

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LORIANA GUIMARÃES BORGES DO CANTO MOREIRA

O ENSINO FORMAL NA ILHA DE BUBAQUE (GUINÉ-BISSAU): CONTRIBUIÇÕES DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA NA TRANSFORMAÇÃO
SOCIOAMBIENTAL LOCAL

CURITIBA

2022

LORIANA GUIMARÃES BORGES DO CANTO MOREIRA

O ENSINO FORMAL NA ILHA DE BUBAQUE (GUINÉ-BISSAU): CONTRIBUIÇÕES DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA NA TRANSFORMAÇÃO
SOCIOAMBIENTAL LOCAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Vanessa Marion Andreoli

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Moreira, Loriania Guimarães Borges do Canto.
O ensino formal da ilha de Bubaque (Guiné-Bissau) :
contribuições da educação ambiental em perspectiva crítica na
transformação socioambiental local / Loriania Guimarães Borges do
Canto Moreira – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Vanessa Marion Andreoli

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação ambiental – Estudo
e ensino. 3. Educação e meio ambiente. 4. Sociologia – Meio
ambiente. 5. Guiné-Bissau. I. Andreoli, Vanessa Marion, 1979-. II.
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em
Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LORIANA GUIMARÃES BORGES DO CANTO MOREIRA** intitulada: **ENSINO FORMAL NA ILHA DE BUBAQUE (GUINÉ-BISSAU) E A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL LOCAL**, sob orientação da Profa. Dra. VANESSA MARION ANDREOLI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 19 de Dezembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

21/12/2022 20:27:13.0

VANESSA MARION ANDREOLI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/12/2022 22:05:42.0

EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/12/2022 23:23:33.0

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 243272

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 243272



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

ATA NºD20.04222

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO**

No dia dezenove de dezembro de dois mil e vinte e dois às 14:30 horas, na sala 232A, Campus Rebouças, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **LORIANA GUIMARÃES BORGES DO CANTO MOREIRA**, intitulada: **ENSINO FORMAL NA ILHA DE BUBAQUE (GUINÉ-BISSAU) E A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL LOCAL**, sob orientação da Profa. Dra. VANESSA MARION ANDREOLI. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: VANESSA MARION ANDREOLI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MICHELLE BOCCHI GONÇALVES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, VANESSA MARION ANDREOLI, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca sugeriu alteração do título para: ENSINO FORMAL NA ILHA DE BUBAQUE (GUINÉ-BISSAU): CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA NA TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL LOCAL. Sugeriu também indicação para publicação.

CURITIBA, 19 de Dezembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

21/12/2022 20:27:13.0

VANESSA MARION ANDREOLI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/12/2022 22:05:42.0

EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/12/2022 23:23:33.0

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 243272

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prrpg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 243272

AGRADECIMENTOS

No início era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Todas as coisas foram feitas por meio dele, e sem ele, nada do que foi feito se fez.

João 1:1 e 3

Essa passagem bíblica se faz uma das minhas favoritas e resume meus sentimentos sobre este trabalho. Esta pesquisa, seu desenvolvimento e construção, têm início Nele e se finda Nele; nada do que foi feito teria sido possível sem Ele, Jesus, a palavra viva que trouxe à existência o movimento e as inspirações necessárias aos dias em que os desafios se mostravam gigantes e este estudo figurava impossível de ser concluído.

Nos dias de “branco” para a escrita, quando nenhuma ideia sequer surgia, Sua graça e sabedoria me acalmavam e me ajudavam a coordenar as palavras de modo a me fazer compreensível. Seu renovo nos dias de extremo desgaste, ânimo para perseverar e não desistir. A Ele, Jesus Cristo, eu dedico toda minha gratidão, tudo que esse trabalho representa e todos os resultados que serão obtidos a partir dele, porque são Dele, por Ele e para Ele.

Gratidão à minha mãe, que criou a mim e às minhas duas irmãs praticamente sozinha. Frente a enormes dificuldades, as encarou e enfrentou com coragem, nos ensinando a sermos mulheres de fibra que constroem seu futuro por meio da educação. Obrigada mãe, por ser meu exemplo de mulher, de coragem e de esperança.

Gratidão eterna ao meu esposo Augusto. Meu amor, meu peto, você foi e é minha escolha mais acertada! Meu companheiro, meu amigo, meu porto seguro. Obrigada por partilhar a vida comigo, por estar sempre ao meu lado e por todos os dias, escolher permanecer. Juntos nos momentos de derrota, juntos nos momentos de conquista, sempre juntos! Te amo eternamente!

À minha filha Fernanda que com sua doçura e alegria, sempre torna meus dias felizes. Filha, sou honrada por ser sua mãe! Saiba que a cada beijo recebido durante a produção da pesquisa, cada vez que você preparava um lanchinho para que eu não ficasse sem comer enquanto estava no computador, a cada banho que você preparou para mim ou a cada vez que me olhava e perguntava: “já fez uma pausa, mãe?” ou “chega por hoje?”, recebi seu carinho e cuidado. Você é meu presente do céu, minha alegria! Te amo imensamente!

Meu amor e minha princesa, vocês são minha base! O encorajamento e o suporte de vocês, foram essenciais para essa construção. Sou grata por serem quem são e por estarem ao meu lado nesse importante processo. Obrigada por todo amor dispendido, pela compreensão de minhas ausências e pela empatia nos momentos de cansaço, quando as lágrimas eram inevitáveis. Obrigada por cada abraço, por cada palavra de ânimo e por acreditarem junto comigo, nos voos que ainda sou capaz de alçar.

Grata à minha professora orientadora Dra. Vanessa Marion Andreoli que acreditou no potencial dessa pesquisa e aceitou trilhar esse caminho comigo. Obrigada professora, por aceitar esse desafio, por cada orientação, pela paciência e suporte. Por vezes, a sua calma me tranquilizava, por outras, nem tanto. Mas inegavelmente, sua condução e parceria foram essenciais no trilhar dessa vereda investigativa.

À minha amiga Marcia Regina Medeiros, que me encorajou a participar do processo seletivo de Mestrado desta instituição de ensino, me incentivando e acreditando por mim quando eu tinha dúvidas. Você é uma mulher incrível! Exemplo de mãe, mulher, educadora, amiga. Dona de um coração maior que você! Obrigada amiga, por todo apoio, por ser mais que uma amiga, ser uma irmã que a vida me deu.

Às minhas amigas-irmãs Suellen Sasdeli Carnelossi e Patrícia Bueno que com orações e palavras de ânimo me sustentaram nos momentos mais críticos desse processo. Sou grata por todo companheirismo e unidade que há entre nós, por tudo que representam. Obrigada por estarem ao meu lado sempre!

Aos muitos amigos que acompanharam esse processo em diferentes níveis e que, em todo tempo, torceram por mim.

Grata à minha amada Escola Batista Shalon de Curitiba, por acreditar numa educação transformadora e sem fronteiras.

Minha profunda gratidão à Escola Batista Shalon de Bubaque e sua equipe de profissionais, que contribuiu significativamente com a construção desse trabalho em cada resposta, entrevista e registro fotográfico fornecido, por voluntaria e prontamente se disporem a participar dessa pesquisa e assim, me permitirem ampliar meus horizontes e descobrir mais profundamente as diferentes realidades contextuais e educacionais de Guiné-Bissau e Brasil, bem como, o poder transformador da educação.

Gratidão especial, à amada e admirável diretora da Escola Batista Shalon de Bubaque. Sou grata a você por aceitar o desafio de se fazer minha representante em Bubaque para a coleta dos dados, mesmo frente a uma rotina tão intensa. Diante da impossibilidade de me deslocar à Guiné-Bissau devido à pandemia, não haveria como dar

continuidade a esse estudo sem o seu suporte e sua acessibilidade. Mas, em especial, minha gratidão eterna, por sua vida e dedicação, as quais enriqueceram profundamente a minha.

Querida e admirável diretora, aprendi tanto com você nesse processo! Seu amor e dedicação a Deus e ao país de Guiné-Bissau e ao seu povo, ensinam que quando as motivações não são egoístas, as barreiras físicas, estruturais, sociais e geográficas se tornam pequenas. Grata pelo incrível trabalho que desempenha e pela generosidade em compartilhá-lo comigo. Grata por repartir sua vivência, suas lutas, seus sonhos e seu tempo para que essa pesquisa se concretizasse.

Desejo que nunca te faltem força, fé e esperança, para dar continuidade à grandes transformações. Que os frutos de uma vida inteira semeada, sejam colhidos na forma de uma população autônoma, digna e habilitada a construir seu próprio futuro sustentável.

RESUMO

Essa pesquisa parte da realidade cotidiana da educação formal de uma escola da Ilha de Bubaque (Guiné-Bissau) e consiste em um estudo de caso de enfoque qualitativo e natureza descritiva interpretativa. A partir da questão norteadora “De que maneira a Educação Ambiental pode contribuir para a construção de um caminho de transformação socioambiental em Bubaque através da escola local que promova, ao longo dos anos, sentimento de responsabilidade e pertencimento que resultem em preservação dos recursos naturais e autonomia socioeconômica da comunidade?”, emergiram novos questionamentos que se desdobraram nos objetivos geral e específicos. O objetivo geral visa apontar as possíveis contribuições da Educação Ambiental articulada à educação formal na ilha de Bubaque (Guiné-Bissau) para a construção de um caminho de protagonismo comunitário local. Os objetivos específicos, são: i) Caracterizar o ensino formal na ilha de Bubaque trazendo a importância da escola para o contexto local; ii) Identificar junto aos docentes atuantes na escola local de Bubaque se há práticas pedagógicas de Educação Ambiental na escola e de que maneira se dão essas práticas; iii) Refletir sobre os desafios enfrentados pela escola no que tange a implementação da Educação Ambiental na escola junto à comunidade insular de Bubaque. As ferramentas metodológicas escolhidas, foram: análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados. Para a análise, interpretação dos dados e descrição do fenômeno, foi realizada análise a partir da Educação Ambiental em perspectiva crítica e do Pensamento Complexo como aportes teórico-metodológicos. A análise documental se deu por revisão documental e bibliográfica para levantamento de legislações, decretos e demais documentos que fornecessem informações sólidas quanto à educação formal de Guiné-Bissau e a contemplação (ou não) da Educação Ambiental no currículo educacional, bem como o para composição do recorte contextual educacional formal local. Os questionários foram aplicados a 11 docentes voluntários participantes, com o intuito de compreender como os profissionais da escola de Bubaque entendem a Educação Ambiental e como (e se) a Educação Ambiental se relaciona à sua prática diária, bem como identificar se há ações educativo-ambientais na escola e de que maneira ocorrem. Devido ao quadro pandêmico mundial do COVID-19, os questionários foram enviados via e-mail, aplicados pela direção da escola e devolvidos via WhatsApp em formato de registro fotográfico. A entrevista semiestruturada foi realizada com a diretora da escola pessoalmente em 2022, quando esteve em visita ao Brasil. Principais resultados: A construção do capítulo Reconhecimento da Realidade compreende à contextualização geográfica, histórica, social e educacional de Guiné-Bissau, do Arquipélago dos Bijagós e da escola-alvo, denotando a relevância substancial da escola nesse contexto. Reconheceram-se práticas de Educação Ambiental na escola, tanto cotidianas quanto evento específico. Estas carecem de realinhamento, suporte e capacitação dos órgãos competentes. Há estreita relação dos problemas socioambientais e geopolíticos com as vulnerabilidades que afetam o sistema educativo. Os maiores desafios para implementação da Educação Ambiental se expressam no descaso do poder público, na falta de infraestrutura e saneamento básico e falta de incentivo e suporte necessários.

Palavras-chave: educação formal; Educação Ambiental; insularidade; Guiné-Bissau; transformação;

ABSTRACT

This research starts from the daily reality of formal education in a school on the island of Bubaque (Guinea-Bissau) and consists of a case study with a qualitative approach and a descriptive interpretive nature. Based on the guiding question "How can Environmental Education contribute to the construction of a socio-environmental transformation path in Bubaque through the local school that promotes, over the years, a sense of responsibility and belonging those results in the preservation of natural resources and socio-economic autonomy of the community?", new questions emerged that unfolded into the general and specific objectives. The general objective aims to point out the possible contributions of Environmental Education articulated to formal education on the island of Bubaque (Guinea-Bissau) for the construction of a path of local community protagonism. The specific objectives are: i) Characterize the formal education on the island of Bubaque bringing the importance of school to the local context; ii) Identify with the teachers working in local school in Bubaque if there are teaching practices of environmental education at school and how are these practices; iii) Reflect on the challenges faced by the school regarding the implementation of environmental education at school with the island community of Bubaque. The methodological tools chosen were: document analysis, questionnaires and semi-structured interviews for data collection. For the analysis, data interpretation, and description of the phenomenon, the analysis was based on Environmental Education from a critical perspective and Complex Thought as theoretical and methodological contributions. The documentary analysis was done by documentary and bibliographic review to collect legislation, decrees and other documents that would provide solid information about the formal education in Guinea-Bissau and the contemplation (or not) of Environmental Education in the educational curriculum, as well as for the composition of the local formal educational contextual clipping. The questionnaires were applied to 11 participating volunteer teachers, in order to understand how the professionals of the school of Bubaque understand Environmental Education and how (and if) Environmental Education relates to their daily practice, as well as to identify whether there are educational-environmental actions at school and how they occur. Due to the worldwide pandemic of COVID-19, the questionnaires were sent via e-mail, applied by the school management, and returned via WhatsApp in a photographic record format. The semi-structured interview was conducted with the school principal in person in 2022, when she was on a visit to Brazil. Main results: The construction of the chapter Recognition of Reality comprises to the geographical, historical, social and educational contextualization of Guinea-Bissau, the Bijagos Archipelago and the target school, denoting the substantial relevance of the school in this context. Environmental Education practices at the school, both daily and event-specific, were recognized. These practices need to be realigned, supported and trained by the competent bodies. There is a close relationship between socio-environmental and geopolitical problems and the vulnerabilities that affect the educational system. The biggest challenges for the implementation of Environmental Education are expressed in the neglect by the government, the lack of infrastructure and basic sanitation, and the lack of necessary incentive and support.

Keywords: formal education; Environmental Education; insularity; Guinea-Bissau; transformation;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa República da Guiné-Bissau	63
Figura 2 - Escola guineense em uma das ilhas do Arquipélago dos Bijagós 1	76
Figura 3 - Escola guineense em uma das ilhas do Arquipélago dos Bijagós 2	77
Figura 4 - Escola guineense em uma das ilhas do Arquipélago dos Bijagós 3	77
Figura 5 - Mapa do Arquipélago dos Bijagós (Guiné-Bissau)	80
Figura 6 - Crianças pequenas carregando água	83
Figura 7 - Menina lavando roupas	84
Figura 8 - Colheita do dendê e preparo do azeite por meninas e mulheres	85
Figura 9 - Crianças de diferentes idades trabalhando na seleção de amendoim – 1	85
Figura 10 - Crianças trabalhando na seleção de amendoim – 2	86
Figura 11 - Mercado de pescado de Bubaque (Guiné-Bissau)	87
Figura 12 - Mulher vendendo arraia no mercado de pescado de Bubaque	88
Figura 13 - Chegada da diretora à Ilha de Caravelas	93
Figura 14 - Compilado de registros fotográficos da construção da Escola B. Shalon de Bubaque	97
Figura 15 - Porto de Bissau (Guiné-Bissau)	98
Figura 16 - Residência vizinha à escola e tela em galhos que separa os terrenos	100
Figura 17 - Aldeia próxima à escola – residências e tabancas	100
Figura 18 - Estrada de chão dos arredores da escola	101
Figura 19 - Casas região próxima ao centro de Bubaque (Guiné-Bissau)	102
Figura 20 - Instalação placas fotovoltaicas na escola em 2021	109
Figura 21 - Bangalô cozinha em área externa e poço artesiano da escola	104
Figura 22 - Poço da escola e funcionários retirando água	105
Figura 23 - Área interna da cozinha 1	105
Figura 24 - Área interna da cozinha 2	106
Figura 25 - Área interna da cozinha 3	107
Figura 26 - Área externa da escola destinada à recreação	109
Figura 27 - Visão externa da escola e tela de divisa com galhos caídos	109
Figura 28 - Visão externa da escola e playground	110
Figura 29 - Interior de sala de aula - carteiras duplas	111
Figura 30 - Interior de sala de aula - carteiras individuais	117
Figura 31 - Interior de sala de aula - quadro de giz	112

Figura 32 - Recreio dos alunos com alimento preparado e fornecido pela escola .	118
Figura 33 - Olimpíada escolar de 2021 - equipe branca	122
Figura 34 - Olimpíada escolar de 2021 - equipe vermelha	122
Figura 35 - Olimpíada escolar - tambores para torcida e comemoração	123
Figura 36 - Formandos do Ensino Básico 1.....	124
Figura 37 - Formandos do Ensino Básico 2 (1)	125
Figura 38 - Formandos do Ensino Básico 2 (2)	125
Figura 39 - Momento cívico com Hino Nacional de Guiné-Bissau – 1	127
Figura 40 - Momento cívico com Hino Nacional de Guiné-Bissau – 2.....	128
Figura 41 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 1.....	131
Figura 42 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 2.....	131
Figura 43 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 3.....	132
Figura 44 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 4.....	132
Figura 45 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 5.....	133
Figura 46 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 6.....	134
Figura 47 - V Congresso CPLP no salão da Igreja Batista Shalon de Bubaque.....	185
Figura 48 - Salão da Igreja Batista Shalon de Bubaque ocupado por participantes de diferentes nacionalidades	185

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Classificação de Riscos Sistema Educativo Guineense	75
Gráfico 2 - Nível de Instrução dos Respondentes	166
Gráfico 3 - Nível de Instrução Percentual Comparativo	167
Gráfico 4 - Nível de Instrução dos Respondentes Por Idade	168
Gráfico 5 - Percentual Tipo de Ensino Médio Cursado	169
Gráfico 6 - Percentual de Participação em Curso de EA	177
Gráfico 7 - Importância da EA na Escola	182
Gráfico 8 - Percentual de Incidências de Atuação com a EA Pelos Respondentes	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Empreendimentos Turísticos do Arquipélago dos Bijagós.....	89
Quadro 2 - Grau de Instrução / Área de Formação e Disciplinas Lecionadas	171
Quadro 3 - Ocorrências de EA no Currículo ou Parte da Disciplina Lecionada	173
Quadro 4 - Trechos de Respostas da Questão 14	178
Quadro 5 - Trechos de Respostas da Questão 15	181
Quadro 6 - Trechos de Respostas da Questão 16	188
Quadro 7 - Demonstrativo Percentual de Incidências Sobre a Potência da Educação Ambiental Para Melhoria de Vida dos Autóctones.....	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relatório do Desenvolvimento Humano / 2020	67
Tabela 2 - Indicadores Demográficos de Guiné-Bissau (1999-2014)	69
Tabela 3 - Área de Formação e EA no Currículo ou Disciplina Lecionada	175

LISTA DE SIGLAS

AEP	Abordagem Educacional por Princípios
AMPC	Área Marinha Protegida Comunitária
AOSIS	Alliance of Small Island States
AP	Áreas Protegidas
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DESA	Department of Economic and Social Affairs
EPT	Plano Nacional de Acção Educação Para Todos
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBAP	Instituto da Biodiversidade e das Áreas Protegidas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHAD	Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPM	Índice de Pobreza Multidimensional
JOCUM	Jovens Com Uma Missão
MEN	Ministério da Educação Nacional
MIRAB	Migrant/Remittances and Aid/Bureaucracy
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIGC	Partido Africano da Independência de Guiné-Bissau e Cabo-Verde
PEI	Pequenas Economias Insulares
PMA	Países Menos Avançados
PMD	Países Menos Desenvolvidos
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMJVP	Parque Nacional Marinho das Ilhas João Vieira e Poilão
PNO	Parque Nacional das Ilhas de Orango
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIT	People, Resources, Overseas management, Finance and Transport
PSE	Plano Sectorial da Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RBABB	Reserva da Biosfera de Bolama-Bijagós
RESEN	Relatório sobre o Estado do Sistema Educativo Nacional

RGPH	Ressenceamento Geral da População e Habitação
SIDS	Small Island Developing States
SITE	Small Island Tourist Economies
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCLA	Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UICN	União Internacional para a Conservação da Natureza
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UN-OHRLLS	United Nations – Office of the Hight Representative for the Least Developing Countries and Small Island Developing States

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	BREVE RELATO MEMORIAL	20
1.2	PROBLEMÁTICA.....	22
1.3	JUSTIFICATIVA.....	24
1.3.1	Em Perspectiva Pessoal	24
1.3.2	Em Perspectiva Social	25
1.3.3	Em Perspectiva Acadêmica	25
1.4	OBJETIVOS.....	26
1.4.1	Objetivo Geral	26
1.4.2	Objetivos Específicos.....	26
1.5	METODOLOGIA	27
1.6	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	29
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA E O PENSAMENTO COMPLEXO: CONJUNÇÃO DIALÓGICA PARA RESSIGNIFICAÇÃO SOCIAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL EM CONTEXTO INSULAR	32
2.2	TERRITÓRIO, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE: CONCEITOS, PERCEPÇÕES, DIÁLOGOS E REFLEXÕES VOLTADOS AO CONTEXTO INSULAR	38
2.2.1	Território e Insularidade	38
2.2.2	Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente: Reflexão Sobre as Diferentes Percepções de Desenvolvimento.....	42
2.2.3	Sustentabilidade: Reflexões e Perspectivas Voltadas Aos Ambientes Insulares	47
2.3	EDUCAÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL, COMUNITÁRIO E AMBIENTAL EM CONTEXTO INSULAR .	55
3.	RECONHECIMENTO DA REALIDADE.....	61
3.1	GUINÉ-BISSAU: BREVE CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL.....	62
3.1.1	Educação Formal Guineense: Legislação, Currículo e Muitos Desafios.....	69
3.2	ILHA DE BUBAQUE – ARQUIPÉLAGO DOS BIJAGÓS (GUINÉ-BISSAU)	80

3.3	ESCOLA BATISTA SHALON EM GUINÉ-BISSAU.....	90
3.3.1	O Início: Escola Batista Shalon de Caravelas.....	90
3.3.2	Escola Batista Shalon de Bubaque.....	95
4.	CAMINHO METODOLÓGICO.....	139
4.1	ESTUDO DE CASO E SUA APLICABILIDADE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	140
4.2	ESTUDO DE CASO COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	144
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	146
4.4	INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	146
4.4.1	Análise Documental.....	150
4.4.2	Entrevista Semiestruturada.....	151
4.4.3	Questionário.....	156
4.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	160
4.6	APRESENTAÇÃO DOS DADOS: PARTE DESCRITIVA.....	163
4.6.1	Perfil dos Professores.....	163
4.6.2	Educação Ambiental na Prática Docente.....	173
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
	REFERÊNCIAS.....	204
	ANEXO I – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UTILIZADO NA PESQUISA.....	27
	ANEXO 2 – MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO ENVIADA AOS PROFESSORES RESPONDENTES DE BUBAQUE.....	28
	ANEXO 3 – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES RESPONDENTES DE BUBAQUE (GUINÉ-BISSAU).....	29
	ANEXO 4 – ROTEIRO-BASE DE PERGUNTAS NORTEADORAS DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO À RESPONDENTE.....	217
	ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM A DIRETORA DA ESCOLA DE BUBAQUE (GUINÉ-BISSAU).....	220

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte de um olhar sobre a realidade cotidiana da educação formal de uma escola de Bubaque (Guiné-Bissau), frente as vulnerabilidades sociais acentuadas pelos efeitos do isolamento imposto pela insularidade, a partir do prisma da Educação Ambiental em perspectiva crítica como possível articuladora de transformação socioambiental local. Frente às concordâncias encontradas nos ideais da Educação Ambiental em perspectiva crítica e no contemprar multidimensional do Pensamento Complexo, propõem-se a conjuntura de ambos para tessitura desta complexa realidade e assim, a proposição de um caminho de autonomia mediante a educação, em especial, a partir da atuação educacional escolar insular. Para este trabalho, nos ancoramos em Carvalho (2017; 2013; 2005; 2004), Loureiro (2006; 2004) e Guimarães (2004), entre outros importantes teóricos da Educação Ambiental em perspectiva crítica e Morin (2005; 2000), Morin e Kern (1995), entre outros, para Pensamento Complexo.

Pertencente ao território guineense, encontra-se o Arquipélago das Bijagós, um conjunto de 88 ilhas, das quais, apenas 21 são ocupadas (IBAP, 2022). Dentre as poucas ilhas ocupadas, está Bubaque, o local de investigação desta pesquisa.

Por considerar as inter-relações intrínsecas às questões ambientais, sociais, culturais e econômicas, a Educação Ambiental situa-se como Educação capaz de ampliar processos dialógicos para a proposição de um caminho de transformação em nível individual e coletivo, manifestando-se nas conformações socioambientais. Em perspectiva crítica e emancipatória, a Educação Ambiental propõe a deflagração de processos que visam a busca individual e coletiva de mudanças culturais e sociais, a qual cumpre contribuir com o processo dialético entre Estado e Sociedade Civil (SORRENTINO; TRAJBER; MENDONÇA; FERRARO, 2005).

De modo semelhante, o Pensamento Complexo principiado por Edgar Morin (2005; 2000), contempla a realidade humana, social, física e natural a partir da compreensão de que essas instâncias são multidimensionais e complexas. Propõe uma leitura da vida mediante a compreensão de que essa se configura da tessitura indissociável, interdependente e inter-retroativa entre unidade e multiplicidade; entre as partes e o todo que a compõem. Leitura de vida, a qual segundo o autor, apresenta com efeito a necessidade de mudança paradigmática e de transformação do pensamento disjuntivo, redutor e fragmentador da realidade, por considerar que a realidade é sempre complexa e multidimensional.

Considerando que a leitura vicária das problemáticas, assim como, o decifrar, operar e administrar de soluções concernentes a estas problemáticas deve ser realizada de forma atenta, crítica, autocrítica e transdisciplinar e, considerando ainda, as perceptíveis similitudes e complementaridades pertinentes aos valores da Educação Ambiental em perspectiva crítica e aos princípios do Pensamento Complexo, propõem-se neste trabalho a conjunção entre estas duas concepções teórico-metodológicas para contemplação, leitura, interpretação e possível transformação socioambiental de Bubaque (Guiné-Bissau).

Importantes autores referenciais desta vertente da Educação Ambiental como Loureiro (2006; 2004), Guimarães (2004), Leff (2003, *apud*. Loureiro, 2006), entre outros, indicam esta proposição de contemplação multidimensional advinda desta conjunção.

Encontrar documentos ou artigos científicos que apresentem como se dão os processos educacionais formais de Guiné-Bissau, apresentou-se um desafio. Alguns poucos documentos encontrados têm como enfoque a comparação entre os períodos pré e pós-colonial, porém, são restritos os documentos que apresentem um panorama atual. Deste modo, esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa de caráter descritivo e interpretativo com dados obtidos a partir de análise documental, bibliográfica, questionários e entrevistas. A obtenção dos dados e a metodologia serão abordados com maior especificidade adiante.

1.1 BREVE RELATO MEMORIAL

Lembro-me desde muito cedo, minha mãe instruindo a mim e às minhas duas irmãs a respeito da relevância que deveríamos dar aos estudos, uma vez que o conhecimento nunca poderia ser tirado de nós. Naquele tempo não compreendia suficientemente a magnitude de suas palavras, mas a gratidão pelo tesouro descoberto na orientação recebida resultou naquele que considero um de meus maiores acertos: a escolha profissional.

Depois de cursar o ensino fundamental quase que integralmente em uma pequena escola estadual, a qual desempenhou papel fundamental na construção de minha carreira como educadora mesmo antes de saber que o seria, ingressei no tão almejado Colégio Estadual do Paraná onde, em 2000, me formei no curso técnico profissionalizante, Técnico em Patologia Clínica. Através do acompanhamento próximo e as oportunas orientações dadas pelos professores em conjunto com as práticas pedagógicas de excelente

qualidade, aprendi que profissionais de educação engajados e comprometidos com o processo educacional, são capazes de transformar mundos, ainda que seja o mundo de uma criança. Transformaram o meu.

Com a base sólida recebida, depois de formada, trabalhei por cinco anos no Laboratório Frischmann Aisengart Ltda e, no ano de 2003, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A bagagem adquirida através do ensino médio técnico, somada à prática laboral diária de análises clínicas, integradas aos conhecimentos prático-pedagógicos obtidos na graduação e aos conselhos e impressões de criança, concretizaram-se na professora de ciências e biologia que me tornei, ávida por contribuir para a construção de conhecimento que, ao unir teoria e prática, conectadas à realidade do educando, contribuam para a transformação de seu mundo.

Durante a graduação, a concepção de meio ambiente foi aprimorada pela compreensão adquirida de Natureza numa perspectiva local do micro para o macro, aclarando que se preservar parte, preserva-se o todo. Na execução cotidiana de meu trabalho e na vida, a concepção aprimorada de natureza e sustentabilidade estiveram presentes como bússola, norteando a prática em direção a vivência dos fundamentos aprendidos, não de maneira utópica, mas sim com esperança, uma vez que em minha, ainda recente trajetória como educadora, presencio diariamente que pequenas ações concretas de mudanças comportamentais, ao longo dos anos, podem refletir em considerável transformação social.

Desde 2018 leciono como professora de Ciências em uma escola privada de Curitiba que possui vínculo com duas escolas abertas em Guiné-Bissau, uma na ilha de Caravelas e a outra na ilha de Bubaque onde, ouvindo sobre as escolas e conhecendo a diretora responsável pela escola de Bubaque, pude conhecer um pouco a respeito da desafiadora realidade educacional das duas ilhas do Arquipélago dos Bijagós. Cabe ressaltar que há apoio entre as escolas brasileira e guineense para recebimento de docentes e discentes em formato de intercâmbio e que não há relação financeira entre elas.

Os encantos e riquezas naturais abundantes nas ilhas do Arquipélago dos Bijagós chamam atenção de turistas do mundo todo, fato perceptível pelo crescente mercado turístico regional dos últimos anos. Estas belezas marcantes, entretanto, contrastam com a vulnerabilidade e a pobreza presentes.

De acordo com o Instituto da Biodiversidade e das Áreas Protegidas da Guiné-Bissau (IBAP), em 16 de abril de 1996, o arquipélago foi reconhecido como Reserva da Biosfera de Bolama-Bijagós (RBABB) por suas características bioecológicas e socioculturais (IBAP, 2022). No entanto, o mesmo arquipélago sofre com a exploração ambiental, turística e perda cultural na região, conforme denuncia Polet (2011). O autor esclarece com críticas, a triste relação entre o incentivo para crescimento e desenvolvimento do turismo polarizado à miserabilidade vivida pelas comunidades que compõem as poucas áreas habitadas, que permanecem sem perspectivas de melhorias.

Emerge assim, a inquietação quanto à maneira como a Educação Ambiental, a partir do contexto escolar, pode contribuir para a articulação de um processo de transformação da realidade da comunidade da ilha de Bubaque diante de suas vulnerabilidades socioambientais, bem como o anseio por desenvolver uma pesquisa acadêmica voltada para o corpo docente da comunidade insular¹ de Bubaque, tendo como base a caracterização do Ensino Formal da comunidade.

Ciente de que o desenvolvimento de um projeto não seria suficientemente eficiente sem orientação qualificada e aprimoramento, buscou-se capacitação através de ingresso neste curso de pós-graduação *stricto sensu* desta Universidade Federal do Paraná (UFPR).

1.2 PROBLEMÁTICA

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em seu artigo 1º (BRASIL, 1999) traz uma definição de Educação Ambiental, discorrendo do entendimento de que tratam-se dos processos mediante os quais se constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio-ambiente, como bem essencial à vida e a sua sustentabilidade.

Dentre os princípios básicos da Educação Ambiental, segundo a presente lei, está a concepção de meio ambiente em sua amplitude, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade, aclarando que a prática da Educação Ambiental compreende o panorama de abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais (BRASIL, 1999). No entanto, conforme denota Teixeira (2008, p. 33), “para refletir sobre a possibilidade de

¹ Comunidade composta por habitantes de área de ilhas ou conjunto de ilhas (arquipélago).

uma sociedade ecológica e socialmente sustentável é necessário identificar as causas da insustentabilidade que estão relacionadas à forma como a produção material se organiza política, social e culturalmente”.

Bubaque compreende uma das 21 ilhas habitadas do Arquipélago dos Bijagós (Guiné-Bissau), arquipélago intitulado Reserva da Biosfera pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) dadas as suas características bioecológicas e socioculturais (IBAP, 2022; POLET, 2011). Assim como as demais ilhas, sofre ainda os efeitos da instabilidade nos cenários político e econômico, decorrente das repetidas alternâncias governamentais desde o período pós-independência (MOREIRA, 2021). A autora desponha os efeitos negativos da cobiça humana sobre o Arquipélago dos Bijagós exercida ao longo de anos e presente ainda nos dias atuais, abrangendo exploração excessiva de recursos pesqueiros e turísticos que ameaçam o equilíbrio ecológico, o potencial econômico e, conseqüentemente, contribuindo para o aumento da fragilidade local.

Cruz (2000) relata quanto ao Direito do Ambiente Guineense. Uma importante legislação estabelecida na década de oitenta baseada na superficial percepção das problemáticas ambientais e considerando especialmente as políticas sociais relativas à água, ao saneamento básico e à desertificação. O autor explica que antes deste período, nas décadas de cinquenta e sessenta, houve contribuição legal para atenção ao ambiente, porém as contribuições foram irrisórias. Dentre o conjunto de leis de cunho ambiental voltadas ao regime econômico, as quais irromperam em relevantes impactos sobre os recursos naturais, o autor destaca a legislação referente à exploração de pedreiras, florestas e pesca. Além disso, o autor atenta para a debilidade do quadro jurídico ambiental, despontando a falta de mecanismos eficazes de fiscalização.

Moreira (2021) observa que estes problemas permanecem presentes nos dias atuais e que são claramente reconhecidos na vivência de precariedades cotidianas, as quais, atingem considerável parcela da população de Guiné-Bissau, especialmente as comunidades insulares pertencentes às áreas habitadas do Arquipélago das Bijagós. A autora destaca ainda, a permanente esperança de reconstrução do país de Guiné-Bissau vinculada às tentativas de estabelecimento de um estado de direito democrático frente à instabilidade política resultante dos sequentes golpes militares pós-independência, bem como, as fragilidades e vulnerabilidades emergentes suscitadas desta instabilidade (MOREIRA, 2021).

As palavras do autor condizem com os efeitos das muitas mudanças governamentais de Guiné-Bissau sobre as classes mais prejudicadas. Segundo expõe Moreira (2021), as comunidades guineenses sofrem com a inacessibilidade ao básico para a subsistência. Especificamente no caso das comunidades insulares do Arquipélago das Bijagós, a falta de acesso e escassez de recursos de saúde, educação, transporte e comunicações, se agravam pelo isolamento geográfico tornando-se importantes barreiras para o desenvolvimento populacional, destaca a autora. Madeira (2016) corrobora destacando a insularidade como problema comum enfrentado pelos autóctones, bem como, a privação de saneamento básico, as dificuldades de locomoção e comunicação entre ilhas e continente, precariedade de assistência médica, analfabetismo, fluxo de migrantes, alta taxa de mortalidade, produção insuficiente de alimentos, suscetibilidade dos ecossistemas, fragilidade de gestão, carência de profissionais especializados, falta de investimento de recursos, entre outros.

1.3 JUSTIFICATIVA

1.3.1 Em Perspectiva Pessoal

Acredito na Educação Ambiental como educação que contempla mais que ações isoladas de cuidado no âmbito natural; como educação que compreende ações integradas de diferentes esferas para construção de valores significativos disparadores de transformação individual e comunitária, onde a ação local se estende à regional, a regional à nacional, resultando em ação de efeito global. Enquanto bióloga e educadora acredito ainda que, apesar de “setorizados” em biomas não há como desmembrar a natureza pois, mesmo apresentando características diversas relacionadas às distintas etnias, posições geográficas, condições climáticas, classificações de fauna e flora, ainda assim, a natureza em toda a sua diversidade, compõe uma única biosfera sob a qual todos temos responsabilidade, tanto quanto ao zelo como quanto a compreensão de seu valor imensurável à vida e à sua sustentabilidade.

Desta maneira, a presente pesquisa tem significância expressiva para esta pesquisadora por oportunizar esta vivência profissional docente e biológica para além dos muros da escola, em nível global. Outrossim, a oportunidade de descobertas culturais, históricas e tradicionais do povo bijagó, certamente, contribuirão para crescimento e enriquecimento profissional e pessoal da pesquisadora.

1.3.2 Em Perspectiva Social

A presente pesquisa, apresenta um recorte de panorama descritivo dos contextos social, ambiental e educacional de Bubaque. A insularidade e o isolamento impostos pela distância do continente, bem como, pelas limitações de comunicação entre ilhas e entre ilhas-continente, contribui para que a invisibilidade social perdure ampliando, conseqüentemente, as vulnerabilidades e precariedades expostas.

Enquanto pesquisadores, profissionais da educação e educadores ambientais, abraçamos a missão de continuar, através da busca contínua por respostas empíricas, “considerar ante os desafios, agir no individual buscando o universal e, para tanto, dialogando com outras práticas e realidades” (CALDART, 2015), trabalhar com o que se tem em mãos potencializando as virtudes e possibilitando ao sujeito transformar sua realidade. Deste modo, ao tornar visíveis estas e outras problemáticas vivenciadas cotidianamente pelas comunidades insulares deste arquipélago, bem como, ao dispor da Educação Ambiental como possível articuladora de processo de transformação socioambiental a partir da escola local, a presente pesquisa envereda um trilhar dialógico para possíveis modificações desta realidade, figurando-se como relevante contribuição social para as comunidades insulares do Arquipélago das Bijagós (Guiné-Bissau).

1.3.3 Em Perspectiva Acadêmica

A implementação da Educação Ambiental perpassa pelo aprofundamento nos debates, diálogos e reflexões que auxiliem alçar melhor compreensão humana quanto a sua identidade no ambiente e suas relações socioambientais, bem como para construção de uma educação essencialmente ambiental, da qual todos se encontrem participantes, sem distinção. Não configurando uma resposta absoluta unilateral para toda e qualquer desigualdade social ou ambiental, mas certamente, revelando um caminho possível, balizado em transformação social profunda.

Mediante as dificuldades enfrentadas na busca por encontrar documentos que contribuam para melhor compreensão dos processos educacionais formais de Guiné-Bissau e das ilhas que compõem o Arquipélago das Bijagós, bem como, a agravante exploração territorial de gentrificação crescente à qual as comunidades tradicionais têm sido expostas, se evidencia a relevância da presente pesquisa e a essencial necessidade

de contínuas pesquisas posteriores que atentem para as muitas carências e vulnerabilidades de Bubaque e das demais comunidades insulares de Guiné-Bissau.

1.4 OBJETIVOS

A partir do cenário apresentado, emerge o seguinte questionamento: *De que maneira a Educação Ambiental em perspectiva crítica pode contribuir para a construção de um caminho de transformação socioambiental em Bubaque através da escola local que promova, ao longo dos anos, sentimento de responsabilidade e pertencimento que resultem em preservação dos recursos naturais e autonomia socioeconômica da comunidade?* Esta se torna assim, a questão norteadora desta pesquisa e, a partir dela, surgem outras questões auxiliares que contribuem para o direcionamento e delineamento metodológico da presente pesquisa:

- Quais as práticas, conhecimentos e perspectivas de formação em educação ambiental compreendem a práxis da escola de Bubaque?
- De que maneira é possível implementar uma proposta que articule educação no ensino fundamental de Bubaque e a educação ambiental, sem que esta intervenção descaracterize a cultura nativa?

1.4.1 Objetivo Geral

Apontar as possíveis contribuições da Educação Ambiental articulada à educação formal na ilha de Bubaque (Guiné-Bissau) para a construção de um caminho de protagonismo comunitário local.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o ensino formal na ilha de Bubaque trazendo a importância da escola para o contexto local.
- Identificar junto aos docentes atuantes na escola local de Bubaque se há práticas pedagógicas de Educação Ambiental na escola e de que maneira se dão essas práticas.

- Refletir sobre os desafios enfrentados pela escola no que tange a implementação da Educação Ambiental na escola junto à comunidade insular de Bubaque.

1.5 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem enfoque qualitativo, visto que a pesquisa qualitativa segundo Yin (2016), perpetua-se como um campo de investigação multifacetado, onde as diferentes orientações e metodologias balizam sua prática. Para Denzin e Lincoln (2006, p.17), a pesquisa qualitativa

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo [...] o que significa que seus pesquisadores estudem as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Logo, a abordagem qualitativa compreende o conjunto de questões subjetivas, impressas na realidade do indivíduo, capazes de fornecer dados que alcem maior proximidade do pesquisador com a realidade que busca desvelar.

Nomeadamente, segundo Creswell (2014), na literatura social, comportamental e de ciências de saúde, cinco abordagens surgem com maior frequência: estudo narrativo, estudo fenomenológico, teoria fundamentada, estudo etnográfico e estudo de caso. Tendo em vista a busca pela maior aproximação possível com a realidade da Escola Batista Shalon de Bubaque (Guiné-Bissau), optou-se pela utilização do estudo de caso. Desta maneira, esta pesquisa apresenta um estudo de caso de enfoque qualitativo e natureza descritiva interpretativa.

O estudo de caso é apresentado por diferentes autores como modalidade investigativa que cabe ao pesquisador que busca conhecer a essência de um fenômeno claramente delimitado, em profundidade, mediante o operar de múltiplas fontes de coletas de dados. Dentre eles, se destacam, neste trabalho: Mattar e Ramos (2021), Gil (2021), Cohen, Manion e Morrison (2018), Fachin (2017), Yin (2015; 2001), Lüdke e André (2013), Flick (2013), André (2013) e Martins (2008).

Inicialmente, a coleta dos dados seria realizada *in loco*, porém, os desafios impostos pela pandemia do COVID-19 modificaram os rumos iniciais que a pesquisa pretendia enveredar, impedindo a viagem à Bubaque e exigindo modificação das

estratégias iniciais de coleta dos dados desta pesquisa. Essa emergencial e necessária adaptação gerou considerável frustração nesta pesquisadora e se configurou num dos maiores desafios a ser vencido durante o desdobrar deste trabalho. Considerando que, para o efetivo desvelar, descrever e retratar da realidade social, econômica, educacional, tradicional e, neste caso, insular local e, se tratando de um estudo de caso, por certo, a observação acrescentaria relevante elemento para compreensão do fenômeno.

Estes mesmos desafios, expuseram ainda com maior profundidade, as distâncias e diferenças sociais vivenciadas por países do norte e do sul global, uma vez que as tecnologias utilizadas cotidianamente por uma parcela considerável da população mundial não se apresentam acessíveis a todos democraticamente. Foram então, buscados mecanismos de coleta de dados que atendessem às necessidades da pesquisa possibilitando o levantamento de informações e a construção do entendimento quanto ao fenômeno com maior proximidade, fidelidade e cientificidade possíveis, mas que também, contemplassem os fatores limitantes relacionados às barreiras geográfica, estrutural e socioeconômica dos participantes. Assim, foram definidas que as técnicas a serem utilizadas para coleta dos dados deste estudo seriam: análise documental e bibliográfica, entrevista semiestruturada e questionário.

Partindo de um contexto insular onde os desafios cotidianos estão em vencer a falta de recursos básicos de subsistência, o uso de tecnologias se torna secundário. O acesso à internet por parte dos moradores da Ilha de Bubaque é limitado, poucos têm acesso à internet via smartfone. Ainda assim, a internet se configura como importante ferramenta de comunicação capaz de proporcionar aproximação virtual instantânea entre pessoas de diferentes localidades.

Tendo em vista o objetivo de contextualização que se pretende realizar e as dificuldades de acesso à internet por parte da população insular de Bubaque (Guiné-Bissau), foi enviado questionário via e-mail para a direção da escola, a qual, fará a impressão, aplicará os questionários e fará o envio das fotos dos questionários para a pesquisadora. Serão também, realizadas entrevistas via *WhatsApp* com a diretora da escola e, quando em visita ao Brasil, entrevistas presenciais. Por fim, será realizada análise documental e bibliográfica, a qual se dará por revisão documental e bibliográfica direcionada ao levantamento de legislações, decretos, Projeto Político Pedagógico (PPP) que forneçam informações quanto à educação formal de Guiné-Bissau e a contemplação (ou não) da Educação Ambiental no currículo educacional e que, deste modo, forneçam

dados para composição de recorte contextual educacional formal da ilha de Bubaque (Guiné-Bissau).

Partindo da premissa de que um fenômeno social não se dá isoladamente sem suportes teóricos complexos e amplos (TRIVIÑOS, 1987), será realizada análise dos dados a partir da Educação Ambiental em perspectiva crítica e do Pensamento Complexo como mecanismos condizentes com o objetivo deste estudo. Tendo em vista que estes dispositivos teórico-metodológicos se dispõem ao estudo, compreensão e manejo de âmbitos/contextos amplos e complexos, estes figuram como aportes qualificados de acuração dos dados levantados e conseguinte promoção de maior proximidade com a realidade pesquisada.

Estima-se que a metodologia eleita, portanto, oportunize a compreensão aprofundada e fidedigna da realidade dos docentes voluntários participantes dessa pesquisa frente às vulnerabilidades enfrentadas cotidianamente no âmbito pedagógico e sua relação com o desenvolvimento de sustentabilidade comunitário a partir da Educação Ambiental.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho se encontra estruturado em 5 capítulos. O primeiro compreende a Introdução, constituída por um breve relato memorial, seguido da problemática da pesquisa, justificativas em perspectiva pessoal, social e acadêmica, objetivo geral e objetivos específicos do estudo, findando com a metodologia utilizada para concretização da pesquisa.

O segundo capítulo compreende ao Referencial Teórico, o qual busca aprofundamento em temas pertinentes à investigação do objeto para melhor compreensão do complexo contexto investigado. Para tanto, dividiu-se a Fundamentação Teórica em 3 temáticas principais: i) Educação Ambiental em perspectiva crítica e Pensamento Complexo; ii) Território, Desenvolvimento e Sustentabilidade; iii) Educação. Todas, temáticas discutidas e refletidas com ênfase aos ambientes insulares.

O terceiro capítulo compreende o Reconhecimento da Realidade. O capítulo apresenta informações geográfica, histórica, política e social partindo do macro, Guiné-Bissau, para a composição contextual do país no qual se encontra o objeto desse estudo, ao micro, perpassando dados que situam o sistema de ensino do país, seguidos de breve contextualização do Arquipélago dos Bijagós e desembocando na contextualização da

escola alvo desta pesquisa e da ilha em que se situa, bem como da comunidade de seu entorno.

O quarto capítulo compreende o Caminho Metodológico elencado e trilhado para o desenvolvimento desse trabalho. A presente pesquisa é um Estudo de Caso de enfoque qualitativo e natureza descritiva interpretativa, de modo que esse capítulo se encontra dividido em 6 partes. Nas duas primeiras divisões se encontram discussões a respeito do Estudo de Caso e sua aplicabilidade em pesquisas de educação, bem como caminho metodológico para pesquisas em educação, na terceira divisão se encontram os sujeitos da pesquisa, na quarta se encontram os instrumentos de coletas de dados utilizados para realização do estudo, no quinto a análise dos dados e, no sexto, a apresentação dos dados descritivos e da análise realizada.

O quinto e último capítulo componente deste trabalho, consiste nas Considerações Finais do trabalho, onde são apresentados os objetivos atingidos pela pesquisa, o olhar da pesquisadora frente aos resultados alcançados e as perspectivas futuras referentes ao objeto de estudo e a futuras pesquisas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção deste capítulo percebeu-se necessário o estudo sobre temáticas que oportunizassem a melhor compreensão do objeto de pesquisa, bem como, o aprofundamento reflexivo a respeito do mesmo. As temáticas abordadas a partir deste estudo compreendem conceituações, diálogos e reflexões voltados aos ambientes insulares, território, desenvolvimento, sustentabilidade, Educação Ambiental, Pensamento Complexo e a importância da escola para estes ambientes.

O capítulo se encontra organizado em 3 subcapítulos: i) *Educação Ambiental em Perspectiva Crítica e Pensamento Complexo: conjugação dialógica para ressignificação social e transformação socioambiental em contexto insular*; ii) *Território, Desenvolvimento e Meio Ambiente: conceitos, percepções, diálogos e reflexões voltados ao contexto insular*; iii) *Educação: um caminho possível de desenvolvimento individual, comunitário e ambiental em contexto insular*;

O primeiro, busca reconhecer e refletir quanto às similitudes e complementaridades concernentes ao Pensamento Complexo e à Educação Ambiental em perspectiva crítica, voltando os princípios e valores defendidos por ambas as teorias ao contexto insular e à sua compreensão. Frente às concordâncias encontradas nos ideais da Educação Ambiental em perspectiva crítica e no contemplanar multidimensional do Pensamento Complexo, propõem-se a conjuntura de ambos para tessitura desta complexa realidade e assim, a proposição de um caminho de autonomia mediante a educação, em especial, a partir da atuação educacional escolar insular. Alguns dos teóricos consultados para a construção dessa temática, foram Carvalho (2017; 2013; 2005; 2004), Loureiro (2006; 2004) e Guimarães (2004), entre outros, para Educação Ambiental em perspectiva crítica e Morin (2005; 2000), Morin e Kern (1995), entre outros, para Pensamento Complexo.

Os ambientes insulares, por si só, compreendem espaços geográficos singulares. Tendo como objeto de estudo o ambiente insular de Bubaque (Guiné-Bissau) especificamente, onde a tradicionalidade se faz presente e ainda se conserva dominante, a compreensão de território e da representatividade concernente a este termo, se mostrou essencial. Semelhantemente, compreender os conceitos de desenvolvimento e refletir sobre como estes processos se dão em tempos atuais, assim como estes processos afetam estes ambientes tradicionais, se apresentou, igualmente, necessário.

Território e desenvolvimento figuram importantes temas inerentes à Educação Ambiental, os quais, evocaram a necessidade de que se abordasse e refletisse a respeito da Sustentabilidade. Assim, partiu-se de um breve versar sobre a construção conceitual da Sustentabilidade, perpassando as diferentes perspectivas do termo e desembocando em reflexões quanto aos enfoques econômico-ambientais e modelos de desenvolvimento econômico insular.

O segundo subcapítulo assim, abarca as temáticas supracitadas, organizadas em 3 partes distintas, visto que os temas são complexos e, por suas importantes relações com o tema da pesquisa, exigiram maiores desdobramentos para reflexões sólidas. Os principais teóricos consultados para a construção de cada temática, foram: i) Território: Escobar (2015), Santos (2005), Diegues (1999; 1997), entre outros; ii) Desenvolvimento (do ponto de vista econômico): Acosta (2016), Bursztyn e Bursztyn (2012), Bonente (2007), Morin e Kern (1995), entre outros; iii) Desenvolvimento (do ponto de vista biológico/ecossistêmico): Acosta (2016), Floriani (2004), Capra (1996), Morin e Kern (1995), entre outros; iv) Sustentabilidade: Bursztyn e Bursztyn (2012), Capra (1996), Morin e Kern (1995), entre outros;

Para a composição do terceiro e último subcapítulo, buscou-se a relação da educação formal escolar com o bom desenvolvimento social. O capítulo apresenta conceitos de educação formal e currículo e provoca reflexão a respeito da importância da escola no contexto insular, bem como sua potencialidade para proposição de um caminho de desenvolvimento autóctone, transposição dos obstáculos limitadores atuais e autonomia insular. Os principais teóricos consultados para a construção de cada temática, foram: Brandão (2007), Bes *et al.* (2020), Utinco (2020), Sacristán (2013) e Vasconcellos (2011), entre outros.

2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA E O PENSAMENTO COMPLEXO: CONJUNÇÃO DIALÓGICA PARA RESSIGNIFICAÇÃO SOCIAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL EM CONTEXTO INSULAR

O Pensamento Complexo contempla a realidade humana, social, física e natural a partir da compreensão de que essas instâncias são multidimensionais e complexas. Defende o diálogo transdisciplinar entre diferentes interlocutores, por considerar que o conhecimento não está fechado, mas em processo e que, portanto, a realidade em todos os seus âmbitos, pode ser concebida de modo transdisciplinar mediante diálogo que

oportuniza a tessitura da realidade complexa a partir da religação de saberes. Propõe o reconhecimento de que a realidade se inter-relaciona, interdepende e se apresenta sob diversos saberes que se interseccionam e que, portanto, necessita de uma compreensão dialógica e autocrítica (MORIN, 2000; MORIN; KERN, 1995).

Nesta perspectiva teórico-metodológica, a dialógica oriunda de racionalidade aberta à autocrítica, reconhece suas insuficiências e salvaguarda a mente humana da racionalização fechada irracional, a qual “ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida” (MORIN, 2000, p. 23). “Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias” (MORIN, 2000, p. 23).

Conhecidamente, os saberes fragmentados, desunidos e compartimentados promovem imersão que afirma especificidade e inteligibilidade aprofundada de cada saber. Contudo, a contemplação imersiva em apenas uma das partes, tende à disjunção e à perda de percepção do todo; torna os saberes distantes e incapazes de, unilateralmente, responderem às questões da realidade. Logo, as realidades e problemáticas precisam ser compreendidas sob o contexto, o global, o multidimensional e o complexo (MORIN, 2000).

Para Morin (2000), o contexto trata da consideração dos dados e informações que rodeiam, perpassam, agem e retroagem sobre o fenômeno. A construção de conhecimento sobre determinado fenômeno, depende da contextualização de fatos, dados, informações que, isoladamente, seriam insuficientes para tal construção.

O global, para além da contextualização, trata do conjunto organizacional ao qual se está inserido: sociedade, ambiente, cultura, planeta, humanidade... Um sistema global com propriedades que inter-retroagem sobre as partes que o constituem, onde as partes apresentam particularidades únicas que indicam completude e identidade singular, ao mesmo tempo que correspondem e identificam o todo ao qual pertencem (célula/organismo, indivíduo/sociedade, cidade/planeta). “É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes” (MORIN, 2000, p. 37).

A multidimensionalidade presente no global, se expressa nas dimensões conformadoras do conjunto organizacional que o integra (histórica, biológica, psíquica, econômica, afetiva, sociológica, racional...). Estas dimensões conferem aspectos multidimensionais ao fenômeno. Conforme declara o autor, a dimensão econômica, por exemplo, está interseccionada em inter-retroação com as demais dimensões humanas de modo perene, carregando em si “necessidades, desejos e paixões humanas que

ultrapassam os meros interesses econômicos” (MORIN, 2000, p. 38). Fatores que juntos, acrescentam complexidade ao fenômeno.

A complexidade para Morin (2000), é a “união entre a unidade e a multiplicidade”, significa tessitura, “o que foi tecido junto” (2005, p. 13; 2000, p. 38). Representa a indissociabilidade, interdependência, interatividade e inter-retroatividade presentes nas relações existentes entre as distintas partes entre si, as partes e o todo e o todo e as partes (MORIN, 2005; 2000).

O Pensamento Complexo propõe uma leitura da vida mediante a necessidade de uma mudança paradigmática e transformação no pensamento disjuntivo, redutor e fragmentador da realidade, a qual é sempre complexa e multidimensional. Multidimensionalidade necessária para uma leitura atenta transdisciplinar das problemáticas complexas sofridas, bem como o decifrar, operar e administrar de soluções concernentes a estas problemáticas.

Considerando o ambiente como campo de complexidade, Leff (2003, *apud*. Loureiro, 2006) afirma que não há um único método válido, mas métodos que, visando a totalidade, trabalham de modo conjunto permitindo a redefinição dos objetos de cada ciência mediante reconhecimento de que, cada saber, em sua especificidade e metodologia, pode e deve dialogar entre si. Assim, a concepção de Educação Ambiental traz em seu cerne a anuência destes mesmos valores.

Ainda que tratando-se de uma área do saber com especificidades singulares, a Educação Ambiental promove o diálogo entre diferentes instâncias, perpassa os enfrentamentos por liberdade, equidade, respeito à vida e às suas inter-relações. Sua definição contempla um conjunto de práticas e ideias que pleiteiam por estes valores ao longo dos anos.

Em perspectiva crítica, consiste em fundamentos que atuam como práxis das relações socioeconômicas-ambientais e que contemplam a subjetividade inerente às sensibilidades destas relações. A partir de um pensar transversal e ecológico, considera tanto o sujeito quanto o social, contribui para uma mudança de valores sociais que visam a ressignificação socioeconômica, o fortalecimento do exercício de direito democrático e a superação de fatores limitadores de desenvolvimento individual e coletivo. Para isso, se propõe a desvelar os embates presentes nas interações sociais ecossistêmicas concernentes à estas instâncias promovendo um caminho dialógico de transformações socioambientais (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2004).

Se formou na conjuntura entre múltiplas tendências pedagógicas e o ambientalismo que posicionam ambiente e natureza como categorias centrais e identitárias. A adjetivação “ambiental” neste posicionamento, corresponde às dimensões “esquecidas” de compreensão de vida e de natureza pelo fazer educativo, bem como, na conduta de denúncia das dicotomias promovidas pela modernidade capitalista dualista (que separa e polariza) e que permeiam estas relações (LOUREIRO, 2004). Aspectos que exigem a compreensão do sujeito quanto ao seu lugar no mundo e na natureza.

Segundo Morin (2000), compreender transcende a comunicação. Concebe apreender em conjunto a partir da contextualização, do olhar sobre as partes e o todo, o uno e o múltiplo. É um exercício, uma prática. Pede diálogo, não concordância. Gera empatia, generosidade e partilha mediante exercício constante de compreensão do outro. “Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000, p. 93).

Tanto a dialética quanto a dialógica, se fazem motivadoras, promotoras e organizadoras das relações sociais. A dialógica, figura característica distintiva do caráter crítico da Educação Ambiental. Propõe o diálogo entre diferentes instâncias buscando a construção de um trilhar análogo transdisciplinar que oportunize um novo pensar e fazer ambiental individual e coletivo, numa ressignificação socioambiental. Carvalho (2017; 2004) destaca as relações indivíduo sociedade e as responsabilidades inerentes a estas relações, na compreensão de que o sujeito humano é sujeito individual, social e histórico; que indivíduo e coletividade não teriam coerência se contemplados disjuntivamente, indicando a importância e a necessidade de diálogo nestas relações.

Relevância identificada de igual modo na dialética. Loureiro (2006, p. 138) aponta a Educação Ambiental a partir de seu marco emancipatório, como “unidade dialética com a natureza, em que os sujeitos são pensados concretamente e não abstratamente”. Guimarães (2004), em concordância com Morin (2005; 2000), salienta a realidade como a resultante de um movimento dialético/dialógico e destaca a dialética como processo próprio da coletividade que se expressa na organização do espaço socioambiental, nas interações entre local e global, desenvolvimento e subdesenvolvimento.

Semelhantemente, a criticidade representa atributo singular da Educação Ambiental na qualidade de instrumento relevante de denúncia e libertação, lugar do ponto de vista ontológico, luta, identidade e vivência. Lugar que abriga a pluriversalidade dos muitos mundos possíveis, como lugar de voz e de anunciação onde, numa compreensão

complexa do real decorrente de um movimento dialético/dialógico, os enfrentamentos são estruturantes do todo e das partes, num processo de totalização (GUIMARÃES, 2004), inerente ao Pensamento Complexo. O Pensamento Complexo abriga a criticidade.

A crítica, segundo Faria (2014), não se limita a investigações, observações, análises que visem a explicação do mundo, sejam elas embasadas no sujeito ou na macro sociedade. Antes, destina-se à criação de mecanismos que desvelem a realidade por meio da apreensão das relações sociais e dos sujeitos partícipes destas relações. No Pensamento Complexo, a ênfase crítica se dá na autocrítica, com entendimento de que “a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas autocrítica” (MORIN, 2000, p. 24).

Crítica com ênfase na autoanálise de todas as partes constituintes do todo, a qual corrobora para o alcance de um ponto de convergência entre distintas racionalidades ante o fenômeno que se busca transformar. Crítica que, de mesmo modo, não representa necessariamente enfoque em evolução de conhecimento ou aperfeiçoamento metodológico, mas que, partindo de um mesmo referencial, “é uma contraposição a algo existente, como forma de superação” (GUIMARÃES, 2004, p. 25), fruto do ir e vir dialógico, do debate argumentado das ideias (MORIN, 2000).

Debate promotor de raciocínio crítico, aberto e defendente de erros e ilusões propícios à racionalização. Que contribui para a construção de um novo pensar pertinente que contempla as partes, o todo, a multidimensionalidade, o contexto, o complexo (MORIN, 2000). Tem potencial para oportunizar a construção de uma racionalidade ambiental que impulsiona práticas para além das questões ambientais unicamente, capaz de auxiliar pessoas de todas as idades a compreenderem melhor o mundo em que vivem (ROGERIO *et al.*, 2015), bem como suas relações multidimensionais.

Em conformidade, Caride e Meira (2001) elucidam quanto às crises ambientais como crises sociais; a inter-relação permanente entre as problemáticas de pobreza, consumo predatório, degradação ambiental, deterioração urbana, saúde, conflitos e violação dos direitos humanos que ameaçam o futuro, enquanto faces da crise ambiental de caráter social, da realidade complexa que constituem dimensões de um todo transdisciplinar e multidimensional. Como campo da educação, a Educação Ambiental se constitui desde as múltiplas visões e ações no mundo que nem sempre são harmônicas em seus fundamentos e práticas (ANDREOLI; CAMPOS, 2016).

Trazendo esta reflexão para os ambientes insulares, é basilar observar que os habitantes experienciam no isolamento geográfico e social, distintas perspectivas: seja

como principal fator limitador e dificultador de visibilidade das vulnerabilidades a que se encontram expostos, ou como esperança de vivência em um mundo ontológico não universalizado; seja como promotor de conservação ambiental e cultural locais ou como fator impositivo de inacessibilidade à saúde, educação, saneamento básico, energia elétrica, de qualidade. Óticas antagônicas partícipes de uma mesma realidade multidimensional a qual se busca tecer.

O duro cotidiano insular face ao esquecimento, a dependência continental, a limitação geográfica e as atividades turísticas, são apresentados por Diegues. O autor aponta a precariedade vivida como problema de ordem política, econômica e cultural que refletem sobre as sociedades autóctones e o meio-ambiente. De mesmo modo, o autor apresenta exemplos de saberes regionais que denotam o grande conhecimento marítimo do mundo insular. Cabe refletir que o reconhecimento dos ilhéus-caiçaras como portadores de ricos conhecimentos sobre o mundo natural e marítimo, assim como portadores de uma cultura diferenciada que em muito contribui para a preservação ambiental, é recente (DIEGUES, 1999; 1997).

Algumas sociedades insulares não consideram o oceano como um obstáculo, mas como uma vereda que oportuniza trocas simbólicas, observa Diegues (1999). Como exemplo o autor apresenta as ilhas da Polinésia, as quais, apresentam vasta experiência náutica propiciada pela cultura fundamentada nas navegações e nas comunicações entre as diversas ilhas. Outras, como as Antilhas, no entanto, consideram o oceano como um fator limitador a ser vencido, analisa o autor. Antagonismos característicos do Pensamento Complexo e que são abraçados pela Educação Ambiental.

O olhar superficial ou que avulte uma única esfera deste todo complexo insular pode promover o distanciamento do observador, tornando sua percepção a respeito dessa realidade, precipitada ou estigmatizada. É certo que as limitações geográficas e a presença marítima impõem, de modo geral, isolamento consideravelmente desfavorável aos ilhéus. Porém, este mesmo isolamento, em outras perspectivas ou em determinados grupos específicos, se mostra neutro ou, até mesmo, benéfico. De modo que, seja maléfico, neutro ou benéfico, estas diferentes perspectivas conjuntas, compreendem o todo desta realidade. Ou seja, as inter-retro-ações características de realidades complexas como as realidades insulares abraçadas pelo Pensamento Complexo, bem como, a atuação sobre as complexas relações inerentes de sociedade, economia e meio-ambiente abraçadas pela Educação Ambiental, em conjuntura, favorecem o olhar amplo e fidedigno desta realidade e a sua conseqüente tessitura.

2.2 TERRITÓRIO, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE: CONCEITOS, PERCEPÇÕES, DIÁLOGOS E REFLEXÕES VOLTADOS AO CONTEXTO INSULAR

2.2.1 Território e Insularidade

Território compreende lugar, visão de mundo. Concebe espaço coletivo de vida compartilhada, conhecimento ancestral, identidade popular, lugar de abrigo, pertencimento. Lugar onde a cosmovisão ontológica não universalizada compreende a pluralidade que corrobora com a existência de diferentes mundos possíveis em um único mundo (ESCOBAR, 2015; SANTOS, 2005). Território compreende ainda, o espaço-tempo vital de cada comunidade e sua inter-relação com o mundo natural, o esforço para a conquista de uma opção de desenvolvimento compatível com seu entorno, suas lutas por defesa social, cultural e ambiental. O direito de permanência e continuidade das comunidades tradicionais ante suas diferenças ontológicas (ESCOBAR, 2015).

Nesta concepção, o conceito de território perpassa a dinâmica dos lugares. O lugar, segundo Santos (2005) é o espaço da existência e da coexistência, espaço do acontecer solidário que gera valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicas, econômicas, sociais, financeiras, dentre outras. Enquanto categoria concreta, recebe os impactos do mundo mas, dada a possibilidade real e efetiva de interlocução, representa a possibilidade efetiva de resistência aos processos perversos do mundo, complementa o autor. Em suma, se as solidariedades pressupõem coexistências, conseqüentemente, pressupõem espaço geográfico, o que torna mundo e lugar, indissociáveis (SANTOS, 2005).

Lugar de pertencimento, ao qual Guattari (2001) acrescenta a subjetividade como território a ser observado com atenção:

[...] suspensão do sentido representa um risco, o de uma desterritorialização por demais brutal que destrói o agenciamento de subjetivação. Ao contrário, uma desterritorialização suave pode fazer evoluir os agenciamentos de um modo processual construtivo. É aí que se encontra o coração de todas as práxis ecológicas: as rupturas a-significantes, os catalisadores existenciais estão ao alcance das mãos, mas, na ausência de um agenciamento de enunciação que lhes dê um suporte expressivo, eles permanecem passivos e correm o risco de perder sua consistência (GUATTARI, 2001, p. 28)

O conceito de território transcende delimitações geográficas e os interesses socioeconômicos a ele relacionados. Compreende história, culturas, vivências, laços, lutas, individuais e coletivas. Outrossim, figura-se em conceito que contempla a ontologia e faz-se entendimento “fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva” (SANTOS, 2005, p. 255).

Para Escobar (2015), a ontologia política parte de uma cosmovisão que contempla a existência de múltiplos que constituem um pluriverso, ou seja, um conjunto de mundos em ligação parcial uns com os outros onde, embora entrelaçados, não podem ser reduzidos uns aos outros; tampouco podem ser explicados como “diferentes perspectivas” sobre ‘Um Mesmo Mundo’ (universo). Na perspectiva do autor, cada mundo é definido por suas práticas específicas e em todos os mundos há algo que resiste à influência do moderno, ainda que esta influência se mostre beneficiada pelas relações com outros mundos. Fato visto na perseverança dos mundos relacionais ante a tradição liberal e secular europeia.

O autor destaca ainda, a existência de expressões de mundos relacionais (ontológicos) não dominantes, inseridos num modelo de mundo dominante e universalizante, e a conseqüente pressão sobre os territórios em nível global. Mais que ter-se a posse de um território, essa pressão se configura em uma batalha contra os mundos impostos. Atinente a esta conjuntura se encontra o contexto insular.

“O meio insular, como um território definido, reforça a noção de lugar” (DIEGUES, 1997, p. 17). Os territórios insulares compreendem espaços geograficamente diminutos rodeados por água que, há muito, despertam distintos sentimentos entre os atores destes espaços, bem como, o gradual interesse investigativo sobre eles (ESPÍNOLA; CRAVIDÃO, 2014; DIEGUES, 1999; 1997). Estes ambientes, segundo Diegues (1999; 1997), têm recebido notoriedade e relevância científica, em virtude do expressivo processo de gentrificação resultante da invasão turística e compra de terras por veranistas. O aumento do interesse no mercado territorial local com conseqüente venda de terras à estrangeiros, tem contribuído significativamente para perda cultural e de acesso à terra aos autóctones².

Gentrificação, segundo Smith (2007 *apud*. RIBEIRO, 2018), trata da baixa valorização de uma terra capitalizada pelo presente estado apresentado (desvalorizado ou deteriorado) e a possível capitalização desta terra potencial em um valor superior ao

² Pessoa que nasceu na região ou no território em que habita; que é natural da região ou do território em que habita; nativo.

investido aplicado, em função de sua boa localização. Deste modo, passa a ser interessante investir nestas áreas (do ponto de vista capital) com vistas para posterior venda por valores elevados. Ou seja, as transformações provocadas no ambiente pela aquisição territorial por sujeitos estrangeiros com maior poder de compra, assim como a consequente valorização local no mercado, “implicam a saída da população que originalmente habitava aquelas áreas e a entrada de grupos de maior renda” (SMITH, 1979 *apud*. RIBEIRO, 2018, p. 1340), ocasionando descaracterização ambiental e cultural da região.

Ao longo da história, as dinâmicas territoriais e populacionais apresentam íntima relação com as necessidades do capital nas mais diversas regiões do mundo, se fazendo incoerente a abordagem do conceito de gentrificação sem o resgate das relações entre capitalismo, espaço urbano (RIBEIRO, 2018) e território. As cidades, em suas conformações atuais, “são um retrato da dinâmica capitalista, estabelecida com maior ênfase desde a revolução industrial. Capitalismo e espaço urbano se relacionam intimamente de diversas formas nos diversos períodos históricos” (RIBEIRO, 2018, p. 1336).

Em contexto insular, a ameaça deflagrada pela ocupação por estrangeiros adquire ainda maiores proporções quando pouco se conhece sobre a dinâmica física e sociocultural dos habitats insulares, o que resulta, por via de regra, na expulsão dos moradores, pescadores, pequenos lavradores locais, caiçaras e extrativistas, expondo claramente a gentrificação crescente nestes ambientes (DIEGUES, 1999). Concomitantemente, a fragmentação do tecido social subsequente à reestruturação urbana capitalista, dispõe da gentrificação como processo de elitização de determinadas áreas mediante substituição da população tradicional por residentes de elevado poder aquisitivo, alavancada pelo avanço de infraestrutura e/ou aperfeiçoamento urbano (RIBEIRO, 2018). Frequentemente o investimento e ampliação de mercado turístico contribuem com este processo.

Andreoli (2016), Polet (2011) e Diegues (1999; 1997) expõem a tendência progressiva de ocupação privada de ilhas com consequentes desgastes ambientais irreversíveis, que agravam vulnerabilidades ecológicas e sociais das comunidades locais, representando grave perigo aos frágeis ambientes insulares. A fragilidade se dá pelo

endemismo maior nas ilhas que no continente³, fator preponderante para perda de capacidade competitiva resultante de evolução mediante sistema fechado, respectivo às espécies insulares (DIEGUES, 1999). Outrossim, a partir da mercantilização territorial, os mundos em ilhas vão se extinguindo pela transformação socioambiental que obriga o afastamento dos povos tradicionais insulares de seu local de pertencimento, de sua identidade tradicional construída através do compartilhar da vida e das práticas cotidianas resultantes da relação com o oceano e com a natureza.

Além das perdas desmesuráveis, a gentrificação contribui para a instauração de outras problemáticas preocupantes, como a oferta de subempregos e a contribuição para perpetuação da pobreza local. Apesar de a expansão do turismo, em termos de emprego nos contextos insulares, representar acesso a postos de trabalho aos autóctones, a qualidade dos empregos ofertados é controversa. Ainda que ampliando as ofertas de emprego, de modo geral, as vagas mais comuns são dirigidas à população subqualificada, os subempregos ofertados são precários, sazonais e não oferecem acesso à proteção social (ANDREOLI, 2016; POLET, 2011). O setor turístico ainda, não apenas corrobora para a permanência de exploração de mão de obra local, como serve-se da exploração de mão de obra infantil onde, segundo Polet (2011), cerca de 20 milhões de crianças, em nível global, estão a trabalhar.

Com rendas que estão longe de garantir subsistência, muito menos seguridade social, este processo fortalece a dependência alimentar do exterior em numerosas ilhas, regiões e países, principalmente, ao considerar que os rendimentos individuais arrecadados pelos autóctones junto aos turistas internacionais, são defasados quando comparados aos salários da economia local. As consequências sociais geradas por este enviesamento estrutural contribuem para uma profunda desestruturação social a partir do crescimento de setores informais em torno de enclaves turísticos, irrompendo no detrimento de atividades agrícolas e de saberes tradicionais (POLET, 2011) e impulsionando outras graves problemáticas:

³ A divisão de populações que favorece o isolamento reprodutivo, resulta em unidades evolutivas independentes. Este processo, na Biologia evolutiva, é chamado de Especiação. Tema discorrido por Colley e Fischer (2013).

Se a distância entre o nível de vida local e a bolsa de visitantes de passagem desconstrói, frequentemente, a economia (sem mesmo falar das pressões inflacionistas), também pode desestruturar em profundidade uma sociedade. No momento em que uma gorjeta, uma viagem de táxi ou um “serviço sexual” atingem níveis superiores a um salário mensal local, o país anfitrião não está protegido de nenhum risco. Para provar, [...] o desenvolvimento maciço da prostituição, do turismo sexual (mais de dois milhões de menores no mundo), mercados negros, tráficos diversos e outras redes mafiosas locais... (POLET, 2011, p. 10)

Esta modernidade, discutida por diversos autores, dentre os quais destaco Acosta (2016), Escobar (2015), Caride e Meira (2001) e Morin e Kern (1995), fundamentada na universalização neoliberal que acessa os territórios tradicionais, impondo modificação de seu modo de vida e consumo, tende a sufocar e eliminar estas diferentes culturas porquanto estas não são contempladas neste formato de desenvolvimento econômico. Assim, se as problemáticas expostas são condições resultantes da intervenção propiciada pelo desenvolvimento mediante mercantilização territorial insular, torna-se necessária a reflexão quanto ao conceito de desenvolvimento, as modificações de concepção sofridas ao longo do movimento histórico e os reflexos sobre as sociedades humanas e não-humanas.

2.2.2 Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente: Reflexão Sobre as Diferentes Percepções de Desenvolvimento

O vocábulo desenvolvimento é antigo e tem origem no latim. Associado à ideia de evolução, o desenvolvimento ganha dois atributos a partir da metade do século XVIII no alvorecer do industrialismo: conotação de negócios e conotação geopolítica (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012). Porém, desenvolvimento é um termo abrangente que, apesar da ênfase econômica, não se atém à economia unicamente. Ao contrário, anteriormente, na perspectiva biológica de desenvolvimento, este compreendia a concepção da vida e o progresso de atributos de uma determinada espécie desde sua concepção até a sua morte.

A partir da implementação de conceitos de crescimento econômico, o termo desenvolvimento passa a receber conotação econômica. Com especial contribuição dos conceitos hegemônicos do capitalismo neoliberal, a reconfiguração do desenvolvimento afeta as relações entre a humanidade e a natureza e a vida não-humana, passa a ser vista como recurso. A relatividade acrescida à natureza, possibilita ao ser humano inclusive,

arrogantemente classificar *quem* ou *o quê* pode ser considerado recurso natural “renovável” ou “não-renovável”.

Este novo paradigma acrescenta vantagens ao mecanismo autorregulador econômico e apresenta possibilidades de alcance da almejada plenitude/felicidade além de, mitologicamente, propor o crescimento econômico como solução necessária e suficiente para todos os problemas (MORIN; KERN, 1995). Bursztyn e Bursztyn (2012, p.27) contribuem acrescentando que “se há uma palavra que expressa a visão de utopia, de um mundo desejável, que surge e evolui com a revolução industrial, essa palavra é desenvolvimento”.

Num panorama apresentado por Bonente (2007), é possível vislumbrar o nascimento da Economia do Desenvolvimento, desde sua ascensão no período do pós segunda guerra mundial como temática de sucesso no campo da economia, até seu esfacelamento nos anos 1970, para conseguinte alavanque da ideologia neoliberal e desmembramento em novas vertentes de desenvolvimento. Todas com enfoque econômico.

Fundamentado no movimento cíclico de produtividade-desenvolvimento/desenvolvimento-produtividade e condicionado à disposição humana de investir tudo de valor, o desenvolvimento econômico apresenta a promessa de vantagens sociais, psíquicas e morais com plena satisfação resultante. Deste modo, todo e qualquer investimento necessário, ante a plenitude ofertada, torna-se ínfimo: natureza, saúde, sociabilidade, civilidade e, até mesmo a própria identidade (MORIN; KERN, 1995). A globalização econômica neoliberalista apresenta-se ainda como projeto universalizante que busca converter os demais mundos (pluriverso) em um único mundo possível, civilizado, livre e racional: o mundo do indivíduo e do mercado (ESCOBAR, 2015).

Os valores compreendidos por apelos de consumo crescente para que se alce a felicidade propostos pela economia neoliberal, todavia, não geraram o resultado esperado. As “sociedades desenvolvidas” evidenciam a ineficiência social deste modo de economia global no desenrolar histórico, político e social da construção identitária das nações (MORIN; KERN, 1995). Controvertida à esperança de conquista, plenitude e satisfação para todos, a exposição da árdua realidade de agravamento de desigualdades socioeconômicas e da estruturação social humana global universalizada, menos empática, menos sociável, mais polarizada, mais doente e menos feliz, emerge com o alçar do bem-estar material restrito a um mínimo percentual da população mundial (ACOSTA, 2016; MORIN 2000; MORIN; KERN, 1995).

Conforme atenta Morin (2000), indivíduo/sociedade/espécie não são apenas indissociáveis, mas coprodutores uns dos outros; os sujeitos são mais que produtos sociais, são produtores das sociedades e, a sociedade produzida, é a mesma que retroage sobre os próprios sujeitos. Sob este prisma, as problemáticas peculiares às sociedades modernas com enfoque econômico, figuram-se nas retroações consequentes de ações arbitrárias que desconsideram ou ignoram tais relações. E, as consequências deste estilo de sociedade, infelizmente, retrataram e ainda retratam problemas sistêmicos traduzidos em empobrecimento, escassez, degradação ambiental e relacional da humanidade consigo mesma, com a sociedade e com a natureza (ACOSTA, 2016; GUATTARI, 2001; MORIN, 2000; CAPRA, 1996; MORIN; KERN, 1995).

Balizada pela chamada “ontologia dualista” que separa humanos e não-humanos, natureza e cultura, indivíduo e comunidade, “nós” e “eles”, mente e corpo, secular e sagrado, razão e emoção... esta modernidade atribuiu a si o direito de ser ‘O’ mundo único possível, civilizado, livre e racional, às custas de outros mundos existentes ou possíveis (ESCOBAR, 2015). Num modelo de mundo que “atinge a sua expressão máxima com a chamada globalização neoliberal do capitalismo individualista” e que, “seguindo uma certa racionalidade – implicou a erosão sistemática da base ontológica-territorial de muitos” (ESCOBAR, 2015, p. 93), promove a disjunção em recortes do todo que compreende a realidade social, econômica, política, psicológica e ambiental ao qual o ser humano pertence (ESCOBAR, 2015; MORIN, 2000; MORIN; KERN, 1995), sendo possível perceber a perda humana da noção de lugar. Consoante a este entendimento, Bursztyn e Bursztyn (2012) apontam que

A sucessão de descobertas, de inventos e de conhecimento das leis da natureza permitiu a ruptura e, em certos aspectos, até a inversão da relação de determinação entre humanidade e natureza. [...] A busca da dominação de alguns humanos por outros levou ao desenvolvimento de artefatos que podem destruir todos (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012, p.27).

As relações entre humanidade e natureza tornam-se distantes e os conceitos hegemônicos do capitalismo neoliberal, em conjunto com a reconfiguração de desenvolvimento, acentuam estas distâncias ao posicionar a espécie humana acima das demais espécies. A ecologia rasa antropocêntrica atribui à natureza um valor unicamente instrumental (CAPRA, 1996), condizente com a fala baconiana que se opõem à moral e à ética (onde os fins justificam os meios) e evidenciando a influência mercantilista nas

práticas da ciência e na relação entre homem e natureza (PIRES, 2008; SEVERINO, 2006; SANTOS, 1997).

Inegavelmente a amplitude científica e tecnológica disparadas pelo desenvolvimento econômico contribuíram para o crescimento populacional humano e para transformações de estilos de vida, o que, adequado com a perspectiva econômica, poderia se considerar relevante percentual da humanidade como “mais evoluída”. Naturalmente, entretanto, humanamente menos evoluída enquanto espécie, em perspectiva natural.

Neste processo de abandono do desenvolvimento natural para enfoque no desenvolvimento/crescimento econômico, o *Homo sapiens*⁴ afasta-se de sua identidade natural progressivamente, perdendo-se ecossistemicamente e se tornando incapaz de se recolocar na natureza sem que a afete. Descaracterizando a classificação que lhe garante lugar taxonômico no reino animal, o “ser” humano abdica de sua essência de ser, compor, cooperar, interagir, relacionar. Em concordância com Floriani (2004) ao apontar o ser humano como produto de uma evolução biológica resultante da evolução sociocultural, onde a compreensão de humanidade está além da biológica (como metabiológica), é possível inferir o desenvolvimento econômico como mecanismo de desenvolvimento escolhido pelo ser humano para sua evolução, mediante proposta evolutiva por progressão territorial e superioridade exploratória sobre as demais sociedades naturais.

Corroborando com este entendimento, o mais recente relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) até o momento de escrita dessa pesquisa, relatório de 2020, afirma que

É possível que estejamos a entrar numa nova era geológica, apelidada de Antropoceno, em que os humanos são uma força preponderante, moldando o futuro do planeta. Esse futuro já está a assumir contornos assustadores em muitos aspectos, desde as alterações climáticas ao colapso da biodiversidade, passando pela epidemia de plástico nos nossos oceanos (PNUD, 2020, p. 24).

O relatório expõe a responsabilização das escolhas e ações humanas, fomentadas por valores e instituições deflagradoras dos desequilíbrios sociais e planetários com os quais nos deparamos e apela para uma transformação justa que amplie liberdades humanas e alivie as pressões sobre o planeta. Morin (2000, p. 48) atenta que é impossível conceber a unidade complexa do ser humano tanto pelo “pensamento

⁴ O termo *Homo sapiens* designa cientificamente o “homem sábio” ou “homem que sabe”, ou seja, o homem racional. Morin (2000) discorre sobre esse conceito ao refletir a respeito da complexidade inerente à natureza humana.

disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular” quanto pelo “pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico”. Sendo ser multidimensional, o ser humano equivocadamente desconsidera a multidimensionalidade de sua natureza em seu processo de desenvolvimento.

Este mecanismo econômico, não compreende um evento natural; é uma postura social humana que minimiza o valor da vida de outras sociedades em benefício próprio e que, por isso, confere reflexos negativos sobre os ambientes. Ambientes formados por expressões de vida que estabelecem inter-relações complexas, obedecem e respeitam limites naturais que mantêm o equilíbrio destas relações. “Todos os seres vivos são membros de comunidades ecológicas ligadas umas às outras numa rede de interdependências”, alerta Capra (1996, p. 28). Os organismos integrantes destes ambientes, sejam eles simples ou complexos, apresentam breve existência, pois a vida é finita. Um sistema vital finito deste modo, é incapaz de atender às demandas infinitas de um sistema econômico cruel de desenvolvimento que lhe impõe uma infinitude inatingível e de manutenção irrealizável⁵. Na fala do economista britânico Kenneth Boulding (*apud.* ACOSTA, 2016, p. 34), “qualquer um que acredite que o crescimento exponencial pode durar para sempre em um mundo finito ou é louco ou economista”.

Bifani (1999, p. 262, *apud.* CARIDE; MEIRA, 2001) alerta quanto a necessidade de se considerar que os elementos extraídos da natureza não são isolados e que fazem parte de um sistema dinâmico e aberto, no qual cada elemento interage com outros e desempenha um papel específico. Quaisquer alterações numa delas, seja de ordem qualitativa ou quantitativa, repercute no restante do sistema e em sua totalidade, alerta o autor.

Nesta reflexão, não há anuência ou promoção do posicionamento holístico ambiental. Reconhece-se as contribuições para o pensamento ecológico desta perspectiva teórico-metodológica na mudança de prisma sobre a instância ambiental, no entanto, nesta perspectiva, as relações sociais e os conflitos concernentes a essas relações são minimizadas (LOUREIRO, 2006). Assim, visa apenas a imersão reflexiva quanto aos modos de desenvolvimento em seus vieses mais comuns e contraditórios,

⁵ Esta reflexão parte de uma fala do Prof^o Dr^o Naudy Martínez (Doutor em Desarrollo Sostenible e médico veterinário venezuelano aposentado da Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado – UCLA) convidado para ministrar aula especial da disciplina Ambiente e Desenvolvimento a Partir da Abordagem do Educador Ambiental no ano de 2021, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Na ocasião, afirmou que “*el desarrollo es un concepto de connotación biológica y por tanto finito; al ser adoptado por las ciencias sociales se impregna de las virtudes y los males del ser humano convirtiéndose en un proceso infinito*”. A fala foi anotada pela pesquisadora. MARTÍNEZ, Naudy.

numa reflexão quanto as transformações do pensamento e comportamento humano em seu processo de desenvolvimento, seu desligamento ecossistêmico e as decorrências da interferência humana sobre a natureza.

Considerando que o mundo não se constitui de uma coleção de partes dissociadas, mas é resultado de um todo integrado (ESCOBAR, 2015; MORIN, 2005; 2000; CAPRA, 1996) e que o prosseguimento deste modo de desenvolvimento humano que permite e estimula desigualdades se tornou insustentável (ACOSTA, 2016), a necessidade de uma nova concepção de mundo e de desenvolvimento torna-se emergente.

Destarte, a crise está estreitamente correlata aos conflitos sociais do desenvolvimento, evidenciando a crise ambiental instaurada pela economia do desenvolvimento como crise social civilizatória, onde as “controvérsias que surgem na dinâmica dos recursos naturais – população, desenvolvimento socio-econômico-ambiental, consumo de produção, etc.” (CARIDE; MEIRA, 2001, p. 27) exigem transformação social.

2.2.3 Sustentabilidade: Reflexões e Perspectivas Voltadas Aos Ambientes Insulares

Os modelos de desenvolvimento social com vistas para o crescimento econômico despontam exponencialmente as diferenças sociais e as precariedades resultantes de políticas não-inclusivas que ampliam as polaridades sociais e agravam vulnerabilidades. Crise que deriva da concordância humana com os conceitos de uma visão de mundo obsoleta e uma percepção da realidade inadequada para lidar com o mundo superpovoado, globalmente interligado, ou seja, que desponha problemas que precisam ser vistos como diferentes facetas de uma única crise – a crise de percepção (CAPRA, 1996).

Crise é um termo “banalizado e manuseável por todos atualmente”, que poderia ser considerada como o “estado caótico e conflituoso da era planetária, como seu estado ‘normal’” (MORIN; KERN, 1995, p. 97). Traz em seu cerne a profundidade de conflitos subjacentes de sua definição, em particular, no que tange o desenvolvimento das sociedades, suas relações com a natureza e suas relações interpessoais, indicando mais que um termo associado à dificuldade ou ao desequilíbrio, mas a um quadro de doença, enfermidade, onde a cura contra o mal causador da mesma, envolve análise e combate de suas problemáticas.

De posicionamento antagônico ao enfoque econômico de desenvolvimento, o economista Amartya Sen (2000)⁶, argumenta que o verdadeiro desenvolvimento não compreende o acúmulo crescente de riquezas, mas a expansão de liberdades substantivas concretas, ou seja, liberdade que assegura ao indivíduo substancial condição de dignidade e civilidade a partir de concreta possibilidade de apropriação e vivência de direitos, eliminando privações. A falta de liberdade na ótica do autor, não se limita ao aprisionamento físico, mas às privações que tolhem a liberdade de direito à moradia digna, alimentação diária de qualidade, educação qualificada, emprego e expectativa de futuro.

Apesar destes serem direitos inalienáveis e assegurados por Lei, as distâncias sociais impostas pela ênfase na acumulação de capital e consumo, tornam inacessíveis o desfrute dos mesmos, por quem mais necessita. Uma perspectiva de liberdade que perpassa a mudança de paradigmas para um modelo de sociedade biocêntrica que garante direitos, aceita e torna concretas as liberdades substantivas de seres humanos e demais seres vivos.

Conforme atestam Morin e Kern (1995, p. 70), “é a relação com o não-econômico que falta à ciência econômica”. Para os autores,

esta é uma ciência cuja matematização e a formalização são cada vez mais rigorosas e sofisticadas; mas essas qualificações contêm o defeito de uma abstração que se separa do contexto (social, cultural, político); ela conquista sua precisão formal esquecendo a complexidade de uma situação real, ou seja, esquecendo que a economia depende daquilo que depende dela. Assim, o saber economista que se encerra no econômico torna-se incapaz de prever suas perturbações e seu devir, e torna-se cego ao próprio econômico. (MORIN; KERN, 1995, p. 70)

Deste modo, a incorporação de um marco ecológico nas decisões econômicas e políticas para construção do conceito de desenvolvimento sustentável assume visibilidade, pois implica reconhecer as consequências ecológicas do modo como a população mundial utiliza os recursos naturais (JACOBI, 2005). Uma proposta de desenvolvimento auto-eco-reguladora que apresenta vantagens do ponto de vista ecológico e econômico, integrando a interdependência de todo sistema vivo, humano ou social ao seu ambiente, dando início ao conceito de “desenvolvimento sustentável” (MORIN; KERN, 1995).

⁶ Economista professor e pesquisador indiano ganhador do Prêmio Nobel de Economia e criador do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu inicialmente com esta proposta de desenvolvimento auto-eco-regulador que dispunha de vantagens do ponto de vista ecológico e econômico, integrando a interdependência de todo sistema vivo, humano ou social ao seu ambiente, ou seja, promovendo a reaproximação entre estes dois campos do saber como elo entre a economia e a ecologia (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012; MORIN; KERN, 1995). O conceito começou a ser propagado no início dos anos 70 a partir dos debates meio ambiente-desenvolvimento que assumem visibilidade em publicações que pretendem mostrar a finitude no interior do modo de produção capitalista e seus impactos globais, objetivando tornar a problemática ambiental participante da agenda política internacional e conformadora das decisões políticas em todos os níveis (NOBRE; AMAZONAS, 2002 *apud.* JACOBI, 2005).

A proposta inicialmente promissora (bem como as demais propostas de desenvolvimento e crescimento econômico), mostrou-se interessante e válida, uma vez que contemplou pela primeira vez a necessidade de preservação e proteção ambiental. Assumindo um caráter diretivo nos debates sobre os rumos do desenvolvimento, a ideia ou enfoque do desenvolvimento sustentável adquire relevância em curto espaço de tempo, em especial por se tratar de uma proposta de desenvolvimento que harmonizasse os objetivos sociais, ambientais e econômicos (JACOBI, 2005).

De fato, a concepção das Nações Unidas (1992, *apud.* FARIA, 2014, p. 8) sobre o Desenvolvimento Sustentável, aponta que este “deveria ser um modelo econômico, político, social, cultural e ambiental equilibrado, que satisfizesse as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades”. Porém, como aclaram Bursztyn e Bursztyn (2012), de modo geral, discursos não asseguram comprometimento efetivo com ações, por isso segundo os autores, o conceito de desenvolvimento sustentável ainda está à mercê de ambiguidades e incertezas.

Alçado como princípio basilar do direito ambiental, o desenvolvimento sustentável pressupõe a soma dos recursos naturais e dos criados pelo ser humano, os quais não devem diminuir de uma geração para a outra (SILVA, *apud.* ROGERIO; SCHORR; CENCI, 2015) evidenciando lacunas que tornam o modelo econômico precursor na contemplação da natureza e de sua observância para conservação, como modelo econômico proponente de “soluções ambientais” que oportunizem e validem a continuidade de préstimo da natureza ao crescimento econômico.

Para Faria (2014), o estilo de desenvolvimento adotado, de acordo com a avaliação da Agenda 21, é

ecologicamente predatório na utilização dos recursos naturais, socialmente perverso com geração de pobreza e extrema desigualdade social, politicamente injusto com concentração e abuso de poder, culturalmente alienado em relação aos seus próprios valores e eticamente censurável no respeito aos direitos humanos e aos das demais espécies (FARIA, 2014, p. 8).

Cabe ressaltar que não se estima desvalidar os méritos de abertura dialógica oriunda do esforço alçado em promover entrosamento entre as dimensões econômica e ambiental, tampouco desconsiderar o notável salto qualitativo para abertura de espaço para uma abordagem interdisciplinar de longo prazo (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012). Entretanto, o atentamento quanto ao compromisso primário deste modelo de desenvolvimento sustentável em propor soluções ambientais que assegurem a perenidade dos recursos para fins de acúmulo de capital, não pode ser, de mesmo modo, desconsiderado. Corroborando com essa ideia, Jacobi (2005) expõe que:

O conceito de desenvolvimento sustentável elaborado pela Comissão Brundtland em 1987, ao projetar o termo “desenvolvimento sustentável” o faz, de acordo com Hobsbawn (1995), “convenientemente sem sentido”, baseado num conjunto vago de análises e recomendações e, segundo Brookfield (1988), “intencionalmente um documento político, mais do que um tratado científico sobre os problemas do mundo”. (JACOBI, 2005, p. 238).

Surge ainda o conceito de Sustentabilidade como possível termo corretivo aos erros concernentes ao oxímoro “Desenvolvimento Sustentável”. Nele, o enfoque ao desenvolvimento, teoricamente, é deixado à parte e enfatiza-se a necessidade de implementação de mecanismos sociais e econômicos que partam de um olhar ecossistêmico biocêntrico, que garantam preservação dos recursos naturais para as próximas gerações. Os processos necessários à sua práxis manifestam-se nas relações sociais, nas integrações de um estado de direito democrático, perpassando o indivíduo interlocutor e deflagrando-se nas dinâmicas públicas e sociais (MOREIRA, 2021). Todavia, o próprio termo apresenta vertentes distintas e opostas, as chamadas sustentabilidade fraca e sustentabilidade forte.

Bursztyn e Bursztyn (2012) esclarecem quanto a estes conceitos. Segundo os autores, a sustentabilidade forte é fundamentada nos princípios da ecologia profunda onde todas as espécies têm mesmo direito à vida e que, portanto, cogita as ações humanas

com atenção, considerando que estas ações se dão no âmbito dos limites do planeta ou da biosfera. Já a sustentabilidade fraca, se refere à manutenção (em longo prazo) entre as esferas econômica, social e ecológica e o equilíbrio entre elas, pressupondo a possibilidade de conciliar as dinâmicas econômicas à justiça social e o respeito ao mundo natural.

Conforme expõem os autores, a sustentabilidade fraca se caracteriza por apresentar uma proposta menos ideológica que, apesar de teoricamente ostentar uma conformação equitativa entre as esferas econômica, social e biológica, na prática, a esfera econômica prevalece, tornando a atuação incompatível com o discurso. Fato que permite a reflexão: se a Sustentabilidade se apresenta dividida em vertentes distintas e se uma dessas vertentes concebe a sobreposição da esfera econômica sobre as demais, em que esta sustentabilidade se difere do Desenvolvimento Sustentável, fora o nome? E ainda: se é possível escolher a vertente de Sustentabilidade a qual se deseja implementar, torna-se compreensível a razão da prevalência de práticas insustentáveis travestidas de práticas ecológicas.

O posicionamento de prevalência de uma esfera sobre as demais da sustentabilidade fraca, denota a unilateralidade que dificulta o consenso, agrava distâncias, minimiza a vida, atesta continuidade exploratória e impossibilita soluções. Morin (2000) defende que o todo planetário é produto de uma organização sistêmica subdividida em partes que o constituem. Partes que se relacionam e se ligam, que são interdependentes e se tensionam, numa trama complexa indissociada. Perspectiva que não deixa dúvidas quanto a paridade das partes constituintes do todo.

As problemáticas econômica e ambiental são partes desse todo multidimensional de um problema universal que exige consideração de contexto, do global (relação todo/partes), do multidimensional e do complexo; o reconhecimento do valor de cada uma de suas partes e a reforma do pensamento paradigmático autocrítico para modificação de posicionamentos advindos de pensamentos que isolam, separam e reduzem por outros que consideram, distinguem e unem (MORIN, 2000).

Trazendo esta reflexão para os contextos insulares, estes compreendem espaços sociais, ambientais, culturais e geográficos singulares, com problemáticas e desafios de mesmo modo singulares. Mundos ímpares constituintes da conformação do todo planetário que, ainda que apresentando limitado espaço geográfico e distanciamento continental, têm relevância equivalente ao continente. São territórios que requerem modelos particulares de desenvolvimento que consideram seu contexto,

multidimensionalidade, complexidade e o global, de modo que a tentativa de implementação de modelos de desenvolvimento pensados para países continentais nestes espaços, é impraticável. Diegues (1997), contribui para este entendimento ao destacar que “uma das questões básicas na análise das sociedades insulares refere-se à sua especificidade em relação a outras formações sociais continentais” (DIEGUES, 1997, p. 11).

Para muitas das problemáticas inerentes à insularidade, o isolamento geográfico e social, a vulnerabilidade climática, a reduzida dimensão geográfica, a presença impositiva do oceano e a dependência externa, são fatores que despontam como potenciais impulsionadores de fragilidade (NUNES; SIMÕES, 2019; ESPÍNOLA; CRAVIDÃO, 2014; DIEGUES; 1999; 1997). No que diz respeito à relação da influência do isolamento no desenvolvimento destes ambientes e de suas sociedades humanas e naturais, Diegues (1999; 1997) aclara que o desenvolvimento em ilhas não se dá por sistema fechado, pois as ilhas e suas populações estão ligadas às sociedades continentais com maior ou menor dependência do continente em cada contexto insular. Ilha e continente se comunicam e inter-retroagem: transporte, compra e venda de subsistência, acesso à saúde, emprego, educação, tecnologia, etc., compreendem serviços e infraestrutura básica que, por não estarem disponíveis ou estarem insuficientemente disponíveis, incentivam a dependência, comprometem a autonomia e o desenvolvimento local.

Com intuito de assistir mais efetivamente esses ambientes, durante a 2ª Conferência Mundial do Clima em Genebra (1990), foi criada a Aliança dos Pequenos Estados Insulares (AOSIS), uma organização intergovernamental que atua prioritariamente na defesa dos ambientes insulares quanto aos efeitos socioeconômicos e ambientais ligados à mudança climática global (ONU, 2021). De acordo com organização, em 2001 foi estabelecido também, o *Office of the High Representative for The Least Developed Countries, Landlocked Developing Countries and Small Island Developing States* (UN-OHRLLS), órgão das Nações Unidas responsável por mobilizar apoio internacional e representação jurídica em favor dos Estados-Membros vulneráveis.

Atendendo a 91 Estados-Membros divididos em três grupos, atualmente: 46 Países Menos Desenvolvidos (PMD), 32 Países Menos Avançados (PMA) e 38 Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (SIDS), o UN-OHRLLS presta apoio na efetivação dos respectivos programas de ação (ONU, 2021). O órgão visa avultar a conscientização sobre o potencial econômico, social e ambiental presente nos países assistidos, promover

apoio para cumprimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável e garantir prioridade sobre as necessidades desses países na agenda internacional, mediante cooperação com governos nacionais, sociedades civil, mídia, academia e fundações (ONU, 2021).

O Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas (DESA), especifica o total de 58 Estados Insulares divididos em 3 regiões geográficas: 38 membros da ONU, dos quais 9 estão localizados na região do Atlântico, Oceano Índico e Mar da China Meridional, 16 na região do Caribe e 13 na região do Pacífico e 20 não membros da ONU ou membros associados de comissões regionais (DESA, 2021). Nunes e Simões (2019) fornecem dados correlatos a esse respeito, complementando que os 58 estados insulares foram reconhecidos na Conferência das Nações Unidas do Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1992, no contexto da Agenda 21 e que, deste total, quatro países compreendem países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Dentre as problemáticas insulares partilhadas pelos SIDS, como: vulnerabilidades sociais, ambientais, econômicas e de desenvolvimento específicas, Nunes e Simões (2019), destacam: i) a privação dos benefícios de economia de escala ligada à dimensão demográfica e territorial; ii) a forte dependência econômica externa com consequente volatilidade do crescimento econômico; iii) custos elevados de energia, infraestrutura, transporte e telecomunicações; iv) elevada dependência do setor público e baixas oportunidades para o setor privado; v) escassez de mão de obra qualificada; vi) rápido crescimento populacional; vii) lenta recuperação de desastres naturais; For fim, contribuem elencando as problemáticas tocantes ao setor da saúde, tais como: escassez de profissionais qualificados, escassez de medicamentos, falta de infraestrutura, dependência externa para formação profissional qualificada, deslocamento populacional por catástrofe, epidemias recorrentes, entre outros.

Dentre os modelos de gestão, ou de funcionamento já praticados pelas Pequenas Economias Insulares (PEI), encontram-se o *Migrant/Remittances and Aid/Bureaucracy* (MIRAB), *People, Resources, Overseas management, Finance and Transport* (PROFIT) e *Small Island Tourist Economies* (SITE) (PINA, 2015; OBERST; MCELROY, 2007). Ressalta-se que não se estima neste trabalho realizar o aprofundamento dos modelos de desenvolvimento econômico. Antes, visa a contemplação das características e dos objetivos gerais de cada modelo para promoção reflexiva quanto aos possíveis benefícios e os reais propósitos de desenvolvimento.

O modelo MIRAB, desenvolvido por Bertran e Watters, foi considerado o modelo referência de desenvolvimento insular por anos, até que novos estudos apresentassem outras opções de integração econômica e estratégia política, como PROFIT e SITE (PINA, 2015; OBERST; MCELROY, 2007). Compreende um sistema fundamentado na dependência externa por intermédio de duas vias principais de auxílio: remessas de imigrantes e investimento do setor público (ESPÍNOLA; CRAVIDÃO, 2014; OBERST; MCELROY, 2007).

O modelo PROFIT, tem fundamentação no reconhecimento e valorização dos recursos naturais endógenos insulares como base para o desenvolvimento da indústria do turismo ou constituição de zonas francas (*offshore*), para benefício local (PINA, 2015; ESPÍNOLA; CRAVIDÃO, 2014; OBERST; MCELROY, 2007). Oberst e McElroy (2007), complementam que comparado ao modelo MIRAB, o PROFIT apresenta vantagens quanto a diplomacia criativa, política flexível, dinamismo do setor privado, participação ativa na política interna e estratégia de diversificação.

Por fim, o modelo SITE resulta de pesquisa realizada por McElroy com o objetivo de estudar a relação do turismo com a dimensão territorial e seus possíveis efeitos socioeconômicos (PINA, 2015). De acordo com o relato de PINA (2015), o pesquisador aferiu que o fator dimensional geográfico limitado pode ser vantajoso para o desenvolvimento, ao invés de um impeditivo e que, o bom desempenho econômico de ilhas pequenas politicamente dependentes da metrópole, se mostrou superior às de maior território geográfico e soberanos.

Os modelos de desenvolvimento insulares supracitados explicitam a importância de investimento metropolitano continental, bem como a necessidade de recursos humanos e financeiros advindos de outros países para que o processo de desenvolvimento em ilhas e arquipélagos se concretize. Espínola e Cravidão (2014) enfatizam que estes modelos foram concebidos visando a transposição de obstáculos estruturais limitantes dos pequenos territórios insulares. Seguem atentando para a pequenez demográfica como fator impeditivo de formação de massa crítica com condições de sustentar um tecido empresarial privado consistente e como fator causal do pagamento de impostos inexpressivo, o que, na opinião dos autores, torna desinteressante para o poder público o investimento em áreas como: transporte, saúde e educação.

Cabe então, a reflexão: se os modelos econômicos de desenvolvimento insular foram pensados para minimizar distâncias e propiciar progresso estrutural mediante disponibilização de recursos econômicos e humanos externos, o desenvolvimento

proposto visa benefício insular ou continental? Se os casos bem-sucedidos de desenvolvimento insular (do ponto de vista econômico), se confirmaram nas ilhas não soberanas mediante mercado turístico e *offshore*, e se o investimento do poder público em dimensões primordiais como saúde, transporte e educação tem como referencial encorajador o montante arrecadado de impostos ao invés da necessidade da população, o “sucesso” atribuído a essas ilhas têm perspectiva continental, não insular. Ou seja, a gestão dos recursos insulares para, teoricamente priorizar o desenvolvimento endógeno, na prática, promove a instauração de infraestrutura que prioriza e privilegia estrangeiros; não atentando efetivamente aos interesses autóctones.

É sabido que o desenvolvimento faz e continuará a fazer parte das sociedades modernas, porém, se as propostas de desenvolvimento insular atuantes estão atreladas, dependentes de investimentos externos que no exercício das ações se demonstram engajados em beneficiar-se dos recursos humanos e naturais desses ambientes, é possível inferir que, apesar de teoricamente apresentarem o objetivo de promoção do desenvolvimento das ilhas, de suas populações, bem como, a preservação de suas riquezas culturais e naturais, na prática, a postura exploratória essencialmente, permanece a mesma.

Os ambientes insulares são uma parte do todo planetário que sofre os efeitos da proposta universalizante de desenvolvimento econômico dominante. Uma vez que “as capacidades individuais dependem crucialmente, entre outras coisas, de disposições econômicas, sociais e políticas” (SEN, 2000, p. 71), sem que se considerem as peculiaridades desses mundos em ilhas, o respeito à vida humana e não-humana, o combate às vulnerabilidades e a promoção da autonomia econômica, o pensar de novas perspectivas de desenvolvimento insular continuarão sendo modulações do mesmo modelo de desenvolvimento econômico universalizante e a promoção de liberdades substantivas continuará a ser objetivo inatingível.

2.3 EDUCAÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL, COMUNITÁRIO E AMBIENTAL EM CONTEXTO INSULAR

Em ambientes, territórios, culturas e mundos distintos, a educação faz-se segmento significativo do estilo de vida social, estabelecendo-se conforme o contexto em que é criada e recriada (BRANDÃO, 2007). Conformemente, ao discorrer a respeito da educação pertinente, promotora de racionalidade e planetária, Morin (2000) reflete quanto

ao dever do ensino em ser centrado na condição humana e no reconhecimento da diversidade cultural inerente ao ser humano, afirmando que “conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (MORIN, 2000, p. 48).

Nas palavras de Brandão,

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Processo ensino-aprendizagem que considera os diferentes ambientes, os diferentes povos e culturas e que se constrói nos pluriversos de acordo com a conformação social e com cultura de cada povo, imprimindo valores, identidade e pertencimento. Conhecimento compartilhado e adquirido nas relações sociais e inter-relações com o mundo natural, na continuidade das riquezas tradicionais em suas peculiaridades ontológicas (ESCOBAR, 2015).

Este processo ensino-aprendizagem tradicional em contextos insulares assim, é construído, criado e recriado influenciado pelo isolamento sócio territorial cotidiano, pela cultura local e pelas interações com o ambiente e com a comunidade. As formas de educação tradicionais nestes ambientes se fundamentam essencialmente nas palavras, na vida em grupo, nas trocas com a natureza e com os homens (BRANDÃO, 2007). Trocas que, segundo o autor, “existem dentro do mundo social, onde a própria educação habita [...] de geração em geração” (BRANDÃO, 2007, p. 10–11), diversamente da educação formal, que se efetiva em espaço institucional, norteadas por um currículo fundamentado em bases e diretrizes normativas.

O currículo é conceituado, discutido e refletido quanto à sua essência e intencionalidade por autores como Bes *et al.* (2020), Utinco (2020), Sacristán (2013) e Vasconcellos (2011). Entretanto, o conceito de currículo não se encontra fechado numa única definição, visto que está sujeito a uma gama de “variáveis a depender do período, do espaço e, sobretudo, da realidade que se viva em diferentes sociedades” (SILVA, 1999 *apud*. UTINCO, 2020, p. 4). De modo que o currículo, está intrinsecamente ligado à cultura, história e identidade de um povo (UTINCO, 2020), sendo influenciado e influenciando os desdobramentos desses fatores.

Assim, tendo como fundamento as conceituações apresentadas por esses autores, é possível afirmar que currículo consiste em conhecimentos e competências difundidos no espaço escolar, os quais são consideradas necessários pela sociedade no tempo vivido e que, portanto, deverão ser adquiridos, assimilados e aprendidos ao longo do percurso estudantil, visando a aptidão dos discentes para que estes se tornem satisfatoriamente ativos na sociedade em questão.

Segundo Silva (1999 *apud*. UTINCO, 2020, p. 6) “currículo é lugar, é espaço, é território; o currículo forja nossa identidade, o currículo é, acima de tudo, um documento de Identidade”. Territórios conformadores de mundos únicos participantes de um conjunto de mundos possíveis, os quais recebem impactos do mundo, enquanto parte do todo global (SANTOS, 2005), conservando valores intrínsecos enquanto “forma de estar no mundo, ligando saberes, experiências e formas de vida” (MENESES, 2014, p. 98), sem perder suas características de mundo ontológico peculiar (ESCOBAR, 2015).

Para além da atuação formatadora social escolar, o ensino formal curricular se apresenta assim, como agente de diminuição das dependências e promotor de desenvolvimento individual e coletivo, mediante apreensão de saberes e competências que contribuem para a aptidão e vivência social. Assim, o currículo se faz norte para os objetivos e fazeres educativos no ambiente escolar, visando a habilitação eficiente do discente para atuação social futura.

Ainda que de modo limitado e longe do que se poderia considerar ideal, neste trabalho, se compreende a escola como promotora de desenvolvimento individual, coletivo e ambiental a partir da aquisição de saberes, habilidades e competências que serão convertidas em melhorias, avanços e transformação da realidade vivida pela própria sociedade, visto que, a educação é reconhecidamente conformadora social pelas reflexões que provoca e pelas conseqüentes transformações sociais que propicia. Desse modo, voltado ao mundo insular, o currículo escolar tem potencial funcional emancipatório, oportunizando autonomia individual e comunitária sem abandono das raízes originárias.

Em conformidade com este entendimento, Carvalho (2004, p. 21) afirma que a aprendizagem se relaciona a

Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca.

De modo que a escola, enquanto espaço potencializador de transformações sociais, vivencie uma educação fundamentada em valores intrínsecos significativos atrelados à esperança e ao empenho de transformação do mundo vivido.

No entanto, os fenômenos educacionais são dinâmicos e complexos, conforme lembram Lüdke e André (2013), uma vez que, assim como os demais fenômenos sociais, não se encontram isolados, mas conjuntamente inseridos num contexto social e influenciado por uma realidade histórica, complementam as autoras. O recorte isolado de algumas dessas variáveis para análises específicas, é útil por proporcionar a redução do enfoque para estudo, porém, não contribui para a compreensão do fenômeno em toda dinâmica complexa que o compõe (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Assim, tendo em vista que a complexidade de um fenômeno se constitui da gama de fatores, características e singularidades que o integram, Morin (2000) acautela quanto a essencialidade do remembramento de conhecimentos e da essencialidade de que se considere o todo, para a apreensão fidedigna de uma realidade complexa. Alerta que “as ciências humanas são, elas próprias, fragmentadas e compartimentadas” (MORIN, 2000, p. 48), fator o qual, segundo o autor, contribui para o agravamento da ignorância do todo, mediante aumento de conhecimento das partes isoladas.

É possível afirmar assim, que quando o fragmento de saber a respeito de uma realidade se faz satisfatório, não há interesse, ou mesmo reconhecimento quanto à necessidade de que se conheça o que está para além do fragmento. De modo que, o conhecer fragmentado contribui para que barreiras físicas e sociais se perpetuem, pois desencoraja o conhecer do todo.

O todo educacional é parte do todo comunitário, que é parte do todo regional, que é parte do todo global. No entanto, esse todo não se refere ao sentido universalizante da palavra, mas ao sentido pluriversalizado de muitos mundos possíveis num único mundo (ESCOBAR, 2015). Em conformidade, Caride e Meira (2001) discorrem e refletem quanto ao fazer educativo, seus objetivos, suas potencialidades e quanto a responsabilidade inerente e pertinente a esse processo, apresentando uma apreensão de mundo/lugar que corrobora com as concepções apresentadas por Escobar (2015), Brandão (2007) e Santos (2005), afirmando que

a educação deve ser capaz de provocar mudanças nas mentalidades, atitudes, conhecimentos, comportamentos, etc., de pessoas e comunidades cada vez mais desafiadas pela necessidade de harmonizar seu "mundo vivido" com as mudanças científicas, tecnológicas, econômicas, culturais, ambientais [...] incluindo o "mundo a ser vivido" (CARIDE; MEIRA, 2001, p. 10).

Logo, perpassando dinâmicas geográficas e contribuindo para as conformações e dinâmicas sociais e ambientais, a educação deve promover transformação individual e coletiva que visem o bem social comum, sem que se perca a essência identitária singular de cada mundo vivido. De modo que, o harmonizar do mundo vivido com o mundo a ser vivido se torne um destino possível, ainda que consideravelmente desafiador de ser alcançado; não se perdendo de vista que a promoção da harmonia futura, perpassa o conhecimento aprofundado do mundo vivido no presente.

Trazendo esta reflexão para o contexto insular especificamente, é reconhecível que o mundo insular, seguidamente busca caminhos para vencer a fragmentação geográfica e social que, por vezes, impõe dependência do mundo continental. Barreiras físicas cooperam para a conformação de barreiras sociais e a escola por sua vez, compreende importante instrumento para o romper de barreiras sociais, especialmente as barreiras impostas territorialmente, visto que, amplia o acesso a conhecimentos, até então, inacessíveis.

Logo, o desenvolvimento insular em âmbito individual, comunitário e ambiental, bem como a conquista de autonomia e a transposição de obstáculos estruturais, têm início na educação. A escola se faz um espaço promotor e potencializador de emancipação, de modo que nesses ambientes, a escola representa lugar de desenvolvimento humano, comunitário e ambiental que oportuniza a apreensão de saberes e competências essenciais ao desenvolvimento social, favorecendo a compreensão do ser e fazer socioambientais essenciais à identificação de fragilidades e à busca por soluções dos problemas enfrentados.

Além disso, contribui significativamente para o desenvolvimento de um senso crítico e autocrítico, essenciais ao intento de mudanças substanciais, tanto a nível social quanto ambiental. Mediante crítica e autocrítica desenvolvidos em ambiente escolar, os saberes e competências apreendidos, geram ações que se transformam com o passar dos anos, em transformações individuais que se refletem no coletivo, se tornando em transformações sociais efetivas. Seja na melhoria de condição de vida individual ou familiar, seja na busca por soluções estruturais junto ao poder público, seja na atuação profissional ou ainda como agente transformador de seu entorno, os conhecimentos apreendidos retornam à sociedade na vivência de um futuro distinto ao presente.

À vista disso, a escola insular balizada pelo complexo corpus histórico, econômico, social, ambiental e cultural, traz a disposição de habilitar o contexto social insular presente, de modo que, ao se apresentar como espaço de esperança de

transposição das vulnerabilidades vivenciadas cotidianamente, acena para a harmonia do mundo insular futuro. Se reconhece, no entanto, que o caminho a ser percorrido para que as comunidades insulares sejam satisfatoriamente assistidas por escolas, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, ainda é longo.

Um trajeto árduo que exige e continuará a exigir contínuo e esperançoso trabalho e investimentos do poder público, das comunidades escolares existentes e atuantes e das próprias comunidades autóctones. Mas que, por certo, gerarão bons resultados, estreitando distâncias geográficas e sociais e possibilitando a continuidade do mundo insular e um futuro de protagonismo às comunidades insulares.

3. RECONHECIMENTO DA REALIDADE

O presente capítulo foi construído a partir da conjuntura entre os dados obtidos em entrevista semiestruturada, questionários e análise documental, configurando como um dos relevantes resultados desse estudo. A metodologia utilizada para a coleta e a análise dos dados, são discorridos no capítulo “Caminho Metodológico”, bem como os demais resultados desse trabalho.

Se reconhece a importância de que os resultados se encontrem alocados após a descrição dos métodos utilizados na pesquisa, porém, se tratando de um estudo que objetiva a contextualização e a tessitura da realidade de outro país, seguindo as orientações da banca qualificadora e em concordância com as considerações realizadas, compreendeu-se importante que a contextualização se apresentasse após o referencial teórico, conforme se encontra disposto na presente pesquisa.

No Brasil, a maioria das pesquisas em educação retratam fenômenos educacionais brasileiros. Essas pesquisas são essenciais para a compreensão da realidade da educação em nosso país, pois apresentam dados que denotam os avanços, retrocessos, as melhorias passíveis de serem reproduzidas, problemas objetivos ou subjetivos que dificultam avanços, entre outras importantes contribuições.

Este estudo, entretanto, investiga uma escola pertencente à Guiné-Bissau, uma nação que, assim como o Brasil, recentemente deixou de ser colônia de Portugal e, assim, busca um caminho de democracia e reerguimento das misérias e vulnerabilidades (MOREIRA, 2021). Dentre as muitas batalhas a serem vencidas neste processo, está a educação; desde o assegurar de uma educação de qualidade acessível a todos, até o combate à evasão escolar e o trabalho infantil.

Desafio que já se apresenta avultado na capital Bissau, a qual se encontra no continente; quanto mais possa se apresentar imponente em ilhas. Ilhas, por sua geografia e reduzidas dimensões, naturalmente já enfrentam as dificuldades cotidianas relativas à insularidade, apresentadas por autores como Nunes e Simões (2019), Espínola e Cravidão (2014) e Diegues (1999; 1997). É possível estimar assim, que as ilhas pertencentes ao Arquipélago dos Bjangós em Guiné-Bissau, lidem com estes mesmos desafios e, ainda, tenham os enfrentamentos sociais, políticos, econômicos e educacionais continentais guineenses como agravantes das vulnerabilidades enfrentadas. Ou, é possível inferir que o isolamento imposto pelo oceano não se apresente como uma

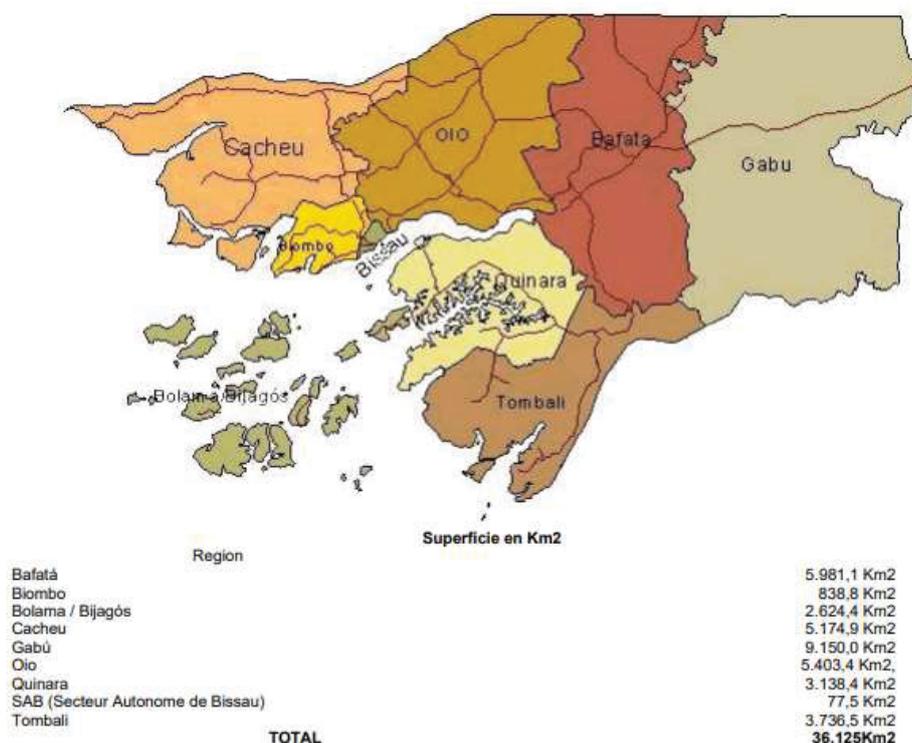
problemática, mas como uma proteção, a qual, salvaguarda a população ilhéu das influências desfavoráveis, mantendo preservada a cultura autóctone local.

A composição de um fenómeno que enfrenta batalhas similares às enfrentadas em nosso país e que ao mesmo tempo se apresentam tão peculiares, advindas de uma cultura própria e de uma história singular que permeia a construção dessa realidade atual, só se fez possível a partir da conjuntura entre os documentos e bibliografias encontrados e os olhares e relatos obtidos a respeito das vivências dos partícipes desse fenómeno. Deste modo, para a composição deste capítulo, contou-se com os dados colhidos mediante pesquisa bibliográfica e documental, entrevista e questionários aplicados aos sujeitos moradores de Bubaque (Guiné-Bissau) ou natos da ilha. Ainda, para garantia de fidedignidade e cientificidade dos descritos a seguir, contou-se especialmente, com a predisposição de dois sujeitos da pesquisa, os quais, espontaneamente contribuíram para a realização da leitura e revisão dos relatos que os compõem.

3.1 GUINÉ-BISSAU: BREVE CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), a República da Guiné-Bissau se encontra na África Ocidental e apresenta uma área de 36125 km², fazendo fronteira ao Norte com a República do Senegal, à Leste e à Sul com a República da Guiné-Conacri e à Oeste pelo Oceano Atlântico (INE, 2014). O órgão informa que, administrativamente, o país se divide em 8 regiões e 1 setor autónomo. As regiões são Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quínara e Tombali e o setor autónomo que corresponde à capital, o Setor Autónomo de Bissau. Como mostra o mapa a seguir:

Figura 1 - Mapa República da Guiné-Bissau



Fonte: INE (2014)

Mesmo sendo um dos menores países da África, Guiné-Bissau é formada por mais de 30 etnias, dentre as quais, as dominantes do ponto de vista populacional são os grupos Balanta e Fula, esclarecem Silva, Serra-Freire e Hage (2014). Cerca de 60% da população vive em meio rural em condições de extrema pobreza e sem acesso a serviços básicos sociais e infraestruturais (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017; 2015).

Reunidos a estes dois grupos, se encontram os Manjaco, Pepel, Mandinga, Mancanha, Bijagós e alguns outros grupos minoritários (SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014). Muitos deles, relacionados a etnias de outros países ao oeste africano, complementam os autores. A pluralidade étnica, cultural e dialética guineense, segundo os autores, se faz herança da miscigenação entre os grupos étnicos e os países africanos vizinhos, bem como pela integração de portugueses e brasileiros.

O crioulo é o principal meio de comunicação entre os diferentes grupos étnicos e o português é a língua oficial do país. No entanto, é pouco falado e o seu uso acaba por limitar-se aos meios oficiais e a uma pequena parcela da população (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017). Corroborando, Silva, Serra-Freire e Hage (2014) apontam a importância da integração entre os idiomas frequentemente falados no país, afirmando que

Contribuem para uma profusão de línguas desde a primeira, a língua materna, étnica, que as crianças aprendem nas “tabancas”, como são chamadas as aldeias locais; a segunda, o crioulo, originada da mistura das línguas locais com o português, aprendida nas ruas, no comércio, na interação com os outros grupos e a terceira e outras, que podem ser o português, o francês, o inglês ou o árabe, dependendo da atividade profissional, da origem familiar e das escolhas pessoais dos indivíduos (SILVA, 2009 *apud*. SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014, p. 3).

Claramente, o processo de colonização europeia, com vistas para a ampliação territorial e acúmulo de riquezas por meio de exploração de recursos materiais e humanos, trouxe graves consequências aos territórios colonizados. Guiné-Bissau, tendo estado em condição de colônia portuguesa por mais de 500 anos, ainda sofre esses efeitos.

O Partido Africano da Independência de Guiné-Bissau e Cabo-Verde (PAIGC) foi fundado por Amílcar Cabral e outros companheiros na segunda metade do século XX com propósito de independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (SUCUMA, 2017). Segundo o autor, a partir de 1963, se iniciam os conflitos entre guerrilheiros do PAIGC e as tropas coloniais portuguesas culminando com a vitória do PAIGC e proclamação de independência 24 de setembro de 1973.

A independência de Guiné-Bissau foi reconhecida oficialmente no ano de 1974, após 11 anos de conflitos armados e, seguido à conquista da independência, tem início um período de sucessivos golpes de Estado e conflitos político-militares (MOREIRA, 2021; REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017; 2015; SUCUMA; 2017; SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014). Com ênfase na libertação das formas de colonização existentes e persistentes, Meneses (2019; 2014) defende o processo de descolonização, o qual segundo a autora, “denuncia a incapacidade de qualquer proposta de matriz eurocêntrica de compreender a profundidade das propostas políticas descoloniais” (MENESES, 2019, p. 6). No desenvolvimento global a descolonização “assume-se como um ato de controle da consciência, um ato de libertação da opressão do conhecimento enquanto monocultura” (MENESES, 2014, p. 106).

Reconhecidamente, o tema da descolonização apresenta significativa relevância, se faz necessário e sua similitude com o tema desse estudo, é indiscutível. No entanto, para este trabalho se optou por focar o olhar sobre o objeto a partir do Pensamento Complexo e da Educação Ambiental em perspectiva crítica de modo que o presente estudo não realiza aprofundamento dessa temática.

Enquanto teorias balizadoras desse estudo, o Pensamento Complexo busca a tessitura da realidade mediante contemplação de sua multidimensionalidade a partir do reconhecimento da valia de cada dimensão conformadora dessa realidade, a percebendo

como parte significativa das estruturas históricas e sociais que formam a realidade complexa ainda que a dimensão em questão não seja positiva ou seja passível de reprovação (LOUREIRO, 2006; MORIN, 2000) e a Educação Ambiental busca raciocínio transversal e ecológico que pondera causas e efeitos, contribuindo para a construção de um caminho dialógico e para o entendimento das sociedades humanas e naturais em suas relações, promovendo ressignificação (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2004). Dessa maneira, se entendeu coerente focar o olhar a respeito do contexto estudado a partir das teorias-bases dessa pesquisa.

Em dias atuais, a busca por um caminho efetivo de reerguimento, democracia e liberdade substantiva, perdura. Pouco mais de 4 décadas se passaram, desde que Guiné-Bissau recobrou seu território geopolítico, entretanto, ainda encontra dificuldades em recobrar tudo o mais que o termo território representa. Território, para além de espaço geográfico, enquanto lugar de vida, história, vivência, conhecimento, compartilhamento e identidade (ESCOBAR, 2015; SANTOS, 2005).

Mesmo sendo governada há quase meio século por líderes guineenses, o poder executivo tem se caracterizado pela instabilidade política continuada e sucessivos golpes de Estado que enfraqueceram o país. Rehder, Silva e Monteiro (2018) relatam a experiente transição e descontinuidade governamental e de políticas públicas de Guiné-Bissau. Informam que

De 1998 a 2013, a Guiné-Bissau teve dez primeiros-ministros, eleitos sem terminar mandato, quatro chefes de Estado-Maior, todos afastados por levantamentos militares (dois foram assassinados em funções pelos militares) sem completar o mandato, e três presidentes da república e três presidentes interinos, designados em virtude das sublevações militares (MENDES, 2013, p. 2 *apud*. REHDER; SILVA; MONTEIRO, 2018, p. 964).

Em conformidade, o Plano Setorial de Educação (PSE) em vigor (PSE 2017-2025) realizado pelo Ministério da Educação Nacional de Guiné-Bissau (MEN), as constantes mudanças de líderes no poder (em sua maioria de forma não consensual), suscitaram 16 Chefes de Estado diferentes nos últimos 40 anos, representando uma duração média de 2,5 anos de exercício de poder por Chefe de Estado (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017). O documento ressalta que alguns desses períodos foram particularmente curtos, resultando em correntes mudanças na chefia das equipes dos departamentos governamentais.

O regime adotado pelo Estado de Guiné-Bissau foi o Semipresidencialismo, no qual, o Presidente da República e o Primeiro Ministro possuem poderes efetivos e ambos recebem eleitos por sufrágio universal, esclarece Sucuma (2017). Segundo o autor, o sistema Semipresidencialista é mais recente quando comparado aos sistemas Parlamentarista e Presidencialista e, uma diferença marcante se apresenta no fato de o Presidente, por concentrar maior poder, poder “demitir o Primeiro-Ministro e dissolver o parlamento em caso de grave crise política” (SUCUMA, 2017, p. 133). Essa fragilidade política, contribui significativamente para a fragilidade econômica e para que os graves problemas sociais, permaneçam.

O PSE (2017-2025) relata os efeitos da instabilidade política sobre as atividades econômicas de Guiné-Bissau. Segundo o documento, desde 2000 o desempenho econômico do país tem se mostrado baixo ou regular, com crescimento de apenas 2,4% do produto interno bruto (PIB) no período de 2000 a 2013. Um nível insuficiente de crescimento econômico frente ao seu crescimento demográfico, acrescenta o documento (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017).

A insegurança alimentar figura como principal risco de vulnerabilidade em Guiné-Bissau, figurando como grave problema de saúde pública (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2015). De acordo com o PSE (2017-2025) e reforçado pelo RESEN, 93% da população guineense se encontra nesse dramático quadro (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017; 2015).

Como causas de agravamento da insegurança alimentar no país, o RESEN apresenta a prevalência de culturas para exportação entre as famílias (caju e dendê), em detrimento das culturas alimentares, bem como a queda do preço do caju para exportação, diminuindo a renda das famílias dependentes da venda do produto para subsistência. Expõe ainda, o crítico quadro de desnutrição, especialmente no público infantil, relatando que, de acordo com estudo realizado em 2012, foi identificado grave déficit de crescimento em 26,5% das crianças menores de 5 anos de idade, ligado à desnutrição (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2015).

Corroborando, o INE (2014) traz índices do Relatório de Desenvolvimento Humano 2013, publicado pelo PNUD, com dados recolhidos em 2011, os quais atestam que, em 2013, a República da Guiné-Bissau apresentava baixo índice de desenvolvimento humano, ocupando a 176ª posição. O mais recente Relatório do Desenvolvimento Humano 2020 publicado pelo PNUD (2020), revela que depois de 7 anos, Guiné-Bissau ainda se encontra com desenvolvimento humano baixo, tendo subido neste período

apenas uma posição, ocupando o 175º lugar dos 195 países listados, como evidencia a imagem do relatório abaixo.

Tabela 1 - Relatório do Desenvolvimento Humano / 2020

Classificação do IDH	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	IDH Ajustado à Desigualdade (IDHAD)				Índice de Desenvolvimento Humano por Gênero		Índice de Desigualdade de Gênero		Índice de Pobreza Multidimensional ^a			
	Valor	Valor	Perda global (%)	Diferença da classificação do IDH ^b	Valor	Grupo ^c	Valor	Classificação	Valor	Contagem de pessoas (%)	Intensidade da privação (%)	Ano e inquirição ^d	
													2019
153	Camarões	0,563	0,375	33,4	-7	0,864	5	0,560	141	0,243	45,3	53,5	2014 M
154	Paquistão	0,557	0,384	31,1	-4	0,745	5	0,538	135	0,198	38,3	51,7	2017/2018 D
155	Papua-Nova Guiné	0,555	0,390	29,8	-1	-	-	0,725	161	0,263	56,6	46,5	2016/2018 D
156	Comores	0,554	0,303	45,2	-21	0,891	5	-	-	0,181	37,3	48,5	2012 D
Desenvolvimento humano baixo													
157	Mauritânia	0,546	0,371	32,1	-4	0,864	5	0,634	151	0,261	50,6	51,5	2015 M
158	Benim	0,545	0,343	37,1	-10	0,855	5	0,612	148	0,368	66,8	55,0	2017/2018 D
159	Uganda	0,544	0,399	26,7	7	0,863	5	0,535	131	0,269	55,1	48,8	2016 D
160	Ruanda	0,543	0,387	28,7	3	0,945	3	0,402	92	0,259	54,4	47,5	2014/2015 D
161	Nigéria	0,539	0,348	35,4	-3	0,881	5	-	-	0,254	46,4	54,8	2018 D
162	Costa do Marfim	0,538	0,350	34,9	-1	0,811	5	0,638	153	0,236	46,1	51,2	2016 M
163	Tanzânia (República Unida da)	0,529	0,397	25,0	10	0,948	3	0,556	140	0,273	55,4	49,3	2015/2016 D
164	Madagascar	0,528	0,390	26,1	9	0,952	2	-	-	0,384	69,1	55,6	2018 M
165	Lesoto	0,527	0,382	27,6	6	1,014	1	0,553	139	0,084 ^a	19,6 ^a	43,0 ^a	2018 M
166	Jibuti	0,524	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
167	Togo	0,515	0,351	31,8	4	0,822	5	0,573	145	0,180	37,6	47,8	2017 M
168	Senegal	0,512	0,348	32,1	2	0,870	5	0,533	130	0,288	53,2	54,2	2017 D
169	Afganistão	0,511	-	-	-	0,659	5	0,655	157	0,272 ^c	55,9 ^c	48,6 ^c	2015/2016 D
170	Haiti	0,510	0,303	40,5	-10	0,875	5	0,636	152	0,200	41,3	48,4	2016/2017 D
170	Sudão	0,510	0,333	34,7	-3	0,860	5	0,545	138	0,279	52,3	53,4	2014 M
172	Gâmbia	0,496	0,335	32,4	1	0,846	5	0,612	148	0,204	41,6	49,0	2018 M
173	Etiópia	0,485	0,348	28,3	5	0,837	5	0,517	125	0,489	83,5	58,5	2016 D
174	Malawi	0,483	0,345	28,6	5	0,986	1	0,565	142	0,243	52,6	46,2	2015/2016 D
175	Congo (República Democrática do)	0,480	0,335	30,3	3	0,845	5	0,617	150	0,331	64,5	51,3	2017/2018 M
175	Guiné-Bissau	0,480	0,300	37,5	-7	-	-	-	-	0,372	67,3	55,3	2014 M
175	Libéria	0,480	0,325	32,3	1	0,890	5	0,650	156	0,320	62,9	50,8	2013 D
178	Guiné	0,477	0,313	34,4	0	0,817	5	-	-	0,373	66,2	56,4	2018 D
179	Iêmen	0,470	0,321	31,8	4	0,488	5	0,795	162	0,241	47,7	50,5	2013 D

Fonte: PNUD (2020) – grifo nosso

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um índice composto que considera três dimensões básicas do desenvolvimento humano: longevidade e saúde, conhecimento e padrão digno de vida (PNUD, 2020). Se tratando de uma medida média das conquistas de desenvolvimento humano básico de um país, como todas as médias, tende a mascarar a desigualdade (PNUD, 2022). Por isso, estes índices se tornam ainda mais preocupantes quando são ajustados às desigualdades e às percentagens relacionadas à pobreza.

De acordo com o PNUD (2022), o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD), foi acrescido ao IDH em 2010 e considera a desigualdade nas três dimensões supracitadas, descontando o valor médio de cada dimensão, conforme o seu nível de desigualdade. De modo que o valor do IDH representa um índice potencial, enquanto o valor do IDHAD, um índice real. Assim, a diferença entre estes dois valores, representa a perda no desenvolvimento humano potencial, complementa o PNUD (2022).

Outrossim, em 2010, foi acrescido ao IDH o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), o qual indica as privações múltiplas em saúde, educação e padrão de vida de um

mesmo domicílio (PNUD, 2022). Formado por 2 índices específicos (contagem de pessoas e intensidade de privação), de acordo com o valor levantado por meio dos indicadores ponderados, possibilita a distinção entre pobres ou não pobres (PNUD, 2022; 2020). Desta maneira, os percentuais iguais ou acima de 33,3% indicam pobreza multidimensional de todos que habitam o domicílio, integraliza o órgão.

De acordo com o PSE, semelhantemente a outros países africanos, a população guineense é predominantemente jovem contando com cerca de 10% da população total formada por indivíduos com faixa etária entre 3 e 5 anos e 29% com idades entre 6 e 17 anos, ao passo que, cerca de 22,7% da população corresponde a crianças com idade escolar, entre 6 e 14 anos de idade (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017).

O PSE apresenta um panorama social geral de Guiné-Bissau que, apesar de sucinto, tornam compreensíveis as problemáticas contextuais do país, assim como os seus efeitos sobre a educação guineense:

A população experimenta dificuldades no acesso aos serviços e infraestruturas sociais de base. A pobreza aumentou, com 69,3% da população a viver abaixo do limiar da pobreza em 2010 (ou seja, com menos de dois dólares norte-americanos por dia), contra 64,7% em 2002. As crianças de tenra idade e as mulheres guineenses encontram-se numa situação de saúde e de nutrição muito precária marcada por altas taxas de mortalidade e malnutrição que, de forma geral, são imputáveis à precariedade económica e política que o país tem atravessado. O sector privado, que já era pouco desenvolvido, ficou ainda mais fragilizado com esta instabilidade. A persistência de indicadores sociais desfavoráveis, nomeadamente uma esperança de vida muito baixa (50,1 anos / RGPH 2009), explica o motivo por que o relatório sobre o desenvolvimento humano de 2012 coloca a Guiné-Bissau no 176º lugar entre 187 países (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017, p. 11).

Um contexto de pobreza generalizada que apresenta reflexos particulares no sistema educativo; seja com relação à demanda ou à oferta educativa, atenta o PSE. Além disso, reconhecidamente, em conjuntura com outros fatores, contribui para torná-lo frágil, integra o plano. Rehder, Silva e Monteiro (2018, p. 966) complementam informando que “a Guiné-Bissau é considerada o primeiro narco-Estado africano e um dos Estados mais frágeis do continente, vivendo um ambiente de crise alimentar e tendo sofrido um longo processo de fuga da população do meio rural para o meio urbano”.

De acordo com o PSE, em 2009 o analfabetismo entre indivíduos com 15 anos ou mais representava 49,8% da população, denotando a realidade de uma população adulta analfabeta. Estima que cerca de 60% da população guineense vive em meio rural e ressalta que, de uma população estimada de pouco mais de um milhão e meio de

habitantes em 2014, as Nações Unidas preveem um crescimento populacional de 2,3% por ano até 2024 (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017).

Segue tabela demonstrativa do PSE (2017-2025) contendo dados demográficos de Guiné-Bissau referentes ao período de 1990 a 2024. Os dados compreendem em um compilado de informações de diferentes órgãos e cálculos realizados pelos autores do Plano Setorial de Educação:

Tabela 2 - Indicadores Demográficos de Guiné-Bissau (1999-2014)

	2009	2014	2020	2024
População total (milhares)	1.551	1.746	2.004	2.186
3-5 anos	10,0%	9,7%	9,2%	8,9%
6-14 anos	23,0%	22,7%	22,3%	21,9%
6-17 anos	29,7%	29,2%	28,7%	28,3%
Taxa de natalidade (‰)	43,5	41	37,1	34,2
Taxa de mortalidade (‰)	15	12,7	10,3	9,1
Índice de fecundidade	5,20	4,94	4,62	4,41
Taxa de crescimento médio anual	2,3%			

Fonte: República da Guiné-Bissau (2017)

Os dados demográficos acima denotam a urgência de ações efetivas de embate às vulnerabilidades supracitadas.

No campo da educação, o país se comprometeu em assegurar à todas as crianças uma educação de qualidade, assim como outros países em desenvolvimento, observa o PSE. No entanto, frente à pressão demográfica evidenciada e estimada, cumprir esse compromisso e vencer os desafios existente e persistentes, se torna ainda mais desafiador, em especial, no que diz respeito aos obstáculos conjuntos que dificultam o desenvolvimento e os avanços do panorama educativo guineense.

3.1.1 Educação Formal Guineense: Legislação, Currículo e Muitos Desafios

Com independência conquistada recentemente, há apenas 48 anos, Guiné-Bissau enfrenta expressivos desafios no campo da educação, assim como outros países

pertencentes à África Subsaariana. Desafios multifatoriais relacionados à pressão demográfica, contexto histórico, macroeconômico, nível elevado de pobreza e desnutrição, endemias, entre outros (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2015). Para compreensão da dimensão desses fatores, bem como de suas relações com a construção curricular guineense, cabe retomar o conceito de currículo.

De acordo com os autores consultados nesse estudo, currículo corresponde à conhecimentos e competências adquiridos, assimilados e aprendidos ao longo do percurso estudantil, os quais são difundidos pela escola e são considerados essenciais à atuação social futura do educando em cada sociedade (BES *et al.*, 2020; UTINCO, 2020; SACRISTÁN, 2013; VASCONCELLOS, 2011). O currículo educacional de um país, está intrinsecamente ligado à cultura e identidade de um povo (UTINCO, 2020), sendo influenciado e influenciador dos desdobramentos desses fatores.

Ao se apreciar o currículo guineense e a história de sua composição, se percebe a anuência dessa premissa. A educação formal em Guiné-Bissau tem início com a colonização portuguesa, de 1446 a 1974 e o acesso era restrito a uma parcela ínfima da população (SANI, 2013). O acesso à escola durante o período colonial, se restringia àqueles que abdicaram de suas tradições para seguir a cultura portuguesa (SUCUMA, 2017). Esse fator em conjunto com outras insatisfações deflagrou o desejo e a busca por independência do país.

Assim, com intuito de implementar um sistema educacional distinto ao herdado no colonialismo, o qual correspondesse à realidade local, fosse gratuito e obrigatório e que, sobretudo, contribuísse com o desenvolvimento do povo guineense, em fevereiro de 1964 o Partido Africano da Independência de Guiné-Bissau e Cabo-Verde (PAIGC) dá início ao seu programa de educação nas zonas libertadas (UTINCO, 2020). Conforme já abordado neste estudo, houve intenso confronto entre guerrilheiros do PAIGC e a frota colonial portuguesa por cerca de 11 anos. O reconhecimento oficial de independência da Guiné-Bissau ocorre em 1974 (MOREIRA, 2021; REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017; 2015; SUCUMA; 2017; SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014).

Segundo Utinco (2020), após a independência, seguiram-se medidas fundamentadas no entrelace entre a experiência educacional vivida nas zonas libertadas e os condicionalismos internacionais para que o sistema educativo português fosse sendo eliminado. Ainda, reconhecendo que cerca de 90% da população do país fazia-se camponesa, em 1975, foram estabelecidos projetos educacionais que visavam a integração entre as atividades produtiva e pedagógica, de modo a habilitar os estudantes

do segundo ciclo⁷ à agricultura, mecânica ou à engenharia progressista (UTINCO, 2020). O intuito principal dos projetos segundo o autor, consistia na inserção dos estudantes na cadeia produtiva para contribuição na transformação a que se pretendia implementar e se entendia necessária à comunidade, mediante desenvolvimento de aptidões profissionais.

Porém, pouco tempo após a conquista de sua independência, Guiné-Bissau presenciou um grave quadro de instabilidade, insegurança e involução social, econômica e educacional, decorrentes dos inúmeros golpes militares e conflitos político-militares (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017; 2015). Dentre os muitos conflitos sofridos, ocorreram confrontos particularmente graves entre junho de 1998 e maio de 1999, os quais de acordo com o Relatório sobre o Estado do Sistema Educativo Nacional de Guiné-Bissau (RESEN), causaram perda de cerca de 80% da infraestrutura econômica e social do país (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2015).

Como consequência, houve enfraquecimento considerável da administração pública, instabilidade política e prejuízos importantes ao sistema educacional, em virtude dos longos atrasos salariais dos docentes e das conseguintes longas greves (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017; 2015). Influenciado por esse cenário, em 2000, o sistema educativo de Guiné-Bissau se encontrava em fase de reformas, como informa o Plano Nacional de Ação Educação Para Todos (EPT) (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2003).

O EPT foi desenvolvido pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), para vigorar por 15 anos, de 2000 a 2015 como um programa de atividades previstas e direcionadas ao cumprimento de objetivos qualitativos e quantitativos para o desenvolvimento e acessibilidade da educação em Guiné-Bissau e objetivou o reerguimento educacional guineense, traçando eixos iniciais de intervenção para o desenvolvimento humano. Estrategicamente, acionou setores socioeconômicos e culturais numa abordagem multisetorial de desenvolvimento da educação, em especial a educação de base (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2003).

Atualmente, a Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense rege a educação básica no país. De acordo com o INE (2014), em 2009 foi aprovada a Lei de Bases da Educação Básica, a qual, entra em vigor em 2010 e amplia o tempo de escola de crianças e adolescentes, se dividindo em 3 ciclos: primeiro ciclo contemplando do 1º ao 4º ano, o segundo ciclo do 5º ao 6º e o terceiro ciclo, do 7º ao 9º ano. A referida lei começou a ser

⁷ referente aos dois últimos anos do ensino básico, de um total de 6 anos.

formulada na década de 1990, porém, veio a ser implementada apenas em 2010 (UTINCO, 2020).

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece como objetivo o enquadramento geral do sistema educativo do país. De acordo com a legislação, o sistema educativo consiste no conjunto de instituições e recursos voltados à concretização do direito a educação (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2010). Dentre os princípios gerais da Lei, se destacam: i) o reconhecimento do direito à educação e à cultura a todos os guineenses nos termos da Constituição da República; ii) a liberdade do ensino nos termos da Constituição da República; iii) a responsabilidade do Estado em assegurar a igualdade de oportunidades ao acesso e sucesso escolar; iv) a responsabilidade do sistema educativo em adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da condição humana, da democracia e do progresso social; (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2010).

A Educação Ambiental se encontra apenas citada na Lei de Bases do Sistema Educativo, uma única vez e de forma superficial. A citação se encontra juntamente com outros temas gerais ou sensíveis, sem quaisquer diferenciações, mecanismos e diretrizes para sua implementação e desenvolvimento. No artigo 15º, o qual trata dos objetivos específicos para cada fase educacional, informando que:

1. Sem prejuízo dos objectivos gerais do Ensino Básico, a cada fase correspondem objectivos especiais, a saber: a) A 1.ª e 2.ª fase visam primordialmente a iniciação e desenvolvimento da leitura, escrita, aritmética, cálculo, expressões motor, plástica, musical e dramática; b) A 3.ª fase intenta forjar no aluno um conjunto de conhecimentos constituído pela formação pessoal e social, que pode abarcar a educação sexual e **reprodutiva**, educação sanitária, educação **ambiental** e do consumidor, pela formação física e desportiva, **de direitos humanos**, cívica, artística e **musical, científica** e tecnológica e apta a despertar nele uma atitude crítica e criativa face a dados recebidos, assim como a permitir-lhe continuar a sua formação; c) A 4ª fase (terceiro ciclo) preconiza a aquisição sistemática de conhecimentos nas vertentes humanística, literária, artística, física, e desportiva, científica e tecnológica indispensável ao ingresso na vida activa ou ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que o permita optar consciente e voluntariamente entre prosseguir na formação subsequente ou inserir-se na vida activa (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 7-8 – grifo do documento).

A falta de especificidade e diretrizes educacionais nos campos supracitados, repercutem como secundárias, sem grande relevância, tornando suas práticas amplas seguindo o entendimento de cada escola e sua implementação, de mesmo modo, conforme a escolha de cada instituição de ensino. Ressalta-se que a Educação Ambiental sequer é citada no PSE (2017-2025) ou no RESEN (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017; 2015).

Segundo Utinco (2020), a partir da vigência da Lei de Bases do Sistema Educativo, os ingressos quantitativos de alunos no ensino básico e secundário se tornaram progressivos. Todavia, conforme é possível observar nos dados apresentados nesse estudo e em conformidade com Rehder, Silva e Monteiro (2018), é perceptível que, embora haja progresso quanto ao acesso à educação, o sistema educativo ainda não faz cumprir a legislação no âmbito educativo, tanto a Constituição Guineense, quanto a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Em 2014, o Ministério da Educação Nacional (MEN) realizou um estudo diagnóstico do sistema educativo que compôs o Relatório sobre o Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN). O estudo objetivou o levantamento e o balanço dos avanços alcançados desde 2000 ao ano corrente, período em que o EPT se encontrava em fase de finalização, mas ainda em vigor (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017). De acordo com dados apresentados pelo RESEN e pelo PSE (2017-2025), o sistema de educação instaurado em 2010 subdividiu a educação de Guiné-Bissau em seis partes: educação infantil, ensino básico, secundário, formação técnica, ensino superior e alfabetização (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017; 2015).

O documento elenca como se deu a organização educacional de Guiné-Bissau, a qual permanece vigente atualmente. Segue a organização apresentada pelo documento (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2015):

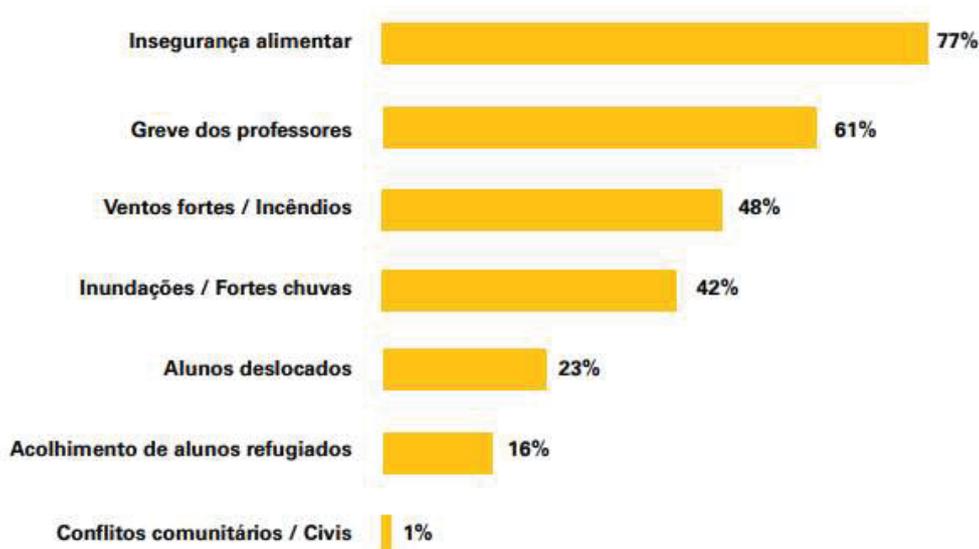
- Educação infantil: ofertada, em sua maioria, por iniciativas comunitárias, privadas ou entidades religiosas a crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos e não compreende em educação obrigatória.
- Educação Básica: Apresenta duração de nove anos divididos em três ciclos e é disponibilizada a crianças com idades entre 6 e 14 anos. O primeiro ciclo (EB1) compreende 1º ao 4º ano e tem como público-alvo crianças entre 6 e 9 anos, o segundo ciclo (EB2) que compreende 5º e 6º ano e tem como público-alvo crianças entre 10 e 11 anos e apresenta conteúdo diferenciado do ciclo anterior por introduzir especializações disciplinares e o terceiro ciclo (EB3) que compreende o período de 7º a 9º ano e é direcionado a adolescentes entre 12 e 14 anos de idade. O documento reforça que as primeiras duas subdivisões da Educação Básica são obrigatórias e oferecidas gratuitamente.
- Ensino Secundário: abarca adolescentes entre 15 e 17 anos e tem duração de três anos;

- Ensino Técnico: se dá em dois modelos distintos. O primeiro, consiste em formação de integração profissional com duração de 6 meses a um ano. É voltada a alunos que concluíram o Ensino Básico 2, ou seja, o 6º ano e visa integrar rapidamente os estudantes ao mercado de trabalho. O segundo, consiste em formação técnica com duração de 3 anos. É voltada a alunos que concluíram, ao menos o Ensino Básico 3, ou seja, o 9º ano.
- O Ensino Superior: assim como Ensino Técnico, apresenta duas modalidades: universitária e não universitária. A modalidade universitária apresenta ênfase acadêmica, enquanto a não universitária, apresenta ênfase profissional.
- A alfabetização: última subdivisão da educação de Guiné-Bissau, compreende a educação não formal destinada à adultos. Ocorre em 3 níveis de ensino, cada nível com duração de 4 meses. Os centros de alfabetização são geridos por Organizações Não Governamentais (ONGs) ou centros administrativos comunitários. Não há centros de alfabetização geridos pelo Estado.

Se ressalta que este estudo não tem por objetivo discorrer detalhadamente a respeito de cada nível educacional de Guiné-Bissau, apenas apresentá-lo como parte significativa da caracterização do ensino formal do país. Atenta, quanto a perceptível correspondência do Ensino Básico de Guiné-Bissau ao ensino fundamental de anos iniciais e finais do Brasil e o Ensino Secundário guineense ao ensino médio brasileiro.

Além da organização educacional do país, o RESEN e o PSE apresentam os dados que denotam a situação atual da educação guineense, considerando avanços e retrocessos. São inúmeros os desafios e riscos aos quais o Sistema Educativo de Guiné-Bissau está sujeito. O PSE (2017-2025) elenca os principais fatores que representam ameaças importantes ao sistema educativo. Os fatores se encontram demonstrados percentualmente no gráfico abaixo (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017):

Gráfico 1 – Classificação de Riscos Sistema Educativo Guineense



Fonte: República da Guiné-Bissau (2017)

Conforme demonstra o gráfico, os riscos compreendem problemas relacionados à gestão, saúde pública e desastres naturais. Em conformidade com dados já apresentados nesse estudo, a insegurança alimentar se apresenta como o risco mais expressivo para a evolução da educação no país. Em seguida, se apresenta o grave quadro de greves de profissionais da educação e, em terceiro lugar, se apresentam os desastres ambientais, com destaque para as chuvas e inundações (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017).

Quanto à greve dos profissionais de educação, o PSE (2017-2025) relata que as greves são frequentes e envolvem professores, equipes administrativas e de apoio das escolas, porém não especifica as causas das greves (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017). No entanto, Rehder, Silva e Monteiro (2018), acrescentam que após o último golpe militar ocorrido em 2012, o país sofreu impactos locais que em conjunto com sanções internacionais, cancelamento da União Africana e medidas restritivas contra militares participantes do golpe, impactaram significativamente a educação do país, com interrupção do calendário escolar e greves decorrentes do não pagamento de salários aos professores.

O período discorrido pelos autores, corresponde ao período igualmente apresentado pelo RESEN. De acordo com o documento, houve grave risco de perda de dois anos letivos consecutivos, referentes a 2011/2012 e 2012/2013, devido ao golpe militar de 12 de abril de 2012 e às greves que se seguiram ao golpe. O documento informa

que num período de 10 anos, os docentes realizaram greves quase anualmente por reivindicações salariais, em especial, relativos a atrasos nos pagamentos (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2015).

A respeito dos fenômenos naturais, o PSE (2017-2025) destaca as precárias estruturas das escolas. As escolas, de modo geral, “apresentam infraestrutura precária, sem alimentação e água, expõem Rehder *et al.* (2018, p. 967). Segundo o PSE, a infraestrutura de grande parte das escolas do país é constituída de materiais provisórios, de modo que as inundações e as fortes chuvas representam expressivo potencial para o comprometimento do funcionamento regular da escola (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017).

A exemplo, seguem três imagens de uma escola pertencente a uma das ilhas do Arquipélago dos Bijagós e que se encontra em funcionamento. A escola foi edificada com galhos de árvores e cobertura de zinco:

Figura 2 - Escola guineense em uma das ilhas do Arquipélago dos Bijagós 1



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Figura 3 - Escola guineense em uma das ilhas do Arquipélago dos Bijagós 2



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Figura 4 - Escola guineense em uma das ilhas do Arquipélago dos Bijagós 3



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Como é possível observar nas imagens, a estrutura é precária e ainda se encontra inacabada. Gravetos atados com arames, compõem as paredes e bancos improvisados. O quadro, também improvisado, é composto por um material que se assemelha a pedaços de tecidos grossos, fixados à parede frontal aos bancos. Do lado de fora, a perceptiva construção inacabada e, à frente da edificação, vasilhames plásticos descartados no chão.

Destaque à data registrada no quadro (fotografia 2), referente ao dia de aula e à disciplina lecionada, denotando que se trata de uma foto recente, pois a aula se deu no dia 27/01/2022. As escolas de Guiné-Bissau não apresentam todas esse mesmo tipo estrutural, porém, conforme relatos da diretora entrevista, em conjunto com os registros fotográficos apresentados e os dados discorridos, cabe inferência de que em meio rural, se fazem a maioria.

Corroborando quanto aos prejuízos educacionais relacionados à desastres naturais, o RESEN destaca as cheias que, em 2010 destruíram cerca de 829 casas e 25 escolas guineenses e relata o grave quadro de seca ocorrido entre 1987 e 2009 que afetou a capacidade agrícola do país e agravou ainda mais o quadro de insegurança alimentar, tanto no período em questão quanto nos subsequentes (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2015).

Apesar de não ter sido especificado no gráfico apresentado pelo PSE (2017-2025), as endemias são fatores com graves consequências para o quadro educativo do país. O RESEN relata que a epidemia de cólera ocorrida em 2008 resultou em mais de 14000 casos da doença e afetou diretamente outras dezenas de milhares, atendo impacto sobre o sistema educacional do país (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2013).

Frente aos acenos de melhorias muitos ainda são os desafios a serem transpostos. Silva, Serra-Freire e Hage (2014) expõem que, dentre os países conformadores da África subsaariana, Guiné-Bissau figura como um dos que apresenta maiores dificuldades para a universalização do ensino primário.

Apresentando índices do Relatório do Desenvolvimento Humano publicado pelo PNUD no ano de 2006, com dados recolhidos em 2003 e 2004, os autores despontam percentuais líquidos de escolarização primária entre 54 e 56,9% e a evasão escolar em 47,7% de meninas e 44,3% de meninos, além do atrasado etário. Destacam a baixa qualidade e as alarmantes estimativas que indicam que a cada mil estudantes ingressantes do 1º ano, cerca de 490 permanecem e chegam ao 6º ano e, destes, cerca de 162 apenas, terminam a escolaridade básica.

Outrossim, os autores denunciam o alto índice de evasão escolar, a disparidade existente entre os índices de analfabetismo feminino (cerca de 85%) e masculino (53%), o alto índice de escolarização tardia, o alto índice de reprovações, além do frequente envio de crianças em fase escolar (por seus genitores) à países próximos, a fim de estudarem em escolas corânicas⁸ e a contribuição de tal costume para o aumento de pedintes nas ruas dos países recipientes, entre outros graves problemas (SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014). Dados apresentados que denotam a distância existente entre as condições encontradas na realidade educativa de Guiné-Bissau dos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, em especial no que trata sobre a responsabilidade do Estado em garantir igualdade de oportunidades ao acesso e sucesso escolar. Realidade presente, persistente e desafiante quanto ao desenvolvimento educacional do país.

Foi solicitado ao respondente P11 que revisasse os dados aqui apresentados. O respondente os confirma e acrescenta que entre os anos de 2016 e 2020 houve políticas públicas para combate dessa prática, com decreto governamental que proibiu que as crianças fossem vistas em atos pedintes nas ruas do país. Complementa informando que esta é uma prática malvista pela população de modo geral, pois contribui para a degradação da imagem do país diante dos outros países, ou seja, contribui para a perpetuação de um estereótipo nacional, do qual, desejam se desfazer.

O combate ao analfabetismo, à desigualdade e à evasão escolar são os primeiros passos a serem trilhados para o alçar de um futuro distinto da realidade vivenciada em dias atuais. Porém, frente ao cenário de reerguimento das instabilidades governamentais e militares, a insuficiência qualitativa educacional ofertada se reflete nos lamentáveis índices supracitados. De modo que a necessidade por escolas que contribuam para a melhoria educacional no país, mesmo as advindas de outros países, são recebidas gratamente pelos habitantes que desejam um futuro diferente do vivido nos dias atuais. Dentre elas, a escola alvo deste estudo.

Os índices brevemente apresentados mostram as expressivas carências de uma população desejosa e empenhada em vivenciar liberdades oriundas de um verdadeiro

⁸ O ensino corânico constitui um sistema alternativo ou paralelo ao sistema da Educação Oficial na Guiné. Esse sistema de ensino assenta-se na aprendizagem do Alcorão. O saber religioso é difundido pelos líderes religiosos em cada comunidade étnica nas escolas corânicas tradicionais que vivem fora do contexto do estado, cujas atividades são independentes do poder estatal (<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/etnica-em-gabu?pdf=88119>. Acessado em 07/12/2021)

estado de direito democrático, e como tal, denotam a essencialidade de escolas e educadores que norteiem esta vereda.

3.2 ILHA DE BUBAQUE – ARQUIPÉLAGO DOS BIJAGÓS (GUINÉ-BISSAU)

As 8 regiões administrativas informadas pelo INE (2014) se encontram divididas por 36 setores compostos por aldeias. A região Bolama/Bijagós, localizada à oeste do país, configura uma região insular composta por 88 ilhas, às quais juntas, formam o Arquipélago dos Bijagós (IBAP, 2022; INE, 2014). Destas 88 ilhas, cerca de vinte são habitadas e o acesso às ilhas é bastante difícil, informam os órgãos.

Segundo Madeira (2010), o conjunto de ilhas conformadoras do Arquipélago dos Bijagós, se encontra geograficamente dividido em cinco zonas: a Leste se encontram as Ilhas Galinhas, Canhabaque, Soga, Rubane e Bubaque, ao Sul Orangozinho, Meneque, Canogo e Orango Grande, a Oeste Uno, Uracane, Eguba, Unhocomozinho e Unhocomo, a Noroeste Caravela e Carache e a Nordeste Formosa, Ponta e Maio. Conforme evidencia o mapa abaixo:

Figura 5 - Mapa do Arquipélago dos Bijagós (Guiné-Bissau)



Fonte: *National Geographic* Portugal (<https://nationalgeographic.pt/natureza/grandes-reportagens/1445-arquipelago-de-bijagos-um-dos-segredos-mais-bem-escondidos-de-africa>)

Dentre as etnias presentes no Arquipélago dos Bijagós se encontram os Papéis, os Mandingas, os Fulas da Guiné-Bissau, Nhomincas e Bijagós (POLET, 2011). Segundo o autor, a etnia bijagó é predominante, compreendendo entre 80 e 90% dos 34000 habitantes do Arquipélago. Por conta disso, os idiomas predominantemente falados na ilha são o bijagó e o crioulo. O crioulo é originário da mistura entre as línguas locais e o português, língua oficial do país (SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014). A língua portuguesa, enquanto língua oficial, é comumente utilizada para a escrita nas escolas de Guiné-Bissau, porém, é pouco utilizada para a fala entre os guineenses; seja nas conversas cotidianas ou nas explanações dos professores em sala de aula, corrobora a diretora entrevistada desta pesquisa.

Madeira (2016; 2010) e Polet (2011) enaltecem a beleza e biodiversidade que compõem a riqueza natural do arquipélago, o qual de acordo com o IBAP (2022), figura como principal sítio de reprodução da tartaruga-verde (*Chelonia mydas*) e abriga vasta diversidade de mamíferos, aves, répteis e peixes. Os autores, conjuntamente com o IBAP (2022) corroboram informando que o Arquipélago dos Bijagós recebeu em 1996 a classificação de Reserva de Biosfera do Arquipélago de Bolama-Bijagós (RBABB) pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

O estatuto de Reserva da Biosfera foi atribuído a pedido do Governo de Guiné-Bissau e da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), acrescenta Polet (2011). O arquipélago tem despertado ainda, o interesse científico, devido à presença de espécies endêmicas, a formação de ecossistemas complexos e as características geográficas e minerais únicas, acrescenta Madeira (2016).

Polet (2011) destaca os quatro objetivos prioritários da reserva, os quais, são: i) proteção da diversidade biológica e dos processos ecológicos associados, com valorização dos espaços, recursos e cultura Bijagó; ii) melhoramentos de condições de vida da população por meio de modelo de desenvolvimento que anteponha a exploração racional e sustentável dos recursos naturais; iii) progredimento científico regional e propostas alternativas para um desenvolvimento sustentável; iv) aplicação de gestão participativa;

A partir do zoneamento da Reserva, realizado pelo Gabinete de Planificação Costeira com a colaboração dos ilhéus do Arquipélago, foi possível estabelecer a distinção de diferentes zonas de preservação, as quais correspondem ao Parque Nacional das Ilhas de Orango (PNO), Parque Nacional Marinho das Ilhas João Vieira e Poilão (PNMJVP) e a

Área Marinha Protegida Comunitária (AMPC) das Ilhas Urok, formadas por Formosa, Nago e Chediã (POLET, 2011).

O autor reitera que a gestão das áreas protegidas é de responsabilidade do Instituto da Biodiversidade e das Áreas Protegidas (IBAP) e cada parque conta com um conselho composto por representantes das tabancas (aldeias) das ilhas envolvidas. Segundo Polet (2011), a diversidade biológica é indissociável do equilíbrio tradicional entre habitantes autóctones e meio ambiente. Porém, esse equilíbrio vem sendo ameaçado pela abertura progressiva do arquipélago às atividades econômicas ligadas, especialmente, ao turismo, expõe o autor.

Nas questões econômicas do Arquipélago, estão presentes também, os cultivos de subsistência. De acordo com o Madeira (2016), Silva, Serra-Freire, Hage (2014), Polet (2011) e apoiados pelo INE (2014), dentre os cultivos produzidos e exportados na região, o principal é o caju, se configurando como uma das principais bases econômicas de Guiné-Bissau. De acordo com Silva, Serra-Freire e Hage (2014), esta cultura entra como alternativa para a agricultura tradicional a partir da década de 1980. Os cultivos são geridos por famílias individualmente e as castanhas são vendidas *in natura* para intermediários de diversos países, dentre eles, o Brasil (SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014).

Os autores destacam que, assim como as demais atividades agrícolas de subsistência, tanto a colheita quanto o tratamento aplicado às castanhas, envolvem homens, mulheres e crianças. Nas ilhas, infelizmente, é comum crianças iniciarem a vivência laborativa ainda em tenra idade. Esses dados são apresentados pelo INE (2014) e corroborados pelos relatos da entrevistada desta pesquisa.

De acordo com o INE (2014)

Também se nota que 40,7% de todas as crianças entre os 5-17 anos de idade declararam ter trabalhado nos últimos 12 meses da sua vida. Esta taxa é bastante próxima à média nacional [...]. A análise por local de residência mostra que nas **zonas rurais a proporção de crianças trabalhadoras é quase três vezes maior do que nas zonas urbanas**: 58% contra 21% respectivamente. Quanto ao setor de atividade econômica, 96,8% das crianças economicamente ativas, trabalham no setor primário (agricultura, silvicultura e pesca). A seguir vem o sector do comércio, transportes e serviços, que emprega 2,7% das crianças. O setor da construção ocupa a última posição com 1,7% das crianças trabalhadoras. Entre as crianças economicamente ativas de **5-17 anos, 85,1% são trabalhadoras familiares não remuneradas** (INE, 2014, p. 10-11 – grifo e tradução nossa).

É corrente nas comunidades insulares de Guiné-Bissau, crianças com cerca de dois anos, se encontrarem soltas, andando pelas ruas, desassistidas. Estas, ao se

tornarem pouco maiores, com quatro ou cinco anos, comumente iniciam atividades caseiras que vão, desde buscar água até ficarem responsáveis por lavar a louça ou as roupas da família. Desse modo, a brincadeira ou mesmo, possuir brinquedos, infelizmente, não faz parte do cotidiano de parte significativa dessas crianças, relata a diretora.

As imagens abaixo mostram situações laborais infantis não-remuneradas cotidianas nas ilhas do Arquipélago⁹. Na primeira imagem, é possível observar duas crianças com idade próxima a três anos carregando água. Na segunda imagem, uma menina de cerca de 7 anos lavando roupas. Os rostos das crianças foram desfocados para salvaguardar suas identidades.

Figura 6 - Crianças pequenas carregando água



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

⁹ As imagens compõem parte do acervo digital em nuvem da organização Ame África. Site oficial da organização: <https://ameafrica.com.br/>

Figura 7 - Menina lavando roupas



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

As castanheiras são encontradas livremente distribuídas por todo o território guineense, afirmam Silva, Serra-Freire e Hage (2014) e, não obstante, se faz comum os homens da região se assentarem embaixo das árvores ociosamente para conversar, mesmo em dias e horários comuns à prática laborativa, acrescenta a diretora. Aliás, segundo a diretora, as mulheres representam a principal fonte de renda das famílias, sendo as mantenedoras primárias do lar, atuando no plantio, na colheita, nas feiras, entre outros. Informação corroborada pelas imagens a seguir, as quais retratam diferentes cultivos e se faz notória a presença expressiva de mulheres labutando em cada uma delas.

Em 2005, o PIB guineense sofreu queda devido à desvalorização do preço das castanhas de caju nos mercados nacional e internacional (INE, 2014). Esse fator, segundo o estudo realizado pelo instituto, influenciou negativamente a economia do país, juntamente com a instabilidade política e militar. Além do caju, Madeira (2016) identifica o cultivo de cereais e a pesca como demais culturas, das quais, dependem os bijagós.

Abaixo, seguem algumas imagens de cultivos praticados pelos insulares do Arquipélago:

Figura 8 - Colheita do dendê e preparo do azeite por meninas e mulheres



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Figura 9 - Crianças de diferentes idades trabalhando na seleção de amendoim – 1



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Figura 10 – Crianças trabalhando na seleção de amendoim – 2



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Nas imagens, se observam novamente situações de trabalho infantojuvenil. Na imagem acima (figura 10) ganha destaque o aramado colocado ao redor das crianças, bem como a quantidade de amendoins espalhados no chão, a serem selecionados por elas. Ao fundo, uma mulher, possivelmente a mãe. À esquerda, outras mulheres e ao chão, uma assombrosa quantidade de lixo acumulado, bem próximo às crianças. Denotando a ausência de medidas públicas de gestão e tratamento de resíduos na ilha.

Retomando as questões de cultura de subsistência, Polet (2011) esclarece que o arroz é o principal produto agrícola de subsistência cultivado pelos bijagós, seguido pelo feijão, que ocupa o segundo lugar. O autor acrescenta que o sistema de produção dos bijagós tem sua essência fundamentada na agroflorestação¹⁰ e que estas culturas tradicionais de significativa importância para a nutrição dos habitantes locais, só perdem espaço para a principal cultura de exportação, o caju. Nas ilhas mais tradicionais do Arquipélago, o trabalho assalariado é praticamente inexistente e a principal interação comercial com outras regiões não insulares, ocorre uma vez ao ano a partir da venda ou

¹⁰ Um Sistema Agroflorestal, comumente chamado pela abreviação 'SAF', é uma forma de uso da terra na qual se resgata a forma ancestral de cultivo, combinando espécies arbóreas lenhosas como frutíferas ou madeiras com cultivos agrícolas e/ou animais. Essa combinação pode ser feita de forma simultânea ou em seqüência temporal, trazendo benefícios econômicos e ecológicos. Agrofloresta é um sistema ancestral de uso da terra que vem sendo praticado por milhares de anos por agricultores de todo o mundo. Fonte: Instituto de Permacultura: https://ipoema.org.br/conceitos-de-agrofloresta/?gclid=CjwKCAjw0a-SBhBkEiwApljU0h4uMlnDK2JoCuCmGfG4ifqyrkQVaJ0eiA8Zt3aAzlKxUcerpy525BoCvpsQAvD_BwE

troca da castanha de caju por arroz ou outros produtos de primeira necessidade (POLET, 2011).

Outrossim, o pastoreio de gado bovino, porcino ou de aves, afirma Polet (2011), representa outra significativa atividade produtiva para os ilhéus. No entanto, a principal fonte proteica animal é proveniente dos moluscos e à pesca de subsistência, complementa o autor. Madeira (2016) corrobora afirmando que

A pesca tradicional sempre teve um papel importante na costa oeste da África. Em menos de vinte anos, a crescente utilização de motores em barcos de pesca e a comodidade fornecida pelo armazenamento refrigerado, deu aos pescadores uma melhor organização do tempo. Além disso, a globalização criou demanda por novos produtos, o que influenciou o comportamento pesqueiro e, conseqüentemente, preservação de algumas espécies de peixes, tartarugas e mamíferos marinhos. [...] Não existe uma frota nacional na Guiné-Bissau, mas muitas empresas que só compram peixe e vendem peixe produtos, outros ainda dedicados à conservação. (MADEIRA, 2016, p. 300-301 - tradução nossa).

De modo que “as estratégias de subsistência dos Bijagós estão, assim, intimamente ligadas à exploração sustentável do conjunto dos recursos marinhos, costeiros e terrestres do Arquipélago” (POLET, 2011, p. 21).

Abaixo, seguem registros do mercado de pescado na praia da Ilha de Bubaque (Guiné-Bissau), com destaque para as embarcações utilizadas, a quantidade freezers para armazenamento do pescado, descritos por Madeira (2016) e para os resíduos sólidos presentes na areia e na restinga:

Figura 11 - Mercado de pescado de Bubaque (Guiné-Bissau)



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Figura 12 - Mulher vendendo arraia no mercado de pescado de Bubaque



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Corroborando quanto ao cotidiano nutricional da população e em conformidade com o descrito por Polet (2011) quanto às práticas de subsistência por parte dos ilhéus, a diretora entrevistada neste estudo relata que nas ilhas do Arquipélago é comum haver uma refeição ao dia apenas. Em Bubaque, porém, são comumente realizadas duas refeições ao dia. A alimentação dos ilhéus de Bubaque, se baseia no arroz e no pescado e, por vezes, com disponibilidade de carne bovina. Além das fontes proteicas, há disponibilidade de acesso a frutas e verduras em feiras, as quais, tornam a alimentação mais nutritiva à parte da população. Fatores que somados, corroboram para uma melhor qualidade de vida para os autóctones de Bubaque, quando comparados às demais ilhas.

Quanto às características sociais, a forte tradicionalidade cultural, sociopolítica e econômica dos bijagós é expressiva, resistindo à crescente influência externa, denota Polet (2011). Esta tradicionalidade se apresenta expressa na organização social com hierarquização social em faixas etárias, princípios de gerontocracia, vivência clânica e na divisão dos espaços e campos de trabalhos entre gêneros (POLET, 2011). A conformação familiar na Guiné-Bissau, em especial nas ilhas é, geralmente poligâmica, formada por um

homem unido maritalmente à duas ou três mulheres e com muitos filhos. Cada mulher tem, em média, entre 5 e 8 filhos, acrescenta a diretora.

A Ilha de Bubaque é reconhecida como a capital econômica e turística do Arquipélago dos Bijagós, onde o setor turístico ganha destaque, afirma Polet (2011). Segundo o autor, a maioria dos hotéis e albergues do Arquipélago se encontram em Bubaque e compreendem um monopólio francês, o qual, visa uma clientela de elite. Conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Empreendimentos Turísticos do Arquipélago dos Bijagós

Empreendimento	Chez Sibila	Chez Titi	Chez Mama	Le Calypso	Chez Dora	Maiana Village	Les Dauphins	Kasa Africana
Ilha	Bubaque	Bubaque	Bubaque	Bubaque	Bubaque	Bubaque	Bubaque	Bubaque
Nacionalidade	Francês	Senegalês	Senegalês	Francês	Português	Francês	Francês	Francês
Número de camas	7	8	4	20	14	10	15	8
Perfil	Estalagem	Estalagem	Estalagem	Clube de pesca	Estalagem	Clube de pesca	Clube de pesca	Clube de pesca
Empreendimento	Cruz Pontes	Cadjoco	Hotel Ponta Anchaca	M'iles vagues de déc.	Acunda Atlantic	Fishing Club Bijagos	Chez Claude	Orango Parque Hotel
Ilha	Bubaque	Bubaque	Rubane	Quéré	Ancurai	Galo	João Vieira	Orango
Nacionalidade	Português	Francês	Francês	Francês	Francês	Francês	Francês	GB
Número de camas	8	7	42	20	12	18	16	14
Perfil	Estalagem	Clube de pesca	Hotel	Clube de pesca	Clube de pesca	Clube de pesca	Clube de pesca	Hotel

Fonte: Polet (2011) – grifo do autor

Apesar da aparente contribuição do mercado turístico para o desenvolvimento comunitário a partir da abertura de oportunidades de empregos, o autor denuncia que grande parte dos empregos ofertados não se destinam à população local e as que são de fato destinadas, representam um número ínfimo e configuram subempregos com salários consideravelmente baixos. Polet (2011) acrescenta que os contratos, quando existem, são sazonais.

Expõe ainda, a exploração imobiliária pelo mercado turístico, com a perda territorial autóctone crescente, em conformidade com o exposto neste trabalho quanto aos modelos de desenvolvimento econômico insular, em especial, no que tange ilhas não soberanas como a de Bubaque, onde o investimento do poder público na infraestrutura básica, na prática, não visa beneficiar os autóctones. Antes, prioriza as empresas hoteleiras estrangeiras com vistas para a arrecadação de recursos.

Os dados apresentados acuradamente por Polet (2011), estão em conformidade também, com os relatos da entrevistada dessa pesquisa, a qual expõe a presença expressiva de hotéis estrangeiros na Ilha de Bubaque, a gentrificação e a oferta de subempregos aos autóctones. Dentre as diferentes nacionalidades dos referidos hotéis, estão: portuguesa, francesa e espanhol, sendo a maioria, francesa. Os subempregos ofertados aos ilhéus são, em sua maioria, voltados à limpeza e transporte.

A esse respeito, Polet (2011) expõe que

Em Bubaque, diversas famílias afirmam ter sido espoliadas pelo administrador setorial (República da Guiné Bissau, 2010). Refira-se que este comportamento predatório dos administradores resulta, em grande parte, do fato destes (habitantes locais) não terem recursos e se sentirem abandonados pelo Estado. Um dos impactos negativos imediatos desta situação traduz-se, por um lado, no aumento do fosso entre as comunidades locais e as autoridades administrativas do setor e da região, e acentuando, por outro, o descrédito das autoridades públicas no seio dos habitantes das ilhas (POLET, 2011, p. 44).

As desapropriações contribuem significativamente para a perda cultural local e as muitas vulnerabilidades às quais as populações autóctones do Arquipélago dos Bijagós estão sujeitas, evidenciam a necessidade emergente de escolas que oportunizem o empoderamento local, denotem as potencialidades e respeitem as heranças territorial e tradicional locais, promovendo a autonomia devida através da educação.

3.3 ESCOLA BATISTA SHALON EM GUINÉ-BISSAU

Os dados apresentados neste subitem, foram compilados e descritos a partir da entrevista com a diretora da escola, relatos do respondente P11 e de informações encontradas nas redes sociais da diretora, da coordenadora da escola e da Igreja Batista Shalon. A entrevista realizada com a diretora se encontra integralmente transcrita no apêndice desse trabalho e o seu nome, assim como os demais nomes aqui citados, foi alterado nos relatos que se seguem, para garantia de seguridade da identidade da participante, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por ela assinado no momento da realização da entrevista. De modo que a diretora será identificada como Sueli.

3.3.1 O Início: Escola Batista Shalon de Caravelas

A Escola Batista Shalon em Guiné-Bissau, teve início na Ilha de Caravelas, em 21 de abril de 2004. Desde 1978 não havia escolas na ilha e apenas uma pessoa pertencente à comunidade, sabia ler. Foi quando Sueli e uma colega, ambas atuantes da organização Jovens Com Uma Missão (JOCUM¹¹) na ocasião, ao perceberem as muitas carências da comunidade da ilha e decidiram contribuir para minimizar essas carências.

As atividades das duas mulheres junto ao povoado, segundo os relatos da diretora, se iniciam após uma reunião com os anciãos da aldeia, visto que todo trabalho a ser desenvolvido no lugarejo, antes de ser iniciado, precisa passar por conselho e aprovação dos anciãos. Após, se apresentar (nacionalidade, formação técnica em enfermagem, etc.), oferecer ajuda quanto aos cuidados e tratamentos de saúde, a diretora solicitou autorização para que ela e a colega morassem no povoado. Foi quando, os anciãos autorizam o domicílio de ambas e rogam por uma escola, expondo a grave situação de analfabetismo enfrentada por eles. Apenas uma pessoa em todo o povoado, era letrado, afirma Sueli.

Além do quadro severo de analfabetismo comunitário, não havia quaisquer recursos voltados à saúde naquela comunidade; fosse para atendimento aos enfermos ou para prevenção de doenças. Contexto que emerge o quadro de abandono no qual se encontravam os povos tradicionais do Arquipélago dos Bijagós, por parte do poder público.

Com o desamparo sofrido pelos autóctones, o único recurso disponível e aplicado às necessidades primordiais de tratamento de doenças, advinha do conhecimento tradicional e da religiosidade. Os adoecidos eram encaminhados para cerimônias tradicionais nas Balobas¹² onde eram realizados cortes no corpo dos enfermos durante as cerimônias, para cura das enfermidades. Por vezes, casos simples que, se recebessem os tratamentos médicos apropriados não teriam precisão de incisões ou intervenções invasivas. A exemplo disso, Sueli relata casos de crianças com verminoses, as quais ao serem levadas para a Baloba, tinham o abdome inciso para retirada da água acumulada ou, em caso de dificuldades de visão, sofreriam uma incisão na frente para que o sangue, ao escorrer sobre os olhos, curasse o problema.

¹¹ JOCUM é uma organização interdenominacional cristã evangélica que reúne pessoas voluntárias de diferentes idades (jovens, famílias, aposentados, acadêmicos graduandos, graduados e pós-graduados, entre outros), de diferentes nacionalidades (mais de 100 países) e que ocupam diferentes estratos na fé cristã evangélica (novos cristãos, líderes, pastores, etc.) para ações missionárias. Fonte: <https://jocum.org.br/quem-somos/conheca-a-jocum/>

¹² Cabanas que servem de templo, onde se encontram os Irans, ídolos cultuados pelo povos tradicionais bijagós.

A realização dos procedimentos cerimoniais supracitados, por certo, ocorriam de modo insalubre, haja vista que não havia acesso aos ilhéus a antissépticos, analgésicos, anestésicos, ou mesmo materiais farmacêuticos básicos para a sua execução. Fato que, certamente, reforçava o riscos de infecções e mortalidade na localidade. Assim, considerando tratar-se de um país com persistentes índices elevados de mortalidade infantil, conforme discorrido por Silva, Serra-Freire e Haje (2014), o desamparo e a desassistência dessa população, seguramente, contribuíram para a perenidade desses números.

Cabe observar que se reconhece a expressiva relevância e a riqueza oriunda do conhecimento ancestral originário dos povos tradicionais, como os povos que compõem as comunidades autóctones do Arquipélago dos Bijagós. Todavia, o relato denuncia parte significativa dos efeitos danosos da negligência sofrida por essas mesmas comunidades declinadas à própria sorte. Negligência amparada pelo desinteresse do poder público em promover assistência às necessidades mais básicas de sua sociedade, incentivada e agravada pelo isolamento socio-geográfico de em que se encontra parte singular dessa mesma sociedade.

Naquele início de trabalho na Ilha de Caravelas, não se firmou acordo quanto a abertura de uma escola em primeiro momento, apenas acordou-se quanto a residência das duas brasileiras junto à aldeia e quanto aos atendimentos em saúde. As mulheres voltam então para a capital, no continente, com o compromisso de retorno em dois meses.

Em junho as duas mulheres retornam à ilha e passam a habitar na aldeia e, em comum acordo, dão início a um trabalho de saúde e educação; Sueli se torna responsável pelos atendimentos de saúde e Irma, sua colega, pela alfabetização. Assim, a escola é empreendida em uma barraca de palha construída pelas mulheres e as aulas se iniciam pelo pré-escolar.

Conforme supracitado, as mulheres eram pertencentes à JOCUM e, portanto, exerciam comissariado missionário cristão, de modo que a escola por elas iniciada teve a fé cristã como fundamento, desde sua fundação. Não houve imposição dogmática ou interferências quanto aos costumes, ritos e cerimônias realizadas pelos ilhéus. Porém, houve a necessidade de ajuste junto aos líderes da aldeia para que os ritos que exigissem longo período de ausência de crianças da aldeia, ocorressem em período de férias escolares, para que não houvesse prejuízo aos alunos e consequente déficit de aprendizagem.

A fotografia abaixo, compõe o registro de chegada das mulheres à Ilha de Caravelas e a receptividade dos habitantes da aldeia. O rosto das crianças foi desfocado para preservação de suas identidades:

Figura 13 - Chegada da diretora à Ilha de Caravelas



Fonte: Facebook da diretora

(<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10214479833172401&set=t.100005073215069&type=3>)

Esse formato estrutural foi mantido por três anos, com muitos desafios. No terceiro ano, iniciou-se a construção do prédio onde a escola se encontra alocada, na Ilha de Caravelas. A construção se deu com a ajuda de pessoas da comunidade e recursos advindos de igrejas no Brasil. Em Caravelas (Guiné-Bissau), por se tratar de um ilha mais retirada / isolada, a utilização de equipamentos que auxiliassem no processo de construção se fazia inexecutável. Em especial, pela impossibilidade de travessia de grandes equipamentos do continente às ilhas. Além disso, o preço elevado para a travessia de materiais em geral, já é alto, o que tornou a construção da escola um desafio ainda maior.

Assim, grande parte da areia utilizada na construção vinha de pesados baldes retirados do próprio ambiente no entorno, para a construção, os quais eram carregados à

certa distância a pé pelos participantes da obra. É possível visualizar em ambos os pulsos da diretora proeminentes saliências oriundas do carregamento que fazia destes pesados baldes de areia, juntamente com os demais construtores voluntários. Ao concluírem a obra, iniciaram as aulas no novo edifício pelo pré-escolar, com 20 alunos. Não há registro fotográfico da construção da escola de Caravelas e do início das aulas nas redes sociais pesquisadas.

Gradativamente, a cada ano, o número de turmas e de alunos foi aumentando. Após 6 anos, em 2010, ocorre a desassociação com a JOCUM e a associação com a Escola Batista Shalon de Curitiba através da Igreja Batista Shalon de Curitiba e, a escola em Caravelas, passa a se chamar Escola Batista Shalon. Cabe observar que a Igreja Batista Shalon de Curitiba já fornecia ajuda financeira à escola de Caravelas antes de esta se tornar Escola Batista Shalon.

Após 18 anos de trabalho da escola junto aos ilhéus, o panorama da Ilha de Caravelas vem se mostrando distinto ao encontrado inicialmente quanto ao analfabetismo, contando atualmente com uma maioria significativa de jovens letrados na ilha. Fato que se tornou razão de satisfação e orgulho para a comunidade, complementa a diretora. No entanto, a ilha apresenta muitos desafios a serem transpostos. Muitos deles relatados por Polet (2011) ao discorrer sobre as vicissitudes atinentes ao Arquipélago dos Bijagós e por Silva, Serra-Freire e Hage (2014) ao expor as adversidades multifatoriais enfrentadas pelo país da Guiné-Bissau.

Corroborando com os autores, a diretora relata que Caravelas permanece sendo uma ilha pobre e rudimentar, sem infraestruturação básica, sem oferta de empregos que garantam autonomia de seus habitantes, com oferta de escolas insuficiente, tanto quantitativa quanto qualitativamente e que sofre consideravelmente com a insegurança alimentar. Os ofícios para subsistência disponíveis aos habitantes figuram essencialmente da pesca, da fabricação do azeite de dendê e do artesanato para venda. As crianças que frequentam a escola, comumente se deslocam a pé e vão sozinhas. Muitas abandonam os estudos, tiradas da escola pelos próprios pais, para que ajudem a família na agricultura. As moradias paupérrimas, são predominantemente de barro e cobertas com palha; algumas poucas exceções, apresentam cobertura de zinco. Por vezes, o espaço é composto por dois compartimentos apenas (uma saleta e um quarto) e, o preparo dos alimentos, bem como seu compartilhamento, se dá na área externa.

A fome permanece sendo um grave problema enfrentado diariamente. Os ilhéus de Caravelas comumente alimentam-se apenas uma vez no dia, sendo às 19h a única

refeição. A alimentação tem baixo valor nutritivo, se limitando ao arroz com peixe ou marisco. De modo que, diariamente é ofertado lanche às crianças na escola, pois muitas acabam por passar mal durante letivo, devido à fraqueza resultante da fome, relata a diretora.

Como já discorrido neste estudo, a Guiné-Bissau permanece há anos ininterruptos entre os vinte países com menor índice de desenvolvimento humano do mundo (PNUD, 2020), denotando ausência de ações efetivas e mudanças expressivas no embate à pobreza e à desigualdade da Guiné-Bissau. Silva, Serra-Freire e Hage (2014, p. 8), ressaltam que “o acesso ao ensino na Guiné-Bissau acaba sendo um privilégio para aqueles que podem pagar escolas privadas e estudos superiores no exterior, situação que colabora para o acirramento da desigualdade social no país”.

De fato, a Escola Batista Shalon em Caravelas é uma escola privada, porém os recursos econômicos não provêm de pagamentos de mensalidades das famílias dos alunos. Esses recursos são provenientes de ofertas brasileiras de pessoas voluntárias que se tornam mantenedoras. As famílias contribuem com valores simbólicos, os quais equivalem a R\$5,00, na moeda brasileira.

Ao discorrer a esse respeito, em especial no que tange o trabalho desenvolvido nas ilhas enquanto estrangeira, a diretora denuncia a presença de estrangeiros com intuítos exploratórios sobre a região, como o mercado turístico-hoteleiro, corroborando com o exposto por Polet (2011). Entretanto, enfatiza que nem todo estrangeiro tem esse propósito. Assim como ela, outros estrangeiros atuam em Guiné-Bissau e nas Ilhas do Arquipélago dos Bijagós investindo tudo o que possuem para construção, erguimento e desenvolvimento da autonomia daquela sociedade. Não visando proeminência via exploração de recursos humanos e econômicos locais, antes, “retirando” recursos de seus países para o embate das muitas vulnerabilidades vigentes e a promoção de um desenvolvimento social que possibilite a vivência de liberdade substantiva guineense.

3.3.2 Escola Batista Shalon de Bubaque

O contexto educacional de Bubaque perpassa as cerca de 15 escolas distribuídas pela ilha. Escolas públicas e privadas que somam esforços na prestação de serviço educacional à população insular de Bubaque. A população assistida se dispõe desde a área central, onde se encontram os níveis econômicos mais elevados, às regiões periféricas, onde se encontram as aldeias da ilha. Cerca de 7 aldeias ao todo.

Apesar do número de escolas disponíveis, o índice de evasão escolar infantil é elevado. Muito se deve à falta de infraestrutura local atrelada à baixa qualidade do ensino ofertado, à falta de higiene e aos meios comumente aplicados para administração de questões disciplinares, em especial, nas escolas públicas guineenses. Silva, Serra-Freire e Hage (2014) corroboram ressaltando que muitos desses fatores se manifestam no ensino público do continente, numa conjuntura entre múltiplas carências, como: falta de infraestrutura, de centros de formação, de materiais pedagógicos e didáticos adequados, de água e saneamento básico nas escolas.

Assim, mesmo havendo incentivo das famílias para que as crianças frequentem a escola, esses fatores somados, tornam a aprendizagem comprometida e favorecem o desinteresse pela educação. Os autores complementam afirmando que tal quadro da educação pública guineense estimula a amplitude das desigualdades sociais, haja vista que o acesso à educação de Guiné-Bissau segundo eles, se limita àqueles que podem pagar por um ensino privado. Na contramão do relato, em 2013, tem início a Escola Batista Shalon de Bubaque.

No ano anterior, em 2012, a diretora e sua família se mudam para a Ilha de Bubaque. Tendo duas de suas filhas em idade escolar, a diretora vivencia a dificuldade enfrentada pelas famílias do entorno em matricular seus filhos em uma boa escola. Dentre os problemas encontrados e relatados por ela, estão: i) baixa qualidade do ensino ofertado; ii) alunos recebendo medidas disciplinares físicas de seus professores em caso de indisciplina ou dificuldade; iii) falta de higiene; iv) paredes riscadas; v) falta de destinação adequada dos resíduos orgânicos e/ou recicláveis; entre outros.

Segundo ela, infelizmente, essa se faz uma realidade comum às escolas públicas guineenses. O fator disciplinar inclusive, figura como prática culturalmente comum. Caso entenda pertinente, o professor é autorizado a bater no aluno para “resolução” de questões disciplinares.

Considerando esses desafios e motivada pelo enfrentamento dessas problemáticas, a diretora decide abrir uma extensão da escola de Caravelas em Bubaque. Para tanto, se vale da experiência vivenciada tanto na edificação quanto na administração da escola de Caravelas e abre a escola de Bubaque, iniciando as aulas pela educação infantil e subindo uma classe a cada ano.

A escola de Bubaque, é uma escola privada com caráter apoiador à comunidade. Assim como a escola de Caravelas, se fez amparada por ofertas enviadas por igrejas no Brasil e por mantenedores brasileiros que assumiram voluntariamente as despesas

educacionais de alunos carentes. Esse amparo se deu desde a edificação da escola e permanece atualmente.

A diferença principal entre as realidades enfrentadas pelas duas escolas, se mostra nas condições de subsistência de seus habitantes. Como já visto nessa pesquisa, devido a atuação do mercado turístico, Bubaque se faz a ilha mais bem estruturada dentre as ilhas componentes do Arquipélago dos Bijagós. Fator que acrescenta estratificação econômica entre seus habitantes. Porém, isso está longe de significar que Bubaque transpôs os desafios vivenciados pelas demais ilhas conformadoras do Arquipélago dos Bijagós.

A construção da escola de Bubaque se deu com muitas dificuldades. O erguimento do edifício, assim como em Caravelas, ocorreu mediante ajuda da comunidade e sem quaisquer incentivos governamentais. O material utilizado para realização da obra era comprado na capital, em Bissau, com o recurso enviado do Brasil.

Seguem registros fotográficos da construção da escola em Bubaque:

Figura 14 - Compilado de registros fotográficos da construção da Escola B. Shalon de Bubaque



Fonte: Compilado Facebook da diretora
(<https://www.facebook.com/uniaonet/photos/t.100005073215069/626406914049099>)

As dificuldades para a edificação da escola se intensificaram pelo fato de a obra ser realizada na ilha. Segundo Sueli, as construções na ilha custam cerca de duas vezes mais que as construções realizadas na capital. Isso se deve aos investimentos em transporte, pois elevam consideravelmente os custos de obra, visto que envolve o pagamento para deslocamento do material da loja ao Porto de Bissau, pagamento para condução do material do Porto de Bissau ao Porto de Bubaque em canoas e, por fim, o pagamento para deslocamento do material do Porto de Bubaque ao local onde a obra será realizada. Caso haja necessidade de contratação de mão-de-obra, o serviço costuma ser bastante oneroso, visto que para determinadas etapas de obra há mão-de-obra qualificada na ilha, porém, para outras, é necessário que se contrate um profissional da capital.

A imagem abaixo, mostra barcos e canoas utilizadas para transporte de materiais e pessoas:

Figura 15 - Porto de Bissau (Guiné-Bissau)



Fonte: Facebook da diretora
(<https://www.facebook.com/uniaonet/photos/t.100005073215069/969013459788441>)

Mesmo frente a tamanhas dificuldades logísticas e econômicas, a escola inaugura no ano de 2013, como escola privada de mensalidade acessível. Reconhecidamente, a escola não apresenta condições de se fazer inteiramente gratuita, uma vez que não recebe ajuda ou incentivo do governo local. Além disso, todo recurso recebido das ofertas enviadas do Brasil é utilizado para manutenção das escolas de Caravelas e Bubaque e para a construção da nova escola, voltada à educação infantil. O valor de mensalidade atual na escola de Bubaque é de aproximadamente R\$40,00 na moeda brasileira.

Conforme já discorrido nesta pesquisa, o trabalho infantil e a evasão escolar compreendem graves reveses sociais dificultadores da evolução educativa no país e ambos se expressam com gravidade elevada no meio rural. Desse modo, manter uma criança na escola exige ações para além da acessibilidade à uma educação de qualidade, compreende a busca por meios propícios de se evitar ao máximo, que a família opte por retirar a criança da escola. Por isso, para as famílias que encontram dificuldades para manter seus filhos na escola por questões econômicas, é fornecido auxílio mediante busca por novos voluntários brasileiros que invistam nesses alunos e os mantenham na escola gratuitamente. Atualmente, são aproximadamente sessenta alunos não pagantes do total de trezentos e seis alunos matriculados.

3.3.2.1 Características infraestruturais da área de alocação da escola e da comunidade adjacente

Ainda que com menor impacto que o presenciado na Ilha de Caravelas, Bubaque compartilha dos muitos enfrentamentos relatados por Polet (2011) e por Silva, Serra-Freire e Hage (2014), quanto à ausência de infraestrutura básica, exploração de recursos naturais e humanos, gentrificação, entre outros. Ainda assim, resiste parcialmente preservada quanto ao perfil comunitário tradicional.

A escola se encontra distante do centro, mais próximo às aldeias. O perfil comunitário tradicional do entorno é percebido, em especial, nas moradias em tabancas, no convívio cotidiano e no enfrentamento dos desafios impostos pelo distanciamento do continente. Com níveis econômicos estratificados, algumas moradias em Bubaque apresentam casas edificadas em blocos e de bom acabamento, porém, essas casas são encontradas com maior incidência no centro da ilha. Já nas aldeias, as quais se encontram em áreas mais afastadas do centro, as moradias são simples e formadas, em sua maioria, por madeira, barro e, algumas de tijolos. Grande parte das casas é coberta de palha ou

de zinco. Algumas não possuem porta ou janelas, apenas espaços abertos nas paredes que indicam onde se localizariam a porta e as janelas.

Seguem abaixo imagens que demonstram as residências do entorno da escola e a distinção de tamanho e materiais encontrada nas edificações das moradias de Bubaque:

Figura 16 - Residência vizinha à escola e tela em galhos que separa os terrenos



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

A casa mostrada acima, é uma residência vizinha à escola. A delimitação entre os terrenos se dá por meio de um arame preso a galhos. Abaixo, se encontram outras casa do entorno

Figura 17 - Aldeia próxima à escola – residências e tabancas



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Na imagem acima, se encontra uma aldeia próxima à escola. É possível observar a simplicidade das residências, os materiais utilizados para edificação e cobertura das moradias citados acima e a presença de porta improvisada em poucas residências. É possível notar ainda, a intensa vegetação nativa ao redor das propriedades, bem como, a falta de infraestrutura básica (ausência de iluminação pública, saneamento básico e asfaltamento da rua). Características possíveis de serem igualmente observadas na imagem abaixo, a qual retrada casas do entorno da escola:

Figura 18 - Estrada de chão dos arredores da escola



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Já na imagem abaixo, ao longe, se encontram algumas casas com maior proximidade à área central da ilha. A área em questão, não compreende o centro da ilha, apenas uma área próxima, porém, essa proximidade se evidencia notoriamente nas diferenças entre as residências avistadas aqui frente as moradias periféricas vistas até então, tanto na estrutura quanto no tamanho. Ainda assim, nota-se mais uma vez, a ausência de infraestrutura básica:

Figura 19 - Casas região próxima ao centro de Bubaque (Guiné-Bissau)



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Como é possível observar, a escola se encontra em meio rural, na região periférica da ilha, próxima às aldeias de Bubaque. A ilha não dispõe de tratamento de água e esgoto para a população em geral, de modo que a escola, assim como as demais propriedades, faz uso de poços artesianos e fossas. De modo que a falta de saneamento básico se faz um dentre os muitos graves problemas vicários comuns às ilhas do Arquipélago. Ainda que Bubaque se mostre melhor estruturada frente às demais ilhas, essa estruturação é significativamente precária, emergindo a reflexão quanto à gravidade das muitas vulnerabilidades as quais as populações das ilhas que compreendem o Arquipélago dos Bijagós, estão expostas.

Como foi possível notar em algumas das imagens acima, a estrada que conduz ao centro não possui asfaltamento e há intensa área de floresta entre propriedades. De modo geral, as crianças se deslocam a pé para a escola, haja vista que alguns poucos pais possuem motocicletas e as utilizam para a condução de seus filhos.

De acordo com a distância entre a moradia do aluno e a escola, correntemente crianças pequenas de dois anos e meio e três anos, precisam caminhar longos trajetos para chegar à escola. Visando atender a necessidade dessas famílias quanto às dificuldades de locomoção, em especial no que tange as crianças pequenas, se encontra em fase de conclusão uma nova escola de educação infantil a ser inaugurada mais

próxima ao centro, específica para atendimento desse público¹³ (ao lado do salão utilizado para os cultos da igreja e eventos da escola).

Outro importante desafio figura da falta de fornecimento de energia elétrica em Bubaque. Não havendo energia elétrica, por conseguinte também não há serviço de internet disponível que não advenha dos celulares da parcela da população que consegue adquirir um *smartphone*. Visando sanar o problema da limitação energética, a escola instalou no ano de 2021 duas placas fotovoltaicas para utilização de energia solar. Segue imagem do dia da instalação:

Figura 20 - Instalação placas fotovoltaicas na escola em 2021



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Ainda quanto a estrutura da escola, esta não dispõe de cantina. Alguns alunos levam lanche para a escola, no entanto, a escola prepara e fornece refeição aos alunos.

¹³ Atualmente, a escola dispõe de um barco utilizado para o transporte dos materiais de construção do continente à ilha, o qual tem contribuído para minimizar as despesas referentes ao deslocamento desses insumos.

Numa espécie de bangalô na área externa, é preparado o alimento por meio de cozimento à lenha. Os pratos preparados variam pouco, sendo geralmente: refogado de arroz com marisco, sopa ou arroz com sardinha no óleo.

Há uma funcionária contratada pela escola para o preparo dessas refeições. Em caso de ausência da cozinheira contratada, a diretora se encarrega do preparo da refeição para os alunos.

A imagem abaixo mostra a localização do bangalô onde se encontra a cozinha para o preparo dos alimentos. Ao lado esquerdo, se encontra o poço:

Figura 20 - Bangalô cozinha em área externa e poço artesiano da escola



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Desse poço é extraída a água para o consumo e para a limpeza. Os baldes de água são utilizados também nos banheiros, os quais, contam com fossas sépticas. Uma medida necessária e comum à comunidade para contornar os problemas relativos ao não fornecimento de tratamento de água e esgoto.

Na imagem abaixo, o registro do momento em que dois funcionários da escola retiram água do poço para as atividades cotidianas da escola. Ao lado direito, se vê parte da cozinha e ao lado esquerdo, vegetação nativa:

Figura 21 - Poço da escola e funcionários retirando água



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Voltando à cozinha, na imagem abaixo é possível ver a área interna do bangalô. É possível notar que a cobertura é de zinco e que não há revestimento de pisos e azulejos. Percebe-se também, que não há eletrodomésticos como geladeira, apenas uma pequena mesa utilizada pela cozinheira para apoio dos utensílios e dos alimentos a serem preparados.

Figura 22 - Área interna da cozinha 1



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Do lado esquerdo, em anexo, se encontra a fogueira e o caldeirão onde o alimento é cozido. Ao lado direito da fogueira, no chão, se vê lenha complementar, para alimentar o fogo e, ao fundo, parte de uma das casas circunvizinhas acompanhada de uma intensa área vegetal nativa.

A imagem abaixo permite a perspectiva de outro ângulo, possibilitando a apreensão da ótica de quem está dentro da cozinha, bem como, a visão da escola.

Figura 23 - Área interna da cozinha 2



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Nota-se assim, ao fundo e nas laterais, parte da vegetação semeada pela diretora e sua família e a presença, mais uma vez, da intensa área de vegetação nativa a qual circunda as propriedades da região. Ao lado direito, se vê o poço.

No último ângulo registrado, a ênfase se dá ao chão de terra, sobre o qual parte do material utilizado para o preparo do alimento é apoiado:

Figura 24 - Área interna da cozinha 3



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Ao fundo se vê o caldeirão e, logo atrás, pode-se perceber um pedaço de zinco utilizado de forma improvisada para proteção. Chama a atenção a considerável quantidade de conchas de mariscos ao chão, as quais dão indicações a respeito do prato que está sendo preparado no momento do registro. Próximas às conchas, se encontram algumas bacias com água e, ainda no chão mais ao longe, se vê lenha reserva para alimentar o fogo.

Conforme já discorrido nessa pesquisa, a alimentação dos ilhéus de Bubaque se baseia, primordialmente, no arroz e no pescado, de modo que a alimentação na escola é feita desses ingredientes. Assim, o alimento fornecido pela escola é sempre uma refeição produzida com alimentos comprados pela própria escola (legumes, hortaliças, mariscos, temperos e demais ingredientes necessários) somados a alimentos fornecidos por uma

organização americana¹⁴ responsável pelo abastecimento do arroz, do óleo e da sardinha à todas as escolas de Bissau.

De acordo com o Plano Setorial da Educação (PSE), “a insegurança alimentar aparece como sendo o risco de vulnerabilidade mais importante que pesa sobre o sistema educativo da Guiné-Bissau” (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017, p. 13). Desse modo, o preparo e o fornecimento gratuito de refeição no período de recreio, figura como prática para além da prática educativa. Sabendo que muitos estudantes sofrem os efeitos da falta de alimento juntamente com suas famílias, o fornecimento de refeições nos períodos de recreio compreende uma ação social relevante, a qual contribui para atenuação do quadro de insegurança alimentar desses alunos.

Ainda na área externa da escola, há um espaço no qual foram semeadas algumas plantas ornamentais para a formação de um jardim. Esse jardim foi plantado e organizado pela diretora e por sua família. A entrevistada relata que quando ela iniciou o plantio do jardim, não foi dado crédito inicial por parte da comunidade local quanto à durabilidade do jardim, frente à falta de zelo com o ambiente cotidiana à parte considerável da população local. Atitudes oriundas da união entre questões culturais e a falta de informações somadas à inexistência de serviço de coleta de resíduos na ilha.

Ainda assim, a diretora insistiu na ornamentação da frente da escola. Para além da preocupação com a apresentação externa, entendeu ser uma oportunidade de trabalhar com os filhos e com os alunos da escola o cuidado com a flora nativa e com o ambiente escolar. Assim, todos os anos a escola dedica um dia do calendário escolar a uma aula especial que abrange cuidados com as plantas e flores da escola, com o ambiente escolar e com o meio ambiente insular.

A diretora acrescenta que a Escola Batista Shalon de Bubaque é a única escola da ilha que apresenta esse cuidado, fato que comumente causa surpresa a quem visita a ilha e conhece a escola. A exemplo, a diretora cita uma conhecida pedagoga brasileira que mora na capital Bissau e atua oferecendo treinamento em escolas na Guiné-Bissau. Segundo ela, a pedagoga em questão afirma que a Escola Batista Shalon de Bubaque se faz a melhor escola da Guiné-Bissau, em especial no que tange a limpeza e organização.

Na imagem a seguir, é possível ver as crianças brincando no espaço destinado à recreação e, ao redor, parte da vegetação plantada pela diretora e os filhos. À esquerda, ao fundo, é possível ver a escola.

¹⁴ O nome da organização não foi informado pela entrevistada.

Figura 25 - Área externa da escola destinada à recreação



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Na imagem abaixo, vê-se a escola por outro ângulo. A tela destacada na imagem é utilizada para delimitação do terreno da escola. Essa tela é a mesma retratada na imagem que apresenta uma das residências vizinhas à escola, porém, agora vista lateralmente.

Figura 26 - Visão externa da escola e tela de divisa com galhos caídos



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

O mesmo espaço em outra perspectiva, da qual é possível ver o pátio de terra destinado à recreação das crianças e o *playground*. Ao fundo, se vê a escola ainda, parte da escola:

Figura 27 - Visão externa da escola e playground



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Estruturalmente, conforme já explanado nesse trabalho e corroborado pelas imagens já apresentadas, a escola foi construída em alvenaria. Quanto ao revestimento, o chão é de piso concretado, sem cerâmica e as paredes são pintadas interna e externamente. A pintura é repetida anualmente.

A escola conta com quatro salas de aula, uma sala de professores, uma secretaria e dois banheiros (um feminino e um masculino) utilizados por todos, alunos e funcionários. Nas salas de aula, há salas com carteiras duplas, as quais comportam dois alunos e em outras, carteiras individuais. Nas salas com carteiras individuais, comportam 30 carteiras, ou seja, trinta alunos. Já nas salas com carteiras duplas, 15 carteiras, com 30 alunos.

As imagens abaixo retratam as salas de aulas citadas acima:

Figura 28 - Interior de sala de aula - carteiras duplas



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Na imagem acima se veem as carteiras duplas. É possível perceber as carteiras completamente ocupadas, não sobrando lugares vagos. Há proximidade entre as carteiras denotando o espaço justo.

Segue imagem de sala com carteiras individuais:

Figura 30 - Interior de sala de aula - carteiras individuais



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Uma sala de aula aparentemente mais ampla. Há janela mais estreita que a da sala mostrada anteriormente. Ainda que com particularidades, as salas seguem alguns padrões, como por exemplo, o quadro de giz utilizado nas salas de aula. Como pode ser visto na imagem abaixo, o quadro é feito na própria parede da sala.

Figura 29 - Interior de sala de aula - quadro de giz



Fonte: Facebook da diretora

(<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10214479833172401&set=t.100005073215069&type=3>)

Em fase de acabamento, a parede escolhida para confecção do quadro tem um acréscimo de material do tamanho estimado para o quadro negro de, aproximadamente, três centímetros para a frente. Em seguida, são realizados alisamento e finalização com tinta de quadro. As paredes laterais contam com janelas. Algumas salas possuem duas janelas e outras possuem três, como é possível ver nas imagens apresentadas acima.

Como itens ornamentais complementares, são adicionados às salas de aula os princípios relacionados à Abordagem de Educação por Princípios (será discorrido mais especificamente à frente), ferramentas da abordagem como: lei de classe e linha do

tempo. Caso a sala de aula seja de turma em nível de alfabetização, são ainda adicionadas ilustrações pedagógicas, letras do alfabeto, entre outros.

Outro importante item constante em todas as salas de aula é a lixeira, para que não sejam descartados materiais no chão. De fato, nas três salas de aula retratadas nas imagens acima, as quais foram obtidas de diferentes fontes, ficam evidentes limpeza e organização das salas de aula.

Por fim, a escola, infelizmente, não dispõe de biblioteca, sala de informática, cantina.

3.3.2.2 Currículo escolar e capacitação

No que diz respeito aos parâmetros curriculares, os principais documentos norteadores da escola compreendem o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021), o Plano Setorial de Educação (REPÚBLICA DE GUINÉ-BISSAU, 2017) e a Lei de Bases do Sistema Educativo de Guiné-Bissau (REPÚBLICA DE GUINÉ-BISSAU, 2010). A Escola Batista Shalon de Bubaque se orienta pelo currículo educacional da Escola Batista Shalon de Curitiba, porém, as práticas educacionais e disciplinares são adaptadas à realidade e à legislação local.

Como exemplo, citam-se disciplinas pertencentes à base curricular guineenses como Ciências Sociais e Cidadania, além de Expressão (correspondente a Artes no Brasil) e o ensino de língua estrangeira, a qual, obrigatoriamente contempla o Francês ou o Inglês. Citam-se ainda as disciplinas de História e Geografia, as quais abordam os contextos histórico, geográfico e natural de Guiné-Bissau. Outrossim, há peculiaridades curriculares no que diz respeito aos calendários letivos e aos eventos letivos realizados pela escola guineense, os quais serão abordados com maior especificidade no próximo tópico desse capítulo.

Quanto às disciplinas conformadoras do currículo guineense, infelizmente, nenhum dos documentos consultados apresentou essa informação. Os documentos abordam diretrizes, problemáticas, desafios e estratégias, porém, não especificam quanto às disciplinas lecionadas a cada ciclo. Assim, as informações apresentadas especificamente quanto às disciplinas escolares, foram traçadas mediante junção das informações obtidas via questionários e entrevista.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (REPÚBLICA DE GUINÉ-BISSAU, 2010), é a legislação regulamentar das práticas educativas do país e, assim sendo, apresenta

diretrizes e regulamentações específicas para cada nível educacional e para cada tipo de instituição estudantil. Especificamente quanto às escolas privadas, a Lei de Bases do Sistema Educativo ressalta que

As escolas confessionais bem como as madraças¹⁵ não confessionais podem ser reconhecidas pelo Estado, ao abrigo da lei que regule as escolas particulares e cooperativas, como modalidades especiais da educação formal. Para a sua abertura, cada escola confessional carece de alvará emitido pelo Ministério responsável pela Educação, a conceder nos termos da lei que disciplina as escolas particulares e cooperativas. Na avaliação da escola confessional, o Ministério deve orientar-se por critérios de rigor e de qualidade pedagógica da mesma, devendo autorizar a sua criação e funcionamento só quando reúna as condições legais e regulamentares estabelecidas (REPÚBLICA DE GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 13)

O alvará, segundo a diretora, requer a apresentação de documentação comprovando o cumprimento das exigências citadas em Lei. O alvará é expedido a cada 2 ou 3 anos e, para cada nível, há um alvará específico. Para cada período cíclico (educação infantil, educação básica 1, etc.), é necessária assim, a expedição de um alvará diferente.

A base curricular construída e constituinte do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2021) apresenta valores e objetivos que norteiam a prática educativa, a cosmovisão fundamentada em princípios cristãos e a abordagem educacional utilizada. A abordagem empregada é a Abordagem Educacional por Princípios (AEP), uma abordagem que possui inspiração e fundamentação bíblicas.

A AEP é balizada por 7 princípios: mordomia, aliança, semear e colher, individualidade, caráter, autogoverno e soberania (AECEP, 2022; PPP, 2021). A abordagem opera em quatro passos: pesquisar, raciocinar, relacionar e registrar (AECEP, 2022). Além dos princípios-base, a abordagem faz uso de 12 ferramentas educacionais: constituição de classe, fichário / caderno de anotações, estudo de palavras, produção textual, estudo de bibliografia, linha do tempo, leitura de clássicos, belas artes, avaliação contínua, memorial e celebração da aprendizagem (AECEP, 2022; HELPA, 2015).

Para que os profissionais da escola estejam aptos para a utilização dos referidos princípios, passos e ferramentas, anualmente, antes do início do ano letivo, a escola fornece seminário para que os profissionais sejam inteirados e integrados à abordagem adotada pela escola. Segundo a diretora, além do seminário, a cada trimestre são realizados cursos de capacitação profissional em AEP. A maior ênfase preparatória é dada

¹⁵ Escolas muçulmanas ou casa de estudos islâmicos.

aos docentes atuantes da Educação Básica 1, ou seja, até o quarto ano, haja vista que esses profissionais atuam como regentes de turma e, portanto, lecionam todas as disciplinas da base curricular. A entrevistada complementa que, os profissionais dos anos iniciais apresentam contratado fixo, diferentemente dos professores aulistas, contratados em caráter temporário, conforme já discutido nesse estudo.

Dentre os valores e objetivos descritos no PPP (2021), destaca-se a visão da escola como agente de desenvolvimento integral em conjunto com a família e outras instituições sociais, em conformidade com o PSE (REPÚBLICA DE GUINÉ-BISSAU, 2017) e com a Lei de Bases do Sistema Educativo (REPÚBLICA DE GUINÉ-BISSAU, 2010). De acordo com o PPP

a educação escolar inspirada nos ideais de fraternidade, solidariedade e liberdade, têm como finalidade contribuir junto com a família e outras instituições sociais, para o desenvolvimento integral dos alunos, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, acolhe e respeita o aluno e sua família em suas crenças e ideologia e busca conhecer a criança e o adolescente para valorizar sua bagagem cultural, sua personalidade e seu ritmo. E respeitando as diferenças individuais, estimula o respeito e a tolerância no convívio humano (PPP, 2021, p. 29).

O desenvolvimento pleno descrito, abrange integralidade, liberdade, cidadania, respeito, qualificação profissional, valorização cultural, entre outros. Valores perceptivelmente concordantes com os objetivos apresentados pelas diretrizes legais supracitadas e reconhecidamente presentes na implementação e na condução do trabalho desenvolvido pela Escola Batista Shalon de Bubaque.

Como caminho para que se alcem esses objetivos, o PPP informa que

O Projeto Político Pedagógico estimula a reflexão crítica e propositiva na execução e na avaliação do fazer pedagógico da instituição [...] apresenta a identidade, os princípios, a finalidade, os critérios educativos e a estrutura organizacional e curricular desta unidade educativa integrante do Sistema Estadual de Ensino. O projeto educativo considera o ser humano um ser livre e responsável, solidário, transcendente, sujeito do seu próprio processo educativo e protagonista na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (PPP, 2021, p. 9).

De modo que os valores e objetivos apresentados pelo PPP (2021) apresentam conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com o PSE, visto que os princípios, passos e ferramentas balizadores concernentes à abordagem aplicada, são praticáveis em quaisquer disciplinas e, juntas, contribuem para o aprofundamento de conteúdos, desenvolvimento do pensamento crítico e da escrita argumentativa, além de

acrescentar ênfase ao caráter providencial no processo ensino-aprendizagem. O documento esclarece ainda, o esforço em “assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade”, na esperança de que a educação “assegure a igualdade de acesso e o sucesso de todos, contribua para o desenvolvimento de cada cidadão, e apoie os esforços em matéria de democracia e de progresso social” (REPÚBLICA DE GUINÉ-BISSAU, 2017, p. 14), assim como denota o PSE.

3.3.2.3 Organização escolar, calendário letivo e eventos

Nas quatro salas da escola se distribuem oito turmas do primeiro ao sétimo ano. As aulas ocorrem em dois períodos, manhã e tarde. No período da manhã, as aulas acontecem das 8h às 12h e vigoram as turmas de primeiro a quarto ano. No período da tarde, as aulas acontecem das 14h às 18h e vigoram as turmas de quinto ao sétimo ano. As quatro turmas de educação infantil da escola já têm tido aulas na edificação do centro, mesmo com o acabamento da escola do centro ainda não tendo sido concluído.

Quanto ao material didático utilizado pela escola, há mescla entre os livros didáticos utilizados pela escola brasileira e as escolas guineenses. Os livros de origem brasileira são da coleção de livros do Sistema de Ensino Mackenzie.

Os livros não são vendidos aos alunos e a escola não dispõe de recursos financeiros suficientes para fornecer os livros gratuitamente aos alunos. Assim, os livros servem como fundamento para os professores, para que trabalhem com os alunos em sala de aula. Para os alunos, são impressas atividades e entregues pela escola, para que as realizem em sala.

A combinação de livros brasileiros e guineenses se dá tanto pelas diferenças históricas e geográficas dos dois países quanto pelas peculiaridades disciplinares. Nesses casos, são utilizados livros locais que abordem esses temas.

Além, das singularidades histórica e geográfica citadas, de modo geral, as disciplinas lecionadas no Brasil e em Guiné-Bissau são semelhantes, havendo diferenças quanto ao nome de algumas disciplinas, como ocorre com a disciplina de “Expressão” em Guiné-Bissau, a qual corresponde à “Artes” no Brasil. Não foram informados os nomes dos livros ou a coleção de livros didáticos guineenses utilizada.

Além dos livros didáticos utilizados, há constante empenho por parte da escola em adquirir livros complementares de diferentes disciplinas para serem utilizados como material de apoio pelos professores, especialmente que retratem a realidade guineense.

Conforme já abordado nesse estudo, a língua mais falada na localidade é o crioulo, um dialeto originário da miscigenação entre línguas locais e o português (SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014). No entanto, a língua oficial do país é o português devido à herança colonial portuguesa. Na Escola Batista Shalon, a condução das aulas nos primeiros anos (educação infantil ao quarto ano), se dá utilizando-se o crioulo para explanação do conteúdo, por reconhecer a língua crioula como língua nativa e como dialeto predominante nas casas, entre as famílias. Porém, a direção da escola compreende que o bom desenvolvimento da língua portuguesa enquanto língua oficial do país, se faz necessário para o futuro dos alunos, de modo que a escrita é desenvolvida em português assim como nas demais instituições de ensino guineenses.

A diferença da escola alvo deste estudo frente às demais escolas da região nesse quesito, se dá a partir do quinto ano, quando a língua portuguesa passa a ser utilizada tanto na fala quanto na escrita, por professores e alunos. Com enfoque dos anos finais num único idioma, a direção escolar acredita contribuir para um desenvolvimento mais efetivo das habilidades do uso da língua culta.

Embasado nos autores consultados para o desenvolvimento desse estudo, nos relatos da entrevistada e na apuração dos dados levantados, é possível inferir que, de fato, o uso cotidiano de diferentes idiomas compromete a qualidade do desenvolvimento comunicativo oral e escrito dos habitantes, visto que não há consistente investimento por parte do Estado para que se desenvolva plenamente, ou ao menos, satisfatoriamente, nenhuma das línguas, seja o crioulo ou seja o português. Perda qualitativa agravada pela falta de controle ou padronização por parte do Estado.

Os períodos de recreio têm duração de trinta minutos. Desses, dez são destinados à alimentação e vinte à recreação dos alunos. Pela manhã, o recreio ocorre das 10h às 10h30m e no período da tarde, das 16h às 16h30m. Na imagem abaixo, se encontram alunos da escola em período de recreio se alimentando da refeição preparada e servida gratuitamente pela escola na hora do recreio. Essa imagem é do ano de 2021 e é possível, observar a presença do arroz no preparo:

Figura 30 - Recreio dos alunos com alimento preparado e fornecido pela escola



Fonte: Facebook Igreja Batista Shalon
(<https://www.facebook.com/ibshalon/photos/pcb.5044003068943793/5044002708943829>)

O ano letivo é dividido em trimestres. São três trimestres letivos que se iniciam em outubro e vão até junho do ano seguinte, quando ocorrem as formaturas. Nos meses de julho, agosto e setembro, se dá o período de férias escolares. Somados aos meses de férias, há os períodos de recessos escolares distribuídos ao longo do ano, os quais envolvem datas comemorativas, como: carnaval, Páscoa, Natal, etc.

A escola é cristã, por isso alguns recessos escolares ocorrem em feriados cristãos. No Natal, o recesso inicia em 22 de dezembro e se encerra após a virada do ano, entre 3 e 5 de janeiro. Na Páscoa, também o recesso tem duração de uma semana. Os períodos de recessos ao longo do ano, somam cerca de um mês. Assim, os três meses de férias se somam à cerca de um mês de recessos, totalizando cerca de 4 meses sem aula no ano letivo.

O calendário de Guiné-Bissau, quanto às datas comemorativas, se assemelha ao do Brasil, com pequenas modificações. Dentre elas, cita-se o Dia das Crianças, o qual é comemorado no dia 01 de junho em Guiné-Bissau e o Dia dos Professores, comemorado em 17 de fevereiro. No calendário da escola há importantes eventos com envolvimento das famílias e alguns deles, relacionados às datas comemorativas supracitadas. Um exemplo é a festa do Dia das Crianças, uma grande festa que envolve as famílias, com

brinquedos e lanches. Há outros eventos importantes como a olimpíada escolar, o concurso de tabuada, o concurso de leitura, a campanha de sensibilização ambiental, a formatura, entre outros.

O incentivo por parte da administração da escola para que os pais participem das atividades e eventos promovidos, é constante. A diretora reitera o esforço em aproximar os pais à escola e estabelecer um bom trabalho família-escola. Para tanto, busca promover trimestralmente, seminários de diferentes temas do interesse familiar, que contribuam com esse processo. As reuniões ocorrem ao final de cada trimestre, juntamente com a entrega de boletins, no salão de eventos. Segundo ela, a receptividade dos pais é positiva e a adesão é robusta.

O quadro de colaboradores da escola conta com 31 profissionais atuantes, um diretor local, uma diretora geral (a entrevistada), uma coordenadora, um zelador e uma cozinheira. Os níveis de escolaridade dos docentes variam entre ensino superior completo, incompleto, ensino médio completo e fundamental incompleto, o que revela uma mudança de perfil quanto ao nível de escolaridade do corpo docente e provoca reflexão quanto ao envio de estudantes a outros países para conclusão de seus estudos e posterior retorno.

A escolha pelo retorno, evidencia mais que um desejo de desenvolvimento individual, mas um desejo de desenvolvimento comunitário. Denota também, uma mudança comportamental alvo de preocupação de diferentes autores como Diegues (1997), a emigração.

Nesse mesmo ano, o quadro de docentes contava com profissionais em fase de conclusão do ensino médio. Na ocasião, a diretora comunicou a dificuldade de encontrar profissionais habilitados para exercer a docência. Expôs que apesar da flexibilidade na exigência para a ocupação da vaga, a qual não exigia nível acadêmico, abraçando profissionais que tivessem concluído o ensino médio que estivessem cursando o ensino médio ou que tivessem interesse em cursar, ainda assim, o provimento de profissionais, se fazia laboriosa.

A contratação dos profissionais de educação é em formato temporário. Pelos recursos limitados, a escola não tem condições financeira de arcar com os períodos de férias dos profissionais. Assim, os contratos são realizados a cada início de ano letivo e findam ao final do ano letivo corrente. Conforme já abordado nesse estudo, os professores não trabalham exclusivamente na Escola Batista Shalon em Bubaque, atuando também em escolas públicas da ilha.

Os planejamentos das aulas e as avaliações trimestrais de todos os anos e disciplinas, são realizados pela diretora e pela coordenadora da escola. Desse modo, as profissionais realizam os planejamentos anual e trimestral de cada disciplina e nível, dividindo os conteúdos trazidos pelos livros didáticos por períodos de três meses, de modo a estimarem quais conteúdos serão trabalhados em sala de aula a cada período e quais serão, possivelmente, cobrados em prova. Já para as avaliações, são confirmados os conteúdos a serem avaliados junto aos professores das disciplinas a cada trimestre para que as provas estejam em acordo com as aulas ministradas.

As avaliações na escola se dão trimestralmente, por meio de prova escrita somada à trabalhos, tarefas, comportamento e participação do aluno ao longo do trimestre. A somatória encerra num total de 20 pontos. A partir da Educação Básica 2, em caso de nota abaixo da média, é realizada avaliação com caráter de recuperação. Na escola, a avaliação de recuperação é chamada de “extra”.

Ainda que reconhecendo os planejamentos e avaliações como atribuições docentes as quais deveriam ser realizados pelos profissionais de educação atuantes na escola, na experiência vicária ao longo dos anos, a diretora afirma ter percebido uma propensão geral entre docentes guineenses de se manterem rasos nos conteúdos ministrados. A diretora defende o aprofundamento dos conteúdos para uma aprendizagem efetiva.

Mensalmente ou quinzenalmente (a frequência varia de acordo com a necessidade), ocorre uma reunião chamada comissão de estudo. Essa comissão consiste em reuniões com o corpo docente onde são programadas as aulas junto aos professores, acompanhamento dos conteúdos já ministrados e ajustes quanto a conteúdos que, porventura, estejam em atraso. Essa foi uma medida implementada com o intuito de controle quanto a integridade das aulas prestadas.

Como exemplo de situações correntes das escolas locais as quais a escola busca embater, se toma a explanação da diretora a respeito de uma situação vivenciada recentemente. Em viagem ao Brasil para realização de um tratamento de saúde, a diretora se ausentou da escola por certo tempo, em período letivo. Ao retornar, a escola se encontrava em final de trimestre, período próximo às avaliações trimestrais. Dá então, início à consulta aos professores quanto ao conteúdo a ser avaliado em prova.

Determinado professor comunica ter trabalhado as páginas 1 a 11 do livro nos três meses em questão. Ao abrir o livro, a diretora percebe que dentre as páginas citadas, cerca de metade compreendem à ficha catalográfica, às instruções de distribuição de

informações nas páginas do livro e ao sumário. Ou seja, durante o trimestre inteiro, foram trabalhadas apenas 6 páginas. Tendo em vista o tempo facultado para as aulas do período, a estimativa seria de que o professor estivesse próximo à página 80.

A diretora salienta que, ao se candidatar à docente da escola, o profissional aspirante é informado quanto ao material didático utilizado e quanto a importância de que se cumpra integralmente o conteúdo referente àquele ano. Para tanto, é informada uma estimativa de páginas por trimestre.

O salão supracitado é o maior espaço para eventos de Bubaque, de modo que é frequentemente solicitado para eventos externos. A exemplo, cita-se *V Congresso Internacional de Educação Ambiental da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)* e Galiza, ocorrido em 2019 nesse salão. Não cabe a esta pesquisa discorrer detalhadamente a respeito de todos os eventos realizados pela escola, portanto, optou-se pela escolha de três deles: a olimpíada escolar, a formatura e a campanha de sensibilização. Este último evento será relatado mais à frente.

Iniciando pelas olimpíadas escolares, se teve em consideração o perfil comunitário insular, o qual de modo geral, não demonstra costume da prática esportiva. Essa percepção se tornou mais consistente, ao observar que esse costume se estende aos alunos, de modo geral. Outrossim, muito se deve à inacessibilidade dos insulares a jogos e brincadeiras, em especial, do público infantil guineense habitante de meio rural. Desse modo, visando promover acesso de crianças e adultos à prática esportiva e intencionando contribuir com a inclusão esportiva comunitária, a administração da escola criou a olimpíada escolar.

Esse evento não possui data fixa no calendário escolar. A data do evento é definida a cada ano no momento de fechamento do calendário letivo, buscando preferencialmente uma sexta-feira disponível que não interfira nas demais atividades letivas. A sexta-feira escolhida é separada exclusivamente para jogos e competições, os quais ocorrem durante todo o dia.

Alunos, pais e professores são separados em dois grupos representados por cores. As cores mudam a cada ano. Nas imagens abaixo, se mostram as cores escolhidas no último evento realizado pela escola. As equipes assim, estão representadas pelas cores branca e vermelha:

Figura 31 - Olimpíada escolar de 2021 - equipe branca



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Figura 32 - Olimpíada escolar de 2021 - equipe vermelha



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

As competições ocorrem num campo de futebol da redondeza e, para celebrar a vitória da equipe campeã, a escola empresta um troféu grande para usar no evento. A equipe vencedora recebe o troféu e, com muita alegria, vai pelas ruas cantando e comemorando. Por isso, é comum os participantes levarem tambores para serem usados tanto no momento de torcer pelo seu time, quanto para o momento de comemorar a vitória pelas ruas de Bubaque.

Figura 33 - Olimpíada escolar - tambores para torcida e comemoração



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

A olimpíada acaba por se configurar num dia de muita alegria para todos os participantes que se estende às comunidades vizinhas, pois a festa a comemoração ganha força e pessoas das casas circunvizinhas, comemoram junto. Lazer e contentamento acessíveis oportunizados às comunidades esquecidas de Bubaque. Infelizmente, não se conseguiu registro fotográfico da festividade.

Outro importante evento, figura da cerimônia de formatura. A entrevistada relata que a iniciativa de oficializar a transição entre ciclos educacionais para os alunos mediante cerimônia de formatura, se tornou uma inovação na ilha pois nenhuma escola das ilhas do Arquipélago dos Bijagós, fossem públicas ou privadas, realizava formatura. De modo

que a Escola Batista Shalon de Bubaque se tornou pioneira nesse quesito, realizando a solenidade anualmente.

Segundo ela, o evento inovador causou tamanho impacto na ilha que não se limita ao salão onde ocorrem as formalidades ou à escola. Se estende às famílias envolvidas, às comunidades adjacentes e rompe fronteiras, vindo pessoas do continente para comemorar. Relata que esse dia movimenta a ilha. Ao encerrar o evento, a festa se estende para as casas e em cada casa onde há um aluno se formando, há uma grande comemoração acontecendo e, essa comemoração, envolve visitantes advindos da capital, vizinhos, parentes e amigos. Nesse dia, Bubaque para, complementa.

As cerimônias ocorrem todo final de ano letivo, no mês de junho e marcam a passagem da educação infantil para o primeiro ano da Educação Básica 1 e a passagem do quarto ano do da Educação Básica1 para o primeiro ano da Educação Básica 2. Como a escola acresce um novo nível a cada ano, estima-se que no ano de 2024 passe a ser realizada a formatura que marca o término do Ensino Básico 3. Assim, passarão a ser realizadas três formaturas: as duas já citadas e a do nono ano.

Abaixo, é possível ver imagens da formatura realizada em junho de 2021. A primeira, mostra os formandos da Educação Básica 1 e a segunda, formandos da Educação Básica 2:

Figura 34 - Formandos do Ensino Básico 1



Fonte: Facebook Midi-Shalon África (https://www.facebook.com/search/photos/?q=midi-shalon%20%C3%A1frica&sde=AbroWQwhyDK6TPuALpFXhkYpsPaK2DCQaiEXU6VSvqoYr1GPt68JQFz1uxUy8jD Fh87xZAO8Bk6K-pSO-jHKs-mlJDdkTZpmEy54H5_lcpVdpEMUfsIG495fCDA3bkgu7Xw)

Figura 35 - Formandos do Ensino Básico 2 (1)



Fonte: Facebook Midi-Shalon África (https://www.facebook.com/search/photos/?q=midi-shalon%20%C3%A1frica&sde=AbroWQwhyDK6TPuALpFXhkYpsPaK2DCQaiEXU6VSvqoYr1GPt68JQFz1uxUy8jD Fh87xZAO8Bk6K-pSO-jHKs-mIJdktZpmEy54H5_lcpVdpEMUfslG495fCDA3bkgu7Xw)

Figura 36 - Formandos do Ensino Básico 2 (2)



Fonte: Facebook Midi-Shalon África (https://www.facebook.com/search/photos/?q=midi-shalon%20%C3%A1frica&sde=AbroWQwhyDK6TPuALpFXhkYpsPaK2DCQaiEXU6VSvqoYr1GPt68JQFz1uxUy8jD Fh87xZAO8Bk6K-pSO-jHKs-mIJdktZpmEy54H5_lcpVdpEMUfslG495fCDA3bkgu7Xw)

A Escola Batista Shalon se tornou referência nas ilhas e na capital de qualidade de ensino, tratamento terno e respeitoso com os alunos, limpeza, organização e qualidade. A exemplo disso, a diretora conta o relato de uma mãe de aluno.

A mãe tem dois filhos e apenas um deles estuda na escola, o menor. Este aluno faz parte do segundo ano da Educação Básica 1. O irmão mais velho, estuda em outra escola na ilha e se encontra no quarto ano. A mãe relatou que a diferença de ensino é percebida dentro de sua casa, tendo em vista que o mais novo precisa ajudar o mais velho nas disciplinas escolares, mesmo os dois irmãos apresentando dois anos letivos de diferença um do outro.

Pelo elevado conceito adquirido, além do atendimento às comunidades do entorno, a escola passou a ser procurada para a efetivação de matrícula de crianças pertencentes a famílias mais abastadas, as quais foram incorporadas ao grupo discente mesmo este não correspondendo ao público-alvo da escola. A expressiva maioria dos alunos é pertencente a famílias em situação de vulnerabilidade social. Dessa maneira, permanecem sendo enormes os desafios e as necessidades enfrentadas.

Além dos eventos, a escola tem programações semanais no calendário letivo para que se cante o Hino Nacional de Guiné-Bissau todas as segundas e sextas-feiras. A iniciativa para que o momento cívico se dê duas vezes por semana, teve origem a partir da percepção da diretora quanto à tendência emigratória exponencial da população guineense, tanto a insular quanto a continental. Relata que, de modo geral, não há valorização patriótica por parte dos guineenses e que o sonho de grande deles, consiste em sair de Guiné-Bissau e se mudar para outro país.

Os relatos da entrevistada são corroborados pelo relato de Madeira (2016) a respeito dos processos emigratórios no país, o qual descreve que

A emigração é um luxo que poucos podem se dar ao luxo. Em muitos casos, tal desejo é frustrante. e os jovens lutam entre a aldeia (tabancas) e **o sonho de viver numa cidade na Europa**. Noutros casos, mesmo a mudança para Bissau pode colocar enormes dificuldades, pois muitos não têm parentes na capital que possam financiar a sua educação, enquanto encontram um emprego revela-se mais difícil. Os adolescentes do arquipélago têm menos oportunidades de deixar o país que os de Bissau (BORDONARO & PUSSETTI, 2006). **De acordo com o que testemunhei, aqueles que conseguiram fazê-lo são vistos com admiração e engrandecidos a um estatuto de quase herói**. Estes jovens estão bem-informados sobre o mundo exterior e tecnologias recentes, bem como sobre como as suas vidas poderiam mudar drasticamente se partissem. No entanto, esta **percepção e os seus traços imaginativos causam frustração e isolamento sentimentos, pois sentem-se retidos no seu próprio país. A emigração torna-se uma obsessão**, mas as oportunidades são tão assustadoras, que este desejo dá lugar a todo um conjunto de lendas urbanas (MADEIRA, 2016, p. 229 – tradução nossa e grifo nosso).

Dessa maneira, a diretora entendeu necessário resgatar valores cívicos, reacendendo o apreço pelo país e o desejo de transformação do entorno de cada educando e do país como um todo. Procura reafirmar os alunos para que, a partir do amor e da valorização de sua nação, os educandos desenvolvam sentido de pertencimento, o desejo de conquista de um futuro distinto ao vislumbrado até aqui. Que se enxerguem capazes de ocupar espaços de liderança na vida adulta, que propiciem interlocução e diálogo e a real transformação do cenário socio-econômico-ambiental atual.

Seguem registros do momento cívico:

Figura 37 - Momento cívico com Hino Nacional de Guiné-Bissau – 1



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Nas imagens abaixo é possível observar os alunos perfilados com a mão direita sobre o peito em sinal de amor ao país. Na segunda imagem, destaque ao hasteamento da bandeira de Guiné-Bissau içada por dois alunos que a levantam com uma das mãos enquanto levam a outra ao peito:

Figura 38 - Momento cívico com Hino Nacional de Guiné-Bissau – 2



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Ressalta-se que não se observou ao longo dessa pesquisa, formas ou tentativas de imposição cultural. Se vislumbrou o trabalho de pessoas que diminuíram distâncias geográficas e estruturais através da educação, que fizeram de Guiné-Bissau o seu país e que demonstram com maestria o poder transformador da educação. Transformação que empodera e reaviva esperanças.

Outro importante evento permanente no calendário letivo da escola que visa o desenvolvimento do apreço e valorização à ilha e ao país, se encontra na Campanha de Sensibilização de Não Jogar Lixo no Chão realizada anualmente pela escola. Considerando que esse trabalho busca apontar as possíveis contribuições da Educação Ambiental articulada à educação formal na ilha de Bubaque (Guiné-Bissau) para a construção de um caminho de protagonismo comunitário local, esse evento será tratado separadamente, no próximo tópico desse capítulo.

Para além dos avanços já alçados pela escola e percorridos ao longo desse estudo, há 9 anos a Escola Batista Shalon tem desenvolvido um trabalho concordante com a fala de Madeira (2016), o qual afirma que “a escola, apesar de funcionar com grande falta de equipamento e de pessoal, ainda representa um meio de promoção social no contexto urbano (MADEIRA, 2016, p. 229 - tradução nossa), a Escola Batista Shalon de Bubaque tem se engajado em suscitar as transformações individuais e coletivas possíveis,

através da educação formal, dos princípios ensinados, do estímulo ao desenvolvimento do apreço ao país e à insularidade e práxis de Educação Ambiental. Busca viabilizar autonomia através da educação, combatendo a evasão escolar e o analfabetismo.

Além disso, almeja capacitar os educandos em conhecimentos e habilidades necessárias para que ocupem melhores colocações futuras no mercado de trabalho. Outrossim, os incentiva a darem continuidade aos estudos para que se façam aptos a preencherem espaços de poder no futuro e assim, na vida adulta, tenham qualificações e habilitações necessárias à promoção de um futuro mais sustentável e com oportunidades mais justas a todos os autóctones.

Em Guiné-Bissau, infelizmente, a conclusão dos ciclos básicos de educação entre a população, se faz incomum. Consequentemente, o adentrar e concluir de nível acadêmico, se torna consideravelmente raro. Em se tratando ainda, de um ambiente insular no qual a educação básica já se apresenta um desafio significativo, essas adversidades se mostram praticamente intransponíveis.

Nas ilhas não há universidades e são poucos os autóctones que têm condições de se deslocar à capital Bissau para cursar uma graduação. Esse contexto educacional desafiador, favorece a persistência do quadro emigratório no país, em especial nas ilhas, alimentando expectativas de uma vivência distinta da presenciada em seu local de origem, com maiores oportunidades e melhoria de vida.

Durante os anos de atuação educacional nas ilhas do Arquipélago dos Bijagós, a Escola Batista Shalon oportunizou a continuidade de estudos a alguns alunos concluintes do ensino secundário que foram alunos da escola, a realizar curso superior na capital ou no Brasil para, após a conclusão, retornar a ilha e atuar profissionalmente ajudando o desenvolvimento comunitário. Já se formaram profissionais da saúde e da educação que retornaram para atuar nas ilhas, além de outras formações, dentre elas, a teologia. Essa representa uma significativa contribuição da escola para as comunidades locais, que já têm podido usufruir da ação de profissionais habilitados para atuarem profissionalmente em esferas emergentes, que retornam ao local de origem para contribuir com o desenvolvimento autóctone.

Dentre os planos de futuro próximo, a diretora pretende abrir uma faculdade no Arquipélago de Pedagogia e Administração, formada por profissionais autóctones habilitados. A pretensão ainda em processo de amadurecimento, consiste em que a faculdade seja implementada após a conclusão do nono ano, com aulas em período

noturno na própria escola. Inicialmente, se pensou em dar continuidade ao acréscimo de nível e, conseqüentemente, se abriria assim, o ensino médio na escola, explica a diretora.

Porém, sabendo que há oferta de ensino médio público na ilha e tendo em vista que os alunos, ao concluírem a Educação Básica na escola saem da mesma com uma base sólida, se entendeu mais proveitoso e necessário o investimento em cursos de graduação que possibilitem aos estudantes alcançarem melhores posições no mercado de trabalho.

3.3.2.4 Educação Ambiental na escola

Anualmente, é reservado um dia letivo para a realização da Campanha de Sensibilização de Não Jogar Lixo no Chão em Bubaque. Um evento promovido pela Escola Batista Shalon de Bubaque. A campanha consiste numa passeata realizada por alunos, familiares e professores e demais funcionários da escola, com a finalidade de combate à poluição gerada pelos resíduos sólidos na ilha descartados inadequadamente e que, portanto, se encontram espalhados pelas ruas, praias e demais localidades de uso comum. O evento promove a comunicação informativa quanto ao descarte correto dos materiais a serem descartados em lixeiras e o recolhimento de todo o lixo encontrado, proporcionando um dia de limpeza da ilha.

Encontrar resíduos e roupas pelas praias, ruas e casas, infelizmente, se faz comum na região. Fato apurado nos dados levantados e confirmado por alguns dos registros fotográficos desse trabalho que retratam o cotidiano guineense. Por isso, nesse dia, são organizados grupos que vão pela ilha marchando e cantando, com luvas nas mãos, sacos de lixo, cartazes e algumas faixas informativas, recolhendo todo o resíduo sólido encontrado.

Nas faixas há informações simples, como: “Bubaque Cidade Limpa” e “Jogue Lixo no Lixeiro”. Nos cartazes, informações como: “Lixo Causa Doenças” e “Não Jogue Lixo no Chão”. Em algumas faixas, é possível ver o nome e o brasão da escola.

Além das faixas informativas e dos cartazes, é levada à frente da comissão a bandeira de Guiné-Bissau. Abaixo, seguem registros da última campanha realizada na Ilha de Bubaque:

Figura 39 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 1



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Na imagem acima, alunos segurando as faixas. Em destaque, a bandeira de Guiné-Bissau. Abaixo, alguns dos cartazes utilizados:

Figura 40 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 2



Fonte: Facebook Igreja Batista Shalon
<https://www.facebook.com/ibshalon/photos/1162248013786004>

Retrato de algumas das faixas informativas utilizadas:

Figura 41 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 3



Fonte: Facebook Igreja Batista Shalon
(<https://www.facebook.com/ibshalon/photos/pcb.5044003068943793/5044002688943831>)

Na imagem abaixo, alunos com faixas e familiares nas laterais aguardando os profissionais da escola organizarem os grupos para que se dê início à passeata da campanha.

Figura 42 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 4



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Na imagem abaixo, os grupos enfileirados marchando pela ilha com luvas nas mãos, preparados para a coleta dos resíduos. Os alunos cantam enquanto se dirigem às localidades onde farão o recolhimento dos materiais descartados. A diretora relata que é um dia de grande alegria para os alunos, que demonstram satisfação em contribuir para a limpeza de sua cidade.

Figura 43 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 5



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

É sabido que o acúmulo de resíduos e o não direcionamento correto de detritos aumenta consideravelmente os riscos de contaminação de solo, proliferação de doenças e, em ambientes costeiros ou insulares, contribui para contaminação do oceano e consequentes riscos às populações marinhas. A partir do descarte de resíduos líquidos ou sólidos de natureza química, biológica, sintética, entre outros, os detritos não tratados de modo eficaz têm caráter potencial de comprometimento da saúde e integridade das espécies que vivem no oceano e/ou que dele dependem, dentre eles, o ser humano.

Polet (2011) corrobora apresentando impactos ambientais aos quais a Ilha de Bubaque se encontra exposta. Dentre os citados, destaca: “derrame de efluentes diretamente no mar, derrame de dejetos nos depósitos ‘ilegais’, por vezes perto do mar (Bubaque), derrame de alguns dejetos (garrafas de vidro roubadas) diretamente no mar” (POLET, 2011, p. 65). Ao final, o autor questiona quanto ao destino dado a resíduos de

evacuação, óleo de esvaziamento, ácidos de baterias, produtos químicos, sacos de plástico, entre outros (POLET, 2011).

Na imagem abaixo, o resultado obtido dos materiais coletados. É possível observar o volume de lixo recolhido pelos alunos, familiares e funcionários durante a campanha.

Figura 44 - Campanha de Sensibilização em Bubaque – 6



Fonte: Acervo digital Ame África (2022)

Segundo o autor, se relacionam e são agravados pelo mercado turístico-hoteleiro instaurado na ilha. As ilhas constituintes do Arquipélago dos Bijagós não dispõem de recolhimento de resíduos, ficando à cargo da população autóctone a administração e gestão dos resíduos gerados pela população. A inexistência de prestação de serviços que direcionem os resíduos produzidos em conjunto com a falta de informação para a

população local quanto ao correto manejo dos resíduos, contribui significativamente para que estes sejam lançados em qualquer local.

Conforme é observado em diferentes registros fotográficos apresentados nesse estudo, em relatos dos professores participantes da pesquisa e em alguns dos documentos consultados para composição desse trabalho, as precariedades e inexistências sanitárias consequentes do isolamento insular e da negligência do Estado quanto às necessidades básicas dos insulares, tornam o descarte indevido de resíduos um dos principais problemas ambientais e de saúde pública local. Se fazem elementos-chave para perpetuação e agravamento de problemas de saúde pública para a poluição da ilha como um todo.

Ressalta-se que a Ilha de Bubaque é uma das 21 ilhas habitadas conformadoras do Arquipélago dos Bijagós e que, portanto, é parte da Reserva da Biosfera (UNESCO). e que a reserva sofreu zoneamento em parques nacionais a partir da colaboração entre o Gabinete de Planificação Costeira e os ilhéus do Arquipélago. Ressalta-se ainda, que a gestão das áreas de proteção está sob responsabilidade do IBAP e dos conselhos autóctones das tabancas das ilhas envolvidas (IBAP, 2022; POLET; MADEIRA, 2016; 2010).

As finalidades para intitulação do Arquipélago dos Bijagós como Reserva da Biosfera é apresentada pelo IBAP (2022). São elas:

Conservação da diversidade biológica e dos processos ecológicos fundamentais, valorizando ao mesmo tempo a gestão tradicional dos espaços e dos recursos, assim como a cultura Bijagó; melhoria das condições de vida das populações através de um modelo de desenvolvimento baseado na exploração racional e sustentada dos recursos naturais; desenvolvimento do conhecimento científico sobre a região e formulação de propostas alternativas para o desenvolvimento sustentado e a implementação de mecanismos de gestão eficientes (IBAP, 2022).

Os objetivos denotam a relevância social e biológica da titulação, bem como a responsabilidade do IBAP (2022) enquanto instituição responsável pela gestão e implementação de medidas que façam cumprir esses objetivos. Cabe lembrar que o Instituto da Biodiversidade e das Áreas Protegidas (IBAP) é uma instituição nacional tutelada pelo Ministério do Ambiente e da Biodiversidade de Guiné-Bissau, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial para desenvolver políticas e normas voltadas à conservação da biodiversidade e das Áreas Protegidas (IBAP, 2022).

Para tanto, apresenta objetivos específicos quanto à gestão e administração das áreas protegidas, como: promover a proteção dos ecossistemas e da biodiversidade,

apoiar a criação e a gestão das áreas de proteção, favorecer a utilização racional e equitativa dos recursos naturais (IBAP, 2022).

Tanto os objetivos do IBAP quanto as motivações para a titulação do Arquipélago como Reserva da Biosfera em 1996, impõem responsabilidades sociais e ambientais as quais, infelizmente, depois de quase 30 anos, não demonstram melhorias significativas. Em especial, no que tange à Educação Ambiental e, conseqüentemente, à implementação de hábitos e práticas sustentáveis para além das nomeações de “Área de Proteção” ou mesmo das práticas já vivenciadas nas aldeias, oriundas do conhecimento tradicional.

A iniciativa da escola assim, preenche parte de uma imensa lacuna socioambiental formada pela negligência dos órgãos competentes e provoca a reflexão de: se as práticas implementadas por uma pequena escola têm surtido bons resultados em sua limitada tentativa de contribuir para a preservação e a transformação socioambiental, tanto no cotidiano escolar quanto nas campanhas realizadas anualmente mesmo que ainda necessitando de aprimoramento ou realinhamento, os resultados que teriam sido alcançados pelo IBAP mediante engajamento em fazer cumprir os seus próprios objetivos, certamente, teriam sido exponenciais.

Dessa reflexão, emergem questionamentos: se a intitulação de Reserva da Biosfera pela UNESCO tem como fundamento objetivos de preservação das riquezas naturais, combate às vulnerabilidades socioambientais e o desenvolvimento sustentável insular e se, para que esses objetivos sejam alçados foi levantado o IBAP como órgão responsável habilitado para tal, quais foram os avanços sociais alcançados desde 1996 que propiciaram avanços sustentáveis junto às comunidades insulares do arquipélago nas esferas ambientais? E, se a Ilha de Bubaque é considerada a mais desenvolvida dentre as ilhas pertencentes ao Arquipélago dos Bijagós pela influência do mercado turístico-hoteleiro com vieses “sustentáveis” ou “culturais” (POLET, 2011), não teriam esses mesmos empreendimentos, para além de sua exploração mercadológica, responsabilidade sobre o ambiente e para com a comunidade insular de seu entorno em promover acesso à informação e à práticas sustentáveis básicas, bem como, reconhecer e buscar junto aos órgãos competentes as implementações de soluções sanitárias às quais as populações adjacentes não têm acesso?

Tendo em vista que a escola em questão se encontra alocada numa das ilhas componentes à Reserva da Biosfera há 9 anos, a iniciativa da escola em desenvolver práticas de Educação Ambiental não poderia ser uma ação isolada; deveria ter sido

inspirada, instruída, estruturada e até mesmo, sustentada pelo IBAP, visto que a Educação Ambiental se faz uma dentre as importantes ferramentas à disposição do IBAP.

Esse fato, denota mais uma vez, a lentidão de ações socioambientais efetivas que acrescentem o conhecimento necessário ao desenvolvimento de uma vivência insular sustentável. Em especial, quando se reconhecem os riscos incentivados pelo mercado hoteleiro e o tráfico de drogas crescente em Guiné-Bissau (MADEIRA, 2016; POLET, 2011), os quais expõe os ambientes e as comunidades autóctones a vulnerabilidades ainda maiores, ao invés de saná-las.

A campanha anual realizada pela escola, busca assim, suprir parte dessa falta, oportunizando mais que a retirada de resíduos da ilha; para além de minimizar negligências do Estado e da sociedade civil, propicia a mudança de hábitos com potencial à médio e longo prazos de, ao menos, alcançar parte das transformações socioambientais ansiadas. No entanto, seria ingênuo crer que uma atitude unilateral como a realização de uma passeata de um dia recolhendo o lixo deixado pela ilha seja capaz de resolver todas as problemáticas ambientais insulares sozinha, em especial, no que se refere ao descarte correto dos detritos. Afinal, conforme já discutido neste trabalho, os fundamentos dessas problemáticas são complexos e envolvem instâncias governamentais, legais e da sociedade civil. De modo que um único órgão dessas instâncias, não possui todas as ferramentas necessárias para tal feito, por melhor que sejam suas intenções.

Nessa fala, não se ignoram o contexto de instabilidade política e suas consequências para Guiné-Bissau como um todo, em especial para as ilhas. Porém, diante do controle confiado ao IBAP, se entende que o instituto necessitaria fiscalizar e promover essas ações de Educação Ambiental de modo mais próximo às comunidades insulares, bem como, promover ações conjuntas entre Estado e sociedade civil, em especial às redes hoteleiras estrangeiras, para que essas ações se concretizassem.

Visto que a Educação Ambiental em perspectiva crítica, propõe os processos dialógicos e dialéticos, os quais, têm início e incentivo no campo educativo e, sendo a escola um local de promoção do desenvolvimento individual, coletivo e ambiental a partir da aquisição de saberes, habilidades e competências que serão convertidas em melhorias, avanços e transformação da realidade vivida pela própria sociedade, a prática implementada pela escola busca o cumprimento de ambas as proposições.

Unindo informação e práxis de preservação ambiental, ainda que distante ao que se possa considerar ideal pelos especialistas da Educação Ambiental, perceptivelmente cumpre o papel informativo e transformador inerentes à Educação Ambiental em

perspectiva crítica, bem como a crítica e a autocrítica inerentes ao Pensamento Complexo, essenciais à racionalização e conseqüente transformação socioambiental. De sorte que, a iniciativa ambiental pioneira e a abordagem educacional utilizadas, ainda que de modo limitado, estão contribuindo para a dispersão das informações básicas de manejo de detritos, conseqüente mudança de postura socioambiental, culminando em pequenas transformações carregadas de grande potencial transformador socioambiental futuro.

4. CAMINHO METODOLÓGICO

A diversidade de abordagens de pesquisa qualitativa à disposição dos pesquisadores das ciências educacionais, é evidente. Reconhecidamente, a área da educação compreende um campo investigativo social de vastas possibilidades para os quais os estudos qualitativos oferecem aprofundamento empírico que oportuniza e favorece a melhor compreensão deste campo.

Como modalidade investigativa que designa ênfase na realidade socialmente construída, a pesquisa qualitativa promove proximidade do pesquisador com a realidade que busca desvelar, valoriza os participantes, o contexto e os processos estudados, reconhece a multidimensionalidade do real, dispõe de diversidade metodológica e liberdade investigativa para construção aprofundada do conhecimento que se encontra subjetivo, preconizando a compreensão e interpretação acurada do fenômeno pesquisado (GIL, 2021; MATTAR; RAMOS, 2021; MELO JÚNIOR; MORAIS, 2018; YIN, 2016; CRESWELL, 2014; LÜDKE; ANDRÉ, 2013; TOZZONI-REIS, 2009; FLICK, 2004). Assim, ao considerar contextos, instâncias, vivências, percepções, peculiaridades, desafios e problemáticas, os estudos qualitativos perpetuam-se como gêneros de pesquisa multifacetados que esculpem, com o máximo de fidelidade, a realidade desvelada pelo pesquisador.

Dentro deste múltiplo repositório investigativo, encontram-se cinco abordagens as quais, Creswell (2014) afirma que surgem com maior frequência na literatura social, comportamental e de ciências de saúde: estudo narrativo, estudo fenomenológico, teoria fundamentada, estudo etnográfico e estudo de caso. Especificamente a respeito do estudo de caso, frente aos interesses dos pesquisadores do campo educacional em conhecer a realidade de modo profundo e intenso, os estudos de caso denotam expressivo potencial para a construção deste conhecimento pois, a escolha por esta modalidade de pesquisa cabe quando se busca conhecer a essência de um fenômeno claramente delimitado (MATTAR; RAMOS, 2021; GIL, 2021; YIN, 2015; 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MARTINS, 2008). Estas características denotam conformidade com a composição e os objetivos deste estudo.

A presente pesquisa apresenta um estudo de caso de enfoque qualitativo e natureza descritiva interpretativa. As técnicas a serem utilizadas para coleta dos dados serão: entrevista semiestruturada, questionário e análise documental. Para a análise dos dados coletados, será realizada a triangulação dos dados.

Num primeiro momento, o presente capítulo discorre a respeito de pesquisas qualitativas, o que é um estudo de caso e sobre como um estudo de caso se difere de outras metodologias de pesquisa qualitativas e, num segundo momento, aborda os estudos de caso como caminho metodológico para pesquisas em educação, suas vantagens e aplicabilidade.

4.1 ESTUDO DE CASO E SUA APLICABILIDADE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

O estudo de caso é apresentado por diferentes autores como modalidade investigativa que cabe ao pesquisador que busca conhecer a essência de um fenômeno delineado distintamente de modo imersivo, mediante o operar de múltiplas fontes de coletas de dados (MATTAR; RAMOS, 2021; GIL, 2021; COHEN; MANION; MORRISON, 2018; FACHIN, 2017; YIN, 2015; 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 2013; FLICK, 2013; ANDRÉ, 2013; MARTINS, 2008). Este viés metodológico se qualifica pela representação de uma porção constituinte de um todo amplo e complexo que, ainda que apresente similitudes com outras porções, desperta interesse investigativo por aquilo que lhe é único, próprio e peculiar; que lhe confere destaque, distinção e singularidade ante às demais partes deste todo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Alguns autores compartilham do entendimento de que a unidade social investigada, ou seja, o caso ou fenômeno, pode ser simples ou complexo; podendo ser uma pessoa, uma relação, uma família, um grupo, um evento, um processo, uma instituição, uma organização, uma comunidade, uma cidade, um país, etc. (MATTAR; RAMOS, 2021; GIL, 2021; COHEN; MANION; MORRISON, 2018; YIN, 2015; CRESWELL, 2014; FLICK, 2013). No entanto, Cohen, Manion e Morrison (2018) observam que há limitado proveito no estabelecimento de uma definição única para “caso”. Antes, incentivam o direcionamento de esforços à clara e detalhada exposição do fenômeno e dos critérios estabelecidos e seguidos para coleta e análise dos dados.

Para tanto, é necessário que o fenômeno, o caso ou unidade social estudada esteja bem definida e delimitada pelo pesquisador. Contudo, os limites entre fenômeno e contexto nem sempre são evidentes, lembra Yin (2015). De modo que Flick (2004, p. 20) observa que “o fato de que a maioria dos fenômenos da realidade, de fato, não poderem ser explicados de forma isolada é resultado da complexidade da realidade e dos fenômenos”.

Concordantemente, Cohen, Manion e Morrison (2018) exemplificam mediante ilustração de uma boneca russa (*matrioska*¹⁶), que a construção do entendimento de uma realidade em nível micro, está condicionada à consideração e à compreensão do contexto sobre o qual o caso pesquisado está inserido, em níveis meso e macro (CHONG; GRAHAM, 2013, apud. COHEN; MANION; MORRISON, 2018). Ou seja, o estudo de caso se caracteriza pela contemplação atenta e intensa dos aspectos concernentes ao caso, que possibilitam o desvelar de relações importantes, até então, imperceptíveis ao pesquisador (FACHIN, 2017).

Assim, o estudo de caso concebe em uma abordagem de pesquisa que oportuniza ao investigador, empiricamente, adentrar a realidade social buscando criativamente interpretar, compreender e descrever a totalidade complexa de um fenômeno (MARTINS, 2008). Yin (2015) corrobora afirmando que este viés teórico-metodológico se aplica especificamente às pesquisas que apresentam questão relacionada a um conjunto de eventos contemporâneos ou quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre o fenômeno.

Mattar e Ramos (2021), Gil (2021), Cohen, Manion e Morrison (2018), Yin (2015), Creswell (2014), Lüdke e André (2013), André (2013), Flick (2013) e Martins (2008), destacam o dinamismo e a flexibilidade do pesquisador de acordo com o objeto de estudo, característicos do estudo de caso. Esta flexibilidade necessária se dá especialmente pelo fato de não haver um conjunto fixo de etapas sistemáticas para condução de um estudo de caso (MARTINS, 2008).

“Cada caso é um caso” (2008, p. 67) objetiva o autor fazendo um jogo de palavras entre a conhecida expressão de senso comum e a complexidade de sistematização de um estudo de caso. Assim, alguns autores sugerem meios de conduzir o desenvolvimento da pesquisa, porém, deixando evidente a liberdade de adequação do pesquisador, o qual, deve se adaptar ao que o fenômeno requer para sua exploração.

A flexibilidade desprendida, no entanto, deve estar atrelada à rigurosidade e à ética, pois o desenvolvimento de um estudo de caso é laborioso, exige engenhosidade e perseverança do pesquisador para captação de evidências válidas e confiáveis (MARTINS, 2008). Ainda assim, cabe a ênfase de que “... nunca será possível explorar

¹⁶ A ilustração apresentada por Cohen, Manion e Morrison (2018) parte da interessante proposta expositiva de Chong e Graham (2013, apud. COHEN; MANION; MORRISON, 2018) a qual, compara o estudo de caso à boneca russa (*matrioska*). Assim como o brinquedo se caracteriza pela presença de um item maior que acomoda em seu interior itens menores, o estudo de caso busca desvelar um fenômeno complexo organizado por fatores internos de distintas dimensões.

todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 23).

Todavia, para que o estudo não se torne um simples relatório a respeito do fenômeno social investigado, a condução investigativa precisa estar fundamentada na classificação de estudo de caso que melhor se adequa aos objetivos da pesquisa realizada. Dentre as principais classificações de estudos de caso discutidas por diferentes autores, se encontram as apresentadas por Yin e Stake.

Os estudos de caso, segundo Yin (2015), podem ser classificados de acordo com a fração do fenômeno em estudo de caso único ou múltiplo; e de acordo com o caráter da pesquisa realizada, em estudo de caso exploratório, descritivo ou explicativo. Já para Stake (2000 *apud.* ALVES-MAZZOTTI, 2006; 1995 *apud.* GIL, 2021; ANDRÉ, 2013), os estudos de caso podem ser classificados de acordo com a finalidade da pesquisa, em intrínsecos, individuais ou coletivos.

Ao estudo de caso único, compete a pesquisa longitudinal de um caso ainda não pesquisado, um caso crítico, típico ou composto por múltiplas unidades de análise (COHEN; MANION; MORRISON, 2018), de modo que os estudos que se referem a um indivíduo, uma organização, um evento, um programa, uma comunidade, uma cultura e etc., são considerados estudo de caso único (GIL, 2021; YIN, 2015). Já ao estudo de casos múltiplos, compete a pesquisa longitudinal onde o fenômeno é corporativo, referindo-se assim, a vários indivíduos, organizações, grupos, instituições e etc. (GIL, 2021; COHEN; MANION; MORRISON, 2018).

Gil (2021) e Yin (2015) atentam ainda, para a analogia presente nas expressões “casos múltiplos” e “múltiplas unidades de análise”, observando não se tratarem de expressões correspondentes. Múltiplas unidades de análise, segundo os autores, são segmentos constituintes da compilação formante de um único caso múltiplo. A título de exemplo, Gil (2021) apresenta a situação em que a pesquisa envolve uma universidade e as faculdades que a compõem. Ainda que as faculdades em questão possam fazer parte do estudo, estas não são consideradas casos, mas sim, unidades de análise do caso em questão, ou seja, da universidade.

Stake (2000 *apud.* ALVES-MAZZOTTI, 2006; 1995 *apud.* GIL, 2021; ANDRÉ, 2013) indica um sistema de classificação que considera mais que o número de casos, mas a finalidade da análise. Nesta classificação, os estudos são ordenados em intrínsecos, instrumentais ou coletivos.

No estudo de caso intrínseco, o interesse do pesquisador reside no próprio caso, em sua singularidade (2000 *apud.* ALVES-MAZZOTTI, 2006; 1995 *apud.* GIL, 2021; ANDRÉ, 2013). O interesse no estudo de caso intrínseco está na profundidade e no reconhecimento de que “se trata de um caso único, muito raro, extremo, discrepante, ou porque o pesquisador, por alguma razão, sente-se em condições de estudá-lo de forma privilegiada” (STAKE, 1995 *apud.* GIL, 2021, p. 51). André (2013) exemplifica que esta classificação de estudo de caso, cabe à

uma experiência inovadora, que vale a pena ser investigada para identificar quais os elementos que a constituem, o que a faz tão distintiva, que recursos foram necessários para atingir este nível, que valores a orientam, que resultados obteve e assim por diante. Naturalmente, a pesquisa exigirá uma multiplicidade de fontes de dados, de métodos e procedimentos de coleta e análise de dados (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Em contrapartida, no estudo de caso instrumental o interesse no caso não se relaciona ao caso em si, mas se deve à sua funcionalidade. Ou seja, a escolha do caso se dará mediante admissão de seu potencial de ampliação do conhecimento de um todo mais amplo, concedendo *insights* sobre determinado assunto ou servindo para contestação de uma generalização amplamente aceita (2000 *apud.* ALVES-MAZZOTTI, 2006; 1995 *apud.* GIL, 2021; ANDRÉ, 2013).

Por fim, no estudo de caso coletivo, a pesquisa parte da análise de diversos casos intrínsecos ou instrumentais diretamente correlacionados ou não, para a investigação de um dado fenômeno (2000 *apud.* ALVES-MAZZOTTI, 2006; 1995 *apud.* GIL, 2021; ANDRÉ, 2013). A escolha dos casos a serem analisados se dará de acordo com a relevância dos mesmos em acrescentar compreensão sobre o caso maior (alvo da pesquisa), ou mesmo, para melhor teorização sobre o assunto, complementa Alves-Mazzotti (2006).

Frente ao exposto e tendo em vista as características peculiaridades próprias do fenômeno alvo de investigação da presente pesquisa, as quais, instam a necessidade da utilização de um método promotor de imersão e flexibilidade investigativa para a construção deste conhecimento, reconhece-se que esta investigação configura-se num estudo de caso. Outrossim, atentando para as classificações de estudo de caso supracitados, o fato de os objetivos desta investigação buscarem a máxima aproximação com um recorte social único e peculiar (uma escola situada em uma ilha de um país distante) é possível reconhecer a correspondência classificatória deste estudo como um

estudo de caso único de caráter descritivo (YIN, 2015) ou como um estudo de caso intrínseco (STAKE, 2000 *apud.* ALVES-MAZZOTTI, 2006; 1995 *apud.* GIL, 2021; ANDRÉ, 2013). De todo modo, inegavelmente, trata-se de um estudo de caso.

4.2 ESTUDO DE CASO COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Apesar de a escolha assertiva do método empregado à pesquisa constituir perceptiva relevância no processo investigativo, pouco se esclarece quanto ao modo pertinente de realização desta escolha. Fator que contribui para que este processo se torne sofrível para muitos pesquisadores iniciantes.

Consonante a Cohen, Manion e Morrison (2018), Yin (2015; 2001) e Lüdke e André (2013), Tozzoni-Reis (2009) indica o ponto de partida desta importante escolha: o fenômeno. A autora salienta as diferentes modalidades de pesquisa à disposição do pesquisador para a construção de conhecimento científico do campo da educação, apontando pesquisas bibliográfica, de campo, documental e a pesquisa-ação com destaque.

Observa-se que dentre os modelos de pesquisa destacados, o estudo de caso não se apresenta mencionado especificamente pela autora. Isto, no entanto, não representa um parâmetro indicativo de irrelevância dos estudos de caso para o campo educacional, antes, exemplifica o exposto por Yin (2015) quanto ao frequente equívoco por parte de alguns autores ao considerarem o estudo de caso apenas como uma especialidade da pesquisa de campo ou como simples componente de estágio exploratório de outro método de pesquisa. Além disso, conforme esclarecem Lüdke e André (2013), o estudo de caso faz parte de um conjunto de metodologias recentes que surgiram por meio de uma nova atitude investigativa, a qual posiciona o pesquisador na cena investigada.

No campo da educação, os estudos de caso se caracterizam em pesquisas que buscam construir um conhecimento profundo do meio natural educacional, das particularidades e dos eventos importantes correlatos ao fenômeno, permitindo ao pesquisador adentrar situações reais e desvelar casos sobre os quais a análise numérica sozinha, é insuficiente (COHEN; MANION; MORRISON, 2018). Nada impede, no entanto, que para a realização da pesquisa se utilizem métodos quantitativo e qualitativo em associação pois, “em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica

difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 4).

Em concordância, Martins (2008) observa que

Nas Ciências Sociais Aplicadas o acesso ao conhecimento é difícil. As evidências são fracionadas, dispersas e mesmo contraditórias. Os conceitos são evasivos ou dúbios, havendo um excesso de variáveis que agem simultaneamente, além da própria dinâmica social, impondo judiciosa seleção de um tema e construção de proposições para o desenvolvimento de uma pesquisa científica orientada por um Estudo de Caso (MARTINS, 2008, p. 16).

Frente à preocupação legítima com a área da educação que motiva pesquisadores deste campo a desvelá-lo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), o estudo de caso compreende um mecanismo teórico-metodológico de valor para a realização de pesquisas deste campo. É um instrumento que oportuniza o contato intenso e prolongado do pesquisador com o fenômeno, a captura de significados, a análise das interações vicárias, a compreensão e a interpretação de linguagens e o estudo de representações (ANDRÉ, 2013). Favorece ainda, a melhor compreensão das influências subjetivas do caso, bem como, as retro-inter-relações que compõem as situações reais investigadas (COHEN; MANION; MORRISON, 2018) por dispor de linguagem mais acessível que outras metodologias de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Para Lüdke e André (2013), o estudo de caso apresenta alto potencial para retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza por oferecer elementos que auxiliam na melhor compreensão do papel da escola e de suas relações com outras instituições da sociedade. Essas apreensões permitem ao pesquisador realizar generalizações naturalísticas tanto das experiências vicárias captadas do fenômeno quanto das experiências vivenciadas pelo próprio pesquisador durante o processo de estudo, afirmam as autoras. Além disso, permitem ao leitor fazer suas próprias generalizações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Comparando diferentes autores que abordam o emprego do estudo de caso em educação, André (2013) aponta que verificam-se dois traços comuns: a particularidade de um caso que demanda investigação e a multiplicidade de aspectos que caracterizam o caso. Esta multiplicidade, segundo a autora, exige profundidade investigativa e, para tanto, empreende o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo.

Além disso, a imparcialidade é apontada por Martins (2008) como atributo necessário ao pesquisador, em especial, quando a pesquisa se dá num ambiente voltado à aprendizagem, tendo em vista que num estudo de caso o pesquisador não se encontra à parte, mas imerso no fenômeno. O olhar atento do pesquisador propicia conclusões e percepções a respeito de circunstâncias que suscitam opiniões divergentes em meio aos dados coletados. Dessarte que o investigador precisa estar aberto e atento aos diferentes e, às vezes conflitantes pontos de vista, ao surgimento de novos elementos, à detecção de novos aspectos e ao acréscimo de novas dimensões que possam ser significativas durante o avanço do estudo, destacam Lüdke e André (2013).

A perspicácia do pesquisador dá-se como elemento significativo de avaliação abalizado nas observações e na ponderação da multifatorialidade inerente à toda realidade, a qual evoca distintas perspectivas (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Os estudos que suscitam as vivências, as relações, os accertamentos, os desafios e as problemáticas e as possíveis soluções para as especificidades emergentes deste campo, enveredam novos caminhos possíveis para melhoria do processo educacional em diferentes âmbitos e competências.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste estudo, conta-se com as falas de sujeitos moradores de Bubaque (Guiné-Bissau) e/ou natos da ilha, constituintes do corpo docente e direção da Escola Shalon de Bubaque. Dentre os profissionais docentes, 10 são atuantes na escola e 1 está temporariamente residindo no Brasil. A estadia ocasional tem o intuito de aprimoramento profissional com realização de curso de pós-graduação para retorno e atuação futura na Escola Batista Shalon de Bubaque.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Quando se pensa em coleta de dados em pesquisas qualitativas, é comum que o pesquisador se concentre tanto nos tipos de dados quanto nas possíveis formas de recolha desses dados, afirma Creswell (2014). Todavia, a tarefa de coletar dados em uma pesquisa qualitativa é mais meticulosa do que aparenta, pois envolve a obtenção de permissão dos participantes, condução estratégica de amostragem, meios de registro de informações e antecipação de possíveis questões éticas, afirma o autor.

Dentre os métodos de coleta de dados passíveis de aplicação num estudo de caso especificamente, Martins (2008) destaca a observação, a entrevista e a análise de conteúdo. Frente ao destaque dado pelo autor e considerando que esta pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico o estudo de caso, cabe discorrer brevemente a respeito desses instrumentos de coletas de dados nos estudos de caso em educação e a escolha ou não de alguns deles como instrumento de coleta de dados neste estudo.

Como esclarecem Lüdke e André (2013), a observação está para além do “ver” unicamente. Consiste em captar o real com rigorosidade e fidedignidade de modo minucioso e, preferencialmente, precedido por um levantamento teórico e de resultados de pesquisas anteriores relacionadas ao fenômeno, corrobora Martins (2008).

Na prática da pesquisa em educação, a observação pode ser aplicada aos ciclos de início, meio ou final de período letivo, aulas, reuniões, recreios, entradas e saídas de educandos, entre outros momentos relevantes para a pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Exige ainda, planejamento cuidadoso com clara identificação quanto ao que observar, como fazê-lo, periodicidade, modos de coleta das informações e o controle de confiabilidade dos dados (MARTINS, 2008), além de especial disposição do pesquisador em captar a realidade como de fato é, ainda que esta se revele diferente da sua expectativa inicial, acrescentam Lüdke e André (2013).

Outro importante meio de obtenção de informações contribuintes para a construção da realidade educacional estudada, é a entrevista, considerando que este meio de coleta de dados viabiliza a escuta atenta dos partícipes atuantes dos espaços onde a educação ocorre, possibilitando a apreensão das impressões, opiniões, vivências e experiências concernentes ao fenômeno. A entrevista pode ser realizada com docentes, profissionais do corpo administrativo, servidores atuantes na escola, discentes, familiares de discentes, entre outros, indicam Lüdke e André (2013).

Assim como a observação, a entrevista deve ser norteada por um roteiro ancorado teoricamente, o qual deve estar de acordo com o objetivo da pesquisa. Se conduzida com habilidade, a entrevista possibilita o provimento de informações valiosas e detalhadas do entrevistado que despontam parte significativa da realidade que se almeja construir, acrescenta Martins (2008).

Semelhantemente, o questionário pode ser uma ferramenta interessante para o pesquisador que utiliza o estudo de caso em educação, sobretudo em circunstâncias ou variáveis as quais se deseja medir ou descrever. Constituído de questões ordenadas encaminhadas para informantes potenciais previamente selecionados, o questionário

dispõe da flexibilidade de poder ser entregue pelo próprio pesquisador ou de ser encaminhado via correio ou e-mail (MARTINS, 2018). De todo modo, é oportuno que sejam fornecidos esclarecimentos aos informantes quanto ao propósito da pesquisa, bem como a importância de que as respostas sejam fidedignas.

Cabe observar que entrevista e questionário, por vezes, aparentam se tratar de variações de um mesmo instrumento de coleta de dados. No entanto, alguns autores como Gil (2021), Mattar e Ramos (2021) e Cohen, Manion e Morrison (2018), despontam que apesar das semelhanças, questionário e entrevista apresentam diferenças singulares, tanto no que diz respeito ao formato quanto à sua aplicabilidade. Dentre essas diferenças, os autores destacam a frequente estruturação mais rígida dos questionários, bem como, sua tendência a apresentar um número limitado de questões. Não obstante, destacam a possibilidade de a entrevista acrescentar maior profundidade por favorecer a captura de informações advindas do comportamento do participante. Porém, Gil (2021) observa que essa captura dependerá da habilidade do pesquisador.

Nomeadamente, os mecanismos de coleta de dados supra especificados denotam relevantes potenciais procedimentais de coleta de informações para o estudo de caso, no entanto, não compreendem os únicos meios eficazes. Estes métodos concebem apenas alguns dentre os muitos métodos que podem ser utilizados pelo pesquisador para acurção intensa e profunda de um caso, sobretudo, considerando que a construção científica do campo educacional é complexa e que, portanto, empreende a utilização de numerosos mecanismos operando conjuntamente para o aprofundamento do conhecimento neste campo.

Cohen, Manion e Morrison (2018) lembram que os estudos de caso consideram a existência de inúmeras variáveis operando num único caso, sendo essencial a utilização de mais de um instrumento de recolha de dados para captação das implicações destas variáveis. Não obstante, a variedade de fontes para coleta dos dados, favorece a apreensão da realidade em múltiplas frentes, pois a descrição resultante da pesquisa proveniente da conjuntura entre as ações e os comportamentos investigados, sem dissociação do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam, despontam a compreensão da origem do fenômeno, do seu desenvolvimento e de sua evolução num determinado período de tempo, contribui André (2013).

Assim, considerando as metodologias sugeridas por Martins (2008), as condições necessárias para o desenvolvimento satisfatório deste estudo de caso e, considerando especialmente, as características peculiares do fenômeno alvo desta pesquisa, as quais

contemplam desde a distância do objeto de pesquisa até as restrições impostas pelo isolamento geográfico insular, os instrumentos de coleta de dados escolhidos para a apreensão da complexa realidade investigada foram: análise documental, entrevista e questionário.

As importantes informações que a presente pesquisa busca desvelar para construção fidedigna da realidade da Escola Batista Shalon de Bubaque, dependem do uso de diferentes meios de coletas de dados, pois, como objetivam Lüdke e André (2013), para viabilidade de cruzamento de informações, validação ou descarte de hipóteses, descoberta de novos elementos, derrocada de pressupostos ou levantamento de hipóteses alternativas, é mister o levantamento de dados oriundos de fontes distintas.

As coletas dos dados, majoritariamente, se darão on-line via e-mail, redes sociais, aplicativo *WhatsApp* e/ou videoconferência, seguindo as indicações de Creswell (2014). O autor alista vantagens da coleta de dados qualitativos via internet, dentre as quais se destacam: vantagens de custos reduzidos por poupar viagens, flexibilidade de tempo e espaço, propiciação de ambiente não ameaçador e confortável, oferecimento de alternativa para grupos de difícil acesso com restrições de diferentes naturezas (linguística, motora, geográfica, entre outras), etc.

Gil (2021) relata os passos necessários a serem percorridos pelo pesquisador de pesquisa qualitativa que realiza um estudo de caso. Assim como nas pesquisas em que os dados são coletados presencialmente, nas pesquisas em que as coletas de dados se dão pela internet, a rigorosidade e a ética são essenciais, porém, a coleta de dados on-line exige atenção redobrada do pesquisador para assegurar o rigor, indica Creswell (2014).

Quanto ao rigor, Gil (2021) enfatiza a necessidade de concordância e consentimento do participante em pesquisas das ciências humanas e sociais mediante leitura e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O autor explica que o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é o documento no qual é explicitado o consentimento do participante e/ou de seu responsável legal em participar da pesquisa. Este termo deve ser apresentado de forma escrita, contendo todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa da qual o indivíduo é solicitado a participar (GIL, 2021, p. 77).

Seguindo as recomendações do autor e com o intuito de conferir rigorosidade e ética à pesquisa, para as coletas dos dados por meio de entrevistas e questionários, foi aplicado TCLE aos participantes, com explicação prévia a respeito da pesquisa, dos seus objetivos, dos possíveis riscos, isenção de despesas, cuidado e sigilo dos dados pessoais dos participantes por escrito. Para esclarecimentos em caso de possíveis dúvidas, a pesquisadora se pôs à disposição dos respondentes.

4.4.1 Análise Documental

O termo documento pode ser utilizado para indicar algo que possibilita o conhecimento de outras coisas, afirma Gil (2021). Apesar de a definição demonstrar aparente inconsistência, se aplica propiciamente para o fechamento da ideia do autor ao explicar o sentido do termo e sua aplicabilidade. Gil (2021) explica que o termo deriva do latim *documentum*, o qual, tem muitos significados: ensino, lição, aviso, advertência, exemplo, indício, sinal, prova, entre outros. Assim, “corresponde, portanto, a qualquer informação registrada em algum suporte” (GIL, 2021, p. 127).

O autor esclarece que nesse tipo de pesquisa, além dos escritos, qualquer objeto que apresente potencial esclarecedor sobre o fenômeno e que possa contribuir para a investigação, é considerado documento. Corroborando, Lüdke e André (2013) afirmam que qualquer material redigido que forneça informações sobre o comportamento humano, é considerado documento (PHILLIPS, 1974 *apud*. LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Ainda assim, tradicionalmente, os registros cursivos são de uso comum nas pesquisas qualitativas, os quais compreendem: registros de nascimento, casamento, óbito, documentos pessoais, governamentais, episódicos, privados, entre outros (GIL, 2021).

Na pesquisa social, os dados documentais, embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta sob a forma de papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes etc.” (GIL, 2021, p. 127). Lüdke e André (2013) acrescentam que, mais que uma fonte contextualizada de informação, a análise documental figura como fonte “natural” de informações, pois surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse contexto.

Com frequência, os documentos representam a primeira fonte a ser considerada em pesquisas qualitativas de estudos de caso e de pesquisas etnográficas, figurando como importantes fontes de dados para a realização dessas pesquisas e como complementação de dados em outras modalidades de pesquisa, afirma Gil (2021).

Comumente disponíveis de forma gratuita, de modo geral, os documentos podem ser encontrados na internet e não exigem exaustivo empenho para coleta, afirmam Mattar e Ramos (2021). Tais características, de acordo com os autores, fazem desse instrumento de pesquisa uma estratégia vantajosa de investigação.

Uma vez abalizado em documentos, o pesquisador pode conhecer questões estruturais, organizacionais, características, integrantes, políticas, entre outras importantes informações que se integrem aos objetivos da pesquisa e forneçam provimento de informações auxiliares à elaboração de pautas de entrevistas e roteiros de observação, acrescenta Gil (2021). Outrossim, o autor salienta que muitos dados tidos em vista pelo pesquisador, por vezes, já se encontram disponíveis sob a forma de documentos. Em documentos, podem ser encontradas evidências que amparam afirmações e declarações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Fato importante, tendo em vista que documentos podem ser utilizados para confrontar dados obtidos por outros mecanismos de coletas de dados, como as entrevistas e observações (GIL, 2021).

Dentre as vantagens da análise documental para pesquisas qualitativas, Lüdke e André (2013) destacam o desvelar de aspectos, até então, desconhecidos sobre o tema investigado mediante a complementação de informações já obtidas por outras técnicas de coleta de dados. Entretanto, para alguns autores, a análise de documentos ainda é pouco explorada em pesquisas qualitativas em geral, na área de educação, em ciências humanas e sociais (MATTAR; RAMOS, 2021; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

De fato, pesquisas que se valem de documentos, contam com a confiabilidade creditada pela autenticação que apresentam, fortalecendo os resultados encontrados por outros mecanismos de coletas e análise de dados. De mesmo modo, é sabido que, em se tratando de pesquisas qualitativas, cada pesquisa é única e que, portanto, apresentará veredas e desfechos, muitas vezes, díspares dos imaginados pelo pesquisador.

4.4.2 Entrevista Semiestruturada

A seletividade da mente humana contribui para que olhares de diferentes pessoas sobre um mesmo objeto ou situação resultem em percepções distintas a respeito do que se observa, pois, cada percepção é permeada pela história pessoal, formação, grupo social e bagagem cultural de cada pessoa, ponderam Lüdke e André (2013). De modo que, no processo de construção de uma pesquisa, é necessária a utilização de instrumentos efetivos que viabilizem a captura das informações objetivas e subjetivas

presentes nestes diferentes olhares e percepções. Dentre os instrumentos que oportunizam essa apreensão, está a entrevista.

Diferentes autores como Gil (2021), Mattar e Ramos (2021), Cohen, Manion e Morrison (2018), definem a entrevista como um instrumento rico de coleta de dados amplamente utilizado em pesquisas da área da educação, a qual, permite o uso de múltiplas vias: verbal, auditiva, escrita, presencial, on-line, entre outras. Ao retratar a relevância da entrevista para as ciências sociais, Gil (2021) destaca que, para ciências como a antropologia e a psicologia, sua importância pode ser comparada ao do tubo de ensaio para a química ou do microscópio para a microbiologia.

O autor elenca e esclarece algumas das vantagens da utilização desta técnica. São elas: i) Acesso a temas onde a observação se torna difícil ou mesmo impossível; ii) Reconstrução de eventos vivenciados pelos inquiridos, onde os participantes tem a possibilidade de informar situações passadas concernentes ao fenômeno que contribuem para sua compreensão; iii) Obtenção de informações em profundidade; iv) Captura de informações aparentes/visuais perceptíveis ao pesquisador quando apresentam relevância para a pesquisa (vestimenta do participante, localidade onde a entrevista ocorre e etc.), bem como, as expressões corporais do entrevistado, sua tonalidade de voz e ênfase nas respostas; v) Compreensão das crenças, sentimentos e valores da pessoa entrevistada, conhecendo o fenômeno sob sua ótica; vi) Flexibilidade de formatos de entrevistas (estruturada, semiestruturada, não estruturada, com explicações, com rigorosidade não diretiva, entre outros) e de adaptação aos objetivos de pesquisa, segmentos populacionais e/ou ambientes onde a entrevista ocorre; vii) Menor nível de intrusão na vida do participante;

Para além das vantagens citadas por Gil (2021), as entrevistas possibilitam a inclusão de novas perguntas durante a interação com o entrevistado, dando oportunidade de melhor entendimento das ideias e de como e porque essas ideias se estruturam, assim como os valores, as opiniões, os comportamentos e etc. (MATTAR; RAMOS, 2021; COHEN; MANION; MORRISON, 2018). A entrevista se designa como uma “técnica adequada para verificar como são as pessoas, o que fazem, o que fizeram, o que pretendem fazer, o que sabem, o que valorizam, o que almejam, o que temem, no que creem e muito mais”, corrobora Gil (2021, p. 95). Permitindo a compreensão sobre a experiência de outras pessoas pelos seus pontos de vista (SEIDMAN, 2019 *apud*. MATTAR; RAMOS, 2021).

Três modalidades de entrevista se apresentam comumente aplicáveis em pesquisas quantitativas ou qualitativas: entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada. Nas pesquisas qualitativas, as modalidades de entrevista mais comuns são a semiestruturada e não estruturada, considerando que as entrevistas estruturadas, usualmente, são aplicadas a pesquisas quantitativas por apresentarem uma relação fixa de perguntas com enunciado, ordem de questões e alternativas de resposta previamente definidas (GIL, 2021). Para esta pesquisa, se optou pela modalidade semiestruturada.

A entrevista semiestruturada, apresenta diferentes formatos possíveis de aplicabilidade, explica o autor. Em sua versão mais estruturada, há algumas semelhanças com a modalidade de entrevista estruturada, como a contemplação de uma sequência de perguntas pré-definidas a serem apresentadas ao inquirido. Porém, a determinação da sequência de perguntas na entrevista semiestruturada, é definida de acordo com o andamento da entrevista pelo pesquisador. Explicando a esse respeito, Gil (2021) orienta que

o entrevistador define a sequência de formulação no curso da entrevista. Se percebe, por exemplo, com base nas respostas obtidas no início da entrevista, que determinadas questões poderão comprometer seu desenvolvimento, o pesquisador então poderá tomar a decisão de formulá-las em um momento que lhe parecer mais oportuno (GIL, 2021, p. 99).

A perspicácia do entrevistador assim, é essencial para a condução de uma entrevista desta modalidade, tendo em vista que, para que a entrevista atinja o objetivo esperado, as perguntas devem ter relação entre si e com o tema investigado (GIL, 2021).

Outrossim, cabe observar que as entrevistas semiestruturadas apresentam diferentes formatos possíveis de aplicabilidade, aponta Gil (2021). O autor explica que, em sua versão menos estruturada, a liberdade do investigador para formular perguntas é ampla, que o cuidado do pesquisador está em assegurar que as respostas sejam significativas e que as respostas obtidas estejam atreladas aos propósitos da pesquisa. Por isso, o conhecimento do pesquisador acerca dos assuntos abordados, faz-se ponto importante para bom termo da condução desse processo (GIL, 2021).

Seguindo, o autor recomenda que o pesquisador faça poucas perguntas diretas e deixe o entrevistado falar livremente, no entanto, o entrevistador deve estar atento. Caso ocorra de o entrevistado se afastar da pauta principal durante a sua fala, a intervenção do entrevistador deve ser sutil para realinhar a fala do entrevistado com o tema e preservar a espontaneidade do processo, orienta Gil (2021).

Como última modalidade de entrevista, Gil (2021) discorre acerca das entrevistas não diretas ou não estruturadas. Nesta modalidade, o pesquisador não dispõe de sequência de questões pré-estabelecidas ou de pauta que norteie a formulação das perguntas, pois a atenção do pesquisador está voltada para a obtenção de relatos significativos (GIL, 2021). Gil (2021) orienta que, tendo as questões básicas da pesquisa como guia, o entrevistador deve dar as orientações prévias ao participante e, em seguida, lhe conferir liberdade para falar livremente sobre o assunto. Deve, todavia, se esforçar para que a fala do entrevistado se mantenha dentro do foco de investigação e para que não seja confundida com uma simples conversação, complementa o autor.

Especificamente em estudos de caso, fundamento teórico-metodológico desta pesquisa, Gil (2021) desponta a modalidade de entrevista semiestruturada como a que melhor se enquadra a este tipo de estudo. Considerando que a escola pertence a um país distante do Brasil, com povos, culturas, etnias, costumes e realidades peculiares, para que se possa construir fielmente a contextualização da Ilha de Bubaque e refletir sobre as possíveis contribuições da Educação Ambiental unida à educação formal na escola local para a construção de uma caminho de protagonismo comunitário, é necessário que se compreenda mais profundamente a realidade contextual da escola, os sujeitos atuantes da escola e o contexto comunitário em que esta escola se insere, mediante o relato de profissionais atuantes da escola, nascidos na região ou moradores não autóctones com rica vivência no local.

Considerando ainda, que esta pesquisa é de um estudo de caso, para o bom termo da pesquisa e fidelidade dos relatos, a multifatorialidade conformadora deste fenômeno precisa ser conhecida e considerada. Assim, a escolha pela modalidade de entrevista semiestruturada como um dos instrumentos de coleta de dados adotados neste estudo, se fez lógica, por designar coerência com o estilo investigativo desta pesquisa e com os objetivos da mesma.

A entrevista nesta pesquisa entra como instrumento de oitiva e entendimento quanto às dinâmicas da vida insular de Bubaque, ao perfil da comunidade local, assim como, da Escola Batista Shalon de Bubaque, do seu corpo docente, corpo discente, estrutura e etc. Entretanto, as limitações de comunicação com os demais sujeitos da pesquisa, formadores do corpo docente da Escola Batista Shalon de Bubaque (Guiné-Bissau), contribuiu para que se optasse por aplicar questionário aos professores da escola e entrevista semiestruturada apenas com a diretora.

A diretora tem relevante papel de conexão entre a pesquisadora e os demais participantes da pesquisa, assim como entre as escolas brasileira e guineense. Sendo brasileira, a diretora costuma vir ao Brasil uma vez por ano, possibilitando a realização de entrevista presencial. Desse modo, a primeira entrevista foi aplicada à diretora geral da Escola Batista Shalon de Bubaque em caráter informal, aproveitando uma de suas viagens anuais ao Brasil, para um vislumbre inicial do contexto pesquisado. Foi realizada em 24 de agosto de 2020 e as questões visavam a compreensão circunstancial da vivência da diretora e da história da escola.

No dia 11 de agosto de 2021 foi realizada a segunda entrevista, de modo presencial, durante uma breve viagem que fez ao Brasil. A entrevista, teve duração de uma hora e vinte minutos aproximadamente, e foi gravada com a autorização da participante. O consentimento se deu após leitura, esclarecimento e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na ocasião, a etapa estrutural da entrevista ainda não estava completa, devido ao fato de a breve viagem ao Brasil por parte da diretora de Bubaque (Guiné-Bissau) ter ocorrido por questões de saúde, em meio à pandemia do Covid-19. A instabilidade daquele momento para viagens internacionais ao Brasil se mostrava nas oscilações entre aberturas e restrições nos aeroportos, bem como, nos valores das passagens. Ao passo que se tornou inseguro estimar se haveria outra oportunidade para aplicação da entrevista face a face, antes do término do prazo de conclusão desta pesquisa. Compreendeu-se assim, pertinente dispor da oportunidade surgida para a realização da entrevista naquele momento, ainda que esta necessitasse ser complementada virtualmente mais adiante.

Por se tratar de uma entrevista de modelo semiestruturado, as perguntas realizadas seguiram o roteiro-base de questões previamente preparadas. A ordem das questões, o surgimento de perguntas não contidas no roteiro-base, ou ainda, a necessidade de avaliação quanto a realização de algumas perguntas ou não, foi sendo definido e alinhado de acordo com os relatos da entrevistada.

Ressalta-se, que o nome da entrevistada e/ou das pessoas por ela citadas, foram alterados para a preservação das identidades, conforme TCLE, previamente assinado pela respondente. Ressalta-se ainda, que a transcrição integral das perguntas e das respostas da entrevista se encontra ao final deste trabalho, juntamente com o roteiro-base de perguntas utilizado para a entrevista com a diretora e com os demais elementos pós-textuais deste trabalho.

4.4.3 Questionário

O questionário compreende um instrumento de pesquisa composto por uma sequência de itens (perguntas e/ou afirmações) acerca de um determinado tema, aplicado aos respondentes, ou seja, aos participantes da pesquisa (MATTAR; RAMOS, 2021; VIEIRA, 2009). Estes, devem responder às questões e entregar o questionário preenchido ao entrevistador que, segundo Vieira (2009), pode ou não ser o próprio pesquisador.

Apesar de os questionários serem utilizados com maior frequência em pesquisas quantitativas, Mattar e Ramos (2021) explicam que as questões do questionário podem considerar as variáveis independentes e dependentes na investigação. Assim, os questionários formam importantes instrumentos de coletas de dados empíricos para apreensão de percepções, representações, opiniões, experiências, conceitos e relatos tocantes ao objeto investigado, atuando entre os métodos de coleta de dados empíricos mais comuns em pesquisas educacionais, observam os autores.

Porém, responder a um questionário, geralmente, traz o sentimento de intrusão ao respondente, seja pelo nível de ameaça ou sensibilidade das perguntas, seja pela possível invasão de sua privacidade, ou mesmo, pelo tempo exigido para que as questões sejam respondidas, acautelam Cohen, Manion e Morrison (2018). Por isso, os autores alertam que os participantes inquiridos do questionário “não são fornecedores passivos de dados para investigadores; são sujeitos, não objetos de investigação” (COHEN; MANION; MORRISON, 2018, p. 471 *tradução da autora*). De modo que os inquiridos não podem ser coagidos a responder, ou mesmo, a completar um questionário, mas sim, encorajados pelo pesquisador. Contudo, o pesquisador deve ter em mente que a decisão de se envolver, quanto se envolver, quando (e se) deve retirar-se da investigação, é inteiramente do respondente, afirmam os autores.

A versatilidade dos questionários na combinação com outros instrumentos de coleta de dados, é apresentada com destaque por Mattar e Ramos (2021) por permitir a coleta de vários tipos de dados, “que incluem o levantamento de características populacionais, crenças, preferências, opiniões, comportamentos e atitudes, dentre outros” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 215). Os autores destacam ainda, as diversas vantagens da utilização do questionário para a pesquisa, tais como: alcance de pessoas dispersas geograficamente, garantia de anonimato do respondente, a combinação de questões fechadas padronizadas e abertas, autoadministração individual ou coletiva, facilidade no

processo de aplicação, não exigência, de modo geral, de uma equipe numerosa para a coleta de dados, entre outras vantagens.

No entanto, cabe atentar que apesar de aparentemente simples, a construção de um questionário envolve um processo complexo que requer o olhar prospectivo e claro do pesquisador sobre a forma como pretende analisar as respostas (MATTAR; RAMOS, 2021). Corroborando, Cohen, Manion e Morrison (2018), advertem quanto à atenção para a construção de um questionário. Os autores abordam a atenção necessária às abordagens empregadas para com o respondente, às prévias explicações dadas aos inquiridos sobre a pesquisa, sobre o que cada questão busca saber, à análise dos dados e à comunicação de dados.

Assim, para a construção eficaz de um questionário, Mattar e Ramos (2021) apontam que os objetivos e as questões da pesquisa precisam ser transformados nas perguntas a serem aplicadas e que, para tanto, é essencial operacionalizar estas questões de pesquisa. O processo de operacionalização, segundo Cohen, Manion e Morrison (2018), torna o objetivo geral e os demais objetivos da pesquisa em campos concretos e pesquisáveis de coleta das informações, seguindo a seguinte ordem: objetivo geral, objetivo específico, objetivo concreto ou conjunto de objetivos concretos. Ou seja, os objetivos geral e específicos da pesquisa precisam ser esmiuçados e traduzidos em forma de perguntas juntas, possibilitem a elucidação das perguntas iniciais que compõem os objetivos da pesquisa. Essas perguntas, inclusive, precisam ser escritas de modo claro e acessível ao respondente.

Em pesquisas que requerem coletas de dados de múltiplas fontes, como os estudos de caso por exemplo, os questionários corroboram para o aprofundamento do pesquisador na compreensão do fenômeno. Além disso, acrescenta a possibilidade de inquirição de diferentes atores em diferentes localidades simultaneamente. A exemplo disso, surge a classificação apresentada por Vieira (2009) sobre os tipos de aplicação de questionário. Segundo a autora, há três classificações principais: os questionários de autoaplicação, os questionários aplicados em entrevistas por telefone e os questionários aplicados em entrevista face a face.

Os questionários de autoaplicação são aqueles entregues pessoalmente aos respondentes ou enviados por correio, *e-mail* ou internet para que os próprios respondentes preencham. O questionário aplicado em entrevistas telefônicas, como o próprio nome indica, consiste na aplicação de questionário pelo pesquisador por telefone. Esta modalidade, segundo a autora, pode ser utilizada tanto para pesquisas que visam

recortes sociais específicos, como para pesquisas de opinião em que a quantidade de participantes, é ponto crucial. E o questionário aplicado face a face, onde a aplicação do questionário se dará de modo presencial pelo próprio pesquisador ou por uma pessoa treinada pelo pesquisador.

O questionário foi elaborado pela pesquisadora, revisado e aprovado pela professora orientadora Prof.^a Dr.^a Vanessa Marion Andreoli e foi enviado para a diretora da escola no dia 22/03/2022 via e-mail e via aplicativo de *WhatsApp* para impressão e distribuído na Escola Batista Shalon de Bubaque, aos professores voluntários participantes. Em seguida, a diretora fotografou os questionários e os enviou para a pesquisadora via *e-mail* e *WhatsApp*.

Para garantia de construção de um questionário eficiente, com questões claras, objetivas e que gerassem o mínimo desconforto possível aos respondentes, bem como, para melhor efetividade na captura das informações sem que houvesse dissuasão dos inquiridos, seguiu-se a recomendação de Vieira (2009, p. 55), que sugere: “não faça muitas perguntas porque isso pode dissuadir um respondente em potencial de participar da sua pesquisa. Como regra geral, faça questionários curtos, ou seja, escreva de 15 a 30 questões”.

Os questionários assim, foram elaborados com dezessete questões ao todo (treze questões fechadas e quatro abertas), num formato mais estruturado, estabelecido a partir de uma articulação entre as modalidades de autoaplicação e de aplicação de questionário face a face de Vieira (2009). Se tratando de uma amostra pequena de apenas 11 profissionais docentes, buscou-se a valorização das questões abertas, conforme orientado por Cohen, Manion e Morrison (2018) e Mattar e Ramos (2021), os quais ressaltam que, quanto menor for o tamanho da amostra, menos estruturado, aberto e baseado em palavras deve ser o questionário. Mattar e Ramos (2021) ponderam ainda, quanto à necessidade de o pesquisador analisar se uma entrevista não se apresenta mais apropriada nesses casos.

De fato, a entrevista, possivelmente, ofereceria maior aprofundamento quanto ao fenômeno, em conformidade com a metodologia empregada nesta pesquisa (o estudo de caso) e, inegavelmente, melhor se enquadraria ao tamanho da amostra. Porém, por se tratar de uma pesquisa realizada em um país distante com muitas carências e desafios, entende-se essencial que o pesquisador tenha sensibilidade em considerar as dificuldades e limitações enfrentadas por seus participantes, bem como, tino para

adequar, juntamente com seu professor orientador, os métodos de coleta de dados à essas necessidades.

Por isso, levando em consideração as dificuldades enfrentadas pelos respondentes participantes dessa pesquisa quanto às limitações de acesso à internet e as dificuldades impostas pela distância, optou-se pela aplicação dos questionários. Estes foram formulados com questões que buscam compreender como os profissionais da escola de Bubaque entendem a Educação Ambiental e como (e se) a Educação Ambiental se relaciona à sua prática diária. Buscam também, identificar se há ações educativo-ambientais na escola e de que maneira ocorrem, para que se possa conceber quais seriam as possíveis contribuições da Educação Ambiental, em conjuntura com a educação formal na escola de Bubaque (Guiné-Bissau), para a construção de um caminho de protagonismo comunitário local. Para isso, envolvem questões que identificam a prática cotidiana do educador atuante na Escola Batista Shalon quanto ao tempo de atuação profissional, turma a qual leciona, disciplinas às quais leciona e sua formação profissional, e relacionam a prática à Educação Ambiental.

Outrossim, as perguntas não adentram questões sensíveis ou privativas, sejam de cunho pessoal ou de relações de trabalho e, portanto, não representam risco de prejuízo ao participante. De modo que a aplicação dos questionários por parte da diretora não compromete a integridade e/ou confiabilidade das respostas, pois não representa coação aos respondentes ou constrangimento aos participantes.

As questões 1 a 11 buscaram traçar o perfil dos professores, contemplando questões sobre sexo, idade, nível de instrução, tempo de atuação na escola e área de formação dos participantes respondentes e, as questões 12 a 17, buscaram traçar o entendimento dos profissionais quanto a Educação Ambiental e identificar se há práticas pedagógicas de Educação Ambiental na escola e de que maneira se dão essas práticas no cotidiano docente.

A Escola Batista Shalon de Bubaque conta com 31 docentes em seu atual quadro de funcionários. Destes, 10 voluntariamente participaram respondendo ao questionário. Há também, um professor participante natural do Arquipélago dos Bijagós que não se encontra contratado pela escola nesse momento por estar temporariamente residindo no Brasil para continuidade de seus estudos. Foi firmado entre o professor e a direção da escola o seu retorno à ilha após a conclusão, para ocupar o cargo de diretor da escola de Bubaque. Totalizando assim, 11 professores respondentes.

O questionário deste professor foi aplicado pela pesquisadora presencialmente no dia 23 de março 2022, na Escola Batista Shalon de Curitiba após leitura, esclarecimento e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e possibilitou aprofundamento de informações, visto que o respondente pôde sanar dúvidas com a pesquisadora e compartilhar verbalmente complementações, lembranças e vivências, as quais, puderam ser gravadas pela pesquisadora (com a devida autorização do respondente¹⁷), para interação de contextualização da Ilha de Bubaque e da escola. Os relatos obtidos encerram dados de expressiva relevância para acareação de informações, compreensão do fenômeno e consequente composição fidedigna da realidade investigada e para construção contextual segura de Bubaque em Guiné-Bissau e da Escola Batista Shalon de Bubaque.

Os questionários, juntamente com a carta de apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram enviados à diretora da escola de Bubaque no dia 22/03/2022 via e-mail e via aplicativo de *WhatsApp*. Depois de respondidos, os questionários e os TCLE assinados foram fotografados e devolvidos para a pesquisadora por *Whatsapp* pela diretora no dia 10/04/2022.

Cabe destacar que nesta etapa descritiva deste estudo de caso único, seguiram-se as etapas supra elencadas correspondentes à estratégia descritiva de Gil (2021). Seguindo as regras éticas de preservação das identidades dos participantes da pesquisa, para identificação dos respondentes na descrição dos dados, serão aplicadas codificações. Cada professor referido será identificado como “P” (professor) e serão atribuídas numerações para diferenciação dos respondentes.

As respostas serão discorridas e analisadas no subitem “Análise dos Dados”.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Dentre as relações apresentadas por Mattar e Ramos (2021) que integram os métodos escolhidos pelo pesquisador e as metodologias de análise correspondentes, há variações estruturais e sistemáticas, de modo que algumas modalidades de pesquisa exigirão procedimentos de análise mais detalhados e desenvolvidos que outros. Como exemplos, os autores apresentam as pesquisas fundamentada e fenomenológica como pesquisas que demandam maior estruturação que as pesquisas etnografia e estudo de

¹⁷ A gravação se encontra catalogada e armazenada em arquivo em nuvem, juntamente com os demais dados levantados.

caso, as quais, demandam procedimentos mais comuns. No entanto, a rigidez estrutural sistemática para análise dos dados coletados não corresponde à rigorosidade ética e procedimental empírica, afinal de contas, seja qual for o método definido pelo pesquisador para desenvolvimento de uma pesquisa, este deve seguir rigorosa conduta ética e calcar diretrizes detalhadas, a fim de garantir a cientificidade devida ao processo.

Cohen, Manion e Morrison (2018) destacam que há múltiplas vantagens na abordagem de métodos mistos para a investigação social, dentre as quais, os autores destacam duas: a atuação dos métodos de investigação como “filtros” sobre os quais o ambiente é experimentado e o contraste entre diferentes metodologias que aferem confiabilidade à pesquisa. Os autores esclarecem que quanto maior o contraste entre os métodos, maior a confiança do pesquisador, pois, se diferentes metodologias apresentam resultados semelhantes, maior credibilidade se dará às descobertas realizadas.

Especificamente a respeito do processo de análise de dados em um estudo de caso, Gil (2021) e Martins (2008) apontam que não há um mecanismo único ou modelo analítico rígido a ser seguido, cabendo assim, vários caminhos possíveis. Ambos os autores concordam que mesmo não havendo uma sistematização teórico-metodológica rígida, no estudo de caso é possível escolher uma sequência de etapas a ser utilizada pelo pesquisador ou a ser indicada para utilização em outros estudos. Contudo, Gil (2021) destaca três estratégias como as mais utilizadas: descritiva, categórico-analítica e indutivo-analítica. O autor discorre sobre cada estratégia. Para este trabalho, optou-se por se deter à estratégia descritiva, por apresentar conformidade com o tipo e com os objetivos da pesquisa.

Segundo Gil (2021), a estratégia descritiva compreende a estratégia considerada a mais clássica. É indicada em estudos que visam a descrição de um determinado fenômeno, sendo comumente utilizada em estudos de caso único (GIL, 2021). Mais uma vez, Gil (2021) enfatiza a essencialidade da habilidade do pesquisador para o sucesso na condução desse processo de análise de estudos de caso descritivos. Frente a isso, uma sequência de etapas é sugerida pelo autor, o qual afirma que se mostra adequada para estudos descritivos:

1. Criação e organização dos arquivos de dados: Para o gerenciamento dos arquivos, são consideradas as formas de obtenção dos dados a serem analisados, data de obtenção e a identificação do informante, quando for o caso.
2. Definição de uma estrutura básica de análise: A estrutura é definida de acordo com os objetivos da pesquisa. Como exemplo, Gil (2021) cita uma

pesquisa que tem como objetivo a descrição da identidade de uma determinada comunidade. Neste caso, o autor sugere que a estrutura básica de análise abranja os seguintes tópicos: i) análise do ambiente físico; ii) análise do ambiente sociocultural; iii) imagem interna da comunidade; iv) sentimento de pertencimento à comunidade; e v) a disposição para atuar em prol da comunidade. O autor observa que a estrutura inicialmente estabelecida constitui uma antecipação da estrutura do relatório final da pesquisa. Assim, se tratando de uma estrutura prévia, ao longo do processo de pesquisa, pode sofrer modificações.

3. Seleção dos dados significativos: Escolha dos dados que carregam informações significativas para a compreensão do fenômeno, podendo ser trechos de entrevistas, registros de observações, excertos de documentos etc. O autor recomenda que os dados sejam apresentados de forma sucinta, porém suficientemente esclarecedor quanto ao seu significado.

4. Organização do material: Decodificação do material selecionado e arranjo segundo as seções e subseções da estrutura básica de análise.

5. Triangulação dos dados: A partir da organização em seções e subseções do material, realizar a triangulação, a qual consiste na acareação entre os dados oriundos de diferentes fontes (entrevistas, observação, documentação etc.).

6. Exibição dos dados: Utilização de recursos gráficos que favoreçam o processo de análise, como diagramas e matrizes.

7. Atribuição de significados: A atribuição de significados aos achados, segundo Gil (2021), corresponde ao ápice do processo de análise e interpretação dos dados. O autor elenca ferramentas analíticas que se destinam a esse fim, tais como: a contagem de ocorrências, as categorias de dados, a redução do volume de dados, a identificação de padrões por repetição de ocorrência dos dados, a análise de verossimilidade dos achados e a construção de uma estrutura lógica que emergja a essência subjetiva dos dados revelam.

Foram seguidas nesta pesquisa, as etapas indicadas por Gil (2021), desde a criação e organização dos arquivos, até a atribuição de significados, porém, em conformidade com o afirmado também por Gil (2021) e corroborado por Martins (2008), não há modelo analítico rígido a ser seguido no estudo de caso. De modo que, dentre as etapas 1 a 7, a etapa 5 será alterada. Para a análise, interpretação dos dados e descrição do fenômeno, será realizada a análise a partir da Educação Ambiental em perspectiva

crítica e do Pensamento Complexo como aportes teórico-metodológicos de análise desses dados.

4.6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS: PARTE DESCRITIVA

Este subcapítulo destina-se à descrição e análise dos dados levantados mediante aplicação de questionários aos docentes respondentes voluntários da escola investigada e à transcrição e análise das respostas obtidas por meio de entrevista realizada com a diretora da escola. Entendeu-se desnecessária a disposição de espaço exclusivo de descrição da análise documental realizada nesta pesquisa, tendo em vista que os dados obtidos na análise documental entraram, especialmente, na construção e descrição dos dados teóricos e contextuais já percorridos ao longo do estudo.

Na prática das ações, nesta pesquisa, o estudo de documentos entrou na busca por documentos que corroborassem para a contextualização geográfica e educacional de Bubaque (Guiné-Bissau). Entraram também na acurção de afirmações e declarações, por meio de confronto entre os documentos e os dados obtidos por entrevista e questionário, em concordância com Gil (2021), Lüdke e André (2013), aferindo assim, autenticação e conseguinte confiabilidade, fortalecendo os resultados apresentados.

Dentre os importantes documentos pesquisados e analisados, destacamos neste estudo: legislações, relatórios oficiais, teses, dissertações e periódicos. Reconhecidamente, a acessibilidade promovida pela internet propiciou acesso a estes documentos, entretanto, diferentemente da “tranquilidade” descrita por Mattar e Ramos (2021), se experenciou uma dificuldade acentuada em encontrar documentos oficiais para composição e construção dessa realidade. Contudo, a investigação realizada engendrou na competente construção de contexto apresentado e discutido na presente pesquisa.

4.6.1 Perfil dos Professores

Neste tópico, serão expostos e analisados os dados obtidos os quais, conjuntamente, traçam o perfil dos profissionais inquiridos. Ainda que algumas ocorrências aqui apresentadas pareçam numericamente ínfimas, neste estudo de caso único, elas se mostram substancialmente contributivas para a apreensão da realidade investigada. Conforme supracitado, do total de 31 docentes, 11 voluntariamente participaram respondendo ao questionário, correspondendo a 35,48% do quadro de

docentes da Escola Batista Shalon de Bubaque. Por certo, essa expressiva fatia de professores apresenta potencial suficiente para provimento das informações necessárias ao cumprimento dos objetivos dessa pesquisa.

Dentre os 11 professores participantes, 8 são do sexo masculino e 3 optaram por não responder. Perceptivelmente, há predominância de professores do sexo masculino na escola. Ante aos tristes dados apresentados neste estudo a respeito do déficit educacional da Guiné-Bissau e dos altos índices de evasão escolar obtidos do PNUD (2022) e de Silva, Serra-Freire e Hage (2014), em especial, no que diz respeito à evasão escolar de meninas, se encontram algumas das causas culturais e socioeconômicas para a desproporção entre iletrados de sexo feminino e masculino, as quais, seguramente, correlacionam-se à ausência de participantes docentes do sexo feminino nesta pesquisa. Silva, Serra-Freire e Hage (2014) contribuem informando que:

A disparidade entre homens e mulheres é enorme. Estas trabalham intensamente, sendo as principais responsáveis pelo crescimento dos setores informais da economia [...]. Entre os adultos a taxa de analfabetismo é de 85% para as mulheres e 53% para os homens (Monteiro, 2005). Esta discrepância é ainda maior no meio rural, onde o índice de analfabetismo feminino é mais acentuado, e a maioria dos alunos do ensino básico não consegue escrever no nível desejado ou se comunicar fluentemente em português, o idioma oficial do país (SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014, p. 8).

Os setores informais da economia citados pelos autores, compreendem os cultivos de subsistência, a pesca e o pastoreio de gado bovino, porcino ou de aves comuns à comunidade insular de Bubaque (MADEIRA, 2016; INE, 2014; POLET, 2011), configurando o meio rural no qual a escola está inserida e, sobre o qual, os autores salientam a maior gravidade do cenário educacional feminino guineense e, conseqüentemente, do analfabetismo feminino.

Dentre os diferentes fatores de diferentes ordens destacados por Silva, Serra-Freire e Hage (2014), os quais integram a base deste contexto, se encontram a expressiva disparidade socioeconômica interna, a falta de formação e incentivo aos docentes, indisponibilidade de salas ou péssimas condições das salas de aula nas escolas, indisponibilidade de escolas em meio rural, escolarização tardia, entre outros. Além disso, os autores destacam quanto a carência de sanitários separados para meninos e meninas como fator consideravelmente contribuinte para a evasão escolar feminina por se tratar de uma questão apontada como fundamental para que os pais enviem suas filhas para a escola (SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014). Sem continuidade dos estudos,

população feminina fica sem opções que lhe oportunizem ocupar melhores lugares no mercado de trabalho e, conseqüente, melhores condições de vida, tanto sua quanto de sua família.

Corroborando com a análise e tessitura dessa realidade, se acrescenta o relato da diretora da escola investigada, a qual descreve ligeiramente o cotidiano social local. Nesse relato, a diretora ressalta que as mulheres figuram como principal força de trabalho para o provimento familiar e, portanto, principal fonte de sustento doméstico. Acrescenta a prática costumeira de homens conversando sob as árvores ou pescando, enquanto suas mulheres trabalham.

Considerando assim que Guiné-Bissau ocupa a 175ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano e que o desenvolvimento destes setores depende essencialmente da mão de obra feminina, por certo, neste cenário rural insular, a necessidade de subsistência unida à cultura impõe à essa expressiva parcela da população feminina (85%), a priorização do sustento em detrimento dos estudos. Logo, a exploração laboral cotidiana expressa na disponibilidade abundante de subempregos aos ilhéus e, tendo em vista que o sustento familiar depende majoritariamente da mão-de-obra feminina, contribui significativamente para que a falta de continuidade dos estudos por parte da população feminina sentencie essas mulheres a um desenvolvimento educacional, econômico e social limítrofe, reduzindo exponencialmente seus direitos e oportunidades de autonomia. Outrossim, incentiva a perpetuação da desigualdade entre os sexos, visto que o percentual referente à população masculina que consegue concluir os estudos, acessa os melhores empregos, ocupando assim, melhores colocações no mercado de trabalho.

Quanto ao nível de instrução dos respondentes, percebeu-se heterogeneidade entre os participantes, variando entre profissionais que apresentam nível fundamental incompleto à profissionais com mais de uma graduação concluída. Já as idades, variam entre 22 e 50 anos, dos quais, quase metade têm entre 31 e 35 anos. Todos os profissionais que concluíram, ao menos o ensino médio, afirmam o terem feito na capital Guiné-Bissau e nenhum participante apresenta pós-graduação, tanto iniciada quanto concluída.

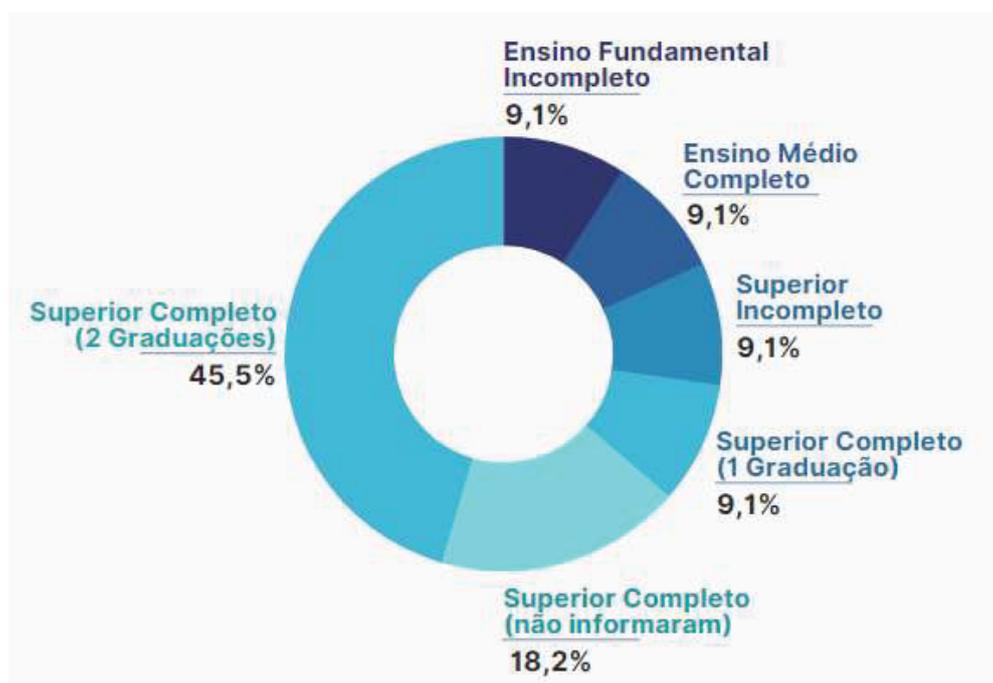
A atuação de profissionais com níveis de instrução tão discrepantes, amplia as percepções quanto ao produto da descontinuidade dos estudos por considerável parcela da população, pois evoca o agravamento significativo dos índices de evasão escolar no país, bem como a atuação de profissionais de educação sem formação mínima para tal.

Informações que corroboram com os dados documentais discorridos nesta pesquisa quanto às dificuldades de Guiné-Bissau para a universalização do ensino primário.

Silva, Serra-Freire e Hage (2014) expõem a falta de preparo dos profissionais de educação, apresentando números referentes aos anos de 2005-2006. De acordo com os autores, entre os 4.665 professores do ensino básico atuantes nos respectivos anos letivos, 48% não possuíam formação adequada e certificação e 11% não possuía, sequer, o ensino secundário concluído (GOMES, 2006 *apud*. SILVA; SERRA-FREIRE; HAGE, 2014). Acrescentam que, embora Guiné-Bissau disponha de escolas destinadas à formação técnico-pedagógica de professores do ensino básico e secundário, estas, infelizmente, não têm respondido suficientemente à demanda.

O nível de instrução dos participantes encontra-se demonstrado no gráfico abaixo, em níveis percentuais:

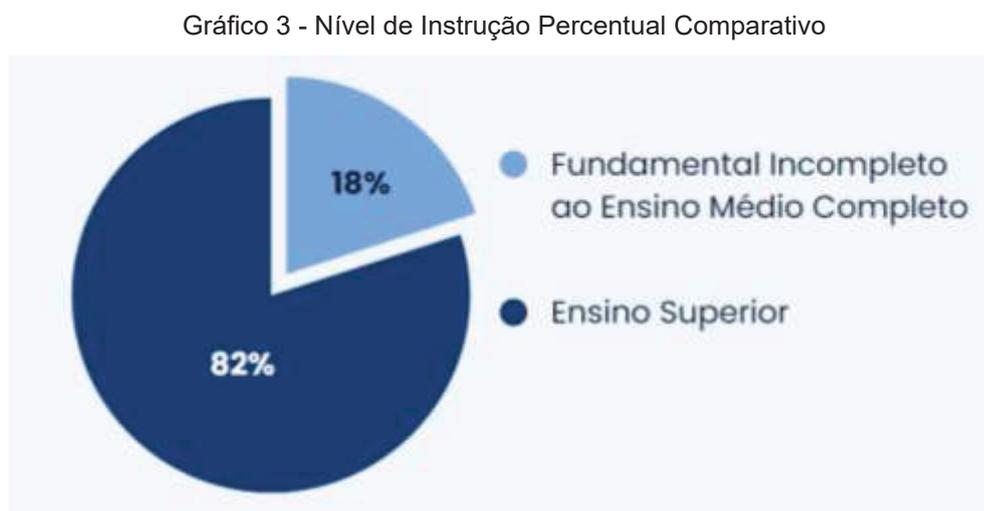
Gráfico 2 - Nível de Instrução dos Respondentes



Fonte: Autora (2022)

É possível observar que, dentre os profissionais docentes atuantes na escola e participantes da pesquisa, quase 20% apresentam o ensino médio como nível máximo de instrução, dentre os quais, se encontram docentes que não concluíram o ensino fundamental, em conformidade com os dados evidenciados por Silva, Serra-Freire e Hage

(2014). Os demais 82%, compreendem profissionais que estão cursando ou já concluíram, ao menos, uma graduação. Denotando aparente crescimento percentual de profissionais que deram continuidade aos estudos, conforme complementa o gráfico abaixo:

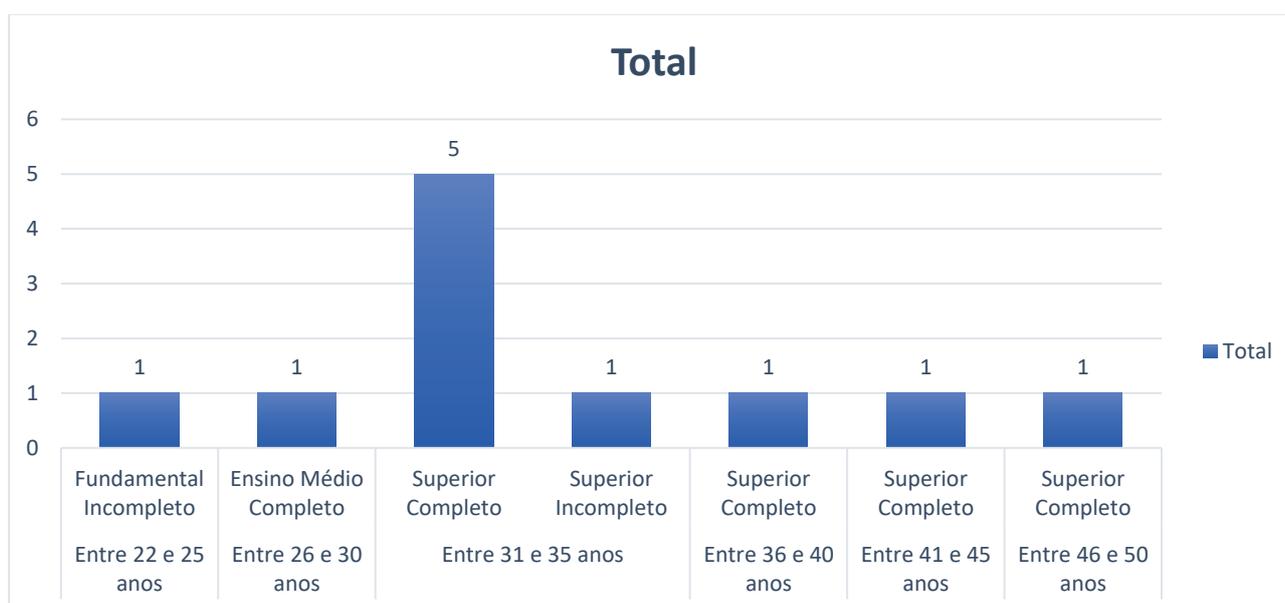


Fonte: Autora (2022)

É perceptível que a maior parte dos respondentes apresentam graduação completa, fator que indica que parte considerável dos profissionais, entende a importância do ensino superior para a prática docente. Considerando os profissionais que responderam a área de graduação cursada, foi possível observar que, nestes 82%, encontram-se profissionais graduados em Biologia, Química, Física, Matemática, Educação Física e Teologia, com predominância de profissionais docentes formados em Biologia e Química. Não obstante, dentre os 82% de docentes que apresentam nível superior iniciado ou concluído, 51% possuem duas graduações.

Para melhor compreensão deste fenômeno, comparou-se o nível de instrução dos participantes com a idade dos mesmos. Conforme demonstrado pelo gráfico abaixo, nota-se que os participantes com nível superior (iniciado ou concluído) compreendem a faixa etária entre 31 e 50 anos, ou seja, compreendem profissionais com maior faixa etária e os mais experientes no exercício da profissão, e que os profissionais que apresentam nível fundamental e médio compreendem a faixa etária entre 22 e 30 anos, idades às quais profissionais graduados, de modo geral, costumam já terem concluído a primeira graduação.

Gráfico 4 - Nível de Instrução dos Respondentes Por Idade



Fonte: Autora (2022)

Tendo em vista que, para atuação como docente não há exigência governamental de nível de instrução para profissionais da educação e, considerando-se ainda, os dados já apresentados quanto à pobreza predominante e o baixo percentual de estudantes que concluem os níveis fundamentais de ensino em Guiné-Bissau, compreende-se o porquê desses e outros profissionais estarem atuando por anos como docentes sem terem concluído seus próprios estudos. Corroborando, a diretora da escola destaca as áreas de atuação profissional mais comuns à parcela da população que teve acesso aos estudos: enfermagem e educação.

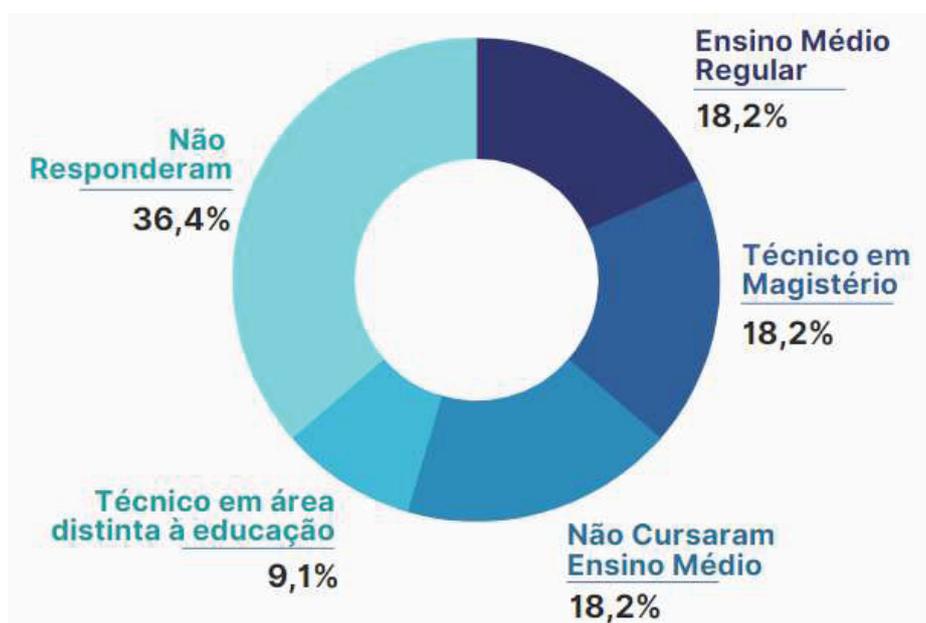
Especificamente a respeito da docência, a escolha por essa profissão segundo ela, se relaciona à ínfima exigência de capacitação profissional para que se exerça docência no país, a qual se torna uma significativa abertura de oportunidade de se exercer uma atividade laboral diferente dos subempregos habitualmente disponíveis. Dados apresentados pelo PSE 2017-2025 apontam insuficiência de docentes, em especial nas disciplinas fundamentais (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017).

O plano prossegue afirmando que a carência de professores impõe a pais e responsáveis, o encargo de recrutamento de professores comunitários que atenuem a demanda. Acrescenta que “a ausência de formação tem por consequência o fato de nem todos os professores dos liceus terem formação própria para exercer a sua profissão” (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017, p. 18). Diante do exposto, a vocação acaba por se tornar irrelevante, frente à necessidade atrelada à oportunidade de melhor colocação

no mercado de trabalho. Refletindo uma prática social vigente ainda no país, de educadores ativos atuantes em níveis escolares os quais não concluíram. Essa prática se mostra agravada pela incompreensão generalizada de necessidade de capacitação profissional.

Buscando melhor compreensão deste fenômeno, foram confrontados os dados quanto ao tipo de ensino médio cursado (regular ou técnico) e os níveis de instrução. Os dados obtidos estão representados no seguinte gráfico:

Gráfico 5 - Percentual Tipo de Ensino Médio Cursado



Fonte: Autora (2022)

Observou-se que, dentre os docentes que responderam quanto ao tipo de ensino médio que cursaram, 18,2% concluíram ensino médio regular e 27,3% ensino médio técnico. Destes, 18,2% cursaram magistério e 9,1% curso técnico aquém a área pedagógica. Confrontando-se o nível de instrução dos participantes ao tipo de ensino médio cursado, percebeu-se que todos os profissionais que cursaram ensino médio técnico apresentam nível superior. Ou seja, 100% dos docentes que cursaram ensino médio técnico deram continuidade aos estudos e compõem quase metade dos profissionais inquiridos que cursaram, ao menos, uma graduação.

Não obstante, se observou que somadas as porcentagens de respondentes que não concluíram o ensino fundamental com a de respondentes com ensino médio regular, obteve-se a considerável percentagem de 36,4% de docentes. Dentro deste grupo, se

encontram educadores que não deram continuidade os seus estudos e que operam como regentes lecionando todas as disciplinas da Base Curricular nos anos iniciais do nível fundamental, ou como professores aulistas, nos anos finais. Este dado denota que há maior efetividade de incentivo de formação continuada advindo da conjuntura entre a educação regular e curso técnico, que do ensino regular apenas.

Além disso, resgata a problema relativo aos subempregos disponíveis aos ilhéus, visto que as profissões mais comuns à parcela da população que concluiu os estudos, são enfermeiro e professor, afirma a diretora entrevistada. Se tratando da profissão de professor especificamente, a escolha segundo ela, está correlata à baixa exigência governamental para o exercício docente no país. Uma vez que, de acordo com o nível lecionado basta ao aspirante a docente ter concluído o ensino médio ou nem isso, a profissão acaba por representar uma oportunidade de melhor colocação no mercado de trabalho em curto espaço de tempo. De modo que, para muitos profissionais que se inserem neste campo de atuação profissional, a motivação basilar não se relaciona ao desejo de lecionar por identificação profissional ou por vocação, mas se fundamenta no desejo de imediata melhoria de vida com imediato avanço no mercado de trabalho e, conseqüentemente, rápida conquista de liberdade substantiva.

Se observa que muitos dos docentes ativos na Escola Batista de Bubaque, atuam conjuntamente em escolas públicas de Guiné-Bissau, com sólida experiência profissional, porém, há curta duração do vínculo empregatício entre os respondentes e a escola. O tempo de atuação varia entre menos de um ano há três anos e, destes, quase metade atua há menos de um ano na escola, confirmando o relato da diretora quanto aos contratos de trabalho.

Quando confrontado o grau de instrução ou área de formação dos docentes com as disciplinas lecionadas por eles, os dados mostraram que parte considerável das disciplinas lecionadas cotidianamente não apresenta relação direta com a área de formação do profissional ou, se há, parte se dá de modo indireto, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Grau de Instrução / Área de Formação e Disciplinas Lecionadas

<p>BIOLOGIA</p> <p>Ciências Naturais Biologia Cidadania Ciência Social Geografia História Língua Portuguesa</p>	<p>EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>Educação Física</p>	<p>FÍSICA</p> <p>Matemática</p>	<p>MATEMÁTICA</p> <p>Todas as disciplinas da Base Curricular dos anos iniciais do Fundamental e Matemática para os anos finais</p>
<p>QUÍMICA</p> <p>Ciências Naturais Biologia Cidadania Ciência Social Geografia História Língua Portuguesa</p>	<p>TEOLOGIA</p> <p>Todas as disciplinas da Base Curricular dos anos iniciais do Fundamental</p>	<p>NÃO RESP.</p> <p>Língua Portuguesa Inglês Geografia</p>	<p>NÃO POSSUEM NÍV. SUPERIOR</p> <p>Todas as disciplinas da Base Curricular dos anos iniciais do Fundamental e História para os anos finais</p>

Fonte: Autora (2022)

Este importante dado revela a carência de docentes que possam atender à demanda educacional da região, avultando a realidade quanto ao déficit corrente de muitos dos profissionais atuantes e a necessidade de investimento em educação continuada para estes profissionais.

A exemplo disso, chama a atenção a falta de pedagogos nos anos iniciais da Educação Básica. As disciplinas elementares da Base Curricular se apresentam lecionadas por profissionais graduados em Matemática e Teologia ou por profissionais sem nível superior. De igual modo, chama a atenção a falta de docentes aptos a lecionarem as disciplinas de Língua Portuguesa e História, as quais, se apresentam lecionadas tanto por profissionais graduados em Biologia e Química nos anos finais do fundamental, quanto por profissionais que não possuem nível superior.

Antes do confronto dos dados, em primeiro momento (quando houve a devolutiva dos questionários preenchidos), se imaginou que a participação de profissionais com formação em Biologia e Química, primordialmente, se correlacionasse com a proposição do estudo, por apresentar a Educação Ambiental como temática preponderante. Entretanto, a comparação das informações permitiu a inferência de que, ainda que este fator tenha contribuído para a geração de interesse destes participantes, a representatividade desses profissionais neste estudo tem maior proximidade com a carência de docentes doutos para atuação em determinadas instâncias pedagógicas ou disciplinares. De modo que, na tentativa de suprir a vultosa demanda educacional da comunidade do entorno e visando a qualidade de ensino ofertado, há perceptível preferência por parte da escola por profissionais graduados, porém, há exiguidade de profissionais aptos que supram essa demanda.

Inferência corroborada pela fala da entrevistada deste estudo, a qual afirma que comumente profissionais graduados acabam por lecionar disciplinas desconformes às de sua área de formação por necessidade, tanto dos docentes quanto das escolas contratantes. Logo, apesar de o nível de graduação se apresentar como um fator diferencial que principia qualidade de ensino ofertado, a quantidade de profissionais graduados ainda é pequena para assegurar tal resultado.

Observa-se que ainda que uma parcela considerável dos docentes apresente duas graduações, uma fração expressiva desses profissionais acaba por lecionar disciplinas para as quais não tiveram preparo. A carência de profissionais aptos impõe aos profissionais disponíveis, o preenchimento de lacunas mediante condução de disciplinas das quais, por vezes, não têm domínio ou, sequer, formação mínima preparatória para tanto. Tornando a falta de formação continuada e de formação de novos profissionais assim, fatores significativos de comprometimento qualitativo da ação educativa desses docentes.

Uma vez que a formação mínima não figura como premissa para a atuação docente por parte do Estado, o interesse e o entendimento quanto à primordialidade da formação continuada, tanto por parte do Estado quanto por parte do próprio educador, se extinguem. Isso porque a perenidade dessa condição assegura que haja profissionais de educação nas escolas e os mantém no mercado de trabalho, no entanto, se coloca como obstáculo para o alçar da qualidade educacional desejada e necessária à transformação social-econômica-ambiental local.

4.6.2 Educação Ambiental na Prática Docente

Em meio a divergentes óticas, interesses e cosmovisões sobre as necessidades do presente e as expectativas de futuro, reconhecidamente, há consenso global quanto à existência de uma crise ambiental que não se dá apenas na esfera natural, mas também, na social e que exige ações concretas e efetivas para seu embate. Esse tema é amplamente versado pelos autores base dessa pesquisa, como Carvalho (2017; 2013; 2005; 2004), Loureiro (2006; 2004), Guimarães (2004), Morin, (2000), Morin e Kern (1995) e por muitos outros importantes teóricos. Compreender assim, a cosmovisão dos profissionais de educação da escola investigada no que tange a Educação Ambiental, faz-se mais que um dos objetivos desse estudo, consiste em parte elementar para a construção fidedigna dessa realidade complexa e multifatorial, bem com, acrescenta subsídios de saberes para a reflexão quanto a contribuição da Educação Ambiental como possível articuladora de transformação socioambiental desta realidade.

As duas primeiras questões a abordar a temática, aferem quanto à presença da Educação Ambiental no currículo da série em que o profissional de educação atua ou na(s) correspondente(s) disciplina(s) por ele lecionada(s) e quanto à participação dos docentes em curso sobre Educação Ambiental ou que trate do tema. Numericamente, as ocorrências de respostas obtidas por participante, se amostram da seguinte maneira: dos 11 professores participantes, 5 afirmam que a Educação Ambiental não faz parte do currículo da série ou da disciplina a qual lecionam, 4 reconhecem a Educação Ambiental como parte do currículo da série ou da disciplina a qual lecionam, 1 não soube responder e 1 optou por não responder.

Estes dados se encontram representados numérica e percentualmente abaixo:

Quadro 3 - Ocorrências de EA no Currículo ou Parte da Disciplina Lecionada



Fonte: Autora (2022)

As ocorrências indicam uma porcentagem significativa de participantes que não reconhecem a Educação Ambiental como parte basilar da sua vivência profissional, representando quase metade dos inquiridos. Se forem somados a estes os 18% representados pelos docentes que declararam não saber e pelos que optaram por não responder, esse percentual sobe expressivamente para 63%, formando assim, quase dois terços dos profissionais respondentes.

Esse importante percentual sozinho, no entanto, não é capaz de apontar as respectivas causas do volume de negativas, trazendo consigo reflexões e hipóteses a respeito do entendimento por parte dos respondentes quanto: i) o que compreende ser um educador ambiental; ii) o conhecimento ou desconhecimento dos respondentes quanto a não inserção da Educação Ambiental no currículo por eles trabalhados; iii) a aparente distância da disciplina por eles trabalhada com as práticas da Educação Ambiental; ou ainda: iv) uma possível credulidade ingênua de que a Educação Ambiental trate unicamente de questões voltadas à natureza;

Questionamentos que emergiram a importância da comparação e análise das ocorrências obtidas com as áreas de formação dos participantes. Quando comparadas então, as porcentagens aos níveis de graduação e aos cursos realizados pelos participantes respondentes, se observou que integrantes aos 45% de docentes que responderam negativamente, ou seja, quase metade dos inquiridos, têm formação superior em Biologia, Educação Física, Física, Matemática e Química, além de docentes que não informaram a área de formação superior. Já, constituintes dos 36% que responderam positivamente, se encontram docentes sem formação superior e docentes com formação superior em Biologia, Matemática, Química e Teologia. Os profissionais que não souberam responder e os que preferiram não responder, somam 18%.

Para melhor visualização numérica do confronto entre as ocorrências obtidas e as área de formação, foi construída uma tabela que apresenta essa informação. Cabe delinear que, numericamente, as ocorrências se mostraram um tanto divergentes das apresentadas inicialmente, pois no caso das ocorrências por participante, não se mostram especificadas as graduações dos respondentes e nem as segundas graduações cursadas por parte deles. De modo que, para uma apreensão concludente da percepção dos professores quanto ao campo da Educação Ambiental e sua relação com a sua prática docente cotidiana, se fez oportuno o dispor separadamente das diferentes formações de professores duplamente graduados, apresentando a partir do curso de formação, o tipo e o número de respostas obtidas para esta pergunta.

Segue a tabela:

Tabela 3 - Área de Formação e EA no Currículo ou Disciplina Lecionada

Área de Formação	Sim	Não	Não sabe	Não resp.
Biologia	2	1	-	-
Educação Física	-	1	-	-
Física	-	1	-	-
Matemática	1	1	-	-
Química	2	1	-	-
Teologia	1	-	-	-
Não respondeu	-	2	1	-
Não possui nível superior	1	-	-	1

Fonte: Autora (2022)

Chama a atenção a resposta dada por profissionais com formação em Matemática e Teologia que responderam positivamente à presença da Educação Ambiental como parte constituinte do currículo da série ou da(s) disciplina(s) a(s) qual(is) lecionam, posto que estes cursos de formação não abarcam a Educação Ambiental como disciplina elementar. De mesmo modo, chama a atenção a negativa de profissionais de Biologia e Química, dado que integram cursos que abarcam as ciências da natureza, ainda que com diferentes proximidades ou ênfases e que, portanto, em algum momento abordam esta temática.

Ao passo que estas ocorrências permitem a inferência e a confirmação quanto a relação do baixo índice de reconhecimento da Educação Ambiental no currículo educacional, bem como na prática docente cotidiana por parte dos respondentes com a legislação que rege o sistema educativo do país, visto que, conforme já apresentado nesse

estudo, a Educação Ambiental se encontra apenas citada de forma superficial na Lei de Bases do Sistema Educativo de Guiné-Bissau (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2010), sem qualquer conceituação e sem diretrizes para sua implementação e prática. Outrossim, se olhados outros documentos vigentes e fundamentadores da educação guineense como o Plano Setorial da Educação (2017-2025) e o RESEN, estes, tampouco a citam (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017; 2015).

Confirmam com mesma tônica, a atuação destes docentes em áreas aquém à sua área de formação para provimento da carência profissional local. A especialização característica dos estudos das diferentes ciências é abordada por Morin (2000) como um mecanismo inerente à educação formal que se fundamenta no seccionar, isolar e compartimentar para tornar o complexo em simples; contribuindo com a assimilação daquilo que se busca apreender. Em contrapartida, o recorte das disciplinas e a hiperespecialização que facilita a assimilação, fomenta a perda de percepção do global e promove distanciamento com o contexto multifatorial (MORIN, 2000).

Corroborando, Carvalho (2017) compara os aspectos apanhados de modo isolado nas disciplinas escolares, como fios entrelaçados formadores de um único tecido, o qual, ao ter um de seus fios retirado e considerado isoladamente, danifica os demais. Nessa comparação, a autora ressalta a minimização da realidade em fatos unidimensionais que acarretam a perda da percepção de conjunto e conseguinte impercepção da multidimensionalidade intrínseca à toda realidade.

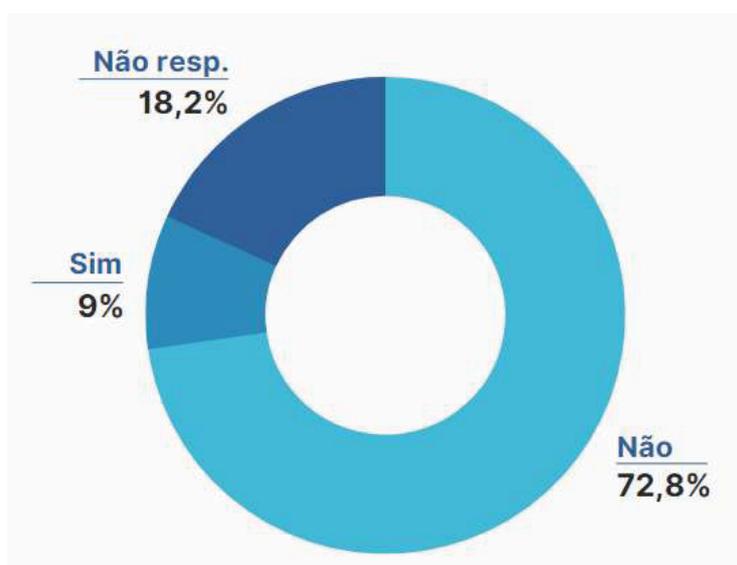
A exemplo disso, a autora cita situações corriqueiras de docentes de escolas que se organizam curricularmente sobre a lógica dos saberes disciplinares afirmando que, comumente, profissionais de determinadas disciplinas deixam de abordar aspectos socioambientais pertinentes aos conteúdos por eles trabalhados, por se tratarem de assuntos que ocupam um espaço de “não lugar” interdisciplinar, pertinente à Educação Ambiental (CARVALHO, 2017). Fala corroborada por Morin (2000, p. 38), ao afirmar que “os problemas fundamentais e os problemas globais estão ausentes das ciências disciplinares”.

A autora acrescenta que a Educação Ambiental tem como arquétipo a interdisciplinaridade e a proposição de uma organização inovadora do conhecimento “uma prática interdisciplinar de EA pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino” (CARVALHO, 2017, p. 105). Ou seja, tanto no Brasil quanto em Guiné-Bissau, o modelo curricular segmentado em disciplinas fechadas

em si mesmas, dificulta a prática da interdisciplinaridade que aprofunda conhecimentos a partir da compreensão da multifatorialidade inerente aos próprios conteúdos e, por conseguinte, a apreensão e a prática da Educação Ambiental como saber essencialmente interdisciplinar, que se enveredam para além de estudos singularmente biossistêmicos.

A questão seguinte buscou saber quanto à participação dos inquiridos em curso sobre Educação Ambiental ou que trate do tema. Os percentuais de respostas obtidas, se encontram no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Percentual de Participação em Curso de EA



Fonte: Autora (2022)

Integrantes aos 72,8% de profissionais que afirmam não terem realizado curso de Educação Ambiental ou que aborde o tema, estão profissionais que reconhecem a Educação Ambiental como parte do currículo da série ou da disciplina a qual leciona. Logo, se 36% dos docentes participantes reconhecem a presença de Educação Ambiental como componente curricular, preocupa o baixíssimo percentual de apenas 9% de afirmativas positivas, pois trata-se de profissionais que experienciam cotidianamente a prática letiva de uma abordagem, da qual, não possuem domínio. O dado confirma ainda, a tenuidade de formação continuada entre os profissionais de educação de Guiné-Bissau, tornando compreensíveis mais uma vez, algumas das razões dos baixos índices qualitativos educacionais do país.

Foi também questionado aos professores, a respeito de seu entendimento quanto ao que é Educação Ambiental. Das respostas obtidas, 6 profissionais afirmaram entender

a Educação Ambiental como um processo educacional voltado à instrução/conscientização para a preservação da natureza. Seguem alguns trechos:

Quadro 4 - Trechos de Respostas da Questão 14

Respondente	Resposta
P1	“é a forma que podemos educar os miúdos de maneira a ajudar na preservação do ambiente”
P7	“é a base de orientar e informar ou instruir as pessoas sobre causas e consequências do meio ambiente”
P9	“é um processo de educação responsável por formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais e que busquem a conservação e preservação dos recursos naturais”

Fonte: Autora (2022)

Dois respondentes, afirmaram entender que a Educação Ambiental compreende valores e competências que regem a interação do ser humano com a natureza e que visam sua preservação. Em ambas as respostas dadas pelos respondentes, há ênfase na valorização e preservação do meio ambiente, assim como visto nas respostas dadas pelos 6 respondentes anteriores. P3 identifica a Educação Ambiental como um processo por meio do qual “o indivíduo constrói competências, valores, habilidades para conservação do meio ambiente” e P11, a identifica como uma “capacidade de interação com o meio ambiente” com valorização e zelo do mesmo.

Em contrapartida, diferentemente das respostas obtidas até então, P8 afirmou se tratar de tudo que nos cerca, P10 afirmou tratar-se de uma disciplina que engloba estudos ambientais e P4 não apresentou uma definição para Educação Ambiental, antes, discorreu sobre o porquê a considera importante. Como visto, as respostas obtidas exprimem heterogeneidade de perspectivas e similitudes na maior parte delas. As principais proximidades percebidas entre as respostas, se deram no quesito preservação do meio ambiente e ensino/desenvolvimento de valores para a preservação. Se percebeu ainda, proximidade entre essas respostas e a definição de Silva (2019), na Declaração de Bubaque, afirmando que:

Nos países da CPLP, a Educação Ambiental é consensualmente definida como um instrumento metodológico facilitador e que promove a criação de um novo entendimento no que respeita ao equilíbrio social-econômico-ambiental. Por um lado, pela valorização dos desejados equilíbrios sociais, econômicos e ambientais; por outro, por estimular a criação de emprego e a aquisição de rendimentos, fortalecendo a autonomia, o associativismo comunitário e o empoderamento e, ainda, por potenciar particularidades culturais, referenciais e identitárias centradas no desenvolvimento endógeno numa perspectiva de sustentabilidade. Assim, através da Educação Ambiental, a harmonização da relação entre o desenvolvimento socioeconômico e a valorização ambiental e cultural é conseguida e reforçada (SILVA, 2019, p. 102-103).

Perspectiva correlata ao viés crítico da Educação Ambiental.

Unindo as respostas obtidas à fala de Silva (2019), é perceptível o entendimento majoritário quanto a relação da Educação Ambiental com o desenvolvimento de práticas sustentáveis mediante mudanças paradigmáticas oportunizadas por uma educação que reconhece e difunde os princípios basilares dessa relação, os quais preservam os recursos naturais e promovem autonomia endógena conjuntamente. Contudo, há falas que exprimem a distância de certos docentes com os valores e ideais próprios à Educação Ambiental, tanto no equívoco em confundir-se Educação Ambiental com meio ambiente quanto no conceber da Educação Ambiental como simples disciplina que principia o meio ambiente e suas interações ecossistêmicas.

Conhecidamente, a natureza compreende um sistema dinâmico formado da conjuntura de elementos vivos e não vivos que se interdependem e inter-retro-agem, o qual, sofre constantes interferências procedentes de ações humanas, sejam essas ações de cunho positivo ou negativo para o ambiente (ESCOBAR, 2015; MORIN, 2005; 2000; CARIDE; MEIRA, 2001; CAPRA, 1996). E, de fato, a Educação Ambiental “integra propostas educativas oriundas de concepções teóricas” que contribuem para “a construção de uma perspectiva ambientalista de mundo e de sociedade”, como esclarece Loureiro (2006, p. 132).

De modo geral, Educação Ambiental para o autor, pode ser compreendida como uma práxis educativa de múltiplas frentes que busca requalificar a compreensão societária quanto ao modo de se relacionar com a natureza. Tal práxis, se concebe no exercício das diferentes esferas da vida e dos campos sociais que se identificam com a “questão ambiental” que, por vezes, se figuram antagônicas (LOUREIRO, 2006).

Entretanto, conforme alerta Carvalho (2017, p. 124), ao passo que “a expressão ‘Educação Ambiental’ passou a ser usada como termo genérico para algo que se aproximaria de tudo o que pudesse ser acolhido sob o guarda-chuva das ‘boas práticas

ambientais' ou ainda dos 'bons comportamentos ambientais'", o uso corrente e generalizado da denominação "Educação Ambiental", pode contribuir para a perenidade de uma apreensão ingênua dos ideais concernentes ao termo (CARVALHO, 2017).

A percepção de Educação Ambiental como simples espaço de convergência de boas intenções ambientais, ampara e incentiva a falta de questionamentos quanto aos critérios que definem tais práticas e os conceitos que as fundamentam, omitindo (entre outros importantes elementos) a complexidade dos conflitos sociais estabelecidos no entorno dos diferentes modos de acesso aos bens ambientais e de uso desses bens (CARVALHO, 2017).

A essencialidade da consideração contextual, do aspecto multifacetado do fenômeno e da criticidade à práxis da Educação Ambiental, evidencia as distâncias entre a perspectiva conservadora e a perspectiva crítica da Educação Ambiental. A ótica conservadora, por se encerrar numa cosmovisão limitada que motiva ações de transformação comportamentais individuais, ignora as demais instâncias que participam, influenciam e interferem no processo imanente ao fenômeno, desconsiderando as inter-retro-ações próprias de quaisquer contextos, assim como a sua complexidade; propondo ações simplistas de gestão desses contextos complexos.

Em contrapartida, a perspectiva crítica abarca a multifatorialidade do todo. A partir da busca por uma compreensão complexa do real, propõe o exercício da reflexão, da cidadania ativa, e da instrumentalização dos atores sociais, os quais se fazem impulsionadores de uma transformação socioambiental efetiva (GUIMARÃES, 2004). Perpassa a crítica, a autocrítica, o processo dialógico/dialético do ir e vir entre as diferentes instâncias que conformam a realidade socioambiental, não cabendo assim, ações e perspectivas unilaterais.

No entanto, se salienta que esta análise não intenta avaliar se as respostas estão "certas" ou "erradas", mas reconhecer que sem a necessária criticidade abarcada pela Educação Ambiental em perspectiva crítica e pelo Pensamento Complexo, a qual se estabelece da racionalidade aberta e do incessante operar do ir e vir dialógico impulsionador de mudanças paradigmáticas e de transformação do pensamento redutor, fragmentador e disjuntivo (MORIN, 2005; 2000), a ação da Educação Ambiental não se concretiza plenamente, se condensando em ações rasas de frágeis fundamentações e, conseqüentemente, sem força suficientemente efetiva de transformação.

Estas reflexões se reforçam quando analisadas as respostas obtidas na questão seguinte, a qual solicitava a opinião dos respondentes quanto à importância da Educação

Ambiental na escola. Dentre os 10 profissionais que responderam à questão, houve unanimidade quanto à considerável relevância da Educação Ambiental na escola, todavia, diferenças se evidenciaram nas razões pelas quais, segundo os inquiridos, tal importância se justifica.

Das respostas obtidas, 8 justificaram que a Educação Ambiental na escola é relevante por propiciar ensino para a preservação. A exemplo disso, segue tabela abaixo com citações de parte da escrita dos participantes P1, P4, P7 e P9:

Quadro 5 - Trechos de Respostas da Questão 15

Respondente	Resposta
P1	“a educação ambiental tem uma grande importância na escola, porque vai ajudar as crianças a terem conhecimento sobre a importância do ambiente nas nossas vidas e também saberão como proteger o ambiente”.
P4	“a educação ambiental apresenta grande relevância, sobretudo quando se ensina os alunos na escola em como lidar com o ambiente para não prejudica-lo, esses vão aprender e por isso em prática e lá em casa vão transmitir esse conhecimento aos pais e, assim pode ajudar”.
P7	“Na minha opinião, é conhecimento de todos nós que a Educação Ambiental tem grande importância na escola, sem ela pode trazer a má consequência na vivência das pessoas”.
P9	“é um instrumento importante para alcançar a sustentabilidade através do processo de aprendizagem contínuo, buscando sempre a conscientização individual”

Fonte: Autora (2022)

Como visto, a incidência de respostas que associam a Educação Ambiental à prática educativa com vistas para a preservação dos recursos naturais, confirma a presença de uma perspectiva conservadora de Educação Ambiental, a qual prioriza a conservação ambiental com vistas para a apreensão de uma ótica sustentável, mediante mecanismo educativo. Ainda que este seja um importante valor pertinente à Educação Ambiental, conforme já citado, sua práxis não se encerra nele.

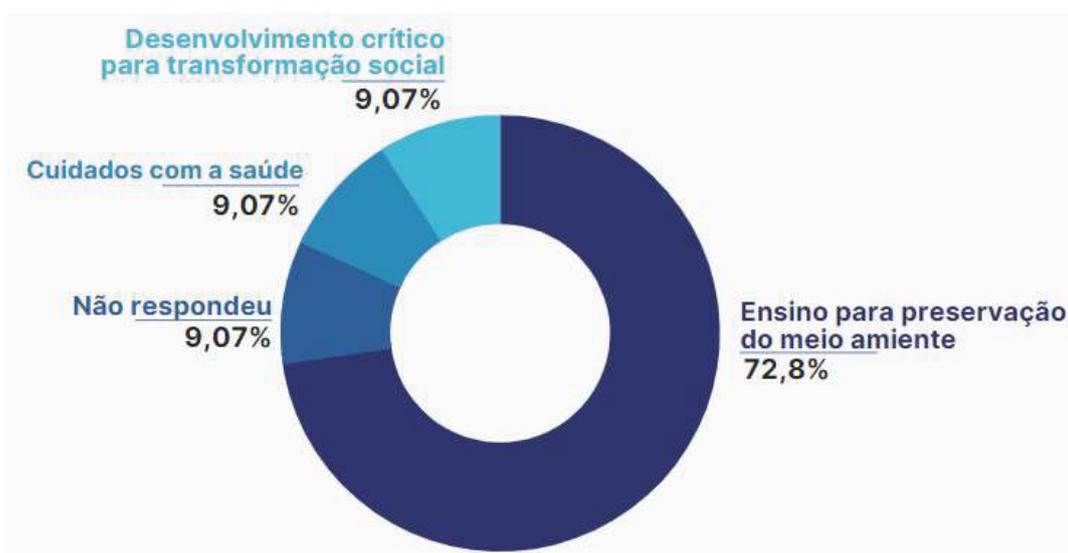
A sustentabilidade, a propósito, aparece citada apenas pelo participante P9. O participante aborda o refinamento progressivo do entendimento de cada indivíduo no que tange a sustentabilidade, no entanto, sem mencionar a criticidade; parte indispensável desse processo haja vista que, a contemplação, a tessitura e a compreensão efetiva de uma realidade complexa como esta, bem como a sua transformação, precisamente perpassam a crítica e a autocrítica inerentes à Educação Ambiental e ao Pensamento Complexo.

O único participante a relacionar a crítica à Educação Ambiental, foi o participante P2. O respondente relacionou a Educação Ambiental ao desenvolvimento de pensamento crítico social, afirmando que a Educação Ambiental permite “uma crítica da sociedade acerca dos assuntos do ambiente e pode ser o caminho que nos dá entendimento” e acrescenta conhecimento sobre o ambiente para minimizar os problemas causados pelo ser humano. Posicionamento que denota compreensão da essencialidade da autocrítica e da crítica em nível social, para apreensão substancial da multifatorialidade socioambiental.

O último respondente a trazer uma conceituação diferente das demais foi P8, o qual relacionou a importância da Educação Ambiental na escola com cuidados com a saúde, afirmando que “ajuda-nos a ter uma boa saúde e livra-nos de diferentes tipos de doenças”.

As respostas obtidas estão representadas percentualmente no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Importância da EA na Escola



Fonte: Autora (2022)

As respostas obtidas permitem apreensão para além dos conceitos de Educação Ambiental, mas também, quanto à cosmovisão dos respondentes no que diz respeito à natureza, visto que a Educação Ambiental atua como prisma ambiental na promoção de uma leitura de mundo (CARVALHO, 2017) e, a visão de mundo, se concebe no coletivo, no conhecimento, na vida compartilhada (ESCOBAR, 2015; SANTOS, 2005).

Na *Declaração de Bubaque*, Silva (2019) apresenta uma conceituação generalizada da Educação Ambiental nos países da *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP), destacando os contextos rurais ou urbanos de Guiné-Bissau. Segundo autor, nesses locais se encontram potenciais matrizes de educação não-formal aptas para ofertarem uma leitura sociocrítica à crise socioambiental e ao funcionamento como agentes comunitárias de gestão ambiental local, como: centros de Educação Ambiental, museus, centros de interpretação do patrimônio, jardins botânicos, viveiros agroflorestais, acrescenta Silva (2019).

De fato, há perceptível prevalência de uma ótica educativa para preservação, todavia, há percepções polarizadamente distintas; tanto mais próximas, tanto mais distantes do que é Educação Ambiental na essência, tornando evidente a relação entre as divergências encontradas com a massiva não realização, por parte prevalente dos inquiridos em curso que aborde a Educação Ambiental ou que a traga como tema central. A proximidade das respostas permite ainda, a inferência de que se tratem de perspectivas inerentes ao processo de transição entre o completo desconhecimento a respeito de Educação Ambiental e a assimilação deste saber e de sua relevância como resultantes da construção individual apreendida por cada docente.

Motivada pela inexistência de uma legislação-base que fundamente a Educação Ambiental no país, assim como de diretrizes que norteiem a sua implementação e práxis, favorece a predominante aquisição de um viés balizado por conceitos rasos que se limitam a ações de transformação individuais cotidianas, sem a presença de um processo reflexivo e crítico que deflagrem reconhecimento, denúncia e intervenção multidimensional sobre as problemáticas socioambientais. Reflexão reforçada pelo que se observou no modesto percentual representado pelo único participante a relacionar a Educação Ambiental ao desenvolvimento crítico para transformação social.

Em primeiro momento, se inferiu se tratar do respondente que afirmou ter participado de curso de Educação Ambiental, no entanto, ao se confrontar os dados, se percebeu que não. Viu-se ainda, que este respondente em específico, não apresenta

formação em áreas afins à Educação Ambiental. O que denota o conhecimento oriundo da experiência vicária e do esforço particular desempenhado por este participante que, se mostrando à exceção dos demais, aparenta proximidade com o viés crítico da Educação Ambiental

Ou seja, ainda que haja matrizes educacionais ambientais voltados à instrução e capacitação disponíveis em meio rural e urbano, a Educação Ambiental apreendida, experienciada e praticada pelos docentes ao longo da trajetória vicária e educacional de cada profissional, surge essencialmente do esforço particular do próprio profissional em se aproximar dessa temática. Por conseguinte, se expressa majoritariamente superficial; voltada ao conservadorismo, conforme é possível se observar no gráfico.

Sabidamente e, conforme já abordado neste estudo, desde a intitulação de Reserva de Biosfera do Arquipélago de Bolama-Bijagós (RBABB) pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) relatada pelo IBAP (2022), por Madeira (2016; 2010) e Polet (2011), medidas organizacionais e legais passaram a ser estabelecidas na região. De acordo com Polet (2011), para zoneamento da reserva em parques nacionais, houve colaboração entre o Gabinete de Planificação Costeira e os ilhéus do Arquipélago, de modo que a gestão das áreas de proteção ficou sob responsabilidade do Instituto da Biodiversidade e das Áreas Protegidas (IBAP) e dos conselhos autóctones das tabancas (aldeias) das ilhas envolvidas.

Dentre os trabalhos conjuntos emergidos, sobreveio a essencialidade de capacitação sobre Educação Ambiental para o cumprimento dos objetivos prioritários desta reserva e a ciência quanto aos processos naturais locais, suas conformações ecossistêmicas complexas, suas espécies endêmicas e características geográficas e minerais, entre outros, assim como abriu portas para eventos que oportunizassem reflexões e debates sobre esse relevante tema.

A exemplo disso, cita-se o *V Congresso Internacional de Educação Ambiental da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)* e Galiza, ocorrido em 2019 na Ilha de Bubaque (Guiné-Bissau), no salão onde ocorrem os cultos da Igreja Batista Shalon de Bubaque. O salão é constantemente utilizado para a realização de importantes eventos da escola alvo deste estudo, como seminários com os pais e cerimônias de formatura. De acordo com relato da diretora (transcrito integralmente nos anexos desse estudo), o salão da igreja foi escolhido por ser o único local da ilha a oferecer o espaço e a estrutura necessários à realização do evento.

O congresso buscou “contribuir de forma crítica para a relevância da Educação Ambiental, enquanto instrumento basilar da construção de uma sociedade sustentável, livre, justa e responsável, tanto à escala local como global” (SILVA, 2019, p. 101). Seguem abaixo, fotografias do evento:

Figura 45 - V Congresso CPLP no salão da Igreja Batista Shalon de Bubaque



Fonte: ENEA (2022)

Figura 46 - Salão da Igreja Batista Shalon de Bubaque ocupado por participantes de diferentes nacionalidades



Fonte: ENEA (2022)

Assim, a obtenção do diminuto percentual de respondentes com participação em curso de Educação Ambiental ou que a aborde aqui discutido, causa inquietação. Em especial, quando pensado quanto à oportunidade tida por estes profissionais desta escola em específico, em participarem de um evento de expressiva relevância ocorrido na mesma localidade da escola investigada. Se reconhece, todavia, o fato de o congresso ter ocorrido no ano de 2019, quando a maior parte da equipe docente respondente deste estudo, ainda não havia ingressado à equipe pedagógica da Escola Batista Shalon, haja vista que os docentes inquiridos ingressaram há, no máximo, 3 anos nesta escola.

Porém, tratando-se de um evento internacional a ser realizado em uma pequena ilha e considerando ainda que este grande evento se deu nas dependências de uma das poucas escolas da localidade ilhéu, estima-se que dificilmente certos docentes das escolas circunvizinhas não tenham tomado ciência de sua realização. Ou seja, ainda que os docentes aqui inquiridos não fizessem parte da referente equipe pedagógica em questão no ano em que o congresso ocorreu, a notícia de um evento desta grandeza, por certo, reverberou pelas imediações e pelas comunidades do entorno.

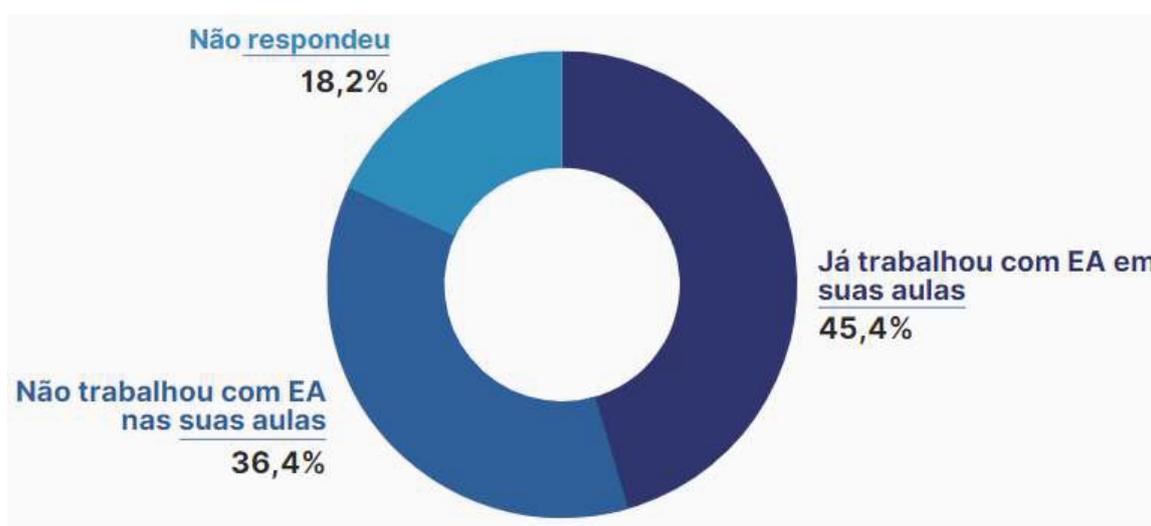
Em contrapartida, é necessário considerar novamente única citação da Educação Ambiental na legislação que rege a educação guineense, a referenciando apenas como assunto a ser contemplado; sem se quer, conceituar, situar e orientar instituições de ensino e profissionais da educação quanto à sua implementação e práxis. Visto que o dado aqui analisado (participação ou não em curso que aborde a Educação Ambiental como tema central ou que trate do tema), em especial, insta quanto à periodicidade de oferta de cursos que abordem a Educação Ambiental, seus valores, objetivos e campos de atuação, bem como quanto ao incentivo de participação dos profissionais de educação nesses cursos, a qualidade dos cursos ofertados e o interesse (ou não) dos próprios profissionais em realizá-los, se faz compreensível (e até esperado), que expressiva fração das instituições educacionais e profissionais da educação autóctones não reconheçam a necessidade de participação em eventos e cursos que promovam capacitação na área em questão.

Se a principal legislação educacional do país denota desvalor ou indiferença à Educação Ambiental quando apenas a referencia em meio a uma lista de assuntos a serem abordados na Educação Básica, dificilmente haverá entendimento quanto ao ser valor entre escolas, corpo docente e, conseqüentemente, corpo discente. De modo que

as diferentes perspectivas encontradas nas respostas obtidas quanto a Educação Ambiental e a participação em cursos de capacitação que a abordem, se mostram coerentes à falta de incentivo e de diretrizes elementares por parte do poder público guineense, que aloquem e norteiem a Educação Ambiental na educação formal de Guiné-Bissau.

Tais reflexões se reforçam a partir das respostas obtidas na questão seguinte, a qual inquiria o seguinte aos respondentes: Você trabalha ou já trabalhou em suas aulas com a Educação Ambiental? Conte como e, por favor, dê exemplos. Nos questionários analisados, 2 profissionais optaram por não responder à questão, 4 profissionais afirmaram não terem trabalhado ou trabalharem em suas aulas com a Educação Ambiental e 5 afirmaram já terem trabalhado. As incidências obtidas são apresentadas no gráfico abaixo em níveis percentuais:

Gráfico 8 - Percentual de Incidências de Atuação com a EA Pelos Respondentes



Fonte: Autora (2022)

Se observa que 45,4% dos participantes, ou seja, quase metade do total de respondentes, afirma já ter trabalhado com Educação Ambiental em sua prática letiva. Este fator agrava a inquietação quanto à baixa adesão destes profissionais à cursos sobre a temática da Educação Ambiental, visto que são docentes que operam a temática sem a qualificação mínima para tal feita. Outrossim, emerge e reitera, o panorama das muitas deficiências a serem transpostas ainda no campo da educação e da própria Educação Ambiental em Guiné-Bissau, em especial, nas ilhas componentes do Arquipélago dos

Bijagós, avultando a essencialidade emergente de capacitação, qualificação e incentivo à formação continuada destes profissionais.

Denota ainda que parte considerável dos participantes vivencia a docência ambiental em sua prática cotidiana, porém, não se reconhece como educador ambiental. O educador ambiental, segundo Carvalho (2013), consiste num caso particular de sujeito ecológico. A autora esclarece que “isto não significa que partilhar desta identidade ecológica seja necessariamente um pré-requisito para tornar-se educador ambiental. Em vários casos o caminho pode ser inverso, ou seja, da EA para a identidade ecológica” (CARVALHO, 2013, p. 7). Para a autora, o identificar-se como sujeito ecológico, bem como o se tornar um educador ambiental, são processos que podem se dar simultaneamente ou em diferentes tempos, afinal, a Educação Ambiental pode ser resultado de um engajamento vicário prévio ou fazer-se um caminho que conduza ao campo ambiental.

Estas características podem ser vistas nos relatos das aulas dos docentes que responderam positivamente à questão. Segue tabela abaixo com citações de parte da escrita dos participantes que relataram suas experiências:

Quadro 6 - Trechos de Respostas da Questão 16

Respondente	Resposta
P3	“Na minha aula trabalhei o tema sobre lixo e sua reciclagem. Durante a aula, desenvolvi atividades sobre tipos de lixos, métodos de separação e das medidas equivalente a diminuição dos lixos. Também falei dos materiais reciclados e dos que não pode ser reciclados”.
P4	“Já sim, ensinei as minhas crianças de como lidar e tratar o lixo. Os lixos têm que ser separados e agrupados nos lixeiros de acordo com o tipo, não é correto queimar o lixo, a melhor prática é reciclar. Mas como aqui não existe condições para a sua reciclagem, como alternativa, temos de enterrá-los”.
P8	“Sim, já trabalhei com a educação ambiental porque eu estou a trabalhar com disciplina que relacionado com essa educação ambiental, como por exemplo ciências naturais e ciências sociais e essas ciências trata-se de educação ambiental. Na nossa escola temos lixeiros para colocarmos os lixos. Não é para jogar no chão porque esses lixos traz estragos no meio ambiente”.

P9	“Sim, porque é um processo muito importante na vida de cada indivíduo como conservar os nossos recursos naturais. Porque todos tem direito ao meio ambiente”.
P11	“Em algumas aulas trabalhei sobre desmatamento correto, já que a comunidade vive da plantação de arroz roça, foi necessário ensiná-los que, não é correto plantar no mesmo lugar / roçar dois ou mais anos consecutivos; o certo seria plantar um lugar em seguida dar intervalo a esse lugar plantando num outro lugar diferente. Da mesma forma, como a praia fica perto da comunidade, as crianças e não só, fazem da praia um lugar de lazer (piscina); com isso foi ensinado a forma correta de interagir com esse meio muito importante. Em ambas as aulas, os ensinamentos sobre esses ambientes, foi feito através das histórias fábulas em que aparecem como personagens os próprios elementos naturais desses lugares”.

Fonte: Autora (2022)

É possível perceber, conforme se observa nas respostas supracitadas, uma predominância de concepções que denotam a gestão dos resíduos como ação suficiente em si mesma para a prática da Educação Ambiental. De fato, esta se faz uma reconhecida demanda da Educação Ambiental, no entanto, figura como uma pequena parte de seu vasto escopo. Esta abordagem fragmentada da Educação Ambiental figura na Educação Ambiental em perspectiva conservadora e exprime o necessário realinhamento de concepções que contribuam para a captura de um significado substancialmente mais profundo sobre a mesma, a qual evidencie a preservação como parte e não como o todo.

A Educação Ambiental nessa perspectiva conservadora é retratada por Carvalho (2017; 2004), Loureiro (2006; 2004), Guimarães (2004), entre outros importantes teóricos do tema. Guimarães (2004) afirma que a Educação Ambiental conservadora se alicerça numa cosmovisão fragmentada, a qual centra-se na parte e vela a totalidade perdendo, mediante simplificação da realidade, a riqueza intrínseca e naturalmente complexa. Fragmentação acuradamente dissertada por Morin (2005; 2000) e que se mostra representada na resposta dada pelo respondente P4.

O docente destaca em sua fala a problemática relacionada à incineração de resíduos e a importância da reciclagem para a correta gestão dos materiais sintéticos para a preservação do meio ambiente. Alerta ainda, quanto à ausência de mecanismos para

tal prática no meio insular, apontando o soterramento desses materiais como operar alternativo de manejo sustentável. No entanto, apesar do notório empenho do profissional em encontrar um caminho que contorne as impossibilidades e preserve o meio ambiente, a orientação dada aos alunos se mostra equivocada, haja vista que desconsidera a contaminação do solo causada por esses mesmos resíduos, a qual pode causar contaminação de córregos e lençóis subterrâneos. O realimento das perspectivas conservadora e crítica da Educação Ambiental, se faz potente para ampliar a captura desta realidade, acrescentando a criticidade essencial ao conhecimento e aprofundamento tanto das problemáticas quanto das possíveis soluções aplicáveis à preservação.

Como última questão, foi perguntado aos respondentes: Em sua opinião, a Educação Ambiental pode ajudar a melhorar a qualidade de vida da comunidade da Ilha de Bubaque? Explique a sua resposta, independentemente de a sua opinião ser positiva ou negativa.

Há concordância entre 10 dos 11 participantes quanto a potencialidade da Educação Ambiental para a melhoria de qualidade de vida da comunidade autóctone de Bubaque. As explicações do porquê ou do como, no entanto, se diferem entre os respondentes. Segue demonstrativo percentual das incidências de justificativas apresentadas por esses respondentes:

Quadro 7 - Demonstrativo Percentual de Incidências Sobre a Potência da Educação Ambiental Para Melhoria de Vida dos Autóctones



Fonte: Autora (2022)

As ocorrências corroboram com os questionamentos anteriores quanto à relação estabelecida por considerável parcela de respondentes da Educação Ambiental com a preservação do meio ambiente, em especial, das praias mediante ações de coleta e manejo de resíduos. Outrossim, as demais ocorrências, formadoras dos outros 40%,

denotam peculiaridades argumentativas sobre as quais emerge o desejo de transformação e o ensejo de construção de uma ótica menos superficial da Educação Ambiental, condizentes com práticas, valores e objetivos transformadores imanentes à perspectiva crítica da Educação Ambiental, balizadora deste estudo.

O profissional a apresentar um posicionamento divergente ao dos demais, afirma o seguinte: “Ainda não conheci o seu efeito no processo de aprendizado na escola” (P10). A colocação do participante não se mostra muito clara, cabendo inferências. O efeito por ele referido, pode se tratar da necessidade de uma inserção efetiva da Educação Ambiental nos processos educativos.

De fato, a inserção de conceituação e diretrizes que rejam a práxis da Educação Ambiental no ensino guineense se faz urgente, visto que a alusão dada à temática na Lei de Bases do Sistema Educativo de Guiné-Bissau (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2010), se mostra insuficiente e, conseqüentemente, ineficaz. Se olhados outros documentos vigentes e fundamentadores da educação guineense como o Plano Setorial da Educação (2017-2025) e o RESEN, os quais têm a referida lei como parâmetro, não se torna surpresa, o fato de estes documentos, sequer, a citarem (REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, 2017; 2015).

Se não há ênfase quanto a Educação Ambiental nos documentos basilares da educação guineense, como os profissionais da educação entenderão sua essencialidade? De fato, se torna improvável que estes profissionais venham a desenvolver valores educacionais ambientais, sem o provimento basilar necessário. Este provimento precisa advir do poder público.

Não se trata de apresentar um modelo único e pleno de Educação Ambiental, o qual disponha de todas as respostas necessárias à resolução das problemáticas socioeconômicas-ambientais em si. No entanto, a não existência de uma concepção clara de Educação Ambiental e de suas vertentes, dificulta o alcance de uma conversão efetiva dessa realidade contextual, tanto em âmbito educacional formal quanto social insular.

Considerável parcela dos docentes inquiridos não se reconhece como educador ambiental e há prevalente desconhecimento dos participantes quanto a Educação Ambiental como parte basilar de sua vivência profissional. No entanto, a vivência ambiental predominantemente conservadora, se mostra habitual na prática cotidiana escolar desses mesmos profissionais, reforçando novamente, o desejo imanente da equipe educacional em dispor de um fazer ambiental oriundo de esforços próprios.

Porém, a não definição de um caminho educacional ambiental atrelado à necessidade emergente de políticas públicas que assegurem e façam valer direitos fundamentais como o manejo de resíduos e saneamento básico, acaba por contribuir para a emergência de iniciativas que, na prática das ações, se apresentam superficiais, imediatistas e insuficientes. Desconsiderando ou não dispondo da atenção devida às responsabilidades cabíveis às esferas política, legislativa, econômica e social das causas das problemáticas enfrentadas, propõe atividades de responsabilização individual e ações cotidianas voltadas apenas aos efeitos, como a coleta de resíduos.

Essa perspectiva conservadora de Educação Ambiental, tende assim, ao reducionismo dos valores e ações deste campo, pois insiste na proposta de “privilegiar ou promover o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental” (GUIMARÃES, 2004, p. 27). Desconsiderando contextos complexos a partir de propostas simples de gestão desses contextos.

Loureiro (2006) alerta que “formular um pensamento sistêmico em cima de fluxos energéticos, materiais e termodinâmicos enfatiza adequadamente os organismos vivos, mas dissolve a existência, a cultura e demais fenômenos tipicamente humanos” (LOUREIRO, 2006, p. 137), evidenciando a necessidade de contemplação multifatorial atinente à Educação Ambiental em perspectiva crítica e ao Pensamento Complexo. A criticidade social e autocrítica que abrangem as diferentes esferas influenciadas e influenciadoras do problema.

A conservação/preservação do meio ambiente compõe uma expressiva parcela dos princípios atinentes à Educação Ambiental, porém, não figura como única. De modo que, se assim como a realidade investigada a Educação Ambiental for concebida de forma redutora e fragmentada, esta não contemplará plenamente as multiplicidades contextuais operadas e, conseqüentemente, não possuirá competência suficiente para transformá-la.

Considerando o contexto insular guineense, o qual perpassa consecutivas tentativas de reerguimento político, social e educacional de Guiné-Bissau e que ainda se faz agravado pelas adversidades inerentes à própria insularidade, a Educação Ambiental desenvolvida requer criticidade, para além de ações simples de coleta e direcionamento adequado de resíduos em residências e escolas. Reconhecidamente, estas se fazem práticas pertinentes e necessárias, no entanto, se mostram limitadas e superficiais, pois propõe uma remediação das resultantes, sem nunca tratar as causas.

Visto que a Educação Ambiental essencialmente tem gênese nos processos educativos, em especial no ambiente escolar, sua práxis precisa transpassar ações individuais, oportunizando processos dialógicos/dialéticos que despontem e busquem caminhos efetivos para as questões emergentes que interferem e influenciam a vida comunitária de seu entorno, como: saneamento básico, gestão de resíduos, segurança alimentar, prevenção e tratamento de doenças, trabalho infantojuvenil, prevenção de desastres ambientais, entre outros. Criticidade inerente à perspectiva crítica da Educação Ambiental, potencial para promoção de efetiva transformação desse complexo contexto em suas instâncias múltiplas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que se seguem nesse capítulo final, estão arranjadas de modo a retomar a organização da pesquisa e apresentar os resultados obtidos ao longo de sua construção para cada objetivo proposto em seu início, bem como apresentar as impressões e reflexões da pesquisadora. Se optou pelo arranjo das reflexões sendo iniciado pelos objetivos específicos, haja vista que juntos compreendem em desdobramentos do objetivo geral, segue para o fechamento dos objetivos com a retomada do objetivo geral e, por fim, as considerações da pesquisadora.

Guiné-Bissau é um país com história rica e povo forte, que se encontra em processo de resgate identitário enquanto busca vencer os inúmeros desafios e vulnerabilidades persistentes. O processo de colonização sofrido por Guiné-Bissau por mais de 500 anos, surte efeito sobre a população guineense ainda em dias atuais.

Após 11 anos de conflitos armados, em 1974 Guiné-Bissau conquista oficialmente a independência de Portugal e se torna uma república, a República da Guiné-Bissau. Porém, diferentemente da liberdade substantiva que se almejava conquistar, seguiu-se um período de sucessivos golpes de Estado e conflitos político-militares que promoveram e agravaram muitas precariedades que assolam o povo guineense.

O seguimento histórico que define e conforma a Guiné-Bissau atual, infelizmente, transpassa o período colonial, assim como, as sucessivas sublevações militares com consecutivas mudanças governamentais que instauraram instabilidades políticas e sociais. São fatos históricos que ecoam em dias atuais sobre a população e sobre os ambientes guineenses e interferem em seu presente.

Se tratando dos contextos insulares guineenses, esse efeitos se tornam ainda mais vultosos devido a imposições e desafios da própria insularidade e, nesse complexo contexto, se encontra a escola-alvo desse estudo. Frente às vulnerabilidades sociais advindas do contexto histórico, político e social e acentuadas pelo isolamento geográfico, se intentou compreender a realidade cotidiana da educação formal dessa comunidade insular, emergindo assim, o questionamento-chave desse trabalho: *De que maneira a Educação Ambiental em perspectiva crítica pode contribuir para a construção de um caminho de transformação socioambiental em Bubaque através da escola local que promova, ao longo dos anos, sentimento de responsabilidade e pertencimento que resultem em preservação dos recursos naturais e autonomia socioeconômica da comunidade?*

A pergunta norteadora suscitou outros questionamentos, os quais se desdobraram nos objetivos geral e específicos desse estudo. Como objetivo geral, se buscou apontar as possíveis contribuições da Educação Ambiental articulada à educação formal na ilha de Bubaque (Guiné-Bissau) para a construção de um caminho de protagonismo comunitário local. O objetivo geral, será retomado ao final dos objetivos específicos.

O primeiro, consiste na caracterização do ensino formal na Ilha de Bubaque trazendo a importância da escola para o contexto local. Esse objetivo veio a se tornar o principal desafio desse trabalho, frente ao quadro pandêmico mundial de COVID-19. Devido às restrições sanitárias, fechamentos de aeroportos e isolamentos impostos no Brasil ocorridos durante o desenvolvimento da pesquisa, a coleta dos dados pela pesquisadora *in loco* se tornou impraticável, alterando todo o caminho investigativo pretendido inicialmente.

Descrever o contexto de outro país, por si só, figura num imenso desafio. Fazê-lo à distância, sem a possibilidade do olhar do pesquisador, se faz um desafio ainda maior. Esse processo só foi possível graças à ajuda da diretora da escola que, pronta e voluntariamente se dispôs a corroborar coletando os dados que a pesquisadora não pôde realizar, como a aplicação dos questionários e envio dos questionários respondidos, registros fotográficos e documentos.

Nesse cenário, a análise documental se tornou um elemento de expressiva relevância para a pesquisa, pois os dados obtidos via questionários e/ou entrevista, ao serem acareados pelos elementos documentais, afirmavam veracidade, confiabilidade e segurança no processo de construção contextual. Logo, a caracterização do contexto geográfico, histórico, político, social e educacional de Guiné-Bissau, do Arquipélago dos Bijagós e da escola investigada, foram possíveis a partir da análise de documentos levantados pela pesquisadora no Brasil, somados a documentos enviados de Bubaque pela direção da escola e corroborados pelos relatos obtidos via questionários e entrevista semiestruturada.

Especificamente quanto a contextualização educacional de Guiné-Bissau e da escola investigada, os documentos consultados abarcam legislações, planos educacionais, relatórios, PPP, entre outros, além de teóricos referenciais do tema, juntamente com as respostas obtidas nos questionários e entrevista semiestruturada. O resultado desse objetivo específico assim, se encontra na composição do capítulo *Reconhecimento da Realidade* dessa dissertação, o qual apresenta de modo substancial

o contexto no qual o fenômeno se encontra inserido e que fundamenta as análises, reflexões e resultados dos demais objetivos específicos.

Tendo como prisma a conjuntura entre as concordâncias encontradas nos ideais da Educação Ambiental em perspectiva crítica e no contemplan multidimensional do Pensamento Complexo para que se pensasse e analisasse a possibilidade da transformação socioambiental local por meio da articulação promovida pela Educação Ambiental em perspectiva crítica, durante o processo de análise dos dados, interpretação e reflexão, informações importantes surgiram que provocaram reflexões para além dos questionamentos iniciais desse trabalho e contribuíram significativamente para melhor compreensão do fenômeno. Reflexões quanto a causas, efeitos e suas interrelações em diferentes esferas.

Das muitas perdas infraestruturais e econômicas consequentes da instabilidade política instaurada, às precariedades e doenças provocadas pela falta de saneamento básico; das altas taxas de analfabetismo e evasão escolar, à acentuada piora no quadro em se tratando do sexo feminino, menorizando as chances de que as mulheres (principais mantenedoras familiares) possam estar aptas a disputarem melhores posicionamentos no mercado de trabalho; do trabalho infanto-juvenil à difícil decisão tomada por famílias que tiram seus filhos da escola para que auxiliem no cultivo de subsistência familiar; dos subempregos destinados aos autóctones pelo mercado turístico-hoteleiro instaurado na ilha, à gentrificação fomentada pelo crescimento do mesmo mercado, com significativa perda territorial e cultural; da presença de alguns poucos docentes graduados nas escolas à falta de qualificação profissional e insuficiência de profissionais nas escolas; entre outros latentes e inquietantes desafios.

Todas, circunstâncias interseccionadas e de expressiva relevância na tessitura desse fenômeno, que juntas, corroboram para o esclarecimento do porquê dos baixos índices qualitativos educacionais do país. Todas apresentadas e refletidas em diferentes níveis de profundidade nessa pesquisa. As quais avultam a relevância da escola no contexto insular.

Constatou-se que para o amplo desenvolvimento das ilhas e de suas comunidades e conquista da autonomia necessária à efetiva transposição dos muitos obstáculos supracitados, é essencial a presença da escola. A escola, enquanto espaço promotor e potencializador de emancipação, oportuniza o desenvolvimento do senso crítico e autocrítico e a apreensão de saberes e competências pertinentes ao desenvolvimento humano, comunitário e ambiental. Ferramentas colaborativas para a

compreensão do ser e fazer socioambientais que promovem a identificação de fragilidades e a busca por soluções dos problemas enfrentados.

Outrossim, a oferta de escolas favorece o combate à evasão escolar e ao analfabetismo. As escolas ainda, contribuem significativamente no combate à fome, principal fator social de evasão escolar, e o trabalho infanto-juvenil. Oportuniza ainda, a capacitação profissional dos autóctones, ampliando possibilidades que transpõem os subempregos e conseqüentemente, melhora a renda e condição das famílias. Como resultado, há aumento do potencial econômico e ampliação das liberdades substantivas.

O trabalho desempenhado pela Escola Batista Shalon de Bubaque, enquanto escola insular investigada e conforme demonstrado ao longo dessa pesquisa, tem tornado evidente essa essencialidade transformadora da ação educativa formal para o contexto insular. Num trabalho de ênfase social, tem se engajado junto à comunidade no enfrentamento dessas e outras problemáticas de seu entorno, promovendo capacitação e autonomia através da educação.

No entanto, esse é um trajeto árduo que necessita de apoio e investimento do poder público para implementação de novas escolas e para a formação de professores. Enquanto esse investimento não ocorre, exige e continuará a exigir contínuo e esperançoso trabalho das comunidades escolares que já o fazem e das próprias comunidades autóctones. Mas que, por certo, gerarão bons resultados, estreitando distâncias geográficas e sociais e possibilitando a continuidade do mundo insular e um futuro de protagonismo às comunidades insulares.

Partindo para os próximos objetivos específicos, se compreendeu complementariedade entre eles, de modo que as reflexões que se seguem visam responder aos dois conjuntamente. O segundo objetivo específico deste estudo, buscou identificar, junto aos docentes atuantes na escola local de Bubaque, a presença de práticas pedagógicas de Educação Ambiental na escola e, o terceiro e último, buscou compreender de que maneira se dão essas práticas e refletir sobre os desafios enfrentados pela escola no que tange a implementação da Educação Ambiental na escola junto à comunidade insular de Bubaque.

Para que se compusessem estes objetivos, foram utilizadas respostas advindas dos questionários respondidos pelos docentes que participaram voluntariamente da pesquisa, respostas provenientes da entrevista semiestruturada e documentos decorrentes da análise documental. A partir dessa conjuntura, foram construídos dados descritos e demonstrativos gráficos e percentuais.

Foram analisados 11 questionários, dos quais 10 foram aplicados em Bubaque e enviados em formato de registro fotográfico à pesquisadora e 1 foi aplicado pela pesquisadora a um profissional que se encontrava em curso de pós-graduação no Brasil. Os questionários e documentos foram acareados e possibilitaram, mais uma vez, apreensões substanciais para a compreensão do fenômeno.

Em meio a diferentes prismas, interesses e cosmovisões, a Educação Ambiental sofre distintas concepções advindas das peculiaridades vicárias de cada profissional, resultantes da conjuntura entre a apreensão educacional adquirida e a presença (ou ausência) de contato com a própria Educação Ambiental. Contudo, a ausência, infelizmente, se apresenta sobressalente.

Identificaram-se equívocos importantes por parte de alguns docentes na descrição quanto ao que vem a ser a Educação Ambiental, denotando considerável distanciamento desses profissionais com a temática. A expressiva fatia de profissionais distantes da temática se deve, especialmente, à forte influência sofrida pela legislação que rege o sistema educativo do país, a qual não oferece subsídios mínimos para sua implementação. A inexistência de leis e diretrizes educacionais que denotem a relevância da Educação Ambiental somada à ausência de diretrizes para sua implementação e prática, repercute nas distintas perspectivas apresentadas pelos docentes, práticas conservadoras prevalentes e na baixa adesão de profissionais à cursos que a abordem.

Em contrapartida, não há como esquecer que a ilha a qual a escola está alocada há 9 anos, pertence ao Arquipélago dos Bijagós, o qual foi intitulação como Reserva da Biosfera pela UNESCO em 1996 e que, para o cumprimento dos objetivos de tal titulação, foi designado o Instituto da Biodiversidade das Áreas Protegidas (IBAP) com autoridade e habilitação para fazer valer esses objetivos. E que, passados quase 30 anos da importante titularidade, não se observam avanços expressivos no arquipélago junto às comunidades escolares e às populações autóctones insulares. Fato que denota a lentidão de ações socioambientais efetivas que acrescentem o conhecimento necessário ao desenvolvimento de uma vivência insular sustentável.

Em paralelo, se observa o engajamento para o suprimento de parte dessa imensa lacuna em iniciativas como a da Escola Batista Shalon em desenvolver práticas de Educação Ambiental e das famílias em se envolverem nessas iniciativas. É fato que as iniciativas não poderiam representar ações isoladas; necessitariam de instrução, estruturação e até mesmo, sustento do órgão responsável, o IBAP, para maior efetividade de suas ações.

Corroborando com esse entendimento, se atenta que há reconhecido esforço dos docentes para proximidade com a temática e, como já citado, essa proximidade ou distanciamento, é resultado das vivências e da conjuntura entre a apreensão educacional adquirida e a presença (ou ausência) de contato com a própria Educação Ambiental, bem como, tornam compreensíveis a dificuldade de reconhecimento de alguns participantes do fazer do educador ambiental e dos valores e fazeres da própria Educação Ambiental. Fatores que, na presença de um aporte fornecido pelo IBAP, possivelmente, seriam solucionados.

Percebeu-se ainda, um entendimento comum observado entre os docentes quanto a relação da Educação Ambiental com o desenvolvimento de práticas sustentáveis, oportunizadas pela escola mediante mudanças paradigmáticas provenientes de uma educação que reconhece e difunde os princípios de preservação dos recursos naturais e promovem autonomia endógena conjuntamente. No entanto, quase que unanimemente, os respondentes reconheceram a gestão dos resíduos como ação suficiente em si mesma para a prática da Educação Ambiental.

Visto que a Escola Batista Shalon anualmente realiza a Campanha de Sensibilização de Não Jogar Lixo no Chão em Bubaque, um evento que promove a comunicação informativa quanto ao descarte correto dos materiais a serem descartados em lixeiras e o recolhimento de todo o lixo encontrado, proporcionando um dia de limpeza da ilha e que envolve alunos, familiares, professores e demais funcionários da escola, com a finalidade de combate à poluição gerada pelos resíduos sólidos na ilha, se torna compreensível a razão desse entendimento.

Se observou que para parte desses profissionais, o evento corresponde ao primeiro e único contato com a temática da Educação Ambiental. Outrossim, considerando que a escola instrui cotidianamente alunos e educadores quanto à importância da manutenção da limpeza dos espaços comuns escolares e para a preservação ambiental, se torna evidente que já se alcançaram pequenas mudanças de hábitos e que há uma implementação de práticas sustentáveis (ainda que limitadas) com potencial à médio e longo prazos de, ao menos, alcançar parte das transformações socioambientais ansiadas. Quem sabe, a efetivação de coleta seletiva nas ilhas e implementação de saneamento básico para os autóctones.

Assim, se retoma o objetivo geral deste estudo: apontar as possíveis contribuições da Educação Ambiental articulada à educação formal na ilha de Bubaque (Guiné-Bissau) para a construção de um caminho de protagonismo comunitário local. O mundo insular

seguidamente busca caminhos para vencer a fragmentação geográfica e social, a dependência continental e alcançar sua real autonomia.

As barreiras físicas incentivam a conformação de barreiras sociais e as agravam. A escola por sua vez, traz consigo a potencialidade para o irromper das barreiras sociais, amplia o acesso a conhecimentos, até então, inacessíveis, diminuindo distâncias.

Diante de tamanhos obstáculos geográficos, políticos e sociais, se resgata a fala de Leff (2003, *apud*. Loureiro, 2006) ao considerar que não há um único método válido, mas métodos integrados numa conjuntura laboral que propicia redefinição mediante processo dialógico. Por isso, se propõe a articulação entre a educação formal e a Educação Ambiental, em especial, a Educação Ambiental em perspectiva crítica. Frente ao contexto insular guineense e frente ao potencial emancipatório da escola, se confirma assertiva e premente a conexão entre os dois vieses educacionais para o trilhar de um caminho que conduza ao protagonismo insular local.

Ressalta-se que, para que se pensem meios efetivos de transformação socioambiental guineense que confirmem autonomia à sociedade presente para uma concreta construção de futuro democrático, é imprescindível que se considerem integralmente as dimensões multifatoriais dessa realidade complexa, reconhecendo cada momento histórico com sua fração de responsabilidade na perenidade do quadro de vulnerabilidade e exploração popular.

Dentre as possíveis contribuições oriundas dessa articulação entre Educação Ambiental em perspectiva crítica e educação formal, destacamos: i) Desenvolvimento do senso crítico e autocrítico, para melhor compreensão de sua própria realidade, das problemáticas que a envolvem (em caráter individual e comunitário) e a busca por soluções para as mesmas; ii) Junção entre conhecimento tradicional e curricular que propiciem acesso a conhecimentos e práticas sustentáveis de cultivo. O entrelace de conhecimentos com potencial para tornar o cultivo de subsistência mais amplo e mais bem gerido, sem comprometimento das reservas naturais; iii) Reconhecimento e embate dos problemas de saúde pública associados à falta de saneamento básico; iv) Busca por fontes alternativas e sustentáveis de energia; v) Ampliação de ações educativo-ambientais nas escolas e para além de seus muros, corroborando para mudanças de paradigmas e a evolução sustentável comunitária Ambiental; vi) Melhor compreensão do que representa fazer parte de uma Área de Proteção Ambiental, com responsabilidades, valorização e reconhecimento de direitos e conseqüente preservação mais efetiva dos recursos naturais; vii) Melhor compreensão do mercado econômico do país, sua influência sobre

os ambientes, às sociedades naturais e tradicionais, em especial, no que tange a perda territorial e cultural; entre outras.

A exemplo, citam-se, mais uma vez, as estratégias seguidas pela escola investigada nessa dissertação, a qual tem escolhido unir educação formal e Educação Ambiental em sua prática educacional. Desde o desenvolvimento de civismo e sentimento de pertencimento, no esforço de implementação de práticas sustentáveis, tanto individuais quanto coletivas para preservação das riquezas naturais, desembocando no reconhecimento do potencial da educação para o alcance comunitário de liberdades substantivas concretas.

Cabe ressaltar que a diretora entrevistada, responsável pela implementação da escola e pela iniciativa das ações desenvolvidas em Educação Ambiental, possui apenas o nível médio técnico em enfermagem como nível de instrução, ou seja, mesmo não possuindo qualificações profissionais pedagógicas e docentes para abrir escolas e gerilas, teve inegável coragem e iniciativa para principiar uma trajetória de libertação comunitária mediante a educação.

Ainda que o processos educacionais utilizados pela diretora da escola possam não corresponder às formas compreendidas como ideais para especialistas da Educação Ambiental ou da Educação Formal, no cumprimento e no exercício das ações, inegavelmente, o trabalho desenvolvido por ela e pelas escolas por ela abertas ao longo dos anos, tem gerado modificações positivas. Mais especificamente no campo educacional formal, tem garantido às pessoas das aldeias onde há escolas, oportunidades de acesso à educação de qualidade e a conseqüente autonomia e empoderamento comunitários.

Sinal disso, se vê em alguns alunos dessas mesmas escolas que, após terem concluído o último nível ofertado na ilha de origem, partiram para a capital Bissau ou para outros países, a fim de cursarem graduação. Após a conclusão, retornaram às ilhas para atuarem como profissionais em áreas nas quais as ilhas sofriam carências por muitos anos. Ou seja, mais que intentando suas próprias evoluções pessoais, buscando o desenvolvimento de suas comunidades.

Diante de um crescente quadro de emigração conseqüente dos desgastes gerados por anos de conflitos e precariedades prevalentes, desenvolver o sentimento de pertencimento e promover o desejo por desenvolver seu local de origem se mostra um importante resultado obtido da união entre educação formal e Educação Ambiental. Além de oportunizar que famílias saiam da condição de analfabetismo, o trabalho desenvolvido

pelas escolas abertas no Arquipélago dos Bijagós, têm contribuído expressivamente para a melhoria de vida das comunidades autóctones como um todo.

Logo, essa pesquisa tem expressiva relevância para os professores envolvidos nessa realidade, para a escola pesquisada e para a comunidade de Bubaque, pois para além de demonstrar vulnerabilidades e dificuldades, se propõe a servir como instrumento de ampliação perceptiva; como uma lupa. A partir da proximidade com o fenômeno, assim como uma lente de aumento, propicia que se enxerguem elementos, até então, despercebidos. Aponta fragilidades, pois estão presentes e não podem (nem devem) ser ignoradas, mas não se detém apenas a elas.

Os resultados positivos, são muitos. Porém, a limitação de recursos e conhecimentos, em especial no que tange a Educação Ambiental, limita o alcance de todo esforço empregado. Por isso, propõe-se que materiais informativos sejam produzidos e enviados aos professores da Ilha de Bubaque. Propõe-se também que, aproveitando a conexão entre as escolas brasileira e guineense, sejam enviados profissionais do Brasil à Bubaque uma vez ao ano, para que contribuam com cursos de capacitação profissional em Educação Ambiental em perspectiva crítica e demais carências da equipe.

Por fim, se reconhece que uma realidade dona de tamanha complexidade, não é capaz de ser apreendida em sua totalidade num único trabalho. Se entende que os dados levantados e utilizados para a composição desse fenômeno, bem como as reflexões, percepções, provocações, discussões e indagações por eles oportunizados, compreendem uma relevante fração desse fenômeno, porém, enquanto fração, incapaz de esgotar todos os elementos conformadores do complexo contexto estudado. Desse modo, estima-se que a partir dos resultados e reflexões realizados neste trabalho, novas pesquisas surjam, aprofundando temas relevantes já apresentados e preenchendo as lacunas ainda existentes.

Para o encerramento, peço licença acadêmica para discorrer o texto em primeira pessoa, a fim de compartilhar minhas impressões e apreensões. Enquanto bióloga, acredito e vivencio a Educação Ambiental como educação que integra diferentes esferas, que promove a construção de valores significativos disparadores de transformação individual e comunitária, onde a ação local se estende à regional, a regional à nacional, resultando em ação de efeito global. Acredito na responsabilidade comum sobre os ambientes, no respeito às diferentes sociedades e no ser humano como integrante dos ecossistemas, não um ser à parte. Acredito em ações potenciais que, mesmo pequenas,

são capazes de gerar grandes transformações. E esse trabalho reafirmou todos esses valores.

Essa pesquisa partiu do meu olhar inquieto sobre as vulnerabilidades socioambientais vividas pelos insulares de Bubaque e sobre o país da Guiné-Bissau. Enveredou por um caminho de imersão nos contextos insular, guineense e escolar de Bubaque, apreendendo quanto as suas riquezas histórica, cultural e ambiental, seus desafios, peculiaridades, vulnerabilidades e avanços. Em especial, os avanços alcançados pelos docentes e pela Escola Batista Shalon de Bubaque, os quais, junto à comunidade do entorno, são exemplos de uma verdade que trago comigo e compartilho no *Breve Relato Memorial* desse trabalho: que profissionais de educação engajados e comprometidos com o processo educacional, são capazes de transformar mundos, ainda que seja o mundo de uma criança. Porém, hoje, acrescento que: ...são capazes de transformar mundos, inclusive, mundos insulares.

Finalizo este trabalho enriquecida pelos muitos aprendizados vividos nesse processo e desejava de que essa dissertação disponha dessa mesma essência potencialmente transformadora. Que seja capaz de promover a volta do olhar acadêmico para essa ilha e para as demais ilhas do Arquipélago dos Bijagós com lentes potentes, capazes de trazer proximidades maiores sobre elementos aqui apresentados, assim como para revelar novos elementos ainda não contemplados e que corroborem para a tessitura dessa realidade, para o debate e aprofundamento reflexivo, bem como, para as transformações emergentes.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem-viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Ed. Elefante, 2016.
- Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios (AECEP). **Abordagem Educacional por Princípios (AEP)**. 2022. Disponível em: <<https://aecep.org.br/aep/>>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, n. 129, 2006. p. 637-651 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKkF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Educação e Contemporaneidade, n. 40, 2013. p. 95-103. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- ANDREOLI, Vanessa M. **A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR**: currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local. 2016. Tese (Doutorado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- ANDREOLI, Vanessa M.; CAMPOS, Marília A. T. **Educação Ambiental, currículo e desenvolvimento comunitário**: possíveis diálogos à partir do olhar dos professores da Ilha do Mel/PR. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo17_VANESSA-MARION-ANDREOLI-MAR%C3%8DIA-ANDRADE-TORALES-CAMPOS.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- BES, Pablo.; SILVA, Carlos. G. Lopes. D.; FERNANDES, Eliane.de.Godoi. T.; *et. al.* **Currículo e desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Sagah, 2020.
- BONENTE, Bianca A. I. Di Maio. **A economia do desenvolvimento em perspectiva histórica**: novos rumos da disciplina. 2007. 103 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Uberlândia, Instituto de Economia, Uberlândia, São Paulo. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13601>>. Acesso em: 25 mai. 2021
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1. ed. 49 reimpr. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm> Acesso em: 12 abr. 2022.
- BURSZTYN, Maria Augusta; BURSZTYN, Marcel. **Fundamentos de política e gestão ambiental**: caminhos para a sustentabilidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

- CALDART, R. S.; Stedile, M. E.; Daros, D. (org.). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1996.
- CARIDE, José Antonio; MEIRA, Pablo Ángel. **Educación Ambiental y desarrollo humano**. 1. ed., Barcelona: Ed. Ariel Educación, 2001.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividades na formação dos educadores ambientais. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M (Orgs.) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 1-16.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O Sujeito Ecológico: a formação de novas identidades na escola. *In*: PERNAMBUCO, Marta; PAIVA, Irene. (Org.) **Práticas Coletivas na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, 2013. p. 115-124.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O Sujeito Ecológico: a formação de novas identidades na escola. *In*: PERNAMBUCO, Marta; PAIVA, Irene. (Org.) **Práticas Coletivas na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, 2013. p. 115-124.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 8. ed. New York: Routledge, 2018.
- COLLEY, Eduardo; FISCHER, Marta Luciane. **Especiação e seus mecanismos: histórico conceitual e avanços recentes**. Rio de Janeiro: Manguinhos, v. 20, n. 4, 2013. p. 1671–1694. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/KwTrBzh4twy5MjZ4hvd7SRx/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em: 20 dez. 2021.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CRUZ, Graciano Anildo. Direito do Ambiente e Teoria da normação na Guiné-Bissau: de uma teoria do Direito do Ambiente guineense ao seu contributo para a teoria e prática da normação na Guiné-Bissau. *in*: **Direito do Ambiente e redacção normativa: teoria e prática nos países lusófonos**. Alemanha: União Mundial Para a Natureza (UICN), n.42, 2000. p. 125 – 146.
- DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: <
<https://bds.unb.br/handle/123456789/863> >. Acesso em: 25 abr. 2022.
- Department of Economic and Social Affairs (DESA). **Sustainable development goals knowledge platform**. 2021. Disponível em:

<<https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?menu=1520>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

- DIEGUES, Antonio Carlos. **Ilhas e sociedades insulares**. São Paulo: NUPAUB-USP, 1997.

- DIEGUES, Antonio Carlos. **Sociedades insulares e biodiversidade**. São Paulo: NUPAUB-USP, 1999.

- Estratégia Nacional De Educação Ambiental (ENEA). **V Congresso Internacional de Educação Ambiental da CPLP**. 2022. Disponível em:

<<https://enea.apambiente.pt/content/v-congresso-internacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-dos-pa%C3%ADses-e-comunidades-de-l%C3%ADngua-0>>. Acesso em: 20 set. 2022.

- ESCOBAR, Arturo. **Territorios de diferencia**: la otnología política de los “derechos ao territorio”. Paraná: Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFPR, v. 35, 2015. p. 89-100.

- ESPÍNOLA, Paulo; CRAVIDÃO, Fernanda. **A ciência das ilhas e os estudos insulares**: breves reflexões sobre o contributo da geografia. Uberlândia: Sociedade e Natureza, 2014. p. 433-444.

- FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**: noções básicas em pesquisa científica. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

- FARIA, José Henrique de. **Por uma teoria crítica de sustentabilidade**. Londrina: Organizações e Sustentabilidade, v. 2, n. 1, 2014. p. 2-25.

- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

- FLORIANI, Dimas. **Conhecimento, meio ambiente e globalização**. Curitiba: Juruá, 2004.

- GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.

- GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental crítica. *In*: LAYRARGUES, P.P. (Org.) **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

- HELPA, Juliana Pompeo. **Ferramentas e projetos em Educação por Princípios**. Orlando: Florida Christian University, 2015. p. 1-10. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/17944644-Ed5112-ferramentas-projetos-em-educacao-por-principio.html>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

- Instituto da Biodiversidade e das Áreas Protegidas (IBAP). Reserva da Biosfera do

Arquipélago de Bolama-Bijagós (RBABB). 2022. Disponível em: <<https://ibapgbissau.org/rbabb-ap/>>. Acesso em: 22 out. 2022.

- Instituto Nacional de Estatística (INE). **Enquête nationale sur le travail de enfants en Guinée-Bissau**. Ministère de la Fonction Publique et la Reforme Administrative, 2014.

- JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, 2005. p. 233-250.

- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental transformadora. *In*: LAYRARGUES, P.P. (Org.) **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental**. Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 mar. 2021.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

- MADEIRA, João Paulo. **A Exploração sustentada dos recursos naturais no Arquipélago dos Bijagós**. Lisboa: 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, 2010. p. 1-20.

- MADEIRA, João Paulo. **Bijagos Archipelago: impacts and challenges for environmental sustainability**, Grajaú: InterEspaço, v. 2, n. 5, 2016. p. 291-305.

- MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; MORAIS, Rogério de. **Estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa em educação**. Ensaios Periódicos UFSCAR. n. 1, 2018. p. 26-33. Disponível em: <<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/59>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

- MENESES, Maria Paula. **Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global**. Brasília: Em Aberto, v. 27, n. 91, 2014. p. 90-110. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43960>> Acesso em: 18/11/2022

- MENESES, Maria Paula. **Crítica colonial**. Coimbra: CES / Alice, 2019. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/87057>> Acesso em: 18/11/2022

- MOREIRA, Lorian G. B. Do C. **Educação Ambiental, democracia e pedagogia freireana: uma possível articulação no contexto da Ilha de Bubaque (Guiné-Bissau)**.

Revista Brasileira de Educação Ambiental, v.16, n. 5, 2021. p. 270-287. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11923>>. Acesso em: 01 out. 2021.

- MORIN, Edgar; KERN, Anne B. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

- MORIN, Edigar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

- MORIN, Edigar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2005.

- NUNES, Ana Beatriz; SIMÕES, Jorge. Os desafios da insularidade para os sistemas de saúde. *In*: Congresso Nacional de Medicina Tropical. 5., **Anais eletrônicos...** Lisboa: Instituto de Higiene e Medicina Tropical (IHMT), 2019. p. 114-117. Disponível em: <<https://anaisihmt.com/index.php/ihmt/article/view/345>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

- OBERST, Ashley; MCELROY, Jerome L. **Contrasting socio-economic and demographic profiles of two, small island, economic species: MIRAB versus PROFIT/SITE**. Canada: Island Studies Journal, v. 2, 2007, p. 163-176.

- Organização das Nações Unidas (ONU). Office of the high representative for the least developed countries, landlocked developing countries and small island developing states (UN-OHRLLS). 2021. Disponível em: <<https://www.un.org/ohrls/>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

- PINA, Elaine Sophie de Jesus Freire Tavares de. **A pequena economia insular e a abertura ao exterior: caso de Cabo Verde**. 61 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – School of Economics e Management, Lisboa, 2015.

- POLET, Francois. **Dinâmicas e impactos da expansão do turismo no arquipélago dos Bijagós Guiné-Bissau: Lições para a AMPC UROK**. Guiné-Bissau: IMVF e TINIGUENA. 2011. Disponível em: <[https://issuu.com/imvf/docs/dinamicas e impactos da expansao do turismo](https://issuu.com/imvf/docs/dinamicas_e_impactos_da_expansao_do_turismo)>. Acesso em: 10 out. 2020.

- PIRES, Bruna Torlay. **A presença de Francis Bacon na enciclopédia**. 2008. 101p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279312>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Indicadores complementares de desenvolvimento humano (IDH – IDHAD, IPM e IDG)**. 2022. Disponível em: <[https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html#:~:text=%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano%20Ajustado,popula%C3%A7%C3%A3o%20no%20n%C3%ADvel%20de%20pa%C3%ADs.](https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html#:~:text=%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano%20Ajustado,popula%C3%A7%C3%A3o%20no%20n%C3%ADvel%20de%20pa%C3%ADs.>)>. Acesso em: 03 abr. 2022.

- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2020**. 2020. Disponível em: <<https://report.hdr.undp.org/intro.html>>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Escola Batista Shalon**, Curitiba: EProtocolo, 2021. 667 p.
- REHDER, Maria; SILVA, Rui da; MONTEIRO, Talismã N. F. G. D. da Silva. **Da Guiné-Bissau ao Brasil: impactos da instabilidade política na manutenção dos princípios constitucionais para a educação**. Campinas: Educ. Soc., v.39, n. 145, 2018. p. 962-979.
- REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Lei de Bases do Sistema Educativo. Bissau: **Ministério da Educação Nacional, Ciência, Juventude e dos Desportos**, 2010, p.1-27.
- REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Plano Nacional de Acção Educação Para Todos (EPT). Bissau: **Ministério de Educação Nacional**, 2003. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guinea_bissau_pna_ept.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Rapport D'État Du Système Éducatif. Bissau: **Ministere De L'Education Nationale**, 2015. Disponível em: <https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=22830#:~:text=Le%20Rapport%20d'Etat%20d,une%20d%C3%A9marche%20d'analyse%20pr%C3%A9cise.>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Plano Sectorial Da Educação 2017-2025 (PSE). Bissau: **Ministério Da Educação e Ensino Superior**. 2017. Disponível em: <<https://fecong.org/pdf/crianca/PlanoSectorialEducacao.DOC>>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- RIBEIRO, Tarcyla Fidalgo. **Gentrificação: aspectos conceituais e práticos de sua verificação no Brasil**. Rio de Janeiro: Revista de Direito da Cidade, v.10, n. 3, 2018. p. 1334-1356.
- ROGERIO, Marcele Scapin; SCHORR, Janaína Soares; CENCI, Daniel Rubens. Crise ambiental e desenvolvimento sustentável: postulados de Enrique Leff. In: XVII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 2015, Cruz Alta. **Anais**. Rio Grande do Sul: Universidade de Cruz Alta, 2015. Disponível em: <<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/CRISE%20AMBIENTAL%20E%20DESENVOLVIMENTO%20SUSTENTAVEL%20POSTULADOS%20DE%20ENRIQUE%20LEFF.PDF>>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- ROSA, Gonçalo Pereira. **National Geographic Portugal**. Disponível em: <<https://nationalgeographic.pt/natureza/grandes-reportagens/1445-arquipelago-de-bijagos-um-dos-segredos-mais-bem-escondidos-de-africa>>. Acesso em: 18 out. 2022.
- SACRISTÁN, José G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

- SANI, Quecoi. A Educação Superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios. 2013. 139 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco, Pato Branco, Paraná. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13601>>. Acesso em: 25 mai. 2021
- SANTOS, Marcos Ferreira. **Francis Bacon: a instauração inacabada ou da agulha de marear**. São Paulo: Revista da Universidade de Guarulhos, v. 2, n.1, 1997. p. 37-43. Disponível em: <http://www.marcosfe.net/bacon_agulha_de_marear.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- SANTOS, Milton. **O retorno do territorio**. Buenos Aires: Observatorio Social da América Latina (OSAL), 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2022.
- SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Bacon: a ciência como conhecimento e domínio da natureza. *In: Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Ministério da Educação e UNESCO, 2006. p. 51-61.
- SILVA, Alfredo Simão da. **Declaração de Bubaque**. [s.l.]: AmbientAMENTEsustentable, v. 26, n. 1-2, 2019, p. 101-105. Disponível em: <[Declaración de Bubaque | AmbientAMENTEsustentable \(udc.es\)](http://AmbientAMENTEsustentable(udc.es))>. Acesso em 09 set. 2022.
- SILVA, Hilton; SERRA-FREIRE, Jaqueline; HAJE, Salomão M. Guiné-Bissau e Brasil, separados por um oceano, unidos pela história: saúde, educação e meio ambiente, o que lhes reserva o futuro? *In: Entre os rios e florestas da Amazônia. Perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento: subsídios para a Lei 10639/03*. Belém: UFPA, 2014. p. 147-160.
- SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia e FERRARO Junior, L. A. **Educação Ambiental como política pública**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, 2005. p. 285-299. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2020
- STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- SUCUMA, Arnaldo. **Breve histórico sobre a construção do Estado da Guiné-Bissau**. Pernambuco: Cadernos de História da UFPE, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/110099>>. Acesso em: 10 nov. 2020
- TEIXEIRA, Cristina. **Educação e desenvolvimento sustentável na Agenda 21 brasileira**. Goiás: Revista Inter Ação da UFG, 2008. p. 31-48. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/4237>>. Acesso em: 03 jul. 2021
- TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba:

IESDE Brasil S.A., 2009.

- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 19 reimpr. São Paulo: Atlas, , 1987.
- UTINCO, Luís Namua. Curricularização da educação básica no pós-independência da Guiné-Bissau. São Francisco do Conde: UNILAB, 2020. p. 1-19.
- VASCONCELLOS, Celso S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.
- VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO I – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UTILIZADO NA PESQUISA



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Meu nome é Loriana Guimarães Borges do Canto Moreira e estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema “O Ensino Formal na Ilha de Bubaque (Guiné-Bissau) e a Contribuição da Educação Ambiental na Transformação Socioambiental Local”. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no PPGE-TPEn/UFPR, sob orientação do Prof^a. Dr^a. Vanessa Marion Andreoli. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso.

Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora da supracitada pesquisa e para seu orientador;
- Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;

Declaro que estou ciente de que a pesquisa requer o uso de vídeos e/ou fotos dos informantes para sua composição, assim como para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas e de que meus dados pessoais não serão fornecidos.

Assim sendo, ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome Completo (legível): _____

E-mail (caso tenha): _____

ASSINATURA

Local (Estado e País): _____ Data: ___ / ___ / ___

ANEXO 2 – MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO ENVIADA AOS PROFESSORES RESPONDENTES DE BUBAQUE



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação



Caro(a) Colega

Sou professora da Escola Batista Shalon de Curitiba (Brasil) e estou realizando uma pesquisa acadêmica com o tema “O Ensino Formal na Ilha de Bubaque (Guiné-Bissau) e a Contribuição da Educação Ambiental na Transformação Socioambiental Local”. Esta pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino (PPGE-TPEN) pela Universidade Federal do Paraná.

Um dos objetivos principais dessa pesquisa, é compreender como os profissionais da escola de Bubaque entendem a Educação Ambiental e como (e se) a Educação Ambiental se relaciona à sua prática diária. Além disso, busca identificar se há ações educativo-ambientais na escola e de que maneira ocorrem.

A sua participação é muito importante para entendimento da prática profissional e, a partir dela, poder levantar as possíveis contribuições da Educação Ambiental junto com a educação formal na Escola Batista Shalon de Bubaque para a construção de um caminho de protagonismo da comunidade local.

As perguntas não apresentam temas sensíveis ou privativos, pessoal ou que abordem relações de trabalho, por isso, não há risco de constrangimento ou de prejuízo para o participante. O preenchimento é objetivo, rápido de ser respondido, levando cerca de 5 minutos, apenas para responder. Os dados do participante serão mantidos em sigilo.

Compreende-se que não existem respostas certas ou erradas e que as respostas fazem parte da posição individual de cada participante. Assim, fique à vontade para responder de forma espontânea e sincera às questões. Peço a gentileza apenas de que, as perguntas abertas (aquelas que precisam ser escritas) sejam respondidas com o máximo de sinceridade e detalhes possível.

Em caso de dúvidas, pode entrar em contato por telefone ou *WhatsApp* com a pesquisadora pelo número +55 41 98502-9845 ou pelo e-mail: lorianamoreira@gmail.com.

Agradeço desde já a sua atenção e sua participação.

Loriana Guimarães Borges do Canto Moreira

Pesquisadora

ANEXO 3 – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES RESPONDENTES DE BUBAQUE (GUINÉ-BISSAU)



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação



Dados do(a) participante:

1) Nome Completo: _____

2) E-mail ou telefone para contato: _____

3) Sexo: Feminino Masculino

4) Idade:

Assinale com um X a única opção correspondente à sua faixa etária.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Até 16 anos; | <input type="checkbox"/> Entre 36 e 40 anos; |
| <input type="checkbox"/> Entre 17 e 21 anos; | <input type="checkbox"/> Entre 41 e 45 anos; |
| <input type="checkbox"/> Entre 22 e 25 anos; | <input type="checkbox"/> Entre 46 e 50 anos; |
| <input type="checkbox"/> Entre 26 e 30 anos; | <input type="checkbox"/> Mais de 51 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 31 e 35 anos: | |

5) Grau de escolaridade:

Assinale com um X apenas a opção que contenha o nível mais alto que você cursou. Se ainda não concluiu ou interrompeu, por favor, assinale a alternativa que contenha a palavra “incompleto” junto ao nível que ainda está ou estava sendo cursado.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto; | <input type="checkbox"/> Superior incompleto; |
| <input type="checkbox"/> Fundamental completo; | <input type="checkbox"/> Superior completo; |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto; | <input type="checkbox"/> Pós-graduação incompleto; |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio completo; | <input type="checkbox"/> Pós-graduação completo; |

6) Sobre o seu ensino médio:

Assinale a alternativa que melhor corresponde ao tipo de ensino médio cursado por você:

- Não cursei o ensino médio;
- Cursei o ensino médio normal;
- Cursei o ensino médio técnico na área da educação (magistério);
- Cursei ensino médio técnico em outra área (saúde, mecânica, ambiente, edificações ou outro);

7) Sobre sua graduação:

Assinale a alternativa que melhor corresponde ao tipo de graduação (faculdade) cursada por você:

- Não cursei graduação;
- Cursei graduação em Biologia;
- Cursei graduação em Educ. Física;
- Cursei graduação em Física;
- Cursei graduação em Geografia;
- Cursei graduação em Letras;
- Cursei graduação em Matemática;

- Cursei graduação em Pedagogia;
- Cursei graduação em Química;
- Cursei graduação em uma área diferente, não em educação (exemplo: Enfermagem, Teologia, etc). Escreva qual: _____;

8) Onde você concluiu seus estudos?

- Na ilha de Bubaque
- Em Guiné-Bissau (Capital)
- Em outro país. Escreva qual: _____;

9) Há quanto tempo leciona na Escola Batista Shalon?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano; | <input type="checkbox"/> 5 anos; |
| <input type="checkbox"/> 1 ano; | <input type="checkbox"/> 6 anos; |
| <input type="checkbox"/> 2 anos; | <input type="checkbox"/> 7 anos; |
| <input type="checkbox"/> 3 anos; | <input type="checkbox"/> 8 anos; |
| <input type="checkbox"/> 4 anos; | <input type="checkbox"/> Desde a abertura, há 9 anos; |

10) Em que série(s) você leciona na Escola Batista Shalon?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil / pré-escolar; | <input type="checkbox"/> 4º ano do ensino fundamental I; |
| <input type="checkbox"/> 1º ano do ensino fundamental I; | <input type="checkbox"/> 5º ano do ensino fundamental I; |
| <input type="checkbox"/> 2º ano do ensino fundamental I; | <input type="checkbox"/> 6º ano do ensino fundamental II; |
| <input type="checkbox"/> 3º ano do ensino fundamental I; | <input type="checkbox"/> 7º ano do ensino fundamental II; |

11) Qual ou quais disciplinas você leciona na Escola Batista Shalon?

- Todas as disciplinas da base curricular, pois sou professor(a) regente de turma;
- Uma disciplina. Qual: _____
- Duas disciplinas. Quais: _____
- Três disciplinas. Quais: _____
- Mais de três disciplinas. Quais: _____
- _____

12) A Educação Ambiental faz parte do currículo da série que você trabalha ou da disciplina que você leciona?

- Sim Não Não sei

13) Você já fez algum curso sobre Educação Ambiental ou que trate desse tema?

- Sim Não

14) Com as suas palavras, explique o que você entende por Educação Ambiental.

ANEXO 4 – ROTEIRO-BASE DE PERGUNTAS NORTEADORAS DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO À RESPONDENTE



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação



- 1) Qual é a sua idade?
- 2) Qual é o seu nível de instrução?
- 3) Qual é a sua formação profissional?
- 4) Conte um pouco sobre a sua família.
- 5) Como foi a sua chegada às ilhas?
- 6) Como foi seu primeiro contato com a comunidade da ilha?
- 7) Conte um pouco sobre o arquipélago: características naturais, das comunidades que vivem nas ilhas, das ilhas não habitadas... o que puder e desejar contar.
- 8) Como é a comunidade de Caravelas?
- 9) Como vivem?
- 10) Quais as principais atividades de trabalho dos habitantes?
- 11) Como são as famílias?
- 12) E as moradias?
- 13) Como é a comunidade de Bubaque?
- 14) Como vivem?
- 15) Quais as principais atividades de trabalho dos habitantes?
- 16) Como são as famílias?
- 17) E as moradias?
- 18) Quais atividades mais comuns das crianças em momento de lazer?
- 19) E dos adultos?
- 20) Quais idiomas são falados pelos habitantes da ilha?
- 21) Conte sobre as festividades e/ou atividades culturais.
- 22) Quanto à fonte de renda das pessoas de Bubaque, quais são as principais ofertas de trabalho para as pessoas naturais da ilha?
- 23) Como é a comunidade do entorno da escola?
- 24) Há presença significativa de estrangeiros da ilha?
- 25) Há empresas estrangeiras?
- 26) Como a comunidade nativa vê a presença de estrangeiros na ilha?
- 27) Como é a relação da escola com a comunidade?

- 28) Há participação das famílias na escola? Reuniões com os pais, atividades da escola com as famílias...
- 29) Há outras escolas na ilha? São públicas?
- 30) Onde a escola está alocada?
- 31) Descreva a escola, por favor.
- 32) Há quantas salas de aula? Descreva as salas de aula, por favor (carteiras, quadro, etc.).
- 33) Há quantos banheiros? Descreva, por favor.
- 34) Há eletricidade?
- 35) Há saneamento básico? Descreva, por favor.
- 36) Há biblioteca? Descreva, por favor.
- 37) Há laboratório?
- 38) Há espaço externo? Descreva, por favor.
- 39) Há internet?
- 40) Quantas e quais turmas há na escola atualmente?
- 41) Quantos alunos a escola tem hoje?
- 42) Quais os turnos de aulas? Quais os horários de início e fim de cada turno?
- 43) Como é o recreio? Quanto tempo?
- 44) A alimentação dos alunos: qual é? De onde vem? Quem fornece?
- 45) Como é o calendário letivo? Quantidade de dias letivos, quantas aulas por dia, etc.
- 46) Quais são os períodos de férias escolares?
- 47) Há eventos/festas na escola?
- 48) Quais são?
- 49) Quando e com que frequência ocorrem (bimestral, trimestral, semestral, anual...)?
- 50) Quais são os materiais didáticos utilizados pela escola?
- 51) Há materiais de apoio? Quais?
- 52) Como é feito o planejamento das aulas? Quem faz e como faz?
- 53) Quais são os métodos de avaliação?
- 54) Como é composta a nota do aluno?
- 55) Há boletins? Como é feita a entrega?
- 56) Quais são os documentos que regem a escola?
- 57) Conte sobre a organização técnico-pedagógica da escola, quais são os profissionais que formam o quadro de funcionários da escola?

- 58) Quanto aos professores, todos são moradores da ilha? Descreva, por favor.
- 59) Quantos compõem o corpo docente hoje?
- 60) Quais os níveis de instrução deles?
- 61) Quais as áreas de formação?
- 62) Como é feita a contratação desses profissionais (CLT, temporário...)?
- 63) Há professores que trabalham na escola e também atuam em outras escolas de Guiné-Bissau? Como é a rotina de conciliação e locomoção desses profissionais?
- 64) Sendo a Escola Batista Shalon uma escola que adota a abordagem de educação por princípio, é uma exigência da escola que os professores conheçam essa abordagem?
- 65) Todos os profissionais docentes conhecem essa abordagem?
- 66) Todos usam? Como a escola faz esse acompanhamento?
- 67) Há formação continuada dos professores? Se há, conte por favor.
- 68) Há professores na escola que já foram alunos? Conte sobre isso.
- 69) Há objetivos da escola em relação à comunidade? Quais?
- 70) Em sua percepção, qual é a diferença que a Escola Batista Shalon faz nas comunidades das ilhas em que ela está inserida?
- 71) Há projeto de expansão da escola ou dos níveis de ensino? Quais?
- 72) Há projeto de Educação Ambiental na escola? Qual(is)?
- 73) Com que frequência ocorre?
- 74) Em sua opinião, qual é a importância da Educação Ambiental na escola?
- 75) Em sua opinião, a Educação Ambiental pode ajudar a melhorar a qualidade da vida da comunidade da Ilha de Bubaque? Explique a sua resposta, independentemente de a sua opinião ser positiva ou negativa.

ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM A DIRETORA DA ESCOLA DE BUBAQUE (GUINÉ-BISSAU)

Qual é a sua idade?

“49 anos”.

Qual é o seu nível de instrução?

“Eu só tenho, eu tenho técnico de enfermagem ensino médio”.

Conte um pouco sobre a sua família.

“É..., eu tenho meu esposo, tive duas filhas que é, saiu de, dos meus ventre, né? Mas eu, eu já tenho, tenho quatro adotivo que, é..., assim, viveu comigo desde pequeno e tenho mais dois que já veio adulto pra mim que eu, nós, adotamos pra ajudar na formação de, de faculdade e tudo, né? Que é o Valter e o Nildo. Então, eles já tão formado, agora o Nildo já voltou pra Guiné-Bissau e o, e o Nildo já está na Guiné-Bissau. O Valter tá voltando agora. E nós temos os quatro. Uma tá no Brasil agora fazendo contabilidade, das quatro que é adotiva de verdade desde pequena, que é de Caravela, que é fruto do trabalho de Caravela. É, então ela tá fazendo contabilidade aqui no Brasil e os outros dois tão estudando. Um tá fazendo Medicina, segundo ano de Medicina, e a Amália o segundo ano de Enfermagem e temos o Elias que também é um adotado que não é de Caravela que é de outra ilha que eu adotei primeiro, que tá fazendo Educação Física. Então, essa é a minha família”.

Como foi a sua chegada às ilhas?

“Então, nós começamos do zero. Nós construímos algo bem simples uma barraca de palha assim, começamos a dar aula do pré-escolar e aí no terceiro ano nós construímos o prédio da escola. Então é... hoje nós temos do pré-escolar até o sexto ano que funciona lá em Bubaque bem, em Caravela, desculpa! E aí, é... hoje nós temos muitos alunos, que terminou já o ensino médio e tão fazendo faculdade em Bissau. Fora esses que eu adotei, né? Então, é... foi a escola. Em 2013 foi, Deus nos levou pra Bubaque, que é onde nós moramos hoje. Então nós chegamos lá em 2013... Em 2012 nós chegamos e em 2013 nós abrimos a escola. Então, nós começamos também igual Caravela, do pré-escolar. Então, primeiro ano pré-escolar, no segundo ano a gente colocô a primeira classe, terceira... esse ano vamos fazer o oitavo ano. Vamo ter do pré ao oitavo ano, né? Então, nós começamos lá em Bubaque a história é diferente não é igual Caravela. Caravela é uma ilha que não tinha nada! Bubaque é diferente, é uma ilha bem desenvolvida: tem hotéis, tem comércio, tem hospital, tem uma escola do

governo que vai ter o ensino médio... Mas, por que que eu abri a escola? Porque as escolas são escolas muito precárias, o ensino muito ruim, é batem nas crianças... Então, eu como eu tinha minhas duas fi... (na época eu tinha só a Gis, minha primeira filha) eu falei: 'não!' Vou ter, com a experiência de Caravela que a gente já tinha de escola e tudo, eu falei: 'Eu vou abrir uma extensão da escola de Caravela aqui, eu vou abrir uma outra escola também aqui!' Então aí é..., ela tava no pré-escola mesmo, graças a Deus já entrou no pré-escolar, abrimos o pré-escolar e fomos subindo cada ano uma classe. Inclusive, ela vai pro oitavo esse ano, e é o oitavo que tem na escola. Então, a história foi essa! Então hoje, a nossa escola em Bubaque, é uma escola referência. É a melhor escola de Bubaque, filho de médico, filho de professores, filho de das autoridades... todos estudam na nossa escola. Porque é uma escola que virou referência, entende? Tanto as criança amam a escola por ser uma escola que respeita, não bate, trata com carinho, as coisa assim... É..., a qualidade do ensino dos nossos alunos de quarto ano, de terceiro ano, até de segundo, leem muito bem, escreve muito bem... Quando, por exemplo, tem uma mãe que falou para mim: olha, eu tenho um filho na sua escola no quarto ano no, no segundo ano, e tenho um do quarto, que tá noutra escola. O de segundo tem que, ajuda o de quarto, porque o de quarto não sabe os assuntos e o de segundo, sabe. Então, quer dizer, nossa escola virou isso assim, essa é... esse ponto dentro de Bubaque. Né, e hoje a gente é uma escola que tem referências, né? De qualidade de ensino e também na maneira de tratar as crianças que também de eventos, porque nós criamos muitos eventos na escola. Nós criamos concurso de tabuada, concurso de leitura, é... uma campanha de sensibilização de não jogar lixo no chão, porque em Guiné-Bissau as pessoas jogam muito lixo no chão. Então, a gente lim... faz uma limpeza em Bubaque, tem uma data que a gente faz isso um dia, então isso causou uma, um impacto na ilha né, porque é..., a gente limpa..., eles fazem muita coisa legal, assim. Fazem uma passeata, bandeiras... Então, a gente faz um..., canta música pra não jogar lixo no chão... Então, as criança amam fazer isso e causou impacto! E o outro evento que nós fazemos, é as olimpíadas, também. Que é uma coisa que, eles não fazem muito esporte, né? Então, a gente tira um dia, vai po campo de futebol e faz vários jogos, competições... A gente cria sempre assim: duas cores, uma cor contra outra cor. A vermelha contra a..., a branca. Ou então, a laranja contra a verde... cada ano a gente cria uma cor. E aí, é muita alegria no, no campo, porque você, eles, têm a vencedora, a gente dá um troféu... A gente empresta um troféu grande, então eles sai cantando...

Então é..., é essas coisas que não existia em Bubaque. Nas escola é, né... não tem essas coisa... então, a nossa escola terminou ficando muito conhecida por isso. E outra coisa, nenhuma escola em Bubaque faz formatura, entendeu? E nós fazemos formatura do pré-escolar quando vai para o primeiro ano, do quarto ano para passar para o outro nível que a gente fala lá e, do sexto ano e aí, quando chegar ao nono, vamos fazer do nono. Então, isso é um impacto na ilha, porque a gente, é, coloca eles para fazer roupas iguais, né..., a gente faz um chapéu, dá o diploma... então isso tem causado uma revolução na ilha, porque, é, quando a gente faz essas festas, vem gente da capital com bolo, fazem festa nas casas. Então, naquele dia, daquele encerramento de formatura, Bubaque para, porque cada aluno que está formando tem uma festa na sua casa! Então fica uma coisa assim, que fica um movimento, então, isso causou um impacto na ilha, porque nunca tinham visto isso! Então, é uma felicidade pros pais, é uma felicidade pros alunos é..., é uma, uma coisa que atrai alunos pra nossa escola porque todo aluno quer ir pra nossa escola, porque também quer receber diploma. Então tem sido essas coisas que causou uma mudança, né... E também no caráter dos alunos, né? Como nós trabalhamos os princípios, os sete princípio, então, eles sabem de cor! Minha filha tem 5 anos, então ela, e sabe todos os princípios! Se você pedir os princípios, dos sete princípio, ela sabe todos! E isso é todos aluno! Então, isso tem causado assim, uma mudança no caráter deles, porque os princípios causa isso. Então..."

Você falou da questão de ter filhos de pessoas de todas as áreas que buscam essa qualidade: do médico, de pessoas ligadas ao governo... E quanto às pessoas carentes da comunidade, elas conseguem também estudar na escola?

"Então, quanto a isso o que nós temos feito: temos levantado pessoas no Brasil pra pagar pra alguns alunos. Por que?! Porque tem aqueles aluno que são muito inteligente, que já estudou o pré-escolar na nossa escola, que os pais vem e fala que vai tirá porque não tem condições de pagar. Então, aí eu busco pessoas que pagam para essas criança, pra elas não, não sair da escola. Então hoje nós temos, acho que 'umas' 30 alunos que, nesse caso que tem umas pessoas aqui que pagam todo mês pra essas crianças, pra esses aluno. Porque tem aqueles que não têm condições mas querem estudar na nossa escola então e são alunos que estão com a gente desde o pré e a gente também não quer que ele saia, né. Então é..., é isso, a gente tem procurado ajudar esses alunos que não têm condições. Sim, então a gente procura mantenedoras, pessoas que no Brasil que pode ajudar esses alunos, né? Que tem muitos".

E quantos são mesmo, os alunos hoje a quantidade de alunos que tem hoje na escola?

“Trezentos e seis”.

Desses, todos são pagantes (tirando esses que são ajudados)?

“Então, talvez, deve dos trezentos e seis, talvez oitenta. Nós temos mais ou menos oitenta alunos que, que a gente ajuda”.

E a maior parte desses alunos são de famílias pobres?

“Pobre, que não tem condições. Acho que não chega a oitenta, não. Acho que uns sessenta. Mas é..., a gente tenta ajudar eles porque eles não têm condições mesmo”!

Então, a escola também tem esse papel junto à comunidade de proporcionar educação para quem não tenha acesso?

“Acesso! Que os pais não têm condições, né”?

Como foi seu primeiro contato com a comunidade da ilha?

“É..., meu primeiro contato com a Ilha de Caravelas né, que a primeira ilha. E foi assim: eu fui lá é, no mês de abril. 21 de abril. Até parece assim, Brasil né (risos)? 21 de abril eu fui lá dois mil e... 2004. Aí, eu conversei com eles e falei: ‘olha...’, porque assim, eles... Eu não falei de escola logo, né? Eu marquei uma reunião com todos, porque lá todo o trabalho que você vai fazer tem que reunir os homens idosos da aldeia. E eles que mandam. Existe uma liderança, né? Então eu reuni eles e falei: ‘olha, eu sou brasileira, eu tenho um técnico enfermagem e posso ajudar vocês na área de saúde’. E aí, na hora da reunião, eles falaram: ‘olha, nós não temos escola há muitos ano...’ Pra você ter ideia, só tinha uma pessoa que sabia ler na aldeia. ‘Ninguém sabe ler aqui na aldeia, nós precisamos de escola’ e eu não queria prometer uma coisa que eu poderia falhar. Então eu não falei de escola. Eu falei: ‘olha eu vou morar com vocês. Vocês me querem para morar com vocês?’ Eles falam: ‘Sim, queremos!’ Então aí a gente pegou, nós começamos chegamos lá. Fui em abril, voltei pra capital e falei: ‘em junho eu tô voltando’. Aí voltamos em junho e aí, começamos morar, e aí, eu fazia atendimento na área de saúde. Aí tinha, foi eu e outra moça, outra missionária. Aí nós falamos, eu falei: então, e o nome dela é Irma. Eu falei: ‘Irma, eu trabalho na área de saúde e tu trabalha com a escola. Aí ela disse: ‘tá bom’! Aí vamos construirmos uma barraca de palha e ela começou a dar aulas e foi assim o nosso contato com o povo e morando com eles e fazendo esse trabalho de saúde e educação. E depois começamos também outro trabalho de, na área de, da igreja e essas coisas, mas foi assim o nosso introdução lá”.

Então, eles te receberam de braços abertos?

“Sim, porque era uma necessidade que eles tinham! Porque você imagine, no meio de um povo, ninguém sabe ler... só uma pessoa! Então, hoje para eles, eles, hoje todos os jovens sabem ler, os adolescente, aqueles que estão segundo ano para cima, assim primeiro ano, já tão lendo também... então, hoje eles se sentem orgulhosos disso né? De saber que o povo deles é um povo que sabem ler, que tão muitos tão fora em Bissau, na capital, se formando, estudando... então, para eles isso é um orgulho grande, né? Então, a gente é muito bem recebido e muito bem visto lá, por isso. Porque como eles dizem assim: ‘Sueli, vocês abriram Caravela!’ Até, eu ia dizer que Caravela era fechada e nós abrimos para o mundo, né? Então, foi isso que aconteceu”.

Então, conta um pouquinho por gentileza da comunidade: como que eles vivem...

Como eles viviam quando você chegou e como é hoje?

Então, é..., existe um versículo que fala, né, que o povo parece por falta de conhecimento, né? Então é justamente, é como eles viviam: sem conhecimento, por exemplo, as meninas andavam só com uma sainha de palha, quase, tipo índio assim, sem roupa... É..., quando alguém adoecia eles levavam pra Baloba. Baloba é o local dos ídolos. É como se fosse a igreja, né? É onde fica os ídolos, os Irans, as imagens onde eles adoram porque eles adoram imagem, invocam os espírito. Então, por exemplo, uma criança quando ficava com verminose ele levava pra Baloba e cortava a barriga dessa criança pra tirar a água. Por que?! Porque tava cheia de água e, na verdade, é verminose. Então, a criança quando tinha problema de vista, dos olhos, eles cortavam a testa para poder o sangue descer nos olhos, porque diz que ia curar. Então era essa vida deles, eles não tinham conhecimento das coisas. E como não tinha ninguém para atender eles na área de saúde também, eles não tinham uma outra opção, né? E o inimigo, o diabo enchia as cabeças deles dessas mentiras e eles viviam baseado nessa mentira. Então assim que eles viviam, muito primitivos. Muito, muitas cerimônias, muito sacrifício. Eu tenho filmagem de coisa, eles matando vaca derramando o sangue fazendo cerimônia, pessoas com os espíritos mal. É..., essa era a vida deles. Então hoje, inclusive o primeiro ano de escola porque existe umas cerimônia que fica na mata durante um mês. Primeiro ano de escola nós tínhamos trinta, mais de trinta aluno; terminou quatro. O que aconteceu? É, no próximo ano eu já tinha casado com João, que é guineense e, aí, eu e ele nós reunimos a comunidade e falamos: ‘olha nós não viemos para acabar as cerimônias de vocês. Vocês podem manter com os rituais mas

nós queremos ter uma parceria com vocês. Nós queremos que isso não prejudique a escola, então, vamos fazer um acordo: toda a cerimônia e todo sacrifício, tudo, vai ser nas férias escolar. Durante o período escolar não faz uma cerimônia que tire eles da escola'. E aí nós entramos num acordo e ficou esse acordo. Aí a escola avançou, né? Porque aí depois eles faziam as cerimônia fora da é, da época da escola”.

Então, o fato da escola ser cristã, não interferia nos costumes deles enquanto uma comunidade tribal: nos seus costumes religiosos?

“Não, porque é isso que a gente falou: ‘a gente não veio para mudar a cultura de vocês nem tirar os rituais, nem tirar nada, porque vocês nasceram com isso aí, mas nós vinemos pra ensinar, ajudar na área da saúde... Agora, nós vamos ensinar princípios e palavra de Deus, vamo ensinar... Quem quer seguir, segue. Quem não quer, não é obrigatório. É uma coisa livre! Porque o nosso objetivo é fazer vocês entenderem as coisas de um outro mundo, saber ler, saber escrever e conhecer coisas novas. Esse é o nosso papel aqui, além do da outra missão que nós temos aqui, nós temos essa missão também. Porque não é obrigado você seguir a nossa religião, vocês precisam conhece se gosta, mantém, porque é uma liberdade. Então, o objetivo aqui é para ensinar as duas coisa. Aí você escolhe”.

E essa comunidade que você está falando então, era de Caravelas, né?

“Aham”.

E em Bubaque Sueli, eles também te receberam assim bem? O que de diferente você já pôde perceber de diferença entre as ilhas além da estrutura?

“É... é bem diferente porque o povo tem é... muito outros trabalhos, né? Tipo... tem muitos hotéis então esse povo trabalha em hotéis, tem hospital que onde tem mais funcionário, tem comércio onde tem também trabalho pras pessoas, então quer dizer, as pess..., o povo vive melhor. Por exemplo, Bubaque as pessoas comem duas vezes, né? Às vezes comem de manhã e come à tarde..., é..., os aluno leva lanche para a escola... É muito diferente assim, o desenvolvimento, né? Agora, diferente, a Caravela já é diferente! Lá não tem muito trabalho onde as pessoas vão trabalhar, vivem mais de fazer de vender peixe ou de fazer umas esteiras que é o material que eles fazem lá do, do bambu que vendem... Vendem o combé é... o, o ‘xebem’ que nós temos aqui que chama é... óleo de dendê, que eles vendem também... Então assim, Bubaque é essa diferença, eles tem mais uma condição pra viver assim. Inclusive, Caravela a gente só investe dinheiro, os alunos não tem! Eles vão sem lanche, né? A gente procura dar

lanche porque se eles não lancharem, muitos vão para a escola e passa mal na escola, com fome. Principalmente os que estudam duas horas da tarde. Já em Bubaque não, as crianças leva lanche os pais ficam, vive uma vida melhor. E eles vivem de peixe”.

Em Caravelas, as famílias pagam a escola ou não?

“Bom, eles não, não paga. Agora que nós tamo cobrando uma taxinha, tipo, de cinco reais”.

Entendi. Então, em Caravelas eles não pagam e em Bubaque eles pagam mensalidade?

“Pagam. Como trinta e cinco, quarenta é... o de quarto, de quinto ao nono, é como se fosse quarenta reais aqui no Brasil. E do prime..., do pré-escolar até o quarto, eles pagam tipo trinta reais”.

Entendi. Então, lá em Caravelas a maior parte das atividades é que pesca... é mais de cultura de subsistência, é isso?

“É, isso. Eles plantam arroz, colhe, aí, quando acaba aquele arroz que eles colheram, aí, ficam vivendo com muita dificult..., eles comem uma vez por dia. Caravela é uma vez por dia. Às sete da noite é a primeira e última refeição do dia, em Caravela”.

E, basicamente arroz?

“Só arroz e peixe. Ou arroz com marisco do mar”.

E em Bubaque, por ser uma condição um pouco melhor, eles têm duas refeições?

“Sim”.

E essas refeições, elas são diferentes da de caravela? Ou também se baseia mais no arroz?

“Não é diferente porque é baseado no arroz mas aí o arroz eles têm mais mistura, né? Às vezes eles tem carne, às vezes eles têm o peixe... eles têm salada, porque tem uma feira que vende verdura... Então eles têm uma alimentação melhor”.

Conte, por favor, como são as moradias lá nas ilhas de Bubaque e Caravelas.

“Olha, as de Caravelas são bem simples! Sempre de barro, redonda, de palha. Algumas, muito pouca, poucas, que tão cobertas de zinco, né? De... sim, são pouquíssimas! Mais de barro, redonda, de palha”.

E por dentro como que é?

“É... as vezes tem só dois compartimento: uma salinha e quartos, só. Cozinham fora, na lenha... Então é assim que a vida deles, bem simples! Já em Bubaque, não! Lá tem casas boas, tem casas de coberta de, têm de blocos... Casas de bloco bem feitas... É

bem diferente! Casas assim bem boas, tem. Tem casas simples, mas tem maioria são boas”.

E onde é que a escola está alocada? Ela está mais próxima dessa parte mais simples ou mais perto da parte economicamente melhor ali em Bubaque?

“A escola é..., tá perto das aldeias, das casas simples. Só que agora nós estamos, que nós construímos um espaço grande que ainda fazemos os cultos e que é onde fazemos os eventos, que é bem grande. Que é o maior espaço que tem na Bubaque. Esse é um espaço grande”.

Foi onde aconteceu a reunião da CPLP, não foi?

“Isso. Todo evento grande na Bubaque, eles nos empresta pra fazer. E é lá que eu faço as formatura... Os eventos da escola, é lá que é feito, nesse salão. E... e agora nós estamos abrindo, construindo uma escola. Já tá quase pronto, já a gente vai cobrir agora, do lado desse salão da onde né, eu estou falando, que lá já é do centro. É onde tem as casas melhores, onde tá o centro. Por que que nós fizemos isso? Porque as crianças são pequenininha. Né? As do pré-escolar. Então, para elas andarem desse centro até a escola, é longe! É mais ou menos vinte minuto andando. Então foi que nós tivemos a ideia de abrir, fazer uma escola ali no centro, só pros pequenininho. Então aí os pequenininho não tem que andar pra ir pra escola lá. Então essa, até outubro queremos dar início às aulas já nesse espaço”.

E a locomoção na ilha é basicamente, então, a pé?

“É a pé ou de moto, que tem moto. Mas é a pé. Eles só andam a pé, mas os alunos, alguns pais que tem moto, leva na moto... mas vão é, a pé mesmo. Então, por isso que a gente..., teve a ideia de fazer. Porque nosso foco maior da escola, é o pré-escolar porque não tem em Bubaque muito pra isso. Tem um pré-escolar lá na igreja católica, mas eles só pegam, parece, de quatro e cinco ano em diante. E nós pegamos de dois ano e meio, três anos. Então, eu amo esses pequenininho que a gente vai subindo com eles, aí consegue trabalhar bem. Então, nosso foco é o pré-escolar. Então, se a gente continuar lá longe, então muitos pais não matri..., não faz a matrícula porque pensa de, das crianças fica longe. Então agora vai, eu acho que nós vamos avançar mais ainda, vamos ter muito mais alunos”.

Qual é a atividade mais comuns de brincadeira entre as crianças lá da ilha?

“É... Guiné-Bissau, mais na capital, as crianças têm brincadeira. Nas ilhas, nos interior de Guiné-Bissau, as crianças não brincam muito. Então, elas trabalham muito cedo.

Então, uma criança de quatro anos, cinco aninho..., qual atividade de brincadeira dela?! Não existe! Elas é..., vão lavar os prato, vão lavar roupa, vão buscar água... eles não brincam muito. Né? Então, na nossa escola a gente procura sempre ter muito brinquedo, a gente sempre fez parquinho, inclusive vo fazê um parquinho agora numa outra escola, pra poder dar essa, esse coisa de brincadeira, porque não é muito comum. Por isso que eu tive essa ideia de ter muito evento na escola, porque eles não vive muito brincadeira. Então, isso ajuda muito eles terem mais assim, esse direito né, de brincar. Então, são pouco os que brincam, é mais... As brincadeiras deles aí pro mato, é capinar junto, conversar, mas é..., muitos não tem brinquedo. Então, eles vivem muito... A criança com dois anos, ela já é solta. E aí o que que ela faz?! Fica aí na rua, é..., andando, entendeu? Ou conversando mas não tem muito brinquedo, muita brincadeira”.

E os adultos?

“Ah, os adulto é mais trabalho mesmo, assim. Ou então, conversar. Tem uns preguiçosos né, que ficam sentado debaixo das árvores sem fazer nada, conversando, batendo papo e, outros pescando, o outro é..., no mato capinando... essa é a vida deles. É..., uma observação muito importante na área de trabalho dos adultos, é que quem trabalha, são mais as mulheres”.

Que interessante!

“É, as mulheres que dão duro! Elas que muitas vezes que leva o dinheiro pra casa. Elas que vendem na feira, elas que capina muitas vezes, planta... os homens um pouco preguiçoso lá”.

E as famílias, são monogâmicas ou poligâmicas? Como é lá?

“É... lá é poligâmica né? Que é de homem, várias mulheres”.

Em média, quantas mulheres por família?

“É... duas, três...”

Sabe dizer, aproximadamente, quantos filhos?

“Ih... sempre muito: dez, oito, doze...”

Por mulher?

“Não! Às vezes uma tem sete, outra tem seis, outa tem cinco, outra tem oito... é assim! Mas isso não é uma realidade muito da, da sociedade jovem. Já tá mudando! Essa nova camada de gente já tá mudando, até mesmo pela influência do cristianismo, do evangelho, é..., mudou bastante. Já tem muito homem só com uma mulher”.

Sobre os idiomas, quais são falados na ilha de Bubaque?

“Olha, lá é bijagó e crioulo. O português é a língua oficial da Guiné-Bissau, mas essa é uma realidade de todo o país. O português não é muito falado, né? Então é mais, é na escola, a escrita. Inclusive, esses professores de pré-escolar até o quarto ano, eles precisam falar crioulo com os aluno. Eles escreve em português, mas na hora de explicar o conteúdo tem que explicar em crioulo, pra que os aluno entenda. Aí, a partir do quinto ano é que nós aí é..., exigimo na escola que os professor fale português, que os aluno fale português... a partir do quinto ano. Então, essa é a nossa realidade”.

Por ser a língua oficial em Guiné, há uma exigência do país para que as escolas ensinem em português ou não?

“Não, é uma exigência! Todas as esc., não existe escola pra ensinar no crioulo! Pra ensin., tem que ensinar tudo em português: os conteúdo... é tudo português! Por exemplo, é... uma realidade da Guiné-Bissau: se você pegar uma pessoa de faculdade, pessoa de faculdade (ênfatisa), e falar para ele, conversar em português com ele, ele não vai conseguir conversar com você. Mas se você pedir uma carta ele te escreve uma carta perfeita, com vocabulário correto, tudo! E, com muito argumento! Escreve! Mas na hora de, de falar, ele não consegue falar. Por que?! Porque é uma realidade de dentro da sala de aula, né? Passa tudo na escrita, mas na hora de falar... Então, por isso é que nós, na nossa escola, a gente, a gente coloca muito eles para apresentar músicas em português... No encerramento da escola, é... tem muitas coreografia em português, música em português, poema em português, leitura em português, tudo assim! Então assim, nossos alunos eles consegue..., Nossos aluno do sétimo ano agora, que passou pro oitavo, então eles conseguem comunicar em português.

Por que isso é uma coisa importante, já que a língua portuguesa é a língua oficial do país?

“Isso! Mas isso não é exig, é..., muitas escolas do governo, eles não tão nem aí! Não existe uma exigência muito... Por isso que eu falei, você conversa com um guineense que tá no ensino médio ou na faculdade, ele consegue te escrever perfeitamente o português, mas na hora de falar, ele não consegue comunicar bem. Por que?! Porque é uma realidade da sala de aula: só escrita, não fala, não fala. O próprio professor, os alunos nosso que tão na faculdade lá, medicina, ele falo: ‘Sueli, os professores, eles explicam em crioulo’... na faculdade”.

E a faculdade, é na capital, em Guiné-Bissau?

“É, só tem a faculdade na capital! Até, nós tamo sonhando, esse é um sonho nosso part, assim, que surgiu esse ano no coração da..., meu coraç., meu coração sempre teve a faculdade. Mas surgiu um desejo na Maria (coordenadora da escola) de fazer a faculdade depois do nono ano. Então tá, daqui dois ano, nós tamo sonhando colocar a faculdade em Bubaque. Pelo menos, de pegar pedagogia e administração. Pelo menos”!

Aproveitando então, me explica um pouquinho dessa parte curricular: não há exigência então, de que o aluno faça o ensino médio como no Brasil? Como é lá, essa questão de sequência?

“Não, tem que fazer o ensino, tem que fazer! Quando eu falo até o nono ano na faculdade, não é que os alunos vão... O que é nossa, nossa ideia é o seguinte: como tem escola do governo, lá tem o ensino médio. Então, se o aluno estuda na nossa escola até o nono ano, ele tem uma boa base. Então, ele pode sair da nossa escola, fazer o ensino médio na escola do governo, que ele não vai perder muito, porque ele já tem muito conteúdo, e aí, ele volta para fazer a faculdade em nossa escola. Essa é a ideia! Entendeu? Por que?! Porque até o nono ano nós podemos dar uma boa base para esse aluno. Daí, ele vai fazer só três anos no governo e volta pra nossa escola e vai continuar tendo um bom conteúdo. Então, essa é uma ideia que a gente tá tendo. É um sonho e um desafio muito grande, né? Mas vamos ver o que Deus vai fazer”!

Conte, por favor, sobre as festividades e/ou atividades culturais em Bubaque.

“É, as festas/atividades são as, do Brasil quase toda a gente faz lá, né? Que é o Natal, o... a Páscoa, o Carnaval... É, nós temos uma, uma ideia do Carnaval e eles têm outra ideia do Carnaval. A ideia do Carnaval deles, é realmente é bem cultura! Né? Então, eles vão lá fazem aquelas danças culturais, é..., se enfeitam de palha, de não sei o que, é bem cultura! Então, o Carnaval termina sendo uma coisa bem cultural”.

Em que mês acontece o Carnaval deles?

“É o mesmo daqui do Brasil”.

É o mesmo?

“As datas são iguais: Páscoa, Natal, é, Carnaval.... é igual daqui do Brasil. As, as datas que mudam lá, é o dia da criança, que é um de junho e que aqui é doze de outubro, e a data do dia do professor é dezessete de fevereiro. Acho que aqui no Brasil não é dezessete de fevereiro, lá é dezessete de fevereiro. É... são essas duas; dia do trabalhador é um de maio, não sei se aqui no Brasil também é um de maio...”

É sim

“É, lembro que parece ser um de maio... Então são essas datas festivas que a gente tem e, e nós é..., temos, às vezes, festas culturais, apresentações de cultura; assim, às vezes, sempre tem assim alguma, alguma festa. Na igreja mesmo, a gente faz muitas coisa culturais assim, na escola... De vez em quando, faz alguma coisa... É assim”!

Na escola, quais são as festas anuais, ou semestrais, trimestrais... Lá é bimestral ou trimestral?

“Lá é tri”.

Trimestral?

“Trimestral”.

Quais são as festas que vocês fazem lá?

“Então, nós temos a..., a de um de junho, que é a principal, que é do dia da criança, tem uma festa muito grande, né? E... temos esses eventos que a gente criou, que eu falei, de, de olimpíadas, essas coisas”.

A Olimpíada acontece quando?

“É, às vezes muda! Muda dependendo do calendário, quando a gente faz o calendário, a gente muda as datas... Dependendo, porque a gente não, às vezes, colocar em data diferente: às vezes no primeiro trimestre, a gente busca um tempo no calendário escolar que tenha uma vaga sexta-feira, que é sempre um dia de sexta-feira! Então, pode ser no final do terceiro trimestre, do primeiro, do segundo... muda! A gente não tem uma data fixa”.

Então, tem o dia da criança, as olimpíadas...

“Tem o dia que é concurso de leitura, concurso de tabuada, dia da criança...”

E essas festividades, essas atividades que a escola promove, são só para os alunos ou envolvem a comunidade, os pais, as famílias?

“Pros pais! A gente sempre incentiva os pais para vir participar junto!”

Você falou um pouquinho que a oferta de trabalho lá na Bubaque (por ter mais hotéis e uma estrutura melhor) é um pouco diferente de Caravelas. E quais são as principais ofertas de trabalho na comunidade de Bubaque? No que as pessoas mais trabalham?

“Pesca”.

E quanto aos hotéis? Esses hotéis são, em maior parte de estrangeiros, certo?

“Isso”.

As pessoas que são naturais da ilha, trabalham também nesses hotéis?

“Trabalha! Eles trabalha tanto em limpeza..., trabalha nos transporte, porque eles precisam de marinheiros, pessoas que... Porque sempre os hotéis tem muito, o que no Brasil eles chama de ‘voadeira’, que é aqueles... lancha, que fala! Eles, os hotéis então vai precisar de marinheiro, vai precisar de pessoas para trabalhar nesses transportes”.

Mas então são sempre empregos mais simples?

“Aham... E professores, né”?

E professores?

“Tem emprego de professor, de enfermeiro... as pessoas formada trabalha nesses. Professor, acho que é o emprego mais, que tem mais funcionário, assim”.

E esses professores, você acredita que eles são o maior número por causa das oportunidades? Por causa da formação? Ao que você atribuiria o fato de ter bastante professor?

“Eu acho que é a oportunidade. Inclusive é o que eu falo muito lá. Eu falo: ‘você vai estudar o quê?’ Ele: ‘Pra professor’! Mas é uma pessoa que não tem nada a ver, que não gosta da área, mas por quê?! Porque é a área que dá emprego! Então é..., quando ele terminar, ele vai ter ou... Ele estudando, já tem o trabalho de professor! Então...”

E o que é necessário para ser professor lá em Bubaque?

“Bubaque? É..., do pré até o quarto ano, eles com ensino médio já pode dar aula. A delegacia de educação, ele aceita, libera. Mas a partir do quinto ano tem que ter formação. Então, a gente sempre trabalha com os professores que são do governo, que já dão aula no governo e dão aula na nossa escola também”.

E quanto a presença dos estrangeiros na ilha? Tem a questão turística, das pessoas que vão lá para fazer turismo, mas também daqueles que moram. É uma porcentagem grande ou não? Geralmente, estão atuando em que?

“Não, tem muitos os estrangeiros que existe na ilha são os donos dos hotéis, né”?

Os donos de hotéis são, geralmente, de que nacionalidade?

“Francês... tem francês, tem português, tem espanhol... são essas nacionalidade que tem lá. Então, são bastante, né? Tem aqueles que vêm para fazer turismo e aí gosta de uma moça guineense, casa com ela e vai viver lá com ela, né? Também tem esse, tem esse lado também”.

Como é a comunidade no entorno da escola? Você pode descrever um pouco pra mim, Sueli? A comunidade é pobre? É uma comunidade de faixa econômica média? Ou é uma comunidade mais rica? Como que é?

“Não, eu já expliquei acima, né? Em torno da escola, da escola, são pessoas pobres. Entendeu? Da escola onde nós sempre funcionamos. Agora, onde nós vamos abrir agora, são pessoas mais que tem mais condições”.

E como são as moradias dessas famílias do entorno da escola?

“De perto da escola, tem maioria de palha mesmo”.

A maioria de palha?

“É”.

Parecidas com a de Caravelas?

“Isso! Próximo, tem duas aldeias, né? Que as casas são bem...”

Como é o nome das aldeias?

“Tem a Timbatu, tem..., é..., esqueci agora. Mas tem duas aldeias lá perto”.

Como a comunidade lá da ilha vê essa presença dos estrangeiros? Desses donos de hotéis, enfim..., como eles vêm isso lá, Sueli? O que eles demonstram? Eles externalizam alguma reação positiva ou negativa? Qual a sua impressão a respeito disso?

“Não, os estrangeiros são bem recebidos porque o povo de Bubaque, eles acham que é uma oportunidade pra Bubaque crescer. Né? Pra desenvolver, pra trazer coisas novas, coisas diferentes..., trazer um, um... tipo assim, o avanço de Bubaque. Nós estrangeiros sempre... Porque, como eu, né? Brasileira. Pra eles, poxa, é... eu e o João somos muito respeitado na ilha! Né? Porque eles dizem que a gente trouxe muito desenvolvimento, e fala que depois que a gente entrou em Bubaque, Bubaque mudou. Então, por quê?! Porque a gente trouxe coisas novas, então, para eles estrangeiro é essas pessoas que vão trazer coisas novas; avanço de Bubaque. Então, a gente é bem visto, sim”!

E como você vê a ação dos estrangeiros lá na ilha?

“É que nem diz, né? Tem pessoas e pessoas... né? Então, tem estrangeiro e tem estrangeiro! Então, é..., tem os estrangeiros que eu acho que suga! Como tem alguns hotéis. O dinheiro entra muito no hotel, mas esse dinheiro vai para a França, não fica ni Bubaque, pra construir Bubaque! Então, eles é, recebe muito turista, muitos hóspede, muita gente na, no hotel. Então, vamos dizer que entre lá um milhão de francos safar durante o ano. Daquele um milhão, talvez, vai ficar eu acho que, 10% em Bubaque! Porque ele vai levar pro país deles, então, é..., pra gente, a gente vê que não é bom! Mas o guineense ele é muito passivo, ele não consegue ver isso! Nós vemos! Temos

entendimento... Então, mas aí, tem os estrangeiros que seria católico, que tem muito católico lá, brasileiro: padre, freira... tem os missionários brasileiros, né? Que é..., já é uma outra coisa! Nós estamos lá, não pra ganhar dinheiro; sempre investindo! Sempre dando tudo o que nós temos pro, pro lugar, pra construir aquele lugar! Então, é isso a diferença! Então, tem os estrangeiro que estão lá pra ganhar dinheiro e mandar pros seus países, né? E nós somos diferentes; estamos tirando do Brasil pra levar para lá”!

Como é a participação das famílias na escola? Elas participam?

“Muito! É..., mas isso é uma realidade da nossa escola, não das outras! Então, a gente é muito elogiado pelo alguns, alguns que falam assim, que a nossa escola é a única que consegue reunir os pais. Logo que eu abri a escola, eu sempre procurei ter relacionamento com os pais, então, eu fazia seminário com os pais como educar os filho... que lá a educação é muitooo, eles educam muito mal as crianças; batendo, maltratando... a gente procurava ter muitos seminário! Esse tempo eu não consegui fazer mais por causa de tempo. E, as reuniões, sempre vão muitos pais! Quase todo, o salão lota com os pais! Então, é isso, na nossa escola isso acontece muito bem”!

E essas reuniões com os pais têm uma quantidade média por ano?

“A cada final de trimestre, a cada prova, nós temos uma reunião”.

Você comentou que tem outra escola, que tem escola do governo na ilha também. Você comentou também, sobre a presença de escolas católicas, certo?

“Sim”.

Você consegue dizer, aproximadamente, quantas escolas teria em Bubaque hoje?

“Ai, ai, ai... Eu acho que... católica deve ter duas, é..., tem uma outra escola evangélica que é de uma, da missão é..., Rebote, uma missão de Brasília, que é uma escola que tem lá e, do governo deve ter... umas quinze escola”.

Umaz quinze escolas em Bubaque?

“Eu acho! Dentro da praça ali como nós aldeias próximas... eu tô contando com tudo..., porque Bubaque tem várias aldeias assim, umas sete aldeias, por aí”.

Descreva a escola pra mim, por favor. Se eu chegasse hoje na frente da escola, o que eu veria?

“Aaah, você..., é... Eu vou dizer o que os outros dizem! É... sempre falam: ‘Sueli, quando eu passo em frente àquela escola, eu fico: meu Deus! Uma escola dessa em Bubaque? Que, que tremendo! Que bom que tem uma escola assim!’ Porque eu, nós sempre procuramos fazer as coisas muito bem feitas, né? Então, nossa escola nós pintamos

todos, todos os ano, para ficar bonitinha..., eu, eu mesmo, com meus menino que moram comigo, a gente planto, fez jardim na frente, plantamos árvores, é..., plantamos muitas plantas, fizemos parquinho... Então, quer dizer, é a única escola que é organizadinha assim! Então, quer dizer..., pra ge., é, como as pessoas falam: ‘nossa Sueli, é muito bom ter uma escola nesse nível em Bubaque!’ Eu tenho uma amiga brasileira que mora em Bissau, que ela fala assim. Ela é pedagoga, ela é formada em, na área de educação e ela dá treinamento em muitas escolas na Guiné-Bissau. E ela diz: ‘a melhor escola que eu conheço da Guiné-Bissau, é a da Sueli, lá em Bubaque, da Shalon!’ Por quê?! Porque é uma escola mais limpa, organizada... porque eu bato muito na tecla com as criança porque a realidade Guiné-Bissau é muito lixo! Na capital é lixo, lixo, lixo jogado... As pessoas não jogam lixo na lixeira. E na escola, eu bato muito na tecla com os aluno: ‘lixo na lixeira!’ Vou na sala de aula, falo tudo! Então, é..., é... uma coisa que a gente ensina muito! Então, é uma realidade! Se você for noutras escola, é lixo pra todo lado: é lixo na frente, é lixo na sala de aula, é lixo em tudo! E já na nossa escola, o pátio tudo limpinho... Então...”

Quando a gente entra, quantas salas de aula tem?

“Nós temos quatro salas de aula, uma sala de professor e a secretaria”.

E os alunos de todas as séries ou níveis de ensino, têm aulas dentro dessas salas de aula ou fora delas também?

“Não, só dentro da sala! São dois período: tem de sete, de oito ao meio-dia e de duas até às seis”.

Você falou que são quatro salas de aula... Descreva como é a sala de aula, como são as carteiras, como é o quadro... Assim, se eu entrasse, descreva por gentileza, o que eu encontraria na sala de aula.

“A gente sempre coloca é..., tem carteira pra dois aluno. Nós temos um estilo de carteira que é dois aluno, e tem as que é individual, um aluno por cartera. Então, na sala que tem individual, são sempre trinta, trinta cartera. A gente, nosso limite é trinta aluno. E na de quem é de dois aluno por cartera, quinze, né? Sempre quinze cartera. O quadro, a gente fez um quadro que a gente faz é, na parede. É..., faz assim, tipo uns três centímetro pra fora da parede, é, faz um alisamento, depois pinta com tinta de quadro. É assim nós trabalhamos, num quadro! Aí, depois vem e pinta, e aí, usa o giz. E eu gosto muito de colocar na sala de aula, os princípios, a lei de classe, a linha do tempo...”

Então, sempre ornamentado! Se for o primeiro ano, o alfabeto... A gente coloca alguns desenhos sobre grande e pequeno... Então, é sempre ornamentado assim”!

A escola é toda de alvenaria, né? E esse material veio de Guiné para vocês poderem construir ali?

“De Bissau! Todo de Bissau”.

E como foi feito esse transporte?

“Na canoa”.

Na canoa?

(movimenta a cabeça em sentido afirmativo) “É... as, as obras na ilha é bem difícil! Tudo vem da capital! A gente tem que comprar na capital e transportar pra ilha em canoa. E eu sempre falo né, que a obra, construir um... Vamos dizer que eu tenho uma obra que custa vinte mil reais, é..., vinte mil reais na Bissau, na capital. E na ilha é quarenta mil porque eu tenho que pegar transporte, tanto da loja para o Porto de Bissau, depois na canoa até Bubaque e do Porto de Bubaque, até o local da obra”.

E a mão-de-obra?

“E a mão de obra a gente tem que contratar pedreiros, tudo, carpinteiros, né? Pra poder fazer, que é caríssimo!”

Vindos de Guiné ou dali da própria ilha?

“Alguns..., têm algumas etapas da obra que tem em Bubaque. Outras etapas, a gente têm que trazer de Bissau. Como o nosso pré-escola agora, hã... quem levantou as paredes tudo, foi de Bubaque, mas quem vai cobrir foi de Bissau”.

A construção em Caravelas foram vocês mesmas, né? Que até você tem as marcas no pulso...

“Sim... tudo foi, é..., em Caravela foi pior, porque como a viagem é mais longa, né? São sete horas de Bissau até a ilha. Então, é bem mais difícil! Mas Bubaque é mais fácil! Nós temos um barco grande que transporta os materiais e isso ajuda bastante”!

E o chão, é de qual material?

“Piso”.

Quantas janelas tem por sala de aula?

“É..., tem sala com duas janelas grandes, mais uma outra grande do lado: três! Tem outras que são duas janelas”.

Há quantos banheiros na escola?

“Nós temos dois: masculino e feminino, só”.

Então não tem banheiro exclusivo para o professor?

“Não..., não tem em Bubaque, Caravela tem”.

Em Caravela tem?

“Tem. Lá nós temos dois. Caravela dois: masculino e feminino; e na secretaria tem um banheiro pro professor”.

E quanto ao saneamento básico, como é em Bubaque?

“É..., a gente tem poço e a água tem que ser puxada e tem baldes de água no banheiro e é usado o balde para jogar água nos vasos. Lá não tem água encanada”.

E também não tem rede de esgoto?

“Não. Porque assim, no..., na..., quando faz os banheiros, já tem a, os esgoto do lado do banheiro, entendeu? A água vai pra uma fossa. É fossa que chama”.

E a eletricidade?

“Caravela não tem e em Bubaque tem solar”.

Energia solar?

“Aham”.

E as placas fotovoltaicas são da própria escola?

“Nós que colocamos!”

E são quantas placas?

“É..., são duas placa e uma bateria grande, tem um inversor... todo o material lá! Muita coisa”!

Desde quando que está com eletricidade assim?

“Ai, acho que o ano passado. Desde o ano passado... Dois ano, é..., dois ano”!

E antes de ter a energia solar, como era?

“Não tinha luz... que a gente funciona só de dia, mas sem luz”.

Você disse que são dois turnos: período da manhã e período da tarde. No período da manhã quais turmas estudam?

“Ah, muda! A cada ano a gente muda, cada ano. É..., sempre primeiro, segundo... Esse ano foi o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto. E à tarde a gente deixou pros níveis mais altos: quinto, sexto e sétimo, né? Acho que vai manter assim...”

E ano que vem (2023) começa o oitavo ano?

“O oitavo ano oitavo”.

Tem laboratório?

“Não”.

Tem cantina?
“Cantina também não”.
Tem biblioteca?
“Também não”.
E como que é feita a parte da merenda da escola?
“Nós temos uma casa, tipo um...bangalô, assim. Tipo um negócio redondo porque a gente fez para fazer o lanche das criança. É feito uma lenha”.
Aí é cozido ali mesmo?
“Aham”.
E o que, geralmente, é servido para as crianças?
“Ah, sopa..., arroz misturado com marisco do mar..., tipo um refogado, assim. É... isso mesmo”.
E quem fornece esse alimento?
“Então, nós temos uma organização que fornece algumas coisas. Tipo, fornece arroz, a sardinha e óleo. E nós entramos com as outras coisas do dia-a-dia, tipo... às vezes a gente compra os mariscos, tempero pra poder fazer; as verduras... pra fazer a sopa ou fazer o arroz”.
Essa organização é de lá ou é daqui do Brasil?
“É americano. Fornece lá pra Bissau e fornece pras escola”.
E essa organização ela é contribui voluntariamente com vocês ou é um serviço que vocês...
“Não, é uma organização que serve todas as escola, tanto do governo como é, particular”.
E quem faz, quem prepara esse alimento?
‘Ah, tem a pessoa específica, a cozinheira que a gente contrata”.
Que é uma funcionária da escola pra isso?
“Isso... às vezes, quando a funcionária não vai, que tem algum imprevisto, daí a gente faz”.
E o espaço externo? Você falou que tem parquinho, né Sueli? Além do parquinho, o que mais tem lá?
“Ah, tem um pátio grande pra eles brincarem e agora tamos com o desafio de fazer uma, uma quadra de esporte, né? Estamos com um desejo...”
E esse espaço grande que você disse, é de que material? É de terra, areia, grama?

“Terra. É, tem mais areia assim, mas é um chão assim, normal”.

E esse parquinho, ele conta com os quais estruturas ali, você pode me contar?

“Ah, tem escorregador, é... tem um negócio lá pra eles brincarem..., é..., tem, a gente pôs areia também... pra poder ir brincar na areia...”

Quase que se te perguntar Socorro tem internet lá?

“Não. Só tem internet cada um no seu celular, né? Quem tem celular que tem, é..., aí coloca a internet do celular, dos dados, mas não há internet na escola”.

E como é o sinal?

“Não, se for do celular é bom”.

É bom?

“Aham”.

Mas aí, você tem que ficar então colocando crédito pra você poder ter acesso?

“Isso”.

E é muito caro?

“Hum..., eu coloco um pacote da, da empresa lá, de tipo... dez reais. Dá pra três dias”.

Tem muitas pessoas que utilizam muito a internet no celular lá?

“Não..., eles coloca muito pouco! Às vezes coloca, abre ver as mensagens, desliga. Pra não gastar os dados, pra não gastar a internet”.

São quantas turmas no total hoje, lá na escola de Bubaque?

“Então, eu tinha duas turmas da, do segundo ano. Então seria é..., sete, oito. Oito do primeiro ao sétimo, né”?

Oito turmas, do primeiro ao sétimo ano, porque são duas turmas de segundo.

Isso?

“Isso. E o pré-escolar, quatro turma”.

E esse é o pré-escolar que funciona no centro?

“Isso, quatro turma”.

E no total, quantos alunos mesmo?

“No, em Bubaque, 306”.

Se você puder repetir os horários de início e fim das aulas e o horário de recreio...

“Então, o recreio é sempre de trinta minuto. É, de manhã dez à dez e meia, e à tarde, quatro à quatro e meia. E sempre é usado vinte minuto pra brincar, se divertir no pátio e dez pro lanche”.

Então, eles entram às 8 da manhã, têm um intervalo das 10 horas até às 10h e 30 min e depois eles saem...

“Não, eles vai continuar a aula até meio-dia”.

Sim, desculpa! Eles vão embora ao meio-dia. E aí, a turma da tarde começa às 14 horas?

“Às catorze. Quatro hora o intervalo 4 horas”.

O recreio é até às 14h e 30 min, pra depois voltarem às aulas e irem embora...

“Seis horas, 18 horas”.

Não tem noturno?

“Não”.

Vocês pretendem colocar aula à noite?

“Na faculdade. Quando Deus der a faculdade, a gente quer”.

Como é o calendário letivo? Quantidade de dias letivos, quantas aulas por dia, etc.

“São..., é trimestral, são nove meses de aula e quantidade de dias de aula letivos, eu esqueci agora, mas acho que é 197 dias... eu, eu acho... eu tô, eu esqueci agora, mas acho que é 197 dias de aulas”.

Quando as aulas se iniciam, no ano?

“Sempre final de setembro ou início de outubro e termina no início, no final, de junho. No final de junho. Daí, incincho de julho a gente encerra tudo, faz formatura, tudo! Aí, aí fica julho, agosto e setembro de férias”.

Eles só têm essas férias de três meses depois de julho ou eles têm algum outro recesso escolar?

“Muito, muito! Muitos! Tem as..., tem do..., a férias do final do ano, que é, é quase, mais de uma semana! Dia 22 de dezembro e só volta a aula no dia 3 ou dia 5 de janeiro. Então, já foi uma semana! Aí, vai pro Carnaval, uma semana mais! Páscoa, uma semana! Então, termina sendo três semana, né, de férias durante o ano letivo...”

Mas eles não chegam a parar num recesso que nem a gente aqui no Brasil costuma fazer na metade do ano? Eles não têm algum outro momento em que eles parem com as aulas uma segunda férias?

“Não, é aula direto. Só tem essas ‘férias’ do, desses feriados, que é Carnaval, Páscoa e Natal”.

Quais os materiais didáticos que vocês trabalham na escola em Bubaque?

“A gente mistura os livros daqui do Brasil, que é da Shalon aqui, da escola Shalon, com os livros de lá, da realidade lá. Então, nós temos a disciplina Português, Matemática, Ciências Naturais, é... Geografia, História, Expressão, que é... Artes, daqui. Depois a gente tem a matéria de lá, que é Ciências Sociais, que a gente chama que é conteúdos relacionado à África e à Guiné-Bissau. E aí, nós temos essa disciplina onde, e quando também tem algum assunto dentro dos livros daqui do Brasil que é a realidade daqui, a gente passa pra realidade lá. Então, é, a gente usa esse material”.

Qual é o nome dos que vocês estão utilizando hoje?

“É Mackenzie, né”?

É da Mackenzie?

“Da Mackenzie, usa Mackenzie! E o outro livro é de lá da Guiné-Bissau, é de uma editora portuguesa”.

Então, as Ciências Sociais seriam lá o que seria para nós aqui a Geografia e a História?

“Isso... É mais ou menos isso! Mas, só que é..., só a partir do quinto ano que tem mais história da parte da África assim, geral! Mas é..., de primeiro ao quarto ano, é muita realidade lá da Guiné-Bissau; fala dos muçulmano, fala das plantações, fala dos rios da Guiné-Bissau fala da realidade da Guiné-Bissau”.

Tem materiais de apoio, além dos livros da Mackenzie?

“Às vezes a gente sempre procura algum material, algum livro diferente, algum... pesquisa na internet algum assunto, é..., edita livros de história também, em, em português né? Em português... a gente usa muitos livros de outros livros de história, às vezes a gente encontra algum livro que mostra mais a realidade da Guiné-Bissau e a gente pode colocar junto”.

E esses materiais de apoio, são escolhidos pela escola ou pelo professor que está dando a disciplina?

“Pela escola. Direção da escola”.

Como é feito o planejamento das aulas?

“Olha, quem faz o planejamento das aulas é eu e a Maria. Por quê?! Porque os professores, eles são adaptados a trabalhar muito, muito resumido, muito... O ensino da Guiné-Bissau é um pouco pobre, assim! Muito, muito pouco conteúdo! Então, eles...”

Eles não aprofundam?

“Eles não aprofunda! Então, nós tentamos fazer, tipo assim: nós fazemos um cronograma de conteúdo trimestral e passamos pro professor: ‘olha, você tem que cumprir isso nesse trimestre’. E aí, a gente passa os livros pra que ele possa estudar aqueles conteúdos e passa na sala de aula. A gente planeja tudo o programa do cronograma como que ele pode cumprir aquele. Por quê? É..., vou dar um exemplo aqui: Eu viajei pro Brasil que eu estava doente, né? Aí eu vim! Então, eles tavam trabalhando sozinhos. Quando eu voltei, era o final de um trimestre, já pra fazer as prova. Aí, é eu que faço as prova e agora é a Maria. Eu com a Maria, né?”

A Maria é a coordenadora?

“É, a coordenadora pedagógica agora. Aí ela, ela tá é..., quando eu cheguei, na época, antes da Maria chegar, era eu que fazia”.

Ela chegou quando?

“É... acho que, maio do ano passado. Aí, eu peguei e falei assim pra ele: ‘você pode me passar o conteúdo, as página do livro que você trabalhou para que eu possa programar a prova dentro do conteúdo que você deu’? Aí, ele me disse assim: ‘eu trabalhei na página um à onze’”.

No trimestre todo?

“Todo! Eu falei: ‘mas como que você trabalhou da página... você deveria tá lá na página 80, dentro do cronograma’! Aí ele disse assim: ‘é eu só trabalhei até aí’! Quando eu abri o livro, até a página 5 era aquele negócio do índice, é... aquele negócio da a página do livro... lembra que o livro tem aquela, a página e quando é a outra, é a página de novo! Então, até a 5, era isso! Então, ele tinha trabalhado, então: 5, 6, 7, 8, 9, 10,11 (contando nos dedos), 6 páginas só, num trimestre inteiro! Então, essa é a realidade geral dos professores! Eles explicam, às vezes, um mês no governo é... um mês trabalhando cinco página de um livro! Então, quando eles vêm dar aula na nossa escola, aí a gente diz: ‘você tem 80 a 90 páginas para dar em três meses’, eles ficam assim: ‘não, é muita coisa’! ‘Não é muita coisa! É o que deve ser dado’! Então, por isso que nós fazemo esse, esse programa. A gente faz um programa e entrega pra ele: ‘você tem que cumprir isso’! É assim que a gente trabalha! E a gente, uma vez por, uma vez mês, ou duas vezes, a gente faz um algo chamado comissão de estudo, que é pra gente fazer um programa junto com eles, das aulas que eles vão dar. Entendeu? Pra que a gente possa acompanhar se eles realmente tão dando e, se eles tão atrasado, tem que ver como é que ele vai cumprir aquele conteúdo que não foi dado. É assim que a gente trabalha”!

Qual é o método de avaliação da escola?

“Na escola, é..., nós avaliamos através da prova. Prova escrita”.

É uma prova por trimestre?

“Um por trimestre. Aí, no final do trimestre, do quinto ao sexto ano a gente tem um algo chamado ‘extra’. Extra é tipo, se o aluno tirou negativo, aí a gente aplica uma outra prova pra vê se ele consegue a nota pra passar”.

Trabalhos são escritos? De apresentação...?

“Sim. Do quinto e do sexto ano, do até o sétimo ano que a gente não tinha ano passado, a gente faz o trabalho de Português, de redação, de alguma coisa assim de escrever o poema, uma história, não sei o quê... dá a nota”.

Tarefas de casa também?

“TPC (tarefa para casa) sempre”!

E eles têm esses livros em casa para eles poderem fazer? Ou eles têm acesso ao livro só na escola?

“Não, a gente trabalha é, de, trabalha tirando cópia das atividades e aí entrega pra eles trabalhar essa atividade”.

Então como fecha a nota do aluno? É a nota da prova, mais a nota dessas atividades? Ou é só a nota da prova?

“Não, também atividade! Também, a gente trabalha com, de dar três ponto: comportamento, participação e..., e falta, né? Se ele falta muito e tudo. Então, a gente tem três pontos que eles pode ganhar se eles tiverem esse comportamento”.

Qual é a nota máxima que eles podem atingir no trimestre?

“Vinte!”

Desses 20, 3 pontos são de participação?

“Três ponto, é, isso! E a prova vale 17”!

Então, 17 da prova e os outros 3 de comportamento, participação e frequência?

“Isso”

Como é feita a entrega dos boletins?

“Então, a gente faz, é..., trimestral! Cada trimestre entrega o boletim daquele trimestre e no final do ano entrega o boletim dos três trimestre. Cada reun, de final de trimestre a gente entrega o boletim”.

E as famílias vão lá receber e aproveitam para saber a respeito dos seus filhos?

“Sim, todos! Na reunião de pais”.

Quais são os documentos que regem a escola, Sueli? Quais os documentos que a escola se baseia?

“Ah, tem o alvará do governo, que a gente tem que tirar a cada dois, três anos. E por, também tem documento por nível. Por exemplo, do pré-escolar é um documento, aí do primeiro ao quarto, um documento... Depois, do quarto ao nono, do quinto ao nono é outro documento”.

E quais são eles?

“Esse alvará, esse documento”.

Ah tá! Você está dizendo das autorizações?

“Isso! Mas qual é o documento que você quer”?

Digo assim, dos documentos relacionados ao Ministério da Educação lá. Por exemplo, aqui no Brasil a gente tem os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a BNCC, né? Que é a Base Nacional Curricular... Então, eu queria saber lá em Guiné-Bissau e em Bubaque, especificamente, quais são os documentos que a escola precisa se basear, precisa seguir na parte da educação para poder funcionar.

“Então, tem a ata, né? A ata é feita que a gente faz... Eles têm que, quando vai fazer da apresentação desses documentos é que a gente recebe o alvará. Que é o ter, é o termo de responsabilidade do professor... É..., tem a... Como é que diz? O, o que rege escola, o currículo da escola, é..., tanta coisa que eu até esqueço!”

A Lei de Bases da Educação, rege a escola?

“É, a Lei de Bases... Tem a Lei da Guiné-Bissau você, é..., a escola tem que estar baseada naquela Lei da, da, da Educação da Guiné-Bissau. Acho que eu te passei uma vez”.

Sim, eu tenho.

“É aquilo ali. E, e o alvará... é mais ou menos isso!

E tem uma documentação do Ministério da Educação lá em Guiné-Bissau que todas as escolas têm que seguir ou cada escola faz à sua maneira?

“Não tem coisas básicas que é geral! Por exemplo, eu não posso tirar Ciências Sociais da escola, que é obrigatório”.

Por que faz parte do currículo de Guiné-Bissau?

“Porque faz parte do currículo de Guiné-Bissau! É..., nós temos opções de inglês ou francês na escola. Então, eu tenho que ter o inglês ou o francês. Então, na nossa escola

é o inglês. É..., tem também o, o... Geografia e História, só é liberado na Guiné-Bissau, a partir do quinto ano, parece! Quinto ou sexto ano... E na nossa escola a gente tem desde o pré. Tem atividade de Geografia e História. Então, eu fui chamada várias vezes em reuniões e aí, o que aconteceu?! Eles me liberaram para ter essa disciplina na escola do primeiro ao quarto ano, do quinto ano, mas eu não posso reprovar o aluno por causa dessa nota, entendeu? Então, existe, mais ou menos assim.

E esse é o currículo da escola?

“Aham”

Conte sobre a organização técnico-pedagógica da escola, quais são os profissionais que formam o quadro de funcionários da escola?

Então, o quadro de funcionário é..., nós, eu tenho uma, sempre uma pessoa como diretor do dia-a-dia lá e eu sou a diretora geral, e a Maria é coordenadora pedagógica, tem o..., o..., aí vem zelado, vem o cozinheiro, os professores...”

São quantos professores?

“Estamos com trinta e um”.

Trinta e um só em Bubaque?

“Sim, só em Bubaque. É porque eu tô contando com os ajudantes. Porque sempre o pré-escolar tem o professor e o ajudante, entendeu? E aí, quinta, quinta, sexta e sétima são vários professores. Tem professor de Português, professor de Matemática, professor de Ciências Sociais, professor de Artes, o professor de... cada professor tem, cada disciplina tem o seu professor. Então, por isso, é que se tem muito professor”.

Todos os professores são moradores da ilha?

“Não, muitos são professores que vinheram mandado de Bissau pra Bubaque pra dar aula na escola do governo e aí, eles dão aula na nossa escola também”.

Então a maior parte deles atua nas duas?

“Nas duas escolas”.

E o transporte de uma escola para outra é feito a pé?

“Ou a pé, ou de moto, bicicleta...”

Todos os professores possuem formação superior?

“Pré-escolar, não. A partir da quarta classe, sim”.

E as áreas de formação são sempre correspondentes às disciplinas que eles dão?

“A maioria, sim. Mas tem aqueles que por necessidade, às vezes ele é formado em Geografia mas ele dá aula de Ciências Sociais também. Ciências Sociais..., às vezes

dá Expressão... Entendeu? Porque ele dá também no governo, então ele tem experiência naquela área”.

Expressão que você diz, é na parte matemática?

“Não, expressão que eu falo é Artes. É porque lá em Guiné-Bissau, Artes chama-se Expressão”.

A contratação desses professores é feita como? Temporária, CLT...? Como é?

“Temporário. Sempre o compromisso é só o ano letivo. Tem um documento que eu entrego que, é tipo eles, é... afirma um compromisso do início do ano letivo ao final do ano letivo. Terminando, eu não tenho compromisso com ele até afirmar essa..., esse compromisso de novo no próximo ano letivo. Até porque eu não tenho condições de pagar eles a, os três meses de férias. Então, quando o compromisso meu, dele, com eles é: outubro a junho”.

E esses professores que atuam nas escolas do governo, são concursados?

“São, são concursados”.

Esses professores então, se eles estão em fase temporária eles não são professores que atuam em Educação por Princípios em outro lugar?

“Não. Aí nós temos todo ano, nós temos um seminário que a gente faz antes de iniciar o ano letivo pra mostrar toda essa visão da escola e como nós trabalhamos, pra que eles se encaixem é..., na visão da escola”.

Como é feito esse controle da escola em relação à educação por princípios já que o professor não tem esse preparo inicial?

“Então, esse controle de escola por princípio, é mais até o quarto ano. O quinto ano em diante já é assim..., tenta poder envolver eles nisso, porque é uma visão que eles não têm mesmo. Então, mais do... Porque assim, eles, um professor, ele não dá todos os quatro horários de aula. Então, agora os outros que ficam quatro horas com aluno, então, nós procuramos trabalhar mais com pessoas que é da nossa igreja. Então, a maioria dos professores do pré, todos do pré-escolar quase, é da nossa igreja, são cristão”.

Isso porque eles já estão inseridos também na Educação por Princípios?

“E na igreja... são cristão, né”?

Esses então, não são temporários? São fixos?

“São fixo”.

Além desses cursos, seminários de Educação por Princípios, há formação continuada para os professores?

“ Sim, a gente procura fazer no ano, sempre três vezes por ano assim..., isso”.

E isso é preparado pelo pela direção da escola?

“Nós é, eu e Maria”.

Há professores na escola que já foram alunos? Conte sobre isso.

“Só em Caravela”.

Em Bubaque, não?

“Não”.

Qual é o objetivo da escola com relação à comunidade de Bubaque, Sueli?

“O objetivo?... É trazer transformação, na comunidade através dos princípios, dos ensinamentos que a gente dá na escola, né? Na área de..., é..., limpeza, na vida moral, tudo...”.

Através da educação?

“Através da educação, mudar essa realidade”.

Na sua concepção, qual é a diferença que a Escola Batista Shalon faz então, nessas comunidades das ilhas onde ela está? Que diferenças ela faz e que ela já fez?

“Ah, já mudou muito! É, por exemplo: na área de higiene, os alunos da nossa escola, às vezes criança do pré-escolar, quando viaja no barco, eles fala: ‘não jogue lixo no mar’! Porque, às vezes bebe refrigerante e quer jogar a lata: ‘não, não’! A minha filha, pequenininha de 5 anos, é..., uma vez nós viajamos no barco junto com a minha de 12 e falô: ‘mamãe, eu quero fazer uma limpeza no barco. Posso?’ Eu falei: ‘Claro, filha’! Ela pegou uma sacola e foi limpando o barco todinho! Então, é..., e os pais falam comigo: ‘Ah Sueli, os meus filhos faltam me colocar doida na casa na reunião de pais, para mim comprar um lixeiro para não jogar lixo no chão’! Então eu sei que é uma mudança que tem causado demais na ilha, né?”

Você acredita que a escola está promovendo uma potencialidade na comunidade dela conseguir se desenvolver a dali para frente daqui a alguns anos sozinha a partir da da do seu próprio povo

“Eu acho que sim. É, porque o que acontece, é o seguinte: o guineense, ele não é muito de amar o seu país! O guineense, o sonho dele, é sair de Guiné-Bissau pra um outro país, pra sempre! Pra abandona o país! E é o que nós colocamos muuuito na cabeça

dos nossos aluno, pra eles amar Guiné-Bissau! Entendeu? Pra que eles lutem... Eu, eu sempre falo assim, pra eles assim, em reuniões grande: 'Vocês vão ser o primeiro-ministro! Vocês vão ser o presidente da Guiné-Bissau! Vocês vão ser isso...', Porque eu quero incucá na cabeça deles que eles precisam lutar pra que Guiné-Bissau mude. Entendeu? Então, e você vê neles que eles sonham com isso! Né?! E às vezes, os pais brincam: 'não, ele falô que ele vai ser o primeiro-ministro, que ele vai ser alguém'! Então, é uma mudança de querer amar o seu país... Então, é isso que nós temos..., cantamos um hino, toda segunda e sexta-feira..."

O hino de Guiné-Bissau?

"É".

Há projeto de expansão da escola ou dos níveis de ensino? Como você disse, começa o oitavo ano agora né? Também o nono ano a partir do ano seguinte... E ensino médio, sim ou não?

"Então, é algo que nós estamos pensando de não ter o ensino médio e em fazer uma faculdade".

Pra fazer direto a faculdade? De Pedagogia e Administração?

"A faculdade de Pedagogia e Administração (falou junto, enquanto a pergunta estava sendo finalizada). É..., porque a gente quer formar professores com qualidade pra nossa própria escola. Porque tem professores muito ruins na escola e a gente não pode exigir muito, porque eles se formaram em outra faculdade que não deu um bom ensino. Mas se nós que tem uma faculdade, nós tamo formando professores de qualidade".

Você me falou sobre o projeto de Educação Ambiental que faz a coleta do lixo pela cidade, ali pela Ilha de Bubaque. Isso é uma vez por ano, certo?

"Sim".

E envolve a comunidade toda?

"Não, só os alunos e alguns pais de alunos e professores".

E além desse projeto, existe mais algum na escola, que envolve Educação Ambiental?

"Não acho que só esse, mesmo... Em alguns plano de aula, existia várias turmas, aulas, que ensina a cuidar da praia. Então, eles, aquela turma vai pra a praia e limpa a praia pra poder mostrar pra eles a importância de ter a praia limpa, não jogar lixo no ma..., essas coisa assim. Então, tem turmas que vão para a praia fazer isso".

E existem aulas que acontecem na praia e nas aldeias?

“Na praia... Não! Tem aulas que acontecem na praia”!

Ou é na escola ou é na praia?

A respondente confirma acenando com a cabeça

Qual é a importância da Educação Ambiental na escola?

“Ah, é muito importante porque..., é..., principalmente esse negócio de jogar lixo no mar, né? Prejudica muito, né? Essa..., os é, os peixe, né? E tudo! Então, a gente ensinando eles a cuidar dessas coisa, então, vamos ta preservando. Tem uma, uma ilha lá, chamada João Vieira que é, chama-se reserva da Biosfera, que eles, é... lá cuida muito bem da ilha e ensina muito sobre isso. Né? Então é, a gente, inclusive o nosso dia dos professores foi nessa ilha, justamente pra gente poder ter essa, esse contato, com esse tema. Então é isso que a gente faz muito com os alunos... ensina muitos alunos sobre esse negócio de jogar lixo no mar...”

Até porque é um contexto insular, um contexto de ilha, né? Quanto mais eles aprenderam a preservação, mais vão cuidar de lá, né?

“Aham... Como a gente tem muita planta na escola, então a gente tem um dia de aula, no plano de aula, que fala com o cuidado com as plantas, com as flores...”

Que interessante!

“Por exemplo: quando eu fiz o jardim na escola e plantei muitas plantas, as pessoas gozavam de mim. Falava: ‘você é louca? Você sabe que eles vão estragar tudo isso aí? Isso é uma escola! Os alunos vão...’. Então, hoje eles ficam impactados de ver que a escola tem tantos aluno, mas as plantas tão lá, tudo bonitinha! Por quê? É porque também nós educamo os aluno a saber a importância de ter plantas, ter árvore, ter flores, essas coisa assim! Então, a gente trabalha muito isso neles”.

Em sua opinião Sueli, a Educação Ambiental pode ajudar a melhorar a qualidade da vida da comunidade da ilha de Bubaque?

“Ah, com certeza! Porque..., é..., tem muita coisas que..., doenças, que acontece na ilha, justamente, por causa dessa cuidado, dessa, desse cuidado com o ambiente, né? Sujeira, lixo, jogar lixo no mar..., eles jogam muito lixo no mar. Então, com certeza, isso ajudaria na saúde, ajudaria na beleza da ilha, né? E ajudaria também, na área de turismo, porque, com certeza, ia atrair mais turistas, porque a ilha ficaria mais bonita”.

E assim, movimentaria mais a economia também?

“Com certeza”!