão chegar aqui, abrir a caixa, ver quem é a pessoa e dizer uma qualidade dessa pessoa. Uma coisa boa, não é para criticarem. Tem que vir uma de cada vez e não podem dizer às outras o que está aqui dentro, por isso eu pus a caixa aqui longe”</i>. Na verdade, dentro da caixa estava um espelho, mas ninguém sabia.</p> <p>Comecei a atividade, e depois uma a uma vieram olhar para dentro da caixa.</p> <p>Alguns comentários: <i>“Ela é muito humilde”</i> <i>“Essa pessoa conversa com todos, não tem problemas com ninguém”</i> <i>“Ela é sorridente”</i> <i>“É boa pessoa”</i> <i>“Essa pessoa brilha”</i> <i>“Essa pessoa tem muito amor”</i> <i>“É muito carinhosa”</i> <i>“É paciente”</i> <i>“É uma boa dançarina”</i></p>	<p>Filmei a atividade.</p> <p>Algumas participantes ficaram com receio de abrir a caixa. Algumas tiveram dificuldade em dizer uma qualidade e outras ficaram um pouco confusas por ver um espelho dentro da caixa. No geral todas ficaram surpreendidas. Algumas repetiram o que outras disseram, e não desenvolveram o elogio, tentei puxar por algumas para desenvolverem. Estavam muito curiosas e riram muito, tanto as que olhavam para a caixa como as outras.</p> <p>São muitas as que não conseguem dizer as suas qualidades, não sabem ou acham que só os outros as podem elogiar.</p>

	<p><i>“É muito criativa”</i> <i>“Trabalha bem”</i> <i>“Muito bonita”</i> <i>“Essa pessoa é muito generosa”</i> <i>“Essa pessoa é muito carismática”</i> <i>“Essa pessoa é muito especial”</i> <i>“Essa pessoa é muito boazinha para mim”</i> <i>“Essa pessoa gostou do projeto, é boa, é carinhosa”</i> <i>“Essa pessoa é maravilhosa”</i> <i>“É boa, bonita, é amiga de todos”</i> <i>“Esta é uma pessoa muito paciente”</i> <i>“Ela mostra beleza, é amorosa e merece”</i> <i>“Esta pessoa que está aqui é linda, é uma lua que ilumina todo o país”.</i></p> <p>Lição da atividade: <i>“Nós estávamos à espera de ver outra pessoa, de elogiar outra pessoa, mas às vezes temos que olhar para nós mesmas e saber também elogiar”</i></p> <p>Temos que saber nossas qualidades, e nossos defeitos também, mas sobretudo as qualidades. <i>“Ter orgulho de você mesma, não pode esperar outros nos dizerem.”</i></p> <p>Feedback sobre a atividade. Gostaram, e não estavam à espera que fosse um espelho dentro da caixa.</p> <p>Perguntei quem é que achavam que era dentro da caixa? Pensavam que poderia ser uma foto de alguém mais conhecido, como o presidente ou assim, uma figura pública. Outras pessoas acharam que podia ser a minha fotografia.</p>	<p>A atividade foi muito boa e engraçada, que levantou os ânimos, e correu bem, gostaram muito e teve o efeito esperado, ficaram surpreendidas e divertidas, mas também perceberam a lição por detrás da atividade, foi educativo.</p> <p>Perceberam que essa atividade mostra que é importante dar valor a nós mesmas e respeitar o outro e nós mesmos.</p>
<p>6. Transição para tema da poupança</p>	<p>Nós temos que usar as nossas qualidades e talentos, aquilo que fazemos bem, para fazer um biscoito, um negócio.</p>	<p>Transição curta, mas eficaz.</p>
<p>7. Tema da poupança. Como podemos poupar?</p>	<p>A principal maneira de fazer dinheiro extra/poupar em Moçambique é o xitique.</p>	<p>-</p>

<p>Se tivessem de explicar a alguém que não sabe o que é xitique, o que diriam?</p>	<p><i>“O xitique é diferente de depositar. Tu quando vais depositar, a tendência é de depois quando estiveres mal, ires tirar dinheiro. O xitique já não, você sabe que não vai receber agora, vai sair para outra pessoa, vais pondo dinheiro todos os meses, até chegar a tua vez. Depósito no banco já é diferente, eu posso depositar 20.000 hoje, dois dias depois levantar 10.000 e gastar aquele dinheiro sem fazer nada e não saber como vou repor. Mas quando recibes o xitique, tu já tens plano na cabeça, que vais comprar x, ou fazer y (fazer obra, comprar plasma, mesa, cama, etc.). Quando fazes xitique, tens sempre plano com dinheiro, é diferente de depósito.”</i></p> <p>O xitique é uma forma de ajudar a gerir melhor o dinheiro.</p> <p><i>“Tem vários tipos de xitique que fizemos, porque sem xitique de verdade, nada poderíamos fazer. Chegou final do mês, todas nós aqui estamos no xitique. Tem xitique que andamos de casa em casa, para conhecer também a casa das nossas irmãs, tem xitique só mensalmente recolhemos e vamos dar à pessoa que vai receber. De casa em casa, se é de 2.000 o xitique, aumentamos mais 200 meticais para ser 2.200. 100 meticais é para um lanche, 100 meticais é para a caixa, em caso de doença para ajudar alguma colega. Os 2.000 de todos juntos entregamos a uma pessoa. Chega o final do mês, vamos em casa de Tia X que vai receber este mês, todos juntamos aquele dinheiro, dinheiro de comida mandamos antes daquele dia para ela ir comprar refresco, frango, alface, arroz, e ela prepara para receber. Quando chegamos lá, vamos com dinheiro na mão, e a cobradora recebe o dinheiro e anota, e entrega-se o valor à pessoa. Além dos 2.000, cada uma tem que dar um presente individual. Cada uma tira aquilo que tem. Canta -se uma canção, oramos antes de iniciar, fazemos uma fila para entregarmos o nosso presente, a registar-se num caderno quanto deu cada. Dali, chega-se a hora de entrega, comemos, brincamos, dançamos até às tantas e vamos para casa. Quando não se vai de casa em</i></p>	<p>Pedi que fingissem que eu sou uma estrangeira que não sabe o que é xitique e que me explicassem o que é.</p> <p>Fui fazendo perguntas para incentivar o debate (sempre fingindo que não sei o que é o xitique).</p> <p>Em alguns grupos, foi preciso puxar pelo desenvolvimento do tema.</p> <p>Houve uma pergunta feita por uma das participantes o que é muito bom, porque quer dizer que estão curiosas em também aprender aquilo que não sabem mesmo dentro de um tema muito familiar.</p> <p>Em África, é muito difícil ir ao banco, enquanto na Europa é mais fácil e há menos espírito comunitário.</p>
---	--	---

	<p><i>casa, só recolhemos, anotamos e entregamos.”</i></p> <p><i>“Xitique é formado por um grupo, por exemplo de 10 pessoas. Essas pessoas combinam o valor a depositar mensalmente, pode ser 5.000 por exemplo. Se são 10 pessoas, são 10 meses, mas podem decidir que saem duas pessoas de cada vez por mês, entendendo que são 50.000 meticais no total, ou seja, 25.000 cada pessoa. Cada mês, saem duas pessoas, mas esperando aquela data ou final do mês. A maioria dos grupos definem que a entrega do valor é feita de 25 do mês presente a 5 do mês seguinte. Fora deste valor, podem pensar que no grupo como são como família, porque não se visitarem? Naquele dia que se entrega o valor, vamos em casa de uma, sentamos, conversamos, trocamos ideias. Chega o momento de entregar o valor e entrega-se a quem vai receber naquele mês, e roda-se até toda a gente receber no grupo, e depois volta ao início. Há umas que não se encontram, só recolhem e entregam o valor”</i></p> <p><i>“Xitique é assim: por exemplo estamos nós todas aqui, eu quero comprar uma coisa com uma determinada importância, essa importância em 2, 3 meses eu não consigo ter a importância para adquirir aquela coisa. Então vamos unir, aquela coisa custa x, vamos fazer xitique, vamos tirar um valor fixo todas por mês, ou diário, depende. Há xitique diário, há xitique mensal, porque nós lá fazemos mensal. Então aquele dinheiro é tanto, esse mês recebe alguém, talvez eu que tenho programa com aquele dinheiro, o resto a mesma coisa”</i></p> <p><i>“Xitique é uma coisa que ajuda, porque por exemplo o valor que a gente ganha, você quer fazer uma coisa maior enquanto aquele dinheiro não chega. Mas se você faz um programa no xitique, quando você receber aquele dinheiro, você já pode fazer aquilo que queria fazer. Você tem que fazer o sacrifício de juntar, juntar até receber</i></p>	
--	--	--

Mas como é que funciona, quem é que dá o dinheiro, o dinheiro vem de onde?

“O dinheiro vem de nós próprios, dos nossos salários. Por exemplo, combinamos entre 12 pessoas, mas não de mafiosos, pessoas de confiança, combinamos um xitique de 2.000 meticais por mês, e saiu só uma única pessoa cada mês.”

E o xitique é sempre mensal?

A maioria dos xitiques são por mês, mas também há por semana ou por dia ou todos os fins de semana, mas é mais para negociantes.

Para quem recebe o salário no fim do mês, faz-se xitique mensal. Cada grupo define as suas regras.

E se por exemplo no próximo mês, alguém não consegue dar a sua parte?

Prejudica o grupo porque a pessoa que recebe nesse mês recebe menos. Nesse caso deve-se avisar, e pode acontecer que a pessoa que falhou em dar a sua parte se proponha a trocar de lugar com a pessoa que recebe nesse mês.

Xitique é um compromisso e tem que envolver pessoas de confiança. Pode acontecer a pessoa não conseguir dar por razões extremas, e nesse caso podem-se entender e deixar, mas há vezes em que as razões não são justificadas e causa problemas.

Xitique tem que ser com pessoas de confiança então?

Sim. Porque senão há risco de a pessoa não pagar. É mais fácil fazer xitique com as colegas do trabalho, porque todas recebem na mesma altura. Há sempre o risco de alguém não querer pagar o valor, e criar confusão. Se isso acontecer regularmente, essa pessoa deve sair do xitique para não prejudicar o grupo.

E não há uns xitiques que funcionam em caso de emergência?

Sim, já fizeram, mas não deu certo. O que fazem é que, em caso de infelicidade, cada um dá o que pode, fora do xitique.

“Quando você faz xitique, tem experiências que você vai ver que não dá certo”.

	<p>Quais é que são as vantagens, as dificuldades?</p> <p>Dificuldades por causa do baixo salário. <i>“Você tem que fazer porque com salário, não compra nada para casa”</i>. Contaram que o xitique as ajudou com muita coisa em casa, mas hoje as coisas estão mais caras e custa mais. <i>“Xitique me ajudou muito, já tenho terreno”</i>. <i>“Graças a Deus, eu com xitique, estou a construir casa. Xitique é bom”</i></p> <p>E só as mulheres é que fazem xitique?</p> <p>Não, homens também fazem, mas a maioria são as mulheres, pois pensam mais nas necessidades da casa. Existe também xitique de casal.</p> <p><i>“É bom muito mais para mulheres, porque a mulher é que vê o que está em falta, então joga a dizer que tem que fazer coisas, mesmo demorando, mas há de realizar sonho com aquele xitique”</i>.</p> <p>Hoje em dia todos fazem xitique. Para participar num xitique, é preciso ter palavra, porque é um compromisso.</p> <p>E vocês participam em vários xitiques?</p> <p>Antes, sim. Faziam xitique de comida, de mucume, etc. Algumas podem fazer vários, mas é difícil fazer xitique fora do infantário, porque nem sempre o salário cai no dia 30 e depois não conseguem pagar no xitique. No trabalho é mais fácil, porque todas recebem na mesma altura, e não há esse risco de alguém não conseguir cumprir o compromisso.</p> <p>Xitique é só em dinheiro?</p> <p>Não, há xitique de comida, de loiça, de mucume, de mobília, de material de construção, etc. A pessoa compra com o valor x aquilo que foi designado, para depois entregar a quem recebe naquele mês. A pessoa às vezes pede uma coisa em específico, de acordo com a sua necessidade. Podem também trocar produtos entre elas.</p> <p>Mas se a pessoa não tem necessidades desses bens, pode pedir em dinheiro?</p> <p>Pode, mas depende das regras do grupo. Em vez de gastarem dinheiro em bens, comida,</p>	
--	--	--

	<p>podem entregar esse valor diretamente, dependendo da necessidade da pessoa.</p> <p>A pessoa que recebe é que recolhe o valor? Não. Há alguém que é designado para recolher, gerir, e entregar o valor.</p> <p>A pessoa que recebe naquele mês também tem que pagar? Sim. A pessoa que recebe conta com o valor total e faz planos com esse valor. Todos dão a sua parte, independentemente de receber ou não.</p> <p>Mas também tem xitique de casa, em que vão a casa da pessoa, certo? Sim. Vão a casa da pessoa, conversam, lancham e entregam à pessoa.</p> <p>Há um máximo ou mínimo de pessoas para fazer um xitique? Não há, 2 pessoas podem fazer um xitique, mas não é tão bom porque não sai muito dinheiro. Não há máximo, mas quando são mais de 12, ultrapassa os 12 meses do ano, e as pessoas ficam muito tempo à espera da sua vez. O máximo determina-se para não prolongar muito o xitique, mas depende muito da organização. É melhor um grupo mais pequeno. Há xitiques com muita gente, e são duas pessoas por mês a receber, ou mesmo três.</p>	
<p>7.3. Que outras formas de poupança há?</p>	<p>Grupo de poupança: Cada uma tira aquilo que tem durante o ano, e põe se num cofre. Quando chega ao final do ano, faz-se as contas e cada uma leva a sua parte. Podem levar em dinheiro, ou podem juntar tudo e ir comprar algo em conjunto. Podem pedir emprestado do cofre, mas devolvem com juros.</p> <p><i>“Poupança para final do ano, as pessoas poupam aquilo que tiverem, mas algumas poupanças têm um valor determinado, e o dinheiro não sai até ao final do ano, só se tira em novembro para se fazer pequenas compras para o final do ano.”</i></p>	

	<p>Poupança anual: Há uma caixinha, cada um põe a sua parte, no final do ano tira-se o valor total para cada pessoa. Na poupança, quando querem levar dinheiro da caixa, devem depois retribuir com juros. No final do ano, cada um leva o seu valor, mais os juros.</p> <p><i>“Há xitique e há poupança, são diferentes. Xitique no fim do mês, estamos a receber, tiramos nós todos. Poupança é uma caixa ou é alguém que segura o dinheiro, há um caderno, cada um tira aquilo que tem e entrega. Esse dinheiro não é dado a ninguém, todo o ano está no mesmo sítio. Às vezes alguém está aflito, pode emprestar dinheiro ali, mas quando devolve, devolve com juros. No fim do ano, divide-se por todos ou compra-se algo em conjunto. Às vezes, aquilo que vinha dos juros, põe-se de lado, e compra-se algo e divide-se por todas”.</i></p> <p><i>“E há poupança, poupança não se tira, poupa-se. De janeiro a dezembro só se põe, e outros devem para dar juros, aquele juro entra na poupança e o dinheiro cresce. Em dezembro, você leva o seu valor mais aquele juro, já tens uma coisa um pouco elevada.”</i></p> <p>Tem vários tipos. Há poupanças semanais, não só mensais. Há poupanças com valores determinados, mas normalmente estipula-se um mínimo (pode ser, 100, 200, 300, etc.) e cada um dá aquilo que pode acima.</p> <p>Poupança é sempre no final do ano que se tira?</p> <p>Depende, tem poupança de 6 meses, depende do acordo, mas normalmente é um ano.</p> <p>Outras maneiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outra maneira pode ser pôr dinheiro no banco, mas preferem fazer xitique e poupar. Dinheiro no banco é fácil de levantar e usar. • Podem pedir emprestado umas às outras, mas cobram juros. • Podem pedir emprestado no banco, mas os juros são muito altos e ficam muitos anos a pagar. 	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Há também poupanças para o final do ano, para a festa, então todos os meses pagam, e na primeira semana de dezembro recolhem e distribuem aos donos, mas juntam o valor total e vão comprar tudo aquilo que é necessário para a festa para todos. • Há também quem faça pequena poupança com moedas em casa (tipo mealheiro). <ul style="list-style-type: none"> • Algumas pessoas fazem poupança individual e usam o valor no final do mês. <p>Porque é que compensa mais fazer poupança em grupo do que por exemplo cada uma guardar na sua casa numa caixa o dinheiro?</p> <p>Porque em casa, não vão guardar, vão gastar. O fácil acesso facilita o gasto, o dinheiro acaba rápido.</p> <p>Falei que as poupanças comunitárias são um compromisso porque as pessoas têm que ter mais paciência e gerir melhor o dinheiro. Tendo compromisso com outras pessoas, somos mais sérios e responsáveis com o dinheiro.</p>	
<p>7.4. Vantagem da poupança comunitária ou do xitique a comparar com poupança no banco?</p>	<p>São maneiras diferentes de poupar. A vantagem do xitique ou da poupança comunitária é que os valores poupados são mais flexíveis, enquanto no banco é retirado/depositado o valor estipulado mensalmente.</p> <p>Além disso, poupando no banco, sabemos que o dinheiro está ali, e está mais acessível, então vamos mais facilmente usá-lo.</p> <p>Quando é xitique, não temos acesso direto ao dinheiro, então temos que fazer planos e ter paciência com esse dinheiro. O xitique trabalha a paciência.</p> <p>O xitique ajuda muita gente, porque ir ao banco é um processo complicado, há muita papelada, muita burocracia, os juros são altos e a dívida demora a ser paga. Mesmo precisando de um valor que sabemos que temos na conta, o banco pode não ter disponível.</p>	<p>Uma participante falou que isso também é porque na Europa o Estado consegue ajudar mais as pessoas vulneráveis, enquanto em África as pessoas devem arranjar os seus próprios mecanismos.</p> <p>Mencionei que em África no geral, as pessoas recorrem pouco ao banco e mais a poupanças comunitárias, como os créditos rotativos (xitique). Na Europa, é o contrário.</p>

	<p>No banco, podem ficar anos a pagar uma dívida baixa e os juros são elevados, então compensa mais fazer xitique.</p> <p>Na poupança comunitária, o dinheiro está lá, mas devolve-se com juros mais acessíveis (normalmente 10%).</p>	
<p>7.5. Se tivessem dinheiro, que negócio fariam?</p>	<p><i>“Não podes ter dinheiro e gastar de qualquer maneira, tens que fazer qualquer coisa”</i></p> <p>Ideias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vender um pouco de tudo (comprar e revender) numa banquinha • Fazer uma banquinha para vender tomate, refresco, pingo, etc. <ul style="list-style-type: none"> • Torrar amendoim e vender • Banquinha para vender sandes, refresco, hambúrguer. • Comprar chouriço, salsichas, roupas ao Chimoio para revender na Beira. • Comprar uma máquina de costura, para fazer roupas e ganhar um extra. <ul style="list-style-type: none"> • Ter uma caravana, para vender hambúrgueres, sopas, etc. • Ter uma máquina de pipocas para vender. <ul style="list-style-type: none"> • Vender bolinhos • Fazer táxi-mota • Abrir um takeaway, vender comida, salgados, etc. <ul style="list-style-type: none"> • Abrir uma alfaiataria • Fazer queques para vender ou abrir uma pastelaria • Ter galinhas para vender frangos e ovos • Comprar caixas de ovos e distribuir favos às bancas, aos pequenos comerciantes, e no final do mês ir recolher a sua parte. <p>Também é importante sabermos fazer as nossas coisas, para não ter que comprar a outras pessoas e poupar esse valor.</p> <p>Para fazer um negócio, precisam de um investimento inicial porque depois dinheiro cria dinheiro e com lucro investe-se de novo para expandir o projeto.</p>	<p>Disseram que têm ideias, mas não tem meios de fazer. Expliquei que são essas ideias que quero ouvir.</p> <p>Importância de apoiarmos os negócios dos nossos amigos, familiares, conhecidos. Se apoiarmos alguém, essa pessoa um dia poderá nos ajudar no nosso próprio negócio.</p> <p>Usarmos os recursos internos ao projeto.</p> <p>União no grupo.</p> <p>Importância da autossuficiência. Fiz com isto a transição para o tema das dinamizadoras.</p>

	<p>Uma participante disse que para ter um negócio, tem que se ter paciência e tempo para se dedicar. As que não têm tempo, podem pedir ajuda a outras pessoas, se não tiverem tempo. Mas sem ajuda, o negócio não cresce. É importante haver transparência dentro dos negócios e apoiarmos os negócios das outras, sobretudo dentro do grupo.</p> <p>Falaram da ideia de em grupo, abrirem um negócio. A ideia de fazerem negócios em grupo, em vez de individualmente, é muito boa. Reconheceram que há talentos no grupo e que se deve usar isso, e juntar os talentos.</p>	
<p>8. Falar sobre possíveis dinamizadoras</p>	<p>Concordaram com a ideia de se formar algumas delas para darem palestras nas comunidades.</p> <p>Na questão da sustentabilidade e da ideia de fazerem atividades sozinhas, sem a minha presença, mostraram vontade para tal, e expliquei o que fariam as dinamizadoras (organizar atividades, dinamizar e motivar o grupo, ter autonomia e iniciativa, comunicar com as outras e comigo, saber gerir as diferentes personalidades e relações dentro do grupo).</p> <p>Alguém perguntou quanto tempo eu irei ficar fora, e eu expliquei que não sei responder a essa pergunta, por isso é que é importante elas irem avançando e não ficarem à espera</p> <p>Perguntei-lhes se alguém tem interesse em assumir essa responsabilidade ou se acham que alguém no grupo tem potencial para tal. Foi esclarecido que não é preciso serem jovens, nem as pessoas mais óbvias, qualquer pessoa tem potencial, desde que tenha sobretudo vontade.</p> <p>Foi exposta a preocupação da composição dos grupos, eu expliquei que os grupos não são fixos, que devem conseguir gerir os horários de trabalho e o tempo livre.</p> <p>Uma das dinamizadoras designadas insistiu que só aceitaria esta responsabilidade se o</p>	<p>Percebi que há tensões dentro do grupo geral do projeto, por uma das dinamizadoras nomeadas ter exigido que o grupo ficasse fixo como está, senão não aceitaria a tarefa. Apesar de não ser ideal não haver rotatividade, aceitei, porque é melhor reunirem com este grupo fixo do que não reunirem.</p> <p>Concordei com as suas sugestões e concordaram com a minha.</p> <p>Realcei que ao mencionarmos estes nomes, não estamos a comprometer estas pessoas, ou seja, que é apenas uma referência, para eu depois conversar com estas mesmas para perceber se efetivamente poderão avançar neste sentido e dar-lhes alguma direção a seguir.</p> <p>Relembrei a importância destas dinamizadoras e da vontade de todas em</p>

	<p>grupo ficasse como está. Aceitei, é melhor reunirem do que não reunirem.</p> <p>Disseram que é importante que estas dinamizadoras sejam elementos fortes que motivem as outras.</p> <p>Uma participante pediu ao grupo que, quando eu for, que essas dinamizadoras não façam tribalismos, não isolem nem excluam ninguém. Tem que haver amor ao próximo e comunicação, independentemente das relações pessoais. Não pode haver confusões e problemas entre elas. Têm que se manter unidas. Temos que almejar ser um exemplo para o exterior. Não precisamos de ser todas amigas, mas temos que aprender juntas.</p> <p>Uma participante lembrou a importância de puxarmos pelas pessoas mais calmas e de lhes atribuirmos algumas pequenas responsabilidades para irem crescendo.</p> <p>Perguntaram também se tenho alguma exigência em termos de frequência de encontros, respondi que não, que façam o que conseguirem. Realcei que estarei sempre comunicável.</p>	<p>continuar para o futuro do projeto.</p> <p>As sugestões vão de acordo com o que tinha pensado.</p>
<p>9. Votação do nome final</p>	<p>Partilhei todos os nomes propostos na primeira ronda e os 4 escolhidos como preferidos. Propus que nomeássemos o projeto <i>Wanakadji</i> (em Ndau) e que lhe juntássemos um slogan/lema. Expliquei o porquê destas escolhas, e concordaram. Concordámos também que o slogan deveria ser em Sena, para incluir os dois dialetos. Escolhemos então em conjunto o lema, e chegámos à conclusão que poderia ser <i>Acazi Acuanga</i>. Todas concordaram.</p> <p>Acham que descreve bem o nosso grupo, porque somos mulheres fortes, lutadoras e independentes (uma participante explicou como as mulheres em Moçambique são lutadoras).</p> <p><i>“Não é forte para destruir, tem que ser forte para construir”</i></p>	<p>No primeiro grupo, fizemos esta votação no início.</p> <p>Deram a opinião delas à vontade e pareceram muito felizes com a escolha.</p> <p>Depois de explicar as escolhas e estimulá-las individualmente, todas concordaram com esta proposta. Perguntei individualmente às mais caladas se também gostaram, e o feedback foi positivo.</p>

<p>10. Sugestões e conclusão</p>	<p>Só se falou da questão de horário, de ter havido atrasos que fizeram com que o grupo começasse muito mais tarde do que a hora prevista. Devemos aparecer a horas, e avisar quando há imprevistos.</p> <p>Deram-me força para continuar com o projeto e lutar por ele.</p> <p>Uma participante apelou que essas dinamizadoras tivessem paciência. É importante não se desprezarem, não se excluírem, e respeitarem-se. Devem pensar que quando houver convocação para uma atividade, não é aquela dinamizadora a chamar, mas a “Tia Inês”. Concordei.</p> <p>Outra participante lembrou que este projeto é de todas nós. <i>“Esse projeto é de todas nós, então também da nossa interação, do nosso empenho, do nosso interesse. Se nós nos interessarmos, se nós quisermos que esse projeto gere frutos no futuro, nós temos que participar, temos que arranjar um tempinho para fazer parte das reuniões, porque, se não conseguirmos ter esse tempo, isso não irá em frente e não estaremos a fazer nada. É esse interesse que temos que mostrar, para que isto dê frutos.”</i></p> <p>Concordei e lembrei que o futuro do projeto está nas mãos de todas nós, não só de mim.</p> <p>Falaram um pouco de ideias para os grupos que irão organizar como, por exemplo, cada uma contribuir para fazerem um lanche para todas.</p> <p>Acabámos com o lanche e conversa. Agradecimentos.</p> <p>Notas finais de cada grupo:</p> <p>1. Foi um ótimo grupo, houve bom debate, boas contribuições e participação. Alguns elementos mais fortes lideraram o grupo, o que motivou também outras, mas talvez possa ter impedido outras de falar. Houve apenas problemas de atrasos, demorámos muito para começar por esperarmos um número maior de participantes, o que fez</p>	<p>Notas finais sobre a RONDA 2:</p> <p>A atividade foi um sucesso, no geral tinham muita coisa a dizer sobre o tema da poupança e do xitique, e conseguimos chegar às conclusões necessárias em relação ao nome do projeto e em relação às potenciais dinamizadoras. Acho que nesta ronda já estavam mais confortáveis para intervir e falar abertamente, o que é um bom indicador para o futuro, à medida que forem fazendo mais atividades, poderão sentir-se cada vez mais à vontade e com mais confiança para falar e ter iniciativas e ideias</p>
----------------------------------	---	--

	<p>com que algumas pessoas tivessem que sair antes do fim, por terem compromissos. Além disso, o grupo era pequeno. Nesta ronda, a distribuição dos grupos foi complicada, por falta de disponibilidade de muitas participantes; na primeira semana, os dois primeiros grupos tinham pouca gente, enquanto na segunda semana, os grupos eram muito grandes. No geral, correu tudo bem, e chegámos a um consenso sobre a questão das dinamizadoras e do nome final do projeto, e o grupo pareceu-me muito unido e harmonioso.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Alterei apenas a ordem inicial dos temas, mas correu tudo bem. Foi um grupo muito pequeno, mas dinâmico, muito interessante. Houve problemas de atrasos, mas fora isso, foi muito positivo. 3. Grupo muito grande, mas correu muito bem. Foi preciso puxar por elas no tema principal, mas houve intervenções e relatos de experiências muito interessantes. Foi muito positivo. 4. Faltaram algumas, mas o grupo estava bem composto. A atividade foi muito boa, como nos outros grupos, e perceberam a lição da mesma antes de eu ter que explicar, o que é muito bom. Na parte do tema do xitique e da poupança, tive que puxar muito por elas com perguntas, e não desenvolveram tanto as respostas; eu própria já não tinha perguntas novas, já só estava a repetir as perguntas dos outros grupos. Houve alguma confusão no fim do grupo em relação às dinamizadoras que me deixou frustrada e cansada, mas acredito que geri bem a situação. O debate no geral foi bom, foi interessante. 	
--	--	--

ANEXO I: Bairro de residência das participantes

Bairro de residência	Frequência	Percentagem
Centro da Cidade	42	72%
Fora do centro da Cidade*	16	28%
TOTAL	58	100%

ANEXO J: Existência de outras ocupações das participantes

Outras ocupações?	Frequência	Percentagem
Não	56	96%
Sim*	2	4%
TOTAL	58	100%

ANEXO K: Religião das participantes

Religião	Frequência	Percentagem
Cristã*	53	91%
Muçulmana	5	9%
TOTAL	58	100%

*Religião Cristã	Frequência	Porcentagem
Católicas	33	57%
Protestantes	20	34%
TOTAL	53	91%

ANEXO L: Línguas faladas pelas participantes

Língua	Frequência (participantes que falam a língua)	Porcentagem de participantes que falam a língua
Português	58	100%
Sena	42	84%
Ndau	29	50%
Xuabo	16	28%
Xitsua	8	14%
Inglês	6	10%
Xona	4	7%
Macua	3	5%
Chewa	1	2%

Maconde	1	2%
Bitonga	1	2%
Thewe	1	2%
Linguagem gestual	1	2%

ANEXO M: Número de línguas faladas pelas participantes

Número de línguas faladas	Frequência	Porcentagem
1	3	5%
2	17	29%
3	23	40%
4	12	21%
5	2	3%
7	1	2%
TOTAL	58	100%

Projeto Wanakadji - “Acazi Acuanga”

Foram realizados três encontros em grupos diferentes no dia 09, 14 e 15 de Setembro de 2022, na casa de uma das mulheres do grupo, que nos cedeu o espaço. O encontro teve como objetivo debater o tema principal: O papel da mulher na família e na comunidade.

Houve muitas ideias e pontos de vista no debate deste tema. Falamos de como a mulher pode se envolver na sociedade para que ela possa ser um espelho e que possa influenciar positivamente na vida de outras mulheres. Atualmente a mulher tem sido um papel crucial na comunidade onde está inserida tendo em conta que ela está enfrente de tudo que acontece na comunidade e hoje a mulher é independente e tem vontade de se formar e crescer na vida profissional. O tema principal trouxe-nos muito aprendizado no que concerne ao papel e envolvimento da mulher na comunidade.

Depois do tema debatido por nós, fizemos uma atividade recreativa como um jogo de canto e dança.

Estavam presentes em média 40 mulheres, no primeiro encontro que se realizou no dia 09 de Setembro de 2022 foram 15 mulheres, no segundo encontro que foi no dia 14 estavam presentes 15 mulheres e no terceiro encontro que foi no dia 15 estavam presentes 10 mulheres

No total, 36 mulheres participaram nesta ronda de encontros (à volta de 60% das mulheres participantes no projeto), o que é muito positivo. A dinamizadora esteve presente nos três encontros, a mulher que disponibilizou a sua casa esteve presente em dois encontros e uma terceira mulher esteve presente em dois encontros também.

Seguem abaixo algumas imagens dos encontros:



Beira, aos 10 de Outubro de 2022