

CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM HISTÓRIA RELAÇÕES INTERNACIONAIS E COOPERAÇÃO

**A relação entre a Igreja Católica, a Cooperação
Internacional e a Educação em São Tomé Príncipe
- Estudo de caso do Projeto de Desenvolvimento
Integrado de Lembá**

José Fernando Ribeiro Pedrosa

M

Ano 2021-2023



José Fernando Ribeiro Pedrosa

A relação entre a Igreja Católica, a Cooperação Internacional e a Educação em São Tomé Príncipe - Estudo de caso do Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História Relações Internacionais e Cooperação, orientada pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2021-2023

Dedico este trabalho à minha família

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo	10
Abstract.....	12
Índice de Figuras	14
Índice de Quadros	15
Glossário	16
Lista de abreviaturas e siglas	17
Introdução	19
1.Estado da Arte dos Conceitos Fundamentais	24
1.1.Cooperação	25
1.2.Desenvolvimento	27
1.3.Educação	31
1.4.Organizações Não Governamentais	36
1.5.A falência do modelo liberal de cooperação e desenvolvimento em África	41
2.A relação da Igreja Católica e o Desenvolvimento.....	47
2.1.Doutrina Social da Igreja Católica.....	48
3.Desenho da Investigação	53
3.1.Revisão da literatura e pertinência científica	54
3.2.Objetivos do Projeto de Investigação.....	57
3.3.Questão de Partida.....	59
3.4.Fontes de Informação	60
3.5.Corpus Documental.....	61
3.6.Métodos de Recolha e Análise	62
3.7.Questões éticas	64
3.8.Estudo de Caso enquanto Metodologia de Trabalho	66
4.Contextualização Histórica de São Tomé e Príncipe	69
4.1.O estado da democracia santomense	86
4.2.A Igreja Católica Santomense	93
5.Os desafios da educação em São Tomé e Príncipe	99

5.1.Contexto sócio-educativo santomense	101
5.2.Os ODM e ODS e a educação santomense	122
5.3.O Banco Mundial e a educação em São Tomé e Príncipe	128
5.4.A intervenção de Portugal no ensino em São Tomé e Príncipe.....	131
5.5.A Igreja Católica Santomense e a educação em São Tomé e Príncipe.	142
5.5.1.O papel histórico da Igreja Católica na educação santomense	143
5.5.2.Instituições educativas de cariz católico em São Tomé e Príncipe	146
5.6.Conclusão	156
6.Estudo de Caso – O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá	158
6.1.As diferentes áreas do Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá.....	160
6.2.A Educação no Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá	167
6.3.A cooperação, a Igreja Católica, a Educação e o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá na palavra dos próprios.....	172
Considerações Finais.....	186
Fontes	191
Institucionais.....	191
Legais	194
Canónicas.....	195
Web.....	196
Orais.....	199
Referências Bibliográficas	200
Anexo 1 – Declaração da FLUP para o trabalho de campo	208
Anexo 2 - Entrevista D. Manuel António dos Santos, bispo emérito de São Tomé e Príncipe.	209
Anexo 3 – Consentimento Informado de D. Manuel António dos Santos	219
Anexo 4 - Entrevista Irmã Lúcia Candido, direção e membro da Congregação das Franciscana Hospitaleiras da Imaculada Conceição.	220
Anexo 5 – Consentimento Informado Irmã Lúcia Cândido	229
Anexo 6 - Entrevista a Idzar Cabral, membro da direção e responsável pela área de informática do Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá.	230
Anexo 7 – Consentimento Informado Idzar Cabral Integrado de Lembá.....	241
Anexo 8 - Entrevista Anastácio Bonaparte, diretor pedagógico das escolas do Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá.	242
Anexo 9 – Consentimento Informado Anastácio Bonaparte	251

Anexo 10 - Entrevista a Guilherme Inglez, professor do Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá e da Escola Básica de Neves, ex-diretor da Escola de Ponta Figo e da Escola Básica de Neves e ex-delegado distrital de educação de Lembá.....	252
Anexo 11 – Consentimento Informado a Guilherme Inglez.....	259
Anexo 12 – Entrevista a Paula Pereira, adida da cooperação portuguesa na embaixada portuguesa de São Tomé e Príncipe	260
Anexo 13 - Organigrama Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá	272
Anexo 14	274
Orçamento Geral de Estado de São Tomé e Príncipe 2012, Ministério da Educação, Cultura e Formação	274
Anexo 15	276
Orçamento Geral de Estado de São Tomé e Príncipe 2015, Ministério da Educação, Cultura e Ciência.....	276
Anexo 16	278
Orçamento Geral de Estado de São Tomé e Príncipe 2019, Ministério da Educação, Cultura e Ensino Superior	279
Anexo 15 - Orçamento Geral do Estado 2015.....	275
Anexo 16 - Orçamento Geral do Estado 2019.....	277

Declaração de honra

Declaro que a presente tese de mestrado é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Carvalhos, maio 2023

José Fernando Ribeiro Pedrosa

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador, Professor Luís Grosso Correia, pela sua sábia orientação que me permitiu concluir este trabalho.

Agradeço também aos professores e professoras do mestrado de História, Relações Internacionais e Cooperação por tudo o que nos ensinaram.

Agradeço a todos os que em São Tomé e Príncipe me receberam de braços abertos e permitiram realizar a parte mais prática desta tese. Aos missionários Claretianos que me acolheram na sua casa e na sua comunidade e, de uma forma especial ao P. Francisco e P. Ezequiel. Às Irmãs Franciscanas Hospitaleiras, que me permitiram deambular, sem entraves, e que responderam a todas as interrogações feitas, especialmente, a Irmã Lúcia Cândido.

A D. Manuel António, bispo emérito de São Tomé e Príncipe, pela sua entrevista e por todos os conselhos e orientações que me foi dando sobre São Tomé e Príncipe.

Agradeço a todos os que abdicaram do seu tempo de trabalho ou de família para responder às minhas interrogações e me permitiram realizar as entrevistas para o meu trabalho, aos Professores Idzar Cabral, Anastácio Bonaparte e Guilherme Inglês e à Dr^a Paula Pereira.

Agradeço aos elementos da Santa Casa da Misericórdia de São Tomé e Príncipe que me explicaram o funcionamento desta instituição, me permitiram visitar todos os seus espaços e me acompanharam nessas visitas. De uma forma especial agradecer à Dr^a Edumila Fernandes e Dr^a Elsa Costa e Professora Paulina Bonfim pela sua paciência.

Agradeço a todas as instituições e seus responsáveis que permitiram que entrasse porta dentro e que os questionasse sobre o funcionamento das suas “casas”. Às Irmãs Mayda, Angelina Kawape e Susana Maria, Teresianas; à Irmã Catarina Batista, Canossiana; à Dr^a Felícia Pontes, diretora da Casa dos Pequeninós; às Irmãs Maria Magalhães e Ana Ramos, Irmãs Franciscanas de N^a Senhora, Guadalupe e ao Vítor Santos, coordenador de Casa Claret.

Por último, e os últimos são os primeiros, agradecer à minha família pela paciência e disponibilidade para me acompanhar nesta etapa da minha vida.

Resumo

Contrariamente ao que tem acontecido noutras latitudes, o modelo liberal de cooperação não tem surtido o efeito desejado na maioria dos países do continente africano, São Tomé e Príncipe é um desses casos. Mesmo após o colapso da União Soviética e o desaparecimento de um modelo político, social e económico divergente do liberalismo, as promessas de uma economia de mercado que levariam ao desenvolvimento têm sido falaciosas.

Mais, parte dos apoios externos para o desenvolvimento têm gerado mais pobreza, pois vários projetos têm sido mais impostos que negociados e articulados com as pessoas que vivem nas comunidades e as sentem como mais ninguém e, por isso, falham.

Por sua vez os dirigentes políticos santomenses não têm conseguido gizar um verdadeiro plano de desenvolvimento para o país, pelo contrário, de financiamento externo em financiamento externo, acabam por gastar os poucos recursos em busca de uma solução que não aparece.

No entanto, essa mesma cooperação internacional, bilateral e multilateral, Portugal incluído, tem possibilitado o desenvolvimento de muitos setores como a saúde e a educação delegando a tarefa de operacionalizar em Organizações, grande parte, Não Governamentais. Entre estas está a Igreja Católica que inserida nas comunidades sente como seus os problemas que afetam as mesmas.

O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá é um caso que demonstra que a Igreja Católica pode ser eficaz na cooperação para o desenvolvimento e que a Doutrina Social da Igreja é viável e aplicável.

Especificamente esse impacto é substancial no desenvolvimento da educação, no pré-escolar, básico, secundário e, agora, universitário no distrito de Lembá. Resta saber se o mesmo é replicável.

Palavras-chave: Cooperação, Desenvolvimento, Educação e Igreja Católica

Abstract

Contrary to what has happened in other latitudes, the liberal model of cooperation has not had the desired effect in most countries on the African continent, São Tomé and Príncipe is one such case. Even after the collapse of the Soviet Union and the disappearance of a political, social and economic model that diverged from liberalism, the promises of a market economy that would lead to development have been fallacious.

Moreover, part of the external support for development has generated more poverty, as several projects have been more imposed than negotiated and articulated with the people who live in the communities and feel them like no one else, which is why they fail.

In turn, São Tomé political leaders have not been able to draw up a true development plan for São Tomé and Príncipe, on the contrary, from external funding to external funding, they end up spending scarce resources in search of a solution that does not appear.

However, this same international, bilateral and multilateral cooperation, including Portugal, has enabled the development of many sectors such as health and education, delegating the task of operationalizing it to Organizations, most of them Non-Governmental. Among these is the Catholic Church, which, inserted in the communities, feels the problems that affect them as its own.

The “Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá” is a case that demonstrates that the Catholic Church can be effective in cooperation for development and that the Social Doctrine of the Church is viable and applicable.

Specifically, this impact is substantial in the development of education, whether in pre-school, basic, secondary and, now, university in the district of Lembá. It remains to be seen whether it is replicable.

Key-words: Cooperation, Development, Education and the Catholic Church

Índice de Figuras

FIGURA 1 - MAPA DE PROJETOS DIRIGIDOS POR ONG POR TODO O MUNDO (2018)	36
FIGURA 2 - MAPA DO ARQUIPÉLAGO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.....	68
FIGURA 3 - MAPA DAS PARÓQUIAS DA DIOCESE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.....	96
FIGURA 4 - FOTO DA ESCOLA BÁSICA DE 2º CICLO DA TRINDADE.....	103
FIGURA 5 - TAXA DE NÃO ESCOLARIZAÇÃO NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO.....	135
FIGURA 6 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO SECUNDÁRIO.....	136
FIGURA 7 – FOTO CARPINTARIA E MARCENARIA SÃO JOSÉ, PDIL.....	160
FIGURA 8 - FOTO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PDIL.....	162
FIGURA 9 - FOTOS ESCOLA BÁSICA MÃE CLARA, PDIL.....	166
FIGURA 10 – FOTOS ESCOLA BÁSICA Nª SRª DAS NEVES.....	167
FIGURA 11 – FOTOS DOS ENTREVISTADOS.....	171

Índice de Quadros

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO 2012	98
QUADRO 2 - ESTRUTURA DOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO	106
QUADRO 3 – INDICADORES DO ENSINO PRÉ-ESCOLAS, BÁSICO E SECUNDÁRIO.....	108
QUADRO 4 – GASTOS NA EDUCAÇÃO EM FUNÇÃO DO PIB.....	112
QUADRO 5 - TAXAS DE CONCLUSÃO DOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO.....	122
QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO IDF E EPST POR NACIONALIDADE, ANO LETIVO 2014-2015	145
QUADRO 7 - DEMONSTRAÇÃO FINANCEIRA IDF ANO LETIVO 2014-2015	146
QUADRO 8 - DEMONSTRAÇÃO FINANCEIRA EPST, ANO LETIVO 2014-2015	147

Glossário

Dobra - moeda santomense, indexado ao euro, na paridade de 24,5 dobras cada euro.

No mercado paralelo esse valor oscila entre as 25 e 26 dobras.

Lista de abreviaturas e siglas

BM	BANCO MUNDIAL
CECA.....	COMUNIDADE EUROPEIA DO CARVÃO E DO AÇO
CEMC.....	CULTURA EDUCACIONAL MUNDIAL COMUM
CONFHIC.....	CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS HOSPITALEIRAS DA IMACULADA CONCEIÇÃO
DSI	DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA
ENRP	ESTRATÉGIA NACIONAL REDUÇÃO DA POBREZA
EUA.....	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
FAO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
FMI	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
FONG-STP	FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
HIPC.....	HIGH INDEBTED POOR COUNTRY (PAÍSES POBRES ALTAMENTE ENDIVIDADOS)
IMVF.....	INSTITUTO MARQUÊS DE VALLE FLÔR
ISEC.....	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
ME	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PORTUGUÊS
MES	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SANTOMENSE
MPFEA.....	MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO, FINANÇAS E ECONOMIA AZUL DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO
OMC.....	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO
ODM	OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO DO MILÉNIO
ODS	OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ONG	ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS
ONGD	ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
NATO/OTAN	ORGANIZAÇÃO DO TRATADO DO ATLÂNTICO NORTE
PAM	PROGRAMA ALIMENTAR MUNDIAL
PQC.....	PROGRAMA QUADRO DE COOPERAÇÃO

PDIL PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE LEMBÁ
PIB..... PRODUTO INTERNO BRUTO
PIC PROGRAMA INDICATIVO DA COOPERAÇÃO
PNASE..... PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO E SAÚDE ESCOLAR
SCM-STP SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
UNESCO ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
U.P UNIVERSIDADE DO PORTO
URSS..... UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS

Introdução

Esta tese resulta de um percurso pessoal e profissional, em parte individual e em parte coletivo, que procura responder a um problema relativo à cooperação para o desenvolvimento em São Tomé e Príncipe, de uma forma particular no campo da educação, procurando entender qual o papel que as instituições católicas desempenham nesse desiderato.

O nosso percurso de vida sempre esteve ligado de uma forma ou outra à Igreja Católica e a atividades com ela relacionadas e foi, nesse âmbito, que entramos em contacto com, primeiro, o voluntariado e, posteriormente, com a cooperação. E foi nessa esfera de ação que abraçamos a realidade africana, primeiro Angola e depois São Tomé e Príncipe, países onde estivemos ao serviço de um projeto denominado Casa Claret.

Por outro lado, meu o percurso profissional sempre esteve ligado à educação, fundamentalmente, enquanto docente do ensino secundário em escolas públicas portuguesas.

O encontro destas realidades em São Tomé e Príncipe, a educação, a cooperação e a Igreja Católica, provocou-nos interrogações, pois provenientes daquilo que se apelidou de norte global o choque com a realidade do sul global não nos deixou indiferente.

De facto, sabemos que o mundo é composto por realidades económicas e sociais distintas, sem referir as culturais e mesmo políticas. Essa distinção económica e social levou, ao longo do tempo a tentativas de categorização, sendo a mais atual a divisão entre um norte global e um sul global, que descreve a disparidade entre os países da Europa, América do Norte, Austrália (e Nova Zelândia) e Japão, denominados de norte global, e os outros países da América Latina, África e Ásia.

Teoricamente esta divisão reflete a desigualdade económica, social e política entre estes dois mundos, sendo que um, o norte global, caracteriza-se por altos níveis de desenvolvimento, uma boa rede de infraestruturas, instituições políticas estáveis, acesso a serviços como a educação e saúde além de baixos níveis de corrupção, e o outro, sul global, caracteriza-se pelos grandes desafios provocados pela pobreza, falta

de infraestruturas, instabilidade política, dificuldade no acesso aos serviços de saúde e educação além de elevados níveis de corrupção. Saliente-se, no entanto, que no norte global existem ilhas de sul global, regiões estruturalmente pobres, com dificuldade no acesso a serviços de saúde e educação, marcadas pela corrupção, e no sul global existem ilhas de desenvolvimento tecnológico, com elevados níveis de educação e saúde e estáveis politicamente, mormente os denominados tigres asiáticos (Coreia do Sul, Taiwan, Singapura e Hong-Kong).

No entanto reconhecer que existe uma divisão não significa que não exista espaço para a colaboração e, fundamentalmente, cooperação entre ambas as partes. A cooperação é fundamental para enfrentarmos desafios que são hoje globais e não apenas locais, como as questões económicas, as alterações climáticas, a instabilidade política ou mesmo conflitos armados que provocam fenómenos de massa como as migrações forçadas. E nem os muros que se constroem, caso dos Estados Unidos da América, ou a vastidão dos mares, caso da Europa, impedem essas levas de emigrantes para as quais a maioria dos países não estão preparados.

É, por isso, importante desenvolver ou, se preferirmos, continuar a desenvolver políticas na área da cooperação, que sejam geradoras de ideias e de decisões importantes nas áreas mais desfavorecidas do mundo, que procurem resolver os principais problemas que ao longo da história têm afetado a humanidade, como a pobreza e as desigualdades sociais.

Uma das áreas da cooperação que, a nosso ver, é fulcral, é a educação. O empoderamento do sistema educativo dos países, do dito sul global, poderá impulsionar, localmente, soluções inovadoras para os problemas enfrentados por esses mesmos países. Mais do que importar soluções aplicadas noutros contextos que muitas vezes, são apenas réplicas e que não obtém sucesso, visto não estarem adaptadas à realidade local, é preciso estimular o engenho local.

Esse foi um dos nossos choques pois, ao depararmo-nos com a realidade da cooperação em São Tomé e Príncipe, verificamos o número elevado de projetos abandonados. Estes não tinham sido elaborados, tendo em conta a realidade social, cultural e mesmo económica local. Podemos quase afirmar que foram projetos

elaborados a partir de uma relação desigual, em que os financiadores, do dito norte global, decidiram quais e onde os projetos seriam estabelecidos, sem estabelecer um diálogo aberto, uma participação inclusiva junto das comunidades locais.

Nesse sentido começamos a delinear uma área de estudo, a cooperação para a educação, ou melhor, a cooperação para o desenvolvimento da educação, tendo em conta o nosso percurso pessoal e profissional.

Porém, essa realidade é demasiado abrangente para um trabalho de mestrado. Por isso, propusemo-nos especificar uma realidade espacial e, nesse sentido, decidimo-nos por São Tomé e Príncipe, embora tenhamos focado a nossa atenção primordialmente na ilha de São Tomé. Da mesma forma decidimos estabelecer uma baliza temporal. Não sendo uma barreira intransponível estabelecemos o período dos primeiros 20 anos do século XXI. Como ator da cooperação, apontamos, por motivos pessoais, à Igreja Católica. Mesmo assim, continuávamos a ter um campo de estudo demasiado lato. Foi nesse sentido que nos propusemos ao estudo de um caso, especificamente o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, visto responder a todas as solicitações por nos estabelecidas, a saber, situa-se em Lembá, um dos distritos de São Tomé, tem agora 25 anos e por isso o seu desenvolvimento deu-se nas primeiras duas décadas do século XXI, e, por último, o projeto resulta da conjugação de esforços da Santa Casa da Misericórdia de São Tomé e Príncipe e da Congregação das Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição - organizações católicas - com o apoio financeiro da Cooperação Portuguesa.

Tendo em conta estes elementos referidos anteriormente, o que se deseja estudar, a realidade temporal, a espacial, ator e objeto de estudo falta colocar a questão fundamental, afinal a que é que se propõe este trabalho, qual a sua pergunta de partida? De forma a procurar abranger estes elementos, a nossa pergunta de partida é: *Qual o papel desempenhado pelas instituições católicas na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe, no período de 2000 a 2020?*

O objetivo geral deste trabalho é, pois, descrever a atuação da Igreja Católica, enquanto elemento da cooperação para o desenvolvimento, e analisar de que forma tem sido, ou não, um parceiro válido na cooperação para a educação em São Tomé e

Príncipe.

Tendo em conta esse objetivo, estruturámos a nossa tese em seis partes, obedecendo à lógica da dedução e da diacronia.

Assim, numa primeira parte analisámos os conceitos fundamentais que estão subjacentes a este trabalho de investigação, a saber, cooperação, desenvolvimento, educação e organizações não governamentais. Ainda nesta primeira parte, procurámos perceber porque motivo o modelo liberal de cooperação e desenvolvimento tem falido na maioria dos casos em África.

Na segunda parte do nosso trabalho refletimos sobre a relação entre a Igreja Católica e Cooperação, partindo da análise da Doutrina Social da Igreja Católica ao longo do tempo. É visível o interesse que diferentes Papas, desde finais do século XIX, têm votado ao desenvolvimento da pessoa humana nos diferentes contextos sociais e, de uma forma particular, ao desenvolvimento integral e não apenas económico e financeiro.

A terceira parte do nosso trabalho é dedicada ao desenho da investigação. Aí é apresentado o percurso metodológico do trabalho que levámos a efeito, quer o trabalho de análise das diferentes fontes, quer o trabalho de campo realizado em São Tomé e Príncipe, mormente as entrevistas dos intervenientes locais.

Na quarta parte da nossa tese realizamos uma contextualização histórica de São Tomé e Príncipe. A nosso ver, esta contextualização é determinante para percebermos as nuances e as dinâmicas próprias de uma sociedade que, em certa medida, explicam a falência de vários projetos de cooperação. Decorrendo deste contexto histórico fazemos também uma análise ao estado atual da democracia santomense e às dificuldades do estado em assegurar serviços à população, entre eles, a educação.

É também nessa quarta parte e no âmbito de um contexto histórico diacrónico que analisámos a evolução da Igreja Católica em São Tomé e Príncipe.

A quinta parte do nosso trabalho é dedicada à educação em São Tomé e Príncipe. Esta enfrenta vários desafios, sendo um deles a pressão demográfica de uma população extremamente jovem. Realizámos por isso uma reflexão sobre a sociedade local, os diferentes grupos que a compõem, assim como as diferentes línguas.

Nesse ponto verificámos que, perante os desafios da educação, os santomenses têm tido o apoio da cooperação internacional, quer através da cooperação bilateral, na qual se destacam países como Portugal, Brasil, Taiwan substituído, após 2016, pela República Popular da China, entre outros, quer da cooperação multilateral, por exemplo através do Banco Mundial.

Terminámos esta parte analisando o trabalho desenvolvido pela Igreja Católica na educação em São Tomé e Príncipe, quer numa perspetiva diacrónica, quer numa perspetiva sincrónica, aquando do nosso trabalho de campo.

A sexta e última parte do nosso trabalho é dedicada, exclusivamente, ao estudo de caso sobre o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá. Este projeto é a aplicação prática da Doutrina Social da Igreja, onde se reflete e procura desenvolver, de uma forma integral, a pessoa humana, sendo que uma das vertentes mais importantes do projeto é a educação. É nesta parte do trabalho que analisamos os dados que retirámos do nosso trabalho de campo incidindo, de uma forma particular, sobre as entrevistas realizadas.

A partir desta análise é possível perceber o impacto da cooperação e da Igreja Católica sobre a educação santomense, de uma forma particular em Neves, distrito de Lembá e, conseqüentemente, sobre o próprio desenvolvimento de São Tomé e Príncipe.

1. Estado da Arte dos Conceitos Fundamentais

Nesta primeira parte do nosso trabalho, Estado da Arte, procurámos fazer referência ao que se tem descoberto sobre o assunto alvo de estudo fazendo o enquadramento de alguns dos conceitos, que a nosso ver, conduzem toda a investigação. Atendendo a que a preocupação fundamental da nossa tese é o estudo da relação entre cooperação e a educação e o papel desempenhado pela Igreja Católica local, procurámos abordar os conceitos que a nosso ver são fundamentais para entendermos esta relação, a saber: cooperação, desenvolvimento, educação e organizações não governamentais.

Um dos objetivos do nosso trabalho é, também, perceber porque motivos São Tomé e Príncipe, assim como outros países africanos, não têm conseguido alcançar, após a independência, níveis de desenvolvimento que lhes permitam combater a pobreza e a desigualdade social. Por isso, o último ponto a ser abordado nesta primeira parte é uma análise aos modelos liberais de desenvolvimento que têm sido aplicados no continente africano, procurando entender o motivo do seu fracasso.

1.1. Cooperação

Quando falamos de cooperação, especificamente a cooperação internacional podemos balizá-la no tempo com o fim da II Guerra Mundial, tendo em conta determinados acontecimentos. Um, foi a carta da Organização das Nações Unidas, a qual refere, no preâmbulo, “empregar mecanismos internacionais para promover o progresso económico e social de todos os povos” e preconiza essa cooperação no ponto 3 do artigo 1 “realizar a cooperação internacional, resolvendo os problemas internacionais de carácter económico, social, cultural ou humanitário, promovendo e estimulando o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião”. Outro, foi o denominado Plano Marshall, através do qual os EUA cooperaram na reconstrução dos estados europeus após a II Guerra Mundial.

A cooperação aparece associada ao desenvolvimento e desenvolveu-se num contexto bipolar, período da Guerra Fria, como apologia quer para o bloco capitalista, quer para o bloco comunista. Na prática, cada bloco desejava captar os que ainda não tinham sido captados pelo outro. Como refere Maciel (2009), “a cooperação internacional cresceu inserida na lógica do sistema de alianças estabelecida pelas duas grandes potências da época, disseminando-se num contexto estratégico” (p. 220).

Em reação ao mundo bipolar temos, por exemplo, a constituição na Europa de um conjunto de países que formam um mercado comum e cooperam entre si, a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), em 1951, ou a Conferência de Bandung, em 1955, que deu origem ao Movimento dos Não-Alinhados, de 1961, e apoiou o movimento de descolonização que ocorreu na Ásia e em África.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas por fortes contingências económicas e financeiras que afetaram o sistema capitalista. Uma estagnação do crescimento, associado a uma inflação a que acresce uma crise petrolífera. A resposta foi o denominado Consenso de Washington, 1989, politicamente apoiado por Ronald Reagan e Margaret Thatcher, com a liberalização da economia, austeridade social, privatizações e opção pelo setor privado em detrimento do estatal. A influência fez-se sentir na cooperação internacional, através da atuação *top-down* das grandes instituições como

o Banco Mundial (BM) ou o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Robertson et al, 2007, p. 41 e 67).

A década de 90, após a I Guerra do Golfo, marca o que se denomina de pós-consenso de Washington. Com a subida ao poder de Bill Clinton e de Tony Blair há uma mudança na orientação económica e financeira, dando-se ênfase à possibilidade de entendimento entre mercados e estado social. Especificamente, o capital social assume especial relevo, como refere Robertson et al, (2007) “social capital and the production of trust were increasingly seen as one of the key non-market externalities that could promote growth through social cohesion” (p. 60).

A mesma década é pautada por diversas conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) que culminam na Declaração do Milénio, no ano 2000. Contudo, logo em 2002 na Conferência de Monterey, cujo objetivo era a questão dos financiamentos para a cooperação e desenvolvimento, os Estados Unidos da América (EUA) retiram-se. Saliente-se que esta Conferência aconteceu pouco depois do ataque às torres do *World Trade Center* em Nova Iorque e evidenciou uma profunda alteração na política externa dos EUA.

A falência dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (de 2000) e, em última análise, da própria cooperação, encontram-se explícitos pela definição, em 2015, de um novo conjunto de objetivos, agora denominados Objetivos do Desenvolvimento Sustentável inseridos na Agenda 2030 da ONU. Colocando uma dúvida: uma nova política para a cooperação ou o recalendarizar da mesma política?

1.2. Desenvolvimento

O termo desenvolvimento destaca-se com o fim da II Guerra Mundial assente numa noção de progresso económico e social, associado ao conceito político de autodeterminação, originário da Carta do Atlântico de 1941. Esta resultou da Conferência do Atlântico entre o presidente norte-americano, Franklin D. Roosevelt, e o primeiro-ministro inglês, Winston Churchill, e estabelecia a visão de um mundo pós-II Guerra Mundial.

Todavia, é no contexto de Guerra Fria, que opunha os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) com dois modelos distintos de economia, sociedade e organização do estado, que o termo ganha maior relevância.

De uma forma geral, alude-se ao presidente Harry Truman como o instigador dos primeiros programas de desenvolvimento dos EUA, especificamente no seu discurso de posse, 1949¹, no ponto 4:

“we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of the underdeveloped areas.... I believe that we should make available to peace loving peoples the benefits of our store of technical knowledge in order to help them realise their aspirations for a better life..... The old imperialism – exploitation for foreign profit – has no place in our plans. What we envisage is a program of development based on the concepts of democratic fair dealing (Truman, 1949: Point Four)”
(Robertson et al, 2007, p. 18).

Por isso, o desenvolvimento ocidental, sendo certo que se distinguia do desiderato civilizacional preconizado pelos impérios coloniais europeus do século XIX, assentava num apoio fundamentalmente tecnológico aos países pobres ou afetados pela guerra, que fossem contrários à ideologia comunista.

¹ Apesar de ter sido presidente dos E.U.A. após o falecimento de F. Roosevelt entre 1945 e 1949, o seu discurso de posse só aconteceu a 20 de janeiro de 1949, depois da sua vitória, 1948, sobre Thomas E. Dewey.

Este conceito, porém, sempre esteve na mente de homens como Adam Smith que, tendo-se devotado às questões económicas, o fez com um sentido ético e moral, embora esta sua visão tenha sido escamoteada por muitos economistas, mas não só, que apenas salientam a sua posição sobre o interesse pessoal. Como refere Sen (2012) “a interpretação errada da atitude complexa de Smith para com a motivação e os mercados, bem como a negligência em relação à sua análise ética dos sentimentos e do comportamento ajusta-se bem ao afastamento da economia em relação à ética” (p. 44).

Outros economistas, posteriores, abordaram o desenvolvimento, muitas vezes associado a um outro conceito, o de progresso, entre eles podemos apontar os nomes de Karl Marx, Alfred Marshall, Vilfredo Pareto, John Maynard Keynes, Arthur Pigou, Joan Robinson, John Hicks ou E. F. Shumacher. Sendo que, no que à economia diz respeito, este tema continua a ser alvo de debate por parte de autores como, por exemplo, Thomas Piketty. Ou ainda de outros nomes das ciências sociais como Max Webber ou Talcott Parsons, entre outros (Amaro, 2003, pp 4-5).

Este conceito acabou por se desenvolver num contexto norte-atlântico que o cunhará até os dias de hoje. Uma das primeiras questões foi a associação estabelecida entre desenvolvimento e crescimento económico. Com a tendência de inferir o desenvolvimento, ou não, a partir de indicadores económicos que nasceram nesse mesmo contexto espacial. Estes, no entanto, passaram a ser aplicados noutras realidades espaciais e sociais completamente distintas.

Outra característica é o seu etnocentrismo, que através de processos culturais, económicos, políticos, simbólicos, entre outros, impõe modelos a seguir, não só os modelos de origem ocidental e capitalista, mas também os de leste de cariz socialista. Temos, assim, de um lado o “*american way of life*” e do outro “o sol da URSS” que acabam por, numa tentativa de uniformizar, desprezar e votar ao esquecimento outras formas de conhecimento e de organização, sendo que, uma das mais importantes foi a desvalorização da mulher e um predomínio dos valores masculinos (Amaro, 2017, pp. 85-86).

Estas noções de desenvolvimento entraram em colapso, quando a partir dos anos 70, os próprios países que as defendiam entraram em convulsão económica e social. Por

um lado, o crescimento económico, que tinha permitido manter um estado social que respondia às necessidades da população, entrou em colapso e erodiu a confiança da população nesse modelo económico, por outro lado, uma série de convulsões sociais e políticas afetaram transversalmente o modelo socialista.

Surgiram assim, nos anos 80 e 90, diversas reformulações no conceito de desenvolvimento e nos instrumentos para o aferir. Uma das mais importantes foi a que Amartya Sen e Mahbub ul Haq criaram, o Índice de Desenvolvimento Humano. Este conjuga três variáveis: saúde, educação e finanças, para aquilatar o desenvolvimento de um país.

Sen vai ainda mais longe quando, na sua obra literária, coloca a tónica do desenvolvimento na liberdade: "a perspetiva baseada na liberdade pode, em particular, aproveitar, entre outras coisas, do interesse do utilitarismo no bem-estar humano, do empenho do liberalismo no processo de escolha e de liberdade de ação" (2003, pp. 99-100).

No novo milénio, várias correntes relacionadas com o desenvolvimento ocorrem, sendo que algumas são antagónicas entre si.

Uma dessas correntes coloca em causa todos os termos que contenham a palavra desenvolvimento, pois este foi, Amaro (2017), "apropriado pelos poderes hegemónicos, económicos e políticos, e pelas instituições internacionais que o suportam, degenerando nas suas boas intenções iniciais e tornando-os apenas maquilhagens, operações cosméticas" (pp. 92-93).

Posteriormente, eclodiram novos conceitos, muitos provenientes das denominadas epistemologias do sul, como Boa Vida, com origem nos povos indígenas da América do Sul, da região dos Andes; o conceito de Decrescimento e Decrescimento Sereno, defendido por homens como Nicholas Georgescu-Roegen, Herman Daly e, ultimamente, Serge Latouche, que apontam a uma mudança civilizacional assente na divisão de recursos mundiais de forma equitativa através de uma política de "oito erres"-reavaliar, reconcetualizar, reestruturar, redistribuir, realocalizar, reduzir, reutilizar e reciclar-; ou ainda, o Ubuntu, de origem xhosa, conceito que teve em Nelson Mandela um exemplo prático, partindo do princípio que o meu bem-estar está intimamente

ligado ao bem-estar do outro (Amaro, 2017, pp. 93-94). Outros autores apresentam vários conceitos de desenvolvimento, como: Local, Comunitário, Participativo, Sustentável, ou ainda Desenvolvimento Integral.

Este conceito, desenvolvimento, evolui numa dialética entre as organizações que estão junto das pessoas, nas suas comunidades, e vivenciam os seus problemas e possíveis soluções, e as instituições que estão no topo, como, por exemplo, o Banco Mundial entre outros. Estas instituições, muitas vezes, acabam por assenhorear-se e deturpar os conceitos referidos anteriormente, dando-lhes um cunho de mercado capitalista, financiando e implementando a sua visão de desenvolvimento. Como podemos depreender, pelos produtos do “comércio justo” à venda em qualquer grande superfície comercial, cujo objetivo é a maximização do lucro.

Outros, por sua vez, antagonizam o próprio termo desenvolvimento, como refere Milano (2005), “o paradigma desenvolvimentista condiciona mais do que favorece a compreensão das dinâmicas reais das sociedades humanas atuais” (p. 26).

Concluindo, podemos dizer que este é um conceito em mutação, ora sendo apropriado pelos decisores institucionais, ora sendo reformulados a partir das bases e das atuações no terreno junto das comunidades a quem é dirigido. Tomemos como exemplo o conceito de desenvolvimento para Organização Mundial do Comércio (OMC), que Robertson et al referem (2007), “the WTO and multilateral lending agencies have come to view these two goals – promoting development and maximizing trading – as synonymous, to the point where the latter easily substitutes for the former” (p. 150).

1.3. Educação

Após a II Guerra Mundial os grandes impérios europeus que ainda subsistiam, casos da Inglaterra, França, Países Baixos ou Portugal, começaram a ser alvo de movimentos de autodeterminação ou de descolonização. Nuns casos movimentos pacíficos, noutros, de cariz revolucionária e militar. Outros impérios, como o japonês, desmembraram-se com as derrotas militares. Assim, territórios, especialmente na Ásia e em África, anteriormente unidos debaixo de um mesmo poder, com uma estrutura centralizada numa determinada metrópole desmembraram-se dando origem a uma série de novos países.

Em praticamente todos estes territórios, a administração colonial era relativamente simples, porém, com o advento da independência, esta foi substituída por uma verdadeira administração, com a presença dos diferentes poderes, entre eles o executivo com um governo local e não apenas administradores delegados. Uma questão pertinente, foi que os principais cargos da administração no período colonial eram ocupados por pessoas provenientes, na sua maioria, da metrópole, as quais, quando se deu a independência, regressaram ao país de origem. Esta situação provocou um vazio humano que impossibilitava o funcionamento de um estado moderno eficaz.

Ora esta questão, criação de um estado moderno, mostrou a importância da educação como uma das pedras basilares da sua constituição, visto que demonstrou que para o seu correto funcionamento o estado necessita de formar quadros qualificados.

Ora, São Tomé e Príncipe enquadra-se nesta realidade - um jovem país que se tornou independente, com necessidade de criar uma estrutura administrativa qualificada.

No entanto a criação de estruturas educativas não é apenas a resposta à necessidade de quadros qualificados para assumirem funções de estado independente, é, também, um símbolo do progresso e orgulho nacional.

Contudo, numa época de bipolarização, como foi a Guerra Fria, a cooperação para a educação tornou-se também uma ferramenta, uma arma na luta entre um mundo capitalista e outro socialista, que procuravam influenciar as populações destes

territórios, com especial incidência no continente asiático e africano, recém-independentes. Como refere Robertson et al (2007), “education became one tool for both East and West to utilise to assist in their broader geo-political and geo-strategic interests. Aid to education, educational exchanges and educational scholarships became a key conduit of East/West” (p. 13).

Atualmente esta situação continua a ocorrer e, cada vez mais, a educação é fruto da globalização. Uma das abordagens explicativas é a denominada Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), visto que, segundo Dale (2001), “longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional, as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial” (p. 139).

Um dos principais problemas da cooperação para a educação foi que, desde os anos cinquenta até hoje, a educação não é valorizada *per se*, mas é entendida pelas grandes instituições internacionais, como o BM, como um investimento que, como qualquer investimento, deve refletir mais tarde um crescimento económico. Como refere Robertson et al (2007) o BM “has become a major – albeit controversial – investor in education. The controversy surrounding the World Bank’s education programs lies largely in its conception of education and development as human capital for economic growth and its ‘one-size-fits-all’ approach” (p. xii). Assim se percebe a influência deste, através do financiamento, sobre a educação mundial, apesar desta estar sob a égide da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

A principal teoria que sustenta esta visão é a do Capital Humano. Como salienta Robertson et al (2007):

“Human capital theory remains the dominant theory that provides the justification for much of the activity of the World Bank in the education sector (Jones, 1992; Klees, 2002; Jones with Coleman, 2005) and the OECD (Henry et al., 2001). The central premise of human capital theory is that investment in education is a key promoter of economic growth (Schultz, 1961; Denison, 1962; Denison, 1967; Becker, 1964). For modernisation theorists, human capital theory provided an important

piece in the jigsaw of economic development, as low levels of educational investment in low-income countries were seen to be a causal factor in the relative inequality between north and south. As Schultz puts it; “...knowledge and skill are in great part the product of investment and, combined with other human investment, predominantly account for the productive superiority of the technically advanced countries” (Schultz, 1961: 3). If low-income nations followed these prescriptions, they too could enjoy the living standards of the ‘advanced’ societies. The West’s role in this process was to ‘help’ low-income countries through aid and technical expertise” (p. 20).

Essa influência do BM acentuou-se durante os anos 70, 80 e 90, em articulação com o FMI, o Departamento do Tesouro dos EUA e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o já referido consenso de Washington (Robertson et al, 2007, p. 15).

O programa educativo e os projetos de cooperação, do BM, para a educação assentavam em cinco vetores, que são explicitados por Robertson et al (2007) “(i) basic education; (ii) the promotion of productivity and social equity; (iii) the maximisation of efficiencies in education; (iv) the links between education and economic development; and (v) building institutional capacity” (p.15). Como podemos observar, três desses vetores estão intimamente ligados à economia, quando referimos a promoção da produtividade, a maximização da eficiência e o elo entre educação e desenvolvimento económico.

Porém, a educação é mais que o currículo, e o que ele envolve. Educação é a própria escola com tudo o que ela significa. A escola é onde se providencia gratuitamente a única refeição quente² do dia, onde se inoculam as vacinas, ou ainda o local onde se realizam diagnósticos médicos. A escola é, também, um lugar cívico e político, onde as mesas de voto são colocadas para as eleições ou se realizam assembleias comunitárias, por ser um espaço mais propício.

² Em São Tomé e Príncipe, nas localidades mais pobres e desfavorecidas, a escola continua a ser quem fornece a única refeição quente do dia para muitas crianças. Sendo quem providencia, também, um lanche da manhã ou da tarde.

São essas outras facetas da educação e da escola que as grandes instituições fazem por esquecer, quando procuram modificar as prioridades públicas dos países recetores no que à economia, saúde e educação dizem respeito, como, por exemplo, a privatização e descentralização no Ministério da Educação. Refere Robertson et al (2007):

“fiscal pressures to reduce state budgets and pass on the cost of education to different sectors; measures to promote and respect the differing needs of communities; increasing popular participation in educational governance; weakening centralised national organisations such as teachers unions; improving efficiency through increasing flexibility” (p. 49).

Perante a ineficácia destas medidas e a alteração do contexto político internacional, como a terceira via de Tony Blair, há uma mudança no paradigma das grandes instituições. Sem assumirem o falhanço dos seus próprios programas dos anos 70 e 80 e parte dos 90, a culpa foi direcionada para a fraca governação³, começam-se a considerar outras variáveis, como, por exemplo, o capital social ou análises elaboradas com a participação dos beneficiários.

A Conferência de Jomtien, em 1990, surge como charneira entre um modelo economicista e os modelos que assentavam na importância dada ao social. E, sob o lema “Educação para Todos”, procurou-se congregar os interesses de doadores internacionais, organizações como a UNESCO e os ministérios de educação dos diferentes países. O resultado prático foi que as grandes instituições internacionais continuaram a formatar a educação, salienta Robertson et al (2007) “out of that conference came a uniform ideology, structure and practice by nation states for the provision of education” (p. 62).

Os mesmos autores, ao analisarem os Objetivos do Milénio e a Conferência de Dakar de 2000, salientam que perante a velocidade dos resultados não ser do agrado do Banco Mundial, este lançou uma iniciativa, em 2002, para acelerar o processo, que

³ Entendida esta como corrupção, péssima organização, má contabilidade e desrespeito pelas regras e leis, entre outras situações, feita pelos governos locais e nunca pelas grandes instituições financeiras mundiais.

colocou a tónica no ensino pré-escolar, no ensino primário e técnico (Robertson et al, 2007, pp. 113-139). Ora, como sabemos, o desenvolvimento obtém-se de um forte investimento não apenas no ensino básico, mas também no secundário, universitário e nas instituições que promovem a investigação e o desenvolvimento científico. Investimento, esse, que nem sempre é de retorno rápido e objetivo, porque, por exemplo, a formação de professores para esse mesmo ensino pré-escolar, primário e técnico demora tempo e custa bastante dinheiro.

1.4. Organizações Não Governamentais

É fundamental entendermos a atuação da Organizações não Governamentais (ONG), de forma mais particular as santomenses.

Como o próprio nome indica, são organizações privadas, teoricamente, independentes da atuação dos Estados, porém, muitas, na sua forma de atuação, articulam-se e subsidiam-se através destes. Existem múltiplos tipos de ONG: movimentos, associações, correntes, muitas delas de carácter transnacional.

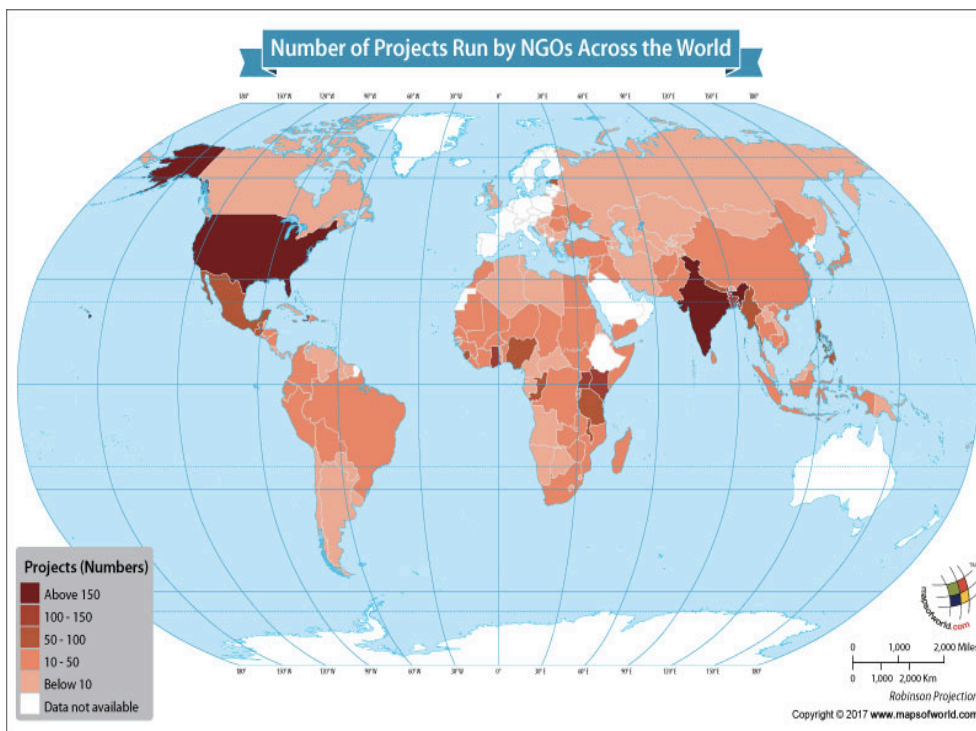
As primeiras ONG remontam, como refere Sousa (2014), “ao século XVIII, com as organizações religiosas transnacionais que combatiam a escravatura” (p. 175). Ao longo do tempo o seu número tem vindo a aumentar e o século XIX viu aparecer algumas das ONG mais antigas, como a Cruz Vermelha, a Internacional Socialista ou ainda os movimentos sufragistas. Nas vésperas da I Guerra Mundial seriam poucas centenas, e seria no pós II Guerra Mundial que o seu número aumentaria de forma exponencial, para atingir no início do século XXI as dezenas de milhar (Sousa, 2014, p. 175).

Hoje, as áreas de intervenção são múltiplas e heterogéneas e, como salienta Sousa (2014), vão desde “aspectos ecológicos (Greenpeace), desportivos (Comité Olímpico Internacional) e educativos, entre outros” (p. 175).

Ainda de acordo com Sousa (2014, pp.175-176), há uma consciencialização da importância que a sociedade tem na tomada de decisões que afetam o futuro comum, quer em termos nacionais, quer em termos internacionais. Em grande medida, porque muitos dos temas a que as pessoas comuns dão importância são, por vezes, ignorados pelos Estado como, por exemplo, os direitos humanos ou questões ecológicas.

Como podemos observar pelo mapa seguinte, datado de 2018, os dois países onde mais projetos de ONG se encontram a decorrer são os EUA e a Índia. É interessante verificar que são, em termos populacionais, as duas maiores democracias do mundo. Todavia se colocarmos estas duas realidades aparte verificamos que é no continente africano que o número de projetos sobressai.

Figura 1: Mapa número de projetos geridos por ONG por todo o mundo (2018)



Fonte: Extraído de Maps of World (<https://www.mapsofworld.com/answers/economics/many-projects-run-ngos-around-world/attachment/map-ngos/>)

É nessa realidade africana que é necessário contextualizar São Tomé e Príncipe. As primeiras ONG santomenses datam dos anos 80 e, segundo Nascimento (2008), “os seus propósitos eram de cariz técnico – por exemplo, no domínio da educação de infância ou do desenvolvimento da horticultura” (p. 11). Aponta ainda, o mesmo autor, que a primeira ONG santomense foi a cooperativa “Josina Machel”, em 1985, que continua ativa. Foi, porém, a partir dos anos 90 que surgiram muitas ONG e, se os seus objetivos foram as questões sociais e económicas, não deixam de ser políticas quando, por exemplo, fruto dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) dá-se uma importância cada vez maior à participação da mulher em todos os setores públicos (Nascimento, 2008, p. 13).

Existem mais de uma centena de ONG com atividade em São Tomé e Príncipe, fazendo, a maioria delas, parte da Federação das Organizações Não Governamentais de São Tomé e Príncipe (FONG-STP). Em 2011 estavam inscritas nesta associação 98

instituições, sendo possível estabelecer que 69 delas tinham atividade (Cravo et al, 2011). Saliente-se que outras há, incluindo católicas, que não fazem parte da FONG-STP.

O papel fulcral das ONG está no apoio dado aos mais marginalizados, os quais eram, segundo dados do BM em 2022, 25,6% da população santomense que vivia com menos de 1,60€ por dia. Destaca-se entre estes marginalizados, a população rural do interior, muitas vezes denominada do mato, e a mais idosa.

As ONG, por isso, granjeiam a simpatia e afetividade da população, ultrapassando facilmente os índices de aceitação dos políticos. Em parte, porque sendo estrangeiras, ou tendo ligações a outros Estados ou a outras ONG estrangeiras, acabam por sobrepor-se ao Estado santomense, na captação e distribuição de fundos de uma forma mais equitativa (Nascimento, 2008, p. 16)

No entanto, o grau de enraizamento das ONG é, em muitos casos, ténue. Basta viajar um pouco pela ilha para nos darmos contas de vários projetos que, após a saída dos cooperantes internacionais, entraram em abandono⁴. Em parte, porque, como refere Nascimento (2018), “se envereda pela mera aplicação de soluções já testadas noutros contextos. Por vezes, transpostas mecanicamente de outros contextos políticos e sociais, tais soluções vêm a revelar-se avulsas e contraproducentes” (p. 16).

Mas, também é demonstrativo que a participação dos santomenses na vida associativa e na cooperação com muitas ONG é fraco. Sendo que o seu envolvimento é pensado como uma mais-valia para um futuro enquanto, por exemplo, agente político, do que pela participação cívica e profissional numa organização civil ou inclusive pelo voluntariado desinteressado.

Esta situação ocorre porque a participação política é entendida como única forma de ascensão social e melhoramento económico. Como refere Nascimento (2008) “não se pode descartar a possibilidade de algumas ONG terem sido gizadas como trampolins de promoção de futuros atores políticos oriundos [...] dos partidos” (p. 22).

⁴ Neste aspeto é fácil encontrar um mesmo edifício, ou mesmo propriedade, onde já estiveram diferentes instituições, com diferentes projetos, que apenas existem durante o tempo estrito para o qual foram projetadas verbas de apoio. Findo esse apoio financeiro externo estas mesmas entidades e projetos entram em falência.

Ao olharmos mais atentamente para a realidade das ONG, presentes em São Tomé e Príncipe, verificamos que existe um grupo que, em termos temporais e espaciais, permanecem junto das comunidades locais. Referimo-nos às ONG relacionadas, de uma forma ou de outra, com as Igrejas e, de uma forma particular, com a Igreja Católica local.

Podemos apontar alguns exemplos que se prolongam no tempo e se fixam no espaço santomense. Um deles é o nosso próprio principal alvo de estudo, o Projeto de Desenvolvimento Integral de Lembá (PDIL), localizado em Neves, distrito de Lembá, cuja realidade temporal se iniciou em 1998 e que desde 1999 é gerido pela Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição (CONFHIC). Outro exemplo são os Leigos para o Desenvolvimento que aí se estabeleceram em 1988, cuja missão no bairro da Madre Deus tem uma continuidade desde os anos 90 e uma das suas últimas intervenções ocorre, desde 2011, no Bairro da Boa Morte. Como último exemplo, podemos apontar ao trabalho levado a cabo pela Santa Casa da Misericórdia de São Tomé e Príncipe (SCM-STP) que desde os anos 90 e com o apoio da cooperação portuguesa, entre outros, tem desenvolvido vários projetos em consonância com as comunidades locais, como por exemplo Ribeira Afonso ou Água Izé, ou mais recentemente os projetos educativos em Madalena e Saudade, entre muitos outros.

Estas instituições assumem uma particular importância na proteção social de populações, nomeadamente das zonas mais pobres e mais rurais, como por exemplo Lembá, onde o próprio Estado delegou nelas essa incumbência de combate à pobreza, visto que os recursos para esse combate vêm, muitas das vezes, de angariações levadas a cabo pelas ONG (Nascimento, 2008, pp. 16-17).

De uma forma genérica, podemos até apontar uma prestação de contas por parte destas ONG visto que, por um lado, existe um escrutínio público das suas atividades⁵ e,

⁵ O funcionamento do PDIL é escrutinado de forma interna pela sua direção e corpos sociais e externamente pelos seus financiadores, entre eles a cooperação portuguesa através do Instituto Camões, a quem são apresentadas anualmente contas. Da mesma forma o PDIL, tendo em conta que a congregação que o anima é religiosa, Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição (CONFHIC), recebe todos os anos a visita de um elemento do governo provincial que acompanha *in loco* a evolução dos projetos, sendo que da mesma forma um elemento do PDIL desloca-se a Portugal e apresenta as contas à ecónoma da Congregação. Podemos ainda apontar outros elementos que auscultam o PDIL como, por exemplo, os seus beneficiários diretos assim como o conjunto de outras ONG, muitas deles de cariz voluntário, que com eles trabalham diretamente.

por outro, existe uma participação das comunidades junto dos seus corpos dirigentes, apontando muitas das necessidades a serem respondidas.

Em certa medida, estas ONG acabam por ser um refúgio, não apenas para as populações mais pobres, descrentes com a atuação dos políticos locais no combate à pobreza, que é um flagelo para a maioria da população. Além disso, como refere Nascimento (2008), “ajudam ao reconhecimento e à institucionalização de uma comunidade de interesses dos mais desfavorecidos” (p. 23).

As organizações que desenvolvem projetos, como o PDIL, são um exemplo que é possível ir respondendo aos anseios da população, não como um projeto desenraizado, mas com um conjunto de pequenos programas ou projetos que procuram um desenvolvimento integral da comunidade, na prática respondendo aos desafios que vão sendo colocados pela população da forma que é preconizada pela Doutrina Social da Igreja (DSI).

1.5. A falência do modelo liberal de cooperação e desenvolvimento em África

Um dos problemas maiores da cooperação entre nações é partirmos do pressuposto que atingimos o pináculo da civilização em termos de produção de tecnologia e a resolução dos problemas que se apresentam à humanidade serão relativamente fáceis de ultrapassar. Já Schumacher (1980) alertava, em 1973, que “todos estão de acordo que o problema da produção já foi resolvido” e acham que o “género humano atingiu finalmente a maioridade” (p. 17). Salientava o autor, há meio século, que esse erro se devia à atitude do homem ocidental que acha que tudo se poderá resolver com a simples transferência de tecnologia para os países pobres, sem respeitar o seu legado natural e o seu *modus vivendi*. Ora ao longo dos últimos cinquenta anos foram várias as conferências e iniciativas, salientando como exemplo os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio e, neste momento, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que mostraram que a simples transferência de tecnologia, seja ela de que tipo for, não resolve os problemas de desenvolvimento, particularmente em África.

Caso ainda mais emblemático é o fenómeno que Schiefer (2005) salienta, “em certas áreas do mundo, a cooperação para o desenvolvimento não conseguiu produzir desenvolvimento. Nestes casos tenta-se, e com certo sucesso, produzir pelo menos a aparência de desenvolvimento e, onde até estes esforços fracassam, recorre-se à ficção” (p. 14). Ora, segundo Ulrich Schiefer há todo um complexo económico, social e mesmo político ligado à cooperação para o desenvolvimento, ou pelo menos à ideia de desenvolvimento, que assenta toda a sua existência numa economia dissipativa, isto é, numa economia que, como o próprio nome indica, dissipa recursos. Recursos esses que são obtidos externamente por diversas organizações numa estrutura hierárquica de dissipação, desde as grandes instituições doadoras até às comunidades, que teoricamente, são as principais beneficiárias.

Mais grave é a afirmação de Schiefer (2005) quando este refere que o conjunto das organizações, que fazem parte desta economia dissipativa, “é composto por sistemas autopoiéticos, sistemas que criam a sua própria realidade” (p. 15). Na prática, continuando a analisar Ulrich Schiefer, verificamos que há todo um conjunto de

elementos que demonstram que verdadeiramente não se promove o desenvolvimento em determinadas regiões, porém, apresenta-se uma aparência de atividades em prol do desenvolvimento, em que os principais usufrutuários, dessa atividade, são as próprias organizações promotoras dessa cooperação para o desenvolvimento. Na verdade, mascara-se a realidade, quer a um nível macro, quer a um nível operacional, através da metodologia do projeto, em que os holofotes estão orientados para o denominado grupo ou comunidade-alvo, os *stakeholders* e os, supostos, beneficiários. No entanto, na prática, os principais beneficiados não são indicados e isto é feito, de forma inequívoca, ao não existir, muitas vezes, uma análise aos próprios interesses das organizações (Schiefer, 2005, p. 15). Este complexo desenvolvimentista, engloba, como salienta Milando (2005) “uma vasta rede de operadores de desenvolvimento em todos os seus diferentes níveis e engrenagens de intervenção” (p. 60). Neste complexo desenvolvimentista Milando refere várias agências como por exemplo as grandes organizações doadoras internacionais, as organizações doadoras nacionais, as ONG internacionais, as representações locais das ONG internacionais, as ONG nacionais do norte, as representações locais das ONG do norte, os governos nacionais com os seus ministérios, os governos provinciais com as suas delegações ministeriais e as diferentes autoridades locais (Milando, 2005, p. 59).

Esta situação, criação de uma realidade paralela, é provocada, parte das vezes, pela pressão exercida pelos grandes financiadores, pois, como refere Milando (2005), têm de ter “êxito a todo o custo sob pena de não poderem receber mais apoios, que constituem a sua própria base de sobrevivência” (p. 43).

Sendo que, na prática, este modelo é aceite por todos os intervenientes quer doadores, quer recetores.

Podemos ir ainda um pouco mais longe ao afirmar que, do lado dos países recetores, acaba por se criar uma interdependência entre as elites locais e estas organizações internacionais. Visto que, primeiro, em certa medida acabam por resolver parcialmente, ou pelo menos mitigar, determinados problemas que essas mesmas elites políticas e económicas não conseguem ou não querem dar resposta. Em segundo, estas mesmas elites beneficiam diretamente desta cooperação ao alocar a sua clientela em

lugares chave da estrutura de distribuição de verbas destinadas ao desenvolvimento. Relativamente a São Tomé e Príncipe podemos apontar o exemplo do Instituto para o Desenvolvimento Económico e Social (INDES), uma estrutura criada nos anos 90 para financiar projetos geradores de emprego e financiada diretamente pelo BM em divisas externas, dólares. Este Instituto congregava apenas 27 membros que, em 1995, recebiam 226 mil dólares, anualmente, em salários, o que equivalia a 30% da massa salarial de todos os funcionários públicos santomenses. Salienta Seibert (2001), “o presidente do INDES auferia um salário mensal de 2567 dólares, enquanto um alto quadro da administração pública recebia apenas 26 dólares” (p. 249), continua ainda Seibert (2001) “estes postos tornaram-se, contudo, instrumentos de recompensa pessoal ou política ou, ainda, uma forma de conquistas potenciais apoiantes” (p. 249).

Quanto aos doadores, quer as grandes instituições, quer as organizações ou agências que, teoricamente, estão no terreno, acabam por colocar grande parte do ónus do desenvolvimento das comunidades nas próprias escolhas das comunidades, responsabilizando-as pelo fracasso das mesmas.

Assim, quer as elites locais, quer as comunidades, estão comprometidas com o desenvolvimento preconizado por parte destas organizações e, quando falham os objetivos preconizados, além de sofrerem diretamente porque o que ansiavam não se concretizou, sofrem também indiretamente pois, muitas das vezes, são-lhes assacadas responsabilidades.

Existem, desta forma, várias nublosas sobre o desenvolvimento, sempre em detrimento das pessoas dos países recetores. Uma das primeiras que Schiefer (2008) refere, relacionada com o ponto anterior, é que “in some areas of intervention the interests of the organisations clearly dominate the whole process, which is kept alive only for the sake of the organisations and cannot be justified by any positive impact they supposedly produce” (pp. 12-13). A outra é a utilização de um conjunto de vocábulos parcialmente retirada de cartapácios militares, esvaziando completamente de humanidade as comunidades onde se dará a cooperação para o desenvolvimento, refere Schiefer (2008) “through a complex system of filters, the actual societies at the

receiving end are carefully excluded from the picture” (p. 13)⁶. A outra nublosa versa sobre as próprias organizações sociais locais, na prática, todas as que, de uma forma ou de outra, se afastem do paradigma de organizações para a cooperação e desenvolvimento, sendo as mais afamadas as ONGD. Estas acabam por ser colocadas de lado e afastadas destes apoios financeiros e, como Salienta Schiefer (2008), “not surprisingly therefore, development intervention is perceived quite often as a threat by those societies organized in different ways and meets with different forms of resistance” (pp. 14-15).

Sendo que em grande medida este fluxo financeiro dirige-se para programas e projetos específicos que acabam por não desenvolver o todo, mas torna-o ainda mais instável. Como refere Milando (2005), “os programas e projetos são meros instrumentos de intervenção segmentária e parcial, que ignoram, com frequência, as instituições e organizações sociais que constituem os contextos onde se inscrevem” (p. 42) e na prática “muitos dos programas e projetos têm contribuído apenas para tornar ainda mais difícil a vida daqueles a quem se pretende ajudar” (p. 42).

Outro grande problema destes projetos prende-se com a sua realidade temporal. A larga parte destes projetos decorre numa realidade temporal em que o limite máximo são os dois, três anos. Estes valores são insuficientes para criar laços de confiança suficientemente fortes entre os elementos das organizações, que vão implementar os projetos, e as pessoas onde o mesmo será implementado. Mais grave se torna ainda quando perante um determinado *input* se espera, quase sempre, um determinado *output*, o que é raro acontecer em sociedade, mormente a sociedade africana, mesmo a santomense com um número diminuto de pessoas, onde a riqueza cultural e étnica leva a situações de múltipla casualidade (Milando, 2005, p. 43).

É neste contexto que podemos dizer que este tipo de economia, dissipativa, acaba, frequentemente, por levar a um processo contínuo de desestabilização das relações económicas alvo de intervenções da cooperação para o desenvolvimento. Como refere Schiefer (2008), “destroys the very structures of the local secondary economy that it has

⁶ Neste particular faço *mea culpa*, pois muitas das vezes em vez de usar o termo pessoas para falar de pessoas, acabo por usar o termo comunidade, englobando tudo num único elemento, esquecendo-me que as pessoas são únicas cada qual com as suas características.

created and therefore basically serves to recycle and distribute development aid unproductively through direct appropriation and increased transaction costs” (p. 11).

Mas não é apenas a economia que sofre com esta intervenção exterior desordenada. O próprio sistema político torna-se refém desta cooperação exterior e, fruto dos ciclos políticos, no caso dos países mais democráticos, ou do culto da personalidade, no caso das autocracias, procura apropriar-se dessa cooperação em benefício próprio ao, como refere Schiefer (2008), desestabilizar “the political structures that are based on the appropriation of development aid and live off the secondary economy” (p. 11)⁷.

Há, assim, um impacto económico e político que leva mesmo a mudanças na estrutura social. Os que de uma forma mais clientelar se apropriam dessa cooperação ou aqueles que, localmente, trabalham para organizações e agências de desenvolvimento acabam por ser beneficiados em relação à larga maioria da população, a qual além de ver o seu antigo modo de vida alterado passa a viver pior. Isto porque a regra não escrita desta economia, como refere Schiefer (2008), “is that no external resources should be transferred to the agrarian societies themselves, as this might reduce the chances of the agencies and central society alike of appropriating those same resources” (p. 11).

É por este conjunto de motivos que, amiúde, o modelo de cooperação ocidental, assente na metodologia do projeto realizado por ONG, acaba por enfermar de uma série de problemas que não conseguem dar uma resposta cabal aos problemas que afetam os países do Sul, como, neste caso particular, São Tomé e Príncipe.

⁷ Em São Tomé e Príncipe tem-se assistido ao longo dos últimos 20 anos a uma mutação na alimentação base. A base doméstica, fruta pão, matabala, banana, entre outros da alimentação foi, gradualmente, sendo substituída pelo arroz e, a partir de 2014, este tornou-se o alimento mais consumido (Veiga, 2015). Ora não sendo um produto local, nem tendo São Tomé qualquer tipo de produção, o país vive dependente da ajuda que chega do exterior, sendo que há vários doadores como a Índia, o Brasil, mas é o Japão o mais importante doador (Veiga, 2022). Sendo o arroz ofertado a custo zero, o governo local estabelece um preço de venda ao revendedor e preço de venda final (Veiga, 2022). Esta dependência de um produto externo acaba por criar duas situações políticas: a corrupção dos agentes políticos que, devendo zelar pela distribuição do dito alimento, acabam por se apropriar do mesmo e fazer negócios através de empresas fantasma; por outro lado fomenta-se o clientelismo político, em que o arroz é usado como arma de pressão para ganhar eleições. Esta situação tem vindo a tomar proporções preocupantes, de tal forma que ex-presidentes da república santomense têm vindo a denunciar a situação (Veiga, 2021).

Talvez o nosso grande problema seja continuar a não reconhecer que, como refere Shumacher (1980), “pode haver “crescimento” com direção a um objetivo limitado, mas não pode existir um crescimento ilimitado e generalizado. É mais que provável, como disse Gandhi, que a Terra dê o bastante para as necessidades de todos, mas não para a cobiça de todos” (p. 33).

2. A relação entre Igreja Católica e o Desenvolvimento

Na Encíclica *Laudate Si*, Francisco refere-se a São Francisco como alguém que amou profundamente a natureza, os mais pobres e abandonados e que era amado pela sua alegria, dedicação e coração universal. Salienta que era um místico, um peregrino que vivia na simplicidade e na harmonia com todos os que o rodeavam e que se preocupava com a natureza com a justiça para os pobres e se empenhava numa sociedade pacífica (Francisco, 2015, p. 4).

Nas nossas deambulações por São Tomé e Príncipe, e também, por Angola encontramos muitos “Franciscos” e ainda mais “Franciscas”, homens e mulheres que amam profundamente o outro e a ele dedicam a sua vida, partilhando as alegrias e tristezas, a riqueza e a pobreza.

É nesse sentido que se entende a relação entre a Igreja Católica e o Desenvolvimento. Não um desenvolvimento meramente economicista assente em pressupostos económicos e financeiros, mas um desenvolvimento integral em harmonia com aqueles que nos rodeiam e com a própria natureza.

Para entendermos esta relação é fulcral perceber diacronicamente a Doutrina Social da Igreja, o que fazemos seguidamente.

2.1. Doutrina Social da Igreja Católica

De uma forma geral a Doutrina Social da Igreja (DSI) versa sobre a dignidade da pessoa humana e o bem comum da vida em sociedade, algo que, ao analisarmos com detalhe, está na própria génese da Igreja Cristã e, após o período das perseguições romanas, sobre os quais os padres da Igreja, como Santo Agostinho, refletiram.

Porém, à luz da atualidade, podemos apontar à Encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, de 1891, como incubadora de um conjunto de documentos que apontam o caminho da denominada doutrina social da Igreja. Este era momento dominado pela luta entre o capitalismo económico e financeiro desenfreado e o socialismo, entre os patrões e operários, como refere Hobsbawm (1990), “na maioria dos países, designadamente EUA e Alemanha, os empresários como classe nunca se reconciliaram com os sindicatos até 1914” (p. 133). Esta situação provocava, amiúde, atritos políticos e sociais, tendo por vezes degenerado em revoltas ou mesmo revoluções.

Em alguns países, como na Alemanha, Áustria ou Inglaterra, como forma de desanuviar a tensão social e política, os protagonistas políticos decidiram-se por levar a cabo determinadas reformas sociais e laborais, intrometendo-se na relação entre empresas e trabalhadores. Salienta Hobsbawm (1990), “Bismarck, lógico como sempre, já havia decidido nos anos 1880 cortar o terreno à agitação socialista aplicando um sistema audacioso de seguro social” (p. 135), esta política seria seguida pela Áustria, Inglaterra, a partir de 1906, e França, em 1911. Porém, esta política pretendia impedir o crescimento do partido socialista, mais do que aumentar o bem-estar social. De uma forma geral, por toda a Europa, estes esquemas foram modestos até às vésperas da I Guerra Mundial.

É neste momento histórico que a Igreja Católica, como salienta Hobsbawm (1990), “apesar da sua profunda hostilidade à divisão em classes e ao conflito entre estas, via-se obrigada a constituir, ou pelo menos a tolerar, sindicatos de trabalhadores, ou mesmo sindicatos católicos” (p. 157), embora como era seu timbre, preferisse congregar e por isso preferia que se aderisse a organizações que abrangessem empregadores e empregados. É neste sentido de abrangência, que se compreende esta encíclica, que

procura dar uma resposta global a estes problemas, questionando ambos os antagonistas.

À primeira encíclica de Leão XIII seguem-se outras, como a que João XXIII publica em 1961 *Mater et Magistra*, a qual, segundo Carvalho (2014), refere “que o crescimento económico não se deve limitar a satisfazer as necessidades do ser humano, mas tem a possibilidade de concorrer também para a promoção da sua dignidade” (p. 28). Também no ponto referente às obras desinteressadas faz-se, pela primeira vez, referência à cooperação para o desenvolvimento, ao questionamento da ajuda como uma ferramenta do um neocolonialismo, salienta João XXIII (1961) “a mencionada cooperação técnica e financeira se preste com o mais sincero desinteresse político. Deve ter apenas em vista colocar essas comunidades, que pretendem desenvolver-se, em condições de realizarem por si mesmas a própria elevação económica e social” (pp. 31-32).

Relativamente à importância fulcral da Declaração Universal dos Direitos do Homem, refere, na *Pacem in Terris*, João XXIII (1963) que esta “reconhece a dignidade de pessoa a todos os seres humanos, proclama-se como direito fundamental da pessoa o de mover-se livremente na procura da verdade, na realização do bem moral e da justiça, o direito a uma vida digna” (p. 27).

Por sua vez, Paulo VI, em 1967 na Encíclica *Populum Progressio*, refere que “o desenvolvimento não se reduz a um simples crescimento económico. Para ser autêntico, deve ser integral, quer dizer, promover todos os homens e o homem todo” (p. 5). Esta encíclica aponta já o caminho às organizações transnacionais, como refere Carvalho (2014) “incentiva-se à organização por áreas territoriais mais extensas que permitam concertar estratégias de desenvolvimento, partilhar recursos, produtos e experiências e receber investimentos de interesse comum e que as organizações multilaterais e internacionais possam promover e acompanhar este processo” (p. 35).

Em 1987, João Paulo II, aponta às instituições católicas, entre elas as ONG, qual o caminho para o desenvolvimento, quando na encíclica *Sollicitudo Rei Socialis* refere:

“A obrigação de se empenhar pelo desenvolvimento dos povos não é somente um dever individual, nem menos ainda individualista, como se

fosse possível realizá-lo unicamente com os esforços isolados de cada um. É um imperativo para todos e cada um dos homens e das mulheres e também para as sociedades e as nações; em particular, para a Igreja católica e para as outras Igrejas e Comunidades eclesiais, com as quais, neste campo, estamos plenamente dispostos a colaborar. Neste sentido, do mesmo modo que nós católicos convidamos os irmãos cristãos a participarem nas nossas iniciativas, assim também nos declaramos prontos a colaborar nas suas, acolhendo os convites que nos forem feitos. Nesta busca do desenvolvimento integral do homem, podemos fazer muito também com os que creem em Deus doutras religiões, como de resto já se está a fazer em várias partes.

(...)

Os povos ou as nações têm também eles direito ao seu desenvolvimento integral; ora este, se implica — como se disse — os aspetos económicos e sociais, deve compreender igualmente a respetiva identidade cultural e a abertura para o transcendente. Em caso nenhum, a necessidade do desenvolvimento pode ser tomada como pretexto para impor aos outros o próprio modo de viver ou a própria fé religiosa.” (p. 26).

O objetivo fundamental da DSI é, pois, fixar os critérios e princípios sobre os quais se construa uma sociedade mais justa, nas suas vertentes políticas e económicas. Como refere Bento XVI na encíclica *Deus Caritas Est* (2005), “a norma fundamental do Estado deve ser a prossecução da justiça e que a finalidade de uma justa ordem social é garantir a cada um, no respeito ao princípio da subsidiariedade, a própria parte nos bens comuns” (p. 17).

Por último, Francisco, em 2015, lançou a Encíclica *Laudate Si* onde, logo no primeiro parágrafo, salienta que todos fazem parte da mesma casa comum, alertando para um dos princípios da DSI que é o facto dos bens serem de todos e não de uns privilegiados, salientando que, pelo contrário, existe hoje uma degradação desta mesma casa que é nossa mãe e irmã. Como refere Shumacher (1980), “pode haver “crescimento” com direção a um objetivo limitado, mas não pode existir um

crescimento ilimitado e generalizado. É mais que provável, como disse Gandhi, que a Terra dê o bastante para as necessidades de todos, mas não para a cobiça de todos” (p. 33).

No que concerne ao desenvolvimento alerta, Francisco (2015), para a contínua aceleração em todos os setores, referindo que “os objetivos desta mudança rápida e constante não estão necessariamente orientados para o bem comum e para um desenvolvimento humano sustentável e integral” (p. 6), mas, pelo contrário, se têm pautado pelo enriquecimento de uns em detrimento da larga maioria.

No que se refere às políticas de cooperação e desenvolvimento lamenta Francisco (2015) que os pobres e “os seus problemas se coloquem como um apêndice, como uma questão que se acrescenta quase por obrigação ou periféricamente, quando não são considerados meros danos colaterais” (p. 15), isto é o desrespeito pela vida humana, o que vai contra a DSI. Chama a atenção para a dívida ecológica entre o norte e o sul que não é paga e, inversamente, à dívida externa dos países pobres do Sul que é usada como instrumento de controle sobre bens e recursos desses mesmos países. Em parte, porque o paradigma atual é de uma supremacia da tecnologia sobre todos os outros aspetos da vida, procurando a maximização do lucro, a lógica de mercado, e isso faz-se à custa de bens e recursos dos países pobres obtidos a baixo custo. Porém, como refere Francisco (2015), “o mercado por si mesmo não garante um desenvolvimento humano integral e social” (p. 35).

Embora a DSI aborde vários assuntos e temas, em todos eles é denominador comum o desenvolvimento integral da pessoa humana, a procura do bem comum, sobrepondo-se este ao do interesse particular. Alertando que este princípio do bem comum, segundo a mesma doutrina, é da responsabilidade de todos, não se resumindo apenas às questões materiais, mas também imateriais.

Outros dois princípios determinantes na DSI são o da subsidiariedade, isto é, a existência no seio da sociedade de elementos externos ao estado como a família, grupos, organizações, como as ONG, independentes do Estado que se devem responsabilizar pelo bem comum, não entregando tudo à responsabilidade do Estado. O outro, diretamente relacionado, é o da Solidariedade, que é, como refere João Paulo

II (1987), “a determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum, ou seja, pelo bem de todos e de cada um, porque todos nós somos verdadeiramente responsáveis por todos” (p. 32).

3. Desenho da Investigação

Ao iniciarmos este percurso de trabalho pretendíamos saber se a Igreja Católica é ou não um interlocutor importante na cooperação em África, especificamente em São Tomé e Príncipe, comprovando ou pelo contrário colocando em causa as impressões com que, à priori, ficamos, aquando de idas anteriores a São Tomé e Príncipe. De uma forma particular, analisar a oferta educativa proporcionada pelas instituições católicas às comunidades locais, de que forma ela era pensada e operacionalizada, e entender até que ponto a Cooperação, de uma forma particular, a portuguesa, tem sido ou não importante no desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe.

Assim, iniciamos o nosso desenho da investigação realizando uma revisão da literatura. Após esta primeira fase elencamos uma série de objetivos para o nosso trabalho. Foi aqui que, a partir das leituras efetuadas e dos objetivos delineados, colocamos uma questão de partida que conduziu o nosso percurso de investigação. Seguidamente levantamos um conjunto de hipóteses que seriam validadas ou não ao longo do nosso trabalho.

Foram múltiplas as fontes de informação que nos levaram à formulação de um corpus documental, assente, fundamentalmente em suporte teórico e na recolha de dados primários. Os métodos de recolha e análise da informação foram primordialmente a coleta de dados, a observação direta e as entrevistas. Por este motivo tivemos de ter em consideração questões éticas no contacto com as comunidades.

Como corolário do desenho da investigação decidimos que seria necessário um estudo de caso santomense, pelo que optamos pelo PDIL. De forma a aquilatar o mais possível as informações obtidas optamos por realizar um trabalho de campo em São Tomé, dividindo o nosso tempo entre Neves, onde fica localizado o PDIL, e a cidade capital, São Tomé.

Elemento subjacente a todo o nosso trabalho foi sempre a questão espacial, que procuramos analisar forma dedutiva, do geral para o específico, e a questão temporal, analisada em termos diacrónicos.

3.1. Revisão da literatura e pertinência científica

Quando iniciamos este nosso percurso de mestrado sabíamos a área que queríamos investigar, mas ainda não tínhamos definido especificamente o quê. Por isso, centramos, inicialmente, o nosso estudo em autores, internacionais e nacionais, cujos manuais são importantes na análise dos principais conceitos subjacentes ao trabalho, desenvolvimento, cooperação e educação. Embora constem da bibliografia gostaríamos de salientar alguns, entre eles “Globalisation, education and development: ideas, actors and Dynamics” de um conjunto de autores, entre os quais, Susan Robertson, que aborda os conceitos por nós pretendidos e a sua relação com as grandes instituições internacionais como o BM, o FMI, a UNESCO, a OMC, entre outros. Este manual foi deveras importante para analisarmos o impacto que estas instituições internacionais têm tido, também, sobre a educação. De notar que é uma análise, por vezes demasiado focada em questões, e numa linguagem, da economia.

Mais focado na educação. podemos destacar “Research Methods in Education” de Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison e um artigo de Roger Dale “Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?”.

A obra de João Milando “Cooperação sem Desenvolvimento”, foi importante para percebermos que, nem sempre a nossa visão ocidental é a correta, especialmente quando se analisa o impacto de determinados conceitos num contexto espacial diferente, como o africano. A partir da leitura de Milando, foi possível entrar em contato com Schiefer que, no prefácio, elencou uma série de questões, entre elas o conceito de economia dissipativa. Partimos então em procura de outras obras, deste e outros autores que tivessem uma visão diferente em relação aos conceitos de desenvolvimento e cooperação, como, por exemplo, Roque Amaro.

A leitura conjunta destas obras permitiu perceber a dicotomia dos conceitos quando colocados sobre diferentes lentes, neste caso, perceber que nem sempre desenvolvimento e cooperação significam isso, podem, na realidade, significar uma maior pobreza e a imposição de valores contrários àqueles que regem as comunidades.

Em termos de investigação dos acontecimentos históricos, mormente políticos, sociais e culturais, recorreremos a trabalhos de autores contemporâneos e às suas obras, como as Histórias de Portugal de Oliveira Marques e a dirigida por José Mattoso.

Foi, então, tempo de restringir a realidade espacial e focarmo-nos em São Tomé e Príncipe. Um dos autores mais profícuos sobre este arquipélago é Gerhard Seibert. Uma das obras que merecem referência é “Camaradas Clientes e Compadres - Colonialismo, Socialismo e Democratização em São Tomé”. Esta, é um retrato fiel da história santomense, desde o período colonial até à imposição de democracia nos anos 90, e permitiu-nos ter uma visão clara sobre a sociedade, economia e política santomense, com especial incidência na segunda metade do século XX.

O tema cooperação portuguesa ou cooperação em São Tomé e Príncipe foi relativamente estudado pela academia, através de artigos, muitos deles resultantes de congressos e conferências internacionais sobre São Tomé e Príncipe, que abarcaram o objeto de investigação do nosso trabalho. Destaco, entre outros autores, Augusto Nascimento, Armindo de Cerna Espírito Santo, António Martelo, que nos permitiram uma visão sobre a sociedade, a economia e a política local. Ainda resultante do trabalho da academia podemos referir teses de mestrado e doutoramento sobre cooperação, desenvolvimento, embora estas abarquem mais as questões de geoestratégia política e militar, o Golfo da Guiné, da economia ou ainda a política.

Importante literatura foi a que se refere à importância da língua como veículo de comunicação e aprendizagem e a sua importância na atividade educativa. Destacamos alguns autores como Bruna Martins, Rui Silva, La Sallette Coelho e ainda sobre as línguas de São Tomé e Príncipe os trabalhos de Ana Agostinho e Manuele Bandeira Lima.

A partir da literatura lida e analisada começamos a delimitar o nosso campo de interesse à educação e à Igreja Católica, procurando perceber, nessa dialética, de que forma a Igreja Católica tem sido ou não um interveniente relevante.

Dessa forma, procuramos analisar a literatura sobre estas áreas, onde se destacam alguns trabalhos académicos, entre eles, teses de mestrado, sobre a educação em São Tomé e Príncipe. Destacamos, porém, o trabalho de Maria Antónia Barreto sobre a

evolução da educação santomense e o papel da cooperação portuguesa, salientando-se aqueles sobre o Projeto Escola+.

Podemos e devemos acrescentar os estudos, avaliações e relatórios desenvolvidos, em termos internacionais, por instituições como a UNESCO ou com ela relacionadas e, a nível nacional, pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e, após 2012, Instituto Camões, na dependência do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Importa referir, também, o Instituto Marquês de Valle Flôr, ONGD responsável pela aplicação de projetos de educação, e saúde, em São Tomé e Príncipe, como o Escola+.

Pese, embora, toda a riqueza da literatura consultada sobre desenvolvimento, cooperação e educação de uma forma lata, e, depois mais específica, sobre São Tomé e Príncipe, o nosso trabalho encontrava-se incompleto visto que carecíamos de literatura sobre a Igreja Católica, especificamente sobre o trabalho da Igreja Católica na área da educação.

É verdade que existe alguma, pouca, literatura sobre a história da Igreja Católica em São Tomé e Príncipe, da qual podemos destacar “Subsídios para a História de São Tomé e Príncipe” de António Ambrósio, todavia este livro data de 1984 e, por isso, não cobre a realidade temporal por nós investigada. Existem também alguns artigos científicos, porém o tema sobre o qual se debruçam fogem completamente à educação.

Foi nesse sentido que apontamos à necessidade de um trabalho de campo em São Tomé e Príncipe de forma a conseguir obter respostas que a literatura, por si, não conseguia dar. E dessa forma, pertinente, aprofundar mais o conhecimento sobre a atuação da Igreja Católica no desenvolvimento da educação.

Da mesma maneira, achamos que o trabalho por nós elaborado, ao longo de todo o processo de investigação, permitirá aumentar o nosso conhecimento sobre a realidade educativa em São Tomé e Príncipe e, especificamente, o papel, a nosso ver, importante que a Igreja Católica tem desempenhado no desenvolvimento da educação local.

3.2. Objetivos do Projeto de Investigação

Como referimos na introdução, foram várias as atividades de voluntariado e cooperação que efetuamos em São Tomé e Príncipe e uma das imagens que retivemos foram os diferentes projetos que íamos encontrando abandonados ou decrépitos. As pessoas com quem falávamos explicavam que os cooperantes italianos, franceses, espanhóis, portugueses, entre outros, findo determinado prazo abandonavam os seus projetos ou entregavam-nos em mãos santomenses. Estes, todavia, nunca os tinham sentidos como seus, em parte porque não houve um trabalho metódico e premente no tempo e espaço e, por isso, acabavam por se desinteressar dos mesmos ao final de pouco tempo. Como refere Idzar Cabral “muitas das vezes o próprio santomense, sei que chegam em São Tome, chegam projetos, esse projeto não sei que mais, mas isso depois não anda” (Anexo 3) porque as comunidades não são envolvidas.

Uma das comparações era com os projetos das igrejas que a nosso ver se iam mantendo, entre elas, a católica e a adventista. Essa interrogação, esse desejo de perceber ficou sempre presente. Por que motivos uns se mantêm e, até se desenvolvem, e outros, iniciam-se cheios de vitalidade, congregando, à primeira vista, doadores internacionais e beneficiários locais, mas depois, como que se apagam e desaparecem.

Foi nesse sentido e contexto que decidimos analisar a ação da Igreja Católica de São Tomé e Príncipe e, de forma particular, o PDIL num dos distritos mais pobres e, porque não dizer, abandonados de São Tomé, o de Lembá.

Para isso estabelecemos alguns objetivos fundamentais, a saber:

- perceber a utilidade das organizações católicas na cooperação e desenvolvimento em São Tomé e Príncipe, especificamente na área da educação.
- validar, ou não, a sua pertinência na cooperação internacional para o desenvolvimento, mormente a captação de verbas de doadores internacionais como Portugal.

Partindo destes objetivos fundamentais, procuramos ainda operacionalizá-los a partir dos seguintes objetivos de segunda ordem:

- Caracterizar os projetos de desenvolvimento da educação da Igreja Católica em São Tomé e Príncipe, elencando características específicas que permitem, ou não, a estas organizações serem mais eficazes na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe.

- Analisar o PDIL e a sua relação com as comunidades locais, procurando perceber de que forma, isso alterou as próprias comunidades.

- Avaliar o impacto no PDIL na educação da comunidade de Lembá, extrapolando possíveis teorias replicantes para outras realidades espaciais.

3.3. Questão de Partida

Partindo destes objetivos colocamos a seguinte pergunta de partida:

- Qual o papel desempenhado pelas instituições católicas na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe, no período de 2000 a 2020?

Levantando o seguinte conjunto de hipóteses:

- A Igreja Católica é um parceiro válido da Cooperação para o Desenvolvimento, canalizando para as comunidades locais as verbas que obtém, cumprindo estes critérios de transparência e integridade.

- Os projetos idealizados e desenvolvidos pela Igreja Católica partem do levantamento das necessidades das comunidades onde se inserem e contribuem para o desenvolvimento da educação respondendo aos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

- Os projetos da Igreja Católica são valorizados em termos regionais, nacionais e mesmo internacionais, pois entendem e respeitam as pessoas e enraízam-se nas comunidades locais.

3.4. Fontes de Informação

Iniciamos esta tarefa de pesquisa a partir de literatura indicada por professores no decorrer das aulas, citada na bibliografia das unidades curriculares ou que eram citadas ou sugeridas nas próprias leituras.

Relativamente a bibliotecas, não só o espaço físico da Faculdade de Letras como o Serviço de Documentação e Informação foram importantes para as primeiras leituras, assim como o repositório da própria universidade, destacando o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

Destaco, também, os diversos repositórios das universidades e politécnicos portugueses, o Politécnico de Santarém, o ISCET - Instituto Universitário de Lisboa, a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho, a Universidade de Évora, a Universidade do Porto e o seu Centro de Estudos Africanos que, no nosso caso, foram os mais produtivos.

Pesquisou-se em bases como a Web of Science, Scopus, B-On e Google Scholar por artigos científicos, relacionados com o tema. Estas mesmas bases de dados apontaram para sites especializados como o Journal of Contemporary African Studies, BRILL, Instituto Português de Relações Internacionais, Janus e-journal of International Relations, entre outros. Outras publicações, estudos e relatórios foram obtidos a partir dos sites de organizações internacionais como a UNESCO e OCDE, de forma gratuita e em formato PDF editável.

Procurei rastrear e elaborar uma grelha com estudos sobre esta temática de forma a identificar as principais tendências e possíveis indicações ou mesmo conclusões.

No que diz respeito a fontes primárias recorreu-se a sites institucionais como: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), Instituto Camões, Instituto Marquês de Valle Flôr, Ministério de Educação de São Tomé e Príncipe e Ministério da Educação de Portugal, UNESCO, mais propriamente a UNESCODOC digital Library, consultada, fundamentalmente para questões relacionadas com a educação, Instituto de Estatística de São Tomé (INE-STP), Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, Banco Mundial e Aidflows. Uma das fontes usadas

pela sua pertinência e atualidade foram os diários digitais de São Tomé e Príncipe, Têla Nón e Agência STP-Press.

3.5. Corpus Documental

O corpus documental deste trabalho englobou duas componentes.

Por um lado, o suporte teórico, isto é, a literatura tida como importante para fundamentar os conceitos e a problemática em estudo, permitindo através das teorias, já afloradas anteriormente, explicitar as questões que envolvem o problema. Também a análise de fontes primárias, como a legislação ou as próprias encíclicas referentes à doutrina social da Igreja Católica.

No que respeita aos critérios, crítica e pertinência dos mesmos cabe dizer que, em primeiro lugar a literatura existente sobre cooperação para o desenvolvimento em São Tomé e Príncipe não é abundante. Mais diminuta é a investigação desenvolvida na área da educação e praticamente inexistente sobre instituições católicas. De referir que a literatura existente sobre a educação aborda, maioritariamente, os projetos dinamizados pela cooperação portuguesa através do Instituto Camões e o Instituto Marquês de Valle Flôr, mormente o projeto Escola+, agora denominado PAISE-STP.

Surgiu, por isso, a necessidade da recolha de dados primários, os quais nos permitiram perceber a realidade. Esta recolha foi obtida através de:

- coleta documental, referentes à cooperação e desenvolvimento em São Tomé e Príncipe em sites institucionais e em instituições, como por exemplo a UNESCO, INE-STP, BM, OCDE, Camões, IMVF, CIA e o Aidflows. Os dados de instituições internacionais, como o BM e Unesco, pela literatura consultada e pelo diálogo com outros investigadores, nomeadamente de outras áreas, parecem-me dos mais fiáveis, porque existem em São Tomé e Príncipe delegações permanentes e com uma importante intervenção.

- entrevistas (semi-diretiva/semi-estruturada) a elementos ligados às organizações que vão ser alvo do estudo de caso (bispo, órgãos dirigentes e elementos intermediários).

- observação direta/participativa, através das interações com funcionários, beneficiários, levantamento fotográfico, apontamentos orais e escritos, ou gravações.

3.6. Métodos de Recolha e Análise

O trabalho fundamentou-se em três métodos de recolha de dados.

a) coleta de dados específicos sobre a cooperação, mormente a portuguesa, junto de organizações católicas, especificamente a organização que foi alvo do estudo de caso, através de programas, relatórios, protocolos, dados dos alunos, professores e funcionários relacionados com projetos relacionados com a educação. A análise documental permite perceber quais os objetivos fundamentais que estiveram na génese dos projetos, programas, atividades das organizações, nomeadamente os relacionados com a educação.

b) observação direta, através de interações com funcionários, beneficiários, e pessoas que fazem parte da comunidade onde se insere esta organização, incluindo ainda levantamento fotográfico e apontamentos orais e escritos (uma espécie de diário de campo).

c) entrevistas a elementos que, de uma forma ou outra, estão ligados à organização que foi alvo do estudo de caso. Foram entrevistados o Bispo emérito de São Tomé e Príncipe, D. Manuel António dos Santos, Irmã Lúcia Cândido, presidente da direção do PDIL, Idzar Cabral, membro da direção do PDIL, Anastácio Bonaparte, diretor pedagógico do PDIL, Guilherme Inglês⁸, professor, ex-diretor da escola de Ponta Figo e ex-delegado regional de educação de Lembá e Paula Pereira, adida para a cooperação da embaixada portuguesa em São Tomé e Príncipe.

As entrevistas foram realizadas num momento posterior à análise documental e já com a observação a decorrer. A entrevista à adida para a cooperação foi feita passados alguns meses da observação. O ótimo seria, como referem Cohen et al (2007), “to interview senior people later rather than earlier so that the most effective use of discussion time can be made, the interviewer having been put into the picture fully before the interview” (p. 261), mas tal não foi possível.

As entrevistas permitiram captar a visão que o outro tem sobre um determinado assunto, como salientam Cohen et al (2007) “interviews enable participants – be they

⁸ Após as eleições de setembro tornou-se presidente da Câmara Distrital de Lembá.

interviewers or interviewees – to discuss their interpretations of the world in which they live, and to express how they regard situations from their own point of view” (p. 349).

Estas tiveram vários objetivos:

- 1) avaliar a importância atribuída à cooperação para o desenvolvimento;
- 2) auto e heteroavaliação dos projetos desenvolvidos pela Igreja Católica e pela sua organização;
- 3) perceber a importância que atribuem à educação, no desenvolvimento da pessoa;
- 4) validar a informação obtida na análise documental e na literatura.
- 5) análise organizacional e diacrónica das instituições

Sendo, de todos, o mais subjetivo dos métodos, procuramos delimitar as variáveis, focando-nos no trabalho da organização na educação e as consequências na vida da comunidade, ou seja, observar o ambiente físico, humano, relacional e organizativo.

Tendo em conta que os dados obtidos foram fundamentalmente qualitativos é óbvio que foi necessária uma análise interpretativa e reflexiva.

Cohen elenca 15 linhas orientadoras para a análise das entrevistas, desde o cuidado na transcrição até à composição dos temas e do sumário (Cohen et al 2007, pp. 370-372).

Porém, o fundamental, foi procurar perceber e detetar as variáveis constantes. Procurar o que comumente todos os intervenientes realçaram (as datas mais significativas, ideias comuns, dados que apontam, referências que fazem), detetando o que é constante em todas, percebendo se existem padrões de comportamento referente às questões da cooperação, Igreja Católica e educação.

Procuramos confrontar essas variáveis através da análise documental, entrevistas e observação. Verificando se estas se efetivam na realidade observada ou se, pelo contrário, existe uma efabulação da realidade, elaborada pelos indivíduos ou pela própria organização.

3.7. Questões éticas

Questões importantes a salvaguardar foram as éticas pois, ao longo do trabalho, contactamos com pessoas e tivemos, e temos, de as respeitar enquanto tal. Procuramos criar um equilíbrio entre a investigação, o espírito crítico, o gosto pelo saber e a honestidade, lealdade e o rigor para com quem lidamos ao longo de todo o processo de elaboração deste trabalho, fundamentalmente com todas as pessoas que contactamos em São Tomé e que, de forma direta ou indireta, participaram no estudo de caso.

As duas palavras-chaves foram: o respeito, por todos os que, de uma forma ou outra estiveram envolvidos no trabalho de investigação, e a responsabilidade, por elaborarmos um trabalho científico que seja digno de ser apresentado e validado pela academia e sociedade civil.

Um dos pontos-chave, embora difícil, tem sido e continuará a ser, o abandonar cada vez mais um etnocentrismo e procurar o etnorrelativismo, alicerçado na tolerância e respeito pela diversidade de opiniões e pensamentos diferentes que encontramos.

Tendo em conta a relação de confiança que tivemos de estabelecer quer com organizações, quer com as pessoas alvo da investigação, existem documentos técnicos primordiais que elaborámos.

Um dos primeiros foi um elemento de apresentação, com a verdadeira natureza e os objetivos da investigação, dirigida às entidades alvo do estudo, procurando obter a sua aprovação e permissão. Esse elemento de apresentação foi enviado, inicialmente, através de email e, posteriormente, já em São Tomé e Príncipe apresentada uma carta de apresentação com a aprovação e assinatura do coordenador de curso e da faculdade.

No caso das entrevistas, elaborámos um documento escrito de consentimento livre e informado. Este explicava a natureza da investigação, os possíveis riscos que engloba, os benefícios esperados, o modo de procedimento, e a indicação que o entrevistado é detentor da mesma até a sua utilização em definitivo no trabalho, podendo decidir editar parte das respostas ou mesmo desistir da sua colaboração, inclusive depois da entrevista ser gravada. Alertámos sempre que é um trabalho científico e a participação é voluntária e não remunerada. Este deve estar registado em

documento escrito, como refere Cohen et al (2007) “Informed consent (...) involves four elements: competence, voluntarism, full information and comprehension.” (p. 52).

Os documentos acima referidos seguem em anexo, exceto o consentimento livre e informado de Paula Pereira, adida para a cooperação, visto que o mesmo foi efetuado na gravação realizada online.

No que diz respeito à observação, junto dos elementos da comunidade onde se insere o PDIL, tivemos em consideração os seguintes aspetos:

- o bem estar dos participantes, procurando não ser invasivo ou forçar a privacidade das pessoas, quer na captura de imagens ou na inquirição.

- foco no carácter avaliativo da pesquisa, eliminando preconceitos.

- perceber focos de tensão nas comunidades alvo de estudo, entendendo-os e desconstruindo-os.

- entender e respeitar os códigos comunitários, assumindo, em primeiro lugar, a dignidade das pessoas alvo da observação.

- eliminar o desconforto de uma presença alheia e permanente no local, durante várias semanas.

Fundamentalmente, foram estas, as principais questões éticas com que tivemos de lidar.

3.8. Estudo de Caso enquanto Metodologia de Trabalho

Foi sob as premissas apresentadas nos pontos anteriores que foi delineada uma metodologia de trabalho assente no estudo de caso. Como salienta Cohen et al (2007) “case studies can make theoretical statements, but, like other forms of research and human sciences, these must be supported by the evidence presented” (p. 254).

A partir do momento em que definimos que o alvo de estudo seria o PDIL e o seu impacto na comunidade de Lembá, como resposta da Igreja Católica aos problemas sociais apresentados, foi nosso intuito aí nos deslocarmos e vivermos durante algum tempo inseridos no PDIL, interagindo com os atores locais, apesar de já conhecermos o projeto de outras viagens a São Tomé e Príncipe.

Na prática, esta análise ao PDIL, mas fundamentalmente à comunidade onde se insere, permitiu-nos responder à questão fundamental deste trabalho: “Qual o papel desempenhado pelas instituições católicas na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe, no período de 2000 a 2020?”, pois, como refere Cohen et al (2007), “the single instance is of a bounded system, for example a child, a clique, a class, a school, a community” (p. 253), no nosso caso a comunidade abrangida pelo PDIL.

A nosso ver, a análise crua de número e estatísticas não nos permitiriam perceber o real impacto deste projeto levado a cabo por uma instituição católica numa comunidade. Existem elementos subjetivos que escapam à análise quantitativa e mesmo, em certa medida, a uma análise qualitativa mais afastada dessa realidade. Dessa forma, o estudo de caso permitiu-nos perceber causas e efeitos, para além dos que nos revelam os meros números dados, como refere Cohen et al (2007), “case studies can establish cause and effect, indeed one of their strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects” (p. 253).

Outros fatores que nos fizeram optar pelo estudo de caso foram a possibilidade de balizar no tempo e espaço a investigação, elencando, não só, as personalidades relacionadas com o tema, mas também as instituições e organizações.

Nesse sentido, as grandes apostas em termos de trabalho foram as entrevistas aos principais atores locais, procurando perceber a sua própria visão sobre o nosso alvo de estudo e observação, além da sustentação teórica. É, neste ponto, que o estudo de caso é também propício ao nosso trabalho, pois, ao pretendermos fazer uma observação no local e inseridos na comunidade, sabemos que não passaremos despercebidos e seremos sempre vistos como diferentes⁹.

De forma a possuímos um termo comparativo com o PDIL, e assim realizar uma análise e avaliação da educação, contactámos com outras realidades educativas. Para isso abordámos professores e professoras e visitámos outras instituições de educação, católicas e públicas, em todos os distritos de São Tomé, procurando perceber e avaliar as principais diferenças entre o trabalho realizado por umas e por outras, não nos olvidando de contactar com alunas e alunos. No caso de Neves, foi possível contactar com alunas que tinham a experiência de uma instituição católica, o PDIL, e a experiência de uma escola pública.

Não foi possível realizar uma análise comparativa do trabalho realizado pelas instituições católicas e outras instituições privadas.

Esta abordagem permitiu-nos analisar e avaliar as principais diferenças entre estas diferentes instituições e, através dos seus protagonistas, professores, professoras, alunos e alunas, perceber quais os grandes desafios que se colocam à educação santomense, as suas potencialidades e as suas debilidades.

Por isso, foi para nós fulcral a realização de um estudo de caso da realidade específica do PDIL.

Uma das dificuldades com que nos deparámos ao longo do trabalho na comunidade de Lembá e, mesmo noutras realidades em São Tomé, foi a sua complexidade social. Apesar de pequena em número, ela é rica em contrastes sociais e étnicos, o que implicou, da nossa parte, um esforço de evitar generalizações e comparações desnecessárias.

⁹ Essa situação foi perfeitamente notória pois, apesar de ter sido apresentado aos principais elementos da comunidade com quem iria estar, foi visível o constrangimento nos primeiros dias e mesmo alguma renitência à minha presença. Esse constrangimento foi desaparecendo ao longo do tempo e quando voltei, num segundo momento, foi perceptível a diferença de tratamento e de uma deferência mais coloquial.

Outra questão importante relativamente ao estudo de caso foi a percepção de *nuances* que passam despercebidos na literatura. Por exemplo, a literatura sobre o Projeto Escola+, aponta-o, de uma forma geral, como um projeto fulcral para a educação santomense, mormente no ensino secundário, e nós também o vemos como uma peça determinante para alcançar o objetivo de uma educação para todos. Porém, em conversa com vários professores do ensino secundário verificamos que existiam várias reticências e mesmo alguma resistência à mudança que o Escola+ implica. Ora, a nosso ver estas mudanças e alterações não foram bem percebidas e, acima de tudo, apreendidas, por boa parte dos professores, muitos dos quais apontavam a um facilitismo e laxismo que, segundo eles, o Escola+ proporcionou aos alunos.

Por esta multiplicidade de razões optámos, conscientemente, pelo estudo de caso.

4. Contextualização Histórica de São Tomé e Príncipe

Figura 2: Mapa do arquipélago de São Tomé e Príncipe



Fonte: extraído de <https://www-geografia.blogspot.com/2015/04/mapas-de-sao-tome-e-principe.html>

São Tomé e Príncipe é um arquipélago composto por duas ilhas, a de São Tomé e a do Príncipe, inicialmente denominada de Santo Antão. Foram descobertas em 1470 por João de Santarém e Pedro Escobar, ambos ao serviço de Fernão Gomes, o qual tinha arrendado à coroa, em 1468, o monopólio do comércio da costa africana, à exceção do ouro e alguns produtos mais.

Desde cedo o seu solo fértil e a abundância de pluviosidade mostraram-se atraentes para a prática agrícola. No entanto, essa mesma elevada humidade, aliada a um calor extremo, criavam condições difíceis aos europeus o que desencorajou, segundo Oliveira Marques (1984, vol. II, p. 41), um povoamento europeu permanente.

Só passados 20 anos, através de Álvaro Caminha e António Carneiro, vassallos do rei, se iniciou a colonização, com sucesso, destas ilhas. Num sistema de capitánias, e em conjunto com Jorge de Melo, capitão donatário de Ano Bom, conseguiram levar para estas ilhas um grupo composto por degredados, artífices e camponeses pobres e ainda, fruto da conversão forçada, um número vasto de crianças e jovens de origem judia. Para as tarefas mais custosas, do ponto de vista físico, tiveram de importar escravos negros do continente africano.

O fraco povoamento europeu, associado a um elevado número de escravos de ambos os sexos, levou uma forte miscigenação e ao surgimento de, segundo Oliveira Marques (1984, vol. II), “em poucas gerações, uma interessante aristocracia local de mestiços, que passou a controlar as ilhas” (p. 41). Este caldo social e cultural provocou ao longo da história santomense vários episódios de revolta e rebelião entre europeus, escravos africanos e mestiços. Logo em 1517, registou-se uma primeira rebelião entre proprietários, escravos e mulatos.

No entanto, este mesmo caldo permitiu formar uma sociedade consciente da sua importância e autonomia, como refere Oliveira Marques (1984, vol. II) “cedo emergiu uma classe poderosa de mercadores, brancos e mulatos, formando um autêntico partido que controlou os negócios portugueses no Congo a favor dos seus interesses” (p. 47).

Embora não existisse uma grande atratividade para os colonos europeus, a importância estratégica de São Tomé e Príncipe levou a que administrativamente o arquipélago tivesse um rápido crescimento. Assim, em 1504 fundou-se a primeira paróquia, de Nossa Senhora da Graça, em 1524 é já vila e, em 1534 torna-se cidade, fruto da criação em São Tomé de um bispado com jurisdição sobre a costa africana, da Guiné ao Cabo da Boa Esperança. Tal implicou que a capitania inicial tenha sido abolida em 1522, passando esta a fazer parte do património régio. Na prática, São Tomé

assume-se como centro económico e político do território português a norte de Angola. Por sua vez, a ilha do Príncipe continua a ser uma capitania donatária dependente, agora, do governador de São Tomé.

Em termos económicos a ilha, a exemplo de outros arquipélagos atlânticos, vivia, inicialmente, da criação de gado e da plantação de açúcar. Lentamente, as ilhas tornam-se a base de um comércio humano de origem africana com destino à Europa e à América, destacando-se o Brasil.

Outro aspeto que demonstra a inicial importância de São Tomé é a criação da Misericórdia, uma estrutura fundamental da sociedade portuguesa, embora com adaptações locais tendo em conta o reduzido número de brancos e o elevado número de mestiços, com grande importância económica e social (Mattoso, 1997, v. III, p. 172)

Fruto da colonização do Brasil e ,consequente exploração açucareira, a importância económica de São Tomé, neste ponto, entra em declínio, o que associado às revoltas dos escravos negros, como as de 1580, 1595 e 1617, e a uma doença na planta da cana de açúcar, levam a que esta atividade económica se torne residual, sendo as ilhas votadas a um esquecimento produtivo. No entanto, a sua importância económica no tráfico escravagista aumenta, tornando-se o maior entreposto deste comércio.

Fruto da União Ibérica e dos conflitos, neste período, com as potências europeias Portugal perdeu várias das suas praças-fortes a favor de ingleses, franceses, holandeses, entre outros. Mesmo com a Restauração, em 1640, este ataque às possessões portuguesas continuou, tendo São Tomé e Príncipe sido tomada pelos holandeses em 1641, assim como Angola. Fruto da intervenção dos colonos no Brasil, estes territórios, foram retomados em 1648.

É interessante verificar que, em virtude de um afrouxamento das perseguições religiosas no ultramar, grande parte da parca produção económica e do comércio escravagista estava nas mãos de cristãos-novos.

Ao longo do século XVI a cidade de São Tomé passou a ter uma organização municipal semelhante à do capital do reino, com a sua Câmara e Senado da Câmara, sendo estes dominados por uma população, segundo Oliveira Marques (vol. II, 1984),

“quase totalmente mulata, com a sua hierarquia social própria e uma crescente rejeição dos recém-chegados da metrópole” (p. 267). O clero era igualmente dominado por esta população, assaz ciente da sua autonomia. Assim, apesar da organização administrativa vivia-se um clima de instabilidade que resultava do conflito entre os governadores enviados por Lisboa e a elite local, que se prolongou ao longo de todo o século XVII.

Esta situação só seria resolvida em meados do século XVIII, quando o governo de Pombal decidiu comprar a ilha do Príncipe ao último capitão donatário, em 1753, e transferir para aí o governo geral, elevando Santo António a cidade e a capital, ao mesmo tempo que nomeava um novo governador.

Assim, pelo facto da Câmara e Senado de São Tomé verem diminuídos os seus poderes, aliado à concentração de gentes e esforços neste arquipélago pelo abandono de possessões, quer continentais, quer insulares, como, por exemplo, Ano Bom e Fernão Pó, levou a um ressurgimento político, económico e social, a despeito de ataque de franceses ao Príncipe.

Com a Revolução Liberal de 1820 e a passagem à monarquia constitucional, São Tomé e Príncipe é representado pela eleição de um deputado às Cortes. Era diminuto o número de eleitores, fruto de um número também diminuto de habitantes, bastando atentar que, em 1851, a cidade de São Tomé tinha apenas 5700 habitantes. Este deputado não era uma livre escolha dos colonos, mas imposto pelo governo da metrópole e sem oposição (Oliveira Marques, 1984, vol. III, p. 181).

Um dos aspetos importantes deste início do século XIX é que o número de mestiços e brancos é irrisório. Refere Espírito Santo (2012) que, “de acordo com as estatísticas apresentadas em Ambrósio (1984, p. 180), havia em 1814 um total de 7.003 habitantes em São Tomé, dos quais 3.302 eram homens e mulheres livres, 169 mestiços (pardos e quase brancos) e 21 brancos” (p. 274). É muito interessante verificar que na ilha do Príncipe dois anos antes, existiam cerca de cinco mil habitantes, sendo a maioria livres e, apenas 200 mestiços e 100 brancos.

Continuando com base na leitura de Espírito Santo (2012, p. 274), os dados de 1830 indicam um ligeiro decréscimo da população. Seriam agora cerca de sete mil os habitantes de São Tomé e cerca de três mil os do Príncipe. Este número reflete o impacto

que o Brasil tinha no esvaziamento da população destas ilhas atlânticas, quer a africana quer a europeia que é irrisória. Ora, estes dados começam a modificar-se quando a independência do Brasil se faz sentir economicamente e demograficamente, especialmente com a questão da abolição do tráfico negreiro e da escravatura. Como refere Espírito Santo (2012),

“de acordo com as estimativas de Lopes de Lima, no Livro II, Parte Primeira, p. 2-A, havia, em 1844, 12.753 habitantes dos quais 8.169 em S. Tomé e 4.584 na ilha do Príncipe. Os naturais eram 7.054, os escravos 5.514 e brancos e pardos 185. Estes dados referem-se a um período de fraco dinamismo económico que contrasta com o apogeu da economia do açúcar no início da segunda metade século XVI em que a população terá atingido entre 15 e 20.000 habitantes (Galvão e Selvagem, p. 204) e o período áureo da segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, com as plantações do café e do cacau. Ambrósio (1984, p. 180) refere que a quebra significativa da população entre o século XVII e princípios do século XIX se deveu à morte de escravos e à transferência de outros para o Brasil, e que por essa altura era já irrisória a presença de forros de origem angolar. O seu aumento surgiu com a importação de mão-de-obra vinda de Angola na segunda metade do século XIX” (p. 274).

O liberalismo é ambíguo nos seus propósitos em relação às possessões portuguesas em África e aos africanos. Se, por um lado, visa tornar o africano português, seja pela língua, religião, costumes e tradições, e procure abolir a escravatura¹⁰, há, por outro lado, uma enorme procura de mão de obra, de uma maneira específica para as roças de São Tomé e Príncipe. Resulta daqui uma abolição, teórica, da escravatura; todavia, na prática, continuam a existir, de forma disfarçada, diferentes formas de escravatura, entre elas a forma deturpada de encarar o Regulamento de 21 de novembro de 1878.

¹⁰ Este processo inicia-se com Sá da Bandeira, abolição da escravatura a sul do equador em 1836, depois em 1842, em tratado com os ingleses, a supressão do tráfico e posteriormente pela libertação dos escravos, em 1854 os do Estado, em 1856 os dos municípios, misericórdias e igrejas, os filhos de escravas particulares. Um decreto de 1858 previa que a escravatura fosse abolida em 20 anos, mas logo em 1868 a lei de 25 de fevereiro extinguiu a escravatura em todo o império português.

Este Regulamento, de 21 de novembro de 1878, decorre do código de trabalho indígena de 1875, no qual se elimina a figura do liberto surgindo em seu lugar o serviçal. No entanto, alerta Oliveira Marques (1984, vol. III), “entre escravos, libertos e serviçais havia, sem dúvida, diferenças, mas em pequeno grau” (p. 169). Além disso, de acordo com um dos princípios do final século XIX de que o trabalho civilizava, surge a lógica de que para civilizar as populações africanas estas deveriam ser obrigadas a “trabalhar” e é neste contexto que este Regulamento estipula os contratos de prestação de serviços.

Estes eram, teoricamente, livres, assinados por um período de 5 anos, porém podiam ser prolongados até 10 anos caso esse trabalho implicasse a aprendizagem de um ofício. Existiam casos de obrigatoriedade sobre aqueles que eram considerados vadios, sendo obrigados a trabalhar por um período de 2 anos em estabelecimentos do Estado. No caso de São Tomé e Príncipe, houve regulamentação específica, por exemplo, relativa ao transporte. Todavia, no caso santomense, a liberdade, embora existisse na teoria, foi-se esfumando visto que os donos das roças, ou os capatazes em seu lugar, iam protelando o seu repatriamento no final dos contratos e a partir do momento em que chegavam a terras santomenses mantinham-se, segundo Oliveira Marques (1984, vol. III), “virtualmente os trabalhadores na situação de prisioneiros” (p. 170).

Nem todos os possuidores de terras podiam estabelecer contratos. Como refere Seibert (2001), “os crioulos possuidores de terras foram adversamente afetados pela abolição da escravatura, porque o governo lhes negou o acesso aos trabalhadores contratados” (p. 53).

De facto, o desenvolvimento económico de São Tomé e Príncipe na segunda metade do século XIX, assente na plantação de cacau e café, implicou a utilização de um elevado número de mão de obra. Com o desaparecimento da condição de liberto houve a necessidade de recorrer a mão de obra de várias origens, refere Oliveira Marques (1984, vol. III), “negros livres da Serra Leoa, Daomé, Libéria, Angola e até chineses da China” (p. 170). De todos estes, destaca-se a posição de Angola. Os contratos eram livres, mas a penúria de mão de obra local levou a que os roceiros e seus capatazes dificultassem o regresso destes trabalhadores às suas regiões de origem.

Disto se aproveitaram os concorrentes comerciais, especialmente os ingleses, para dificultar a penetração do cacau e café santomense nos mercados internacionais. Como salienta Oliveira Marques (1984, vol. III), perante a concorrência do cacau e café santomense “os plantadores ingleses das índias ocidentais e os seus clientes no comércio e na indústria atuavam nos bastidores exagerando os métodos de violência empregados pelos portugueses contra os trabalhadores africanos” (p. 170).

Este desenvolvimento económico é visível nas contas públicas de São Tomé. Ao longo da segunda metade do século XIX, o balanço entre receitas e despesas é equilibrado e a partir da década de 80, há um *superavit* (Oliveira Marques, 1984, vol. III, p. 183).

Este desenvolvimento relaciona-se com a introdução de duas culturas provenientes do Brasil: o café, predominante até 1890, e o cacau, que toma a dianteira a partir de então, para atingir, em 1910, 95% do total das exportações do arquipélago. Outros produtos tinham a sua presença, com especial relevo algumas especiarias como a baunilha, o cravo, a canela, a quina, entre outras.

De salientar que os principais roceiros e comerciantes se encontravam ausentes do território colonial e entregavam a sua exploração e supervisão a subordinados assalariados.

O bispado de São Tomé também enfrentou enormes dificuldades. Em 1816 foi nomeado bispo, Frei Bartolomeu dos Mártires de Maia, mas foi, depois, nomeado bispo de Moçambique e, na prática, a Sé torna-se vacante até 1941, tendo sido ocupada por vigários-gerais. Outro facto que ocorreu para este estado de coisas foram dissensões político-religiosas que culminaram na extinção das ordens religiosas que, maioritariamente, se ocupavam da atividade religiosa ultramarina.

A revolução liberal de 1820 acabou também por, no dizer de Oliveira Marques (1984, vol. III, p. 177), ser utópica ao pretender uniformizar os procedimentos administrativos a partir de Lisboa para todos os territórios portugueses, visto que, teoricamente, todos os que habitavam o território, metropolitano ou ultramarino, eram cidadãos. Eliminou-se assim a Secretaria de Estado da Marinha e Ultramar, o que provocou uma grande desorganização nos serviços públicos dos territórios

ultramarinos, entre eles São Tomé e Príncipe. Esta situação terminou com a intervenção de Sá da Bandeira em 1835. Em 1843 a secção ultramarina da Secretaria de Estado da Marinha e Ultramar é dividida em quatro repartições, uma delas dedicada a São Tomé, Cabo Verde e Guiné. Este sistema é alterado novamente em 1859, com a classificação baseada em assuntos e não área geográficas, a saber, administração geral, negócios estrangeiros e colonização, administração central e obras públicas e, finalmente, comércio e indústria.

Localmente, São Tomé e Príncipe passou a contar com um governo particular, a partir de 1836. No entanto, a instabilidade vivida ao longo de grande parte do século XIX em Portugal, levou a que os governadores indicados ocupassem os seus cargos durante curtos períodos de tempo, alguns não mais que poucos meses.

O governo liberal procurou também fomentar medidas educativas, embora o governo se debatesse permanentemente com a falta de capital para todas as solicitações. Deram-se, contudo, reformas educativas importantes, como o decreto de 14 de agosto de 1845, que lançou as bases de um sistema de educação nas diferentes colónias. Disso beneficiou São Tomé e Príncipe e, em 1875, aí existiam duas escolas primárias, uma para rapazes e outra para raparigas. O ensino liceal só seria introduzido no início do século XX (Oliveira Marques, 1984, vol. III, p. 197-198).

A passagem para o republicanismo é feita paulatinamente e, aquando da implantação da República em 1910, o partido republicano contava já com uma comissão municipal em São Tomé e Príncipe, o que demonstra a sua evolução política, ao que não é alheio também a existência de uma loja maçónica no território (Oliveira Marques, 1984, vol. III, p. 279).

No que à administração ultramarina diz respeito, a República introduziu algumas modificações, sendo a mais importante a descentralização. Como salienta Oliveira Marques (1984, vol. III), “a constituição de 1911, cujo artigo 67º determinava que, na administração das províncias ultramarinas predominará o regime de descentralização com leis especiais adequadas ao estado de civilização de cada uma delas” (p. 518).

Como forma de dar corpo a esta descentralização foram promulgadas, a 15 de agosto de 1915, as leis nº 277 e nº 278, respetivamente “Lei orgânica da administração

civil das províncias ultramarinas" e "Lei orgânica da administração financeira das províncias ultramarinas", nas quais, quer numa, quer noutra, no artigo 1º, era referido o princípio de autonomia administrativa e financeira de cada colónia. Na administração da mesma existiria um Governador, um Conselho de Governo e outras instituições consideradas necessárias. Existiriam também instituições municipais e juntas locais, sendo que o governador era considerado o protetor nato dos indígenas a quem cabia definir e regular o estatuto civil, político e criminal dos mesmos (Oliveira Marques, 1984, vol. III, p. 519). Estas leis, transformadas em cartas, foram promulgadas a 11 de agosto para São Tomé e Príncipe.

Na prática, a importância política de São Tomé e Príncipe continuava idêntica à do período monárquico, um deputado eleito para as Cortes, acrescido agora de um senador, esta era a importância do círculo eleitoral nº 55, estabelecido pela lei em 1911, fruto da existência de apenas um distrito.

Em termos educativos a República não veio trazer a São Tomé e Príncipe grandes avanços. É significativo verificar que a taxa de analfabetismo, segundo Oliveira Marques (1984, vol. III), "aproximava-se dos 99% em S. Tomé" (p. 589).

É de salientar que, em parte devido à importância das missões católicas como focos de difusão de aculturação, a política anticlerical republicana foi muito mais branda.

O final da I República foi marcado por uma forte instabilidade política, económica e social fruto de problemas vários como a I Guerra Mundial, as lutas políticas e as questões económicas que conduziram ao golpe militar de 28 de Maio de 1926 e ao período da ditadura militar. Esta, não resolvendo os problemas do Estado, permitiu a ascensão de um nome que ficará para sempre marcado no século XX português, Oliveira Salazar, o estabelecimento do Estado Novo e as alterações políticas daí decorrentes.

Estas alterações assentam em alguns pilares bases, como refere Oliveira Marques (1984, vol. III) "segundo o próprio Salazar (discurso de 26 de maio de 1934), o 'evangelho' do Estado Novo era formado pela Constituição, pelo Ato Colonial, pela Carta Orgânica do Império Colonial, pelo Estatuto do Trabalho Nacional e pelo programa da União Nacional" (p. 441). Não podemos menosprezar também a Reforma Administrativa

Ultramarina, que foi na realidade o verdadeiro código administrativo para o Ultramar. Todos estes importantes documentos foram promulgados em 1933.

Em termos administrativos para a questão ultramarina passou a existir um Ministério das Colónias e, em 1934, é criado o Subsecretariado de Estado das Colónias que será dividido, em 1958, em dois, Subsecretariado de Administração Ultramarina e o de Fomento Ultramarino.

Interessante é verificar que, pouco antes do eclodir da II Guerra Mundial, iniciam-se as viagens do Presidente da República pelas várias partes do ultramar português, tendo, em 1938, Óscar Carmona visitado São Tomé e Príncipe. Estas viagens apenas cessam durante a guerra (Oliveira Marques, 1984, vol. III, pp. 523-524).

Após a II Guerra Mundial a questão colonial alterou-se com o aparecimento da Organização das Nações Unidas (ONU), com o direito de autodeterminação dos povos e um novo quadro geoestratégico, a Guerra Fria. O próprio regime ditatorial procurou adaptar-se a este novo quadro com a adesão a algumas organizações internacionais como a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN/NATO) de forma a legitimar o regime. Não sendo de menosprezar o cuidado em retirar dos documentos oficiais expressões como colónia, império e colonial.

No que à educação diz respeito, os dados no final da II Guerra Mundial demonstram que o Estado Novo, nada de novo trouxe à educação santomense. Assim, em 1945, existiam em São Tomé e Príncipe 14 escolas com 1700 alunos, a que podemos comparar com Cabo Verde com 101 escolas e quase 6000 alunos. Ora tendo em conta que a população do Censo de 1950 aponta para uma população em São Tomé de cerca de 60 mil habitantes e em Cabo Verde de 149 mil habitantes, podemos inferir a existência de uma escola para 4285 habitantes em São Tomé ao passo que esse número desce para 1475 habitantes em Cabo Verde. A percentagem de população estudantil é em São Tomé de 2,8%, um número bem menor que o obtido em Cabo Verde de 4,02%, pelo contrário temos, em São Tomé, uma escola para 121 alunos sendo que em Cabo Verde esse número desce para os 59 alunos¹¹.

¹¹ Não sendo objetivo deste trabalho comparar São Tomé e Príncipe com Cabo Verde, não podemos deixar de nos interrogar se não será esta maior ligação de Cabo Verde com a escola e a educação uma das

Não deixa de surpreender que se dessem em São Tomé e Príncipe os primeiros movimentos contra os portugueses, os quais deram origem a grupos defensores da independência. Assim, pouco após o final da II Guerra Mundial e num momento em que o Estado Novo estava sobre o foco das nações, continuava a ser um regime fascista, dá-se o famigerado Massacre de Batepá, no dia 3 de fevereiro de 1953, no que é hoje o distrito de Me-Zochi. Este acontecimento relaciona-se com a crónica falta de mão de obra para as roças do café e cacau. Perante o aumento dos preços e procura internacional destes produtos o regime e o seu governador, Carlos Gorgulho, ponderaram aplicar o estatuto de indígena¹² aos habitantes locais, os forros, numa tentativa de forçar a população nativa a trabalhar como serviçais nas roças. Porém estes, que até então mantinham um determinado estatuto, sendo muitos deles proprietários e funcionários públicos, manifestaram-se contra tais medidas. A resposta do governador foi excessivamente dura, de uma forma particular contra a elite forra que dominava a administração pública local, criando a narrativa de uma intentona comunista gizada por Salústino Graça, entre outros. Além de incitar a população branca contra os forros, sendo que poucos foram os que se manifestaram contra essas medidas, procurou suscitar nos serviçais uma antipatia e violência contra os mesmos forros. O número de mortos, sem existir uma contabilidade fidedigna, resulta da violência levada a cabo em Batepá, durante cerca de um mês, e num outro local, praia de Fernão Dias, onde se instituiu apressadamente um campo de prisioneiros para forros. Este rol de violência terminou com a intervenção da própria PIDE pois elementos antifascistas, entre eles o advogado Palma Carlos, deslocaram-se a São Tomé procurando inquirir os acontecimentos. Desta forma o nascimento do nacionalismo santomense, através da constituição posterior do Comité de Libertação de São Tomé e Príncipe, mostra que o

explicações para que dois arquipélagos atlânticos com um passado histórico ligado a Portugal tenham hoje uma evolução social e económica diferente. Não nos podemos deixar de interrogar, também, se esta diferença não se devia a uma pressão por parte das elites locais, entre elas os roceiros, mais interessados em fomentar o trabalho braçal do que a criação de uma sociedade alfabetizada e culturalmente desperta para os seus direitos e aspirações.

¹² Este estatuto era atribuído às populações consideradas menos civilizadas e por isso era mais discriminatório, dando mais poderes ao governador sobre a vida quotidiana das populações locais. São Tomé e Príncipe era considerado uma sociedade mais civilizadas, como todas as crioulas, e por isso esse estatuto não se aplicava aí.

colonialismo português não foi tão suave como muitos o querem retratar. No entanto ao contrário do que se passou em Angola, Guiné e Moçambique, não se deram em São Tomé ações de guerrilha, fruto da sua insularidade (Seibert, 2015, p. 115).

Uma das reações aos movimentos de independência e ações de guerrilha foi o incremento cultural, que se materializou num aumento de escolarização. Deram-se reformas educativas que criaram um sistema unificado de ensino, tanto para africanos rurais como europeizados. Ponto importante foi a oficialização das escolas das missões católicas que passaram a ter programas idênticos aos das escolas oficiais. No caso santomense também se verificou a introdução do ensino secundário com a criação do Colégio-Liceu de São Tomé, em 1952, renomeado de Liceu Nacional D. João II¹³ em 1959, com paralelismo pedagógico e jurídico aos dos liceus da metrópole.

Verifica-se um decréscimo da população santomense de 68 mil habitantes, em 1910, para cerca de 60 mil, na década de 50, o mesmo se passa com o analfabetismo que diminui para cerca de 80%.

Continuando a analisar a população verifica-se que esta atingiu um máximo de 74 mil habitantes no censo de 1970, também de acordo com este a capital, São Tomé, tinha uma população de 17 380 habitantes.

Questão importante quer no contexto nacional quer ultramarino do Estado Novo foi a assinatura, entre o Estado Novo e o Vaticano, da Concordata e do Acordo Missionário. Embora a sua assinatura, em 1940, não tenha tornado o Estado mais religioso, excetuando a questão do ensino da religião nas escolas, um dos aspetos técnicos que acabará por ter uma influência significativa para as diferentes colónias, entre elas São Tomé, é o retorno das ordens religiosas desde que se dedicassem a obras de beneficência ou educativas. É neste contexto que institutos religiosos masculinos e femininos acabarão por se estabelecer em São Tomé e Príncipe. O trabalho desenvolvido por estes institutos no campo da educação e da ação social, mais do que

¹³ O Liceu Nacional D. João II foi, após a independência em 1975, renomeado Escola Preparatória Patricie Lumumba, passando a ser uma escola de Ensino Básico. Por sua vez a Escola Técnica Silva e Cunha, fundada em outubro de 1969, foi, após a independência, renomeada de Liceu Nacional Paulo Freire. Manteve esta designação até 1988, tendo nesse ano passado a designar-se Liceu Nacional de São Tomé e Príncipe. Só em 2011 foi inaugurada uma nova escola de ensino secundário com 2º ciclo, o Liceu Maria Manuela Margarido localizado na Trindade, distrito de Mé-Zochi.

o missionário, são fulcrais, o que levará o próprio Estado a custear parte destas missões em ultramar. Destaca Oliveira Marques (1984, vol. III) uma entrevista de Salazar em 1960 onde este refere, “o Estado não custeia a Igreja, salvo em parte quanto às missões no Ultramar Português”, o que é demonstrativo do papel desta no contexto ultramarino.

É então que, fruto do golpe militar do 25 de Abril de 1974 e conseqüente fim do Estado Novo, e a instauração da III República há um conjunto de liberdades e direitos fundamentais que são restaurados. Entre esses direitos o da autodeterminação dos territórios ultramarinos em África.

Não aprofundando as questões políticas do 25 de Abril ou das independências destes territórios, é de notar que somente Angola e Moçambique, como refere Oliveira Marques (1984, vol. III), “dispunham já das estruturas bastantes para seguir o seu próprio caminho” (p. 601). Em termos estruturais, tinham uma economia bastante desenvolvida e autónoma em relação a Portugal e umas finanças com alguma robustez. O mesmo podemos referir em relação a quadros administrativos, judiciais e culturais, bastando observar que inclusivamente aí existiam já universidades, o que lhes permitia formar uma elite local.

No entanto, isso não acontecia em São Tomé e Príncipe quando, a 12 de julho de 1975, este se tornou independente. O que explica também que, mesmo após a independência, a ligação estreita entre São Tomé e Príncipe e Portugal continuasse bastando, para isso, verificar que Portugal foi o único país ocidental com embaixador residente após a independência (Seibert, 2001, p. 143).

Em 1990, em virtude de um referendo levado a cabo pelo MLSTP e pelo seu presidente de então, Pinto da Costa, a democracia tornou-se o sistema político em vigor a partir de então. Este processo de abertura ao pluripartidarismo político e ao liberalismo económico não se fizeram sem resistência, por um lado, e de um extremar de posições, por outro. Como refere Seibert (2001), “o processo gerou inevitavelmente conflitos entre interesses divergentes, envolvendo grupos indivíduos que sentiram ameaçados o seu poder e influência, ou que, inversamente, estavam desejosos de capitalizar as oportunidades emergentes para reforçar posições e recursos” (p. 196).

Mas esta transição política, de um regime de partido único para um multipartidário, que ocorreu em 1990, foi marcada anteriormente por alguns episódios importantes como: o voto de São Tomé nas Nações Unidas contra a ocupação do Afeganistão pela União Soviética em 1986; o acordo de cooperação militar bilateral com Portugal, em 1987; as visitas do Presidente da República e do Primeiro-Ministro portugueses, em 1986 e 1988, respetivamente, entre outros (Seibert, 2001, pp. 195-196).

É de referir que, ao longo deste processo pós-independência, Portugal procurou estar presente apoiando o desenvolvimento santomense. Este apoio foi mais acentuado a partir da década de 90, fruto da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) e do, já referido, pluripartidarismo santomense. Outra importante data é a de 7 de fevereiro de 1992, devido à assinatura do Tratado da União Europeia, comumente chamado Tratado de Maastricht, o qual entra em vigor em novembro de 1993. Este tratado é importante para a cooperação, pois, como refere Costa (2020), “a promoção da cooperação internacional para o desenvolvimento e a consolidação da democracia e do Estado de Direito, bem como o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais, ficaram igualmente consagrados neste Tratado” (p. 167).

O apoio português assumiu, e assume, múltiplas formas: por um lado, a multilateral, envolvido com parceiros internacionais, países e organismos internacionais – como refere Branco (2012) “ao nível multilateral, a cooperação tem-se desenvolvido através da participação portuguesa em programas da União Europeia, das Nações Unidas e da Comunidade de Países de Língua Portuguesa” (p. 574) – ; por outro, de forma bilateral, através de um enquadramento legislativo nos Programas Quadro de Cooperação (PQC) e, mais tarde, nos Programas Indicativos de Cooperação (PIC) cuja duração é de três anos. De salientar que, em todos os PIC, a educação e a redução da pobreza foram uma constante (Branco, 2012, pp. 574-575).

Hoje, vários problemas sociais se colocam a São Tomé e Príncipe, entre eles destacam-se a emigração e o êxodo rural motivados por questões económicas e financeiras e fragilidade democrática.

No que se refere à emigração, como refere Cardoso (2015), esta justifica-se “através da existência e dinâmica das redes e laços familiares, linguísticos ou religiosos que atravessam o mundo” (p.111). Podemos dar o exemplo das associações das comunidades santomenses¹⁴ que facilitam a inserção dos mesmos em Portugal.

Olhando para o caso de santomenses em Portugal, verifica-se que, em 2011, foram contabilizados pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras de Portugal 10.518 indivíduos originários de São Tomé e Príncipe (SEF, 2011 p. 18), sendo esse valor, em 2019, de 10.241 (SEF, 2019, p. 89). Estes valores, parecendo estranhos, tendo em conta a taxa de emigração e sabendo que Portugal é um destino de eleição da emigração santomense, podem-se explicar pela emigração clandestina e pela existência de indocumentados (World Bank, 2022)¹⁵. Outro facto que importa salientar é o elevado número de santomenses que possuem dupla nacionalidade.

A emigração, no entanto, pouco tem ajudado ao desenvolvimento económico e social santomense, pois não se dá transferência de conhecimento, de tecnologia e, fundamentalmente, de remessas. Como salienta Cardoso (2015) “têm constituído mais uma oportunidade individual que coletiva, um voltar de costas pela maioria dos que partem” (p. 120). Na prática, os ténues laços familiares levam ao abandono da família que fica, os pais, os cônjuges e mesmo os filhos. Os elementos mais qualificados e de um estatuto social superior também emigram, pois, como refere Cardoso (2015), “sabem que o seu país não tem um nível de desenvolvimento e de crescimento que lhes permita a sua inserção profissional e a obtenção de rendimentos similares” (p. 121) equivalentes aos que obtêm no país para onde emigram.

Outra característica é o êxodo rural. Segundo os dados do Banco Mundial, em 1970 apenas 29,6% população vivia nas zonas urbanas; em 1995, a maioria da população, 51,36%, continuava a ser rural; porém, no ano seguinte, estes números invertem-se, sendo a população urbana, dados de 2001, 54,4% e, em 2020, 78%.

¹⁴ Apenas como exemplo poderemos indicar a Associação da Comunidade de São Tomé e Príncipe em Portugal (<https://www.facebook.com/groups/acosp/>) ou ainda, a Associação de mulheres santomenses em Portugal - Mé Non. Objetivo crescer (<https://e-global.pt/noticias/exclusivo/associacao-de-mulheres-santomenses-em-portugal-me-non-objetivo-crescer/>).

¹⁵ Neste momento a legislação sobre a emigração sofreu uma discriminação positiva para os que emigram da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A maioria dessa população urbana concentra-se no distrito de Água Grande, onde se localiza a capital São Tomé. Este distrito, sendo o mais pequeno de todos, 16,8 km², concentra 38% da população total e, por isso, a densidade populacional era, em 2010, de 3.702 hab./km².

Este forte crescimento urbano deve-se a dois fatores. Por um lado, ao rápido crescimento populacional que empurra a população para as cidades. Em 1970 viviam nas ilhas 73.800 pessoas, esse número era, em 1981, de 96.616, em 1991, de 117.504, em 2001, de 137.599 e, em 2020, de 210.240. O crescimento mais acentuado foi na década de 70, com um crescimento de 2,8% e 6,4 nascimentos por mulher. Desde então os números têm vindo a diminuir e eram, em 2015, respetivamente de 1,8% e 4,4 (INE-STP, 2022). Por outro lado, a pobreza, especialmente sentida em áreas rurais e na periferia, empurra as pessoas para as zonas urbanas.

A busca de oportunidades de emprego coloca uma pressão crescente sobre as infraestruturas urbanas. Porém, tendo em conta que, em São Tomé, a indústria é incipiente e o setor dos serviços diminuto, a maioria da população, continua a viver numa situação de pobreza, numa economia de informalidade e, agora, sem acesso, a bens agrícolas que obtinha do seu pequeno lote (Menezes, 2012, p. 15).

O que se relaciona com própria apropriação política do setor estatal do país. Lentamente criou-se, logo após a independência, um sistema clientelar que assenta numa distribuição do património público e dos apoios externos, com a importância cada vez maior da cooperação. Como salienta Menezes (2012), “os recursos controlados pela elite dirigente devem, em grande parte, ser alocados na sua rede de parentela e de clientes sob pena de, não o fazendo, fragilizar o seu próprio poder” (p. 11).

A distribuição de um cargo na administração pública ou a atribuição de um cargo de relevo numa instituição da cooperação indicam patamares distintos de uma realidade clientelar. Como refere Seibert, essa demanda, a maior parte das vezes política, de um emprego numa dessas instituições financiada externamente significa um aumento salarial que pode ultrapassar o salário anterior em 20 vezes (Seibert, 2001, p. 249). Essa rede clientelar torna-se cada vez mais tentacular, imiscuindo-se cada vez mais na sociedade e na política e, hoje em dia, não há político que concorra ou procure

concorrer a eleições sem o famigerado “banho”, que é nada mais que a compra, ou tentativa de compra, das consciências e o fim da escolha e liberdade de votos. Em troca de algum dinheiro ou de algum bem, todo o político sabe que necessita do “banho” para aceder ao poder (Nascimento, 2018, p. 80).

Urge, pois, questionar, qual o estado da democracia santomense.

4.1. O estado da democracia santomense

A liberdade dos cidadãos é dos elementos-chave de um regime que se diga democrático, no entanto não é suficiente para entendermos e categorizarmos a democracia de um estado. Tilly (2013) refere que “os observadores da democracia e da democratização escolhem implícita ou explicitamente dentre quatro principais tipos de definição: constitucional, substantiva, procedimental e orientada pelo processo” (p. 21).

Uma definição constitucional concentra-se, como o próprio nome indica, sobre as leis de um país. Uma abordagem substantiva foca-se nas condições de vida e de participação política que um determinado regime promove. Numa abordagem procedimental isolam-se um conjunto de práticas governamentais para determinar se o regime é democrático, por exemplo, se o processo eleitoral é competitivo e livre. Uma abordagem orientada para o processo, inclui, no seu campo de pesquisa, um conjunto vasto de processos: participação efetiva; igualdade voto; entendimento esclarecido; controlo da agenda e a inclusão de adultos.

Caracterizar a democracia não é, pois, tarefa fácil, nem simples, porque, fundamentalmente, enquanto a entendemos como tal, é algo recente, em contínuo processo e stress, sendo fácil de destruir e difícil de manter. Como salienta Tilly (2013) “na longa jornada da história humana, a vasta maioria dos regimes tem sido não democrática; regimes democráticos são raros, contingentes e criações recentes” (p. 33). É, pois, da dinâmica entre estado, cidadãos e processos políticos que podemos inferir as características do regime, as suas qualidades e defeitos. Refere Tilly (2004) “across the nineteenth-century, social movements generally flourished and spread where further democratization was occurring and receded when authoritarian regimes curtailed democratic rights” (p.125). Assim, os movimentos sociais, sendo formas de reivindicação e de litígio salutar, permitem avaliar o ponto de democratização de um regime.

Podemos então falar de um caminho que se traça em direção à democratização de um Estado ou, pelo contrário, para a desdemocratização deste? Mas como é que podemos perceber qual o caminho que estamos a trilhar?

Aponta Tilly (2013), quatro vetores para aquilatar a democracia e a participação do cidadão na direção política: “o regime é democrático na medida em que as relações políticas entre o Estado e os seus cidadãos engendram consultas amplas, igualitárias, protegidas e mutuamente vinculantes”(p. 28); a amplitude reflete a inserção dos cidadãos na participação política - quantos mais cidadãos participarem na vida política, mais plena será a democracia, quantos menos participarem, menor é a qualidade dessa democracia; da mesma forma, a igualdade, se há formas de tratamento diferenciado entre os cidadãos, isto é segregação religiosa, étnica, ou outras, menor é a qualidade da sua democracia; a proteção é dada por uma legislação e sistema judicial fortes e bem alicerçados que protegem o cidadão, mesmo em caso de litígio com os agentes do Estado – quanto maior for a proteção, melhor a democracia.

Falamos ainda de vínculos mútuos que se estabelecem entre o estado e o cidadão, como, por exemplo, o acesso à educação e a transparência e integridade, que se sobrepõem à corrupção. Quanto mais íntegro e transparente for esse vínculo, mais democrático é; se, pelo contrário, imperar a corrupção, quer a nível governativo, quer no aparelho do Estado, mais fraca será essa democracia.

O caminho para a democratização não é, por isso, simples e fácil de se concretizar. Segundo Charles Tilly (2013), “para que a democratização se desenvolva em qualquer regime, as mudanças devem ocorrer em três áreas: redes de confiança, desigualdade categórica e centros de poder autónomos” (p. 88).

Significa que as redes de confiança mútua que se estabeleceram ao longo do tempo entre indivíduos, com o fito de obterem vantagens, como, por exemplo, irmandades ou corporações, e que impediam a democratização plena, passem agora a promover a democratização abdicando das suas prerrogativas e defesas de interesse. Como refere Tilly (2004), “through most of human history, participants in trust networks have guarded them jealously from governmental intervention. They have rightly feared that governmental agents would weaken them or divert them to less advantageous ends” (p. 134).

Em segundo, desigualdade categórica significa que a organização social se estabelece em diferentes patamares. Na prática, temos grupos separados

hierarquicamente e com acesso e oportunidades de poder restringidas. Como exemplo, podemos referir a sociedade europeia até às Revoluções Liberais ou a Índia atual. Para que uma verdadeira democracia exista estas barreiras não podem existir.

Por último, os centros de poder autónomo são, como o próprio nome indica, conexões interpessoais que se estabelecem fora da visão da sociedade como, por exemplo, as organizações familiares, religiosas, militares, económicas, que podem existir no próprio Estado.

De forma a que a democracia possa funcionar plenamente, estas três áreas devem ser neutralizadas, pois, apropriando-se e dominando os recursos e centros de poder de um determinado Estado, impedem a existência de amplitude, igualdade, proteção e vínculos mútuos na sociedade.

Importante, também, para a democratização ou desdemocratização de uma sociedade é a capacidade do Estado. Na definição de Tilly (2013), “capacidade do estado significa extensão na qual as intervenções dos agentes do estado em recursos, atividades, e interconexões pessoais não estatais existentes alteram as distribuições existentes desses recursos, atividades e conexões interpessoais bem como as relações entre aquelas distribuições” (p. 30). Desta forma, um Estado tem tanto mais capacidade quanto mais consegue dominar os recursos e interferir nas atividades e conexões pessoais dessa sociedade.

Na prática, poderá orientar esses recursos e domínio para uma democratização ou, pelo contrário, para uma desdemocratização. Assim, aquilatar a capacidade do Estado é importantíssimo quando queremos perceber até que ponto este e seus dirigentes desejam que a sociedade onde se inserem seja plena de direitos, liberdades e garantias.

Entendamos, pois, que a democracia é frágil desde o seu nascimento, pois vai contra os interesses particulares dos que desejam manter fora da distribuição do poder económico e do poder político grande parte da população. Deste modo, mantém de forma artificial ou instigam a divisão e conflito na sociedade de forma a perpetuarem-se no poder.

Resumidamente, podemos dizer que para a democratização é necessário eliminar as redes de confiança interpessoais, as desigualdades categóricas e os centros de poder autónomos. Ao mesmo tempo, é necessário que se fomente a capacidade do Estado numa dialética com os movimentos sociais e, dessa mobilização e litigação, se aumente a amplitude, igualdade, proteção e vínculos mútuos na participação política.

Ora, São Tomé e Príncipe, ao tornar-se independente em 1975, adotou um sistema semi-presidencial, republicano, de partido único. Com a descolonização dá-se também o aparecimento de órgãos do Estado e novos serviços, aumentaram as estruturas e o número de funcionários públicos, assim como a despesa pública. Da mesma forma, o regime monopartidário entendeu, ideologicamente, suprimir a iniciativa privada.

Porém, refere Nascimento (2018), nasceu “o mercado negro e a informalidade, a que as pessoas acorreram para compensar a perda de rendimento e para obter bens de primeira necessidade” (p. 76).

Ora esta informalidade cresceu e é onde tem assentado, ultimamente, a economia santomense, refere Nascimento (2017) que “em 2013, o setor formal não empregava 10 % da população” (p. 293). É ainda de salientar que, com base em dados mais fiáveis do Censos de 2012, 75,7% da população ativa santomense, 65152 pessoas, encontrava-se numa situação de economia informal, o que torna, por exemplo, extremamente difícil a cobrança fiscal (Ahodekon, 2015, p. 17).

Não é, pois, de estranhar que durante a implementação do socialismo o país vivesse em constante défice orçamental, numa situação financeira e económica problemática, agravada pela concorrência internacional em relação ao cacau e café. Como salienta Quintaneiro (2012), o caminho para a democratização foi “não só um efeito dos ventos da história, mas igualmente a procura de novas fontes de financiamento para o novo desenvolvimento e, associadamente, de geração de novas fontes de rendimento suficientes para a manutenção da sobredimensionada estrutura administrativa” (p. 556).

Com a chegada ao poder na URSS de Gorbachev, em 1985, e conseqüente desagregação do apoio que esta dava aos regimes comunistas, os problemas políticos, económicos e financeiros deste Estado agravaram-se. Estes já antes se faziam sentir,

mas o poder apoiado por tropas provenientes de Angola e de Cuba, que foram solicitadas com receio de uma invasão imperialista, manteve a população disciplinada. Estas forças, 500 homens das Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA) de um contingente inicial de 1500, assim como várias dezenas de técnicos cubanos, que segundo Seibert (2001) “tinham estabelecido uma administração paralela em todos os níveis de tomada de decisão” (p. 152), mantiveram-se em São Tomé e Príncipe ao longo da década de 80.

Mais que evitar uma invasão externa estas forças, juntamente com as internas, permitiram controlar o descontentamento, como o que se verificou em 1979 aquando do recenseamento. Este foi entendido pela população como uma tentativa de introduzir o regime de trabalho forçado, e uma forma de confisco pelo governo dos bens das populações, o que levou a um forte motim que resultou em mais de 100 detenções, sendo que vários foram espancados e torturados (Seibert, 2001, p.153). Estas forças foram, também, a face visível de um regime cada vez mais autoritário e repressivo, em virtude de lutas internas pelo poder entre o presidente Pinto da Costa, ao mesmo tempo líder do MLSTP, e outros elementos do partido, e utilizadas para fortalecer o centralismo do mesmo.

Embora apenas um preso político, Lorenzo da Mata, tenha sido morto pelas forças de segurança, vários outros foram torturados, como por exemplo Albertino Neto, primeiro comandante das Forças Armadas Revolucionárias de São Tomé e Príncipe, preso em janeiro de 1978 e, Seibert (2001), “interrogado todos os dias até julho por dois cubanos e um agente de segurança local” (p. 150). Podemos, pois, concluir, como refere Nascimento (2018), que “a ditadura teve pouco de branda,” (p.68)

Assim, em 1990, após a realização de um referendo, alterou-se a Constituição e São Tomé transformou-se numa República Democrática, ficando consagrado o princípio da separação de poderes. No entanto, apesar de democrático, o país tem vivido uma instabilidade política, existindo duas tentativas de golpe de estado em 1995 e 2003¹⁶.

¹⁶ Após as eleições legislativas de setembro de 2022, deu-se (?) um “novo golpe” no dia 25 de novembro, que ainda se encontra em investigações por instâncias internacionais, nomeadamente portuguesas, sobre o que efetivamente se terá passado.

Atualmente, como referido pela organização *Freedom House* em São Tomé, *Freedomhouse* (2022), “civil liberties are generally respected, but poverty and corruption have weakened some institutions and contributed to dysfunction in the justice system. Threats to judicial independence have been a growing concern in recent years”¹⁷. Na prática, apesar das liberdades e garantias estabelecidas na constituição, o estado santomense tem uma baixa capacidade governamental, em grande medida porque a corrupção leva a uma disfunção do campo judicial.

Com base em Quintaneiro, verificamos que o Estado santomense tem sido incapaz de assegurar aos seus cidadãos o acesso a bens e serviços como educação, saúde, formação profissional, segurança alimentar, saneamento básico entre outros, sendo, em grande medida, a cooperação internacional através de ONG e outras instituições, nacionais e internacionais, que têm dado essas respostas (Quintaneiro, 2012, p. 553).

Como refere Freitas (2012), “ajuda ao desenvolvimento obedece a paradigmas internacionais que estabelecem os critérios de eficácia da mesma. Um dos critérios fundamentais é o da apropriação nacional, ou seja, a possibilidade de o país desenvolver, liderar e coordenar a sua política de desenvolvimento” (p. 486). No entanto, devido à falta de confiança mútua, nem as autoridades santomenses demonstram que são capazes de gerir e concretizar projetos, nem os países cooperantes têm conseguido estabelecer métricas e balizas temporais para as autoridades santomenses se guiarem. Apenas as grandes instituições internacionais, em parte, o têm feito, visto que dispõem de estruturas locais capazes de apoiar e supervisionar.

Outra questão pertinente para a democratização de São Tomé relaciona-se com a questão dos vínculos que se estabelecem entre o estado e os seus cidadãos. Um desses vínculos assenta nas liberdades e garantias constitucionais e, como aponta Nascimento (2018), “a liberdade de expressão não é algo adquirido, até porque as instituições politicamente fragilizadas denotam escassa capacidade de proteção dos direitos individuais e de amparo ao fortalecimento da sociedade civil” (p. 80)¹⁸.

¹⁷ <https://freedomhouse.org/country/sao-tome-and-principe>

¹⁸ Neste particular chamamos a atenção para o insulto e a ameaça velada existente entre os apoiantes distintos quadrantes políticos nas diferentes redes sociais.

Um outro vínculo é a mobilidade social, prometida através da escolarização, que nunca se chegou a cumprir. Em parte, porque, durante anos, a escola doutrinada politicamente sofreu um abandono pedagógico e científico. Hoje, os problemas são outros como a pressão demográfica sobre as escolas, mas, na prática, como refere Nascimento (2018), “desde há décadas que a escola deixou de induzir a ascensão social, ao mesmo tempo que os elevadores sociais parecem resumidos aos da política” (p. 73).

E é neste elevador social, resumido à política, que enfermam os problemas mais graves e que corroem a democracia santomense. Um deles é o “banho”¹⁹, na prática a compra do voto, o que conduz à instituição de uma rede clientelar e de troca de favores, em relação, não ao líder de um partido, mas de um chefe. Na prática os militantes abandonam as questões ideológicas e ligam-se, por uma rede clientelar, a um determinado chefe.

¹⁹ Estivemos em São Tomé durante o mês de julho e agosto de 2022 e acompanhamos o período pré-eleitoral para as eleições legislativas de 2022 que levariam à vitória da ADI (Ação Democrática Independente). Durante este tempo assistimos a alguns episódios de descrédito da honorabilidade política. Mas os próprios santomenses encontram-se, neste momento, numa fase em que aceitando o “banho” são já capazes de ultrapassar esse clientelismo. Assim, sendo o voto secreto, muitos aceitam o que lhes é entregue, mas no dia das eleições acabam por votar no candidato que desejam. De referir, ainda acerca das eleições locais, a descrença e o assumir de um voto de protesto em determinados candidatos e movimentos.

4.2. A Igreja Católica Santomense

A diocese de São Tomé e Príncipe, *Dioecesis Sancti Thomae in Insula* foi criada a 31 de janeiro de 1533 por Clemente VII, no entanto, por falecimento, este não assinará a bula e, assim, esta criação *de jure* apenas será *de facto* pela bula de Paulo III *Equum Reputamus*, de 3 de novembro de 1534. Porém, como esta tem um valor retroativo, a diocese data de 1533. Até então, São Tomé tinha ficado sob jurisdição do vigário de Tomar e a partir de 1514 englobada na diocese do Funchal.

Esta diocese englobaria não apenas a ilha de São Tomé, mas também as de Santo Antão, hoje Príncipe, Fernando Pó, Ano Bom, Santa Helena e toda a costa africana desde o Cabo das Palmas, rio de Santo André, atual Libéria, até ao Cabo das Agulhas, atual África do Sul. De 1596 até 1667, a diocese compreenderia do, já referido, Cabo das Palmas até ao Pico dos Camarões, continuando a englobar as ilhas do Golfo da Guiné. De 1667 até 1884, a diocese de São Tomé tornou-se sufragânea da arquidiocese da Baía, com a independência do Brasil de Lisboa e a partir de 1940 da arquidiocese de Luanda. Entre 1800 e 1984 não existiu um bispo residente em São Tomé. O último, em 1800, foi D. Rafael de Castelo de Vide e, passados 184 anos, em 1984 D. Abílio Ribas.

Já antes da criação da diocese a presença da igreja era importante em São Tomé, como refere Seibert (2001), “em 1504 a igreja tinha estabelecido uma escola de artes e ofícios, duas igrejas e uma Santa Casa da Misericórdia e seu hospital. No início do século XVI existiam já nove paróquias, das quais uma no Príncipe” (p. 40). É de referir que os primeiros missionários a evangelizar São Tomé eram da Ordem dos Irmãos Menores Franciscanos e foram estes que instituíram a escola de artes e ofícios, já em 1493. A Santa Casa da Misericórdia surge a 3 de maio de 1504, através de alvará de D. Manuel I, tendo sido uma das, entre cerca de 120, criadas entre 1498 e 1621 e baseava-se, tal como as outras, num modelo assistencial desenvolvido em Florença (Mattoso, 1997, vol. III, p. 140).

Outro elemento importante da vida religiosa santomense foram as irmandades, tendo a primeira, Irmandade Nossa Senhora do Rosário, sido criada por D. João III em 1526 a pedido de negros locais, tendo estes obtido a liberdade e a possibilidade de comerciar e obter a liberdade de qualquer negro (Seibert, 2001, p. 40).

Foram várias as ordens religiosas que por São Tomé e Príncipe passaram e aí desempenharam obras de evangelização: Agostinhos, Franciscanos, Carmelitas, Capuchinhos, Sociedade Missionária Portuguesa e Missionários Claretianos. Os Agostinhos foram os primeiros a criar, sob patrocínio régio, um seminário que ficava situado no Riboque. Os Capuchinhos chegaram a São Tomé em 1714 e em conjunto com os Agostinhos e o clero nativo criaram o Hospício de São Tiago.

Os institutos femininos também têm desempenhado um papel importante, especialmente no século passado, XX, e no atual.

O clero autóctone, forro, foi bastante influente no século XVIII e primeira metade do século XIX, tendo sido formado maioritariamente no Brasil. Em parte, explicado porque a diocese santomense estava na dependência da diocese da Baía, em parte pela facilidade de aclimatização aos trópicos e porque os nativos eram os preferidos das populações locais, mas também pela saída de Agostinhos e Capuchinhos no último quartel do século XVIII.

Com as guerras liberais e conseqüente dissolução das ordens religiosas em Portugal, o clero santomense resumiu-se aos padres nativos, tendo a igreja local perdido muito do seu poder económico visto que as irmandades perderam as suas terras e, fruto do declínio demográfico e económico, muitas das suas igrejas e capelas foram abandonadas e delapidadas (Seibert, 2001, p. 54). Outro facto que afetou fortemente a organização das irmandades foi a proibição do comércio de escravos, uma das fontes de rendimento das irmandades.

No último quartel do século XIX a economia santomense retoma o seu fulgor graças ao cacau e ao café e a Igreja retoma a sua importância no seio da sociedade. Entretanto, o clero local era acusado de poligamia e de negligência, tendo as autoridades de Lisboa promovido a atividade missionária através dos missionários do Real Colégio de Cernache de Bonjardim, fundado em 1791 pelo futuro D. João VI e convertido em 1855 pela rainha D. Maria em Seminário das Missões Ultramarinas. Apesar da ida para o território santomense de 48 destes missionários entre 1878 e 1908, o número de sacerdotes acabou por diminuir ainda mais pois obstaculizou-se a formação de clérigos locais, dado que não eram considerados dignos dessas funções. As

irmandades, no entanto, continuaram a estar no domínio da população forra, já que eram desconsideradas pelos europeus (Ambrósio, 1984, p.16).

O período da I República não foi melhor para a igreja católica em São Tomé. A legislação contra o clero levou a que, de 1908 até 1926, não tivessem chegado àquelas ilhas qualquer sacerdote europeu. Além disso, a legislação de 1921 obrigou à venda de terras da igreja, o que provocou mais um golpe para os forros que as possuíam (Seibert, 2001, p. 55).

O período colonial, marcado pela abertura à entrada de novos missionários, não foi melhor para a religiosidade católica local. Em parte, porque o racismo continua presente, mas agora sob o disfarce do paternalismo colonial, isto embora, como refere Nascimento (2014), “desmentindo os preconceitos colonialistas, os ilhéus mostravam-se mais devotos e praticantes do que os europeus” (p. 65). Podemos até aferir que os próprios missionários, fruto da própria visão enquistada, preocuparam-se mais em manter uma visão europeia do catolicismo do que em entender, abandonando o seu etnocentrismo religioso, o catolicismo local. Em parte, porque impedidos de aceder às roças e aos que aí trabalhavam, por imposição dos roceiros que não queriam distrações do trabalho, e desprezados pelos europeus que pouco ligavam às predicas católicas, apenas lhes restava levar a cabo a evangelização aos católicos locais e, como refere Nascimento (2014), “abdicando de tentar compreender o cristianismo dos ilhéus – para o que não teriam recursos culturais nem estímulo do ambiente político –, os missionários desvalorizaram-no para, assim, o corrigir de acordo com a sua ortodoxia religiosa e moral.” (p. 66). De referir que, apenas em 1946, os missionários são autorizados a evangelizar os serviçais e nas principais roças, como a do Rio do Ouro ou Água Izé, só a partir de 1950 e a muito custo.

Ressalve-se a atividade na educação levada a efeito pelos missionários Claretianos os quais, a partir de 1934, vão fundando escolas em todas as vilas do arquipélago, sendo uma das últimas na vila de Santo António no Príncipe em 1956. O mesmo se passará com as escolas de artes e ofícios da Trindade e da cidade de São Tomé. Muitos dos sacerdotes além da fundação destas escolas também aí lecionavam.

Ora, o advento da independência em 1975 levou a que o catolicismo, especialmente dos missionários, fosse combatido pelo ideário do Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP). Na prática, a atividade levada a cabo pelos missionários foi desqualificada e, como salienta Nascimento (2014), “perante a aura teleológica da ideologia socialista triunfante, a heresia passou a ser a obscurantista crença católica” (p. 71). Tal levou também à entrega das escolas missionárias de Almas, Angolares, Santana, Guadalupe, Madreus, Trindade e Oque-del-Rei ao estado santomense em 1975. As razões fundamentais foram as financeiras, visto que o seu funcionamento era subsidiado até então pela Missão Católica, e a outra razão era a falta de pessoal qualificado para as atender.

Assim, o catolicismo, após a independência, foi fortemente abalado no território santomense. Em primeiro lugar, porque durante o período colonial a atividade missionária acabou por estar conotada com a vontade política de um Estado anticomunista, sendo a Igreja Católica e Deus usados como armas contra o perigo marxista, e racista, onde o estatuto racial não foi questionado. Em segundo lugar, devido à perseguição movida pelo MLSTP pois, como refere Nascimento (2014), as “procissões e outros rituais católicos, que, para os dirigentes políticos, subtraíam os ilhéus à fidelidade devida ao MLSTP, tendencialmente incompatível com outras fidelidades e sentimentos” (p. 73). Assim, a fidelidade deveria ser ao partido e não à Igreja Católica. Mesmo os santomenses católicos, mais moderados politicamente, sentiram este dilema e a forma de transmissão dos seus valores religiosos, aos seus descendentes, sofreu uma mutação neste período (Nascimento, 2014, pp. 73-74)

É de destacar que esta perseguição não se alastrou ao culto das Igrejas Protestantes, visto que se entendia estas como uma fé individual e não coletiva.

O fim do monopartidarismo, no início da década de 90, marcou um renovar de vivências religiosas mal se removeram os constrangimentos que as restringiam.

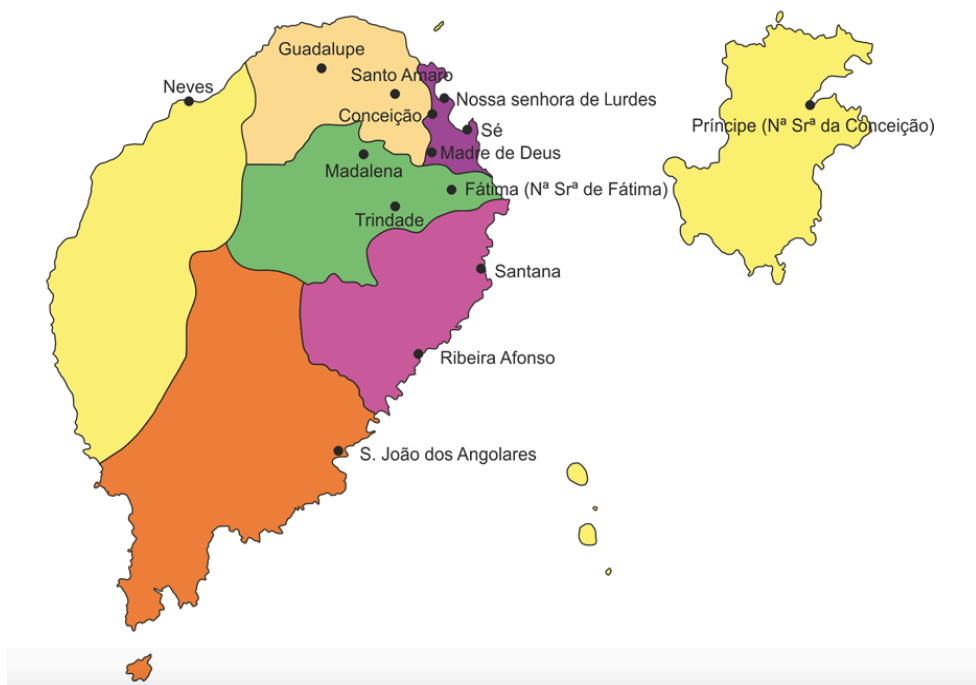
Hoje, em São Tomé e em Príncipe, existem várias igrejas, algumas de origem local, disseminadas por todo o território, urbano, zona de mato e roças, mesmo as mais abandonadas. Ressalve-se, porém, que esta ação religiosa acaba por ser extremamente plural, quer no sentido positivo, quer no sentido negativo, com o aparecimento de

alguns supostos pastores e igrejas que acabam por deturpar e abusar da confiança das populações.

Como refere Nascimento (2014), “o registo religioso continuará a fazer sentido para crentes, cujos horizontes de realização e de necessidades se vão refazendo a cada dia, até em função das mensagens religiosas, quiçá, pertinentes para firmar laços sociais” (p. 81). No entanto, embora mantenha a sua centralidade como um dos pilares da sociedade santomense e interlocutora junto do poder, a Igreja Católica tem vindo a perder uma parte importante da base dos seus fiéis. Sendo à data da independência maioritariamente católica, os dados mais fidedignos do censo de 2012 apontavam que cerca de 55% da população continua a ser católica (INE-STP, 2014, p. 51).

Hoje, a Igreja Católica, diocese, em São Tomé e Príncipe encontra-se inserida na Conferência Episcopal de Angola e São Tomé (CEAST) e dividida em 14 paróquias (Figura 2), sendo as maiores e mais afastadas da capital as de Neves, distrito de Lembá, e São João de Angolares, distrito de Caué.

Figura 3: Mapa das paróquias de São Tomé e Príncipe



Fonte: <https://diocesestp.com/mapa/>

Os principais elementos do clero masculino são os padres da Diocese de São Tomé e Príncipe e os institutos religiosos masculinos, a Congregação dos Filhos do Imaculado Coração de Maria (Claretianos) e Frades Menores Capuchinhos e, na Ilha do Príncipe, os Beneditinos. No que diz respeito aos institutos femininos, temos a presença, em São Tomé, da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição (CONFHIC), Companhia de Santa Teresa (Teresianas), Instituto das Filhas da Caridade (Canossianas), Irmãs Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora, Comunidade da Obra de Maria e Missionárias da Consolação Misericordiosa, esta última chegada a São Tomé em 2020, e, na ilha do Príncipe, as Servas da Sagrada Família, Servas Adoradoras da Misericórdia e Irmãs da Divina Providência.

Ainda relacionado com a obra da Igreja Católica em São Tomé temos a Caritas Diocesana e a Santa Casa da Misericórdia de São Tomé. Esta última viu restaurada a sede em 1987 e a partir dos anos 90, fruto da Cooperação Portuguesa, voltou a desempenhar um papel de relevo no desenvolvimento de condições dignas, particularmente para as crianças e idosos. Entre as diferentes valências destacam-se várias creches e jardins de infância, o Lar D. Simoa Godinho, vários centros comunitários e vários projetos de desenvolvimento, como o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá que será alvo de estudo.

5. Os desafios da educação em São Tomé e Príncipe

Porém, no nosso entendimento, um dos principais desafios que se colocam a São Tomé e Príncipe é o futuro da sua educação. Quais os caminhos para a educação santomense de forma que esta seja um motor de desenvolvimento humano num momento de grande pressão demográfica de uma população extremamente jovem?

Quadro 1: Distribuição da população 2012

	Total (RDSTP)	Água Grande	Mé-Zóchi	Caué	Lembá	Lobata	Cantagalo
População 0-17 anos	48,1%	45,9%	48,7%	50,9%	51,4%	49,1%	49,6%
População 0-1 ano	6,1%	5,9%	6,0%	5,7%	6,6%	6,8%	6,4%
População 0-2 anos	9,2%	8,9%	9,0%	8,8%	9,8%	10,2%	9,3%
População 3-5 anos	9,4%	9,0%	9,3%	9,4%	10,6%	9,8%	9,2%
População 14-17 anos	8,6,3%	8,32%	9,0%	10,0%	8,7%	8,3%	8,8%
População 18-19 anos	3,9	3,9	4,0	3,8	3,7	4,0	3,9
População 20-64 anos	44,1	46,7	43,2	41,3	41,5	43,2	42,0
População + 65 anos	3,7	3,5	4,1	4,1	3,4	3,7	3,7

Fonte: INE- STP “Recenseamento Geral da População 2012”

Como podemos observar na tabela anterior (Quadro 1), há uma enorme pressão demográfica em São Tomé e Príncipe. Praticamente metade da população santomense, 48,1% tem menos de 17 anos o que indica uma população extremamente jovem que coloca uma enorme pressão sobre as estruturas educativas do país. Ao compararmos

com a população com idades compreendidas entre os 20 e os 64 anos, a população mais ativa, esta compreende 44,1% da população total.

O caso assume ainda contornos mais desafiantes visto que, ao analisar com atenção os dados do último censo, de 2012, verificamos que entre esse total de 48,1%, 6,1% corresponde a crianças com menos de um ano de idade e a população com menos de 2 anos representa 9,2%. Se fossemos a desenhar uma pirâmide etária, esta teria uma base alargada, francamente jovem. Assim, a resposta que o sistema educativo irá dar terá de ter em conta estes números. Salientando que nas zonas mais urbanas, onde a oferta educativa já consegue dar uma resposta mais rápida, a pressão demográfica é menor. Basta olhar para o distrito de Água Grande, onde se situa a cidade capital, onde esta população representa 45,9%.

É de salientar que esses dados são superiores nos distritos menos desenvolvidos e mais afastados dos centros urbanos, ultrapassando mesmo metade da população. Assim em Cantagalo, mas fundamentalmente Caué e Lembá, os valores são em média 2% aos valores nacionais. Em Caué a população com 17 ou menos anos representa 50,9% da população do distrito e em Lembá representa 51,4%. Não nos podemos olvidar que é também nestes mesmos distritos que a resposta educativa é menor.

Ainda de acordo com o censo de 2012 podemos referir que os dados referentes à população feminina, nas diferentes coortes, são idênticos aos dados da população total, sem grandes desvios percentuais apenas de poucas décimas.

5.1. Contexto sócio-educativo santomense

Um dos aspetos que importa salientar é que a sociedade santomense, apesar do seu diminuto número, é bastante heterogénea. De uma forma geral, tendo em conta que as ilhas eram desabitadas aquando da chegada de João de Santarém e Pedro Escobar em 1470, a maioria dos santomenses descendem de vários grupos étnicos que, maioritariamente, foram levados para as ilhas durante o período colonial português. Destacam-se, como refere Seibert (1995), “os Forros, a maioria dos crioulos de origem luso-africana em São Tomé, os antigos contratados de Angola, Cabo Verde e Moçambique e os seus descendentes chamados Tongas, assim como a pequena comunidade dos Angolares” (p. 240).

Quanto a este último grupo, angolares, apresentam-se três teses para a sua existência. Uma primeira refere um naufrágio de um navio proveniente de Angola nas praias mais a sul. Uma segunda tese, eminentemente política, que defende que São Tomé já seria habitada em 1470, e que os Angolares seriam uma ramificação dos Bantos. A terceira tese, e que é hoje a mais comumente aceite, de que os Angolares são descendentes de escravos fugidos, os denominados *cimarrones*. Em parte, porque não falam uma língua banto, mas sim um crioulo de base local relacionado com o crioulo forro. Na prática, o crioulo longa ngola, dos angolares, partilha grande parte do seu léxico com o crioulo lungwa santome, dos forros, apesar de ser incompreensível, mesmo para os forros que falam crioulo, pois deu-se uma evolução da língua como forma de proteção contra estranhos (Seibert, 2018, pp.49-55).

A esses grupos podemos acrescentar europeus e asiáticos, entre eles os descendentes crioulos das famílias Chong e Ten Juan, provenientes de Macau (Seibert, 2001, p. 53).

Esta diversidade, social e cultural, tem-se esbatido, particularmente entre tongas e forros, em parte devido a uma outra característica cultural, a poligamia. Esta é muito comum, porém, como refere Seibert (1995), “as várias mulheres não vivem no mesmo lar, como acontece em sociedades vizinhas” (p. 240). Na prática, após 1975, os tongas e seus descendentes têm sido assimilados, lentamente, pelos forros, de uma forma particular nos meios mais urbanos.

Em termos linguísticos, além da *lunga ngola*, habitualmente denominada *angolar*, existem mais duas línguas crioulas, reconhecidas oficialmente, todas elas com origem num proto crioulo da zona do Golfo da Guiné do início da expansão e colonização, séculos XV e XVI. Uma delas é a *lungwa santome*, denominado habitualmente de *santome* mais relacionado com a zona mais urbana da cidade capital e que posteriormente se disseminou pelo norte da ilha de São Tomé.

Outra das línguas crioulas é o *lung'le*, este assente na ilha do Príncipe, que divergiu das outras pelo seu isolamento. Como referem Agostinho e Bandeira (2017) “com a separação e o posterior isolamento desses falantes, provocado pelo deslocamento para a Ilha do Príncipe, o proto crioulo passa por uma especiação, constituindo-se, anos depois, no *lung'le*” (p. 211).

Outra língua crioula, mas de diferente origem, é o *kabuverdianu*. Este é originário de Cabo Verde e, devido à política de contratados, acaba por se enraizar em São Tomé e Príncipe para onde foram levadas, desde finais do século XIX e ao longo do século XX, milhares de cabo-verdianos. Na ilha do Príncipe, o *kabuverdianu* é falado por mais pessoas do que o *lung'le*, apesar de este ser a única língua local a ser ensinada na escola. Em trabalho de campo no Príncipe, Agostinho, Bandeira e Freitas (2020) referem que, “foi possível notar que há inúmeras crianças que têm o *kabuverdianu* como primeira língua (aprendendo o português somente após a entrada na escola) e que a língua é amplamente usada para comunicação diária” (p. 71).

Porém, a língua oficial e veicular é o português que é falado pela maioria da população. Agostinho, Bandeira e Freitas (2020) salientam que o “Censo de 2012 não oferece dados sobre o bilinguismo ou o multilinguismo, porém afirma que cerca de 98,9% da população santomense fala o português” (p. 63). Segue-se o *santome* falado por cerca de 72,4%, o *angolar* falado por cerca de 6% e o *lung'le* falado por cerca de 2,4%, sendo o *kabuverdianu* falado por um elevado número de pessoas e, embora não existam dados oficiais, possivelmente por uma percentagem superior à da língua *angolar*. Este facto deve-se a que muitos cabo-verdianos não regressaram a Cabo-Verde aquando do fim dos seus contratos de trabalho, mesmo após a independência, e olham

para a sua língua como elemento de orgulho e identidade (Agostinho, Bandeira e Freitas, 2020, p 72).

No entanto, o português tem suplantado as outras línguas ao tornar-se a língua materna da população, com exceção das zonas mais a sul e interior, porque é a língua dominante na escola e nos meios de comunicação.

Outro aspeto importante relaciona-se com as suas características geográficas. Sendo um pequeno estado insular constituído por apenas duas ilhas, rodeado de grandes países como a Nigéria, Gabão, Camarões e Angola, caracteriza-se socialmente pela sua vulnerabilidade. Em primeiro lugar, uma reduzida dimensão da população ativa, que não permite uma alavancagem do setor privado nem a competitividade inerente a uma sociedade que, abrindo-se ao mercado, é capitalista, mas que não tem a capacidade de competir. Este fraco crescimento económico provoca, por sua vez, a emigração, sempre que possível para Europa e depois para os grandes países vizinhos, mormente Angola pela facilidade linguística²⁰ (Cardoso, 2015, pp. 106-107).

Além destes fatores, Cardoso (2015) refere outros como “desemprego jovem, feminino e das pessoas sem qualificações, o decréscimo do investimento externo associado à crise mundial, a importância da educação e formação e dos seus grandes recursos naturais a explorar de forma sustentável” (p. 107)²¹. Por sua vez, Menezes (2012) aponta ainda à “remessa dos excedentes dos países dependentes para os países avançados, sob a forma de juros, lucros e amortizações, dividendos e *royalties*; a instabilidade dos mercados financeiros internacionais, geralmente manifestada em altas taxas de juros no fornecimento de créditos aos países dependentes” (p. 6).

O peso demográfico, já abordado, tem colocado grande pressão sobre as todas estruturas que servem a população, entre elas as educativas. Sendo que em determinadas escolas dos centros urbanos é frequente estas encontrarem-se

²⁰ De notar que sempre que realizamos atividades de voluntariado em São Tomé e pretendíamos ensinar inglês às crianças, estas interessavam-se mais pelo francês, que é visto como língua de contacto com os países vizinhos, Camarões e Gabão.

²¹ Depois da crise de 2008, vários momentos têm criado um enorme desassossego em países dependentes do apoio externos como São Tomé. Como o caso da Pandemia do COVID-19 e a invasão da Ucrânia pela Federação Russa e consequente instabilidade mundial.

superlotadas, não oferecendo condições dignas para professores, alunos e restante comunidade escolar.

É de salientar que a educação assumiu desde a independência uma grande importância em São Tomé e Príncipe. Em parte, porque a 12 de julho de 1975 os dados indicavam que 85% da população era analfabeta.

Ora, um dos mais importantes fatores que permitiu que a sociedade tenha hoje níveis elevados de alfabetização foi a cooperação com outros países. Destes destacam-se os da lusofonia.

Figura 4: Foto Escola Básica 2º Ciclo da Trindade



Fonte: Arquivo pessoal

Assim, logo após a independência, as ilhas foram visitadas por Paulo Freire que aí iniciou uma campanha de alfabetização de adultos. Este deslocou-se, pela primeira vez, ao arquipélago a convite do governo, aquando do primeiro aniversário da independência, em 1976. Porém, o contacto de Paulo Freire com os movimentos de libertação dos territórios portugueses em África é anterior a essa data, visto que em 1970 aquando da sua primeira viagem a África entrou em contacto com o Movimento de Libertação Popular de Angola (MPLA) na Zâmbia e com a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) na Tanzânia. Várias vezes afirmou que não foi alheio às lutas

de independência e por isso assessorou vários estados africanos, como Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, assim como os já referidos anteriormente (Chemane, 2017, pp. 188-189).

A educação, para Paulo Freire, era um ato político e ideológico na medida que defendia a criação de uma nova sociedade, liberta das amarras coloniais e da burguesia africana, que estava em consonância com a ideia de politização da educação defendida pelo governo santomense de então. Como refere a primeira carta dirigida aos animadores e animadoras da alfabetização “não há educação e por isso alfabetização de adultos, neutra. Toda a educação tem, em si, uma intenção política” (Comissão Nacional dos Círculos de Cultura Popular, p. 4).

A materialização direta desta colaboração foram os livros didáticos que criou para os alfabetizandos, os “Cadernos de Cultura Popular”, além das “Cartas aos Animadores e Animadoras Culturais”. Parte-se da premissa que se aprende em todos os locais - fábrica, casa, roça, mercado - entre outros e, por isso não pode haver a divisão entre trabalho manual e intelectual e pretende-se a participação crítica e democrática dos educandos. Os “Cadernos de Cultura Popular” dividem-se em seis, sendo o primeiro aquele que objetivamente alfabetiza, tendo como suporte extra manuais de exercícios, denominando-se “Praticar para Aprender”. Os manuais foram elaborados sucessivamente.

Para Paulo Freire a participação de todos era fundamental neste processo de alfabetização, e por isso estes cadernos foram elaborados em colaboração com os educadores santomenses. De uma forma geral são tratados vários temas relacionados com o momento histórico de São Tomé, tendo por objetivo a construção de uma nova sociedade livre (Chemane, 2017, p. 190). De salientar que, em todos os cadernos, o título é sempre “A Luta Continua”. No segundo caderno, sob vários temas, são abordadas questões gramaticais, mas com uma envolvimento cultural e política; no terceiro trabalha-se a matemática; no quarto aborda-se a saúde, com ênfase na saúde pública; no quinto caderno destacam-se questões políticas, culturais e económicas, abordando os diferentes conceitos, e por último, no sexto caderno, são analisadas as lendas populares de um ponto de vista cultural e gramatical.

É interessante verificar que no segundo caderno, no tema Luta de Libertação Nacional, ensina-se que a independência de São Tomé e Príncipe será inútil se significar apenas a substituição do modelo colonial por um de uma elite privilegiada nacional, porque isso significaria que continuaria a existir um sistema de exploração do povo (Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos Culturais Populares, 1978, p. 22 e Chemane, 2017, p. 201). Isto demonstra que, apesar de escritos no final da década de 70 do século XX, os temas continuam bastante atuais e, infelizmente, relacionados com a realidade política santomense, já analisada anteriormente.

Por último, é de referir que África e todo o seu trabalho lá efetuado, incluindo as três viagens a São Tomé, influenciou a publicação posterior de obras como por exemplo “A importância do ato de ler” e “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”.

Outra característica educativa de São Tomé é que, fruto da adesão inicial ao socialismo, existiram vários projetos de cooperação com países do denominado bloco soviético, como, por exemplo, a ida de estudantes santomenses para universidades e politécnicos de Cuba, Roménia, União Soviética, República Democrática Alemã, entre outros (Seibert, 2001, p. 141)²².

Em 1988, através do Decreto de Lei nº 53/88 de 31 de dezembro é instituído um Sistema Nacional de Educação em São Tomé e Príncipe com uma Lei de Bases do Sistema Educativo.

Os anos 90 foram um período marcado por uma forte instabilidade política, fruto da adoção do pluripartidarismo a nível interno, e económica, devido a uma queda acentuada no preço do cacau, a principal exportação santomense, nos mercados internacionais. O país tornou-se, ainda mais, dependente do apoio externo, já não de países relacionados com o bloco comunista, mas agora maioritariamente de

²² Ainda hoje podemos constatar a influência de alguns países, como Cuba, na formação de quadros superiores santomenses (Bastos, 2009), como por exemplos médicos, não sendo raro encontrar médicos cubanos no hospital central (Veiga, 2016). No entanto, quem tem, atualmente, lançado várias iniciativas, entre elas as económicas e financeiras, tem sido a República Popular da China, nomeadamente através da criação do Fórum Macau (Veiga, 2022).

democracias liberais. E, entre esses doadores externos, Portugal²³ foi de 2000 a 2011 o maior doador bilateral com cerca de cento e vinte e nove milhões de euros (Branco, 2012, pp. 572-573).

Em 2003, após as conferências de Jomtien, Indonésia, em 1990, e Dakar, Senegal, em 2000 o sistema de ensino santomense, sob a lógica de uma educação para todos estruturou-se, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo 2/2003, em ensino pré-escolar, ensino básico dividido em dois ciclos, tal como o ensino secundário e ainda o ensino superior dividido em politécnico e universitário.

Quadro 2: Estrutura dos diferentes níveis de ensino - comparação 1988 e 2003

Lei 2/2003			Decreto Lei 53/88	
Ensino Pré-Escolar	Dos 3 aos 7 anos de idade			
	1º ciclo	1ª à 4ª classe	Ensino Primário	1ª à 4ª classe
Ensino Básico	2º ciclo	2ª e 6ª classe	Ensino Secundário Básico	5ª à 9ª classe
	1º ciclo	7ª à 9ª classe		
Ensino Secundário	2º ciclo	10ª à 12ª classe	Pré-Universitário	10ª e 11ª classe
	Politécnico			
Ensino Superior	Universitário			

Fonte: Lei 2/2003 e Decreto-Lei 53/88

Porém, refere Barreto (2013) que, devido à falta da oferta institucional a nível da primeira infância, “tentou-se legalizar a situação de entrada precoce no sistema de ensino com um despacho do Ministério da Educação a possibilitar a entrada no ensino

²³ O dispositivo da cooperação portuguesa, grosso modo, evoluiu ao longo das últimas três décadas de uma perspetiva centrada na promoção de relações comerciais com os países em desenvolvimento para uma visão de cooperação mais abrangente. Assim entre 1994 e 1999 o organismo responsável era o Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP) em conjunto com o Fundo para a Cooperação Económica, em 1999 é criada a Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento, que funcionou em concomitância com o ICP até 2003, sendo nesta data fundidos os dois para dar origem ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) que dará lugar, em 2012, ao atual, Instituto Camões, que surge da fusão entre o IPAD e o Instituto Camões, que até então se dedicava à promoção da Língua Portuguesa e se encontrava dependente do Ministério da Educação (Faria, 2014, pp. 226-233).

básico aos 6 anos” (p. 29). Esse despacho foi o nº 58GMECF/2012 que define que “é expressamente proibida a matrícula de crianças com idade inferior a seis anos na primeira classe, salvo as que completem a referida idade até ao dia 31 de Dezembro de cada ano”. No entanto o fim do pré-escolar e a entrada no ensino básico, na prática, continua a ocorrer com 5 anos mesmo não cumprindo a obrigatoriedade de perfazer 6 anos até 31 de dezembro (INE, 2014, pp. 25-26).

Essa situação tornou-se, assim, norma e continua a ocorrer atualmente, pois a Lei de Bases em vigor, Lei 2/2003, refere apenas, no seu artigo 5º, ponto 3, “a educação pré-escolar destina-se às crianças de idade inferior a 7 anos”. A principal condicionante decorre da falta de investimento na primeira infância por incapacidade financeira do Estado Central.

Quadro 3: Indicadores do ensino pré-escolar, básico e secundário

Indicadores*	Ano letivo 2001	Ano letivo 2005	Ano letivo 2008	Ano letivo 2011	Ano letivo 2014	Ano letivo 2017
Pré-Escolar						
Nº de escolas	-	-	82	78	87	92
Nº de salas	-	-	170	221	237	271
Nº de crianças inscritas	4699	-	7940	8510	9549	11846
Nº de educadores	-	-	107	112	167	44
Nº auxiliares pedagógicos	-	-	166	224	256	555
Rácio criança/sala	-	-	47	39	40	43
Rácio criança/educador	-	-	74	76	57	257
Rácio criança/auxiliar	-	-	48	38	37	21
Básico						
Nº de escolas	-	-	-	90	-	92
Nº de salas	-	401	433	442	-	493 (2016)
Nº alunos	-	30468	32611	33889	-	36394 (2016)
Nº de professores	-	990	1291 (2009)	1183	917 (2015)	1139 (2016)
Rácio aluno/turma	-	-	-	36	-	35
Rácio aluno/professor	-	-	36	-	-	32 (2016)
Secundário						
Nº de escolas	8**	13**	14	9	18	24
Nº de salas	-	-	127	118	-	189 (2016)
Nº alunos	-	-	9432	11322	25565 (2015)	-
Nº de professores	-	-	-	601	1066 (2015)	1137
Rácio aluno/turma	-	-	86	106	65 (2015)	54 (2016)
Rácio aluno/professor	-	-	36	-	-	-

Fonte: UNESCO (2022) Paper commissioned for the 2022 Spotlight Report on Primary Education and Foundational Learning in Africa; UNESCO (2014). Exame nacional 2015 da Educação para Todos: São Tomé e Príncipe; UNESCO (2013). Sao Tomé-et-Príncipe, Rapport d'état du système éducatif. Dakar. Pôle de Dakar.

* De modo a facilitar a leitura reduzimos o número de indicadores e optou-se por não separar o ensino público e privado.

**Apenas até à 11ª classe.

Procuremos, a partir da tabela anterior (Quadro 3), analisar algumas questões nestes níveis de ensino entre 2000 e 2019. Assim com base no quadro e na leitura do relatório “Exame Nacional 2015 da Educação para Todos” podemos verificar que apesar do crescimento médio da cobertura no pré-escolar entre 2000 e 2011 ter sido de 6,1%, apenas 30,9% das crianças desta faixa etária frequentaram um estabelecimento de ensino pré-escolar. É ainda de realçar que 6,6% destes 30,6% constituíam oferta de estabelecimentos de ensino privados (Exame Nacional 2015 da Educação para Todos, p. 14)²⁴.

Tendo em conta os dados do Censos de 2012, podemos verificar que a população entre os 3 e os 5 anos totalizava quase 17 mil crianças, mas as que frequentavam o ensino pré-escolar, no ano de 2011, eram apenas 8510. Portanto, sensivelmente metade não frequentavam o ensino pré-escolar. Tendo em conta que o índice de fertilidade não se tem alterado significativamente, rondando os 3%, a população em idade pré-escolar deverá ter crescido de forma homóloga, o que significa que existe ainda um elevado número de crianças fora do sistema de ensino pré-escolar atualmente.

Apesar do aumento do número de crianças inscritas nos jardins de infância, eram em 2001 cerca de 4699, em 2011 8510 e em 2017 11846, o número de estabelecimentos pouco aumentou e a resposta tem sido possível pelo aumento de salas nos estabelecimentos de ensino. Preocupante é também o elevado número de educadores sem formação.

Outro dado interessante é o que se verifica no que diz respeito ao rácio de crianças por educador. Este oscilou, entre 2008 e 2013, em cerca de 80 crianças, porém, este valor dispara, entretanto, para a ordem dos 100, a partir de 2014 para se situar em 2018 por volta das 257 crianças por educador. Este número voltou a descer no ano de 2019 para a ordem das 168 crianças. Tal situação deve-se à grande oscilação no número

²⁴ É interessante verificar que no Boletim Estatístico da Educação de São Tomé e Príncipe de 2016 (p. 13) o Pimpolho, que faz parte do PDIL, é apresentado como fazendo parte da rede de estabelecimentos de ensino públicos.

de educadores disponíveis no sistema educativo santomense, devido à insuficiente formação de educadores, por questões financeiras²⁵ e à pressão demográfica.

É de salientar que no PDIL, o Pimpolho, recebia, no ano letivo 2015-2016, 435 crianças, sendo de longe a instituição que mais crianças recebia no distrito de Lembá. De notar que no distrito com maior pressão demográfica, Água Grande, é também uma instituição de ensino ligada à Igreja Católica que mais crianças recebe, Centro de Promoção de Madalena Canossa com 706 crianças (MECCC, 2016, pp.18, 20).

Ora, uma das respostas do sistema educativo a esta pressão tem sido através de auxiliares pedagógicos, que são, na prática, educadores sem formação (MECCC, 2016, p. 6). Assim, o número de crianças por auxiliar baixa para as duas dezenas de crianças. Na prática o que se assiste é a junção das duas realidades, educadores e auxiliares pedagógicas, na escola, sem distinção e divisão de tarefas.

Ainda referente ao ensino pré-escolar, este nível de ensino, teoricamente, deveria ir mais longe e dividir-se-ia entre creches - crianças até aos três anos - e os jardins de infância – crianças entre os três e seis anos - e, assim, abarcar a totalidade das crianças, criando uma rede de creches nas zonas mais rurais e uma rede de jardins em zonas mais urbanas.

No entanto, as zonas mais rurais não têm uma cobertura efetiva por parte do Ministério da Educação santomense. Esta situação é recorrente e apenas com o apoio financeiro de instituições internacionais e países doadores tem sido possível criar, ou procurar criar, condições físicas - edifícios, mobiliário, materiais elétricos e eletrónicos - e humanas - professores e auxiliares - que respondam a estas necessidades²⁶.

Os números indicam que, em média, existiam, em 2017, 128 crianças por estabelecimento²⁷ e um responsável para 26 crianças, significando uma grande pressão

²⁵ Esta oscilação, a exemplo do que se passa no PDIL deve-se a questões monetárias. Com a obtenção de formação superior e pedagógica, estes educadores procuram passar para o Ensino Básico ou Secundário, onde auferem melhores vencimentos.

²⁶ Como o que é expresso na página de Facebook do Ministério da Educação Santomense, onde se noticia que graças ao apoio da UNICEF São Tomé e Príncipe foi possível abrir dois novos jardins de infância, um na comunidade de Filipina, distrito de Mé-Zochi, e outro na comunidade de Canavial, distrito de Lobata (Ministério da Educação, Cultura e Ciência - São Tomé e Príncipe, 2022)

²⁷ Existem diferenças significativas entre os estabelecimentos de ensino dos distritos mais urbanos como Água Grande e Mé-Zóchi, onde o número de salas por estabelecimento é superior ao de outros distritos

sobre este nível de educação. A solução tem passado inscrevê-los no ensino básico, onde os números não se afiguram melhores com 294 alunos, em média, por estabelecimento e 47 alunos, em média, por professor, dados de 2017 (INE, 2017, pp 16-18).

Esta situação provoca uma sobrecarga no ensino básico em que, por exemplo, toda a aprendizagem da motricidade fina ainda não foi realizada e tem de ser trabalhada a partir do zero neste ciclo. Esta situação associada a outras, leva a que a taxa de retenção continue elevada e, em algumas classes, alcance os dois dígitos, como é o caso da 2ª classe, com 14%, e na 4ª classe, com os mesmos 14% (Cotrim, 2019, p. 5 e UNICEF, 2021, p. 23).

Este nível de ensino, básico, tem visto o número de crianças aumentar paulatinamente, eram 30468 em 2005 e em 2016 eram 36394. No entanto, em termos percentuais esse crescimento é maior no 2º ciclo do ensino básico (5ª e 6ª classe), o que resulta na necessidade de salas disponíveis para este mesmo ciclo, que tem vindo a ocorrer, embora nem sempre com a rapidez necessária.

Por sua vez, o número de professores tem oscilado e as razões prendem-se com as mesmas que foram apontadas anteriormente: formação insuficiente e questões financeiras. Este facto reflete-se no rácio de alunos por professor, sempre acima das três dezenas, em média, e o mesmo se passa com o número de alunos por turma, também sempre acima das três dezenas. Contudo, estes números são médias, em certas realidades como Água Grande onde a densidade populacional é maior, os rácios chegam a atingir as cinco dezenas. Além de que o número de salas e de alunos por sala difere de distrito para distrito e mesmo realidades similares podem apresentar números distintos. Por exemplo, Praia Gamboa e Bombom²⁸ são duas comunidades piscatórias, mas se na primeira o rácio de alunos por professor, no 1º ciclo do ensino básico, é de 36 na segunda é de 45²⁹ (MECCC, 2016). Se apenas olharmos para os professores qualificados

e localidades mais afastadas dos centros urbanos. Verificamos que existem estabelecimentos apenas com duas salas.

²⁸ São duas comunidades piscatórias que ficam, Praia Gamboa na parte norte da cidade de São Tomé e Bombom na parte sul da mesma cidade.

²⁹ Os cálculos foram feitos por nós tendo em conta os dados do Boletim estatístico do ano letivo 2016-2017.

esse rácio, em termos nacionais, aumenta para os 114 alunos por professor, em 2020 (Unesco 2022, p. 187)

No ensino secundário, mesmo com as grandes alterações promovidas pela Lei 2/2003 que alterou substancialmente a Lei de Bases do Sistema Educativo em São Tomé e Príncipe, a realidade é que, nos primeiros anos da sua aplicação, pouco se alterou em relação ao Decreto Lei 53/88. Este continuou omnipresente ao longo de quase toda a primeira década do século XXI. Apenas a partir de 2008 e de forma sentida em 2009, com o Projeto Escola+, é que se verificam mudanças substanciais. Particularmente, no que diz respeito ao 2º ciclo, com um grande aumento no número de alunos.

Todas estas mudanças implicaram um esforço substancial no que diz respeito às finanças santomenses

Quadro 4: Gastos na educação tendo em conta o PIB

País	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
São Tomé	6,34	5,94	3,75	3,86	5,17	5,04	5,24	5,90	5,01	5,31
Cabo Verde	5,93	5,00	4,96	5,27	5,29	5,18	5,37	4,73		6,52
Angola	3,08	3,87	2,93	3,10	2,75	2,47	2,04	2,07	2,57	2,08
Botswana	9,11	7,75	7,88	8,30	8,71	7,81	7,91	8,46	8,07	

Fonte: Unesco (2023). Navigate SDG4 indicators in the new UIS browser! UNESCO Institute for Statistics.

Online: <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>

Ao fazemos uma pequena análise comparativa na tabela anterior (Quadro 4), da percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) gasto na educação de quatro³⁰ dos estados que o Instituto de Estatística da UNESCO nos fornece, verificamos que São Tomé não sendo dos países que mais investe em educação, como é o caso do Botswana, também

³⁰ Optamos por estes países pelos seguintes motivos. Cabo Verde tem uma realidade geográfica, política e histórica semelhante a São Tomé e Príncipe. Angola é uma outra ex-colónia portuguesa que, porém, tem uma realidade geográfica, histórica e política diferente e depois o Botswana que é um dos países africanos sub-saharianos que mais investe em educação.

não é dos que menos investe como é o caso de Angola. Assim, em relação a São Tomé, podemos afirmar que é um dos países que se encontra num patamar médio dos gastos na educação tendo em conta o PIB, como por exemplo Cabo Verde.

A oscilação na percentagem do PIB que é gasto na educação deve-se à própria volatilidade do crescimento económico de São Tomé e Príncipe.

Outro elemento importante, quando observamos com atenção os Orçamentos Gerais do Estado santomenses (OGE), é o impacto que instituições internacionais e países doadores têm na educação local. Ao analisarmos o Investimento Público do OGE de, por exemplo, 2012 (Anexo 14), 2015 (Anexo 15) e 2019 (Anexo 16), vemos que o Tesouro passou a ter um papel residual. Esses investimentos passaram a ser feitos através da cooperação bilateral em que países como Portugal, Taiwan, até 2016 e, posteriormente, República Popular da China, Japão, Brasil, entre outros, assumiram um papel de relevo, ou através da cooperação multilateral, como o BM ou a iniciativa Heavily Indebted Poor Countries (HIPC), também do BM (MPFEA-RPSTP, 2023).

Outro dado relevante é que, quando se analisa os orçamentos do estado de 2000 a 2014, apesar do aumento da despesa em educação, inclusive superior à média africana, verifica-se que foi o ensino superior que absorveu a maior fatia do orçamento para a educação. Tomando como exemplo o orçamento de 2010 para a educação verifica-se que este nível de ensino concentrou 46,8% das despesas, sendo que 84,2% desse total foi respeitante a bolsas de estudo no exterior. É de referir que, 37,4%, de toda a despesa da educação, no ano de 2010, foi destinada exclusivamente a bolsas de estudo no exterior. Em 2012, no Orçamento Geral do Estado, constata-se que existiam bolseiros santomenses em nove países, a saber, Portugal, Moçambique, Brasil, Argélia, Cuba, Rússia, Angola, Marrocos e Cabo Verde (Anexo 14), sendo os gastos destes superiores aos gastos com o ensino superior local que foi de apenas 9,4%. Assim, só restaram para os todos os outros níveis de ensino 53,2%, distribuído da seguinte forma: pré-escolar 6,5%, ensino básico 21,1%, ensino secundário 14,4%, ensino técnico-profissional 2,9% e alfabetização de jovens e adultos 6,9% (UNESCO, 2015, pp. 20-23).

Há assim um desequilíbrio nas despesas da educação, fruto, por um lado, da insuficiente receita para o orçamento de estado e da necessidade, permanente, de

apoios externos contínuos para dar resposta ao aumento das despesas, fruto da pressão demográfica e do alargamento da escolaridade.

Este desequilíbrio é maior quando comparamos duas realidades distintas: as zonas urbanas e as zonas rurais da ilha³¹.

É importante referir que, em termos de cobertura escolar, o ensino básico é o que melhor dá resposta às solicitações das comunidades, quer rurais, quer urbanas. Isso não significa que as escolas reúnam todas as condições para um ensino de qualidade. Em parte, essa cobertura existe fruto da escolaridade obrigatória, já presente no Decreto Lei 53/88, e de ser o ciclo de ensino onde mais precocemente se investiu.

Já o ensino secundário, dividido em dois ciclos de três anos cada, é o que oferece menor cobertura. Só com a intervenção de doadores externos e programas específicos, entre os quais se destaca Portugal e o programa Escola+, foi possível estender a cobertura do ensino secundário a todos os distritos. Um dos doadores internacionais mais importantes na construção de infraestruturas, entre elas educativas, foi Taiwan, até à sua saída repentina do arquipélago em 2016. Como refere Seibert (2013) “em agosto de 2011, um segundo liceu com uma capacidade para 720 alunos, financiado por Taiwan, foi inaugurado na Trindade, no distrito de Mé-Zóchí” (p. 287).

Taiwan foi, entre 1997 e 2016, um dos mais importantes países cooperantes com São Tomé e Príncipe. Porém, a 20 dezembro de 2016, sem que nada o fizesse prever o governo de então cortou relações diplomáticas com a ilha asiática (Veiga, 2016) e poucos dias depois, a 26 de dezembro estabelece relações diplomáticas com a República Popular da China. Pouco antes do corte de relações tinham sido abordadas questões importantes para São Tomé e Príncipe no quadro da cooperação com Taiwan como as alterações climáticas (Veiga, 2016), as relações económicas entre os dois países ou intercâmbios estudantis. Os motivos apontados para este corte de relações foram o

³¹ Não tendo percorrido obviamente toda a ilha, muito menos todo o interior mais rural, pudemos constatar que várias roças mais interiores e mais rurais que visitei não têm essas valências educativas. Por exemplo na Roça de São Nicolau não existe qualquer tipo de apoio nessa fase etária e o jardim que existe nas cercanias, cerca de 3 quilómetros por caminhos rurais, fica na Roça Saudade e faz parte da rede escolar da Santa Casa da Misericórdia, da Igreja Católica. O mesmo se passa com outras roças, como Plateau ou Milagrosa que visitei. No caso de Plateau existia uma escola básica que serve esta comunidade e a comunidade de Java, o que significa que até aos seis anos não há qualquer suporte educativo a não ser o familiar.

pacote financeiro da cooperação de Taiwan com São Tomé, ser visto como insuficiente³², e o facto de a República Popular da China ser já, em 2016, a segunda maior economia do mundo e São Tomé e Príncipe, nas palavras do Primeiro Ministro, não se poder alhear dos negócios com tal economia que se tornou, e continua a ser, o maior parceiro comercial de África (Veiga, 2016).

O facto de a maior oferta educativa, em termos secundários, se concentrar no distrito de Água Grande, particularmente na cidade de São Tomé, provocava uma fragilidade na cobertura deste nível de ensino e, em muitos casos, obrigava a deslocações de dezenas de quilómetros entre a residência e o estabelecimento de ensino secundário³³, principalmente nos que pretendiam frequentar o 2º ciclo deste nível de ensino (Cotrim, 2019, p. 6). Esta situação tem vindo a ser ultrapassada através da construção de escolas secundárias para os dois ciclos.

Ainda há bem pouco tempo não existiam escolas do 2º ciclo do ensino secundário em Caué³⁴ e Lembá e as do 1º ciclo existiam em escolas readaptadas.

³² Já o anterior Presidente da República, Fradique Menezes, eleito pelo MDFM entre 2001 e 2011, que também detinha a maioria parlamentar e por isso dominava os poderes legislativo e executivo tinha questionado, em 2008, esta separação, tendo então a delegação de Taiwan elevado a fasquia de 10 milhões de dólares anuais para os 15 milhões (Veiga, 2017). Pouco depois do corte de relações o próprio governo de Taiwan refere que as exigências do governo de São Tomé e Príncipe eram excessivas e iam além do que o governo de Taiwan poderia ofertar (Veiga, 2016). Aquando da visita do Primeiro Ministro Patrice Trovoada a Pequim, em abril de 2017, é anunciado um pacote financeiro de 146 milhões de dólares, assunto que é abordado pelo embaixador chinês, Wang-Wei, em junho do mesmo ano quando entregou as credencias como embaixador da República Popular da China ao Presidente da República, Evaristo Carvalho (Veiga, 2017). Quando observamos os OGE de 2015 em diante verificamos que o papel desempenhado por Taiwan foi assumido pela República Popular da China (Anexo 16).

³³ Esta fraca cobertura é tanto mais grave dada a inexistência de transportes públicos que abarquem as principais localidades, sendo que os existentes não cumprem horários. Existem alguns projetos e alguns autocarros financiados por programas e doadores externos, mas apenas entre as principais cidades como, Neves e a capital, ou durante o período letivo. O normal é recorrer ao táxi, destacam-se os modelos Hiace e Corolla da Toyota, ou ainda às moto-táxi, também denominados de motoqueiros. Os motoqueiros são um fenómeno importado de outras realidades continentais como os Camarões e na prática consta de um motociclista, habitualmente homem, jovem e sem carta de condução, que presta serviço de moto taxi. Outra realidade são as próprias estradas, que em muitos casos apesar de estarem representadas nos mapas não existem, pois, o alcatrão desapareceu devido às chuvas e à fraca qualidade o que leva a que muitos dos táxis nem se aventurem a deslocar-se a certas zonas, principalmente na época das chuvas, o que apenas deixa os motoqueiros como responsáveis pelo transporte de pessoas e bens. Isto implica um enorme esforço financeiro quando se termina um ciclo e não existe oferta educativa nas cercanias, obrigando à deslocação em taxi de qualquer género.

³⁴ A nova Escola Secundária de Caué ainda se encontra em construção, apesar de nesse distrito já existir ensino secundário em São João de Angolares.

É também no ensino secundário que existe uma oferta de formação profissional, em parte vocacionada para o ensino de adultos. Deve-se referir que muitos destes cursos de ensino profissional de nível secundário nem sempre são lecionados em escolas com ensino secundário. Por exemplo, em diálogo com alunos e professores, e depois - na entrevista com Paula Pereira, adida da cooperação portuguesa - confirmamos que, na Escola Básica Mãe Clara, segundo ciclo do ensino básico, que faz parte do PDIL, foram lecionados, no ano letivo 2021-2022, dois cursos profissionais, um de Turismo Ambiental e outro de Produção Agrícola e Animal, estando prevista a abertura de mais um de Gestão e Contabilidade (Anexo 12).

Abordando sumariamente o ensino superior em São Tomé e Príncipe, podemos referir que, antes da independência era habitual os estudantes provenientes de famílias com poder financeiro deslocarem-se para Portugal ou Angola, onde já existiam instituições de ensino superior. Após a independência e adesão ao bloco soviético, esse paradigma de deslocação ao exterior sofreu uma reorientação para outros países como Cuba, Rússia, Roménia, República Democrática Alemã. De salientar que Portugal, apesar de não fazer parte desse bloco, fez sempre parte dos países que acolhiam e formavam jovens universitários santomenses³⁵. No entanto até 1992 não existiu qualquer tipo de instituição deste género em São Tomé e Príncipe. Mesmo o próprio Decreto de Lei 53/88 de 31 de dezembro que regulava o Sistema Nacional de Ensino de então não fazia referência ao ensino superior.

Todavia a falta de qualificações afetava o Estado e as suas dinâmicas pois, tal como acontece hoje, muitos dos que se deslocavam para estudar no exterior acabavam por se estabelecer nos países de acolhimento de estudo e não regressavam a São Tomé e Príncipe. Não colhendo, assim, o país os frutos do investimento nessa educação externa, sendo que na prática até exportava o seu melhor material humano. É neste sentido que nos primeiros anos da década de 90, germina a criação de um ensino superior de qualidade que permitisse responder as necessidades de uma sociedade, agora, mais

³⁵ Numa das visitas a São Tomé tive o prazer de partilhar o mesmo percurso com o médico António Ribeiro Mendes do Hospital do Médio Tejo, o qual encontrou um colega de estudos universitários santomense, também ele médico no Hospital Ayres de Menezes, em São Tomé. Tinham ambos estudado em Coimbra no início dos anos 80.

aberta ao exterior e às suas dinâmicas. Também é interessante verificar que a primeira instituição de ensino superior nasce, de facto, e só posteriormente de jure. Assim:

- a primeira instituição de ensino superior em São Tomé e Príncipe data de 1992. Trata-se do Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática (IUCAI), de cariz privado. Apesar de ter entrado em funcionamento nesse ano só foi legalizado em 1994³⁶;

- a segunda instituição deste nível de ensino, o Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe (ISP-STP), surge em 1997. Este, ao contrário do primeiro, partiu da iniciativa estatal e tem, por isso, um cariz público;

- em 2003³⁷ foi inaugurado o Instituto Superior de Ciências e Saúde Dr. Victor Sá Machado (ISCSVSM), que se tornou na terceira instituição de ensino superior presente em São Tomé e Príncipe. Dedicada, como o próprio nome indica, às ciências e saúde assume também um cariz público;

- a Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe (UL-STP), criada em 2005, foi a quarta instituição de ensino superior a ser criada e a segunda de carácter privado;

- em 2014 surgem mais duas instituições, também de cariz público: o Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC) e a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT).

Nesse mesmo ano de 2014 dá-se uma reorganização do sistema público do Ensino Superior. Assim, é instituída a Universidade Pública de São Tomé e Príncipe (USTP) composta pela FCT, pelo ISEC e pelo ISCSVSM. Na prática, existem pois, quatro instituições de ensino superior, duas de direito privado, IUCAI e Lusíada STP, e duas públicas, USTP e ISP-STP. De referir que continuam a formar-se no exterior muitos jovens, sendo que Portugal continua a desempenhar um papel importante nomeadamente na formação de mestres e pós-graduados (Abreu, 2019, p. 17).

As instituições do ensino superior têm tido um papel determinante no desenvolvimento cultural e técnico de São Tomé e Príncipe, pelo crescente número de

³⁶ Despacho nº 8/94 do Ministério da Educação, Juventude e Desporto.

³⁷ Este instituto denominava-se anteriormente Escola de Enfermagem Dr. Victor Sá Machado e datava de 1983. Passou por vários locais até que, em 2003, se instalou definitivamente em instalações financiadas pela Fundação Calouste Gulbenkian.

quadros formados. Há uma grande expectativa em torno do número de estudantes admitidos no ensino superior, na conclusão dos seus estudos e na formação de mestrados e doutorados e respetivo empoderamento, não só de homens, mas também de mulheres, e conseqüentemente do próprio empoderamento de São Tomé e Príncipe. De ressaltar que, apesar do número crescente de mulheres no ensino superior, ainda não se verifica a mesma participação nos centros de decisão.

Uma outra questão importante é a da Avaliação Escolar. Sem entrarmos na problemática e dialética sobre avaliação escolar, cabe salientar que, como qualquer outro sistema, o educativo deve ser analisado, avaliado e, posteriormente, alvo de melhorias.

A avaliação surge na Lei de Bases do Sistema do Educativo, Lei 2/2003, no seu capítulo VII, Desenvolvimento e Avaliação do Sistema Educativo, especificamente nos artigos 48º, Avaliação do Sistema Educativo, 49º, Investigação em Educação, 50º, Estatísticas da Educação, 51º, Estruturas de Apoio, e 52º, Inspeção da Educação. Porém o texto é bastante vago e aponta para normas e estruturas a criar. Apenas em 2010, é que surge o Despacho nº 38/GMEC/2010, de 10 de agosto, um dos resultados legislativos do Escola+, que veio regular a organização e gestão das escolas secundárias (Barreto, 2012, pp. 515-516) acabando por aludir à necessidade de uma avaliação externa às mesmas. Todavia, mais oito anos decorreriam, pois, como refere Cotrim (2019), só em 2018 foi divulgado a elaboração de um “manual para avaliação externa das escolas em São Tomé e Príncipe com a participação de peritos da Universidade de Aveiro com o financiamento do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) através do Ministério da Educação” (p. 24). Na prática, foram produzidos dois manuais, um de avaliação externa e outro de autoavaliação. No entanto, refere Guilherme Inglez³⁸ que essa avaliação é inexistente, em grande medida devido à interferência do poder político sobre a estrutura educativa, salientando que “muitos gestores escolares são conduzidos a gerir a escola por questões políticas e quando é assim não tem havido avaliação” (anexo 10).

³⁸ Professor de matemática do ensino secundário, ex-diretor da Escola de Ponta Figo, ex-diretor da Escola de Neves e ex-delegado distrital de Lembá. Atualmente é presidente distrital de Lembá.

Sendo a avaliação fulcral para a escola poder traçar o seu rumo e dar respostas internas aos desafios das comunidades onde se inserem, o maior desafio que se apresenta é, sem dúvida, serem capazes de ultrapassar a forte tradição centralizadora do sistema educativo santomense. Uma centralização que decorre do poder exercido pelos principais atores políticos sobre toda a organização escolar, desde a definição de políticas educativas, aos programas e currículos, ao funcionamento de escolas, à escolha dos diretores distritais e das escolas, à avaliação de desempenho dos professores e, chegando mesmo à alteração das aprendizagens dos alunos³⁹ já no decorrer do ano letivo.

Outro problema-chave transversal a todos os graus de ensino, é a inexistência de um corpo docente estável. Tomemos, por exemplo, o caso do ISEC, Ensino Superior, responsável pela formação de professores. Refere Abreu (2019) que, “num conjunto de 74 docentes, apenas existem 6 professores efetivos, representando apenas 8,1%, e 49 extraordinários, o que representa 91,9%” (p. 44). Significa isto que esta instituição de ensino superior está dependente do recrutamento de professores de outras instituições do Estado ou de instituições privadas para o seu funcionamento.

Deve-se ressaltar que tal facto é uma consequência da precariedade laboral, que se traduz numa política de baixos salários na área da educação⁴⁰, da inexistência de incentivos para uma maior atratividade da carreira docente, como é o caso da

³⁹ Em diálogo com elementos da comunidade escolar percebemos que o poder político interfere diretamente na vida das escolas e é discricionário partidariamente. Na prática independentemente do bom desempenho de um professor, diretor de escola ou mesmo diretor distrital de educação é habitual, em São Tomé, devido à rotatividade partidária de eleição em eleição, todos serem sujeitos à substituição por serem de um partido diferente daquele que ganhou as eleições. Tal provoca uma certa inação, visto que, independentemente do bom trabalho que fizeram, ou possam fazer, sabem que, o mais certo, é serem substituídos aquando da próxima eleição legislativa. O mesmo se passa nas avaliações que são, por vezes, alvo de reparos e obrigatoriedade de mudança de forma a aumentar o rácio de sucesso educativo do país e, dessa forma, os professores sentem que se coloca em causa o seu esforço.

⁴⁰ Grosso modo, um professor do ensino básico e secundário, auferir entre 3670 dobras, no caso de professores sem formação, e existem muitos que auferem 4350 dobras, se possuírem formação média, curso pós secundário, e um licenciado, consegue auferir no máximo, já com horas extraordinárias, um valor de cerca de 6000 dobras. Ora fazendo o câmbio ao valor de rua verificamos que um professor santomense receberá por mês entre 150 e cerca de 240 euros. Estes valores são manifestamente baixos, mesmo no caso do salário mais alto, para levar uma vida sem sobressaltos, tendo em conta que os preços não são assim tão díspares dos praticados em Portugal. Por exemplo, um quilo de arroz subsidiado custava cerca de 15 dobras, cerca de 60 cêntimos, sendo este produto, neste momento, a base da alimentação local, e se compararmos com a realidade portuguesa um quilo de arroz custava entre os 80 cêntimos e 1 euro, com salários substancialmente diferentes.

inexistência, na prática, de uma carreira docente, ou de uma verdadeira avaliação do desempenho docente que, através de reforços positivos, conduza a melhores práticas docentes. Acrescente-se ainda a ingerência político-partidária no quotidiano escolar. Esta situação acaba por causar uma ingerência na gestão escolar que provoca, por exemplo, um défice no número de horas letivas (Unesco, 2013, p. 36-37).

Ora, tal situação, leva a que muitos dos docentes sejam obrigados a ter outras atividades e invistam pouco tempo para qualquer tipo de atividade fora das horas de docência que prestam, o que prejudica a possibilidade de investigação, no ensino superior, e a preparação de aulas e atividades com os alunos, em todos os graus de ensino⁴¹. Promove-se, deste modo, o descontentamento e fraco comprometimento dos professores com as instituições onde lecionam.

⁴¹A maioria dos professores com quem tive a oportunidade de falar, e que lecionam desde o ensino básico ao superior, têm um segundo emprego. Dou como exemplo o de vários responsáveis da Santa Casa da Misericórdia que conjugam essa função com a lecionação, quer no ensino secundário quer no ensino superior. Mesmo os professores e professoras do Projeto de Desenvolvimento de Lembá têm outras ocupações, mesmo dentro do projeto, que lhes permitem auferir um salário superior. Os únicos casos que constatei de professores que não têm um segundo emprego são os que estão em formação. Por exemplo, os que tendo formação média querem agora obter a licenciatura, e que fazem esse investimento com o fito de aumentar o seu salário, ou, no caso de muitos, com o objetivo de emigrarem e mais facilmente encontrarem um emprego no país de acolhimento. Caso interessante é que o Estado santomense demora sensivelmente um ano a processar os salários, sendo que a partir do momento em que estes são processados é habitual pagarem, todos os meses, de forma mais ou menos atempada, ao contrário do que se passa em outros estados que fazem parte dos PALOP.

5.2. Os ODM e ODS e a educação santomense

No dia 25 e 27 de setembro de 2015 os mais importantes representantes de todas as nações reuniram-se na sede das Nações Unidas, Nova Iorque, num momento em que se comemorava o septuagésimo aniversário desta organização, para reafirmar a sua convicção de que um mundo melhor e mais equitativo não só é justo como alcançável. Dispuseram-se para isso a trabalhar de forma a conseguir com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável aquilo que falhou nos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio.

Nesse desiderato, a educação foi e continua a ser um dos pilares que as Nações Unidas consideram fulcrais para o desenvolvimento. Porém, os objetivos que materializam a educação alteraram-se substancialmente. Assim, nos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), ano de 2000, especificamente o objetivo 2, preconiza-se um Ensino Básico Universal, cuja meta passava por garantir que todos os meninos e meninas completassem a educação primária⁴². Por sua vez, nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), ano de 2015, a educação substancia-se no objetivo 4, Educação de Qualidade Para Todos, que pretende garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade equitativa, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos⁴³. Este objetivo encontra-se estruturado em várias metas, o que é demonstrativo de uma maior preocupação e ambição em providenciar uma melhor e mais abrangente educação.

Ao determo-nos na leitura de *São Tomé e Príncipe – Educação. Fichas Técnicas/2021* verificamos que o cumprimento dos objetivos ainda se encontra longe do desejável. Analisemos a tabela seguinte (Quadro 5).

⁴² <https://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>

⁴³ <https://ods.imvf.org/educacao-e-qualidade/>

Quadro 5: Taxas de conclusão dos diferentes níveis de ensino

	Taxa conclusão total	Taxa conclusão masculina	Taxa conclusão feminina	Taxa conclusão rural	Taxa conclusão urbana	Taxa Conclusão + pobre	Taxa Conclusão + rico
Ensino Básico	87%	82%	92%	87%	88%	74%	98%
Ensino Secundário 1º ciclo	61%	60%	61%	58%	60%	33%	88%
Ensino Secundário 2º Ciclo	29%	26%	29%	24%	31%	14%	55%

Fonte: São Tomé e Príncipe, Educação, Fichas Técnicas 2021; UNICEF, 2021, p. 3.

Assim, no que diz respeito às taxas de conclusão no ensino básico, os totais alcançam os 87%, sendo o mesmo valor para as zonas rurais e similar nas zonas urbanas, 88%, o que reflete uma maior igualdade de acesso ao sistema escolar. Porém, estes valores nas camadas mais pobres descem para os 74%, significando que vários fatores como, por exemplo, o afastamento em termos de distância às escolas, ou uma deficiente alimentação leva a uma maior dificuldade na conclusão dos estudos.

No que diz respeito ao 1º ciclo do ensino secundário esses valores descem, de uma forma geral, para os 61%, sendo de 58% nas zonas rurais e apenas 33% nas camadas mais pobres e, pelo contrário, de 88% para as mais ricas⁴⁴.

⁴⁴ Como se refere em INE e UNICEF (2020) “o índice de riqueza é um indicador composto da riqueza. Para construir o índice de riqueza, a análise das principais componentes é realizada utilizando informação sobre propriedade de bens de consumo, características da habitação, água e saneamento, e outras características relacionadas com a riqueza das famílias para gerar ponderadores para cada uma das pontuações dos fatores para todos os bens utilizados. [...] A população das famílias no inquérito é então classificada de acordo com a classificação da riqueza da família em que vivem e é finalmente dividida em 5 partes iguais (quintis) do mais baixo (mais pobre) para o mais alto (mais rico). No caso de São Tomé, foram utilizados nestes cálculos os seguintes ativos: número de pessoas por quarto de dormir; material principal feitos nos alojamentos dos quais telhado, paredes e piso/chão; principal combustível para cozinhar; agregado familiar com eletricidade, sem eletricidade, lanterna recarregável, lanterna à bateria/pilha, vela, sem iluminação, outras formas de iluminação, rádio, televisão, telefone fixo, uma geleira ou uma arca frigorífica, um computador, uma antena parabólica, ar condicionado, uma cama de

No 2º ciclo esses valores são ainda mais baixos, onde sobressai o valor de apenas 14% de taxa de conclusão nas camadas mais pobres.

Ainda segundo a UNICEF (2021) “a maioria da população jovem entre os 15 e 24 anos é alfabetizada, totalizando os 90%, entretanto, 42 % dos jovens que frequentaram o ensino básico sabem ler frases simples” (p. 9), significando que apesar de taxa de alfabetização ser elevada, existe um elevado número de pessoas com baixas competências em literacia, que sabendo ler, têm dificuldades em interpretar o que leem. Verifica-se que esses valores se relacionam com a questão económica: quanto mais pobre é a camada social a que se pertence, menor capacidade de leitura e interpretação possuem. Não é de estranhar que seja a camada mais rica da população a que apresente melhores índices em todos os indicadores, por motivos fáceis de explicar. Seja porque não têm problemas de transporte, material e alimentação, tendo mesmo a possibilidade de escolher sistemas de ensino privado, como a Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe, com uma oferta educativa diferenciada.

Em termos opostos, temos a população com maiores problemas económicos e financeiros. Esta população que, maioritariamente, vive nos distritos mais afastados da cidade capital, como Lembá e Caué, que são também os mais pobres, tem maiores dificuldades no acesso aos níveis mais superiores do sistema de educação. Seja porque essa oferta de ensino não existe ou está muito limitada em número de escolas, ou de salas de aulas. Como refere UNICEF (2021), “apesar das baixas taxas de não escolarização nos primeiros níveis educativos, fortes desigualdades sociais persistem. Crianças pobres ou vivendo na região Norte Oeste têm taxas bem mais elevadas [de não escolarização, n.a.] que as demais em todos os níveis de educação” (p. 15). Por esse

madeira com um colchão, uma cadeira de madeira ou plástico, sofá, cómoda, mesa de madeira, máquina de lavar roupa, ferro de engomar, cafeteira elétrica, micro onda, ventoinha, etc.; membro do agregado familiar possui um relógio de pulso, um telemóvel, uma bicicleta, uma motocicleta, um carro ou uma carrinha, um barco à motor, um barco sem motor, internet em casa, fogão elétrico e/ou à gás, fogão à petróleo, fogão tradicional de combustível sólido, fogão tradicional de três pedras, fogão aberto, não cozinha no alojamento, terrenos agrícolas, gado, cabras, ovelhas, galinhas, porcos, outros animais de agricultura, uma conta bancária, regime de ocupação habitacional, e outros; principal fonte de água para cozinhar/consumo; localização da principal fonte de água, canalizada no alojamento ou quintal, canalizada no vizinho, torneira, poço protegido e/ou desprotegido, fonte protegida e/ou desprotegida, água na própria residência, período de duração para apanha de água; tipo de instalações sanitárias; instalações sanitárias compartilhadas ou não compartilhadas; água no local usado para a lavagem das mãos; sabão para lavar as mãos; um membro do agregado familiar que vive no estrangeiro.” (p. 38).

motivo, nascer e viver no distrito de Lembá, um dos mais pobres da ilha e com grandes problemas sociais, tem um enorme impacto no futuro das crianças e jovens⁴⁵.

Um dos aspetos positivos da política educativa santomense, tem sido a procura da equidade de género, desiderato que tem sido alcançado e verificado, inclusive, através da taxa de conclusão no ensino básico e do 2º ciclo do ensino secundário, que é superior nas meninas. Como refere a UNICEF (2021) “a maior parte das crianças que não concluíram o ensino básico são meninos. A cada três crianças que não concluíram esse nível de ensino, aproximadamente uma é menina e dois são meninos. No secundário a repartição é igualitária” (p. 4).

Assim, em termos de educação, para além da construção e reabilitação de escolas dos diferentes níveis de ensino, há por parte do governo santomense, dos doadores internacionais e de Organizações Não Governamentais outras necessidades para levar a cabo uma educação de qualidade.

Uma refere-se ao acesso das crianças e jovens às escolas que, fruto de várias iniciativas internacionais, tem conseguido assegurar, nem sempre de forma regular, transporte escolar, quer na ilha de São Tomé, quer na ilha do Príncipe. Um desses casos foi o que ocorreu em fevereiro de 2022 quando a Associação de Municípios de Cabo Verde patrocinou a compra, pelo governo do Príncipe, de dois autocarros (Veiga, 2022). No entanto, pequenas questões políticas são, por vezes, um enorme óbice e impedem que mais se faça (Veiga, 2021)⁴⁶.

⁴⁵ Numa das deslocações a Lembá ficámos algum tempo em conversa com alguns jovens que se encontravam junto de uma quitanda local. Resulta da conversa com as jovens, que elas têm noção que o máximo a que podem aspirar, em termos de estudos, é a conclusão do 2º ciclo do ensino secundário. Há nestas zonas, mais que nas outras, uma enorme desvantagem em ter nascido mulher, em grande medida por preconceito social e económico. Por um lado, vendo-se obrigadas a deslocar-se para as Neves, muitas vezes a pé ou de boleias, as suas notas refletem-se e acabam depois por não ser selecionadas para bolsa no ensino superior. Em termos sociais, muitos pais vedam a grande parte das raparigas a deslocação para a cidade capital a horas que impliquem deslocar-se de noite, acrescentando que a maioria não tem capacidade financeira para pagar táxi até às Neves e depois transportes públicos até à capital. Assim, a menos que tenham algum familiar ou instituição que as acolham, nunca terão oportunidade de frequentar o ensino superior. Assim, viver em zonas que tenham instituições como as Teresianas – Companhia de Santa Teresa de Jesus –, em Angolares, ou Franciscanas de Nossa Senhora, em Guadalupe, que acolhem as jovens de roças mais rurais para que possam estudar nas escolas básicas e secundárias é uma questão de sorte.

⁴⁶ Em diálogo com alguns elementos da Comunidade de Plateau, ficamos a perceber que a população de Java e Plateau se encontrava desgostosa com o governo, pois um empresário francês, através da

Outra diz respeito à alimentação escolar, nomeadamente as refeições escolares. Um dos principais intervenientes no fornecimento de produtos alimentares às escolas em São Tomé e Príncipe, nomeadamente arroz e cereais, é o Programa Alimentar Mundial das Nações Unidas (PAM). Até 2012, o PAM geriu e financiou o Programa Nacional de Alimentação Escolar; a partir de 2012 este Programa autonomizou-se e passou a ser da responsabilidade do governo que criou o Programa Nacional de Alimentação e Saúde Escolar (PNASE)⁴⁷. O PNASE continua a ter o apoio do PAM, da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), entre outros. Mas mesmo o PAM vive de contribuições internacionais de países, instituições e indivíduos que, tanto são em género, como em termos financeiros⁴⁸. Daqui resulta que nas escolas públicas as refeições, que deveriam ser diárias, têm falhas e nem sempre são asseguradas às crianças, o que prejudica a sua capacidade de concentração, atenção e, evidentemente, a sua aprendizagem⁴⁹, ou leva mesmo ao abandono escolar, porque um dos fitos na sua frequência é a obtenção de uma refeição quente por dia. Podemos dar o exemplo do fim da refeição quente fornecida pelo PAM em 1996 que levou a que 10% da população infantil não se matriculasse e cerca de 44% abandonasse a escola antes de atingir a 4ª classe⁵⁰.

Por sua vez, as instituições educativas ligadas à Igreja Católica, como é o caso do Projeto de Desenvolvimento Integral de Lembá (PDIL), têm desempenhado um papel fundamental neste desiderato. Um dos aspetos que educadores e professores, direção,

Fundação Micondó, tinha feito a proposta de recuperar parte da estrada que segue da Milagrosa até Plateau e a Java, com o intuito de desenvolver turisticamente aquela última roça. Porém, tal foi recusado pelo governo que pretendia que o empresário fizesse o donativo monetário ao governo e este realizasse as obras. Por seu lado, a população de Java gostaria de ver a sua roça recuperada, o que não acontece por, na sua opinião, não existir o aval do governo.

⁴⁷ Lei nº 4/2012.

⁴⁸ <https://www.telanon.info/sociedade/2021/05/27/34372/fundacao-chellaram-financia-as-atividades-de-alimentacao-escolar-em-stp/>

⁴⁹ Uma fórmula que o PNASE, o PAM e outras ONGD tem procurado desenvolver para colmatar este problema de dependência exterior é incentivar a produção e o consumo de produtos locais, por exemplo através do fomento de hortas escolares, <https://www.telanon.info/sociedade/2022/04/05/36962/pnase-e-pam-lancam-campanha-por-mais-produtos-locais-na-alimentacao-escolar-e-melhoria-nutricional-das-familias/>

⁵⁰ https://www.africanos.eu/images/publicacoes/multimedia/PAG66_03.pdf

encarregados de educação e alunos, salientaram é a preocupação com a alimentação que os responsáveis pelo projeto têm tido⁵¹.

Apesar do investimento, por exemplo, na criação de hortas escolares, e outras ajudas, é ainda muito frequente as cantinas das escolas públicas não conseguirem providenciar refeições para as crianças todos os dias. Assim, das cinco refeições quentes há períodos em que apenas são servidas quatro ou apenas três refeições. Pelo contrário, é norma, nos projetos relacionados com a Igreja Católica, além das cinco refeições quentes existir um pequeno lanche.

Assim, apesar do envolvimento e investimento do estado santomense e de instituições internacionais e nacionais, os ODM e ODS relativos à educação, apesar das melhorias, continuam afastados das metas preconizadas nos mesmos.

⁵¹ Um facto que nos chamou particular atenção foi que ao encontrarmos, na comunidade, adolescentes que tinham frequentado o PDIL, quer no Jardim de Infância, O Pimpolho, quer as escolas Mãe Clara e a N^a Sr^a das Neves (e que, entretanto, tinham transitado para a escola pública, a partir do 1^o ciclo do ensino secundário, a 7^a classe), todos se referiam àquelas com saudade. Sendo que parte dessa saudade resulta do lanche (manhã e/ou tarde) e da refeição quente todos os dias, que lhes permitia ter durante o período escolar três refeições asseguradas, visto que a outra refeição era assegurada, habitualmente, pela família ao final do dia.

5.3. O Banco Mundial e a educação em São Tomé e Príncipe

Apesar da UNESCO ser a organização fundamental pela educação mundial após 1945, desde muito cedo o BM, por questões relacionadas com o financiamento dos projetos e programas relacionados com a educação tornou-se um ator relevante na definição de políticas relacionadas com esta área. Assim, ao longo das últimas décadas o BM não só acumulou conhecimentos e dados, em relação à educação, mas tem associado a si a capacidade de financiar, através de empréstimos, projetos e programas relativos à mesma.

Não querendo narrar a relação entre as duas, podemos referir que nos últimos anos o BM e o FMI, particularmente após o falhanço do denominado Consenso de Washington, vão reorientar as suas políticas de desenvolvimento focando-as nos ODM e posteriormente nos ODS. Porém, o axioma fundamental continua a ser a economia de mercado, como referem Robertson et al (2007) “the problem of development remains framed as one of individuals who are not well adopte to the demands of the market, and states that need to bear responsibility for development failures” (p. 112).

Demonstraram, particularmente o BM, um interesse particular pelo desenvolvimento da educação, entendida como uma ferramenta para o desenvolvimento de um país, desenvolvimento esse visto numa perspetiva económica e financeira.

Umas das iniciativas desenvolvida por estes dois organismos, BM e FMI, foi a Poverty Reduction Strategy Papers, em setembro de 1999, uma abordagem programática que, como refere Freitas (2012), “permite estruturar os mecanismos de financiamento concessional e alívio da dívida destas instituições, designadamente o financiamento HIPC do Banco Mundial e a Poverty Reduction and Growth Facility (PRGF) do FMI” (p. 489).

Esta iniciativa desembocará em São Tomé, como uma das ferramentas para a redução da pobreza. De seu nome Estratégia Nacional da Redução da Pobreza (ENRP), foi elaborada pelas entidades santomenses em 2002 e aprovada em 2003. No entanto, o poder executivo alheou-se, pois, como refere Freitas (2012), “os índices de participação e de apropriação do Governo e dos sectores no processo de

implementação foram em geral baixos” (p. 492). Por outro lado, o poder legislativo também não se consciencializou, como salienta Freitas (2012) de que “o envolvimento da Assembleia Nacional de São Tomé e Príncipe na elaboração da ENRP foi muito limitado, contando com a participação de alguns parlamentares nas consultas, mas estando uma grande parte dos mesmos alheia ao processo e inclusive ao conteúdo” (p. 492).

A educação faz parte desta primeira ENRP, no seu ponto 2.3.4.1. “Educação, Alfabetização, Formação”, e procurava-se a erradicação do analfabetismo, a escolaridade obrigatória de 6 anos, o acesso ao ensino secundário e a formação de recursos humanos (Ministério do Plano e Finanças, ENRP, 2002, p. 23), o que está diretamente relacionado com os ODM.

Perante a “lentidão” na melhoria dos dados educativos, em grande parte devido aos recursos disponibilizados, após as Conferências de Dakar (2000) e de Monterrey (2002), o BM vai-se assenhorear da iniciativa Educação para Todos e procura acelerar a sua implementação através da *Fast Track Initiative*, datada de 2002. Como referem Robertson et al (2007) “the origins of the EFA-FTI were the Bank’s disappointment at the slow progress of the Dakar goals, and the sense that the risk of not achieving the EFA goals was much more serious than had earlier been believed” (p. 113). A UNESCO é “ultrapassada”, em parte porque não possuía a capacidade financeira e técnica para a implementação desta iniciativa.

Os objetivos fundamentais da EFA-FTI eram, como refere Robertson et al (2007), “building a new development compact for basic education; closing the finance gap for countries that implement the right reforms; creating clear incentives for country action; and coordinating donor efforts in alignment with country plans” (p. 114).

Tendo em conta o descrito anteriormente e o facto de que, como salienta Milando (2005), “o Banco Mundial defendeu, em determinada altura, a ideia que a participação deveria ser permitida apenas na fase de implementação dos projetos, porquanto o envolvimento das populações nas fases de avaliação criaria expectativas injustificadas da parte destas” (p. 19), é natural que a educação em São Tomé também fosse alvo de intervenção.

Assim, em 2005, fruto das opções internacionais e das diferentes conferências, o ensino básico, em São Tomé e Príncipe passa a ser apoiado financeiramente pelo BM. Este, em conjunto com o Ministério da Educação, gere e coordena este ciclo de ensino. Esta relação continua ainda hoje em vigor, como verificamos pelo protocolo assinado a 20 de janeiro de 2021 entre o BM, através do diretor-regional para São Tomé e Príncipe, e o governo santomense no valor de quinze milhões de dólares. Verba assegurada diretamente pelo BM no valor de treze milhões e outros dois milhões por parceiros internacionais. Essa verba tem como fito o empoderamento das raparigas e uma educação de qualidade, mormente evitar a gravidez precoce e apoiar o retorno à escola de jovens raparigas que deixaram a escola por motivos de gravidez (Veiga, 2021). Esse papel do BM é visível através da análise dos Orçamentos Gerais do Estado santomense, de uma forma mais específica nos investimentos na área da educação, que já referimos anteriormente.

5.4. A intervenção de Portugal no ensino em São Tomé e Príncipe

Ora, se relativamente ao ensino básico verificamos a grande importância que o BM tem na política educativa santomense, cabe agora, neste ponto, perceber de que forma Portugal e a Cooperação Portuguesa acabou e acaba por ter um papel similar no ensino secundário.

Logo após a independência a ligação estreita entre São Tomé e Príncipe e Portugal continuou, em parte fruto da falta de infraestruturas deste novo país, ao contrário do que se passava com o também recém-independente vizinho Angola.

Assim se percebe que, poucos meses após a independência, se estabelecesse o primeiro acordo de cooperação na área da educação. Refere Seibert (2001) que “o primeiro acordo bilateral de cooperação com Portugal foi assinado em dezembro de 1975. Em Janeiro de 1976, o primeiro grupo de 17 dos 32 professores portugueses que tinham sido contratados chegou ao país” (p. 142).

Como refere Costa (2020),

“o compromisso de cooperar com os futuros novos países africanos ficou consagrado, desde logo, nos acordos prévios às independências, tendo inclusivamente ficado explanados quais os domínios de cooperação a privilegiar por país, através da celebração, “o mais cedo possível”, de acordos bilaterais, denominados *Acordos Gerais de Amizade e Cooperação* entre cada um dos cinco novos Estados e Portugal” (p. 97).

De uma forma mais sistematizada, a cooperação portuguesa, na área da educação, iniciou-se, do ponto de vista legal, em 1998, através da Lei n.º 66/98, de 14 de outubro, e, fundamentalmente, através do protocolo de cooperação assinado entre o Ministério dos Negócios Estrangeiros e a plataforma portuguesa das Organizações não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), em junho de 2001. Salientamos algumas das ONGD mais importantes nesta área: Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF), Leigos para o Desenvolvimento (LD) e Centro Universitário Padre António Vieira (CUPAV). Por sua vez foi assinado um protocolo com o Centro de Documentação e Informação Amílcar Cabral, hoje Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar

Cabral, (CIDAC) para a realização de estudos no domínio da cidadania global e cooperação, com um cuidado especial sobre a realidade africana (IPAD, 2011, p. 218).

Se o desenvolvimento e financiamento da educação básica, como vimos no ponto anterior, foi assumida fundamentalmente pelo Banco Mundial, a dificuldade colocou-se, então, no ensino secundário, não só pela fraca disponibilidade financeira, mas também material e humana. De salientar que, em 2011, praticamente 50% dos professores, de todos os níveis de ensino, não tinham qualquer tipo de formação. Como refere Martelo (2011) “a prática utilizada no recrutamento de professores por parte do Ministério da Educação santomense faz-se contratando docentes com a 9ª e 11ª classe para lecionarem no ensino primário e no 1º ciclo do ensino secundário” (p. 189).

Iniciou-se, desta forma, o Programa de Apoio ao Ensino Básico e Secundário (PAEBS) com a contratação de agentes da cooperação, que pertenciam aos quadros do Ministério da Educação, cujo objetivo era formar os professores santomenses e colmatar as carências em áreas mais específicas.

No entanto, podemos afirmar que, durante um longo período de tempo, não existiu uma visão ampla e estratégica para o ensino secundário, particularmente no que ao 2º ciclo dizia respeito, o que levou a que os professores do 2º ciclo do ensino secundário fossem maioritariamente cooperantes portugueses. Essa visão inicial de formação de professores começou a ser abandonada pela cooperação portuguesa, pois basta atentar que começaram a ser contratados professores sem vínculo ao Ministério de Educação português que se limitavam a lecionar as respetivas disciplinas em São Tomé e Príncipe. Esta situação refletia o abandono a que se encontrava votada a formação inicial de professores (Martelo, 2011, pp. 188-189).

Assim, nas vésperas do início do projeto Escola+, os grandes óbices continuavam a ser a formação inicial de professores, uma visão global e estratégica para o ensino secundário e a correspondente produção legislativa que, de uma maneira geral, refletiam as dificuldades financeiras do governo santomense.

Este problema, formação inicial de professores, começou a ser solucionado, localmente, com a abertura do ISEC em 2014. No entanto, foram demasiados anos sem

essa aposta fundamental na educação e, ainda hoje, o sistema educativo se ressentem com uma enorme falta de professores qualificados pedagogicamente⁵².

A Cooperação Portuguesa assumiu a responsabilidade de promover e desenvolver o ensino secundário em São Tomé e Príncipe através da articulação entre o Estado Português (Instituto Camões), o estado santomense (respetivo Ministério da Educação), e uma ONGD (o IMVF), num projeto designado Escola+. Este, refere Mendes (2012), “promove o ensino da língua portuguesa através do reforço do ensino secundário em São Tomé e Príncipe, contribuindo para criar um modelo de ensino adaptado às necessidades e à realidade do país, implementado pelos próprios agentes de ensino santomenses” (p. 580) e procurou, segundo Martelo (2011), a “valorização da intervenção em áreas da gestão e administração escolar” (p. 194) e “que especialistas em educação, com conhecimentos sólidos do terreno, possam participar nas ações e projetos a empreender e na definição das estratégias a levar a cabo” (p. 194).

O Projeto Escola+, iniciado em 2009 e previsto terminar em 2013, nasceu de uma necessidade - a reforma do ensino secundário santomense. Esta tipologia de ensino concentrava-se na cidade capital, no Liceu Nacional, público, após 2008, e Instituto Diocesano de Formação, privados, que desde sempre seguiu o currículo português. Este evoluiu ao longo de diferentes fases e assume-se, neste momento, como uma espécie de secretaria de estado da educação para o ensino secundário. Como salienta o Instituto Camões (2017) “as dificuldades financeiras do Estado santomense não lhe permitem intensificar significativamente a despesa pública em educação e o desenvolvimento do ES está fortemente dependente da cooperação portuguesa, por ser a única que se foca neste nível de ensino” (p. xii).

Ora até à eclosão do Escola+ o apoio da cooperação portuguesa fazia-se sentir sobretudo, como refere Martelo (2011), “com o envio de professores cooperantes portugueses, para lecionarem sobretudo no Liceu Nacional” (p. 187), local que concentrava a única oferta do segundo ciclo do ensino secundário. Tal era deveras redutor tendo em conta os compromissos assumidos em Jomtien e Dakar por São Tomé

⁵² Vários professores com quem falamos, mesmo alguns licenciados, não foram preparados pedagogicamente para a profissão de professor. Muitos têm como formação inicial a engenharia ou contabilidade, foram dar aulas e hoje continuam sem qualquer formação em pedagogia.

e Príncipe, que levaram à adoção de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo consubstanciada no Decreto Lei 2/2003 de 2 de junho de 2003.

Porém, as dificuldades de implementação, mesmo com o apoio da cooperação e de entidades do ensino superior português como o Instituto de Santarém, levaram a que a partir de 2009 fosse delineado uma outra estratégia, Projeto Escola+, que, continuando com o apoio da Cooperação Portuguesa através do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e coordenado localmente pelo IMVF, contou ainda com parcerias como a do Instituto Politécnico de Leiria e estruturou-se, como salienta Barreto (2012) “em cinco vetores: formação em gestão e administração escolar de diretores, formação pedagógica de supervisores, atualização do currículo escolar, disponibilização de manuais escolares e criação de inspetores do ensino secundário” (p. 505). Outro aspeto importante foi a reabilitação e construção de escolas secundárias, algumas com o apoio da cooperação portuguesa e outras com o apoio de outras cooperações como a de Taiwan com a Escola Secundária Maria Manuela Margarido na Trindade. Como resultado houve necessidade de criar um quadro legislativo que enquadrasse estes diferentes vetores, dos quais se destacam, Barreto (2012):

”decreto-lei nº 27/2010 que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao 1º e 2º ciclos do ensino secundário; despacho nº 38/2010 que define o modelo de organização e gestão das escolas secundárias; despacho normativo nº 48 referente às regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos da 12ª classe da via ensino; despacho normativo nº 49 referente às regras de organização, funcionamento e avaliação do curso do ensino geral do 1º ciclo; despacho normativo nº 50 referente às regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos de educação profissional do 1º ciclo; despacho normativo nº 51 referente às regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos secundários profissionalmente qualificantes do 2º ciclo, e despacho normativo nº 52 referente às regras de organização,

funcionamento e avaliação dos cursos de ensino geral do 2º ciclo” (p. 516).

Assim, a realidade do ensino secundário santomense, com especial incidência no segundo ciclo, é fruto da cooperação portuguesa. Sendo financiado através do Instituto Camões, é cogерido entre o Ministério da Educação santomense e o IMVF e consubstanciou-se no projeto Escola+, de 2009 até 2018, e atualmente através do Programa de Apoio Integrado ao Sistema Educativo em São Tomé e Príncipe (PAISE-STP).

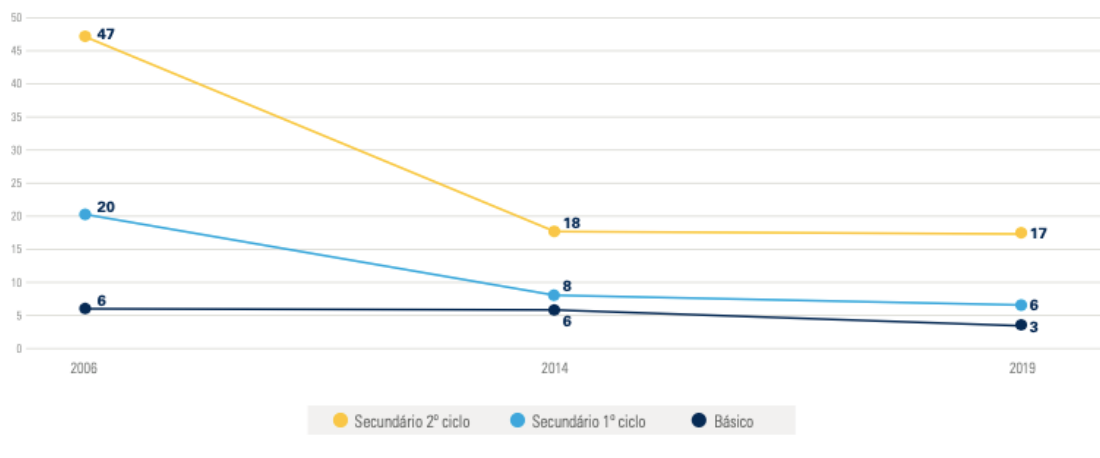
O PAISE-STP que deveria decorrer entre 2019 e 2022 foi afetado pela pandemia resultante do COVID-19 e neste momento, 2023, ainda decorre. Este programa pretende continuar a melhorar o sistema educativo santomense, através da formação pedagógica inicial e continua de professores, isto é, a capacitação institucional e, ainda, a mudança do quadro regulatório, como refere Paula Pereira (anexo 12). Esta mudança do quadro regulatório está relacionada com a nova Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe, a Lei 4/2018⁵³, que se encontra em fase de implementação.

Analisemos mais concretamente os dados estatísticos para percebermos o impacto da cooperação portuguesa no ensino secundário santomense. Iniciemos pela taxa de não escolarização, que é a taxa de alunos ou alunas matriculadas num determinado nível e ciclo de ensino face à população em idade normal de frequência desse mesmo nível ou ciclo.

Como podemos analisar pelo gráfico da taxa de não escolarização nos diferentes níveis de ensino (figura 5), verificamos que a tendência de não escolarização no ensino secundário é decrescente. E, entre 2006 e 2019, o nível de ensino onde mais se acentuou essa redução foi no 2º ciclo do ensino secundário. Assim, em 2006 a taxa de não escolarização no 2º ciclo do ensino secundário era de 47%, taxa essa que desceu para 18% em 2014 e era em 2019 de 17%. Embora num menor número de grandeza essa taxa no 1º ciclo do ensino secundário era, em 2006, de 20% diminuindo para 8% em 2014 e para 6% em 2019.

⁵³ 18 de fevereiro de 2019

Figura 5: Taxa de não escolarização nos diferentes níveis de ensino



Fonte: Extraído de UNICEF, 2021, p. 13

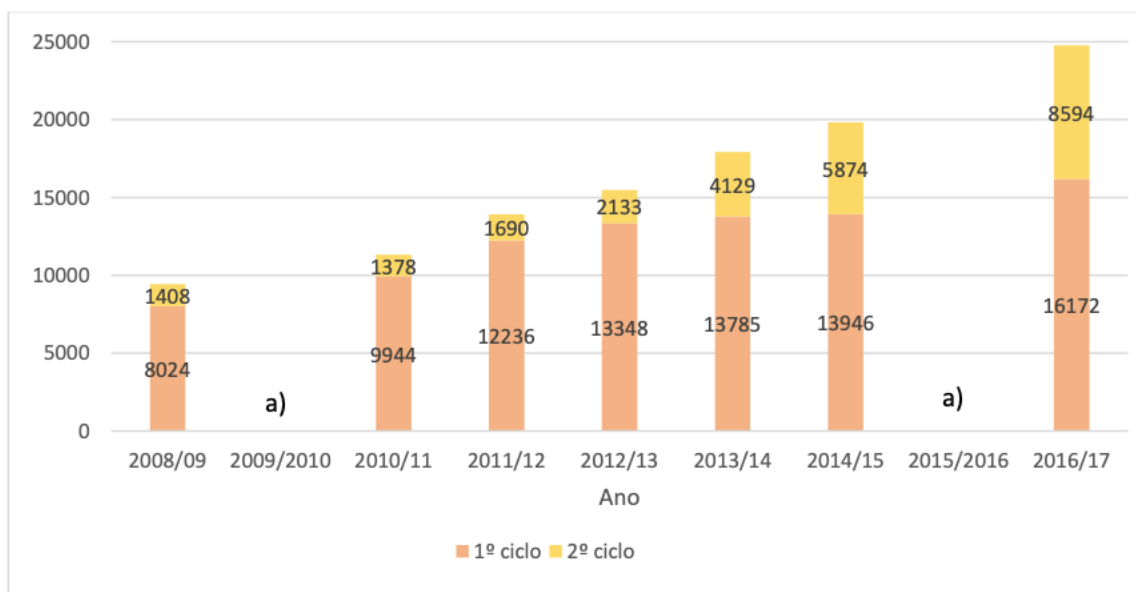
A análise anterior demonstra o impacto positivo do Projeto Escola+, desenvolvido pela Cooperação Portuguesa, visto que a aplicação temporal deste projeto decorre de 2009 em diante e este decréscimo acentuado da taxa de não escolarização é, no que diz respeito à localização no tempo, concomitante com a da aplicação do Escola+.

Outro dado estatístico importante, a nosso ver, é o do número de alunos matriculados no ensino secundário, visto que a taxa de não escolarização poderia diminuir pelo simples facto da população estudantil também ela diminuir.

Pelo que podemos analisar pelo gráfico seguinte (Figura 6), existe um aumento constante do número de alunos matriculados no ensino secundário. Mas esses dados não são idênticos nos dois ciclos. De salientar que, enquanto no primeiro ciclo, da 7ª à 9ª classe, há uma duplicação dos alunos entre 2008/2009, ano anterior à aplicação do Escola+, e 2016/2017, no caso do segundo ciclo, 10ª à 12ª classe, há uma sextuplicação dos alunos.

A análise conjunta destes dois gráficos significa que, apesar da pressão demográfica, tem sido possível responder com uma oferta educativa a nível do ensino secundário. De forma muito particular no segundo ciclo desse mesmo nível.

Figura 6: Número de alunos matriculados no Ensino Secundário



a) sem dados

Fonte: Extraído de Camões, 2017, p.13

Ora a isto não é alheio uma outra faceta do Escola+, o apoio à construção de escolas secundários, a sua remodelação, ou mesmo o equipar de salas de aulas e outras valências. Neste momento há, pelo menos, uma escola secundária pública em cada distrito quando, em 2009, apenas existia uma na cidade de São Tomé, o Liceu Nacional, e outra na cidade de Santo António, Região Autónoma do Príncipe.

Por conseguinte, a cooperação portuguesa tem sido importante para a sociedade santomense no que à educação e ação social dizem respeito. Como refere Quintaneiro (2012) "a presença significativa da Cooperação Internacional no contexto da economia e da sociedade santomense é um facto incontornável e cuja importância não pode ser subestimada" (p. 563).

Mas a cooperação portuguesa com São Tomé e Príncipe não são só rosas, existem também alguns espinhos. Uma questão pertinente que se coloca é a pressão sobre a própria cultura santomense. Assim, quando analisamos a literatura sobre a cooperação na educação, mormente a portuguesa, parece, à primeira vista, ter apenas um fim prosaico. No entanto, com mais atenção, detetamos nas suas entrelinhas pequenas nuances. Dêmos como exemplo o que refere Martelo (2011), "a primazia dada à

educação deverá promover o reforço da língua portuguesa, dando particular prioridade à formação de professores e formadores, reconhecendo o efeito multiplicador destas ações e a promoção da auto-sustentação da RDSTP” (p. 194). Ora o intuito é salutar, resolver um problema já abordado, o *deficit* estrutural na formação inicial e contínua de professores e formadores. No entanto, a tónica é colocada no reforço da língua portuguesa, ficando a questão: e as línguas locais? Não nos podemos olvidar da sua existência, porque apesar de ser um pequeno país insular existem diferentes línguas e nalguns distritos essas línguas têm uma preponderância entre grande parte da população⁵⁴, o que logo à partida é handicap para as crianças que entram na escola, pois a sua língua materna é diferente da língua de ensino. O mesmo podemos inquirir acerca da história e cultura local?

Outro detalhe importante encontra-se no próprio nome do instituto que, entre várias tarefas, desenvolve a cooperação, nomeadamente na educação, de Portugal no exterior, denominando-se este de Camões⁵⁵. Este instituto, nasceu em 2012 fruto da fusão do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento com o Instituto Camões, que até então apenas se dedicava à promoção da língua portuguesa. Entre as várias consequências, como por exemplo a diminuição dos custos financeiros com a passagem a apenas um organismo público, em vez dos dois anteriores, temos outras consequências como as emocionais e simbólicas.

Quando comparamos o nome atual do instituto responsável pela cooperação com o anterior, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, percebemos que há uma carga simbólica colocada na língua portuguesa. Podemos fazer ainda uma comparação com Espanha e vemos que o mesmo organismo de cooperação internacional não tem

⁵⁴ Aquando da observação local tivemos a oportunidade de acompanhar dois funcionários do Projeto de Desenvolvimento Integral de Lembá, desde a cidade de Neves até à localidade de Lembá, onde a estrada acaba de forma abrupta pois a ponte sobre o rio Lembá ruiu aquando das inundações de dezembro de 2021. Ora estes dois funcionários, o Sr. Arlindo, conhecido por todos como Pé de Galo, e o Sr. Honório, que estavam incumbidos de tarefas no Lar S. Francisco, no Prato Quente e nos Cabazes, e por isso se deslocavam todos os dias levando marmitas de comida que distribuía pelos mais necessitados, foram, segundo eles e depois confirmado pelos responsáveis do Projeto, escolhidos porque falavam de forma fluente o angolar que é a língua que praticamente todos falam na parte sul da Ilha. Significa que nesta parte ocidental desde Santa Catarina para sul há franjas da população que não falam o português, mas apenas o crioulo forro e o angolar.

⁵⁵ <https://www.instituto-camoes.pt/>

essa carga simbólica, denomina-se *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID) visto que a difusão da língua espanhola é apoiada pelo *Instituto Cervantes*.

Comparando, de forma muito sumária e através das suas páginas eletrónicas⁵⁶, estas três instituições podemos apontar que a *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*, depende do Ministério de Assuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, e atua fundamentalmente nos setores da água e saneamento, crescimento económico, cultura e ciência, desenvolvimento rural e segurança alimentar, género, meio ambiente e mudanças climáticas, saúde, governação democrática e educação. Estando este apoio ao setor da educação de acordo com o 4º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável, Educação de Qualidade, é entendido em duas vertentes: o apoio na criação e manutenção de infraestruturas e a aplicação da meta 4.7, garantindo a promoção de uma educação para o desenvolvimento sustentável e cidadania global e por outro lado o apoio na educação de emergência em contextos de crise humanitária.

Por sua vez, o Instituto Camões, promove programas e projetos de cooperação, sempre com um enfoque especial nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor Leste, e a promoção da língua portuguesa. Como é referido na página online deste instituto existem “diferentes iniciativas do Camões, I.P. que visam proporcionar a aprendizagem da língua portuguesa, bem como as suas iniciativas de promoção e difusão no Mundo, despertando novos interesses e novos públicos”⁵⁷. Isto dificulta a perceção do que é o apoio à cooperação e o apoio à difusão da língua portuguesa.

Esta situação é distinta em Espanha, onde a promoção da Língua é realizada através do *Instituto Cervantes*. Como é referido na própria página eletrónica “El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de

⁵⁶ Instituto Camões - <https://www.instituto-camoes.pt/>; Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo - <https://www.aecid.es/en/inicio> e Instituto Cervantes - <https://www.cervantes.es/default.htm>

⁵⁷ <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues>

las culturas hispánicas en el exterior”⁵⁸. Não havendo assim, ao contrário de Portugal, uma junção, num mesmo instituto, de duas realidades distintas.

O próprio nome, Camões, como salientam Martins, Silva e Coelho (2020), “celebra os feitos marítimos e guerreiros de Portugal, indubitavelmente associado à língua portuguesa e ao imaginário dos “descobrimientos” que permitiu aos portugueses dar novos mundos ao mundo, reforçando o surgimento de relações de colonialidade cultural de caráter simbólico” (p. 22). Há, pois, uma carga semântica no nome Camões, que acentua essa visão histórica de um Portugal passado que permanece.

Podemos ainda aprofundar este ponto ao analisar o que refere Pinto (2014), “a análise do papel da língua portuguesa nos programas portugueses de cooperação para o desenvolvimento, em especial no domínio da formação profissional de jovens e adultos, integra-se nos estudos macro sobre a política de difusão de línguas no estrangeiro” (p. 27). Esta questão é sintomática pois, ao analisarmos os documentos orientadores da Cooperação Portuguesa, vemos que a tónica da Ajuda Pública ao Desenvolvimento, num contexto bilateral, orienta-se para os PALOP e Timor-Leste. É tanto mais interessante verificar que em todos estes países existe mais que uma língua e que em muitos a língua portuguesa é a língua materna de uma minoria da população. Acresce que, na Guiné-Bissau e Timor-Leste, o português é praticamente residual. Ressalva daí que, a utilização do português como língua veicular de escolarização, é falaciosa visto que as populações que usufruirão dessa educação não falam o português no seu quotidiano (Pinto, 2014, pp. 28-29).

Na prática, o que acontece é que quem fala quotidianamente e recebe a sua formação em português tem, à partida, uma enorme vantagem sobre aqueles que apenas usam o português na escola. Assim, verificamos, no caso santomense, que o distrito de Lembá, zona sudoeste, onde uma parte considerável da população não fala fluentemente o português, apresenta os piores resultados no que concerne à leitura e cálculo (UNICEF, 2021, p. 11). Por conseguinte, dá-se a formação de uma elite local, que habita junto dos principais centros urbanos, nomeadamente a capital São Tomé, que está ligada a Portugal por laços linguísticos e, fruto da escolarização, culturais e que tem

⁵⁸ https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm

um ascendente social, cultural e educativo sobre a restante população. Esta elite também obtém, maioritariamente, as bolsas de acesso ao ensino superior e acesso ao ensino no exterior, como por exemplo Portugal ou o Brasil.

Assim, a aposta da cooperação portuguesa na educação acaba por ser, também, uma forma que o estado português tem de exercer um poder sobre o estado santomense, não um poder coercivo, mas um poder que se exerce pela atração, um *soft power*. Como refere Mingst (2017) “states can exercise intangible power characteristics” (p. 149).

Como refere Sousa (2017) “a influência estratégica também é mantida pelo idioma, conotado como um fator crucial de identidade político-cultural dos países da região, uma vez que contribui para manter uma continuada e permanente presença político-estratégica nestes Estados (ex-colónias)” (p. 163). Na prática Portugal, mas também outros países, como a França, Bélgica e Inglaterra, procuram influenciar o desenvolvimento económico, as decisões políticas, as relações diplomáticas e as opções militares dos países africanos, mormente os do Golfo da Guiné, pois existe uma afinidade linguística e uma construção cultural que, apesar de africana, é influenciada pela europeia⁵⁹.

Essa influência cultural vai ainda mais longe quando se usam frases, descontextualizadas a maioria das vezes, que propagam uma visão de valorização de uns sobre outros, como por exemplo “a minha pátria é a língua portuguesa”, do livro *Desassossego* de Fernando Pessoa (Martins, Silva e Coelho, 2020, p. 24).

⁵⁹ Não é só a Europa que leva a cabo este *soft power* da língua. É muito interessante assistir às iniciativas da República Popular da China, através do Fórum Macau, na promoção de falantes santomenses de mandarim. Não é de estranhar assistir em localidades do interior a aulas de mandarim.

5.5. A Igreja Católica Santomense e a educação em São Tomé e Príncipe.

Em certo sentido a cooperação e o desenvolvimento têm falhado nos seus objetivos, tendo em conta que ao longo de mais de 30 anos, desde a década de noventa até aos dias de hoje, apesar de várias conferências, Objetivos do Desenvolvimento do Milénio e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, não tem sido possível alcançar as suas metas.

Por conseguinte, é nesta lógica de desenvolvimento integral, Doutrina Social da Igreja, que várias organizações católicas se têm estabelecido em São Tomé e Príncipe. Optando por procurar dar resposta a problemas junto das comunidades mais desfavorecidas, permanecendo junto destas, desenvolvendo projetos e programas em articulação com as suas necessidades.

Estas comunidades acedem, através da cooperação e do trabalho elaborado por organizações, a bens e serviços que de outra forma teriam dificuldades, sendo que em termos espaciais e temporais, estas, acabam por ter uma maior continuidade, junto da população mais desfavorecida das zonas mais rurais, piscícolas e bairros nos arredores da cidade de São Tomé, permitindo o seu desenvolvimento. Entre as diferentes áreas há uma que mereceu a nossa análise mais aprofundada, a educação.

5.5.1.O papel histórico da Igreja Católica na educação santomense

É de referir que o primeiro estabelecimento de ensino foi fundado em São Tomé pouco tempo após o início da sua colonização. Foi ele a escola de artes e ofícios instituída pelos Franciscanos, em 1493.

O necessário fomento de vocações para o sacerdócio levou à instituição de um outro tipo de estabelecimento de ensino, o seminário. Foram os Agostinhos os primeiros a criar, sob patrocínio régio em 1576, um seminário que ficava situado no Riboque, que, no entanto, não deu o resultado esperado. Por esse motivo ao longo dos séculos XVII e XVIII foi no Brasil que se formaram os clérigos santomenses.

Foi este clero autóctone, embora debilitado na sua formação pela independência do Brasil e extinção das ordens religiosas em Portugal, o principal responsável pelo ensino nas escolas até meados do século XIX. Podemos constatar a abertura na década de cinquenta de aulas de francês, latim e de religião e moral, pelo clero, e o apoio que lhe é dado pelo governo de então em Portugal através da portaria assinada por Sá da Bandeira datada de 4 de fevereiro de 1857 (Ambrósio, 1984, p. 22-23).

Esta situação, como já vimos, alterou-se significativamente com as alterações económicas resultantes da plantação do café e do cacau e com a chegada a São Tomé e Príncipe dos missionários do Colégio das Missões de Cernache do Bonjardim, a partir de 1878. Estes abriram várias escolas e promoveram as artes como, por exemplo, a Banda de Música de São Tomé, criada por volta de 1880, cujo fito não é apenas entreter, mas também a formação escolar e musical. Esta será assumida, a partir de 1938, pelos missionários Claretianos e manter-se-á sob a sua batuta até 1952.

Estes missionários, os Claretianos, chegam a São Tomé em 1927 e salientam-se, entre diferentes atividades, pelo cuidado com a educação. A partir de 1934, vão fundando escolas missionárias em todas as vilas do arquipélago. Estas escolas, fora do sistema público, eram criadas e mantidas sem qualquer subsídio estatal. Em 1934 criam uma escola para rapazes na Trindade e em setembro de 1935 finalizam a das meninas, contabilizando em conjunto cerca de 230 elementos. Em 1937 abrem uma escola primária masculina e feminina em Almas. Em 1942 a escola em Santa Cruz dos Angolares abre portas e até 1955 abrem-se escolas em praticamente todas as vilas e na própria

cidade de São Tomé, sendo uma das últimas a da vila de Santo António, no Príncipe, em 1956.

Entre 1937 e 1941 fomentaram um centro social e profissional feminino na Trindade que ministrava aulas de costura, puericultura, culinária, formação familiar e religiosa. Em 1938 criam a escola de artes e ofícios da Trindade, agora masculina, com cursos de sapataria, alfaiataria, datilografia, solfejo e ensaio de banda musical e mais tarde tipografia⁶⁰.

Em 1951 a escola de artes e ofícios municipal de São Tomé, que se encontrava encerrada, é entregue ao cuidado dos missionários Claretianos. Esta compreendia oficinas de carpintaria, marcenaria, serralharia e mecânica e aí se lecionavam aulas de português, história, geografia, matemática, desenho, ginástica, higiene e religião e moral.

Grande parte destes sacerdotes, para além da fundação e do cuidado na manutenção destas escolas, também aí lecionavam.

De uma forma geral, após a independência do estado santomense em 1975, estes estabelecimentos foram encerrados e as escolas de artes e ofícios entregues ao estado. Fundamentalmente por incapacidade financeira de as manter e pela falta de formadores qualificados. Podemos dizer que se deu um interregno na importância da igreja na educação santomense e, no que diz respeito aos missionários Claretianos, podemos dizer que após a independência, nunca mais tiveram a mesma importância em termos educativos.

Após um período de uma certa perseguição ideológica, a atividade da igreja católica volta a fazer-se sentir, a parte educativa incluída. Como refere Seibert (2013), “desde 1989, existe em São Tomé uma escola secundária privada, ligada à Igreja Católica, o Instituto Diocesano de Formação João Paulo II, que segue o currículo escolar português e, desde 1993, integra o 12º ano pré-universitário” (p. 287). Este foi, a par do Liceu Nacional, o único estabelecimento que ofereceu, até 2011⁶¹, o ensino secundário

⁶⁰ Algumas destas máquinas mais antigas ainda se podiam encontrar na Livraria Claret, que além de livraria era também uma tipografia, ou melhor a única, na cidade de São Tomé.

⁶¹ Em 2011 foi inaugurada em Mé Zochi a escola Maria Manuela Margarido, sensivelmente a meio entre a cidade da Trindade e a localidade de Batepá, que, fruto da cooperação com Taiwan, tem como principal população escolar a do ensino secundário.

e, como seguia o currículo português, permitia a prossecução de estudos em Portugal. Daí se infere a importância deste estabelecimento de ensino no contexto santomense e o porquê de muitos alunos pedirem a transferência do Liceu Nacional de forma a aí completarem o 12º ano.

Assim, este estabelecimento, Instituto Diocesano de Formação (IDF) permitiu à Igreja Católica ser um importante polo dinamizador do ensino em São Tomé e Príncipe, tanto mais que se encontrava relativamente bem apetrechado em termos laboratoriais e mesmo nas novas tecnologias, ao invés do Liceu Nacional, o que atraía as classes mais favorecidas da sociedade, visto que era privado e parte do seu financiamento era obtido pelas propinas pagas pelos alunos.

5.5.2. Instituições educativas de cariz católico em São Tomé e Príncipe

Atualmente são diversas as instituições educativas de cariz católico em São Tomé e Príncipe. No entanto começamos esta parte da nossa tese pela análise da cedência, pela Igreja Católica ao Estado Português, da instituição católica de educação mais prestigiada de São Tomé e Príncipe, o Instituto Diocesano de Formação, no ano letivo 2016-2017.

A partir da leitura do Relatório de Acompanhamento do ano letivo 2014-2015 do IDF⁶² verificamos que os alunos rondavam anualmente as três centenas e meia, sendo a sua larga maioria, 67%, composta por santomenses, seguida por portugueses, com cerca de 29%, como se poderá verificar pela análise do quadro seguinte (Quadro 6), referente ao ano letivo já referido.

Quadro 6: Distribuição dos alunos do IDF e EPST por nacionalidade, ano letivo 2014-2015

Nacionalidade	Instituto Diocesano de Formação		Escola Portuguesa de São Tomé	
	Nº alunos	Percentagem	Nº alunos	Percentagem
Santomense	233	67%	6	9%
Portuguesa	101	29%	61	90%
Angolana	6	2%	1	1%
Brasileira	4	1%		
Cabo-verdiana	1	0,25%		
Congolesa	1	0,25%		
Norte-americana	1	0,25%		
Dominicana	1	0,25%		
Total	348	100%	68	100%

Fonte: Relatório de Acompanhamento, ano letivo 2014-2015 do IDF e da EPST, DSEEPE - novembro 2015

⁶² Pelo que nos é dado a entender pela análise da documentação, foram realizados anualmente Relatórios de Acompanhamento, entre eles no ano letivo 2014-2015, ao Instituto Diocesano de Formação e à Escola Portuguesa de São Tomé, ambas privadas.

Até 2009 foi tutelado diretamente pela Diocese de São Tomé e Príncipe, posteriormente passou a ser tutelado pela Fundação UNIR e por isso, em termos legislativos, foi, nos últimos anos de existência, abrangido pelo Decreto-Lei no 30/2009, de 3 de fevereiro, alterado pelo Despacho no 10980/2013, de 26 de agosto, que definiu o enquadramento legal dos estabelecimentos de ensino de iniciativa privada, fora do território nacional, que lecionam o currículo e os programas portugueses.

O seu funcionamento, provavelmente, não teria sido possível sem a colaboração da Cooperação Portuguesa através do Ministério da Educação. Como é possível verificar através da demonstração financeira do IDF no ano letivo 2014-2015 (Quadro 7) a verba da cooperação é de 44% do total das receitas para o funcionamento desta instituição.

Quadro 7: Demonstração Financeira IDF, ano letivo 2014-2015

Receitas	Valor	Despesas	Valor
Subsídios (ME)	174.972,00€	Funcionamento	24.986,44€
Propinas	192.537,39€	Materiais e Bens	22.234,34€
Uniformes	1.580,76€	Pessoal	330.817,81€
Receitas Secretaria	9.222,59€	Diversas	22.498,24€
Salas de Estudo	1.489,80€		
Reprografia	1.206,33€		
Passe/Aluguer Bus	2.064,64€		
Outras	6.076,64€		
Total	389.150,00€		400.536,83€

Fonte: Relatório de acompanhamento, ano letivo 2014-2015 do IDF, DSEEPE - novembro 2015

É de referir que, de acordo com IPAD (2011), “este apoio começou por estar dividido em duas componentes: a colocação de professores portugueses, associada aos

projetos PAEBs e PAES/CSPQ; e o apoio direcionado a infraestruturas e/ou funcionamento, em ligação com a ONGD Leigos para o Desenvolvimento” (p. 398). Com o advento do projeto Escola+ a partir de 2009, do qual o IDF não beneficiou por ser uma escola privada, o apoio passou a ser diretamente articulado com a Fundação UNIR e passou a traduzir-se, segundo IPAD (2011), “na colocação de professores e no financiamento da frequência do 12.º ano a alunos oriundos do sistema de ensino público” (p. 398).

Quadro 8: Demonstração Financeira EPST, ano letivo 2014-2015

Receitas	Valor	Despesas	Valor
Subsídios (ME)	50.427,00€	Funcionamento	8.469,40€
Propinas	64.899,52€	Materiais e Bens	906,61 €
Quotas	382,04 €	Pessoal	89.694,02€
Outras	8.323, 26€	Diversas	12.921,59€
Total	124.076,82€		111.991,62€

Fonte: Relatório de acompanhamento, ano letivo 2014-2015 do EPST, DSEEPE - novembro 2015

No entanto, este montante associado aos restantes, não permitia cobrir a totalidade das despesas, fundamentalmente pela verba destinada ao pessoal. Se atentarmos na entrevista que realizamos ao bispo emérito⁶³ de São Tomé D. Manuel António podemos perceber que um dos motivos que levou ao fim deste instituto, e a passagem ou entrega das suas instalações ao Ministério da Educação e consequente criação da Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe, foi o congelamento das verbas enviadas pela cooperação portuguesa, neste caso Ministério da Educação. Nas palavras de D. Manuel António, foi “um boicote a essa escola, para asfixiar a escola” (Anexo 2).

⁶³ A entrevista foi realizada no dia 27 de julho de 2023 e o anúncio da aceitação da renúncia de D. Manuel António foi dada a conhecer no dia 13 de julho de 2023, portanto poucos dias desta entrevista ter sido concedida.

Ao analisarmos as demonstrações financeiras das duas escolas (Quadros 7 e 8) que darão origem à Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe, Instituto Diocesano de Formação e Escola Portuguesa de São Tomé, verificamos que numa, IDF, o apoio cobre 43% das despesas e noutra, EPST, cobre 45% das despesas. Mas ao analisarmos a verba atribuída por aluno verificamos que o valor no IDF é de 502,79€ por aluno/ano e a na EPST é de 741,57€ por aluno/ano.

Assim, o que resultou foi um défice permanente no IDF⁶⁴ e não houve solução senão resolver a situação com o Ministério da Educação, como refere D. Manuel António, “já não havia maneira de manter a escola e entreguei a escola ao governo português, fizemos um acordo, tudo muito bem” (Anexo 2). Todavia, ainda segundo D. Manuel, não sem algumas peripécias pelo meio, fruto da alteração governativa em Portugal, assim “em 2016 no dia 31 de agosto, dia em que deveria entregar a escola ao Ministério de Educação de Portugal, pois deixava de ter responsabilidade, pois a nova diretora para a escola chegou no dia 30 de agosto” (Anexo 2).

Porém, não foi por motivos fundamentalmente financeiros que a Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe surgiu da junção do IDF e da EPST⁶⁵. Como referiu Paula Pereira, adida para a cooperação na embaixada portuguesa em São Tomé e Príncipe, o principal objetivo destas escolas é que pertençam ao “nosso sistema educativo, [...] que são financiadas pelo nosso Ministério da Educação em larga medida, que seguem os nossos currículos, as nossas metodologias de avaliação. Segue todos os pressupostos que as nossas escolas em Portugal seguem” (Anexo 12).

Em termos legislativos, a criação da Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe data de setembro de 2015, decreto lei nº 212/2015 e o despacho 10783-A/2016, de 31 de Agosto, dá efetividade à Comissão Administrativa Provisória da mesma.

⁶⁴ Sem nos querermos alongar neste tipo de dialética e fazendo apenas um simples cálculo, caso o financiamento do IDF tivesse o mesmo apoio por aluno que o ME atribuía à EPST, o montante não seria em 2014 de 174.972,00€ mas sim de 258.067,00€.

⁶⁵ Referente a esta questão do financiamento, em conversa com o Bispo de São Tomé, este referiu que tinha pedido cerca de 500 mil euros anuais para o funcionamento do IDF como uma escola de referência de currículo português e esse pedido foi sempre indeferido. É possível verificar através da consulta ao site do Instituto Camões na área das estatísticas da Ajuda Pública ao Desenvolvimento, especificamente em <http://coop.instituto-camoes.pt/BDCOOPFrontend/Projects/Details/%7B58839D6D-76F8-4F4B-A08C-C86CC99F3206%7D/2020>, que o valor de financiamento para o funcionamento da Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe foi em 2020 de 1.786.140,00€ e para o ano de 2021 de 1.830.760,00€.

E assim, o IDF, escola de referência da Igreja Católica em São Tomé durante vinte e sete anos, foi extinto e, como se poderá depreender, o papel da Igreja Católica no que à educação em São Tomé diz respeito sofreu um abalo na dimensão da dinamização de uma escola de formação confessional.

No entanto, a dimensão da igreja católica relativamente à educação em São Tomé não se ficava pelo Instituto Diocesano de Formação. São várias as organizações de cariz católico que promovem a educação em São Tomé e Príncipe. Abordemos alguns deles.

Iniciando o nosso percurso pela Santa Casa da Misericórdia de São Tomé e Príncipe (SCM-STP), podemos verificar que esta dinamiza várias instituições distribuídas pela ilha, algumas delas relacionadas com a educação. Entre as diferentes valências destacam-se várias creches e jardins de infância, o Lar D. Simoa Godinho, vários centros comunitários e vários projetos de desenvolvimento.

Localizada em Ribeira Afonso existe o Centro Social de Apoio à Infância, um jardim de infância criado pela associação Sol sem Fronteiras em 2001 e assumido em 2003 pela Santa Casa da Misericórdia. Neste momento são 126 crianças inscritas, sendo que a capacidade é para 100 crianças. Dão resposta não só às crianças de Ribeira Afonso, mas também das roças das cercanias. De forma a responder às necessidades existem 26 funcionários, alguns com dedicação exclusiva ao jardim de infância e outros que dão resposta a outras valências como o Posto Sanitário que fica ao lado.

No distrito de Mé-Zochi, articulando-se com o Projeto de Desenvolvimento Sócio Comunitário de Mé-Zochi, existem dois Jardins de Infância.

Um localizado na Madalena, o Baú dos Sonhos, onde, além do Jardim de Infância, com seis salas que funciona em dois turnos, existe um espaço dedicado a Atividades para o Tempo Livre (ATL)⁶⁶, sendo coordenado e dinamizado localmente⁶⁷. Neste existe

⁶⁶ A importância do ATL é fundamental para o sucesso escolar das crianças santomenses pois, fruto da pressão demográfica, é normal a sala de aula comportar mais de 35 crianças e existe mesmo uma espécie de subsídio para os professores que dão aulas a turmas com mais de 55 alunos. Este número excessivo de alunos é incompatível com o sucesso da dinâmica ensino-aprendizagem e daí se depreende a importância dos ATL para o colmatar das falhas e dificuldades dos alunos. É de crer que este, como muitos outros, alcance o sucesso desejado, considerando o número de alunos que tendo frequentado o ATL se encontram agora a frequentar o ensino superior e são nele voluntários.

⁶⁷ Idalécio Monteverde dinamiza uma equipa de jovens voluntários. Além de colaborador da Santa Casa da Misericórdia é, como muitos outros, professor, neste caso de matemática, na escola pública, acumulando assim duas profissões a tempo inteiro.

um espaço de biblioteca e outro para apoio ao estudo, mas a biblioteca é, na prática, mais uma sala onde se dá apoio na matemática. Existe também aí um espaço de cozinha onde se confeccionam as refeições para as crianças do Jardim. Às crianças do ATL é dado lanche duas vezes por semana, o qual consiste em pão e sumo.

O outro jardim de infância, denominado Paulo Rosário das Neves⁶⁸, localiza-se em Saudade, local de nascimento de Almada Negreiros, e procura dar resposta ao desenvolvimento na primeira infância das crianças das comunidades situadas na parte mais alta do distrito de Mé-Zochi, Saudade, São Nicolau, Nova Moca e Pousada.

Ainda relacionado com este projeto de desenvolvimento é realizado aos sábados, de forma alternada, uma deslocação a duas das roças mais isoladas do distrito, São Nicolau e Plateau, de forma a dar apoio ao estudo às crianças destas roças, além da animação social às mesmas, de forma particular, às meninas⁶⁹ procurando o seu empoderamento.

Outra instituição ligada à Igreja Católica é a Companhia de Santa Teresa de Jesus, comumente conhecidas por Teresianas. Esta instituição tem duas casas, uma em Angolares, distrito de Caué, e outra na cidade capital São Tomé, distrito de Água Grande. A importância desta instituição não está na edificação, manutenção ou direção de espaços escolares, está sim nas facilidades concedidas às meninas, de famílias mais desfavorecidas ou das roças mais afastadas do distrito de Caué, em prosseguir os seus estudos. Este é um dos distritos mais pobres e onde até há bem pouco tempo não existia

⁶⁸ Assim denominado para homenagear o falecido diretor da Santa Casa da Misericórdia, Paulo Rosário das Neves.

⁶⁹ Na ausência da diretora da Santa Casa da Misericórdia e do seu provedor, foi possível falar com a responsável pela área financeira, Dr^a Edumila Santos que além de funcionária da Santa Casa da Misericórdia é professora no Ensino Superior. Esta referenciou que a intervenção que fazem nestas duas roças procura despoletar na própria comunidade a resposta para dois graves problemas sociais, um deles a dependência de substâncias como o álcool e estupefacientes como a cannabis, que tem vindo a aumentar, o outro é o isolamento destas roças do interior, mais especificamente para as meninas que se veem sem perspectivas de futuro e a partir da 7^a classe começam a desistir e muitas a constituir família com 15 e 16 anos. Em grande medida porque os pais não as querem deixar prosseguir os estudos na Trindade visto que não querem que cheguem tarde a casa, ao contrário do que se passa com os rapazes. Além disso as escolas ficam afastadas, não tanto pela distância, mas pela dificuldade das vias de acesso, por exemplo para São Nicolau e Plateau só se vai com veículos todo o terreno e na época das chuvas é normal ficarem isolados e os únicos que arriscam no transporte de bens e pessoas são os motoqueiros. E basta atentar ao número de jovens com menos de 16 anos, que só em São Nicolau são mais de 60, para perceber as necessidades em termos de educação.

o ensino secundário do segundo ciclo. Assim, a casa em Angolares acolhe meninas, cerca de 30, que desejam continuar os seus estudos no secundário, ao passo que a casa na cidade capital procura acolher as meninas, cerca de 10, que desejem continuar os seus estudos superiores na cidade, mas que não têm capacidade financeira de se deslocar de Caué para a Universidade localizada na capital⁷⁰. O objetivo nestas duas casas é o empoderamento das meninas e jovens através da prossecução dos estudos, finalizando o secundário e prosseguindo para o superior.

Uma outra instituição com o mesmo fito é a das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora que existe em Guadalupe, distrito de Lobata. A sua casa foi fundada em 1994 com o propósito de acolher crianças, meninas, que estavam em roças distantes das escolas básicas e, agora, secundárias. Neste momento, acolhem meninas que estudam da 7^a à 12^a classe pois já existem escolas públicas de ensino básico que abarcam a maioria das roças, mesmo as que estão mais no interior. Esta casa em Guadalupe tem capacidade para acolher 40 meninas. Existe ainda, num outro espaço afastado, um ATL denominado “Florinhas de São Francisco”, já em direção à comunidade de Agostinho Neto, que dinamiza, fundamentalmente, o apoio ao estudo no ensino básico⁷¹ dessa mesma localidade.

⁷⁰ Em conversa com a Irmã Mayda, da casa na capital, e com as irmãs, Angelina Kawape e Susana Maria foi possível perceber que, graças à existência de estrada até Porto Alegre, há neste momento menos meninas na casa de Angolares, devido à “maior” facilidade de transporte até à escola secundária e também porque os pais querem as meninas em casa para ajudar nas tarefas diárias. Depois de as meninas terminarem o Ensino Secundário não há acompanhamento por parte das irmãs, exceto se estas quiserem estudar no Ensino Superior. E muitas delas desistem de prosseguir os seus estudos devido à pressão familiar. Esta pressão resulta, parcialmente, porque a família não aprecia o estudo, e também porque as próprias mães incentivam à gravidez vista como algo desejável. O mal visto é estudar até muito tarde e ter filhos tardiamente e poucos. Em 33 anos de existência já passaram pela casa de Angolares mais de 1000 meninas, muitas das quais hoje têm formação superior.

⁷¹ Em conversa com as irmãs Maria Magalhães e Ana Ramos, foi possível perceber que esta congregação estabeleceu-se em Guadalupe, inicialmente, para dar apoio no hospital, especificamente na maternidade que existia em Agostinho Neto. Os problemas que enfrentam são muito semelhantes aos das Teresianas, há uma enorme pressão para que as raparigas sejam mães. Um outro aspeto, que frisam, é que as meninas não têm nem apoio nem liberdade para estudar, ao contrário do que se passa com os rapazes, no caso do estudo à noite a família praticamente proíbe. Essa pressão familiar leva a que em cada dez, apenas duas continuem os seus estudos até à conclusão do secundário e apenas uma continue os seus estudos superiores, apesar do apoio que a congregação dá para possam estudar no IUCAI, fundamentalmente para serem professoras. A maioria volta para as roças onde sem horizontes e sem empregos para as suas habilitações acabam por ser mamas, agravado pelo facto de muitas terem engravidado de homens já com outras famílias constituídas. Uma frase que muitos se usa em São Tomé e que é aceite quase que com um encolher de ombros de que não há nada a fazer é “homem santomense não é de uma só mulher”.

Esta instituição religiosa tem parceria com duas ONGD laicas, Kêle de origem portuguesa e Pão por Deus de origem santomense. Sendo que a primeira proporciona apoio ao estudo no ensino secundário, particularmente em Agostinho Neto, e a segunda dá o apoio do Prato Quente.

Uma outra instituição religiosa dedicada à educação, embora com um cariz um pouco diferente, é a Congregação das Irmãs Canossianas. Em 1994, a Casa de Acolhimento de Órfãs, patronato, que por elas era dirigida passou a ser uma escola⁷², porém uma escola diferente das outras, pois, apesar de abarcar todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar, jardim de infância, passando pelo básico até à conclusão do secundário, foca-se de um modo particular na educação feminina dando particular importância às jovens mães e às mulheres de família que desejam prosseguir os seus estudos.

Assim, existem dois turnos na escola, sendo que o turno da manhã é destinado fundamentalmente a mulheres, jovens e adultas, e o da tarde para as crianças e adolescentes.

Além de abrandar todos os níveis de ensino, básico e secundário, existem também cursos de formação média, educação de infância, com a duração de três anos que

⁷² Segundo a Irmã Catarina Batista ainda hoje a escola é assim conhecida, escola do patronato, embora as irmãs não gostem do nome, preferem Centro de Promoção de Madalena Canossa. A escola em si tem um funcionamento dual. Da parte da tarde funciona como outra qualquer escola pública de ensino secundário, da 7ª à 12ª classe, inclusive o salário dos professores é assegurado pelo Ministério da Educação e por isso apenas tem uma autonomia parcial. Existe uma turma na 7ª e 8ª classe, duas na 9ª, 10ª e 12ª classe e três turmas na 11ª classe, com exceção da 8ª com 60 alunos e das de 9ª com 40 e 45 alunos, as outras têm em média 30 alunos. Da parte da manhã temos um ensino, focado no feminino, desde a 1ª classe à 12ª classe, além de cursos de formação de 3, 6 e 9 meses e ainda o curso de formação de educadoras de infância com duração de 3 anos. Neste curso de formação existem duas turmas no 1º ano e três no 3º ano, não existe turma de 2º ano. A autonomia é total e o financiamento é assegurado pelas propinas das alunas e pela Fundação Madre Canossiana, a creditação dos cursos é dada pelo Ministério de Trabalho. As turmas da parte da manhã são substancialmente diferentes das da tarde, assim existe no ano letivo 2021-2022 uma turma que congregava a 1ª, 2ª e 3ª classe, até à 8ª classe existia uma turma por classe e da 9ª à 12ª classe duas turmas por classe, sendo que o número de alunas rondava os 30, com um número reduzido de 3 a 4 rapazes por turma. Os resultados educativos neste turno são bons. Esta situação acontece por uma multiplicidade de situações. Existiam muitas jovens grávidas no ensino regular que acabavam por desistir alvo da pressão social e que aqui se sentem protegidas e entre outras que estão na mesma situação, no entanto a Irmã Catarina, informou-nos que vê com agrado a diminuição destes números, assim em 2018 eram 60 as meninas grávidas e neste ano letivo eram apenas 8. A outra grande questão é que existiam muitas mulheres sem a escolaridade e a oferta no ensino público implicava chegar a casa a casa tarde ou até de noite, a partir das 17,45-18,00h é de noite, algo que a maioria dos maridos não permite. Algo que a Irmã salientou foi que as classes foram abrindo por pressão das mulheres que à medida que iam acabando um ciclo escolar exigiam mais, mais escolaridade e mais formação.

funcionam da parte da manhã, assim como alguns cursos de formação de três, seis e nove meses creditados pelo Ministério do Trabalho, mas não pelo Ministério da Educação.

A ação desta escola é fundamental no empoderamento das jovens mães e de mulheres casadas que de outra forma teriam dificuldade em conciliar os estudos com as lides domésticas. É de salientar que a despesa com este empoderamento feminino é obtida através da Fundação Madre Canossiana e de propinas próprias, não existe ligação à Cooperação Portuguesa.

Frequentam esta escola cerca de quatro centenas de alunas, no turno da manhã, provenientes de várias localidades, desde Neves, Guadalupe, Santana, Trindade e Água Grande e três centenas, da parte da tarde, fundamentalmente de Água Grande.

Ainda relacionado com a educação formal e não formal temos a atividade levada a cabo por instituições de cariz católico, mas dinamizadas por leigos, como é o caso dos Leigos para o Desenvolvimento, inclusive já alvo de teses de mestrado, e de Casa Claret, entre outras.

Esta última, Casa Claret, está em São Tomé desde 2012⁷³ e tem um papel importante no distrito de Mé-Zochi, pois a partir da cidade da Trindade dinamiza uma série de atividades relacionadas com a educação. A partir de uma realidade educativa abandonada, dinamizada por Franciscanas que por falta de elementos tiveram de abandonar essa missão na Trindade, os leigos Claretianos reergueram uma casa de voluntariado e um ATL denominado Escolinha Claret onde neste momento dão apoio a crianças do ensino básico. Dão ainda apoio e atribuem bolsas de estudo a alunos

⁷³Esta instituição em São Tomé articula-se com outra existente em Portugal, Procura-Missões Claretianas, e o seu principal foco é a educação. Desde início a Casa tem tido leigos que aí realizam as suas tarefas de curta, média ou longa duração. Neste momento o responsável pela Casa, Vítor Santos, explicou-nos quais as suas principais valências e motivações. O foco é dinamizar a “escolinha”, através do apoio ao estudo, visto que no ensino básico as turmas são enormes e as condições péssimas o que leva a uma dinâmica ensino aprendizagem deficitária. A carência de materiais no distrito também é colmatada por esta instituição que no início do ano letivo leva a cabo distribuição de material escolar não só na zona da cidade, mas de forma muito particular em algumas das roças, mais afastadas, como Laura, Milagrosa, Novo Destino, Vista Alegre. O ensino secundário e mesmo universitário não é esquecido e aí são os voluntários portugueses quem habitualmente dá explicações a estes alunos na sua preparação para o ensino superior. A estes é possível atribuir uma bolsa que cobre as propinas e parte das deslocações da Trindade para a universidade na capital. A manutenção da escola e a existência de bolsas existe graças a patronos e padrinhos em Portugal.

universitários carenciados e todos os anos realizam ações de formação de curta duração durante o mês de julho e/ou agosto.

Uma outra realidade educativa são os orfanatos, neste particular destaca-se a Casa dos Pequeninos da Cáritas diocesana de São Tomé e Príncipe. Aqui a importância da Cooperação Portuguesa tem sido fundamental no cuidado a estas crianças. Foi graças à cooperação que se construiu um edifício de raiz com esse desígnio e é a cooperação que assegura os salários e a alimentação.

Em agosto de 2022 a casa acolhia 34 crianças, a mais nova com 8 meses e a mais velha com 12 anos.

As crianças são retiradas à família pela Segurança Social, Polícia, Hospital e entregues a esta instituição, há outros casos de abandono mais grave, como por exemplo o de duas gémeas encontradas na lixeira⁷⁴.

Assim, a Igreja Católica tem desempenhado um papel importante no contexto da educação em São Tomé ao longo da história, não apenas na educação formal, mas também na educação não formal, através de múltiplas instituições.

⁷⁴ Em conversa com a sua diretora, Felícia Sousa, foi possível perceber algumas das dinâmicas desta instituição. De uma forma geral as crianças não são órfãs, têm família, porém esta não se mostra capaz de cuidar delas, em parte devido ao alcoolismo, há várias crianças com síndrome fetal alcoólico. A adoção é muito difícil pois a família, mesmo não sendo capaz ou não querendo a criança, recusa-se a entregá-la para adoção, nos últimos três anos apenas existiram duas adoções. Segundo a diretora há muitas famílias que olham para a instituição como uma espécie de colégio onde as crianças são educadas e mantidas sem custos para a família e só se interessam por recebê-las novamente quando já têm parte da escolaridade, são autónomas e, inclusive, podem realizar tarefas em casa, isto é, pelos 12, 13 anos. Com esta idade são poucas as que não regressam à família de origem e mesmo para essas tem sido possível arranjar famílias de acolhimento.

Só existiam dois casos a resolver, o Edimar, 17 anos, que é um jovem com uma grave deficiência cognitiva e que tende a ser violento, e a Deliciosa, com 20 anos, que tem uma deficiência física grave e foi até agora rejeitada pelos progenitores. Para esta última foi possível, em abril de 2023, através de uma outra instituição em São Tomé de que já falamos, Casa Claret, elaborar um projeto de construção de uma casa adaptada a si, visto que usa cadeira de rodas, na sua cidade natal, Neves. Da mesma forma foi possível sensibilizar uma sua irmã que se responsabilizou em prestar-lhe o apoio necessário no seu quotidiano.

5.6. Conclusão

Concluimos este ponto verificando que historicamente São Tomé e Príncipe enfrenta uma série de problemas.

Politicamente, a democracia santomense encontra-se enferma, pois, apesar de eleições aparentemente livres, vários indicadores apontam para uma incapacidade do estado em responder aos anseios e necessidades da população. Positivamente verificamos que todos os cidadãos podem participar na vida política e vigiar ativamente o próprio ato eleitoral⁷⁵.

Por outro lado, existem redes de confiança interpessoais, desde as menos visíveis como o domínio do aparelho burocrático do estado, desigualdade categórica, ou a apropriação dos partidos políticos por redes clientelares, que associado ao *banho* indicia centros de poder autónomos dentro do Estado. Existem, assim, interferências na escolha livre e democrática dos políticos santomenses, sendo a mais poderosa a corrupção que afeta a integridade e a transparência dos vários poderes, entre eles o poder judicial.

Acresce que a capacidade financeira do estado santomense é baixa, fruto da incapacidade de cobrar receita para a sua máquina burocrática e da dependência do apoio externo, que nele não confia.

Assim, a proteção por parte do sistema judicial vai-se esboroando, fruto da corrupção que se alastra e o Estado tem sido incapaz de estabelecer vínculos mútuos com os seus cidadãos, seja pela incapacidade financeira, seja pela corrupção, falta de transparência e integridade.

Por esses motivos, o Estado tem sido incapaz de responder aos anseios da população, entre os quais se destaca a educação. E questionámo-nos até que ponto a educação é, em São Tomé, realmente um direito para todos que permita a almejada formação académica e, posterior, ascensão social.

Podemos aferir que a educação santomense se encontra numa encruzilhada, fruto de questões internas e questões externas. Internamente, apontámos a pressão

⁷⁵ É interessante verificar que muitos populares fazem uma espécie de marcação cerrada nas mesas de voto, até que os resultados dessas mesmas mesas de voto sejam publicamente apresentados.

demográfica de uma população jovem, a falta de expectativas de um futuro que tem por base a educação e o estudo, e a falta de verbas para dar uma resposta cabal a estas necessidades, e a interferência política sobre a escola no seu todo. Da mesma forma existe a percepção entre a população, maioritariamente jovem, que a ascensão económica e social, mais do que pela via do estudo e mérito se fará através da via política. No entanto, como já dissemos, esta encontra-se democraticamente enferma.

Em termos externos, podemos apontar as necessidades que o país tem de financiamento externo e que o tornam vulnerável às políticas vindas de fora. Assim, no que respeita ao ensino básico, São Tomé acaba por estar dependente do apoio do BM, estando sujeito a políticas definidas por este. E, no que respeita ao ensino secundário, a Cooperação Portuguesa acaba por ser responsável por uma parte considerável desse nível de ensino em São Tomé e Príncipe. E, ao analisar a construção do seu modelo educativo, podemos colocar a questão de saber se as sensibilidades sociais, culturais e religiosas têm sido tidas em consideração ou se, pelo contrário, a cooperação para a educação tem sido uma imposição de valores económicos, políticos, e, porque não, culturais, de um *norte global* sobre um *sul global*. Essas relações têm-se vindo a acentuar e, atualmente, as autoridades políticas e a sociedade santomense encontram-se num limbo. Por um lado, beneficiam dessa cooperação e providenciam à população um bem, a educação, que de outra forma seria mais dificultoso, mas existe um exercício de *soft power* sobre a elite política e cultural santomense, que se repercute na tomada de decisões a nível nacional.

Na prática, as autoridades santomenses acabam por não ter autonomia na escolha do seu desenvolvimento educativo, visto que a cooperação nesta área obriga ao cumprimento de protocolos, na sua maioria definidos exteriormente.

6. Estudo de Caso – O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá

Lembá é um dos distritos mais pobres de São Tomé, sendo, em conjunto com Caué, os que mais afastados se encontram da cidade capital, São Tomé.

É neste distrito, mais propriamente na cidade de Neves que se encontra localizado o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá (PDIL), que perfará neste ano um quarto de século de existência.

Desde o seu início que o PDIL se encontra associado à Congregação das Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição (CONFHIC) e de um modo particular à Irmã Lúcia Cândido. Como a própria refere “sou Irmã Franciscana Hospitaleira da Imaculada Conceição, Portuguesa, distrito de Leiria, estou cá há 23 anos” (Anexo 4).

Se inicialmente a presença da congregação em Lembá se deveu, além da questão religiosa, ao apoio na escola pública, rapidamente, e em conjunto com a SCM-STP e a Cooperação Portuguesa, centraram a sua atenção no apoio aos mais idosos. Como refere a Irmã Lúcia, “nós víamos que os idosos eram abandonados, que os idosos eram rejeitados, principalmente os cabo-verdianos, não tinham ajudas de Cabo Verde, nem ajudas de São Tomé” (Anexo 4).

Seguidamente a sua atenção centrou-se sobre a educação devido ao elevado número de crianças que se encontravam fora da escolaridade e que andavam com os pais nas suas tarefas diárias ou, pior, andavam pelas ruas, roças e mato, sozinhas ou em grupo. Como salienta a Ir. Lúcia “havia muitas crianças na rua, havia muitas crianças que andavam, portanto, no mato com os pais às vezes em perigo, portanto, e passavam mal e não vinham para a escola e nós optámos, então, por começar, também, com a parte da educação” (Anexo 4).

O PDIL, na prática, nasceu numa lógica de assistencialismo, mas ao crescer diversificou-se em várias áreas. Já não apenas o assistencialismo, mas também a educação, a capacitação, a criação do próprio emprego no seio do distrito de Lembá, particularmente na cidade de Neves.

Como refere Paula Pereira:

“para lá da lógica mais assistencialista houve aqui uma evolução ao longo dos anos e é uma preocupação com a capacitação dos jovens, para lá das questões de educação e da segurança alimentar. Porque há muito apoio alimentar idosos, há aqui uma capacitação dos jovens, a criação de rendimentos, a formação para que eles próprios possam criar o seu próprio negócio, e isto tem muito impacto naquela região” (Anexo 12)

Em grande medida o PDIL responde aos desafios colocados pela Doutrina Social da Igreja quando, no seu próprio nome, aponta ao Desenvolvimento Integrado. É um projeto que quer o desenvolvimento da pessoa humana, de uma forma integral, e, para isso, envolve-se com a comunidade e responde, ou procura responder, às necessidades e desafios que esta lhe coloca.

6.1. As diferentes áreas do Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá

O PDIL, sediado em Neves, abarca hoje uma série de áreas desde o apoio aos idosos à educação (ver Anexo 13), que foram criados como resposta às necessidades que se iam verificando ao longo dos anos. A sua abrangência territorial estende-se desde Ribeira Afonso até Lembá, salientando que, no caso da educação, a sua área de envolvimento é menor, desde Ribeira Afonso até Ponta Figo.

O projeto contou desde o primeiro dia com o apoio da Cooperação Portuguesa, como refere Paula Pereira “o Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá faz 25 anos a 25 março e foi apoiado pela cooperação portuguesa desde o dia 1. E esse apoio mantém-se” (Anexo 12).

Sendo que o objetivo central do trabalho de investigação é a relação entre a Igreja Católica, a Cooperação e a Educação no Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, não nos focamos somente nas escolas, mas optamos por passar por todas as áreas, falar com os seus responsáveis, interagir com funcionários, acompanhá-los nas suas tarefas e entrevistar os seus responsáveis máximos⁷⁶.

O primeiro local, alvo desta passagem e análise, foi a carpintaria e marcenaria São José. Neste setor existem treze funcionários, já foram vinte e dois⁷⁷, que fazem todo o tipo de trabalho, mas especializaram-se na construção de material escolar, sendo que as principais encomendas são feitas por escolas privadas e públicas e pelo próprio PDIL.

Esta área iniciou-se com o apoio da cooperação portuguesa até conseguir a devida autonomia financeira, como refere a Irmã Lúcia “Portugal deu-nos uma verba para um ano, faz de conta deu-nos 30 mil dobras⁷⁸ naquela altura já era muito dinheiro para um

⁷⁶ Assim, os dados aqui apresentados em termos numéricos de funcionários e de responsáveis reportam-se aos meses de julho e agosto de 2022.

⁷⁷ Com a construção da Escola Básica de 2º ciclo Nª Srª das Neves muitos dos funcionários do PDIL foram cooptados pelas empresas que aí prestaram serviços na construção dos mesmos. Mesmo alguns dos professores vieram para Portugal para na Construção Civil. Neste momento a carpintaria atravessa um momento difícil pois alvo de uma forte deflorestação, construção de casas, o preço da madeira atingiu níveis altíssimos.

⁷⁸ Cerca de 1000 euros.

ano, depois foi diminuindo e no fim de três anos a carpintaria era autossustentável” (Anexo 4).

Figura 7: Foto Carpintaria e Marcenaria São José, PDIL



Fonte: Arquivo Pessoal

Um dos aspectos importantes da carpintaria, assim de outras áreas, é o incentivo à aprendizagem e ao estudo. A aprendizagem faz-se de forma informal, uns com os outros, como salienta a Irmã Lúcia “os jovens vão começando, começaram com uma cadeira, com uma mesa, com uma cama e começaram a ensinar uns aos outros, foram evoluindo” (Anexo 4). Relativamente ao estudo, de uma forma geral todos os funcionários evoluíram nos seus estudos já depois de estarem no projeto, tendo alguns, quando obtiveram a formação média, ido lecionar nos jardins e escolas do projeto. Entretanto muitos deles acabaram por terminar a licenciatura⁷⁹.

⁷⁹ Neste momento apenas dois se encontram a estudar, um na 12ª classe e outro na 10ª de um curso profissional, lecionado na escola Nª Srª das Neves, que faz parte do PDIL. Os que estudam têm direito a sair mais cedo em dias de exame e o seu vencimento é igual ao dos colegas que não têm de faltar, o vencimento de um estagiário é cerca de 500 dobras, um funcionário com experiência 2500 dobras e o responsável, Martins da Conceição, recebe 3380 dobras.

Uma outra área é a dedicada à saúde com gabinete médico, de enfermagem e outro de estomatologia, este, fruto de uma parceria com a ONG “Mundo a Sorrir”, foi inaugurado a 8 de setembro de 2019. A enfermagem funciona diariamente entre as 8 e as 14 horas, já o gabinete médico e de estomatologia funcionam de forma mais intermitente, estando dependente do estomatologista do hospital central ou de equipas de voluntários que se deslocam de Portugal⁸⁰.

A área das novas tecnologias foi e é muito impactante em todo o distrito, basta atentar ao que salienta Idzar Cabral, seu responsável máximo, que é também membro da direção do PDIL, “antigamente, mesmo que fosse só uma fotocópia, para fazer tinha de ir a capital. Então agora, com o projeto, mesmo a questão de informática, muita coisa ficou aqui no distrito” (Anexo 6).

Esta área divide-se por três locais no PDIL, a saber:

- o centro de formação profissional, que é o único centro, em todo o distrito, onde se realizam cursos de informática. Três cursos por ano e um curso de verão para os melhores alunos da 9^a à 12^a classe da Escola Secundária de Neves, sendo este último oferecido pelo PDIL.
- a sala de investigação, que disponibiliza rede *Wi-Fi*, vários computadores e uma impressora, para quem necessita de realizar trabalhos escolares ou profissionais
- a sala de informática da EB N^a Sr^a das Neves, vocacionada fundamentalmente para os cursos profissionais.

⁸⁰ Ceciliano Santana é o jovem encarregado desta área. Tendo entrado para o Projeto para auxiliar da horta com o 10^o ano, neste momento encontra-se a estudar estomatologia na Escola Vitor Sá Machado, que faz parte da Universidade de São Tomé, já depois de ter passado um ano pelo curso técnico de farmácia na Escola Profissional de Santo António. O seu objetivo é ser o estomatologista do PDIL. Na abordagem feita, Ceciliano referiu que sempre estudou durante o tempo de tempo e que as irmãs o incentivaram a isso.

Figura 8: Foto do Centro de Formação Profissional, PDIL



Fonte: Arquivo Pessoal

Para aquilatar a importância destes meios basta verificar que existem outras organizações, mesmo ONGD internacionais, que acabam por usar as instalações de informática do PDIL para darem os seus cursos⁸¹.

Outro local de passagem foi a oficina de artesanato, nesta trabalham neste momento sete elementos, número elevado para o seu normal visto que apenas dois são artistas. Tal facto deve-se a que os outros cinco elementos habitualmente dedicam-se à construção civil e, nesse momento, nessa área não existe atividade. É uma das áreas mais importantes para o projeto em termos financeiros⁸².

⁸¹ Os dois principais responsáveis por esta área, Idzar Cabral, responsável máximo, e José Costa, entraram para o PDIL ainda estudantes e concluíram posteriormente os seus estudos, tendo ambos salientado o incentivo constante por parte das irmãs e da direção do PDIL na necessidade de formação. Relativamente aos cursos de informática, estes têm um custo de 600 dobras, cerca de 25 euros, vagas limitadas a doze formandos e quem mais procura estes cursos são os jovens entre os 20 e 35 anos. Segundo os seus responsáveis, 90% dos que no distrito têm competências nesta área fizeram cursos no PDIL, pois o outro centro que existia, situado na câmara distrital apenas durou 2 anos e, nesse período, apenas realizou 3 cursos de informática e 1 de inglês.

⁸² Os dois artistas eram o Esmael Monteiro e o Hugo Pinto, estes entraram no PDIL a frequentar a 8ª classe e, entretanto, concluíram o ensino secundário, tendo o Esmael Monteiro obtido formação profissional em pequenos negócios no Centro de Formação Profissional de São Tomé e Príncipe, comumente conhecido por Centro de Formação Profissional de Budo-Budo. Outro dos que aqui trabalhavam era o Wane Pontes que entrou na 10ª classe no PDIL, concluiu o secundário tendo entrado em Física no Instituto Superior Politécnico de São Tomé, trancou a matrícula por dificuldades para pagamento de propinas e

Outra área importante em termos financeiros e de número de funcionárias e funcionários é a Costura. Foi das primeiras áreas de negócio a abrir, logo em 1999, também com o apoio da cooperação portuguesa e da mesma forma que se ergueu a carpintaria. Aqui trabalham vinte e três pessoas, sendo a maioria mulheres, destacando-se 8 trabalhadoras-estudantes⁸³.

Uma das últimas áreas a ser visitada, mas a primeira a ser desenvolvida foi o Lar de São Francisco, tudo começou de uma forma pouco ortodoxa, como refere a Irma Lúcia:

“debaixo de uma jaqueira, dávamos a alimentação a 5, 6, 7 idosos que estavam mesmo abandonados, depois começamos a dar-lhes um almoço, sei lá, nas festas e, entretanto, Portugal perguntou-nos, até mais concretamente a Misericórdia de Lisboa [Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, n.a.], se construísse um Lar nós tomávamos conta. E nós achamos que nesse momento era a necessidade mais premente para o distrito

transporte. Pelo que depreendemos foi aceite em Aveiro, também Física, mas não obtive visto de saída. O mesmo se passou com o Carlos Simão em relação à escola Profissional de São Pedro do Sul e o Guenilson Guedes relativamente a uma Escola Profissional do Porto, não conseguimos perceber qual. Apenas dois não terminaram o secundário, Esmael Barros e Jackson Santos, que apenas tinham a 9ª classe. O Hugo Pinto tinha concluído a 12ª classe, estando a aguardar o resultado da candidatura ao ensino superior. A oficina infelizmente ardeu poucos dias depois de a visitar, mas rapidamente com o apoio de benfeitores locais e mesmo internacionais foi possível erguer outra oficina e recuperar parte das ferramentas.

A loja de venda ao público situa-se noutra local e por isso não foi afetada e no que às vendas diz respeito, o grosso deve-se a encomendas para Portugal, mais do que as que se efetuam na loja. No momento da visita estavam a responder a uma encomenda de 600 presépios de Portugal.

Todos eles unanimemente diziam a importância do Projeto para a sua vida, pois mesmo tendo estudado é muito difícil obter um bom emprego ou lançar-se por conta própria. Como disse o Esmael Monteiro “a vontade só não conta!”

⁸³ Ao contrário de outras áreas, o número que tinha concluído a 12ª classe era baixo, entre o pessoal mais antigo, só dois homens, Gualter Henrique (Lambertini) e Guimarly Oliveira (Gui) tinham concluído a 12ª classe. Muito provavelmente fruto do preconceito da mulher ir estudar à noite, as mais velhas tinham no máximo a 8ª e a 9ª classe, ao contrário do que se passava com as mais novas, muitas das quais, 8, se encontram mesmo a estudar e por isso são trabalhadoras estudantes. Estas tiveram ajuda do PDIL no pagamento da matrícula e das propinas do primeiro trimestre.

Em conversa com a responsável desta área, Marlene Quaresma (Mary), foi possível perceber que apenas uma única pessoa, nestes 23 anos de PDIL, se estabeleceu por conta própria na área da costura. O principal óbice é a máquina, uma usada custa cerca de 6000 dobras e há o receio de depois de feito o investimento não existirem clientes em número suficiente. O salário máximo na costura ronda as 2000 dobras, o salário de ajudante é de 1000 dobras e trabalhadoras-estudantes recebem entre 400 e 500 dobras. Aqui faz-se de tudo um pouco, calças, camisas, uniformes, vestidos, batas escolares, entre outros. Muitas das vezes são encomendas para escolas, quer do PDIL, quer fora. Outro produto são os sacos e as camisas feitas a partir de tecido africano.

[Lembá, n.a.]. Então a Cooperação pegou, a Misericórdia fez a construção e a cooperação pegou nas despesas correntes, alimentação” (Anexo 4).

Este encontra-se sob alçada da CONFHIC, mas o financiamento é da Cooperação Portuguesa.

Neste momento acolhe vinte idosos, mas aquando da visita apenas se encontravam aí dezasseis. Ainda hoje é preconceituoso ir para um Lar, pois, é visto como abandono dos filhos, não sendo de estranhar que a maioria fosse inicialmente cabo-verdiana, sem tantos laços familiares. Hoje os números equivalem-se. Porém, os santomenses encontram-se mais debilitados, visto que, só vêm para o Lar quando perdem a autonomia ou quando são mal vistos, e aqui entra a confiança que as autoridades e as assistentes sociais depositam neste Lar.

Este protelar a entrada no Lar também se deve ao facto de aí existirem duas valências de apoio importantes, o prato quente e os cabazes mensais⁸⁴.

O PDIL é, em todos os sentidos, uma âncora de incubação de projetos de desenvolvimento humano, económico e social que abrange praticamente todo o distrito

⁸⁴ No momento em que fomos ao Lar São Francisco falamos com a irmã Lyneide Martins, CONFHIC, que se encontrava de saída do PDIL para fazer uma formação superior em Portugal. Aqui existem, em Neves, 8 funcionários dedicados ao Lar, 4 senhoras que tratavam da higiene do espaço e das idosas, mais 2 jovens rapazes que eram os auxiliares e ainda 1 motorista e um funcionário, o Honório, que tratava da higiene dos idosos e era o responsável pela distribuição do Prato Quente.

Estes funcionários quando foram admitidos não tinham formação específica, esta foi dada pelas irmãs que os foram ensinando a lidar com os idosos no dia a dia. A formação teórica foi dada por voluntários portugueses através de Ações de Formação de Curta Duração (AFCD) de 1 a 3 meses no local e que não têm, por isso, reconhecimento oficial. E o PDIL procurou incentivar funcionários a obterem formação, sendo que quase todos terminaram a sua escolaridade, os mais velhos a 9ª classe, e os mais novos a 12ª classe. Frequentaram, também, o Centro de Formação Profissional de São Tomé e Príncipe, uns têm a formação de 9 meses e outros a de 3 anos em geriatria. Dois dos funcionários obtiveram a carta de condução.

Em Santa Catarina, mais a sul, existiam mais 3 funcionários, pois aí funciona uma espécie de Centro de Dia do Lar de São Francisco com copa e refeitório. Assim, duas funcionárias tratavam da elaboração das refeições e limpeza do espaço e um funcionário, motorista, entregava as refeições aos idosos que não se podiam deslocar ao refeitório, porém com o COVID-19 esse espaço foi encerrado temporariamente.

Neste momento ao lado do lar, em Neves, existe uma cozinha que fornece as refeições para todas as valências de assistência social, Lar e Prato Quente, e ainda para um refeitório público que servia refeições a doze dobras. Esta valência, cozinha, tem tendência a tornar-se uma nova área do PDIL.

Como já tivemos questão de referir, deslocamo-nos desde Neves até Lembá na companhia de dois funcionários, Arlindo (Pé de Galo), e Honório, que estavam incumbidos, entre outras tarefas, da distribuição do Prato Quente e Cabazes. Em diálogo com os mesmos percebemos que o motivo desta deslocação tão longa até ao sul, cerca de 25 km ida e volta por uma péssima estrada, se deve ao alcoolismo. Seria mais simples a entrega dos cabazes alimentares semanal ou mensalmente, mas rapidamente se aperceberam que muitos dos que recebiam estes cabazes trocavam-nos por álcool.

de Lembá e, que provavelmente sem querer, se tornou neste momento num dos maiores empregadores do país. Como refere Paula Pereira:

“o trabalho que a irmã Lúcia faz em Lembá é crucial para aquela região e até para o país, a irmã Lúcia, não sei se tem essa perceção, é uma das maiores empregadoras do país, pronto, a irmã Lúcia, o Projeto. Portanto, para lá da lógica mais assistencialista houve aqui uma evolução ao longo dos anos e é uma preocupação com a capacitação dos jovens, para lá das questões de educação e da segurança alimentar. Porque há muito apoio alimentar a idosos, há aqui uma capacitação dos jovens, a criação de rendimentos, a formação para que eles próprios possam criar o seu próprio negócio isto tem muito impacto naquela região” (Anexo 12).

6.2. A Educação no Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá

A educação abrange neste momento, praticamente, todos os níveis de ensino. Inicia-se este percurso no berçário e creche, O Ninho, o jardim de infância, O Pimpolho, a escola básica de 1º ciclo, Mãe Clara, e a de 2º ciclo, Nª Srª das Neves⁸⁵. Nesta última, apesar de ser uma escola de 2º ciclo, funcionam dois cursos profissionais de secundário e, em setembro de 2022, já depois de por lá termos passado, começou a funcionar, em horário pós-laboral, cursos universitários relacionados com a educação. Isto é, com exceção do ensino secundário de 1º ciclo, o PDIL procura dar resposta às necessidades relacionados com a educação que são encontrados. Como refere Paula Pereira “estamos a falar, só na creche, pré-escolar e ensino básico, de mais de 2000 crianças, é uma coisa avassaladora, com as infraestruturas que conhece e são francamente boas para aquilo que é realidade do país” (Anexo 12).

Figura 9: Fotos da Escola Básica Mãe Clara, PDIL



Fonte: Arquivo pessoal

⁸⁵ Apesar de ser uma escola de 2º ciclo funcionam aí outras realidades como o 1º ciclo, o profissional e ainda o superior. Apesar do número elevado de alunos a lógica neste momento é de turnos duplos, todavia até 2010 o 1º ciclo funcionava com turnos triplos, ao longo do dia solar.

Um dos aspetos fundamentais de qualquer escola é o seu material humano e por isso a seleção do pessoal é fundamental para o sucesso de qualquer projeto educativo. No PDIL, apesar da autonomia ser parcial, a última palavra referente ao pessoal docente e não docente é dos seus responsáveis.

É muito interessante verificar, pela análise que fizemos, que grande parte destes foram escolhidos com base no perfil pretendido e na confiança depositada pela direção, depois de observado o seu trabalho na comunidade⁸⁶ e, muitas das vezes, em outras áreas do PDIL. Não é de estranhar falarmos com um ou uma educadora, ou com um ou uma professora, e perceber que, antes de estarem na área da educação, passaram por outras áreas como a carpintaria, construção civil e costura, ou ainda que evoluíram dentro dessa área, começando como ajudantes da creche ou berçário⁸⁷.

Figura 10: Fotos Escola EB 2º Ciclo Nª Srª das Neves



Fonte: Arquivo pessoal

⁸⁶ Os primeiros professores do PDIL foram selecionados pela própria Irmã Lúcia Cândido que os conhecia da Escola de Neves, foi aí professora. Alguns dos atuais professores foram também seus alunos.

⁸⁷ Tomamos contacto com duas não docentes, a Paulina (cantoneira) e Jocelina (auxiliar), que estão a realizar a formação média, sendo que esta última, neste ano letivo de 2022-2023, deixou de ser auxiliar e já pertence ao corpo docente do Jardim.

Verificamos, assim, que existe uma dinâmica muito própria de qualificação e formação de professores dentro do projeto. A partir do momento em que entram para o PDIL há um incentivo ao estudo e à perseverança perante as dificuldades, mormente o custo e dificuldade de transporte e as propinas, por parte da direção do mesmo. Mas o incentivo e a lógica de perseverança não são vãs ou ocas, pelo contrário, todos sabem que, independente da área onde entraram ou a qualificação do primeiro trabalho, se estudarem poderão chegar a professores e a salários substancialmente superiores, porque convivem com esses exemplos todos os dias⁸⁸.

Muito do pessoal não docente encontrava-se, durante o ano letivo 2021-2022, a frequentar formação média no Centro de Promoção de Madalena Canossa, mais conhecido por Patronato, já no nosso trabalho salientado, em educação de infância. O objetivo é tornarem-se educadores de infância e criarem alavancagem para uma futura licenciatura. Entretanto, neste ano letivo de 2022-2023, iniciou-se no PDIL uma resposta de ensino superior, nesta área, quer para os seus funcionários, quer para a comunidade local, evitando as deslocações até à cidade de São Tomé, uma das maiores fragilidades do PDIL, como refere o seu diretor pedagógico, Anastácio Bonaparte:

“no nosso caso, pessoalmente, o que tem colocado bloqueio no trabalho, não por vontade própria, são os professores que se encontram em formação, chegam muito atrasados. E quase todos os que trabalham no segundo período estão em formação. Esta deslocação daqui são 27 km e depois o regresso. A aula inicia às 12h30 e por vezes chegam 14h, 13h45, isso eu já procurei me valer de forma para tentar mudar, mas está sendo difícil porque não é vontade deles, mas a falta de transporte” (Anexo 8).

Há, ainda relativamente à formação e qualificação dos professores, um percurso metodológico. Assim, é norma o pessoal docente começar pelo jardim de infância e à medida que aumentam as suas qualificações, e a avaliação que a direção faz do seu trabalho é positiva, são convidados para docentes do 1º ciclo e esta lógica aplica-se também para o 2º ciclo e ensino profissional.

⁸⁸ Basta comparar o salário de um funcionário da carpintaria que ronda as 2500 dobras e o salário de um professor com a formação média que é de 4350 dobras e pode chegar às 6000 dobras com a licenciatura.

Outra questão sobre a que nos debruçamos foi saber se, sendo os salários na área da educação pagos pelo governo santomense, não havia tentativas de interferência na seleção desses mesmos funcionários pelo governo. E, de facto, há tentativas, através da delegação distrital da educação, de colocar no projeto pessoas com base em questões políticas. Porém estas são, na maioria das vezes, rejeitadas logo de início e são em número muito reduzido as que continuaram durante algum tempo no PDIL. Foi possível perceber que, essa pressão, é feita mais a nível distrital do que por parte do ministério. No caso dos professores acontece o mesmo, alguns são colocados aqui pela delegação e ficam à experiência durante um ano, mas poucos são os que também ficam, porque a autonomia na escolha dos professores é total.

Ainda referente à questão salarial é norma os professores sofrerem um ano de atraso no processamento dos seus salários, o que coloca enormes entraves e interrogações naqueles que desejam ser professores, pois ficam sem receber durante um ano das suas vidas. De forma a não criar pressão e stress nos seus professores, o PDIL responsabiliza-se pelo pagamento dos vencimentos dos professores durante o primeiro ano, o que é na prática um bónus para o professor.

Podemos assim afirmar que os professores são, não apenas formados, mas quase todos gerados no próprio PDIL e o mesmo se passa com os não docentes.

É de salientar que se estabeleceu entre a comunidade e PDIL uma relação interessante na escolha dos seus diferentes colaboradores. Sendo um projeto dinamizado por uma instituição da Igreja Católica, CONFHIC, não seria de estranhar que a escolha de elementos para o PDIL se fizesse entre os grupos de igreja. No entanto, não foi essa a resposta que obtivemos, a base de seleção é muito mais abrangente, é, na prática, toda a comunidade. Perante a observação que muitos dos colaboradores fazem parte de grupos de igreja, desde coros a catequeses e grupos de escuteiros, foi-nos explicado que muitas desses colaboradores passaram a frequentar esses mesmo grupos após terem entrado para o PDIL. Isto é, se é verdade que existiam elementos que pertenciam a grupos da igreja e foram convidados para pertencer ao PDIL, outros passaram a pertencer aos grupos da igreja depois de pertencerem ao PDIL. Também nos

foi explicado que não é condição para trabalhar no PDIL pertencer a grupos da igreja ou ser católico⁸⁹.

No que respeita à questão pedagógica e curricular, apesar da sua autonomia, o PDIL segue o currículo atualmente em vigor em todo o sistema educativo santomense.

Ainda relacionado com a área da educação, agora com o desporto, existe um protocolo com a Fundação Real Madrid que financia o desporto escolar na escola Mãe Clara e N^a Sr^a das Neves com dois professores. Existe também uma escola de formação que permite a existência de quatro treinadores de modalidades como o futebol, andebol e basquetebol. É de realçar que destes seis elementos dois são do sexo feminino⁹⁰.

Também aqui existe, como em muitos outros projetos relacionados com a educação, um centro de apoio ao estudo, neste caso é o CAEB, Centro de Apoio ao Estudo e Biblioteca. Tal como o nome indica, é um centro de apoio ao estudo para os alunos com maiores dificuldades, que comporta ao mesmo tempo uma pequena biblioteca escolar, procurando fomentar o gosto pela leitura nos alunos.

Referir, por último, o impacto económico e social da área educativa. Assim, apenas na área da educação, o número de docentes era em 2021-2022 de 93 e o de não docentes de 60, são, portanto, cerca de 150 famílias que dependem em grande medida do PDIL para a sua subsistência, sendo que uma parte considerável são mulheres. Em termos de resposta social a área da educação é importantíssima, sem este projeto o distrito não conseguiria assegurar, apesar dos esforços governativos, educação para todas as crianças, particularmente as de tenra idade.

⁸⁹ O PDIL permitiu ainda o empoderamento das mulheres e em muitos casos a alteração de certos comportamentos. Os dois mais importantes que pudemos observar foram a questão do alcoolismo e a estrutura familiar, isto é a ausência de práticas poligâmicas por parte dos homens, não significando com isso que fossem todos casados.

⁹⁰ Ainda referente ao desporto destacamos o facto de a Fundação Benfica ter financiado a construção do espaço onde se realizam muitas destas atividades desportivas.

6.3. A cooperação, a Igreja Católica, a Educação e o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá na palavra dos próprios

Optámos por interpretar e descrever a análise que estes protagonistas, entrevistados, fazem em relação à cooperação, ao papel que a Igreja Católica desempenha, a importância da educação e o impacto que o PDIL tem na comunidade local e mesmo nacional.

Figura 11: Fotos dos entrevistados



Fonte: Arquivo pessoal

Começamos por analisar a entrevista de D. Manuel António, bispo emérito de São Tomé e Príncipe.

No concerne à cooperação para o desenvolvimento, D. Manuel faz uma clara distinção entre o apoio da cooperação portuguesa e a de outros países. Assim, nas suas palavras “a cooperação portuguesa dá uma cooperação de longo prazo. Ao passo que as cooperações de outros países muitas vezes são cooperação para projetos concretos” (Anexo 2). Essa forma de atuação fomos ouvindo das diferentes vozes que fomos

auscultando, de uma forma particular em relação ao Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social de Portugal.

D. Manuel, relativamente à intervenção da cooperação portuguesa, refere que existe uma “relação grande com o Ministério da Segurança Social com muitas obras que são desenvolvidas em São Tomé e, sem o apoio desse ministério a muitas dessas obras, de facto seria impossível responder mínimamente às situações que vamos enfrentando” (Anexo 2). Essa relação, com o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social português é não apenas profissional, mas também muito humana, como se depreende pelas suas palavras quando se refere a algumas obras como a Casa do Pequenos, “foi a Cooperação Portuguesa que nos edificou a Casa dos Pequenos” (Anexo 2).

Todavia existem também elementos menos positivos em relação à cooperação portuguesa, como a que refere relativamente ao IDF, “sempre senti que havia da parte do Ministério da Educação, por parte de pessoas concretas, um boicote a essa escola, para asfixiar a escola” (Anexo 2).

Como máximo representante da Igreja Católica em São Tomé e Príncipe, D. Manuel António, refere a importância e o dinamismo da mesma junto da população, referindo o facto de que “a igreja está metida no meio das populações, portanto não é preciso muito para conhecer a realidade das populações e ir tentando encontrar respostas para isso” (Anexo 2). Salientando que as respostas que a Igreja dá, através de diferentes instituições e organizações como as instituições religiosas, paróquias, ONGD, são diferenciadas perante a realidade apresentada. Chamando a atenção que, sendo certo que muito do trabalho é feito a expensas próprias, como os lares para as meninas e os ATL, existem valências que a Igreja local sozinha não consegue suportar e esse apoio é prestado pela cooperação, portuguesa ou de outros países, a 70% e por vezes a 80%. Ressalvando que, nessa tarefa, não existe uma gestão centralizada, mas sim descentralizada pelas várias instituições católicas.

Destacando, D. Manuel, que “a pessoa humana para a Igreja Católica é sempre o centro e toda a sua atividade e daí os que aspetos sociais e todos os projetos são encarados ao desenvolvimento da pessoa humana, estão sempre muito presentes” (Anexo 2), daí que grande parte desses projetos de desenvolvimento apoiam os mais

idosos, muitos deles acusados de feitiçaria, e as crianças, através da educação formal e também a não formal.

Para D. Manuel um dos principais investimentos, da Igreja católica, é “na educação porque, achamos que a educação é o primeiro motor do desenvolvimento de um povo em todos os aspetos. Um pai que queira o melhor para o filho aposta na educação” (Anexo 2). Sendo que, para D. Manuel, o papel que a Igreja Católica desempenhou e desempenha, em São Tomé e Príncipe, é muito importante, mesmo apesar da entrega do IDF ao ME, que o transformou em EPSTP. Essa importância relaciona-se não só com uma educação de qualidade no que respeito ao ensino-aprendizagem, mas também na formação de valores humanos. Salienta D. Manuel “que as nossas escolas sejam escolas de qualidade, sejam escolas onde os alunos aprendam, não apenas os aspetos didáticos, digamos assim, e os conteúdos educativos, mas aprendam também os valores humanos de modo a crescer em todos os aspetos” (Anexo 2).

O PDIL, para D. Manuel, representa uma amostra importante de tudo aquilo que a Igreja Católica procura que seja o desenvolvimento humano, na lógica da Doutrina Social da Igreja. Isto é, o respeito integral da pessoa humana nas suas diferentes etapas de vida.

Por sua vez, a Irmã Lúcia, na sua intervenção relativamente à cooperação, salienta a importância que a mesma tem vindo a desempenhar e, ao mesmo tempo, o temor que a qualquer momento esse, mesmo apoio, possa cessar. Refere a Irmã Lúcia, “nós estamos sempre com medo que a Cooperação Portuguesa largue, que a Cooperação Portuguesa deixe, mas a Cooperação Portuguesa tem sido um parceiro muito metódico, portanto, esteve sempre connosco, sempre atento às nossas dificuldades, aos nossos problemas” (Anexo 4).

Destaca que primeira grande intervenção, com o apoio da cooperação, foi junto dos mais idosos, através do apoio à construção de um lar, que não existia nesta parte da ilha, e que servia os cabo-verdianos, os mais abandonados, à altura. Entretanto, o apoio tem-se mantido através do financiamento do seu funcionamento. E que, seguidamente, foi pedido o apoio para a educação, “entretanto nós fomos fazendo o

projeto e vimos a necessidade da educação, submetemos também à cooperação o problema da educação, a cooperação também assegurou” (Anexo 4).

Questão para a qual chamou à atenção foi a relação entre a Cooperação Portuguesa e as áreas de empregabilidade do projeto, nomeadamente a carpintaria e a costura. Assim, segundo a Irmã Lúcia, a cooperação financiou o arranque, através da compra de maquinaria e matéria prima, e assegurou os dois anos seguintes, mas sempre diminuindo o apoio de ano para ano, até esta área se tornar financeiramente viável e autossustentável.

Relativamente à importância da Igreja Católica, refere que “embora sejamos poucos, embora, portanto, seja o país uma ilha e sejamos poucos, mas a igreja está atenta e é o único, seremos os únicos, mesmo a nível de segurança social em quem neste momento o próprio governo acredita” (Anexo 4).

É muito interessante a perspetiva que a responsável máxima do PDIL tem sobre a educação no próprio projeto. Segundo a mesma, a educação formal só funciona bem no PDIL, porque a educação informal atuou em primeiro lugar e permitiu ao projeto criar educadoras/educadores e professoras/professores responsáveis e dedicados ao projeto. Refere a Irmã Lúcia:

“os nossos professores e educadores trabalharam todos connosco, foram entrando a carpinteiros, foram carpinteiros, foram pedreiros, e foram sentindo necessidade de estudar à noite, sentiram necessidade de se formar, começaram a sentir ter necessidade de ter uma família diferente, já não ter, um homem, 3 ou 4 mulheres para sustentar, mas ter a sua própria mulher e 2 ou 3 filhos, porque já custavam a educar. E essas pessoas é que agora me estão a ajudar na parte formal, porque são essas que se formaram, são essas pessoas que estão a formar-se que são nossos professores, são os nossos educadores, portanto nós praticamente começamos na parte informal, na educação informal” (Anexo 4).

Na sua opinião, o PDIL tem sido fulcral para combater a pobreza e o isolamento, apesar da “curta” distância do distrito de Lembá à cidade capital, São Tomé. Cerca de

40% das crianças que recebem são, dentro da pobreza do distrito, das mais pobres, muitos delas ainda por registar. Sendo que essa falta de registo, tendo em conta que o registo no hospital é gratuito, se deve, na maioria dos casos, à não assunção da paternidade. Salienta a Irmã Lúcia, “a rapariga foi abusada por aquele homem e depois o homem [atual n.a.] não quer registar a criança porque não é filha dele e depois já tem outro homem e depois aquele também já não regista, e depois já tem outro” (Anexo 4).

Outro elemento importante na estrutura do PDIL é Idzar Cabral, que, literalmente, cresceu com a expansão do mesmo. Quando abandonou a escola na 9ª classe acabou por ficar pelo PDIL e, como ele próprio refere, “acho que as Irmãs viram que havia um potencial em mim e começaram por me convidar a aprender informática e fui aprender informática. Fomos três. Assimilei um bocado de informática e a partir daí comecei a colaborar com as Irmãs” (Anexo 6).

Relativamente à cooperação a visão do Idzar é muito acutilante, refere que há projetos que andam e outros que não andam, fala-se muito, mas depois acabam por ser um *flop*, não dão em nada. Na sua visão a cooperação, tal como ela é aplicada pelo PDIL em Lembá, leva ao desenvolvimento local e transforma a vida das pessoas. Refere Idzar, “para o distrito de Lembá em si, onde nós vivemos, se não fosse a cooperação, esse projeto aqui no nosso distrito, vamos dizer que o pouco que nós conseguimos avançar não ia acontecer, nós estávamos mais atrás ainda” (Anexo 6).

A grande referência da Igreja Católica em Neves, e praticamente em todo o distrito de Lembá, é a CONFHIC e, de uma forma particular, a Irmã Lúcia Cândido. Não é por isso de estranhar que Idzar Cabral reflita essa mesma relação, que em parte é quase reverencial, como quando refere que “não vou dizer que devo a minha vida ao projeto, devo a minha vida a Deus, mas com o projeto, graças a Deus, eu hoje sou outra pessoa e posso dizer que tudo o que tenho” (Anexo 6).

Perante essa afirmação não é de estranhar que olhe para o PDIL como um dos principais ou o principal fator de desenvolvimento de toda aquela parte da ilha. É muito incisiva a sua visão sobre aspetos quase banais do quotidiano e que o PDIL veio proporcionar, como quando salienta “o projeto vai nos trazer muitas, muitas oportunidades que antes era quase, quase impossível, principalmente para Neves (...)

dizer só que, antigamente, mesmo que fosse só uma fotocópia, para fazer tinha de ir à capital” (Anexo 6).

O seu desejo é que o projeto possa ser replicado, de uma forma especial a educação. A comparação que faz entre a parte educativa do PDIL e as escolas públicas é assertiva com o que fomos colhendo de outras fontes. Tendo em conta a interferência política a nível dos cargos diretivos nas escolas públicas, há uma falta de acompanhamento aos professores por parte de quem os dirige, o que leva a um certo laxismo. Nas suas palavras, “não é porque os nossos sejam melhores, não são melhores, mas pronto, porque tem mais acompanhamento, o diretor está aqui sempre com eles, então dá mais vida, comparando, pronto, com a escola pública” (Anexo 6).

Anastácio Bonaparte é o diretor pedagógico do Ensino Básico do PDI, e na sua visão a cooperação é importante para o progresso, não apenas de Neves e Lembá, mas do país. Refere, inclusive, a importância que os governos locais dão à cooperação. Nas suas palavras, “dou um valor positivo a esta cooperação, uma vez que isso tem impacto positivo, tem impacto positivo. E mesmo o nosso governo notou e tem apostado muito” (Anexo 8).

Tal como Idzar Cabral, também para Anastácio Bonaparte a grande referência da Igreja Católica é a CONFHIC, de uma forma particular a Irmã Lúcia. Várias vezes salienta o incentivo e as facilidades que esta lhe deu para estudar e poder concluir a sua licenciatura. Ressalve-se que, este incentivo e estas facilidades, são comuns a muitos dos que trabalham ou trabalharam no PDIL. No seu caso, Anastácio Bonaparte refere:

“eu enquanto fazia parte do projeto foi que recebi esta formação. Foi até a irmã que me incentivou, realmente, para fazer esta formação e, graças a irmã, hoje tenho a licenciatura. E depois defendi o trabalho "O papel do gestor na educação, do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe" e por essa razão, interessou-me tanto que me levou a investigar esse trabalho, tendo em conta que já prestava esse serviço, foi o que eu fiz para inteirar-me melhor daquilo que é o gestor na escola” (Anexo 8).

O PDIL, segundo Anastácio, tem sido importante porque permite solucionar muitos dos problemas que a comunidade enfrenta como por exemplo o desemprego, a

falta de qualificações, as escolas superlotadas, entre outros. Refere que a sua opinião não é individual, mas reflete a opinião da comunidade onde ele próprio se encontra inserido. Salienta que “esse projeto tem uma valia para a nossa sociedade. É um projeto que veio para ficar e todos acreditam, e todos, realmente, sabem que veio para fazer história aqui no nosso distrito” (Anexo 8).

Sendo diretor pedagógico é natural que tenha uma visão mais acutilante sobre a educação proporcionada pelo PDIL. Não se furtando a elencar os principais problemas educativos que o próprio enfrenta, nomeadamente o desinteresse por parte de vários encarregados de educação, salienta que as mais valias educativas do PDIL são: a formação, quer a inicial, com a aposta em licenciar o maior número de professores, quer a contínua, através da formação anual em julho; a assunção de responsabilidade de todos os intervenientes no processo de ensino, e o acompanhamento permanente por parte da direção pedagógica.

Ainda referente à educação, ele próprio aponta que uma das mais valias do PDIL, a aposta na formação acaba por ter implicações negativas, visto que a necessária deslocação para a capital, onde estão situadas as instituições de formação superior obriga a deslocações diárias na ordem dos 50 quilómetros em transportes que, além de caros, são irregulares. Por isso, é muito frequente os professores do período da tarde chegarem atrasados às suas aulas, com implicações no processo de ensino aprendizagem das crianças⁹¹.

Guilherme Inglez, mais conhecido por Inglês, foi uma mais valia para a nossa análise do PDIL e da sua vertente educativa, pois, para além de ser professor da escola pública, ensino secundário, é também professor no PDIL. Além disso teve cargos importantes na administração educativa santomense: diretor nas escolas de Diogo Vaz, de Neves e delegado distrital de educação em Lembá.

Uma das questões a que alude é o facto que a cooperação, mormente a portuguesa, tem tido um papel importante no desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe. Nomeadamente o Escola+, que na sua opinião modificou o panorama

⁹¹ Esta situação foi parcialmente resolvida no início de setembro com a abertura de um “polo” da Universidade em Neves, nas instalações do próprio PDIL e que funcionam em horário pós-laboral e aos sábados.

escolar, fundamentalmente pelo apoio, inicialmente, dado aos professores e alunos do ensino secundário. Expressa, porém, que esse apoio e acompanhamento foi-se refreando e, neste momento, a principal marca do Escola+ no ensino secundário é a revisão curricular. Sendo um observador e participante em todo o sistema de ensino, uma das suas questões é porque motivos se fez uma revisão curricular apenas no ensino secundário e se deixou de lado o ensino básico. Como refere Guilherme

“o Escola+, em si fundamentalmente, fez-se a revisão curricular. O projeto fez a revisão curricular. Mas o que eu aponto ao projeto é que não houve, digamos, aquela interligação com o ensino básico. Porque não se fez a revisão curricular do ensino básico? Fez-se a partir da sétima classe, ficou um vazio, um distanciamento entre o ensino básico e o ensino secundário. Mas digamos que o projeto teve impacto, teve um grande impacto” (Anexo 10).

Em parte, a sua observação reflete o estudo que fizemos relativamente à educação em São Tomé e Príncipe, as autoridades locais não têm uma total autonomia sobre a direção da educação local. Em grande medida porque o ensino básico está sob influência do Banco Mundial e o ensino secundário da Cooperação Portuguesa, Instituto Camões.

Um dos pontos importantes que refere é a inexistência de monitorização e avaliação da maioria dos intervenientes no processo de ensino. Em grande medida porque a gestão escolar obedece ao ciclo político, como esclarece, “gerir uma escola dura quatro anos que é o tempo de uma legislatura, logo que termina essa legislatura, muitas vezes, o diretor é posto na rua. É. Mesmo que ele tenha um bom desempenho é colocado um outro” (Anexo 10).

O mesmo se passa, na sua perspetiva, com a avaliação relativa aos programas. O único elemento referente a uma monitorização e avaliação foi, segundo Guilherme, uma iniciativa do governo anterior⁹², quando Olinto Daio era Ministro da Educação, denominada PADE, Programa Acelerar o Desenvolvimento Educativo, com uma

⁹² À data da entrevista o governo era uma coligação parlamentar entre vários partidos, dos quais se destacava o MLSTP. O governo anterior da ADI tinha uma maioria parlamentar.

estrutura criada a nível dos distritos com inspetores, supervisores pedagógicos e orientadores pedagógicos. Este programa foi, nas suas palavras, colocado de lado pelo governo atual.

Neste momento apenas existem os orientadores pedagógicos, destinados apenas a alguns professores, e, ainda na sua perspetiva, apenas verificam se se cumpriu ou não o programa e se os instrumentos de avaliação estão bem elaborados. Como refere Guilherme, “ver se o professor tem administrado corretamente os conteúdos, ver quanto prepara bem para a sua própria avaliação, mas não se vai pesar, digamos, no trabalho do professor. É apenas. Terminou o ano letivo e tudo também fica morto” (Anexo 10).

Opinião diferente tem Paula Pereira, adida para a cooperação, para quem uma das mais valias do Escola+, e agora do PAISE-STP, é a formação inicial de professores. Como salienta “há um capital muito importante que é deixado pelo projeto que é, desde logo, a formação inicial de professores que era uma área que tinha muitas fragilidades, era uma área em que não havia formação pedagógica” (Anexo 12).

É por isso que, na opinião de Guilherme, a grande diferença que verifica, no funcionamento da escola, entre o sistema público e o PDLI se deve ao acompanhamento permanente por parte da direção, o que leva a uma maior responsabilização por parte de todos os intervenientes, docentes e não docentes. Salienta, Guilherme, “na escola pública pelo facto de não haver, digamos, alguma responsabilidade, assunção de responsabilidades, as coisas quase não funcionam, mas a casa da Irmã, as pessoas dão tudo de si, estão sempre presentes, digamos assim” (Anexo 10).

E um dos pontos que foca é que deve ser dada aos professores da escola pública uma maior flexibilidade na preparação das suas aulas e lecionação dos conteúdos, responsabilizando-os pelo mesmo, sem tanta intervenção da tutela. Notando que, há uma excessiva intervenção do ministério na avaliação dos alunos como forma de aumentar, mesmo que artificialmente, o sucesso escolar. O que desresponsabiliza ainda mais os professores e os desmotiva mais. Aponta:

“é o próprio Ministério de Educação que muitas vezes no início do período, no final do ano letivo anterior, após as avaliações finais vem

dizer, por exemplo, dou um exemplo hipotético, um aluno que tenha, por exemplo, algumas negativas, por exemplo quatro negativas, ele tem de transitar de classe, nós temos de arredondar a nota para que ele fique com duas negativas, para que ele possa transitar, isto é, estamos a pecar” (Anexo 10).

Existem, também, aspetos muito positivos no sistema educativo santomense, e que é transversal a todos os governos, destacando-se a construção de múltiplas escolas e jardins de infância por todo o arquipélago. Como refere Guilherme, “vejo como ponto forte da educação é que nós temos uma rede de escolas muito abrangente, temos escolas em quase todo o canto do país, quando falamos de São Tomé, assim como a ilha do Príncipe” (Anexo 10).

Foi também possível entrevistar, embora online, Paula Pereira, adida para a cooperação na embaixada portuguesa de São Tomé e Príncipe. A sua entrevista foi importante para percebermos melhor o funcionamento da Cooperação Portuguesa neste arquipélago e a análise e avaliação que existe sobre o papel da Igreja Católica no desenvolvimento santomense, nomeadamente na educação e, mormente, o trabalho desenvolvido no PDIL.

Uma das primeiras chamadas de atenção deve-se ao facto de a Cooperação Portuguesa operar em São Tomé e Príncipe através de um modelo descentralizado. O qual é, nas suas palavras, uma mais-valia porque “quase todos os ministérios setoriais tem atividades de cooperação, isto é, uma mais valia do nosso modelo, fomos buscar *expertises* a uma série de setores e, muitas vezes, as câmaras municipais também têm atividades de cooperação” (Anexo 12).

Todos estes intervenientes regulam-se por três grandes documentos orientadores: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a Estratégia da Cooperação Portuguesa para 2030 e, especificamente com São Tomé e Príncipe, o Programa Estratégico de Cooperação para São Tomé e Príncipe. Não colocando de lado, como refere Paula Pereira, “o conhecimento do país, as lições aprendidas, os sucessos alcançados, obstáculos encontrados em intervenções anteriores, E de toda a reflexão que se vai fazendo em conjunto com o país” (Anexo 12).

Ora a Cooperação Portuguesa, nas suas palavras, está muito focada no desenvolvimento humano, fundamentalmente na saúde, educação e proteção social, e, por isso, o seu campo de ação acaba por justapor-se ao campo de ação da Igreja Católica. Visto que, tendo em conta as dificuldades do estado santomense em responder às necessidades da população, a cooperação oferecida tem muitas vezes um caráter assistencialista

Não é por isso de estranhar que existam cinco organizações, relacionadas com a Igreja Católica, que mantêm uma estreita colaboração com a Cooperação Portuguesa, entre elas o PDIL, sendo este apoiado desde o seu início, há já 25 anos.

Na sua visão, o trabalho desenvolvido pela Igreja Católica, pela sua proximidade e contato permanente junto das populações, é altamente eficaz por um conjunto de questões, entre as quais se destacam, o aperceber-se das necessidades mais imediatas e o ser um ator relevante junto quer das populações, quer das autoridades. Salaria, relativamente ao trabalho das instituições da Igreja Católica, “sim, eu acho que a eficácia é muito grande, sobretudo nesta lógica de trabalho junto de grupos mais vulneráveis” (Anexo 12), embora chame a atenção para o facto de existirem outras ONGD que têm a mesma abordagem comunitária que a Igreja Católica.

Relativamente ao PDIL, salienta que o trabalho desenvolvido é importantíssimo, quer regionalmente, quer em termos nacionais, em múltiplos níveis, seja na parte assistencialista, na educação ou na capacitação, que engloba a área da empregabilidade. Destacando por exemplo o facto de ser um dos maiores empregadores do país. Como refere:

“o Projeto tem perceção da necessidade de criar emprego para esta população eminentemente jovem e que continua a crescer. E tem apostado, desde há muitos anos, na tal lógica de formação profissional, mas falamos aqui de costura, carpintaria e cozinha, que também são fontes de sustentabilidade do projeto, porque também geram receitas para o Projeto” (Anexo 12).

Aponta também ao projeto uma lógica evolutiva, o que vai ao encontro da entrevista realizada à Irmã Lúcia, que as respostas vão aparecendo perante as dificuldades que vão verificando.

Nessa lógica de resposta aos desafios, é de realçar que, na entrevista dada por Anastácio Bonaparte, diretor pedagógico do PDIL, o principal problema que neste momento se detetava no PDIL era falta de pontualidade dos docentes que se encontravam em formação, ensino médio e licenciatura, na cidade capital. Ora, foi Paula Pereira que nos comunicou, abriu no PDIL um pólo da Universidade de São Tomé. Isto é, perante um problema procura-se uma solução viável. Salientando Paula Pereira que, como não é um exclusivo para os funcionários do PDIL, “no fundo abre a possibilidade de a população daquela região fazer formação em ensino superior, sem ter de vir para a cidade” (Anexo 12).

Relativamente à educação, salienta, “estamos a falar, só na creche, pré-escolar e ensino básico, de mais de 2000 crianças, é uma coisa avassaladora” (Anexo 12). Realçando a qualidade das infraestruturas, o rácio de alunos por turma, a alimentação diária, a utilização de novas tecnologias e o apoio ao estudo que tornam a oferta educativa superior ao que se passa nas escolas públicas.

Uma das questões abordadas nestas entrevistas foi a replicabilidade deste projeto noutros distritos e mesmo na região autónoma. De uma forma geral todos gostariam de ver replicado este projeto a todo o país, salientando que são muitos os santomenses que acabam por visitar o PDIL e verificam *in loco* as suas potencialidades, mas também as debilidades. Porque, de uma forma geral, todos os santomenses com quem falamos, com registo de entrevista ou não, referiram a importância do PDIL nas suas vidas e na vida da comunidade. Como salienta, Anastácio Bonaparte, “para mim o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá é tudo, não só tanto [pensativo]. Se o Zé vai solicitar outros colegas vão dizer a mesma coisa, que é muito importante para nós” (Anexo 12).

Outra questão incontornável é a associação da Irmã Lúcia ao PDIL, a nível, local, nacional e mesmo internacional, relembremos o prémio que lhe foi atribuído pela Presidência da República Portuguesa. O mesmo se passou nas entrevistas realizadas e

por isso nos ficou a dúvida: até que ponto o PDIL consegue ser autónomo em relação à figura da irmã Lúcia Cândido?

Começando por analisar a sua própria entrevista, salienta que mais do que capacidades técnicas, porque técnicos, nas suas palavras, há muitos, o que é preciso é haver muito amor à causa, muita dedicação. Nessa sua aspiração é notório verificar que tem conseguido reunir à sua volta um conjunto de elementos que ela própria foi formando. Refere a Irmã Lúcia, “essas pessoas é que agora me estão a ajudar na parte formal, porque são essas que se formaram, são essas pessoas que estão a formar-se que são nossos professores, são os nossos educadores, portanto nós praticamente começamos na parte informal” (Anexo 4).

Verificamos essa mesma formação em dois elementos importantes no PDIL, Idzar Cabral e Anastácio Bonaparte, os quais, ao longo da sua entrevista, referiram que foi a Irmã Lúcia, através do PDIL, que os incentivou e auxiliou na prossecução e conclusão dos seus estudos.

A questão do amor à causa e dos valores é também referida por Anastácio Bonaparte, pois, segundo ele, a Irmã dedicou-se não só ao PDIL, mas fundamentalmente à comunidade. Esta dedicação é fulcral. Evidencia Anastácio Bonaparte, “o projeto não é tudo, é preciso ter pessoas com dinâmicas para fazer o projeto seguir em frente, porque se não for assim o projeto não avança” (Anexo 8).

Nesta questão particular, a relação da Irmã Lúcia e o PDIL, foi importante perceber a análise que fazem os próprios responsáveis pela Cooperação Portuguesa. Um dos primeiros pontos referidos é que o sucesso do PDIL está associado ao nome da Irmã, como refere Paula Pereira, “é muito fruto da irmã Lúcia, de quem ela é, do trabalho que ela faz, do empenho que ela pôs naquilo que faz” (Anexo 12), o que a leva a ser uma pessoa respeitada “até pelas autoridades nacionais, e isso abre muitas portas” (Anexo 12). Esta situação acaba por gerar alguma ansiedade em todos os *stakeholders* do PDIL, pois a sua saída, seja por motivos de idade ou outro destino que a Congregação tenha para ela, irá causar um grande impacto.

No entanto, a própria cooperação, verifica que tem havido preocupação, por parte da Irmã e da Congregação, em formar um bom corpo dirigente que dê garantias de

continuidade e sustentabilidade ao PDIL. Como refere Paula Pereira, “há essa preocupação da irmã Lúcia em deixar garantias de sustentabilidade. Mas isto é normal em projetos, seja qual for a abordagem, em projetos que se prolongam no tempo, não é? E que acabam por ficar muito dependentes do *know-how*, e do capital e de influência até” (Anexo 12).

E esta é uma última faceta que detetamos através das entrevistas, os elementos locais que fazem parte das estruturas diretivas sentem-se em empoderados. Todos eles se sentem valorizados e falam na primeira pessoa do plural. Como refere Idzar, “sabe que nós fizemos é, sendo a Irmã Lúcia que recebeu ou não, recebemos o projeto, nós” (Anexo 6). Pelo mesmo diapasão alinha Anastácio Bonaparte ao referir que todos, ele incluído, se sentem aliados.

Assim, sendo certo que a marca da Irmã Lúcia no PDIL é importantíssima, todavia é a mesma Irmã Lúcia que tem congregado junto de si um conjunto de elementos que cada vez assumem mais preponderância e se apropriam do PDIL como algo seu e não como algo externo e imposto.

Considerações Finais

Aqui chegados cabe-nos voltar a questionar: Qual o papel desempenhado pelas instituições católicas na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe, no período de 2000 a 2020?

Como analisamos anteriormente em vários momentos do trabalho a educação santomense enfrenta enormes desafios. Um deles é a falta de professores qualificados, devido a um sistema com graves lacunas a nível da formação inicial e contínua. Mesmo existindo neste momento uma instituição de ensino superior que forma professores, as necessidades superam a oferta. Sendo que muitos dos professores mais velhos, não licenciados, não veem como útil o investimento no pagamento de propinas, transporte, durante um longo período de tempo, entre outros, para no final do curso receber apenas mais cerca de 2400 dobras, cerca de 100 euros, por mês.

Outro desafio é a enorme pressão demográfica, uma população extremamente jovem, exercida sobre o aparelho educativo, em particular a estrutura física das escolas. As escolas e salas são poucas, em algumas existem três turnos, e, mesmo assim, o número de alunos por sala pode chegar às cinco dezenas nas zonas de maior pressão.

Não nos podemos, também, esquecer da enorme instabilidade provocada pela interferência sobre a escola e seus atores. Esta interferência acaba por ter duas facetas, uma interna e outra externa. A interna diz respeito ao facto das eleições e rotatividade política implicarem, na maioria das vezes, alterações na estrutura diretiva do sistema de ensino, desde as direções regionais até ao corpo de inspetores e diretores escolares. A externa resulta de pressões, provenientes de organismos internacionais, através de projetos e programas de cooperação, delineados fora de São Tomé e Príncipe, que apesar dos sinais positivos acabam por ser, maioritariamente, impostos e não dialogados com comunidade.

O outro elemento importante do nosso trabalho analisa a relação da Igreja Católica com a cooperação, mormente a Cooperação Portuguesa, em São Tomé e Príncipe. Assim, verificamos que a Igreja Católica assume um papel importante, enquanto ator na cooperação, que desenvolve ações, de acordo com a Doutrina Social da Igreja, em prol de um desenvolvimento humano integral, o que é visível até pelo

nome, Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá. Este e outros projetos da Igreja Católica visam o desenvolvimento total de toda uma comunidade e não pequenos projetos parcelares, muitas vezes desenraizados e trasladados de uma outra realidade qualquer. Por isso o impacto inicial é ténue, mas tende a fortalecer-se à medida que consolida raízes no tempo e no espaço. Nesse seu papel tem o apoio económico, financeiro e, em determinadas áreas, como a saúde, de peritos da cooperação, destacando-se a portuguesa.

A forma como a Igreja Católica estabelece parcerias com a cooperação difere entre uma lógica de continuidade, no que respeita à Cooperação Portuguesa, e uma lógica de pontualidade, casos da cooperação de instituições e de outros países que não Portugal.

Não existe, na Igreja Católica, um sistema central ou comum que dinamize e coordene todos os projetos de desenvolvimento, nomeadamente os que são feitos em articulação com a cooperação. Assim, estas ações e pedidos são elaborados por instituições da Igreja Católica, como a Caritas Diocesana, a Santa Casa da Misericórdia de São Tomé e Príncipe, as diferentes paróquias, as diferentes congregações, e ainda por projetos que se vão autonomizando, como é o caso do PDIL a cargo da CONFHIC.

Existe, no entanto, o cuidado de se preverem mecanismos de controle das verbas obtidas quer através da cooperação, quer de outros doadores, ou mesmo de verbas próprias. O que nos permite responder afirmativamente a uma das hipóteses que colocamos: se as verbas obtidas da cooperação são canalizadas para as instituições e organismos ao serviço das comunidades locais, existindo meios e métodos de verificação transparentes.

Outra das hipóteses que colocamos seria perceber se os projetos da Igreja Católica entendem, respeitam e enraízam-se nas comunidades. Ora pelo que nos foi possível analisar e avaliar, os seus projetos de desenvolvimento caracterizam-se pela continuidade no tempo e espaço. Na prática, a permanência das instituições da Igreja junto das pessoas permite a criação de laços profundos nas diferentes comunidades onde se encontram inseridos, como é o caso do PDIL. Esses elos permitem-lhes aperceber-se das necessidades mais imediatas até mesmo antes das pessoas que têm essa necessidade. Desta forma, a Igreja Católica é relevante para a população e, ao

assumir essa responsabilidade, tornam-se interlocutores privilegiados entre as pessoas, as instituições nacionais, internacionais e mesmo os governantes.

Por este motivo, podemos afirmar que os projetos idealizados e desenvolvidos pela Igreja Católica, entre eles os de educação, partem do levantamento das necessidades das comunidades onde se inserem, rejeitando propostas externas que não se coadunam com as necessidades locais. Não sendo os únicos a ter este tipo de atuação, inseridos nas comunidades, têm a particularidade de serem dos poucos que o fazem sempre desta forma, independentemente de serem elementos do clero ou leigos, olhemos para o exemplo dos Leigos para o Desenvolvimento ou Casa Claret.

Podemos, assim, avaliar de forma positiva a parceria entre a Igreja Católica e a cooperação, nomeadamente a Cooperação Portuguesa.

Relativamente à Cooperação Portuguesa podemos afirmar que esta tem sido fulcral para o desenvolvimento santomense, mormente o educativo. Se o Banco Mundial apoia o ensino básico e por isso tem interferência nas políticas educativas, o mesmo acontece no ensino secundário através de projetos, como o Escola+, articulados entre o Instituto Camões e a ONGD portuguesa IMVF. O que significa que não há, por parte dos intervenientes políticos santomenses, uma intervenção e apropriação de um modelo de desenvolvimento educativo local.

No entanto, analisando os prós e os contras, essa relação é positiva, basta olhar para o número de escolas, de professores e pressão demográfica para entender que o governo local, sozinho, não conseguiria dar resposta às necessidades educativas.

Podemos, ainda, aferir o papel das instituições católicas no desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe no período alvo de estudo e verificamos que estas dão um importante contributo, pela quantidade, qualidade e diversidade.

É certo que a Igreja Católica perdeu em 2016, ao final de 27 anos, uma instituição de gabarito de ensino em São Tomé e Príncipe, o IDF, por motivos de inviabilidade financeira e política educativa do Ministério de Educação português, que aí criou a EPSTP. O IDF demarcava-se pelo currículo português e preconizava a prossecução de estudos em instituições de ensino superior em Portugal, o que permitia assumir-se como instituição de referência para a elite santomense.

Porém, tendo em conta os vetores da Doutrina Social da Igreja, existem, neste período de estudo, outras instituições de ensino mais importantes que o IDF. São eles os vários jardins de infância, entre eles o do PDIL, com todas as suas valências; a Santa Casa da Misericórdia de São Tomé e Príncipe através das suas valências de ensino; o Centro de Promoção Madalena Canossa, mais conhecido por Patronato, que dedica um dos seus turnos, o da manhã, ao ensino quase exclusivo para mulheres adultas ou jovens mães, procurando o seu empoderamento; os diferentes lares para meninas, de Teresianas e Franciscanas, que acolhem crianças e jovens do sexo feminino de roças mais isoladas promovendo o seu empoderamento através da frequência do ensino secundário e superior; os diferentes ATL de ONGD católicas, lideradas por leigos e que desempenham uma atividade fulcral de apoio e consolidação do estudo de crianças que frequentam turmas lotadas em escolas, por vezes, degradadas, e ainda escolas, como as do PDIL, que oferecem um ensino de qualidade nos diferentes graus de ensino, chegando a colmatar o acesso ao ensino superior no distrito de Lembá.

O que nos permite, uma vez mais, responder afirmativamente que as instituições da Igreja Católica contribuem para o desenvolvimento da educação nas comunidades onde se inserem e, através do estudo de caso do PDIL, validar afirmativamente que os projetos da Igreja Católica são valorizados pelas comunidades locais.

Em suma, perante os desafios da educação em São Tomé e Príncipe a resposta da Igreja Católica faz-se de acordo com a declaração de Incheon para a implementação dos ODS, assegurando uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade, de forma a promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida, sendo o PDIL um dos expoentes, não o único.

Assim, as instituições católicas desempenharam e continuam a desempenhar um papel importante no desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe no período analisado. E, com o fim do IDF, o posicionamento destas tornou-se mais consentâneo com a Doutrina Social da Igreja, visto dedicarem-se exclusivamente às camadas mais desfavorecidas da sociedade santomense.

As instituições da Igreja Católica não têm o exclusivo de um trabalho comunitário, no entanto, acabam por ter um fator diferenciador no que diz respeito ao tempo e espaço, pois para as instituições católicas essa vivência em comunidade é permanente.

Se é certo que as instituições da Igreja Católica, entre elas o PDIL, não se diferenciam de outras instituições em termos materiais e técnicos, diferenciam-se pela realidade temporal e espacial dos seus projetos e por imbuídos da Doutrina Social da Igreja procurarem um desenvolvimento humano integral.

Mas o que permite esta continuidade no tempo e espaço dos projetos das organizações católicas?

Há uma afirmação da Irmã Lúcia que ainda hoje ressoa e nos interroga, “técnicos há muitos, é preciso amor à causa”. Se é certo que a componente amor não é mensurável nem qualificável, o contexto desta afirmação é, para nós, importantíssimo, pois com esta simples frase a Irmã Lúcia deslindou o papel que a Igreja Católica desempenha na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe.

As instituições da Igreja Católica diferenciam-se por este amor ao Próximo, que está na génese do Cristianismo, subjaz à Doutrina Social da Igreja e é a pedra angular dos seus projetos de desenvolvimento o que lhes permite, perante as dificuldades e pressões externas, serem perseverantes e resilientes no tempo e no espaço alcançando, dessa forma, resultados que à partida seriam difíceis de atingir.

Se é certo que é difícil mensurar o amor, o mesmo não se passa em relação ao tempo e ao espaço. Assim, estas duas mais valias, no nosso entender, diferenciam positivamente os projetos da Igreja Católica em relações a outros projetos da cooperação e, por esse motivo, podem e devem ser alvo de um estudo mais aprofundado.

Concluindo, se é certo que não podemos comprar ou financiar amor, podemos implementar projetos que se prolonguem no tempo inserindo-se, verdadeiramente, nas comunidades e sendo por elas apropriado.

Fontes

Institucionais

- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (2014). *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020*. Lisboa. Online <https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/conctestratg1420.pdf>
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (2016). *Programa Indicativo de Cooperação Portugal - São Tomé e Príncipe (2012-2015) Avaliação Conjunta Anexos*. Lisboa. Camões.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (2016). *Programa Estratégico de Cooperação Portugal São Tomé e Príncipe (2016-2020)*. Lisboa. Online https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PEC_STP_2016-2020.pdf
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (2017). *Avaliação Externa ao Projeto Escola+, Fase II em São Tomé e Príncipe - Relatório Final*. Lisboa, online https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao2/escmaisstp_relfinf2.pdf
- CIA (2022). *The World fact book*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/sao-tome-and-principe/#people-and-society>
- Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular (1978). *Carta aos Animadores e às Animadoras Culturais*. São Tomé e Príncipe. Ministério da Educação Nacional e Desportos.
- Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular (1978). *A Luta Continua, Segundo Caderno de Cultura Popular, Nosso Povo Nossa Terra, Textos para Ler e Discutir (Iniciação à Gramática)*. São Tomé e Príncipe. Ministério da Educação Nacional e Desportos.
- DSEEPE (2015) - *Instituto Diocesano de Formação João Paulo II - Relatório de Acompanhamento ano letivo 2014-2015*. Lisboa. DGAE.
- DSEEPE (2015) - *Escola Portuguesa de São Tomé- Relatório de Acompanhamento ano letivo 2014-2015*. Lisboa. DGAE.
- INE-STP (2013). *Resultados Nacionais do IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2012*. São Tomé e Príncipe. Instituto Nacional de Estatística.

- INE (2014 a)). *Características Educacionais da população, IV RGPH 2012*. São Tomé. Instituto Nacional de Estatística.
- INE-STP (2014 b). *Estado e Estrutura da População, IV RGPH 2012*. São Tomé. Instituto Nacional de Estatística. Online https://www.ine.st/phocadownload/userupload/Documentos/Recenseamentos/2012/Relat%C3%B3rio%20tem%C3%A1ticos%20%20Recenseamento%20%202012/2_ESTRUTURA%20DA%20POPULA%C3%87%C3%83O%20Recenseamento%202012.pdf
- INE-STP [2017]. *São Tomé e Príncipe em números 2017*. São Tomé. Instituto Nacional de Estatística.
- INE e UNICEF (2020). *Inquérito de Indicadores Múltiplos 2019, Relatório Final*. São Tomé. Instituto Nacional de Estatística e Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- INE-STP (2022). *Demografia, Documentos*. São Tomé. Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe. Online <https://www.ine.st/index.php/component/phocadownload/category/51-demograficas>
- Instituto Marquês de Vale Flôr (2019). *Notícias. “Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo de São Tomé e Príncipe”*. Online <https://www.imvf.org/project/paise-sao-tome-e-principe/>
- IPAD (2011). *Avaliação do Programa Indicativo de Cooperação Portugal - São Tomé e Príncipe (2008-2011)*. Lisboa. IPAD.
- IPAD (2011). *Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento 1996-2010*. Lisboa. IPAD.
- IPAD (2003). *Memorando da Cooperação Portuguesa 2003*. Lisboa. Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Ministério da Educação Cultura e Ciência (2014). *Exame Nacional 2015 da Educação para Todos*. São Tomé e Príncipe. ANEPT
- Ministério de Plano e Finanças RDSTP (2002). *Estratégia Nacional Redução da Pobreza*. São Tomé e Príncipe.

Ministério do Planeamento, Finanças e Economia Azul RDSTP (2023). Publicações, Documentos, Orçamento. Online: <https://financas.gov.st/index.php/publicacoes/documentos/category/101-oge>

Organisation for Economic Cooperation and Development (2022). *Data*. <https://data.oecd.org/>.

Organização das Nações Unidas (2022). Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. Online <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Procuradoria Geral da República (2022). *Carta das Nações Unidas e o estatuto do Tribunal de Justiça*. Lisboa. Gabinete de documentação e Direito Comparado. Online http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/carta_das_nacoes_unidas.pdf

SEF/GEPE (2011). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Oeiras. Serviço Estrangeiros e Fronteiras. Online https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf

SEF/GEPE (2019). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Oeiras. Serviço Estrangeiros e Fronteiras. [online] <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2019.pdf>

The World Bank Group (2022). *Data São Tomé e Príncipe*. World Bank Group. <https://data.worldbank.org/country/sao-tome-and-principe>

UNDP (2020) - *Human Development Reports*. Online <https://hdr.undp.org/en/dashboard-human-development-anthropocene>

UNESCO (2013). *Sao Tomé-et-Príncipe, Rapport d'état du système éducatif*. Dakar. Pôle de Dakar.

UNESCO (2015). *Exame Nacional 2015 da Educação para Todos: São Tomé e Príncipe*. Dakar. Pôle de Dakar.

UNESCO. 2022. *Relatório Holofote sobre a Conclusão do Ensino Básico e a aprendizagem Básica na África*. Paris. UNESCO.

UNICEF S. Tomé e Príncipe (2021). *Fichas técnicas de educação 2021: Análises para aprendizagem e equidade usando o MICS S. Tomé e Príncipe*. São Tomé e Príncipe.

United Nations Organization (2019). *United Nations Development Programme*. Online <https://social-assistance.africa.undp.org/>

Legais

São Tomé e Príncipe, *Decreto Lei 2/2003 de 2 de junho do Ministério da Justiça, Reforma do Estado e Administração Pública de São Tomé*. Diário da República nº 7. de 2 de junho de 2003. São Tomé e Príncipe. Online: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/serial/95149/111922/f->

São Tomé e Príncipe, *Decreto Lei 4/2012 de 27 de janeiro do Ministério da Justiça, Administração Pública e Direitos Humanos de São Tomé e Príncipe*. Diário da República nº 4 de 27 de janeiro de 2012. Online <https://faolex.fao.org/docs/pdf/sao119116.pdf>

São Tomé e Príncipe, *Decreto Lei 4/2018 de 18 de fevereiro do Ministério da Justiça, Administração Pública e Direitos Humanos de São Tomé e Príncipe*. Diário da República nº 14 de 18 de fevereiro de 2019. Online <https://ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/113411/142194/F1378424649/L%204%2018.pdf>

Portugal, *Decreto-Lei 212/2015 de 29 de setembro do Ministério da Educação e Ciência*. Diário da República, 1ª série, N.º 190, 29 de setembro de 2015, páginas 8513 - 8517. Online <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/212-2015-70402847>

Portugal, *Despacho n.º 10783-A/2016, de 31 de agosto do Ministério dos Negócios Estrangeiros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e Adjunta e da Educação*. Diário da República n.º 167/2016, 2º Suplemento, Série II de 2016-08-31, páginas 6 - 7. Online: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/10783-a-2016-75239724>

Canónicas

Bento XVI (2005). *Carta Encíclica Deus Caritas Est*. Roma. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana. [online] https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.pdf

Francisco (2015). *Carta Encíclica Laudato Si*. Roma. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana. [online] https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

João Paulo II (1987). *Carta Encíclica Sollicitudo Rei Socialis*. Roma. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana. [online] https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis.pdf

João XXIII (1961). *Carta Encíclica Mater et Magister*. Roma. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana. [online] https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html

João XXIII (1963). *Carta Encíclica Pacem in Terris*. Roma. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana. [online] https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html

Leão XIII (1891). *Carta Encíclica Rerum Novarum*. Roma. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana. [online] https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.pdf

Paulo VI (1967). *Carta Encíclica Populum Progressio*. Roma. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana. [online] https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.pdf

Web

Agência STP - PRESS. (2022). *Agência STP PRESS*. Obtido de STP - PRESS: <https://www.stp-press.st>

Bastos, Ectylsa (2009, 24 de setembro). <https://freedomhouse.org/country/sao-tome-and-principe/freedom-world/2022>. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/sociedade/2009/09/24/1897/estudantes-de-cuba-em-busca-de-enquadramento/>

Diário Digital de São Tomé e Príncipe - TÉLA NÓN. (2022). *Téla Nón*. Obtido de Téla Nón Info: <https://www.telanon.info>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *OECE*. Obtido de OECE: <https://www.oecd.org>

UNESCO. (2022). *UNESCO*. Obtido de UNESCO: <https://www.unesco.org/en>

UNESCO. (2022). *UNESDOC - Digital Library*. Obtido de UNESCO - UNESDOC Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org>

Veiga, Abel (2015, 15 de junho). Dependência do são-tomense em relação ao arroz inspira artista plástico. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/cultura/2015/06/05/19389/dependencia-do-sao-tomense-em-relacao-ao-arroz-inspira-artista-plastico/>

Veiga, Abel (2016, 1 de fevereiro). Especialista Cubano diz que ortopedistas já não têm descanso em STP. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/sociedade/2016/02/01/21059/especialista-cubano-diz-que-ortopedistas-ja-nao-tem-descanso-em-stp/>

Veiga, Abel (2016, 21 de novembro). Taiwan disponível para cooperar com STP na adaptação às mudanças climáticas. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/politica/2016/11/21/23253/taiwan-disponivel-para-cooperar-com-stp-na-adaptacao-as-mudancas-climaticas/>

Veiga, Abel (2016, 20 de dezembro). Governo corta relações com Taiwan. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/politica/2016/12/20/23494/governo-corta-relacoes-diplomaticas-com-taiwan/>

- Veiga, Abel (2016, 21 de dezembro). Taiwan reage a rotura das relações com STP. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/politica/2016/12/21/23495/taiwan-reage-a-rotura-das-relacoes-com-stp/>
- Veiga, Abel (2016, 22 de dezembro). Patrice – “STP não poderia continuar a discriminar a 2ª maior economia do mundo”. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/politica/2016/12/22/23501/patrice-stp-nao-poderia-continuar-a-discriminar-a-2a-maior-economia-do-mundo/>
- Veiga, Abel (2017, 6 de janeiro). Fradique preparou corte com Taiwan mas na hora H desistiu. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/politica/2017/01/06/23555/fradique-preparou-corte-com-taiwan-mas-na-hora-h-desistiu/>
- Veiga, Abel (2017, 15 de junho). Presidente da República acreditou primeiro embaixador da China pós Taiwan. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/politica/2017/06/15/24666/presidente-da-republica-acreditou-primeiro-embaixador-da-china-pos-taiwan/>
- Veiga, Abel (2021, 20 de janeiro). 17 milhões de dólares para garantir ensino de qualidade com atenção para as raparigas. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/sociedade/2021/01/20/33464/17-milhoes-de-dolares-para-garantir-ensino-de-qualidade-com-atencao-para-as-raparigas/>
- Veiga, Abel (2021, 12 de julho). Java pode recuperar a luz da independência pelas mãos da Fundação Micondó. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/sociedade/2021/07/12/34715/java-pode-recuperar-a-luz-da-independencia-pelas-maos-da-fundacao-micondo/>
- Veiga, Abel (2021, 23 de dezembro). Fradique de Menezes denunciou negócio de arroz orquestrado pelo Governo de “JBJ”. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/politica/2021/12/23/36045/fradique-de-menezes-denunciou-negocio-de-arroz-orquestrado-pelo-governo-de-jbj/>
- Veiga, Abel (2022, 1 de fevereiro). Municípios de Cabo Verde contribuem para Príncipe conquistar educação de qualidade. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*.

<https://www.telanon.info/politica/2022/02/01/36377/municipios-de-cabo-verde-contribuem-para-principe-conquistar-educacao-de-qualidade/>

Veiga, Abel (2022, 8 de julho). Empresários da China são sensibilizados a investir nos projectos estruturantes de STP. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*.
<https://www.telanon.info/politica/2022/07/08/37796/empresarios-da-china-sao-convidados-a-investir-nos-projectos-estruturantes-de-stp/>

Veiga, Abel (2022, 2 de agosto). Arroz ofertado pelo Japão financia a democracia e projectos sociais em STP. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*.
<https://www.telanon.info/politica/2022/08/02/38056/arroz-ofertado-pelo-japao-financia-a-democracia-e-projectos-sociais-em-stp/>

Veiga, Abel (2022, 29 de dezembro). Governo fixa o preço do arroz do Japão no valor máximo de 20 dobras. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*.
<https://www.telanon.info/politica/2022/12/29/39509/governo-fixa-o-preco-do-arroz-do-japao-no-valor-maximo-de-20-dobras/>

World Bank. (2022). THE WORLD BANK. Obtido de THE WORLD BANK IBRD-IDA:
<https://www.worldbank.org/en/home>

Orais

Anastácio Bonaparte, 22 de julho de 2022, 30 minutos

Idzar Simeiro Sanches Cabral, 22 de julho de 2022, 27,48 minutos

Irmã Lúcia Cândido, 23 de julho de 2022, 22,33 minutos

Guilherme Inglez, 24 de julho de 2022, 19,21 minutos

D. Manuel António Mendes dos Santos, 27 de julho de 2022, 28,33 minutos

Paula Pereira, 15 de fevereiro de 2023, 42,02 minutos

Referências Bibliográficas

- Abreu, Isabel M^a Correia Viegas (2019). *O Ensino Superior em S. Tomé e Príncipe: Desafios do Instituto superior de Educação e Comunicação na formação dos professores para a transformação social*. [Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Sociais - Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora] Teses e Dissertações, Mestrado em Ciências da Educação, Administração, Regulação e Políticas Educativas, <http://hdl.handle.net/10174/25968>
- Afonso, Dina Maria Pires dos Santos (2020). *Política externa de São Tomé e Príncipe no atual quadro geopolítico e geoestratégico da sua sub-região: capacidade para garantir a segurança marítima no Golfo da Guiné?*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Direito, Universidade Lusíada]. Teses e Dissertações, Mestrado em Segurança e Justiça, <http://hdl.handle.net/11067/5704>
- Agostinho, Ana Lúcia e Bandeira, Manuele (2017). “Línguas Nacionais de São Tomé e Príncipe e Ortografia Unificada.” *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, (31), 209-229. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2017.31/PP.209-229>
- Agostinho, Ana Lúcia, Bandeira, Manuele e Freitas Shirley (2020). “Línguas crioulas e o papel da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe.” In *Lusofonias em Debate*, eds Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos; Fábio Marques de Souza. São Paulo. Mentis Abertas, 63-68.
- Ahodekon, Jules (2015). *Projeto de Política Nacional de Emprego*. São Tomé. Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais da República Democrática de São Tomé e Príncipe.
- Amaro, Rogério Roque (2003). “Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*. [Online], 4 | 2003, posto online no dia 25 julho 2014, consultado o 01 maio 2019. <http://journals.openedition.org/cea/1573> ; DOI : 10.4000/cea.1573
- Amaro, Rogério Roque (2017). “Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Desenvolvimento e... Noflay!”, *Cadernos de Estudos Africanos* [Online], 34 | 2017, posto online no dia 11 abril 2018, consultado o 10 dezembro 2020. <http://journals.openedition.org/cea/2335>; DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.2335>

- Ambrósio, António (1984). *Subsídios para a História de São Tomé e Príncipe*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Arancibia, Felipe E. Rodriguez (2012). “Pequeno tratado do decrescimento sereno”. In *Revista Sociedade e Estado*. Vol. 27, Número 1, 193-196. Janeiro/Abril de 2012. Online <https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000100012>
- Barreto, Maria Antónia (2012). “A reforma do ensino secundário em São Tomé e Príncipe. Apresentação do projeto Escola+”. *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*, 505-517, 2012, Lisboa, <http://hdl.handle.net/10071/3894>
- Barreto, Maria Antónia (2013). “Apresentação do projeto O papel das organizações da sociedade civil na educação e na formação: O caso de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique”. *II Coopedu – África e o Mundo*, 24-32, Óbidos, <http://hdl.handle.net/10071/6046>
- Barreto, Maria Antónia, Carvalho, Clara e Santos, Filipe (2020) “Educação e Cooperação: Desafios de uma agenda global”, *Cadernos de Estudos Africanos* [Online], 39 | 2020, posto online no dia 23 setembro 2020, consultado o 27 setembro 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cea/4691> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cea.4691>
- Branco, Luis Castelo (2012). “A cooperação portuguesa em São Tomé e Príncipe”. *Atas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*. 572-578. Lisboa. ISCTE-IUL. ISBN: 978-989-732-089-7
- Brito, Raquel Soeiro de, Cardim, Pedro Almeida, Rosas, Fernando, Anacleto, Regina, Almeida, André Ferrando de, Sousa, Armindo de, Amaral, Luciano, Martins, Fernando, Rolo, Maria Fernanda, Matoso, José, Magalhães, Joaquim Romero, Hespanha, António Manuel, Ramos, Rui, Roque, João Lourenço & Torgal, Luis Reis (1997). *História de Portugal*. Dir. José Mattoso. Lisboa. Estampa.
- Cardoso, Fernando Jorge (2017). “O Desenvolvimento sem Norte nem Sul”, *Cadernos de Estudos Africanos* [Online], 34 | 2017, posto online no dia 11 abril 2018. URL: <http://journals.openedition.org/cea/2270> DOI: 10.4000/cea.2270
- Cardoso, Manuela (2015). “Migrações e Estratégias de Desenvolvimento dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento. Estudos de caso: Cabo Verde e São Tomé e

- Príncipe”. *Cadernos de Estudos Africanos [online]*, 29/2015. Consultado a 9 de maio de 2022. URL: <http://journals.openedition.org/cea/1804>; DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.1804>
- Carvalho, Ana Larcher (2018). A complexidade da cooperação para o desenvolvimento, as críticas e as alternativas. In *Mundo Crítico, Revista de Desenvolvimento e Cooperação*. 1, 35-62. Online https://mundocritico.org/wp-content/uploads/2021/05/01_mundo_critico.pdf
- Carvalho, Andreia Filipa Parreira (2014). *A doutrina Social da Igreja e o Desenvolvimento - Contributos e reflexões críticas*. [Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Economia, ISCTE- IUL]. Teses e Dissertações, Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades locais e Desafios Mundiais.
- Castro, Thales (2012). *Teoria das Relações Internacionais*. Brasília. FUNAG.
- Chemane, O. (2017). O que Paulo Freire ensinou na África ou o Segundo Caderno de Cultura Popular. In *Movimento-Revista de educação*. 7, 182-208. Online <https://doi.org/10.22409/mov.v0i7.426>
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence and Morrison, Keith (2007). *Research Methods in Education*. 6th ed. New York. Routledge.
- Costa, Teresa Margarida Pedroso Rodrigues de Almeida (2020). *A institucionalização da Política Pública Portuguesa de Cooperação, 1974-1999*. Dissertação de Doutoramento, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. Teses e Dissertações, Doutoramento em Políticas Públicas, especialidade Cooperação.
- Cotrim, Armando José Alves (2019). *Avaliação Externas de Escolas em São Tomé e Príncipe: construindo um percurso*. [Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora]. Teses e Dissertações, Mestrado em Ciências da Educação- Administração, Regulação e Políticas Educativas, <http://hdl.handle.net/10174/26361>
- Cravinho, João Gomes (2002) *Visões do Mundo, As Relações Internacionais e o Mundo Contemporâneo*. Lisboa. Imprensa de Ciências Sociais.

- Cravo, Carolina, Londaitzbehere, Laure, Diogo, Olívio, Sousa, Sónia (2011). *Estudo Diagnóstico das ONG de São Tomé e Príncipe*. Lisboa. ACEP. ISBN: 978-989-96229-4-4 [online] https://issuu.com/acep_ongd/docs/fong_online_
- Dale, Roger (2001). "Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?", *Educação Sociedade e Cultura*. 16/2001, 133-169
- Dias, Alexandra Magnólia (2011), "Desafios Transnacionais de Segurança em África no Século XXI", *Cadernos de Estudos Africanos* [Online], 22 | 2011, 26 janeiro 2012. URL: <http://journals.openedition.org/cea/402> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.402>
- Dunne, Tim, Kurki, Milja e Smith, Steve (eds.) (2013) *International Relations Theories: Discipline and Theory*. Oxford. Oxford University Press, 3th edition.
- Espírito Santo, Armindo de Ceita do (2012). "Os constrangimentos ao desenvolvimento de S. Tomé e Príncipe no período pós-colonial". *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*, 271-285, Lisboa, <http://hdl.handle.net/10071/3895>
- Faria, Raquel Marília Tavares (2014). *A Cooperação Portuguesa no contexto da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (1998-2012): um ensaio de modelização*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Teses e Dissertações, Doutoramento História, especialidade Época Contemporânea.
- Freitas Raquel (2012). "A eficácia da ajuda e a definição das políticas de desenvolvimento em S. Tomé e Príncipe". *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*, 485-503, Lisboa, <http://hdl.handle.net/10071/4016>
- Hobsbawm, E. J. (1990). *A Era do Império 1875-1914*. Lisboa. Editorial Presença.
- Lima, São de Deus e Soares, Gerson. (12/12/2016). FITXICÊLU | CRENÇAS, ESTIGMA E OSTRACISMO (Arquivo de Vídeo). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZyB-uKVUad0>
- Maciel, Tadeu Morato (2009). As teorias de Relações Internacionais pensando a cooperação. In: *Revista Ponto e Vírgula*, 5: 215-229. Online

- revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/14087. Acesso em 03/09/2021.
- Marques, A.H. Oliveira (1986). *História de Portugal*. Lisboa. Palas Editores.
- Martelo, António (2011). "A cooperação Portugal - São Tomé e Príncipe na área da educação e formação". *COOPEDU, Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação*, 185-196, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/3019>
- Martelo, António José Oliveira Martelo (2013). "Cooperação, Estado e Sociedade Civil na educação/formação em São Tomé e Príncipe", *II Coopedu – África e o Mundo*, 43-49, Óbidos, https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6026/1/Martelo_COOPEDU.pdf
- Martins, Bruna, Silva, Rui da e Coelho, La Salette (2020). "O Poder Simbólico e a Cooperação Portuguesa: Uma análise sobre o papel da língua", *Cadernos de Estudos Africanos*, 39 | 2020, 17-30. online 23 setembro 2020, consultado o 01 outubro 2020. <http://journals.openedition.org/cea/4706>. DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.4706>
- Mendes, Pedro (2016). "As teorias principais das Relações Internacionais, uma avaliação do progresso da disciplina". *Relações Internacionais*, número 61, pp. 95-122. <https://doi.org/10.23906/ri2019.61a08>
- Meneses, A. B. D., Ribeiro, F. B., & Cristóvão, A. (2012). "Estados insulares, agendas políticas e políticas públicas: Os casos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe". *Configurações. Revista Ciências Sociais*, (10), 43-68.) [online] URL : <http://configuracoes.revues.org/1338> ; DOI : 10.4000/configuracoes.1338
- Michailof, Serge e Bonnel, Alexis (2012). *A nossa carne arde a sul. Para que serve a ajuda ao desenvolvimento?* Lisboa, Edições Tinta da China.
- Milando, João (2005). *Cooperação sem desenvolvimento*. Lisboa. Imprensa de Ciências Sociais.
- Mingst, Karen A., Arreguín-Toft, Ivan M. (2017). *Essentials of International Relations*. New York. W.W. Norton & Company. 7th edition.
- Nascimento, Augusto (2008). "As ONG em São Tomé e Príncipe: entre a afirmação da sociedade civil e a emulação do clientelismo nas práticas políticas." *12ª Assembleia*

- Geral: Governar o Espaço Público Africano*. Yaoundé, Cameroun. Codesria.
<http://hdl.handle.net/10071/9657>
- Nascimento, Augusto (2017). "São Tomé e Príncipe: notas sobre sindicalismo, informalidade, desemprego e volatilização da confiança política e social em terra de pobreza". *Africana Studia*, número 28, 285-304. Porto. FLUP.
<https://ojs.letras.up.pt/index.php/AfricanaStudia/article/view/7615/6983>
- Nascimento, Augusto (2018). "Quatro décadas de independência, das "mudanças" à indeterminação das vidas em São Tomé e Príncipe". *Cadernos de Estudos Africanos* [online], (2018) 35, 61-87, disponibilizado online no dia 02 /outubro de 2018, URL:
<http://journals.openedition.org/cea/2605>
- Nogueira, João Pontes; Messari, Nissar (2005) *Teorias das Relações Internacionais: Correntes e debates*. Rio de Janeiro. Elsevier.
- Pinto, P. F. (2014). "Cooperação para o desenvolvimento e consolidação da língua portuguesa: Contributos teóricos e política linguística portuguesa". *Medi@ções*, 2(3), 22–34. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/78>
- Quintaneiro, Luis (2012). "São Tomé e Príncipe e a Cooperação Internacional: O seu Impacto no Desenvolvimento e nas Finanças Públicas". *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*, 553-568, Lisboa, <http://hdl.handle.net/10071/3892>
- Quivy, Raymond e Campenhoudt (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2ª edição. Lisboa, Gradiva.
- Reus-Smit, Christian; Snidal, Duncan (eds.) (2008) *The Oxford Handbook of International Relations*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Robertson, Susan, Novelli, Mario, Dale, Roger, Tikly, Leon, Dachi, Hillary, Alphonse, Ndibelema (2007). *Globalisation, Education and development: ideas, actors and dynamics*. London. DFID.
- Santos, L.A.B., & Lima, J.M.M. (Coord.) (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2ª ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Lisboa. Instituto Universitário Militar.

- SANTOS, M^a Helena Varela e LIMA, Teresa Macedo (1988). *No Reinos dos Porquês*. Porto, Porto Editora.
- Schiefer, U. (2008). *Integrated evaluation of change: a new perspective for planning and evaluation in multiple intervention environments*. Lisbon: Periploi - Instituto de Investigação Aplicada. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-106089>
- Schiefer, Ulrich (2005). Prefácio in: Milando, João (2005). *Cooperação sem Desenvolvimento*. Lisboa, ICS, p 13-17.
- Seibert Gerhard (1995). “A política num Micro Estado: São Tomé e Príncipe, ou os conflitos pessoais e políticos na génese dos partidos políticos”. *Lusotopie*, 239-250. <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/seibert.pdf>
- Seibert, Gerhard (2001). *Camaradas, clientes e compadres, Colonialismo, Socialismo e Democratização em São Tomé e Príncipe*. Lisboa. Vega.
- Seibert, Gerhard (2013). “Cabo Verde e São Tomé e Príncipe”. *II Coopedu – África e o Mundo*, 282-309, Óbidos, https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6026/1/Martelo_COOPEDU.pdf
- Seibert, Gerhard (2015). “Colonialismo em São Tomé e Príncipe: hierarquização, classificação e segregação da vida social”. *Anuário Antropológico* [Online], vol. 40 n. 2, 99-120, posto online no dia 01 junho 2018, consultado a 27 abril 2021. URL: <http://journals.openedition.org/aa/1411> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.1411>
- Seibert, Gerhard (2016). “São Tomé e Príncipe 1975-2015: política e economia numa antiga colónia de plantação”. *Estudos Ibero-Americanos*, 42 (3), 987-1012. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2016.3.22842>
- Seibert, Gerhard (2018). “Os angolares da ilha de São Tomé: Náufragos, Autóctones ou Quilombolas?”. *Textos de História*, Vol. 12, 1/2, pp. 43-64. https://www.researchgate.net/publication/328031364_Os_angolares_da_ilha_de_Sao_Tome_Naufragos_Autoctones_ou_Quilombolas
- Sen, Amartya (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa. Gradiva.
- Sen, Amartya (2012). *Sobre Ética e Economia*. Coimbra. Almedina.
- Silva, Rui (2018). “O papel da Parceria Global para a Educação na promoção dos referentes da globalização nos Planos Setoriais da Educação dos PALOP”.

Araraquara, v. 22, nº 3, pp. 1258-1275. ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.

- Sharp, Paul (2018) - *Introducing International Relations*. New York. Routledge.
- Silva, Luzia dos Ramos (2021). *Um olhar sobre a Cooperação portuguesa para a redução da pobreza em São Tomé e Príncipe: estudo de caso de projetos*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Direito, Universidade Lusíada]. Teses e Dissertações, Mestrado em Relações Internacionais, <http://hdl.handle.net/11067/6190>
- Sousa, Fernando, Mendes, Pedro (coordenação) (2014). *Dicionário de Relações Internacionais*. 3ª ed.. Porto. Edições Afrontamento.
- Sterling-foker, Jennifer (2013) Neoliberalism. Dunne, Kurki e Smith (eds.) (2013) *International Relations Theories: Discipline and Theory*. 3th edition. Oxford. Oxford UniversityPress.
- Tilly, Charles (2004). *Social Movements, 1768-2004*. Boulder, Paradigm Publisher.
- Tilly, Charles (2013). *Democracia*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Violante, Alexandre Rocha (2021). “Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: uma nova arquitetura de defesa brasileira no golfo da Guiné?”. In *Janus.net, e-journal of international relations*. Vol. 12, Número 2, 114-143. Novembro 2021-Abril 2022. Consultado 25 de abril 2022, <https://doi.org/10.26619/1647-7251.12.2>

Anexo 1 – Declaração da FLUP para o trabalho de campo

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declaramos que o estudante José Fernando Ribeiro Pedrosa, a frequentar o 1º ano do mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação no ano letivo 2021/2022, vai desenvolver trabalho de pesquisa em São Tomé e Príncipe, o qual implica a realização de entrevistas e observações de campo em várias localidades.

Mais se declara que a temática da pesquisa versa sobre a relação ente a Educação, a Igreja Católica e a Cooperação.

Porto, 14 de julho de 2022


(Prof. Doutor Luís Antunes Grosso Correia)

Anexo 2 - Entrevista D. Manuel António dos Santos, bispo emérito de São Tomé e Príncipe

Entrevista a D. Manuel António dos Santos, que poucos dias antes tinha recebido a resposta afirmativa, por parte do Papa Francisco, ao seu pedido para deixar de ser bispo de São Tomé e Príncipe.

Realizado na residência oficial do bispo de São Tomé, Cidade de São Tomé, 27 de julho de 2022, 11,30h

Antes de mais obrigado por me ter recebido aqui em sua casa. Antes de mais gostaria de começar esta entrevista pedindo-lhe que me falasse um pouco de si. Muito sumariamente, o caminho até chegar a Bispo de São Tomé. Quem é o D. Manuel António?

Eu nasci em março de 1960, numa aldeia de Castro Daire (São Joaninho, Castro Daire), fui para o seminário de Lamego com 11 anos, na altura para o seminário de Resende, avancei depois ainda para o Seminário de Lamego e, entretanto, com 18 anos saí e vim para missionário claretiano. Acabei por me ordenar padre nos missionários Claretianos em 1985, estando a trabalhar na altura durante 9 anos no Seminário dos Carvalhos (Pastoral Juvenil e Vocacional), entretanto em 1993 vim para São Tomé como missionário, retomei a Portugal em 95 seguindo então para Roma a fazer estudos na Salesianos em Roma. Regressei de Roma em 97 indo para pároco em São Sebastião de Setúbal e estava aí quando em 2001 fui nomeado superior provincial dos Claretianos, onde estive 5 anos e meio como superior provincial e a 1 de dezembro de 2006 o Papa nomeou-me bispo de São Tomé, vim para São Tomé em março de 2007 e aqui me mantive como bispo de São Tomé até ao passado dia 13 de julho deste mesmo ano de 2022 em que o papa anunciou que tinha aceite a minha renúncia ao governo de São Tomé, e por isso neste momento ainda me encontro em São Tomé mas já como bispo emérito e não como bispo residencial de São Tomé e Príncipe.

O meu trabalho de investigação versa sobre a educação a cooperação e a Igreja católica. De que forma é que (esteve cá bastantes anos) de que forma é que julga, de

que forma é que avalia, na sua opinião é claro, os projetos que existem, de Desenvolvimento, em São Tomé e Príncipe? De uma forma geral.

Eu diria que há vários aspetos a ter em conta. Aqui há muitas Organizações Não Governamentais, em São Tomé. Nem todas, às vezes, a gente percebe exatamente qual o objetivo dessas organizações. Mas falando só da Igreja, que é o campo que eu mais conheço e se calhar aquele que mais te interessa também, pessoalmente com a cooperação portuguesa eu acabei por ter experiências positivas e experiências menos positivas. Tive uma experiência muito positiva com a cooperação no campo social, com o Ministério da Segurança Social de Portugal, aí tive sempre uma situação muito positiva na cooperação, alias basta ver que foi a cooperação portuguesa que nos edificou a Casa dos Pequenininos, não deixa de ser uma obra social de referência aqui em São Tomé. E foi a Cooperação Portuguesa. Para além disso toda a cooperação que há com as obras da Santa Casa da Misericórdia, com a Irmã Lúcia, noutras instituições a nível da educação, a nível do apoio aos idosos, etc., não deixa de ser uma cooperação excecional e extraordinária, é de facto de valorizar.

Tinha também um outro tipo de cooperação com o Ministério de Educação de Portugal que era ligado ao Instituto Diocesano de Formação (IDF), atual Escola Portuguesa. Havia uma cooperação já desde o ano de 1992, em que havia uma verba do Ministério da Educação dada para essa escola e a escola apresentava-se como escola de currículo português, por isso dava a formação que se dá em Portugal aos alunos, permitindo assim que alunos lá fizessem o 12º pudessem facilmente integrar os estudos em Portugal. Continuando os seus estudos sem problema em Portugal. E, de facto, essa escola era uma escola de referência aqui em São Tomé e Príncipe. E era de facto uma escola muito significativa no panorama santomense, mas aí, de facto, as coisas aí não correram tão bem, havia sempre dificuldades todos os anos na nomeação do diretor, nunca aumentaram o apoio que davam à escola. Desde o princípio que se manteve o mesmo apoio, tantos anos para esse apoio vir, aquilo era sempre preciso insistir, processo para aqui, processo para acolá, portanto soube, sempre senti que havia da parte do Ministério da Educação, por parte de pessoas concretas, um boicote a essa escola, para asfixiar a escola. Por exemplo, recordo-me que esse Ministério lançou aqui o Projeto

Escola+ para apoiar a educação pública em São Tomé e Príncipe, eu cheguei a falar que o Instituto Diocesano de Formação sendo uma escola de currículo português, apoiada pelo Ministério de Educação português poderia ser um laboratório até para esse projeto, e a partir daí lançar-se o projeto a todo o país, etc., nada! Pelo contrário o projeto até pareceu que indo contra o próprio IDF. De tal modo que em 2015 já não havia maneira de manter a escola e entreguei a escola ao governo português, fizemos um acordo, tudo muito bem.

Entretanto também mudou o governo e, depois, foi um problema essa escola começar a funcionar. Porque no acordo que foi feito não foi tido em conta muitas peripécias, de tal modo que em 2016 no dia 31 de agosto, dia em que deveria entregar a escola ao Ministério de Educação de Portugal, pois deixava de ter responsabilidade, pois a nova diretora para a escola chegou no dia 30 de agosto. Portanto, o ano iria começar sem ter equipa de direção nomeada, havia salários aos professores em atraso, havia uma série de coisas e, de facto, foi muito difícil as coisas colocarem-se em ordem, entrar-se em acordo, senti-me aí [pensou bem nas palavras], digo, digo que me senti mal. Por isso eu sempre disse que da cooperação tenho só a dizer bem do Ministério da Segurança Social, infelizmente do Ministério da Educação as coisas não correram tão bem. Tive lá pessoas a apoiarem-me muito, mas sempre senti desde início que havia ali uma espécie de boicote a uma escola de referência portuguesa, e por isso. Em todo o caso, a escola para aí continua a funcionar, agora como escola do Ministério da Educação português, de Portugal, tudo bem vai estando.

Continuamos, pois, numa relação grande com o Ministério da Segurança Social com muitas obras que são desenvolvidas em São Tomé e, sem o apoio desse ministério a muitas dessas obras, de facto seria impossível responder minimamente às situações que vamos enfrentando no dia a dia. E aí eu só tenho de facto a agradecer todo o apoio que tem sido dado e a relação de facto muito profissional, mas também ao mesmo tempo muito humana que cooperação portuguesa tem mantido com a Igreja nesse campo.

Referiu então os vários projetos de desenvolvimento. De que forma a igreja, o Sr. Bispo, e também a equipa que dirige, de que forma entre aspas, percebem os problemas e de que forma é que elaboram os projetos. Antes de avançar para um

projeto como é que trabalham, como é que verificam os problemas junto das populações?

A igreja está metida no meio das populações, portanto não é preciso muito para conhecer a realidade das populações e ir tentando encontrar respostas para isso. A lógica depois das respostas são muito variáveis, e há respostas que são dadas apenas por congregações religiosas por exemplo, paróquias, sem terem muitas vezes até outros apoios como o são lares de meninas que existem vários por aí em São Tomé levados por irmãs religiosas, como o são as cozinhas sociais, que nós também temos como a cozinha de Santo António, por exemplo, e a de São Gabriel levadas pelo paróquia da Sé, a cozinha “Oque del Rei” e de Praia Gamboa levadas pela paróquia de N^a Sr^a de Lurdes, assim como o ATL Centro Renascer em N^a Sr^a de Lurdes e outras iniciativas assim do género. Portanto os párocos, as irmãs, as próprias paróquias em si, porque são muitas pessoas, vão vendo os problemas que há e vão tentando encontrar respostas. Há também de facto situações em que a gente se apercebe que as resposta já tem de ser a outro nível como é por exemplo o apoio a idosos e a questão do Lar D. Simoa Godinho, a questão até de algumas cantinas sociais, por exemplo Ribeira Afonso, englobando também a cantina social de Água Izé, o centro social da Trindade e outros assim em que só a resposta já, mesmo também em Neves, já exige uma outra capacidade, então aí apresentou-se o projeto à cooperação portuguesa, as razões que nos levam a achar que aquele projeto vale a pena, apresenta-se orçamento de quanto é que necessitaríamos para poder manter esse projeto, a cooperação analisa e aprova ou não o projeto. Nas vezes em que aprova, normalmente nunca dão os 100% de financiamento, não é? Normalmente dão à volta dos 70 /80% de financiamento, então dentro disso dão o seu apoio pedindo sempre que nós arranjemos outros financiadores, outros dadores de forma a que o projeto se possa manter.

Já agora só uma questão, há grandes diferenças quando apresentam projetos à Cooperação Portuguesa e apresentam projetos à cooperação de outros países?

Há. A Cooperação Portuguesa é mais um projeto de longo prazo, normalmente como tem um programa que vai renovando de vez em quando com o estado santomense de que dará X para os projetos sociais que o estado acha que são pertinentes em São Tomé,

mas depois não financia diretamente o estado, financia os projetos concretos. Então dentro destes projetos que estão enquadrados pelo Orçamento Geral do Estado de Portugal e depois, também aqui, pelo Estado Santomense, aceites pelo estado santomense, a cooperação portuguesa dá uma cooperação de longo prazo. Ao passo que a cooperação de outros países muitas vezes são cooperação para projetos concretos, eu quero construir uma casa para, por exemplo uma cozinha social, de facto posso contactar a cooperação espanhola, a cooperação italiana e eles se calhar dão-me para construir essa casa, se calhar poderão dar-me num ano para ajudar aqueles idosos. Mas todos os anos eu tenho de renovar o projeto, tenho de apresentar um novo projeto, tenho que [dá um sorriso] fazer cada ano ... tenho de arranjar uma razão que justifique esse mesmo financiamento, etc. Então é um projeto que, são projetos concretos e não, propriamente, projetos de manutenção daquele projeto a longo prazo. Por isso é que a cooperação portuguesa é mais consistente.

Na questão da gestão dos projetos, de um projeto ou de um projeto, há uma definição dos papéis de gestão e da responsabilidade dos indivíduos? isto é, há uma estrutura dentro igreja católica santomense que esteja definida para por exemplo a gestão? Para a elaboração de projetos a apresentar depois às diferentes cooperações?

Não. Cada projeto é levado por uma instituição. Ou por uma paróquia, ou uma congregação religiosa, ou a Santa Casa da Misericórdia ou é a Cáritas. Não é o ente abstrato da Igreja Católica. A Igreja Católica tem várias instituições e então são essas instituições concretamente que levam esses projetos. Por exemplo a Casa dos Pequeninos, a Casa dos Pequeninos está enquadrada dentro da Cáritas. A Cáritas é uma fundação da diocese, tem os seus estatutos e o bispo nomeia uma direção para essa instituição e é essa instituição, essa direção, que tem de estar atenta à gestão da própria casa dos pequeninos. Mas a própria casa dos pequeninos devido à própria política da mesma casa também uma direção que se responsabiliza pela gestão das verbas especificamente que vêm para apoiar aquele projeto Casa dos Pequeninos, ou seja, se a Cooperação Portuguesa dá X para a Casa dos pequeninos, tu tens de mostrar que esse dinheiro foi aplicado na Casa dos Pequeninos, não é que o dinheiro venha para a Cáritas e agora a Cáritas possa fazer dele o que quiser, não! Se vem para a Casa do Pequeninos,

a Cooperação Portuguesa o que apoia é o projeto Casa dos Pequeninos e tu tens de justificar com faturas, gravações etc., que gastastes esse dinheiro na Casa dos Pequeninos. Daí também que há uma diretora e uma administradora que têm de prestar contas com regularidade à própria Cooperação Portuguesa dessa gestão. Mas quem diz isso diz outras questões, como por exemplo todo o projeto das Neves, o chamado PDIL, que tem uma direção, e é com essa direção que a cooperação trabalha, é essa direção que gere o projeto, é essa direção que tem de dar contas desse projeto à cooperação portuguesa. A Santa Casa da Misericórdia tem a sua direção em cada ponto [refere-se aos diferentes projetos] tem um diretor, tem alguém que administra, mas depois eles têm um gabinete centralizado de contabilidade que vai fazendo a contabilidade de todos esses projetos de modo a apresentar depois essa contabilidade à cooperação portuguesa, por exemplo. Portanto, mas cada instituição tem de facto os seus gestores que é responsável pela gestão dos projetos que leva avante.

Na sua opinião em que projetos, digamos assim, em que áreas é que Igreja Católica é mais eficaz? Já referiu de uma forma geral, assim a questão social.

Em todo o lado a questão social é o campo em que a Igreja Católica mais se destaca. Não deixa de ser interessante em países em que os católicos são poucos, como por exemplo na Índia, os católicos são 2% ou nem isso e 30% do trabalho social é feito pela Igreja Católica. Na Etiópia onde os católicos são 7% praticamente 90% do trabalho social desenvolvido é da Igreja Católica. Portanto a Igreja Católica, onde está presente normalmente, tem a evangelização e também o desenvolvimento dos povos como sendo o seu foco. A pessoa humana para a Igreja Católica é sempre o centro e toda a sua atividade e daí os que aspetos sociais e todos os projetos são encarados ao desenvolvimento da pessoa humana, estão sempre muito presentes na Igreja Católica. E daí, dentro disso, tudo o que é educação, tudo o que é saúde, são campos que estão colaterais a este desenvolvimento humano e por isso também são lugares onde a Igreja Católica desenvolve uma ação importante. Aqui em São Tomé e Príncipe destaca-se de facto os projetos de ordem social com idosos, como de facto são os lares da terceira idade que nós temos onde idosos, até muitos deles acusados de serem feiticeiros e companhia, são acolhidos e protegidos e cuidados e depois as cozinhas sociais onde se

dá de comer a tantos idosos que de outra maneira dificilmente teriam uma alimentação básica suficiente. Depois também temos de facto o campo da educação com vários Jardins de Infância, ATL e mesmo até escolas, tendo a Igreja Católica, de facto, um papel importante nesse campo aqui em São Tomé. A nível da saúde, do campo da saúde aí não tanto, temos alguns consultórios, como por exemplo em Neves um centro de Estomatologia, também, por exemplo em Neves, um pequeno dispensário, também em Ribeira Afonso, temos as Irmãs do Hospital, [CONFHIC] que trabalham no Hospital Ayres de Menezes, mas também temos alguma presença de facto. A Santa Casa da Misericórdia tem o centro de distribuição de medicamentos, para além dos medicamentos sobretudo para idosos, também para as Forças Armadas de São Tomé e Príncipe e Policiais. Portanto, há também aí algum campo de cooperação na área da Saúde.

No campo da cooperação, especificamente da educação quais são os principais objetivos da Igreja Católica com todos os projetos de desenvolvimento que tem?

É lógico que nós apostamos na educação, porque achamos que a educação é o primeiro motor do desenvolvimento de um povo em todos os aspetos. Um pai que queira o melhor para o filho aposta na educação. E nós temos exemplos muitos concretos como o próprios Japão e a própria Coreia que foram países, e o próprio Taiwan e mesmo até a China, que tiveram um alto desenvolvimento a partir do momento em que apostaram decididamente nas escolas, nas universidades, em laboratórios de engenharia, na educação em si. Eu creio mesmo que África vai ainda mancando tantas vezes nas suas opções de desenvolvimento, por tantas vezes, a educação em África, de facto, é um campo preterido e com muitas dificuldades de os alunos terem boas escolas com bons laboratórios com bons meios para a educação etc. E por isso, a Igreja, desde sempre, sabendo que esteve envolvida neste campo da educação, as primeiras universidades estão ligadas à Igreja lembremos beneditinos, jesuítas e tantas outras congregações que de facto foram no mundo uma presença educativa impressionante. E aqui também em São Tomé e Príncipe, pois nós também apostamos sempre na educação como meio de podermos ajudar este país no seu campo de desenvolvimento humano. Daí o primeiro objetivo a nível de educação é exatamente que as nossas escolas sejam escolas de

qualidade, sejam escolas onde os alunos aprendam, não apenas os aspetos didáticos, digamos assim, e os conteúdos educativos, mas aprendam também os valores humanos de modo a crescer em todos os aspetos. E de fato o mundo educativo que a Igreja católica leva hoje em São Tomé e Príncipe não deixa de ser já bastante significativo.

De que forma é que a diocese, a Igreja e as suas estruturas avaliam junto das comunidades os projetos? Por exemplo há alguma forma de auscultar? De que forma é que auscultam as populações sobre os projetos que vão estabelecendo no terreno?

Bem não sei se há propriamente assim, objetivamente, uma auscultação a nível das populações, a nível objetivo. Mas digamos que o facto de estarmos com os nossos projetos dentro das populações, das nossas escolas serem de facto muito procuradas, nós sabemos que enquanto houver lugar nas nossas escolas é lógico que as escolas que estiverem ao lado, públicas, não têm alunos.

Atenção que as nossas escolas que hoje temos são escolas sociais, não são escolas lucrativas, nem com distinção de alunos, em que se marcam propinas com um certo valor etc., são escolas abertas a todo o povo, os primeiros a chegar inscrevem-se. As propinas são apenas simbólicas, porque surgiram como resposta social e não como uma espécie de colégio de formação de elites ou outras coisas assim. Daí que estão no meio do povo e se as pessoas as procuram é porque confiam nelas, não é? Portanto eu creio que a própria avaliação é o facto da procura que as nossas escolas têm e a avaliação que os pais fazem com os seus filhos lá e o êxito que os próprios alunos conseguem andando nessas escolas e, por isso, essa é a avaliação que nós acabamos por ter por parte das próprias populações. É lógico que depois se fores falar às populações toda a gente conhece as nossas escolas e as tem como referência aqui no âmbito de São Tomé.

Uma última questão. Qual é para si, na sua visão enquanto bispo de São Tomé, embora bispo emérito, qual é para si o grande óbice, qual é para si o grande obstáculo, ao desenvolvimento, digamos assim de São Tomé, ou os grandes óbices?

Olha em primeiro lugar a pobreza deste país, uma pobreza endémica do qual o país não consegue libertar-se e é uma pobreza que nós também sentimos. E, eu mesmo, acabo por, ao fim de 15 anos, deixar este cargo um pouco pela pressão constante que fui vivendo durante estes 15 anos. E chega, também, um momento em que tu te sentes

esgotado, cansado pela situação. De facto, para mim quando me perguntam, a pobreza acaba por ser o grande problema deste país. É um país com muita dificuldade em recursos, como temos de reconhecer, com uma população jovem é verdade, mas a população jovem é um desafio. Poderá vir a ser um recurso, mas também responder todos os anos com novas escolas a milhares de alunos que vão entrando cada ano no ciclo escolar, é lógico que isso não é fácil para um governo que não tem meios, não tem recursos e, portanto, tem sempre dificuldades.

O segundo aspeto que também dificulta a situação em São Tomé é a falta de uma política realista para o mesmo país. Eu, aos governantes, muitas vezes tenho dito “sentem-se, pensem o país com futuro e não para amanhã, mas daqui a 20, 30 anos e comecem a preparar esse futuro com projetos realistas para a realidade do próprio país e não com grandes discursos, etc que depois não levam a nada.” É verdade que depois também temos a corrupção, que não podemos fechar os olhos a isso, também está aí presente, e sabemos que é uma chaga, em África sobretudo, e que de facto tem limitado muito o desenvolvimento dos países africanos. Para além depois de outros problemas sociais que também estão conotados com a pobreza como é por exemplo as crenças supersticiosas que este país tem muito ligadas à bruxaria, ao curandeirismo, à feitiçaria, e em que isso tantas vezes limita o próprio trabalho da pessoa, já que, se as coisas não correm bem, a pessoa pensa sempre “isso é vida que alguém rogou praga, que alguém fez feitiço” e então em vez de procurar alternativas, de continuar a lutar, tantas vezes entra mas é em episódios de medo à procura de um curandeiro que ainda lhe mete mais medo. Ou de um pastor qualquer que também lhe vem lá com manias de que sim isso devem ser maus espíritos ou o diabo que está com eles e exorcismo para cima e para baixo. Portanto isso também não ajuda.

Bem como o álcool, o alcoolismo está muito presente nesta sociedade e sabemos como o alcoolismo afeta uma sociedade, no fundo contribuindo para que pobre seja mais pobre, já que acaba por gastar a pouca riqueza que tem, os poucos bens que arranja, no álcool e isso torna-se um ciclo viciosos. É pobre refugia-se no álcool, refugiando-se no álcool fica cada vez mais pobre e anda nisso. Portanto, eu diria que seriam os obstáculos maiores que este país enfrenta, na minha perspetiva.

D. Manuel, muito obrigado pela sua entrevista.

Bom trabalho, bom êxito.

Anexo 3 – Consentimento Informado de D. Manuel António dos Santos

CONSENTIMENTO INFORMADO

Cara/o participante,

O meu nome é José Pedrosa, aluno do Mestrado em História Relações Internacionais e Cooperação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

No âmbito da realização da minha dissertação de mestrado, um dos requisitos exigidos para a conclusão do mestrado acima referido, optei por desenvolver a minha pesquisa sobre a importância da Igreja Católica e das suas instituições em São Tomé e Príncipe na Cooperação para o Desenvolvimento, particularmente na educação.

Procurou responder à questão “Qual o papel desempenhado pelas instituições católicas na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe, no período de 1995 a 2015?”. Saliento que os resultados da pesquisa serão utilizados unicamente para fins curriculares e educativos.

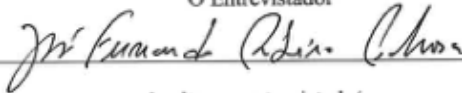
Neste sentido, gostaria de contar com a sua disponibilidade, de forma voluntária - estas respostas não implicaram qualquer tipo de contrapartidas-, para responder a algumas questões, que serão gravadas em suporte áudio e vídeo.

Informo-a/o que será assegurados a confidencialidade da mesma e que a qualquer momento poderá interromper a entrevista. Até à publicação dos dados poderá pedir para editar parte das respostas ou mesmo desistir da sua colaboração, sendo certo que a sua colaboração será de extrema importância para o sucesso da investigação.

As respostas dadas serão guardadas em suporte digital próprio, apenas serão usadas para fins de investigação e não serão cedidas a outros.

São Tomé e Príncipe, 27 de Julho de 2022

O Entrevistador



Aceito ser entrevistada/o,

A/O Entrevistada/o



Anexo 4 - Entrevista Irmã Lúcia Candido, direção e membro da Congregação das Franciscana Hospitaleiras da Imaculada Conceição.

Entrevista à irmã Lúcia, responsável pelo Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição (CONFHIC)

Realizada a 23 de julho de 2022, às 16 horas e 17 minutos na Casa “Fiz Mundo” - PDIL

Boa tarde Irmã Lúcia, obrigado por me dar esta entrevista para o meu trabalho da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, antes de mais gostava que a Irmã Lúcia se apresentasse um pouco, quem é o que faz há quanto tempo está em São Tomé?

Portanto, eu sou Irmã Lúcia Cândido, sou Irmã Franciscana Hospitaleira da Imaculada Conceição, Portuguesa, distrito de Leiria, estou cá há 23 anos. Já professei, sou irmã há 38.

Irmã, o PDIL é um projeto que tem o apoio da cooperação, de várias, entre elas a portuguesa. Que avaliação é que a Irmã faz dos projetos realizados não só aqui do PDIL, mas também da realidade que conhece dos projetos realizados com o apoio da Cooperação Portuguesa?

É assim, nós trabalhamos com a Cooperação Portuguesa há cerca de 20 anos e, portanto, neste momento tenho uma avaliação positiva da Cooperação Portuguesa. Portanto, embora seja nós estamos sempre com medo que a Cooperação Portuguesa largue, que a Cooperação Portuguesa deixe, mas a Cooperação Portuguesa tem sido um parceiro muito metódico, portanto, esteve sempre connosco, sempre atento às nossas dificuldades, aos nossos problemas. Claro que pede contas, fazemos as contas, pede relatórios, mas esteve, acho que, tem sido uma cooperação, tem sido um parceiro, portanto, em quem nós podemos contar. Embora haja esta insegurança de vez em quando por causa da política, por causa das estruturas, por causas destas políticas tanto a nível nacional, como a nível internacional, mundial. Há sempre aquele medo, mas até agora tem sido um dos parceiros melhores e mais, mais consistentes do nosso projeto.

Os indivíduos que são beneficiários das intervenções, digamos assim, do Projeto, ou sejam as crianças, as famílias, os idosos, etc., de que forma é que eles são auscultados, de que forma é que são incluídos e consultados na realização dos Projetos?

Quer dizer nós não consultamos as pessoas, nós como estamos cá no terreno muito tempo, portanto nós os primeiros três anos aqui em Neves, concretamente em Neves, primeiro auscultamos as necessidades, vimos as necessidades, até porque eu comecei a dar aulas na escola secundária, vim para aqui dar aulas na escola secundária de Neves e na escola secundária eu comecei a auscultar e a ver as necessidades do próprio distrito. E por ver as necessidades nós, há medida que íamos vendo as necessidades, íamos tentando colmatar o mínimo dessas necessidades. Como por exemplo a parte dos idosos, nós víamos que os idosos eram abandonados, que os idosos eram rejeitados, principalmente os cabo-verdianos, não tinham ajudas de Cabo-Verde, nem ajudas de São Tomé, embora depois mais à frente Cabo-Verde segurou bastante bem os idosos, continua a apoiar com muito respeito e com muito cuidado pelos seus idosos. Depois fomos vendo o problema das crianças, o problema dos estabelecimentos de ensino em que havia muitas crianças fora do sistema, havia muitas crianças na rua, havia muitas crianças que andavam, portanto, no mato com os pais, às vezes em perigo, portanto, e passavam mal e não vinham para a escola e nós optamos, então, por começar, também, com a parte da educação. Começamos pela parte dos idosos, a parte da saúde, portanto o nosso projeto foi crescendo na medida em que nós fomos vendo as necessidades. Portanto nós avaliamos uma necessidade e tentamos colmatar se formos capazes, fazer o projeto segundo essa necessidade.

Então digamos assim, o projeto analisa os problemas, vê os problemas que estão no...

Que estão no terreno,

E depois como é que faz, por exemplo, a apresentação à Cooperação? Como é que fazem esse pedido de apoio à Cooperação, seja à Cooperação Portuguesa ou outras Cooperções?

Por exemplo a Cooperação [Portuguesa] foi-nos ajudar primeiro nos idosos. Nos idosos, na parte interna nós temos 20 idosos internos, ajudava, construiu o Lar. Nós começamos com os idosos debaixo de uma jaqueira, dávamos a alimentação a 5, 6, 7 idosos que

estavam mesmo abandonados, depois começamos a dar-lhes um almoço, sei lá, nas festas. E, entretanto, Portugal perguntou-nos, até mais concretamente a Misericórdia de Lisboa (Santa Casa da Misericórdia de Lisboa), se construísse um Lar se nós tomávamos conta. E nós achamos que nesse momento era a necessidade mais premente para o distrito. Então a Cooperação pegou, a Misericórdia fez a construção e a cooperação pegou nas despesas correntes, alimentação, portanto analisou e ajudou nessas despesas.

Entretanto nós fomos fazendo o projeto e vimos a necessidade da educação, submetemos também à cooperação o problema da educação, a cooperação também assegurou, portanto. Mas nós começávamos sempre com coisas muito pequeninas, sempre. Começamos com a construção do Lar assim muito rudimentar, muito pequenino, o Lar era muito pequenino era assim só uma coisa pequenina, depois fomos crescendo e depois fomos vendo as necessidades e pedindo à cooperação, portanto tem sido um projeto gradual.

Qual é a sua opinião do papel que a Igreja Católica santomense desempenha nos projetos de cariz mais social?

Eu, neste momento, acho que a Igreja Católica é a única igreja que está dentro, que está ciente com os problemas sociais, portanto acho que nós, embora sejamos poucos, embora, portanto, seja o país uma ilha e sejamos poucos, mas a igreja está atenta e é o único, seremos os únicos, mesmo a nível de segurança social em quem neste momento o próprio governo acredita.

Relativamente à educação, qual é a avaliação que faz do trabalho que tem sido feito pelo projeto? Não só na educação formal, portanto na parte da escolinha, mas naquela educação dita não formal, na própria formação dos adultos, na forma como os adultos aprendem uns com os outros, digamos assim.

Eu sinto, por exemplo a nível da educação informal tem sido bastante bom. Porque é assim, nós começamos da informal para a formal. Porque nós sem a educação informal, a formal sentimos que não tem assim tanto valor. Porque é assim, os nossos professores e educadores trabalharam todos connosco, foram entrando a carpinteiros, foram carpinteiros, foram pedreiros, e foram sentindo necessidade de estudar à noite,

sentiram necessidade de se formar, começaram a sentir ter necessidade de ter uma família diferente, já não ter, um homem, 3 ou 4 mulheres para sustentar, mas ter a sua própria mulher e 2 ou 3 filhos, porque já custavam a educar. E essas pessoas é que agora me estão a ajudar na parte formal, porque são essas que se formaram, são essas pessoas que estão a formar-se que são nossos professores, são os nossos educadores, portanto nós praticamente começamos na parte informal, na educação informal.

As principais áreas, setores que o PDIL desenvolve quotidianamente são a educação, a digamos a parte social também, a própria carpintaria...

A saúde

A saúde, por exemplo a educação já falou e a saúde, mas a carpintaria ...

A carpintaria neste momento, por exemplo, é um momento em que estamos a atravessar uma fase difícil por causa da madeira, a madeira começa a ser muito escassa, começa a ser muito cara e automaticamente o que se faz lá começa a ser muito caro e começa às vezes ser mais barato importar do que fazer aqui. Mas vamos, a carpintaria praticamente fornece todo o país a nível de jardins, escolas, tem fornecido o país de norte a sul com materiais, cadeiras, todos estes brinquedos de jardim, nós é que praticamente fazemos tudo aqui por conta do estado. E, portanto, os jovens vão começando, começaram com uma cadeira, com uma mesa, com uma cama e começaram a ensinar uns aos outros, foram evoluindo. E hoje a carpintaria, Portugal deu-nos uma verba para um ano, faz de conta deu-nos 30 mil dobras⁹³ naquela altura já era muito dinheiro para um ano, depois foi diminuindo e no fim de três anos a carpintaria era autossustentável.

O mesmo aconteceu na costura, também nos deu um tanto, uma verba, para iniciarmos, para arrancarmos com mais força, nós compramos máquinas, tecidos, foi-nos dando e depois foi diminuindo sempre até ser autossustentável. Por exemplo, a Cooperação para a carpintaria e costura deu-nos por três anos, ia-nos dando sempre mas ia sempre diminuindo, só que nós íamos sempre aumentando as receitas. Quando aumentamos a receita e ser autossustentável, já podemos, estamos em condições de pedir outro projeto à cooperação. Geralmente isso ajuda-nos muito.

⁹³ Cerca de 1000 euros.

Vocês na direção do projeto, existe alguma forma de monitorizar as tarefas específicas de cada um para depois conseguirem avaliar os projetos?

Sim. Nós temos uma direção, de que faz parte as irmãs e depois temos o Idzar, que é o Pnoi, depois temos o Herédio que é contabilista, não, é o secretário e depois temos dois vogais. E depois em cada setor, na escola temos o Anastácio que é o diretor pedagógico a nível de toda a parte educativa. Depois temos um coordenador em cada seu setor, temos um coordenador na Escola N^a Sr^a das Neves, um coordenador na Mãe Clara, um coordenador no Jardim, uma coordenadora na costura, um coordenador na carpintaria e de vez em quando juntamo-nos.

Esse, esse juntar é feito de forma...

Geralmente é trimestral.

Portanto três meses. E por exemplo a forma de analisar e avaliar os projetos, existe algum formulário próprio, existe algum documento?

Não. Nós é mesmo com o dia a dia. Por exemplo, eu neste momento, na carpintaria, neste mês já reuni quatro vezes, porque achava necessário, acho que é um setor que neste momento está a precisar de ajuda. Eu, o Pnoi e o Herédio já reunimos toda a gente quatro vezes, que é necessário. Mas esse formulário, nós no dia a dia o que vemos, o que estamos, nós analisamos e vamos vendo, mas não temos formulário.

Portanto, então há uma avaliação endógena, feita de dentro, embora não exista formulário, digamos assim, vocês vão avaliando, vão passado e vendo?

Vamos passando, vamos vendo, vamos estando. E eles próprios “Irmã isso se calhar é melhor assim”, então nós chamamos todos. Portanto, depois vem outro e “Ó Irmã isto se calhar é melhor assim”, então nós chamamos toda a gente, vem uma encomenda e nós chamamos toda a gente. Nunca é só para uma pessoa.

E por exemplo formas de avaliação exógena, isto é, formas de avaliação de fora, por agentes?

De fora vem cooperação portuguesa, vem fazer avaliação todos os anos. Agora já não vem há dois anos por causa do COVID, vem, era para vir este ano agora em julho/agosto, julho, mas a senhora teve COVID e não pôde vir. Vêm sempre três pessoas de Portugal e o diretor vem de três em três anos, o diretor da cooperação. Vêm avaliar a cooperação,

como é que está o projeto, vêm ver a contabilidade, vêm avaliar se algum projeto está já autossustentável ou se é para deixar, que não dá, que não vale a pena contar com ele, todos juntos avaliamos, depois temos também uma avaliação da CONFHIC, da Congregação.

Da Congregação, muito bem. De que forma é que, por exemplo então acabou de referir, essa avaliação interfere no próprio projeto? Quando vem uma avaliação externa em que se verifica que há um determinado projeto que não está, não vale a pena, a própria...

A própria direção é que chega à conclusão, não são eles que nos mandam dizer assim “este projeto...”, nós conversámos e achámos assim, “olha se calhar este projeto...”. Por exemplo, nós tivemos um projeto que era, veio um grupo para o projeto, de briquetes e nós depois avaliamos, nós. A direção avaliou, vinha com um grupo do “Move”, um grupo aí, e nós analisamos. Queriam fazer na carpintaria, e achamos que não dava. Portanto, automaticamente nem foi proposto, depois veio a cooperação e nós também fizemos a avaliação e apresentamos a proposta e eles perguntaram “o que é que acham? Acham que vale? Vale a pena?” e nós dizemos “para nós isso não vale a pena”.

Os beneficiários diretos, isto é, as crianças, os pais das crianças, os idosos, os familiares dos idosos, digamos assim, mesmo aqueles do prato quente, e que recebem cabazes, eles participam nessa avaliação? Não há, digamos, um momento em que se, por exemplo, reúnam com os pais?

Espere, nós com os pais das crianças sim, com os pais das crianças e adultos nós reunimos. Principalmente uma vez de três em três meses, temos sempre reunião de pais. Ou então quando é necessário, por exemplo uma festa, se há o mês de dezembro, o mês da criança, se as crianças têm de sair, isso é reuniões extraordinárias. Mas temos ordinárias geralmente de três em três meses, nós reunimos uma vez por período. Reunimos os pais todos. Com as famílias dos idosos não reunimos muito como sabe, porque são muito complicados, [abrandou e falou mais devagar] muito difíceis, são muito difíceis porque eles próprios não aceitam, enquanto os pais estão doentes eles próprios não os visitam, não querem saber dos idosos, depois quando morrem até vêm pedir para fazer nojo deles, para nojo quer dizer, comida para ficarem toda a semana a

comer e a beber à custa do morto. Fazem aqui e eu para isso não estou, eu sou muito avessa a isso. E, portanto, nós com a família dos idosos e família do prato quente não, porque nós entendemos que eles vêm comer porque a família não lhes dá.

Pois. Todos os que estão de uma forma geral envolvidos nos projetos, seja por exemplo na costura, seja profissional ou seja por exemplo voluntário etc., mesmo aqueles voluntários que vêm de fora e estão aqui a trabalhar convosco, por exemplo aqui na casa Fiz do Mundo, eles são, digamos, ouvidos acerca do projeto, eles participam de alguma forma?

Os trabalhadores todos participam. Por exemplo, nós fazemos uma reunião, por exemplo, agora vem uma encomenda, por exemplo, agora vem uma encomenda da carpintaria, chamamos o responsável primeiro e depois vêm todos. Como é que vamos fazer, como é que não vamos fazer, como é que nos vamos realizar, como é que nos vamos organizar. Vem uma encomenda para a carpintaria vêm todos como é que nos organizamos, como é que fazemos.

Depois os voluntários que vêm voluntários, aqueles que conhecemos bem, participam. Aqueles que não conhecemos [fez um gesto corporal, como que a dizer que não estão muito recetivos], só vêm por vir e às vezes eu não os conheço. Aqueles que conhecemos bem, claro, há vontade, e participam, e ajudam e colaboram. Agora aqueles que vem só assim um dia, ou 15 dias, e a gente não os conhece assim muito, muito bem, porque às vezes, desculpe, às vezes eles estragam também a engrenagem do projeto.

É isso também que eu ia perguntar, de que forma vocês avaliam por exemplo os voluntários? E as pessoas que....

Nós não recebemos ninguém. Nós agora neste momento temos uma casa, temos a Carregosa, e é o José Augusto e a paróquia da Carregosa que tem ajudado São Tomé. É esse grupo, se vêm voluntários têm de passar todos por esse grupo. Mas mais que pelos voluntários é pelo o José Augusto. Ele faz um mês de formação e se vê que essa pessoa não é em condições ele não a manda. Portanto, nós só aceitamos quem eles mandam, nem que nos venham pedir a nós, nós dirigimos para lá. Eles fazem um mês de preparação, um mês ou um ano. Estão em contacto um ano, o que é que querem, qual

é o seu objetivo, o que querem fazer e depois sim. E nunca vêm sozinhos, eu nunca deixo vir voluntários que não venham com um responsável.

Portanto vem sempre alguém, digamos então que esse grupo da Carregosa é que faz a pré-seleção, que faz a orientação?

Sim, é o Grupo de “Abraçar São Tomé”. Também tem de vir alguém, não aceito ninguém sozinho, sozinho quer dizer entre aspas alguém que a gente não conheça.

Uma última questão para terminarmos. De que forma é que vê esta zona das Neves e mesmo aqui o distrito de Lembá sem a existência do projeto?

Eu não sei, eu...eu...nem sei o que hei-de dizer.... É assim, São Tomé é pobre e a zona de Lembá e Caué são das mais pobres, como nós sabemos. Mas Lembá, sem o nosso projeto, seria ainda mais pobre que Caué, pobre mesmo. Porque nós vemos. Nós recebemos cerca de 40% das crianças filhas de pais pobres, pobres, pobres miseráveis. Nós agora fazemos as matrículas, daqui, quando for em altura em agosto, fim de agosto, nós vamos de casa em casa, crianças sem matricular, pais sem, sem colocar as crianças na escola, e nós trazemos todos para aqui. Portanto, nós quando viemos para aqui, só num fim de semana registamos 300 crianças.

Mas registaram 300 crianças, mesmo no registo?

300 crianças. Chamamos o registo para vir cá.

O Registo Civil? Não estavam registadas?

Não estavam registadas e agora continuam. Nós, eu o ano passado registei 50. Eles não podem vir para o jardim sem estar registadas, nós não deixamos sem ter cédula, o pai não regista, regista com o nome da mãe. Ao vir para aqui nós registamos 50. E depois podia ser assim, regista e a lrmã não paga, mas nós pagamos como os outros.

Então têm de pagar o registo. Os pais não registam porque não querem gastar, gastar dinheiro e o projeto acaba por...

Não é não quererem, eu penso que o problema está em que a rapariga foi abusada por aquele homem e depois o homem [atual n.a.] não quer registar a criança porque não é filha dele e depois já tem outro homem e depois aquele também já não regista, e depois já tem outro e esse também não regista e andam crianças por aí sem registo. Por isso não é por falta de dinheiro, no próprio no hospital qualquer pessoa regista sem dinheiro.

A criança nasce e é registada. Só não se sabe quem é o pai, eles, elas sabem, mas não dizem quem é. Depois muitas crianças aparecem aqui sem estar registadas.

Acha possível replicar o projeto para os outros distritos de São Tomé?

Era possível se houver amor à causa. [pausa] É preciso haver muito amor à Causa. Eu garanto que é preciso haver muito amor. Por exemplo, ainda agora quando veio estas cheias todas [dezembro de 2021 e março de 2022] eu estava num desânimo muito caro. Você viu nós estarmos com tanto trabalho e ver isto debaixo, estar tudo cheio de água até ao meio, ver a água levar isto tudo à frente e ninguém do governo se importar?

Eu já reparei que ali que aquela parte do mapa mundo a parte inferior...

Ficou tudo isto cheio de água, eles andaram aqui, os educadores andaram aqui, tivemos que pôr as crianças todas aqui [indica a casa “Fiz do Mundo” que é ponto mais elevado do complexo edificado do Projeto], que elas ali ficaram todas inundadas. Andaram aqui uma semana a tirar barro e ninguém do governo se preocupou, por isso é preciso ter muito amor à causa.

Mais do que técnicos e ...

Técnicos? Técnicos temos bastantes, agora amor?

É preciso ter amor....

[sorriso da Irmã Lúcia]

Irmã Lúcia muito obrigado, obrigado pela atenção.

De nada.

Anexo 5 – Consentimento Informado Irmã Lúcia Cândido

CONSENTIMENTO INFORMADO

Cara/o participante,

O meu nome é José Pedrosa, aluno do Mestrado em História Relações Internacionais e Cooperação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

No âmbito da realização da minha dissertação de mestrado, um dos requisitos exigidos para a conclusão do mestrado acima referido, optei por desenvolver a minha pesquisa sobre a importância da Igreja Católica e das suas instituições em São Tomé e Príncipe na Cooperação para o Desenvolvimento, particularmente na educação.

Procuró responder à questão “Qual o papel desempenhado pelas instituições católicas na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe, no período de 1995 a 2015?”. Saliento que os resultados da pesquisa serão utilizados unicamente para fins curriculares e educativos.

Neste sentido, gostaria de contar com a sua disponibilidade, de forma voluntária - estas respostas não implicaram qualquer tipo de contrapartidas-, para responder a algumas questões, que serão gravadas em suporte áudio e vídeo.

Informo-a/o que será assegurados a confidencialidade da mesma e que a qualquer momento poderá interromper a entrevista. Até à publicação dos dados poderá pedir para editar parte das respostas ou mesmo desistir da sua colaboração, sendo certo que a sua colaboração será de extrema importância para o sucesso da investigação.

As respostas dadas serão guardadas em suporte digital próprio, apenas serão usadas para fins de investigação e não serão cedidas a outros.

São Tomé e Príncipe, 21 de Julho de 2022

O Entrevistador

José Fernando Pedroso Pedrosa

Aceito ser entrevistada/o,

A/O Entrevistada/o

Irmã Lúcia Cândido

Anexo 6 - Entrevista a Idzar Cabral, membro da direção e responsável pela área de informática do Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá.

Entrevista a Idzar Cabral, direção do Projeto Desenvolvimento Integral de Lembá, professor e formador no mesmo e na Escola Secundária de Lembá.

Dia e local: dia 22 de julho de 2022, 16,30h, na casa “Fiz do Mundo”, PDIL

Boa tarde Idzar, obrigado por me dar esta entrevista para o meu trabalho de pesquisa sobre educação, cooperação e Igreja Católica em São Tomé e Príncipe. Antes de mais gostaria que te apresentasses, nome onde vives e qual é o teu papel aqui no Projeto?

Boa tarde Zé, Idzar Simeiro Sanches Cabral, vulgarmente conhecido por Pnói. Vivo mesmo aqui em Neves, mais concretamente no bairro de Kotomá, sou coordenador do Projeto já há vários anos e no Projeto sou secretário de todo o projeto e também vice responsável do Projeto. Também aqui faço um pouco de tudo no Projeto. Sou professor de Informática, trabalho também na escola Mãe Clara e Nossa Senhora das Neves como secretário dos docentes.

Diz-me uma coisa, de que forma é que foste selecionado para as tarefas que realizas?

Vamos dizer que tudo começou a partir da catequese, andava na catequese, ali na catequese conheci as Irmãs e conhecendo as Irmãs, pronto. Fui um miúdo que tentava participar um bocado e acho que as Irmãs viram que havia um potencial em mim e começaram por me convidar a aprender informática e fui aprender informática. Fomos três. Assimilei um bocado de informática e a partir daí comecei a colaborar com as Irmãs.

Digamos então que a forma como foste selecionado foi acima de tudo pela empatia, pela forma como te foste envolvendo no Projeto, digamos assim. Não apresentaste credenciais?

Não, não. Foi aqui inicial.

Há quanto tempo trabalhas, estás envolvido no Projeto?

Bom, no Projeto se não me falha a memória, já vai aqui cerca de 18 anos a 19 anos que já estou no Projeto. Quer dizer que já estou no Projeto, que já estou vamos aí, ligado ao Projeto, quase mais, faz a chegar aqui em Neves, aí vai 18 a 19 anos.

De que forma é que participas, digamos assim, há um envolvimento, digamos assim, a direção do Projeto procura com que tu participes nessas mesmas tarefas. Na prática, de que forma é que um projeto quando está a ser preparado tu és ouvido? E de que forma, por exemplo, é que tu, digamos assim, tendo um papel relacionado com a Informática, de que forma a direção te chama para ouvir-te na forma de dirigires esse Projeto?

Bom, posso dizer que praticamente sou a segunda pessoa a ser chamado para os projetos. Sendo ou não por parte da Informática, normalmente os projectos, eu recebo os projectos e avalio, a partir daqui chamo a responsável, a Irmã Lúcia, depois mais tarde, depois chamo a outra equipa. Eu vou dizer que o meu envolvimento no Projeto, não vou dizer que sou a primeira, mas, pronto, é quase impossível chegarmos a um projeto que não passa por mim, como uma das primeiras pessoas e depois há outras pessoas. E a minha opinião, deixa-me dizer que graças a Deus, a minha opinião, é só de agradecer principalmente à Irmã, não só de mim, mas também dos meus colegas, a nossa opinião é sempre válida, somos sempre chamados a dar opinião a qualquer tipo de projeto que aparecer, seja ele de grande porte, pequeno porte, a nossa opinião é sempre válida graças a Deus.

Portanto, a direção ausculta-vos, ouve-vos e dá importância, dá uma grande importância à vossa opinião sobre qualquer que seja o...

Sim, sim, qualquer que seja o assunto, o projeto.

Diz-me uma coisa, quais são a teu ver as principais dificuldades, por exemplo em relação às pessoas que são, que acabam por ser beneficiárias do Projeto. Por exemplo seja na escola, claro que tu estás na parte, na parte do Jardim, mas também na parte da informática. Quais são as grandes dificuldades que tu, enquanto pessoa que está na informática, pessoa que está no Jardim, sente em relação aos beneficiários, com a comunidade, quais são as principais dificuldades?

Bom, as dificuldades, as dificuldades são muitas, são imensas, mas muitas das vezes, em alguns, vamos dizer, colaboradores e vamos dizer em alguns beneficiários, vamos dizer em alguns beneficiários talvez é mesmo falta de própria interação do próprio beneficiário. Não são todos, mas muitas vezes podemos ver que há beneficiários que,

pronto, que digamos que só quer. Quer que dê e não faz qualquer coisa. Por exemplo no Jardim, nas matrículas, nós falamos às pessoas, àqueles que não têm valor para pagar a matrícula, está a perceber, que nos traga banana, peixe, fruta e nós compramos e revertemos. Alguns “tudo bem”, outros dizem “eu não”, vamos dizer “Eu não! Vou dar banana para você fazer o quê? Eu não! O projeto tem dinheiro!”. Então muitas vezes vemos essa dificuldade e também socialmente, o próprio vamos dizer, também a pobreza é que também aflige em primeiro lugar a população e essa é a grande dificuldade, a meu ver que muitas vezes encontramos em grande dos nossos beneficiários e nossos colaboradores.

Mas, por exemplo, notas da parte deles, há sempre da parte das pessoas, imaginemos os papás e as mães, que metem os meninos e as meninas no Jardim, eles têm um acompanhamento permanente dos filhos no desenvolvimento, estão sempre presentes?

Sim, graças a Deus acompanham.

Então, eu de manhã falei com o Anastácio e o Anastácio diz que um dos problemas, por exemplo, começam a sentir na escola primária e depois já no segundo ciclo é que os papás e mães acabam por, digamos assim, se afastar e não querem...

Deixa. No Jardim, eles acham que no Jardim, como são menores, precisam muito mais proteção, alguns já estão na escola, estão mais crescidinhos e, portanto, já conseguem andar por suas próprias pernas.

Ok, ok. Este projeto acaba por ser um projeto que está relacionado com a cooperação para o desenvolvimento, antes de trabalhares nesta instituição, antes de trabalhares para o Projeto, já alguma vez tinhas ouvido falar de Projetos de Cooperação para o Desenvolvimento?

Não, Não!

E por exemplo, agora é que estás dentro do projeto e és uma pessoa que tem um determinado peso dentro do projeto, digamos assim, o que significa para ti, qual é a tua opinião, digamos assim, sobre esta questão da cooperação para o desenvolvimento? Quando agora ouves falar em cooperação para o desenvolvimento como é que reage?

Como é que reajo? Com a cooperação, o cooperar o desenvolvimento, como é o nosso projeto, quando isso para mim, pronto vamos dizer que é uma grande valia, até. Pronto, próprias palavras para dizer que acaba por fugir porque. Vamos dizer, para o distrito de Lembá em si, onde nós vivemos, se não fosse a cooperação, esse projeto aqui no nosso distrito, vamos dizer que o pouco que nós conseguimos avançar não ia acontecer, nós estávamos mais atrás ainda. A partir dessa cooperação, do projeto que apareceu, o distrito em si, nós ficamos, nós estamos a ganhar muito, muito, muito. E os projetos para a cooperação, quando ela é realmente aplicada, como o próprio nome diz, vamos ver que isso anda. Porque muitas das vezes o próprio santomense, sei que chegam em São Tome, chegam projetos, esse projeto não sei que mais, mas isso depois não anda. Mas quando isso anda isso realmente nós com vontade, isso pronto, no final quando vamos ver, tiramos algo positivo.

Como é que tu avalias a relação, apesar de tu também pertenceres um órgão diretivo, como é que tu avalias a relação que existe entre a direção do projeto, a irmã, tu enquanto secretário, com os beneficiários do projeto, como é que tu avalias a relação de uns com os outros?

Pronto é uma relação positiva, relação positiva porque para além, eu também vou ao terreno, também sou animador sociocultural, fiz uma formação diretamente nisso e vou terreno e, graças a Deus, essa interação, essa aí, essa troca aí é positiva.

É positiva. De todos aqueles projetos em que foste trabalhando ao longo destes quase 20 anos, quais foram para ti, digamos assim, os mais importantes? Por exemplo, de todos aqueles setores de todos aqueles vetores que o projeto que é que o projeto de desenvolvimento em batem, na tua opinião quais são para ti os que mais se destacam? Para mim?

Sim, os que mais se destacam positivamente, no sentido de desenvolvimento de toda esta região de Lembá. Os que têm mais impacto.

O que tem mais impacto, podemos dizer, é a parte educativa, a parte educativa e a parte social, a parte social e também a parte profissional. Que a parte educativa vamos ver que hoje, a questão da escola o distrito melhorou muito. E a parte social, principalmente posso dizer a parte de trabalho dos idosos, quando vamos para o terreno que isso nós

sentimos mais, o facto de darmos a troca com os idosos, isso está a ver, é um dos pontos mais, mais altos. Eu estou com os idosos porque nosso distrito, o nosso país em si, os nossos idosos são muito maltratados e abandonados. E quando eles, pronto, têm essa oportunidade de estar no Lar ou ter um prato quente diariamente, uma vez mensalmente ter um cabaz, portanto, sentem mais um suporte. Mesmo com o abandono, já não ficam totalmente abandonadas. Mal ou bem todos os dias tem uma visita, alguém que vai dizer um bom dia, pronto, muitos que vão trançar aos idosos o cabelo, aquele que, pronto, dá um sorriso e eles já não ficam assim, sentem assim esse abandono. Também é um dos pontos mais fortes, muito, muito fortes, mais a parte educativa, a mais forte.

No teu caso que tipo de formação específica é que recebestes já depois de teres entrado no projeto? Que tipo de formação é que tu recebeste para atuar, para desenvolver a tua atividade junto dos beneficiários? Por exemplo, referistes há pouco a animação cultural, o estar junto dos mais idosos. Além dessa animação cultural recebeste outras formações? Para levar a cabo a tua, digamos assim, a parte informática por exemplo.

Quando entrei no projeto a primeira formação que recebi realmente foi animador sociocultural e depois daí, na mente já vai fugir porque são tantas formações. Praticamente de dois em dois anos temos sempre formação, quando vem os voluntários, então entre voluntários são repartidos cada um nas suas áreas e pronto. Mesmo não sendo formação de seis meses, mas de um mês, vinte dias, nós temos sempre uma pequena formação, capacitação de forma a que cada um na sua área. Concretamente no projeto animador sociocultural e depois academicamente fui tendo outras formações, mas concretamente no projeto, assim que entrei o projeto disse "pronto vais fazer formação de animador sociocultural".

Então a direção do projeto acabou por providenciar essas formações que foste tendo. E além disso falaste agora em habilitações académicas, depois de teres entrado no projeto de formação. Quais é que eram as habilitações quando entrastes e quais são hoje em dia, depois de estares no projeto, as tuas habilitações?

Pronto, no projeto para dizer que infelizmente parei de estudar muito, muito cedo, ainda puto na nona classe. Vivia aqui e tínhamos que ir para o liceu na cidade São Tomé, despertar logo às três da manhã para apanhar autocarro para o Liceu (cidade de São Tomé). E condições naquele momento não tinha como, então parei muito, muito cedo. Mesmo aí terminou a nona classe aí com catorze, treze, catorze anos parei. Pronto, fui ficando por aí na catequese, quando entrei para o projeto é que pronto, com a ajuda do projeto retomei. Com a nona classe fui fazer, já pós-laboral, e terminei o liceu. Depois do liceu, pronto fui para uma universidade que é o IUCAI, fiz um curso médio do secretariado internacional. E depois, ainda no IUCAI, fui lá no direito. Frequentei, fui até ao terceiro ano, pronto, e infelizmente tranquei a matrícula porque foi um bocado de falta de tempo. E, basicamente, a parte académica no projeto é isso.

Diz-me só uma coisa alguma vez a direção por exemplo sei lá precisava de ti e tu estavas a estudar e eles colocaram algum entrave? Colocaram alguma dificuldade no teu estudo?

Não, graças a Deus, não. Mas sempre a dar força, a irmã diz "tem que estudar".

Então na prática, isto é, foi ao contrário. Estão sempre incentivar-vos para vocês estudarem?

Sim.

Os projetos onde estás envolvido, tendo em conta os projetos onde estás envolvido, tu és convidado a avalia-los? Por exemplo és convidado avaliar os projetos onde estás envolvido, por exemplo na parte de informática fazes a tua avaliação, por exemplo enquanto professor, também na parte de animador sócios social? A direção pede-vos para vocês fazerem uma avaliação do projeto em si, ou das várias valências em que vocês estão envolvidos no projeto?

Sim, sim, sim. A direção faz, nós fazemos sempre uma avaliação, fazemos duas vezes por ano. Fazemos uma avaliação e um relatório total das nossas atividades e também vem a cooperação de fora do projeto. Então fazemos duas vezes por ano, somos chamados a fazer avaliação total das nossas atividades.

Diz-me uma coisa, e os beneficiários? De algum modo os beneficiários, por exemplo, os idosos são auscultados também quando vocês vão fazer esse relatório por

exemplo? Quando estamos aqui a falar de animação cultural, alguém que vá por exemplo falar com os idosos e perguntar o que é que eles acham do projeto?

Isso ainda não fizemos.

Ainda não fizeram essa parte?

Começar um inquérito e se sentar e informar, mesmo junto dos idosos, como é que acha, como está, assim formal não fizemos. Fazemos é, vemos um idoso e "como é que é?", "Cê có vô é", a nossa língua sabe como é que é. "Sá bua.", "Estou bem", mas fazemos assim. Como se fosse um inquérito, sabe, não!

Não se faz, portanto. Voltando aos idosos, é feito aquele acompanhamento diário, dizer assim, é feita uma avaliação visual diária, falar com os idosos, estarem sentados. Mas fazer por exemplo um inquérito, perguntar o que é que eles acham, isso ainda não foi, digamos assim, elaborado, ainda não foi feito?

Não.

Por exemplo eu ontem vi que vocês a nível de educação, vi que vocês foram todos para a praia. Portanto uma forma de estreitar os laços, digamos assim, a cooperação, a amizade entre os diferentes colegas. Existe em todo o projeto formas de estreitar essa colaboração entre os vários colegas? Por exemplo na informática, na carpintaria? Sim, sim, fazemos todas! Fazemos todos os anos cada secção. Ontem foi a parte educativa. Os costureiros também fazem, já foram, já fizeram, também os idosos, o Lar de São Francisco já foram fazer a mesma coisa e a carpintaria também fez a mesma coisa. Fazem todos os anos.

E pessoalmente como é que tu, pessoalmente o que achas desses momentos de estreitar a colaboração com os colegas?

Bem é importante. Tendo em conta que no dia a dia estamos na correria, cada um com o seu afazer. Neste dia nós estamos sentados na praia, tomar um banho, sentados a conversar, uma cervejinha aí, que não falha, não é. É um dia que tiramos só para sentar, podemos espairecer um pouco para conversar. É por isso que essa ideia é muito importante, para esquecer o dia-a-dia, esquecer a correria.

la fazer uma questão, mas na prática já me respondeu porque os projetos, acaba por ser o Idzar um dos primeiros a receber os projetos. Pergunto: a direção auscultava-vos

por exemplo sobre os projetos? Sempre que um projeto, imaginemos, que não passa por ti, mas pela Irmã Lúcia, a direção recebeu indicações para um projeto, de algo que podia ser desenvolvido. A direção reúne sozinha e toma a decisão ou habitualmente procura ouvir os mais importantes, ou ouvir a maioria dos colaboradores?

Pronto, sabe que nós fizemos é, sendo a Irmã Lúcia que recebeu ou não, recebemos o projeto, nós. Por exemplo, imagina que é um projeto ligado a carpintaria, nós chamamos os carpinteiros mais velhos, os mais responsáveis, sentamos com eles apresentarmos o projeto e vamos ouvir a opinião deles. Onde pode melhorar, onde é que não pode melhorar, e assim. Se for um projeto ligado a costura, a mesma coisa, chamamos a costureira, as costureiras responsáveis, um projeto ligado à educação a mesma coisa, chamamos os diretores e os responsáveis da escola e discutimos. Nunca pegamos só, a direção nunca pega e trata sem ouvir os colaboradores. Vamos dizer não todos, mas os responsáveis de cada componente. Então ouvimos e depois é que damos andamento ao projeto.

Pessoalmente quais achas que são os fatores que podem ser prejudiciais ao projeto no seu todo?

Pessoalmente, vamos dizer que para São Tomé o projeto, tendo em conta que não falamos sós, de uma forma ou outra estamos ligados ao governo, ao estado. A questão política prejudica muito projeto. Sabe, essa questão política chega aí ao projeto, politicamente o projeto muitas vezes tem que ser dado ao fulano X para fazer porque ele é da minha bancada, é da minha cor política e muitas vezes ele nem sequer está preparado para exercer ou fazer esse projeto e politicamente isso interfere muito, muito no projeto.

Acaba por afetar?

Sim.

Pessoalmente, sente-se valorizado, responsabilizado pela direção?

Muito, muito. Eu acho que até de mais [riso].

E já agora nesse sentido de responsabilidade, existem normas e regras para cada um se sinta responsabilizado na sua área do projeto, existe uma espécie de conduta?

Sim, sim, existe.

Mas essa conduta, por exemplo, de manhã o Anastácio indicou-me que essa conduta, no caso de educação, fundamentalmente era oral. Havia uma reunião em que era dada a cada um, digamos assim, o que cada um tinha de fazer, não havia regulamento interno. Por exemplo, no caso de informática, no caso da parte social, etc. como é que funciona?

Pronto, praticamente é como disse Anastácio, chamamos a pessoa, o seu responsável realmente não temos o hábito de assinar, como se fosse um compromisso, texto, pessoa responsável, tem de assinar aqui, etc. Mas, pronto, chamamos a pessoa, conversamos, as responsáveis, com a pessoa, a tua função é essa, essa e essa, e pronto, vamos acompanhando a pessoa e assim adiante, pronto, toca a mexer.

Qual é a avaliação que faz do projeto desenvolvido no seu todo, pelo projeto na sua totalidade na comunidade?

Pronto, é uma avaliação, eu vou dizer que é uma avaliação positiva. Mas se você sair daqui para fazer um inquérito para todas as pessoas elas vão dizer a mesma coisa. Graças a Deus é uma avaliação positiva, não só aqui na comunidade, mas, sim, vamos ver em São Tomé e Príncipe. É positivo, muito, muito positivo, porque o projeto vai nos trazer muitas, muitas oportunidades que antes era quase, quase impossível, principalmente para Neves. Para Neves, tendo em conta que não é tão longe da capital, são vinte e sete quilómetros, mas a via de acesso é complicada. Depois é um distrito onde com a chuva para transitar é complicado. O projeto veio aproximar, veio trazer muita coisa. Para dizer só que, antigamente, mesmo que fosse só uma fotocópia, para fazer tinha de ir à capital. Então agora com o projeto, mesmo a questão de informática, muita coisa ficou aqui no distrito. É por isso uma avaliação muito, muito positiva, na atividade do projeto.

E por exemplo, diretamente na educação de que forma é que achas que o projeto teve impacto que a avaliação faz do projeto de educação?

Na educação, no distrito, vamos dizer que veio acabar com turmas superlotadas. Antes a nossa escola primária [pública] são oito salas e não tinha as menores condições, o jardim, só tínhamos um jardim e se calhar, vamos dizer, que os miúdos pareciam sardinhas dentro da lata. Então uma das coisas foi acabar com a superlotação. Outra

coisa, não é por ser do projeto desenvolvimento de Lembá mas eu vou dizer, a melhoria na educação, é que, tendo em conta que a nossa escola é semi privada nós gerimos os nossos professores. Há uma diferença entre os nossos professores e os professores da escola pública. Não é porque os nossos melhores, não são melhores, mas pronto, porque tem mais acompanhamento, o diretor está aqui sempre com eles, então dá mais vida, comparando, pronto, com a escola pública.

Muitas vezes o professor, o acompanhamento nem sempre é sequente com o diretor, mas os nossos, graças a Deus. Mesmo a educação vai melhorar muito, só para dizer que se os pais pudessem, em grande parte, todos estavam aqui. Porque aqui, pronto vou dizer, mesmo nível da cantina, a nossa cantina funciona todos os dias, mas infelizmente as cantinas das escolas públicas se funcionar duas vezes por semana! Mas as nossas cantinas todos os dias. Então os miúdos automaticamente com a cantina a funcionar, com o melhor acompanhamento, normalmente os nossos miúdos saem, normalmente academicamente saem bem preparados, não vou dizer que melhor que os outros, mas é uma preparação um pouco, ligeiro em relação aos outros.

Uma última questão, como imagina a sua vida e a da comunidade sem o projeto.

Imagina a comunidade sem o projeto, quem seria hoje o Idzar?

Eu não sei [riso], talvez seria um qualquer, ou não estaria em São Tomé. É, uma das duas coisas, ou seria um Idzar qualquer ou já estaria fora de São Tomé há muito tempo. Porque, graças a Deus, com o projeto, não vou dizer que devo a minha vida ao projeto, devo a minha vida a Deus, mas com o projeto, graças a Deus, eu hoje sou outra pessoa e posso dizer que tudo o que tenho, bom [pensativo]. O Idzar em pessoa que saiu do projeto, que entrei lá ainda muito jovem, pronto, é lá que me formei, é lá onde me tornei homem. E por isso não sei, não me vejo sem o projeto, é complicado. Só para dar um exemplo, imaginemos que o projeto está para acabar, vou ficar assim? Para onde vou? Vou ter de emigrar? É por isso que sem o projeto eu não me vejo, não me vejo sem o projeto.

Por último, acha possível replicar o projeto nos distritos?

Acho que sim, acho que sim. É possível.

Idzar, muito obrigado pelo seu tempo, pela sua disponibilidade.

Obrigado eu Zé, valeu.

Anexo 7 – Consentimento Informado Idzar Cabral Integrado de Lembá.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Cara/o participante,

O meu nome é José Pedrosa, aluno do Mestrado em História Relações Internacionais e Cooperação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

No âmbito da realização da minha dissertação de mestrado, um dos requisitos exigidos para a conclusão do mestrado acima referido, optei por desenvolver a minha pesquisa sobre a importância da Igreja Católica e das suas instituições em São Tomé e Príncipe na Cooperação para o Desenvolvimento, particularmente na educação.

Procuro responder à questão “Qual o papel desempenhado pelas instituições católicas na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe, no período de 1995 a 2015?”. Saliendo que os resultados da pesquisa serão utilizados unicamente para fins curriculares e educativos.

Neste sentido, gostaria de contar com a sua disponibilidade, de forma voluntária - estas respostas não implicam qualquer tipo de contrapartidas-, para responder a algumas questões, que serão gravadas em suporte áudio e vídeo.

Informo-a/o que será assegurados a confidencialidade da mesma e que a qualquer momento poderá interromper a entrevista. Até à publicação dos dados poderá pedir para editar parte das respostas ou mesmo desistir da sua colaboração, sendo certo que a sua colaboração será de extrema importância para o sucesso da investigação.

As respostas dadas serão guardadas em suporte digital próprio, apenas serão usadas para fins de investigação e não serão cedidas a outros.

São Tomé e Príncipe, 22 de Julho de 2022

O Entrevistador

José Fernando Luís Ribeiro

Aceito ser entrevistada/o,

A/O Entrevistada/o

Idzar Cabral

Anexo 8 - Entrevista Anastácio Bonaparte, diretor pedagógico das escolas do Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá.

Entrevista a Anastácio Bonaparte, Diretor Pedagógico da área educativa do Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá, professor de Ensino Básico.

Dia e local: dia 22 de julho de 2022, 11,30h, na Escola Básica de 2º ciclo Nossa Senhora das Neves, PDIL

Anastácio muito bom dia, antes de mais falemos um pouco sobre si. Quem é o Anastácio Bonaparte?

Sim, chamo-me Anastácio Bonaparte e resido cá em Neves e trabalho aqui na escola Básica Integrada Mãe Clara e na Nossa Senhora das Neves, que é essa em que nos encontramos, como diretor pedagógico.

De que forma foi selecionado para as tarefas que realiza?

Eu trabalhava na Escola Básica de Neves e a Irmã foi solicitando ao diretor de altura, que era o diretor Armindo, conhecendo todos os meus trabalhos e assim sendo interessou-se. E ela foi falar com o diretor para contactar-me no sentido trabalhar cá com ela e eu aceitei logo, tendo em conta que vi que o trabalho com ela, o trabalho vi que era para desenvolver aqui o nosso distrito e não podia negar isso.

Há quanto tempo está no projeto? Há quanto tempo está integrado no projeto? E quais foram as funções com que se iniciou no projeto? Começou logo como diretor pedagógico?

Não, eu comecei como professor com uma turma da segunda classe e, na altura, desempenhava o papel de responsável aqui da escola, só havia quatro turmas, com o andar do tempo houve necessidade de construir mais salas de aula.

Em que ano é que foi convidado pela Irmã para começar aqui este processo?

Em 2011.

De que forma é que participa na gestão do projeto?

Bem, normalmente quanto à questão dos projetos, uma vez que a escola está inserida no Projeto, a escola pertence ao Projeto, realmente tem de prestar algum serviço também ao Projeto. Há um ditado que diz "todos por um e um por todos", não é pelo

facto de eu pertencer a educação que não posso prestar um serviço ao Projeto. Na medida em que é possível, que a necessidade, mesmo de outras valências do Projeto, que precisa de mim para a minha colaboração, estarei sempre presente para dar a minha contribuição.

Portanto, há um intercâmbio entre as várias valências do projeto?

Sim, sim.

De que forma é que por exemplo, quando há necessidade fazer uma avaliação do projeto todo, não só da educação, como é que o Anastácio é auscultado? De que forma é que a Irmã falou consigo, ou melhor a direção fala consigo?

Nesse caso a Irmã convoca todos os responsáveis da valência do Projeto, reunimos, fazemos um balanço do Projeto em si, cada responsável de cada valência vai falar um pouco daquilo, como é que foi o trabalho, quais são as perspetivas, dificuldades, essas coisas todas.

Esta reunião é feita de forma anual ou reúnem com mais frequência?

Essa reunião ocorre anualmente, no final do ano faz esse balanço geral, mas, na medida do possível, às vezes quando há uma necessidade nós reunimos para acertar algumas coisas.

Aqui, especificamente relacionado com esta parte educação, quais são as principais dificuldades que existem por exemplo na relação com os beneficiários? Por exemplo com as crianças e encarregados de educação?

A dificuldade aqui, com que nos deparamos no dia-a-dia relativamente aos pais e aos encarregados de educação, é a ausência dos pais. E muitas das vezes, se nós não convocamos encontro, eles não aparecem para dar a conhecer ou para saber realmente a situação da criança na escola em termos de ensino aprendizagem.

Por exemplo há crianças, por exemplo, há outros mesmo que nós chamamos e não aparecem, dizem que não têm tempo, que tem muitas coisas para fazer. Agora, sobretudo, tendo em conta que nós estamos numa região piscatória e as mães é que, normalmente, se responsabilizam por tudo da criança na escola, os pais saem de madrugada para a pesca e só regressam à tardinha e não tem tempo para tal. A mãe também vai para a cidade vender peixe e por essa razão encarrega um vizinho, por vezes

um filho para acompanhar o processo de criança e esse também não aparece e nós ficamos aqui nesta situação.

Este Projeto, todo o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, é um projeto de cooperação para o desenvolvimento. Antes do Anastácio trabalhar para o projeto já tinha tido alguma experiência algum contacto com este tipo de projetos para a cooperação, para o desenvolvimento?

Sim, porque antes de entrar diretamente no projeto eu estava ao serviço no ATL, que é para ajudar as crianças no tempo livre. E nesse momento fazíamos diversas atividades com crianças, para as crianças desenvolver a capacidade de música, danças e até crianças que tinham dificuldades na escrita e leitura, nós aproveitávamos esse momento com essas crianças. E foi a partir desse momento em que interessou mesmo à Irmã em convocar-me.

Tendo em conta essa envolvência toda, tendo em conta que este Projeto tem uma relação com a cooperação qual é a sua avaliação, de que forma é que valia este termo cooperação para o desenvolvimento?

Realmente dou um valor positivo a esta cooperação, uma vez que isso tem impacto positivo, tem impacto positivo. E mesmo o nosso governo notou e tem apostado muito aqui no trabalho do Projeto e colabora também nesse sentido, e então essa cooperação, para nós, é de grande valia.

Já me disse que participou dentro do projeto em várias valências, apesar de estar neste momento em funções na educação. Qual é para si, ou quais são para si, as valências mais importantes em todo o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá?

Eu não posso especificar a valência mais importante, porque cada uma das valências tem a sua especificidade. Então por essa razão se nós podemos dizer “olha é a carpintaria”, mas outros dizem não, outros dizem que é importante, porque autossustentável, a costura também a mesma coisa. Temos educação para desenvolver, para que as crianças possam desenvolver-se e ter um futuro digno. Então, eu não posso dizer se este ou aquele é mais importante que o outro.

Todos são importantes. No seu caso para ser diretor pedagógico recebeu alguma formação específica? E essa formação recebeu-a antes ou já depois de fazer parte do projeto?

Sim, eu enquanto fazia parte do projeto foi que recebi esta formação. Foi até a Irmã que me incentivou, realmente, para fazer esta formação e, graças a Irmã, hoje tenho a licenciatura. E depois defendi o trabalho "O papel do gestor na educação, do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe" e por essa razão, interessou-me tanto que me levou a investigar esse trabalho, tendo em conta que já prestava esse serviço, foi o que eu fiz para inteirar-me melhor daquilo que é o gestor na escola.

Então essa é a tese da sua monografia?

Sim.

Antes do Anastácio Bonaparte estar inserido no projeto quais eram as suas habilitações?

Tinha a 11ª classe e depois tinha uma formação média, que é o Magistério Primário.

E, entretanto, concluiu a licenciatura?

Sim, depois de estar inserido no projeto é que eu me envolvi, com a ajuda da Irmã Lúcia graças a Deus, e consegui concluir a licenciatura.

A Irmã Lúcia e a direção incentivaram providenciaram essa formação?

Sim.

Especificamente o Anastácio é incentivado a fazer uma avaliação dos projetos onde está inserido? A direção convida-o, não só enquanto diretor pedagógico, mas também como membro da comunidade? É chamado a avaliar esta área da educação e também de outros projetos? E quando o fazem é só uma conversa informal ou existem documentos escritos onde existe essa avaliação?

Não, isso não, certamente isso não fazemos. Eu estou mais direcionado para a Educação e então a avaliação que fazemos é na educação. Agora para outras valências não, porque há outros responsáveis dedicados a isso.

Então Anastácio, neste caso como está mais vocacionado para educação, quando a direção do Projeto faz uma avaliação sobre educação o Anastácio...

É convidado para estar nesse momento, em alguma coisa ligada à educação.

E esses instrumentos de avaliação, como me diz, o suporte é oral ou existem documentos escritos iguais de ano para ano para avaliar os pontos?

Nós realmente fazemos um balanço geral daquilo que foi o trabalho de funcionários, quer docentes, quer não docentes. E, sobretudo, desde há dois anos temos uma ficha para avaliar os funcionários, uma avaliação final. Então no final do ano fazemos essa avaliação de docentes e não docentes.

Muito bem. E relativamente aos pais e alunos, a escola tem alguma forma de auscultar, perceber a avaliação que eles fazem da escola? Ou essa é uma avaliação que decorre do contacto diário que vão tendo com eles?

Com os pais? Sim, normalmente nós fazemos essa avaliação com os pais, oralmente, conversamos por causa da situação das crianças, enfim, em termos de comportamento, em termos de assiduidade e muito mais, mesmo a aprendizagem. Normalmente uma criança que tenha dificuldade extrema ou média nós automaticamente recorremos aos pais, aos encarregados de educação, para eles estarem a par da situação de criança, e o que nós podemos fazer para, junto dos pais, ajudar a desenvolver a criança. Outros, por vezes, ignoram e isso é o pior, eles ignoram em vir a escola dizendo que não tem tempo para tal e depois no final a criança não terá bom aproveitamento.

Então esse contacto é permanente. Outra dúvida que eu tenho porque também sou professor, diretor de turma, como é que vocês fazem quando os pais não dão resposta? Há algum mecanismo? Em Portugal existe uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens quando os pais ignoram. Aqui existe algo do género?

Aqui nós temos a Comissão dos Pais e Encarregados de Educação, nós informamos a comissão e o presidente da comissão, em conjunto com a sua equipa, procura saber o número da criança, o contacto, para entrar em sintonia com os pais.

Dentro do Projeto existem formas de estreitar a colaboração entre todos? Eu ontem verifiquei que foram todos juntos para a praia em passeio. Isso existe uma única vez por ano ou ao longo do ano existem formas de estreitar essa colaboração?

Nós fazemos isto sempre no final do ano letivo. Assim que terminar a formação, porque todos os anos durante o mês de julho promovemos formação para professores,

educadores, serventes, guardas e tudo mais, então no último dia de formação, terminou, então nós promovemos esse passeio, essa interação entre todos.

Para fortalecer o espírito do grupo?

Sim.

Quando a direção do Projeto quer tomar alguma decisão, por exemplo quando decidiram abrir a escola Nossa Senhora das Neves o Anastácio é ouvido, ou a direção vê que existe essa necessidade na comunidade e decidiu avançar sem, por exemplo, ouvi-lo a si que é o diretor pedagógico?

É assim, primeiramente a Irmã Lúcia, como responsável máximo do projeto chama todos os responsáveis, conversa, procuro ouvir cada um, cada um vai emitir a sua opinião, e é aí que ela vai tomar uma decisão, se é para nós seguimos em frente ou não. Nunca faz coisa sem ouvir. Procura entrar sempre em contacto com os seus aliados.

Então sente-se, falou agora em aliados, e sente que os outros são aliados, estão inseridos no projeto com a Irmã Lúcia?

Sim.

Pessoalmente quais acha que são os fatores que podem prejudicar o projeto?

Em termos...

Pessoais, enquanto diretor pedagógico quais acha que são os problemas que afetam o projeto? Por exemplo eu já falei com várias pessoas na comunidade que me referem o problema do alcoolismo, isso acaba por afetar. Imaginemos um funcionário que tem problemas de alcoolismo isso vai afetar todo o Projeto.

Já entendi. Então no nosso caso, pessoalmente, o que tem colocado bloqueio no trabalho, não por vontade própria, são os professores que se encontram em formação, chegam muito atrasados. E quase todos os que trabalham no segundo período estão em formação. Esta deslocação daqui são vinte e sete quilómetros e depois o regresso. A aula inicia às 12h30 e por vezes chegam às 14h, 13h45, isso eu já procurei me valer de forma para tentar mudar, mas está sendo difícil. Porque não é vontade deles, mas a falta de transporte, essa é a razão. E é isso que me incomoda tanto.

Por aquilo que depreendi da nossa conversa posso dizer que o Anastácio se sente responsabilizado, valorizado pela direção. Relativamente à educação há normas, há

regras sobre responsabilizado de cada pessoa para o cargo? Cada um sabe especificamente o que tem de fazer? Como é que tem de fazer?

Sim, porque no início do ano letivo nós reunimos imediatamente com todos os funcionários e delegamos a responsabilidade para cada um dos funcionários. Então, assim sendo, cada um já sabe o que tem a fazer tanto professores, como educadores, como serventes e guardas. Cada um já sabe o que tem de lidar, nós delegamos tudo desde o início.

Então essa responsabilidade de cada um, do cargo que cada um ocupa, está bem definido logo no início do ano?

Sim, logo no início do ano.

Qual é a avaliação que faz do trabalho do Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá aqui na comunidade, não só aqui nas Neves, mas em todo o distrito de Lembá relativamente a educação? Como é que a comunidade vê o projeto em si?

O projeto. A comunidade vê o projeto como se fosse uma solução para o distrito de Lembá. Uma solução para o distrito de Lembá porquê? Porque é um projeto que trouxe, gerou emprego para muitas famílias e com essas construções, com a construção da escola e jardim, hoje nós temos muitas crianças, crianças que saem satisfeitas para vir para a escola. E com educação, não posso dizer, em relação às outras escolas, que tem melhor qualidade de educação, mas visto que nós dedicamos muito pelos professores no sentido eles trabalharem com responsabilidade. Isso é reconhecido na comunidade, visto que todos os pais, mesmo as crianças pedem para vir estudar para aqui, se os pais não aceitarem as crianças começam a chorar "eu não vou para a escola, eu não vou para a escola, quero aqui das irmãs". Então isso quer dizer que esse projeto tem uma valia para a nossa sociedade. É um projeto que veio para ficar e todos acreditam, e todos, realmente, sabem que veio para fazer história aqui no nosso distrito.

Uma última pergunta, como imagina a sua vida e a vida da comunidade sem este projeto? Quem seria o Anastácio?

Sim, eu para dizer que fazendo uma comparação entre a minha vida de outrora, antes do projeto, e agora, eu digo que agora estou melhor. Porque aqui com o Projeto eu aprendi muito, aprendi muito mesmo. Aprendi a lidar com os colegas, a relacionar-me

com as pessoas e, sobretudo, quando há um problema a saber como, quando, em que momento é que devemos interferir.

Em algumas situações tentar ajudar as pessoas, isso graças à Irmã que nós temos aqui. Porque a Irmã aqui para nós não é uma pessoa que está só a dedicar-se ao Projeto. Trouxe o projeto, mas sim trouxe também valores. Valores não só para a escola, mas sim para a sociedade. Se as pessoas realmente souberem seguir o caminho que a Irmã indica para as pessoas seguirem, nós já teríamos uma sociedade diferente aqui no nosso distrito. Isso é muito importante para nós, sobretudo para mim é um exemplo que eu também levo para outras pessoas.

Hoje em dia eu sei que muitas pessoas recorrem a mim buscando ajuda porque eu ganhei essa confiança da Irmã Lúcia e das outras Irmãs, porque sempre eu achava que aprender nunca é demais.

Então tens razão, que hoje vejo que sou uma pessoa que está disponível para ajudar muitas outras pessoas e graças a este projeto. Outra hora quando uma pessoa recorria a mim eu também ignorava, eu dizia "o que vou fazer? O que posso fazer? Eu não tenho nada a ver com isso.", mas hoje não, hoje não. Hoje eu sei, se eu não estou de momento passa amanhã ou depois para nós conversarmos sobre isso e assim sempre aparece solução para tudo. É o Projeto, é o fruto do Projeto quem me fez estar assim hoje. E eu dou graças por isso.

Então para mim o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá é tudo, não só tanto [pensativo]. Se o Zé vai solicitar outros colegas vão dizer a mesma coisa, que é muito importante para nós.

Então o projeto na comunidade, vamos imaginar que o projeto não existia na comunidade. Como seria?

Seria uma comunidade desorganizado, eu digo desorganizada porque a nossa sociedade de hoje, como se diz, temos uma sociedade doente porque já não há esse respeito entre as pessoas, cada um faz aquilo que quer. Mas o projeto tem abraçado muita gente e sobretudo essas pessoas que, por vezes hoje, tem esses comportamentos desadequados. Nós encontramos uma maneira de encontrar essas pessoas para fazer essas pessoas ver, conhecer realidade. E essas pessoas quando vão para a sociedade já

levam outro tipo de comportamentos. Se não houvesse projeto não sei o que seria aqui do nosso distrito.

Acha possível que este projeto seja replicado noutra distrito além de Lembá?

Até que isso é o que eu sonho sempre. Se tivesse um destes projetos em cada distrito, com esta potencialidade, o nosso São Tomé e Príncipe conheceria dias melhores. Porque eu sei que é um projeto de grande importância, eu sei que há outros distritos que precisam disso e mesmo os nossos governantes tem consciência disso. Então quando outras pessoas de outros distritos vem visitar o nosso projeto dizem “Pôxa! Se nós tivéssemos um destes projetos no nosso distrito, quem sabe lá as coisas não seriam outras!”. Isso quer dizer que os distritos também estão a precisar de um projeto. Mas o projeto não é tudo, é preciso ter pessoas com dinâmicas para fazer o projeto seguir em frente, porque se não for assim o projeto não avança.

Anastácio muito obrigado pela sua disponibilidade e pelas respostas sinceras que me deu.

Anexo 9 – Consentimento Informado Anastácio Bonaparte

CONSENTIMENTO INFORMADO

Cara/o participante,

O meu nome é José Pedrosa, aluno do Mestrado em História Relações Internacionais e Cooperação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

No âmbito da realização da minha dissertação de mestrado, um dos requisitos exigidos para a conclusão do mestrado acima referido, optei por desenvolver a minha pesquisa sobre a importância da Igreja Católica e das suas instituições em São Tomé e Príncipe na Cooperação para o Desenvolvimento, particularmente na educação.

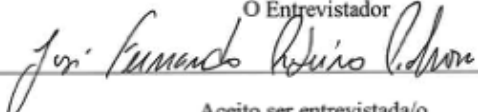
Procuro responder à questão “Qual o papel desempenhado pelas instituições católicas na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe, no período de 1995 a 2015?”. Saliento que os resultados da pesquisa serão utilizados unicamente para fins curriculares e educativos.

Neste sentido, gostaria de contar com a sua disponibilidade, de forma voluntária - estas respostas não implicaram qualquer tipo de contrapartidas-, para responder a algumas questões, que serão gravadas em suporte áudio e vídeo.

Informo-a/o que será assegurados a confidencialidade da mesma e que a qualquer momento poderá interromper a entrevista. Até à publicação dos dados poderá pedir para editar parte das respostas ou mesmo desistir da sua colaboração, sendo certo que a sua colaboração será de extrema importância para o sucesso da investigação.

As respostas dadas serão guardadas em suporte digital próprio, apenas serão usadas para fins de investigação e não serão cedidas a outros.

São Tomé e Príncipe, 22 de Julho de 2022

O Entrevistador


Accito ser entrevistada/o,

A/O Entrevistada/o


Anexo 10 - Entrevista a Guilherme Inglez, professor do Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá e da Escola Básica de Neves, ex-diretor da Escola de Ponta Figo e da Escola Básica de Neves e ex-delegado distrital de educação de Lembá

Entrevista a Guilherme Inglez, professor de matemática no PDIL e na Escola secundária de Neves e coordenador do Ensino Profissional no PDIL, ex-Diretor da Escola Básica de Diogo Vaz e da de Neves e ex-delegado da educação do distrito de Lembá. Já após a entrevista e as eleições de setembro de 2022 foi eleito presidente da Câmara Distrital de Lembá.

Dia e local: dia 24 de julho de 2022, 16,30h, na casa “Fiz do Mundo”, PDIL

Guilherme, obrigado por estar aqui presente, agradeço o facto de ter vindo e poder abordar outras questões relacionadas com o meu trabalho para a universidade. Em primeiro lugar gostaria que o Guilherme falasse um pouco de si. Quem é o Guilherme e o que tem feito em termos profissionais?

Bem, sou o Guilherme conhecido aqui por Inglês, chamam-me Inglês. Em termos profissionais sou professor de formação há mais do que vinte anos, venho lecionando como professor há 30 anos, lá fiz uma formação em Magistério Primário, seguidamente, passados alguns anos, uma licenciatura em matemática e ciências naturais para segundo ciclo do ensino básico. Exerci várias profissões: fui professor, responsável pela Escola Básica Diogo Vaz, fui também diretor da Escola Básica de Neves e fui também delegado para a educação no distrito de Lembá e atualmente sou professor de matemática de 11º ano. Também tenho outras áreas, sou eletricitista de formação, fiz uma formação em eletricidade de construção civil e industrial pelo Centro de Formação Profissional de São Tomé, que nós chamamos de Centro de Formação, Centro Politécnico. Sim, é mais ou menos isto. Tenho quatro filhos, dois rapazes e duas meninas, mas não sou casado [riso] sou solteiro, isso também não faz lá muito.

Isso aqui em São Tomé, digamos assim, é o normal. Diga-me uma coisa, enquanto antigo diretor de escola pública e delegado distrital, quais são os principais problemas,

e quando digo principais problemas, digo os principais desafios para a escola pública em São Tomé?

Bem, falando de escola pública enquanto diretor, se bem que fiquei lá apenas um ano, apenas um ano letivo, entretanto fui para a delegação distrital, mas como conhecedor da situação cá em São Tomé, os maiores desafios que nós temos cá: a infraestrutura, se bem que o governo tem feito alguma coisa para a recuperação, mas naquela escola pública quando fui diretor estava numa situação algo complicada, não tem janelas, não tem portas, iluminação não tem, isto muitas vezes desmotiva a pessoa a trabalhar. Outro grande desafio é a formação dos professores, se bem que desde alguns anos atrás tem havido professores fazendo licenciatura, mas é ainda muito pouco. Digamos que a maior parte dos professores que nós temos a lecionar não tem formação pedagógica, muitos, alguns até têm feito alguma licenciatura, mas não é na área pedagógica. Isto tem pesado muito, digamos assim, no ensino, isto é um dos grandes desafios que nós temos na educação.

Fundamentalmente a questão das infraestruturas e da formação de professores.

Formação de professores.

E já agora, quais são, na sua perspetiva as principais potencialidades, os principais pontos fortes que a educação em São Tomé tem?

Eu vejo como ponto forte da educação é que nós temos uma rede de escolas muito abrangente, temos escolas em quase todo o canto do país, quando falamos de São Tomé, assim como a ilha do Príncipe. Eu vejo como ponto forte a educação desde o pré-escolar, nós temos o pré-escolar em toda a parte do país, eu vejo isso como ponto forte, mas há necessidade de melhorar a situação das escolas que também é muito complicado em algumas, é muito complicado.

Uma das questões importantes, por exemplo, tem a haver com os projetos de cooperação portuguesa, não só aqui onde estamos, no PDIL, mas também há projetos de Cooperação Portuguesa na área da educação com o próprio governo santomense, como é o caso do Escola+. Escola+ que agora é denominado PAISE- STP. É isso, não é?
Sim, sim.

Programa de Apoio Integrado ao Sistema Educativo. Que avaliação é que faz enquanto Diretor de Diogo Vaz e enquanto Delegado Distrital em Lembá, que avaliação faz destes projetos de cooperação? Eles têm impacto? É que impacto é esse na escola pública? Embora isto abranja mais a partir da nona classe, certo?

Da sétima.

Da sétima, sim.

Bem, é assim, as coisas, falo fundamentalmente Escola+, quando foi implementado o projeto cá em São Tomé teve impacto. Nos primeiros anos o projeto teve impacto, houve acompanhamento aos professores e acompanhamento aos alunos, mas passado algum tempo, como qualquer projeto que tem algum tempo de vida, e logo que termina este tempo praticamente os projetos passam pelo esquecimento. Quase não se faz mais nada, quase não se faz acompanhamento e o Escola+, em si fundamentalmente, fez-se a Revisão Curricular. O projeto fez a Revisão Curricular. Mas o que eu aponto ao projeto é que não houve, digamos, aquela interligação com o Ensino Básico. Porque não se fez a Revisão Curricular do Ensino Básico? Fez-se a partir da sétima classe, ficou um vazio, um distanciamento entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Mas digamos que o projeto teve impacto, teve um grande impacto.

De que forma é que, aqui em São Tomé, de que forma é que é feita a monitorização e a avaliação das políticas educativas? E dos próprios órgãos, digamos assim, diretivos?

Eu diria que isto até é inexistente. Digamos assim, inexistente, não se faz.

Então não existem instrumentos? Por exemplo notei que aqui no PDIL, falei já com a Irmã, falei com o Anastácio, depois falei também com o Idzar, o Idzar noutra sentido, não tanto da escola, mas dos cursos informáticos, e percebi que instrumentos, por exemplo documentos escritos onde se faz uma avaliação, etc., não existem. Mas existe, por exemplo, muito aquela questão do acompanhamento e de uma avaliação que é feita, como é que hei-de explicar, quase quotidianamente, isto é, quase no dia a dia, vamos passando, vamos ouvindo, vamos auscultando. Na escola pública essa monitorização é inexistente?

É inexistente, não existe, não existe.

Então na prática...

Não se faz avaliação dos responsáveis, digamos dos gestores escolares. Eu até entendo isto, como muitos gestores escolares são conduzidos a gerir a escola por questões políticas e quando é assim não tem havido avaliação. Onde eu estou, gerir uma escola dura quatro anos que é o tempo de uma legislatura, logo que termina essa legislatura, muitas vezes, o diretor é posto na rua. É. Mesmo que ele tenha um bom desempenho é colocado um outro que nem sequer tem alguma competência para gerir uma escola.

Outros aspetos em termos de avaliação, mesmo os programas, não se faz avaliação dos programas, se bem que o governo anterior, que eu inclusive na altura fazia parte, estive na direção [escolar] aquando do governo anterior, havia criado um programa de nome, deu-se o nome de PADE, que é Programa Acelerar o Desenvolvimento Educativo. E neste programa havia uma avaliação a meio do percurso, era um percurso para três anos e logo também que terminou o mandato do outro governo, do governo anterior, este governo não deu seguimento ao Programa. Aquele sim, havia um seguimento, havia avaliação a meio do percurso que se fazia, reunia-se os diretores e responsáveis educativos, fazia-se avaliação por distritos e demais, os outros não têm feito, não têm feito.

Então para os professores, digamos assim, não há qualquer tipo de avaliação?

Não há qualquer tipo de avaliação.

Então o professor sendo um excelente professor, ou sendo, digamos assim, um menos bom professor, um mau professor, não há avaliação, não há acompanhamento, não há forma, digamos assim, de acompanhar o professor?

O acompanhamento, digamos assim, hoje a nível do Ensino Básico existem os chamados orientadores pedagógicos. Esses diariamente, não diria diariamente, mediante uma programação têm feito um acompanhamento, mas só de alguns professores, isto sim, mas não é uma avaliação. Digamos que poderá levar a fazer uma análise total do desempenho total do professor, é uma avaliação, digamos, dos conteúdos, ver se o professor tem administrado corretamente os conteúdos, ver quanto prepara bem para a sua própria avaliação, mas não se vai pesar, digamos, no trabalho do professor. É apenas. Terminou o ano letivo e tudo também fica morto, não se vai pegar isto, o acompanhamento durante o ano letivo, para ver se este professor tem um bom

desempenho ou não, não se faz mais nada. Eu sei que, digamos assim, é praticamente inexistente essa avaliação.

Diga-me uma coisa, falou-me há pouco do PADE, esse programa acabava por avaliar as questões educativas. Isso na sua perspetiva, isso de que forma influenciava no desempenho, na própria aprendizagem dos alunos?

Sim, porque este programa uma das suas valências é que a nível de todos os distritos havia corpos educativos, digamos assim. Havia inspetores, corpo de inspetores, que estavam instalados nos distritos. Criou-se delegações distritais da educação a nível de todos os distritos, porque anteriormente só existia aqui em Lembá e em Caué. Então criou-se as delegações em todos os distritos com equipa de inspetores, supervisores pedagógicos e os atuais orientadores pedagógicos. Então essas equipas distritais estavam sempre nas escolas acompanhando, fiscalizando digamos assim, e apoiando, orientando, os professores. Então isso, os professores, ficavam, sei lá, ficavam assim, estavam mais dentro do assunto porque as equipas estão sempre no terreno a fazer acompanhamento, por isso é que eu vejo um programa, sei lá, que tinha sucesso, tinha sucesso. Cada delegação tinha de fazer o seu plano de atividades, apresentar, caso não cumpra, não conseguisse cumprir o programa, tinha-se de justificar porque não se cumpriu. E havia uma série de atividades que se fazia no âmbito deste programa.

O qual agora ficou...

Sim, ficou...

...em letra morta.

Sim. Os inspetores voltaram novamente ao centro [cidade de São Tomé], acabou-se com os supervisores pedagógicos, já não se prezou, manteve-se só os orientadores pedagógicos.

O Guilherme tem também experiência de trabalhar aqui no Projeto das Irmãs, aqui no Projeto de Desenvolvimento Integral de Lembá. Quais são para si as principais diferenças? O que vê de diferente, digamos, no que diz respeito à educação, à parte educativa aqui do PDIL e à educação, à parte educativa no Sistema Público?

Em termos, digamos, de conteúdo são o mesmo. Mas comparar, fazendo esta comparação há muito mais vontade, muito mais motivação por parte dos professores

que trabalham cá do que na escola pública. Na escola pública pelo facto de não haver, digamos, alguma responsabilidade, assunção de responsabilidades, as coisas quase não funcionam, mas a casa da Irmã, as pessoas dão tudo de si, estão sempre presentes, digamos assim, o que não acontece na escola pública, digamos que há um melhor acompanhamento. As pessoas sentem-se melhor porque a escola também motiva, a escola motiva, o que não acontece na escola pública, na qual, essa, de que eu fazia parte.

Então a grande diferença é a motivação dos profissionais?

Sim, sim, a motivação dos profissionais.

Profissionais, quer o corpo docente, quer o corpo não docente?

Sim, o corpo não docente.

Na sua opinião, vou passar à penúltima pergunta, o que se pode fazer para melhorar o sistema educativo aqui em São Tomé? Quais são, para si, os grandes focos?

Pá! Em síntese, digamos, eu acho que os decisores políticos, digamos assim, devem sentar-se e fazer uma análise profunda do programa em si, isso falta. Deixar de, de [pensativo]. Tem havido muitas vezes os professores não sendo aqueles, digamos, os responsáveis por si, quando digo responsáveis porque os professores não têm, digamos assim, não são flexíveis, o professor está como dizer, tens de seguir aquilo que está lá, não poder fazer algum desvio para, sei lá, buscar algo que pudesse enriquecer o seu trabalho. Não! Ele tem de seguir aquilo que está lá à risca. Então tem de deixar os professores mais livres, os professores têm de estar mais livres. Têm de ir à busca, investigar, ir à busca de conteúdos e quando começar a deixar os professores mais livres, mas que eles tenham de ter responsabilidade. Então ok, vamos melhorar a nossa educação.

O que se passa agora é que os professores já não estão, porque hoje temos um sistema de avaliação que não, digamos se bem que o sistema não deve penalizar o aluno não é, mas o sistema que nós temos é para dar facilidade ao aluno. Ele assistiu às aulas, não assistiu, esteve a compreender, não esteve, muitas vezes ele transita de classe. E é o próprio Ministério de Educação que muitas vezes no início do período, no final do ano letivo anterior, após as avaliações finais vem dizer, por exemplo, dou um exemplo hipotético, um aluno que tenha, por exemplo, algumas negativas, por exemplo quatro

negativas, ele tem de transitar de classe, nós temos de arredondar a nota para que ele fique com duas negativas, para que ele possa transitar, isto é, estamos a pecar. O aluno tem de se esforçar para poder no final do ano letivo ter uma percentagem que o leve à aprovação, enquanto isso não acontece, enquanto houver aquela interferência direta do Ministério na nota dos alunos não vamos conseguir sair dessa.

Qual é para si, agora para terminar, vamos imaginar hipoteticamente que o PDIL não existia aqui na zona de Neves, nem de Lembá. De que forma é que via aqui o sistema educativo nesta zona das Neves? E, também, toda esta zona aqui. De que forma, de que forma estaria o ensino sem o PDIL, na sua perspetiva?

Bem, sem o PDIL, acho que sem o PDIL, acho que estaria bem pior. Estaria pior porque nas escolas públicas, digamos, não têm havido motivação dos professores, os professores, digamos, trabalham, mas a pensar no seu subsídio, naquilo que é o seu salário, mas eu diria que não havendo PDIL claro que teria que haver uma estrutura que respondesse pelas escolas. E creio que qualquer estrutura, uma estrutura mais bem organizada, neste momento, não quero falar mal do Ministério da Educação, mas digamos o nosso Ministério da Educação está desorganizado, está totalmente desorganizado. Havendo uma estrutura coesa no distrito que respondesse pela educação, que tivesse um programa específico, creio que nós conseguiríamos mudar o curso das coisas.

Obrigadíssimo por me ter dado esta pequena entrevista para o meu trabalho.

Anexo 11 – Consentimento Informado a Guilherme Inglez

CONSENTIMENTO INFORMADO

Cara/o participante,

O meu nome é José Pedrosa, aluno do Mestrado em História Relações Internacionais e Cooperação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

No âmbito da realização da minha dissertação de mestrado, um dos requisitos exigidos para a conclusão do mestrado acima referido, optei por desenvolver a minha pesquisa sobre a importância da Igreja Católica e das suas instituições em São Tomé e Príncipe na Cooperação para o Desenvolvimento, particularmente na educação.

Procuró responder à questão “Qual o papel desempenhado pelas instituições católicas na cooperação para o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe, no período de 1995 a 2015?”. Saliento que os resultados da pesquisa serão utilizados unicamente para fins curriculares e educativos.

Neste sentido, gostaria de contar com a sua disponibilidade, de forma voluntária - estas respostas não implicaram qualquer tipo de contrapartidas-, para responder a algumas questões, que serão gravadas em suporte áudio e vídeo.

Informo-a/o que será assegurados a confidencialidade da mesma e que a qualquer momento poderá interromper a entrevista. Até à publicação dos dados poderá pedir para editar parte das respostas ou mesmo desistir da sua colaboração, sendo certo que a sua colaboração será de extrema importância para o sucesso da investigação.

As respostas dadas serão guardadas em suporte digital próprio, apenas serão usadas para fins de investigação e não serão cedidas a outros.

São Tomé e Príncipe, 23 de Julho de 2022

O Entrevistador

José Fernando Ribeiro Pedrosa

Aceito ser entrevistada/o,

A/O Entrevistada/o

Guilherme Inglez Bonifaz

Anexo 12 – Entrevista a Paula Pereira, adida da cooperação portuguesa na embaixada portuguesa de São Tomé e Príncipe

Entrevista a Paula Pereira, adida para a cooperação, embaixada portuguesa em São Tomé e Príncipe

Dia e local: 15 de fevereiro de 2023, 10,00h. Paula Pereira, Embaixada portuguesa em São Tomé e Príncipe, Avenida Marginal, São Tomé. José Pedrosa, Carvalhos, Vila Nova de Gaia.

Foi pedido à Dra. Paula Pereira a autorização para gravar a entrevista, através de câmara e não pelo programa de videoconferência, Google Meets, ao que acedeu, e foi informada que a entrevista só será usada, depois de a rever e autorizar a sua utilização para efeitos da minha tese de mestrado.

Bom dia doutora Paula Pereira agradeço a sua disponibilidade e começo lhe perguntar quais são as principais áreas que é que a cooperação portuguesa apoia em São Tomé e Príncipe?

Bom nós estamos muito focados no desenvolvimento humano. A cooperação portuguesa tem um modelo descentralizado, recuando, ainda antes do desenvolvimento humano, temos uma agência de cooperação que é o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, mas depois há uma série de entidades públicas que pertencem a esta instituição que é Cooperação Portuguesa. Quase todos os ministérios setoriais tem atividades de cooperação, isto é, uma mais valia do nosso modelo, fomos buscar *expertises* a uma série de setores e, muitas vezes, as câmaras municipais também têm atividades de cooperação, há uma série de..., para além das entidades da sociedade civil. A Cooperação Portuguesa no seu todo, e em termos de envelope financeiro, está muito focada no desenvolvimento humano, saúde e educação, porque de facto são setores essenciais para todos países, se calhar particularmente relevante aqui em São Tomé e Príncipe. Estas são as várias intervenções que temos, em particular a da saúde é muito importante aqui no país. Se calhar fazia ainda uma distinção no terceiro setor, que é a proteção social, pelo volume financeiro que este investimento significa e porque, ainda assim, é um setor que tem uma abordagem particular.

Para além da saúde e educação, que é uma abordagem projeto, e da proteção social, fazemos capacitação institucional. Muito do que fazemos é capacitação institucional em muitos setores, senão em quase todos. Isso decorre também não só das relações entre instituições portuguesas e instituições santomense e daquilo que dizia à pouco, de *expertises*, da mais valia que é trabalharmos com os nossos ministérios setoriais também. Portanto há muita capacitação institucional, de formação a nível setorial.

Muito bem. Essas áreas que me falou agora, e mesmo os próprios projetos, eles são definidos a priori, por exemplo são definidos cá em Portugal em termos ministeriais, ou são, digamos assim, uma resposta aos problemas que vocês detetam que a sociedade santomense tem?

Aquilo que fazemos é muito *dream and driven*, como costumamos dizer, portanto todas atividades de cooperação têm no fundo três níveis de enquadramento. Desde logo o nível mais macro de todos, que é o quadro internacional em termos de desenvolvimento, em que o documento orientador é a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, depois a nível nacional a nossa política de cooperação, que foi recentemente aprovada. A Estratégia da Cooperação Portuguesa para 2030, que é o documento chapéu, e depois temos o documento da cooperação bilateral de programação, que é o documento político, que é o Programa Estratégico de Cooperação, e que são documentos para o país assinado para o período de quatro a cinco anos. O Programa Estratégico de Cooperação para São Tomé e Príncipe, de Portugal com São Tomé e Príncipe é para o período de 2021 a 2025. Portanto foi beber à Agenda 2030, foi beber a anterior estratégia de cooperação e, também, parte daquilo que é o conhecimento do país, as lições aprendidas, os sucessos alcançados, obstáculos encontrados em intervenções anteriores, E de toda a reflexão que se vai fazendo em conjunto com o país.

O Programa Estratégico para a Cooperação define as áreas de intervenção e aponta caminhos dentro dessas áreas, no fundo setores específicos ou áreas específicas de intervenção dentro de cada setor. Isso decorre do nosso diálogo com as autoridades do país. É um documento político que é negociado e, portanto, parte daquilo que é identificação feita pelo país sobre as necessidades que tem e onde gostaria de ter apoio.

Conseguir a apropriação e a liderança do país sobre o processo desenvolvimento é um pressuposto base do sucesso de qualquer intervenção, pelo menos é o que nos dizem as boas práticas e a nossa experiência. E depois também da nossa própria percepção daquilo que são as necessidades, dos relatórios de avaliação de intervenções anteriores e é todo o *how* construído que se alimenta.

Muitas vezes o Programa Estratégico de Cooperação é um documento de compromisso político, não é um contrato. Portanto, muitas vezes, é a meio do período de execução do Programa Estratégico de Cooperação que se identificam intervenções novas, ou abordagens novas, no fundo, afinando aquilo que foi predefinido. As intervenções específicas, e aqui São Tomé é um caso se calhar até mais claro nesse sentido, assentam numa lógica de continuidade de programa de cooperação para programa porque o país tem muitas dificuldades. Desde logo pela sua própria insularidade e há uma baixa capacidade de prestar serviços públicos cruciais como saúde e a educação. Por isso é que temos intervenções há tantos anos no mesmo setor, numa lógica de continuidade. Obviamente com evoluções, com recuos e avanços e com muitos progressos alcançados também, mas há uma lógica de continuidade que se tem vindo a verificar nos últimos anos.

Nesses setores, por exemplo, a questão do apoio social, eu notei, pois, estive a falar e dou-me bem com a doutora Elsa do Lar dona Simoa Godinho, e ela sempre referencia a importância que a cooperação portuguesa tem. Por exemplo nesses projetos que são apresentados pelas próprias instituições, vamos mais a questão que me interessa que é Igreja Católica e o Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá, embora este esteja ligado a Santa Casa da Misericórdia. Vocês, nesses projetos que são apresentados, facilitam a assistência técnica na elaboração desses projetos? Porque os projetos têm uma certa complexidade técnica, a sua elaboração. A cooperação portuguesa apoia, orienta essas instituições em São Tomé quando elas estão a pedir esses projetos?

Eu não chamaria... não é bem uma lógica de projeto. Bom, é não é! Porque é que eu estou aqui a fazer essa distinção? Quando pensamos no projeto, pensamos numa necessidade que foi identificada, numa reflexão sobre o caminho para colmatar essa

necessidade e definem-se resultados esperados, atividades, o princípio do projeto. Aquilo que nós fazemos em lógica de pretensão social aqui em São Tomé é sustentar uma rede de proteção social que visa apoiar grupos vulneráveis, em particular crianças e idosos. Também aqui tem havido uma lógica de continuidade. Estou aqui olhar para os meus rascunhos, mas falamos de cinco organizações a todas as respostas sociais e isto é um apoio que acontece há muitos e muitos anos através do nosso Ministério do Trabalho Solidariedade e Segurança Social. A Irmã Lúcia, e o Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá faz 25 anos a 25 março e foi apoiado pela Cooperação Portuguesa desde o dia um. E esse apoio mantém-se. Agora, em que é que se traduz esse apoio? Há um acompanhamento permanente a cada uma destas respostas sociais, das entidades que as gerem, seja a Congregação das Irmãs Franciscanas, seja a Santa Casa da Misericórdia, seja a Cáritas. Portanto há um acompanhamento permanente por parte da equipa do nosso ministério do trabalho e depois há um outro trabalho, que não é displicente, que é também o apoio ao próprio ministério aqui em São Tomé, que neste momento é o Ministério da Saúde, Trabalho e Assuntos Sociais. Ou seja, também a nível das instituições públicas santomenses há um trabalho de assistência técnica, capacitação, formação, que é prestado pela cooperação portuguesa.

Que avaliação faz dos projetos realizados em São Tomé com o apoio da cooperação portuguesa?

Aquilo que é o desenvolvimento, deixe-me falar um bocadinho assim, porque São Tomé abriu-me um bocadinho a cabeça, não é? Aquilo que é o desenvolvimento é um conceito que tem evoluído ao longo das décadas, de uma lógica mais assistencialista..., eu acho que a Agenda 2030 veio criar uma mudança de paradigma quando, de certa forma, fixou o reconhecimento que já tínhamos do impacto, por exemplo, das questões ambientais, mas também a importância de ver o desenvolvimento económico que antigamente não era tão central na nossa atuação. E falamos aqui de outros também, falamos da participação do setor privado na criação de emprego, houve toda uma lógica de atuação que muda.

Num país como São Tomé, um pequeno estado insular em desenvolvimento, onde o estado tem muita dificuldade em garantir que a prestação de serviços públicos

essenciais seja feita e com uma população tão vulnerável, este tipo de projetos de natureza, ainda assim, mais assistencialista faz muito sentido. O trabalho que a Irmã Lúcia faz em Lembá é crucial para aquela região e até para o país. A Irmã Lúcia, não sei se tem essa percepção, é um dos maiores empregadores do país pronto, a Irmã Lúcia, o Projeto. Portanto, para lá da lógica mais assistencialista houve aqui uma evolução ao longo dos anos e é uma preocupação com a capacitação dos jovens, para lá das questões de educação e da segurança alimentar. Porque há muito apoio alimentar idosos, há aqui uma capacitação dos jovens, a criação de rendimentos, a formação para que eles próprios possam criar o seu próprio negócio, e isto tem muito impacto naquela região.

Na sua opinião que é avaliação faz do envolvimento da igreja neste desenvolvimento e na própria cooperação? É eficaz? A igreja católica em São Tomé e Príncipe é eficaz no desenvolvimento destes projetos de cariz social ligados à educação, aos idosos e crianças, e ainda outras situações. Na sua opinião a igreja católica é eficaz?

Faço aqui um *disclaimer*, eu sou agnóstica.

Por um lado, ainda bem, agradeço.

Isto dá-me um bocadinho de mais força naquilo que vou dizer, vá, de validar mais a credibilidade do meu argumento. Eu acho que sim, o trabalho de proximidade que é feito, esta abordagem de proximidade que é feito por estas organizações católicas e algumas ONGs, a FEC que não está cá, os Leigos fazem um trabalho muito interessante de muita proximidade junto de muitas comunidades, e isto é altamente eficaz, não só porque lhe dá um contacto direto com aquilo que são as necessidades mais imediatas, como os tornam atores relevantes e responsáveis perante a população e perante as autoridades locais, para lá daquilo que são as questões mais políticas, mais estratégicas que mantemos com as instituições públicas. Sim, eu acho que a eficácia é muito grande, sobretudo nesta lógica de trabalho junto de grupos mais vulneráveis.

Quais são as principais diferenças que verifica então entre organizações mais civis, entre aspas, e as organizações da igreja. Por exemplo nos projetos que apresentam e na aplicação, na prática desses mesmos projetos de desenvolvimento?

Eu acho que aqui falamos de coisas diferentes na maior parte dos casos. Confesso que nunca tinha refletido sobre isso, mas depende muito. Depende desde logo de quem está

a frente de uma intervenção, não é? Eu acho que nenhum projeto é eficaz só porque tem a igreja católica ou outra qualquer organização da sociedade civil à frente. Os projetos são feitos por pessoas também. Mas temos aqui lógicas de atuação de facto diferentes e perfis, de facto, diferentes. Uma coisa é intervir no setor como a mitigação ou adaptação às alterações climáticas, que pede que vamos buscar organizações ou recursos humanos ao mercado com alto conhecimento técnico daquele setor específico. E muito daquilo que a cooperação faz é altamente especializado em muitos setores. Outra coisa é ter estas abordagens junto das comunidades e aí sim as organizações de natureza católica tem mais sucesso porque ficam integradas, mas não é exclusivo. Nós temos ONG's que tem a mesma abordagem comunitária sem terem inspiração da Igreja e também fazem com sucesso, portanto não é uma coisa que seja uma prerrogativa da Igreja Católica, não sei se faz muito sentido?

Faz, faz todo sentido. Percebi perfeitamente. Diga-me uma situação, relativamente ao Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá qual é, digamos assim, a avaliação que a Cooperação faz? Fundamentalmente no que diz respeito ao Projeto, mas mais centrado na Educação.

Eu acho que ali uma lógica evolutiva que é muito interessante. O Projeto tem neste momento creche, pré-escolar, ensino básico, uma tentativa de entrar no ensino técnico profissional, que me parece estar a correr bem, e, neste momento, a Irmã Lúcia refere-se ao polo da Universidade de São Tomé. Se calhar é uma novidade que não estava a acontecer quando estive cá.

Estamos a falar, só na creche, pré-escolar e ensino básico, de mais de 2000 crianças, é uma coisa avassaladora. Com as infraestruturas que conhece, e são francamente boas para aquilo que é realidade do país, e com o rácio de numero de alunos por turma razoável, que é outra coisa que não existe em São Tomé e Príncipe porque as salas de aula devido à pressão populacional estão muito super lotadas, com qualidade de ensino, com infraestruturas de apoio que permitem as refeições, o ensino das TIC, o apoio ao estudo, com uma série de valências que tornam a oferta educativa muitíssimo superior aquilo que será a realidade das escolas públicas em São Tomé.

E depois há, tem havido, esta lógica evolutiva. O Projeto tem perceção da necessidade de criar emprego para esta população eminentemente jovem e que continua a crescer. E tem apostado, desde há muitos anos, na tal lógica de formação profissional, mas falamos aqui de costura, carpintaria e cozinha, que também são fontes de sustentabilidade do projeto, porque também geram receitas para o Projeto.

De há um ano para cá abriram os primeiros cursos de ensino técnico profissional, no fundo é um balão de ensaio, [Turismo Ambiental e Produção Agrícola e Animal] de dupla certificação. Neste momento, isto também decorre muito do dinamismo da Irmã Lúcia, da proximidade das Irmãs com a comunidade Neves e do distrito de Lembá, ela convenceu a Universidade São Tomé e Príncipe a deslocalizar um curso ou dois de licenciatura para as infraestruturas do projeto, ou seja, neste momento estão a acontecer aulas com professores, alguns vem da Universidade outros são de lá, para garantir a oferta de ensino superior naquela região. E no fundo abre a possibilidade da população daquela região fazer formação em ensino superior, sem ter de vir para a cidade.

Em princípio na Mãe Clara?

Sim, na última escola.

Em pós-laboral?

Sim, em pós-laboral e aos sábados.

Eu notei que havia essa dificuldade, porque numa deslocação que fiz com o Honório e com o Arlindo, pé de galo, até Lembá envolvido na observação da dinâmica do Prato Quente, pude falar com algumas jovens em Lembá que me referiram isso mesmo, a dificuldade em deslocarem-se para a cidade de São Tomé quando acabavam o ensino secundário, devido à dificuldade monetária para pagar o transporte.

Sim. Porque os transportes públicos, vá, não são públicos, mas o transporte aqui em São Tomé é de facto muito caro.

Sim é muito caro para a realidade deles, além de que quando chove é também intermitente, ora há, ora não há.

Não é muito caro para a realidade deles, é muito caro até para nós. Um bilhete de Lembá [penso que queria dizer Neves] para São Tomé custa cerca de 50 dobras, são dois

euros, portanto é um bilhete caro para a nossa realidade quanto mais para a deles. Eu acho que a congregação teve aqui uma dupla preocupação, por um lado aumentar a oferta de outro nível de ensino, curso superior ali naquela região, mas também incluir os funcionários que... porque um dos cursos, não é educador de infância, é o de assistente, está-me a escapar a expressão...

Assistentes técnicos?

Há outra expressão, é assistente de educação, pronto... mas é para aí... incluir os próprios funcionários, que não tinham ainda formação superior, nesse curso.

Nesse aspeto a irmã tem uma visão global. Outra questão interessante, tenho verificado ao longo dos anos, no início o Projeto era muito a Irmã e o que tenho vindo a notar, para meu agrado, é que aparecem alguns intervenientes locais, o Idzar, o Anastácio, são elementos que estão ali ao lado da Irmã, estão na direção e tem já um certo peso, uma certa responsabilidade porque é uma coisa que me preocupa.

E a nós também.

É que os projetos, às vezes, estão muito dependentes de uma pessoa. Eu abordei com a Irmã a questão da replicabilidade do projeto, ao que ela me respondeu que é possível, desde que haja pessoas que assumam essa responsabilidade. E essa palavra responsabilidade fui ouvindo-a da boca de todos eles, foi uma palavra certa.

Eu acho que o grau de sucesso que um projeto consegue, ainda hoje, e partilho da mesma preocupação, é muito fruto da Irmã Lúcia, de quem ela é, do trabalho que ela faz, do empenho que ela põe naquilo que faz. E, portanto, acho que num cenário em que ela se fosse embora, garantidamente teríamos um impacto. Mas concordo consigo que há essa preocupação da irmã Lúcia em deixar garantias de sustentabilidade. Mas isto é normal em projetos, seja qual for a abordagem, em projetos que se prolongam no tempo, não é? E que acabam por ficar muito dependentes do *know how*, e do capital e de influência até. A Irmã Lúcia consegue muita coisa, também, porque é uma pessoa de facto respeitada, e digo, até pelas autoridades nacionais, e isso abre muitas portas.

A Cooperação Portuguesa no caso do Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, penso eu que faz avaliação duas vezes por ano, penso que é algo do género, em termos de relatórios, visitas, é mais ou menos isso. Nesses relatórios os

beneficiários, os próprios técnicos mesmo aqueles voluntários, embora o voluntariado em São Tomé seja um voluntariado diferente do voluntariado em Portugal, eles participam dessas avaliações? Portanto, os beneficiários aqueles que trabalham os próprios técnicos trabalho, acabam por participar nessa avaliação?

Eu acho que está aqui a baralhar conceitos, uma coisa é avaliação outra é monitorização. O que está aqui a descrever, e acontece duas vezes por ano, são atividades de monitorização. Que, obviamente, contribuem para a avaliação que se faz do projeto e que têm sempre duas dimensões, uma dimensão de execução financeira, olhar para as contas, ver a prestação de contas, e essa dimensão, de que está a falar, de análise mais qualitativa do trabalho que foi feito, os resultados alcançados. E aí sim há um contacto com os *stakeholders* da intervenção. Em primeiro lugar com as autoridades nacionais, com o ministério da tutela, com as entidades que estão a implementar o projeto, a Santa Casa da Misericórdia, a Cáritas e a Congregação, e, também, com os beneficiários, através de visitas, das reuniões, esse trabalho é feito. Na realidade esse trabalho é feito, na verdade esse trabalho de monitorização, tem sido feita a distância ou foi feito a distância durante o período da pandemia e, portanto, ficou um bocadinho prejudicado nesse sentido. Mas, entretanto, já foi retomado, houve uma missão.

Eu vi fotografias, em outubro ou novembro, vi fotografias que o Camões publicou e que o próprio Projeto acabou por publicar.

E há também, obviamente, todo o trabalho de acompanhamento que é feito aqui pelo Centro Português de Cooperação, nas visitas, no diálogo.

Também está tudo mais perto, às vezes quase que se cruzam no dia-a-dia. Duas questões mais específicas uma sobre a educação e outra sobre a igreja católica. Acerca do projeto Escola+, agora denominado PAISE-STP...

Eu não acompanhei o projeto Escola+, o projeto acabou em 2018 ou 2019, salvo erro, eu tenho acompanhado o PAISE, Projeto de Apoio Integrado ao Desenvolvimento do Sistema Educativo. A avaliação, o projeto foi avaliado o ano passado, eu acho que o documento de avaliação já é público, poderei partilhar consigo.

Agradeço.

É um projeto que assenta muito numa lógica de assistência técnica, de mudança daquilo que é o quadro legal regulatório, isso é sempre difícil de medir resultados. O projeto ainda não acabou, acaba este ano, teve uma extensão de um ano, na verdade terminaria o ano passado. É muito difícil medir resultados num projeto de capacitação institucional, porque estes projetos só são mensuráveis a médio, longo prazo. Agora, há um capital muito importante que é deixado pelo projeto que é, desde logo, a formação inicial de professores que era uma área que tinha muitas fragilidades, era uma área em que não havia formação pedagógica.

O sistema educativo de São Tomé e Príncipe foi dando resposta às necessidades ao longo das décadas da melhor forma que conseguiu, muitas vezes colocando a lecionar docentes sem formação superior, inclusive, para dar resposta ao crescimento populacional e necessidades que o sistema educativo tinha. Mas têm sido feitos importantes progressos nesse sentido e o Escola+ claramente contribuiu para isso, nomeadamente através dos manuais escolares, muitos dos usados tem ainda o logótipo a dizer Escola+, e numa lógica evolutiva do progresso o PAISE também. Porque focou-se ainda mais naquilo que é formação superior dos docentes e medidas que promovam a qualidade de ensino.

Só uma questão relativamente a Igreja Católica e a educação. Eu tentei perceber, já procurei na legislação e continuo sem perceber muito bem, por exemplo eu sei que havia uma Escola Portuguesa que agora é Escola Portuguesa e também ligada à língua portuguesa, o que é que levou...

Não, é Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe.

É Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe, não é Centro de Língua Portuguesa?

Não, o Centro de Língua Portuguesa é outra coisa. Centro da Língua Portuguesa é uma infraestrutura do Camões que está dentro da Universidade de São Tomé e Príncipe. Nós temos Centros de Língua numa série de países e que são coordenados por leitores, que são no fundo docentes. E temos um leitor, aqui em São Tomé e Príncipe, que está à frente do Centro de Língua Portuguesa, mas é uma estrutura à parte. As escolas portuguesas, salvo erro, existem em Cabo Verde, Moçambique, Angola e Timor-Leste.

Em Angola, penso eu, existem duas.

Existe um polo. Enquanto instituição acho que o único país, enquanto países prioritários na área da cooperação, o único país que ainda não tem escola portuguesa é Guiné-Bissau. São Tomé e Príncipe tem há pouco tempo desde 2018, 2019, e eu não conheço em detalhe, mas parte de uma escola que já existia qui em São Tomé que era o Instituto Diocesano de Formação.

Parte de duas escolas, e é isso que eu ainda não percebi muito bem, porque existia uma escola primária que era a Escola Portuguesa, que era da associação de pais e encarregados educação, e depois havia um Instituto Diocesano de Formação que era privado, eram as duas privadas, e o Instituto Diocesano de Formação era um colégio privado católico. Interessa-me essa parte da educação e depois não percebi muito bem o que levou a junção. É isso que eu tento perceber, o que levou à junção de duas escolas para a formação da Escola Portuguesa, se é uma lógica de ser o Estado português a assumir essa...

Julgo que sim, que terá sido essa lógica. As escolas portuguesas são escolas do nosso Ministério da Educação, com os nossos currículos, que eu acho que as escolas que existiam aqui já seguiam o currículo português, mas por iniciativa própria. Mas as escolas portuguesas são de facto instituições do nosso sistema educativo, financiadas por recursos próprios, há propinas que são pagas, mas que são financiadas pelo nosso Ministério da Educação, em larga medida, que seguem os nossos currículos, as nossas metodologias de avaliação. Segue todos os pressupostos que as nossas escolas em Portugal seguem. Os docentes, alguns são portugueses e alguns nacionais dos países onde as escolas estão implementadas.

Eu procuro acompanhar a escola portuguesa, como sou professor, então é mesmo o Estado português querer assumir em São Tomé essa mais valia, essa mesma escola com o currículo, fazer parte do sistema educativo português?

Que serve... Aqui em São Tomé é um caso paradigmático, as escolas portuguesas servem em primeira linha os portugueses, as crianças portuguesas que estão nos países, aqui em São Tomé a comunidade portuguesa não é tão grande como em Angola ou Moçambique, mas depois tem uma boa faixa da população que tem dupla nacionalidade

e esses têm sempre prioridade nas escolas portuguesas. Portanto, o primeiro objetivo da escola é servir a comunidade portuguesa que está nos países.

Da minha parte eram estas as questões que tinha para colocar, agradeço a atenção e a disponibilidade em me responder. Prometo que procurarei ser o mais rápido possível na transcrição, para que possa ler e verificar o que deseja ou não que seja corrigido. Entrarei também em contacto para depois, caso seja possível, me facilitar os documentos de que fomos falando durante a entrevista.

Anexo 13 - Organigrama Projeto Desenvolvimento Integrado de Lembá

Conselho de Administração				
Diretora				
Irmã Lúcia ou elemento da CONFHIC				
Secretário	Contabilidade		Vogais	
Idzar Cabral	Herédio Martins		Orlando e todas as Irmãs da CONFHIC, mesmo as estudantes	
Áreas e respetivos responsáveis				
Empregabilidade	Social	Educacional	Saúde	Informática
Costura - Marlene Quaresma (Mary)	Lar São Francisco - Irmã Lineide Honório	Diretor Pedagógico - Anastácio Bonaparte	Posto de Saúde Enfermagem - enfermeira Nazaré (protocolo com o Centro de Saúde de Neves) + - Ceciliano, ajudante (estudante de estomatologia) Medicina Geral - quando há voluntários portugueses	Centro de Novas Tecnologias Responsável Geral - Idzar Cabral Sala de Investigação (WiFi) no Centro Social - José Costa Sala de informática na E.B. Nº Srª Neves (Cursos Profissionais)
Carpintaria - Martins	Prato Quente - Irmã Lineide Honório	Diretor Cursos Profissionais (Nª Srª Neves) - Guilherme Inglês*		Sala de formação Profissional (junto à Costura)
Artesanato - Esmael Monteiro	Cabazes - Irmã Lineide Honório	Coordenador E.B. Nº Srª Neves (Básico, 2º ciclo) - Herédio Martins		
Informática - Idzar Cabral (Pnoi)	Centro Social Mãe Clara - Cozinha Social e Refeitório	Coordenador E.B. Mãe Clara (Básico, 1º ciclo) - Fredickson Fernandes (Yuko)		

<p>Construção Civil - Bokiny - Gilson Costa</p>	<p>Centro de Dia P. Damião em Santa Catarina - Prato Quente</p>	<p>Coordenador Jardim de Infância “Pimpolho” - Diomilton Manuel (Baguidi)</p>	<p>Gabinete Estomatologia Estomatologista - Dr. Osvaldo, semanal ou quinzenal (folga do Hospital Central) - Todos os dias quando há equipa de voluntários</p>	
<p>Culinária</p>	<p>Coordenadoras Creche/Berçário “Ninho” - Janete Monteiro (tarde) - Cirila d’Alba (manhã)</p>			
		<p>Direção de Secretaria Geral e docente de informática - Edzar Cabral (Pnoi)</p>		
		<p>Orientadores Pedagógicos do Jardim e da Creche - Márcia Rita - Vladimir Soares - Irmã Salomé Pinto</p>		
		<p>C.A.E.B. (Centro de Apoio ao Estudo e Biblioteca) — espécie de ATL (100 crianças dos 6-13 anos - Idzar Cabral</p>		

		<p>Parceria com a Fundação Real Madrid</p> <p>- Desporto Escolar na EB Mãe Clara e EB Nª Srª Neves (1 professor e 1 professora)</p> <p>- Escola de Formação de Futebol, Andebol e Basquetebol (3 treinadores+1 treinadora)</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 14

Orçamento Geral de Estado de São Tomé e Príncipe 2012, Ministério da Educação, Cultura e Formação

 REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL DIRECÇÃO DO ORÇAMENTO	ORÇAMENTO GERAL DO ESTSDO	EXERCÍCIO 2012
		DATA DE EMISSÃO 31-10-2011

CÓD. ORGÃO	CÓD.-P	DESIGNAÇÃO	DISTRITO	VALOR	%	
1008	TAIWAN	3382	Reabilitação e Instalação de Sistema de Irrigação	Nacional	2.464.615.384,62	0,59%
1007	ESPAÑA	3385	Apoio ao Sector Agrícola e Pesca	Nacional	91.407.047.550,00	21,99%
0101	TESOURO	3396	STP/5P 202 - Integração de Quest. De Popul. SR & Género Desenv	Nacional	60.000.000,00	0,01%
1008	TAIWAN	3236	Desenvolvimento para Segurança Alimentar	Nacional	17.343.589.743,59	4,17%
0305	Direcção de Pecuária	3376	Despesas ao Abrigo das Receitas Consignadas	Nacional	28.893.850,00	0,01%
0306	Direcção do Comércio	3376	Despesas ao Abrigo das Receitas Consignadas	Nacional	60.611.104,00	0,01%
0307	Direcção de Indústria	3376	Despesas ao Abrigo das Receitas Consignadas	Nacional	7.800.000,00	0,00%
0308	Direcção do Turismo	3376	Despesas ao Abrigo das Receitas Consignadas	Nacional	112.697.818,00	0,03%
0331	Direcção das Pescas	3376	Despesas ao Abrigo das Receitas Consignadas	Nacional	9.000.000,00	0,00%
TOTAL MINISTÉRIO DO PLANO E DESENVOLVIMENTO					415.631.176.911,44	14,65%
29.0.00		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO				
0101	TESOURO	2019	Bolseiros em PORTUGAL _ Licenciatura	Nacional	7.233.000.000,00	2,42%
0101	TESOURO	2017	Bolseiros em MOÇAMBIQUE	Nacional	1.709.905.564,00	0,57%
0101	TESOURO	2021	Bolseiros em Mestrado e Doutoramento	Nacional	4.308.050.811,94	1,44%
0101	TESOURO	2014	Bolseiros em BRASIL	Nacional	9.266.884.852,30	3,10%
0101	TESOURO	3179	Transferência para Funcionamento do ISP-STP	Nacional	11.355.642.299,99	3,79%
0101	TESOURO	2013	Bolseiros em ARGELIA	Nacional	420.000.000,00	0,14%
0101	TESOURO	2015	Bolseiros em CUBA A	Nacional	3.232.402.893,00	1,08%
0101	TESOURO	2022	Bolseiros em Bacharelato	Nacional	2.205.000.000,00	0,74%
0101	TESOURO	3364	Bolseiros em Rússia	Nacional	748.500.000,00	0,25%
0101	TESOURO	2487	Bolsas de Estudos Interna IUCAI	Nacional	1.392.000.000,00	0,47%
0101	TESOURO	2023	Bolseiros em ANGOLA	Nacional	1.781.000.000,00	0,59%
0101	TESOURO	2024	Bolseiros Internos	Nacional	6.457.950.000,00	2,16%
0101	TESOURO	2485	Bolsa de Estudo para Estudantes de Lusíadas	Nacional	2.118.000.000,00	0,71%



ORÇAMENTO GERAL DO ESTSDO

EXERCÍCIO
2012

DATA DE
EMIÇÃO
31-10-2011

CÓD. ORGÃO	CÓD.-P	DESIGNAÇÃO	DISTRITO	VALOR	%	
0101	TESOURO	3628	Escola Piloto em Libreville	Nacional	400.000.000,00	0,13%
1008	TAIWAN	3420	Construção Equipamento de Salas de Aulas	Nacional	17.800.000.000,00	5,95%
1012	Sub.Emp. Petrol.	3413	Construção de Jardim de Infância em S. Marçal	Nacional	1.600.000.000,00	0,53%
1012	Sub.Emp. Petrol.	3087	Reabilitação da Escola de Diogo Vaz	Nacional	3.000.000.000,00	1,00%
0101	TESOURO	2577	Bolsa de Estudo Interna - ISP	Nacional	1.200.000.000,00	0,40%
1520	HIPC	3640	Construção de Salas de Aula em Ponta Figo	Nacional	1.600.000.000,00	0,53%
0101	TESOURO	2743	Formação de Profissionais em Ciências Agrárias	Nacional	1.497.200.000,00	0,50%
1008	TAIWAN	3410	Escola em Rede	Nacional	2.464.615.384,62	0,82%
0101	TESOURO	3160	Reabilitação e Equipamento de Instituições de Ensino Secundário	Água Grand	2.000.000.000,00	0,67%
0101	TESOURO	3170	Apoio ao Alargamento do Ensino Pré-Escolar	Nacional	514.679.590,00	0,17%
1006	PORTUGAL	3180	Projecto Escola +	Nacional	23.540.000.000,00	7,86%
1520	HIPC	3404	Ensino Especial	Nacional	2.460.000.000,00	0,82%
1024	BRASIL	3408	Reforço de capacidade no centro de Formação Profissional de S. A	Nacional	29.890.000.000,00	9,99%
0101	TESOURO	2738	Formação dos Professores p/Melhoria do Sistema do Ensino	Nacional	1.000.000.000,00	0,33%
TOTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO					299.346.831.051,04	10,55%
30.0.00 MINISTÉRIO DOS ASSUNTOS PARLAMENTARES E DA DESCENTRALIZAÇÃO						
0101	TESOURO	1001	Despesa Com Pessoal	Nacional	1.657.473.056,00	22,64%
0101	TESOURO	1046	Missões ao Exterior	Nacional	735.000.000,00	10,04%
0101	TESOURO	1053	Capacitação do Pessoal	Nacional	440.000.000,00	6,01%
0101	TESOURO	2000	Funcionamento e Manutenção da Unidade	Nacional	1.063.174.348,00	14,52%
0101	TESOURO	2569	Subsídios às Autoridades Públicas	Nacional	226.400.000,00	3,09%
0101	TESOURO	3478	Aquisição de Maquinas e Equipamentos	Nacional	1.250.000.000,00	17,07%
0101	TESOURO	3335	Obras de Reabilitação e Instalações	Nacional	500.000.000,00	6,83%
0101	TESOURO	3485	Obras de Reabilitação e Instalações Da DDAA.AUTARQUIAS	Nacional	700.000.000,00	9,56%
0101	TESOURO	3273	Aquisição de meios rolantes	Nacional	750.000.000,00	10,24%
TOTAL MINISTÉRIO DOS ASSUNTOS PARLAMENTARES E DA DESCENTRALIZ					7.322.047.404,00	0,26%
32.0.00 MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS E DOS RECURSOS NATURAIS						
0101	TESOURO	2569	Subsídios às Autoridades Públicas	Nacional	214.950.000,00	0,03%
0101	TESOURO	1001	Despesa Com Pessoal	Nacional	7.651.492.854,00	0,99%
0101	TESOURO	1046	Missões ao Exterior	Nacional	1.493.600.000,00	0,19%
0101	TESOURO	1053	Capacitação do Pessoal	Nacional	462.000.000,00	0,06%
0101	TESOURO	2000	Funcionamento e Manutenção da Unidade	Nacional	4.070.541.345,25	0,52%
1104	BADEA	3537	Execução do Projecto de Reabilitação e Extensão do Sistema de Abastecimento de Água de Canga, Pau	Nacional	45.400.000.000,00	5,85%
1030	GEF	3534	Plano de Eliminação de HCFC	Nacional	1.726.945.000,00	0,22%
1030	GEF	3532	Ambiente e Mudanças Climáticas	Nacional	55.871.750.000,00	7,20%
1030	GEF	3531	Exploração de Zonas Costeiras e Adaptação as Mudanças Climáticas	Nacional	27.069.000.000,00	3,49%
1104	BADEA	3538	Continuação do Projecto de Abastecimento de Água de Canga, Pau	Nacional	28.706.200.600,00	3,70%
1008	TAIWAN	3488	Gestão da Central Electrica de St.º Amaro	Nacional	11.107.200.000,00	1,43%
1026	F.E.D.	3574	Construção de Estrada Gaspar/ Sundry- ET 601-6,1 KM	Nacional	18.987.500.000,00	2,45%
1110	NIGERIA	3374	Reabilitação de Pistas Rurais - GIME	Nacional	12.779.487.179,49	1,65%
1026	F.E.D.	3374	Reabilitação de Pistas Rurais - GIME	Nacional	18.375.000.000,00	2,37%
0101	TESOURO	3523	Aquisição de Equip.Impressão Carta e Livrete Magnética	Nacional	800.000.000,00	0,10%
1104	BADEA	3539	Reabilitação do Sistema de Ribeira Afonso	Nacional	40.000.000.000,00	5,15%
1104	BADEA	3548	Estudo e Execução de Projectos de Reabilitação da Rede de Baixa	Nacional	26.000.000.000,00	3,35%
1026	F.E.D.	3573	Construção de Estrada S.Finicia/ Uba Budo	Nacional	13.475.000.000,00	1,74%
1520	HIPC	2967	Manutenção, Limpeza e Saneamento de Canais	Nacional	4.920.000.000,00	0,63%
1008	TAIWAN	3575	Construção de Ponte S.Nicolau	Nacional	3.242.794.871,79	0,42%
1026	F.E.D.	3576	Apoio Sectorial	Nacional	2.450.000.000,00	0,32%
1026	F.E.D.	3577	Sociedade Civil	Nacional	2.450.000.000,00	0,32%
1026	F.E.D.	3578	Fiscalização	Nacional	9.432.500.000,00	1,21%
1026	F.E.D.	3579	Auditoria	Nacional	612.500.000,00	0,08%
1008	TAIWAN	3580	Abastecimento de Agua a Populações de Praias Ganboas/ Cruz/ Lo	Nacional	4.472.820.512,82	0,58%
0101	TESOURO	3329	Vedação do recinto onde esta instalado o INM	Nacional	1.200.000.000,00	0,15%
1106	PORTUGAL	3568	Requalificação de Margina 12 de Julho	Nacional	17.000.000.000,00	2,19%
1110	NIGERIA	2923	GIME Urbano	Nacional	4.564.102.564,10	0,59%
1110	NIGERIA	2191	Aquisição de Equipamentos Técnicos para DSGC	Nacional	1.369.230.769,23	0,18%

Anexo 15

Orçamento Geral de Estado de São Tomé e Príncipe 2015, Ministério da Educação, Cultura e Ciência

 REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE MINISTÉRIO DO PLANO E FINANÇAS DIRECÇÃO DO ORÇAMENTO		PROGRAMA DE INVESTIMENTOS PÚBLICOS			EXERCÍCIO 2015 DATA DE EMISSÃO 01-08-2015	
CÓD. ORGÃO	CÓD.-P	DESIGNAÇÃO	DISTRITO	VALOR	%	
0101	TESOURO	5506	Inspecção e Auditoria às Embaixadas	Nacional	490.000.000,00	2,3%
0101	TESOURO	5505	Obras de Reabilitação do Edifício e Revisão da Rede Electrica do M	Nacional	500.000.000,00	2,3%
1010	NIGERIA	2857	Programa de Reorganização Diplomática	Nacional	3.200.000.000,00	14,9%
1111	ANGOLA	5508	Aquisição de Meios Rolantes para Embaixadas	Nacional	2.000.000.000,00	9,3%
1008	TAIWAN	2453	Apoio ao Funcionamento da Embaixada de STP em Taipé	Nacional	3.600.000.000,00	16,8%
1111	ANGOLA	2203	Reabilitação da Residência de Restelo - Portugal.	Nacional	6.250.000.000,00	29,1%
1008	TAIWAN	2200	Apoio Institucional ao M.N.E.C.C.	Nacional	1.900.000.000,00	8,9%
1008	TAIWAN	4952	Transformação e Apetrechamento da Sala do MNECC	Nacional	896.466.353,00	4,2%
TOTAL MINISTÉRIO NEEC-SERV.INTERNO					21.455.682.078,00	1,32%
25.0.00		MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E DOS DIREITOS HUMANOS				
1111	ANGOLA	4879	Melhorar Pavimentação da Cadeia Central	Nacional	1.000.000.000,00	12,7%
1111	ANGOLA	5097	Aquisição de Equipamento de Comunicação(Policia de Investigaçã	Nacional	250.000.000,00	3,2%
1111	ANGOLA	5098	Bens Duradouro de Especialidades(Policia de Investigação Crimin	Nacional	1.000.000.000,00	12,7%
1111	ANGOLA	5096	Aquisição de Meios Rolante(Policia de Investigação Criminal)	Nacional	1.000.000.000,00	12,7%
1520	HIPC	5095	Cooperação com a Interpol Regularização de Divida(Policia de Inv	Nacional	1.000.000.000,00	12,7%
1111	ANGOLA	5094	Instalação da Cela no Edifício Central(Policia de Investigação Crimi	Nacional	300.000.000,00	3,8%
0101	TESOURO	3973	Transporte de Reclusos (Príncipe/São Tomé e Vice-Versa)	Príncipe	300.000.000,00	3,8%
1111	ANGOLA	3972	Reforço das Capacidades da PIC - RAP	Príncipe	300.000.000,00	3,8%
1111	ANGOLA	3400	Aquisição de Materiais Especializados	Nacional	700.000.000,00	8,9%
0101	TESOURO	2532	Apoio a Ordem dos Advogados	Nacional	450.000.000,00	5,7%
1015	Uni.Europeia	2084	Informatização dos Arquivos dos Registos Civil e Notariado	Nacional	1.000.000.000,00	12,7%
1111	ANGOLA	2088	Reforma Legislativa/Atualização dos Diplomas	Nacional	600.000.000,00	7,6%
TOTAL MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E DOS DIREITOS HUMANOS					7.900.000.000,00	0,49%
26.0.00		MINISTÉRIO DO EMPREGO E DOS ASSUNTOS SOCIAIS				
1015	Uni.Europeia	5741	Instalação dos Gabinetes de Ministro,Direcção Administrativa e Fin	Nacional	1.500.000.000,00	7,7%
0101	TESOURO	3804	Apoio as pessoas portadoras de deficiências	Nacional	525.000.000,00	2,7%
1010	NIGERIA	5752	Construção e Apetrecho de Casas Para Albergar Meninos da Rua	Nacional	2.046.226.168,00	10,5%
1111	ANGOLA	4886	Apoio ao Centro de Formação Profissional	Nacional	1.000.000.000,00	5,1%
1015	Uni.Europeia	2876	Cozinha Social - Fornecimento de um Prato Quente/dia aos Idosos	Nacional	1.155.000.000,00	5,9%
1520	HIPC	1089	Apoio às ONGs Parceiras da Acção Social	Nacional	550.000.000,00	2,8%
1010	NIGERIA	5762	Construção de Casas Sociais (Mé-Zochi e Caué) - Reabilitação de	Nacional	4.000.000.000,00	20,5%
1520	HIPC	1087	Protecção Social	Nacional	1.501.500.000,00	7,7%
1520	HIPC	1086	Apoio a Integração Social dos Grupos mais Carenciados	Nacional	7.066.500.000,00	36,2%
1520	HIPC	3223	Criação de Pólos de Atendimentos Distritais e Regionais	Nacional	150.000.000,00	0,8%
TOTAL MINISTÉRIO DO EMPREGO E DOS ASSUNTOS SOCIAIS					19.494.226.168,00	1,20%
27.0.00		MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA				
1028	BAD	4872	Projecto de Apoio à Gestão Económica e Financeira - PAGEF	Nacional	10.505.885.000,00	52,1%
0101	TESOURO	4912	Melhoria das Instalações do Ministério das Finanças	Nacional	963.215.000,00	4,8%
1008	TAIWAN	4874	Projecto de Melhoria à Gestão de Finanças Públicas	Nacional	1.389.871.242,00	6,9%
1015	Uni.Europeia	4872	Projecto de Apoio à Gestão Económica e Financeira - PAGEF	Nacional	700.000.000,00	3,5%
1111	ANGOLA	3146	Implementação do SAFE	Nacional	5.000.000.000,00	24,8%
0101	TESOURO	2884	Aquisição de Bens e Equipamentos para MPF	Nacional	900.000.000,00	4,5%
0101	TESOURO	4911	Apoio Institucional à Direcção dos Impostos e à IGF	Nacional	715.000.000,00	3,5%
TOTAL MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA					20.173.971.242,00	1,24%
29.0.00		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E CIÊNCIA				
1520	HIPC	5774	Construção de Escola Básica em Madalena	Mé-Zochi	1.939.581.927,00	1,7%
1013	JAPÃO	4987	Construção de Escola Secundária Básica no 1.º de Junho	Água Grand	9.584.898.452,00	8,2%
1013	JAPÃO	4858	Construção da Escola em Porto Alegre	Caué	2.454.381.409,00	2,1%
1520	HIPC	4861	Reabilitação de Escola em Stª.Catarina	Lembá	1.000.000.000,00	0,9%
1520	HIPC	4956	Financiamento da Cantina Escolar	Nacional	6.000.000.000,00	5,1%
1010	NIGERIA	4959	Formação de Profissionais em Engenharias	Nacional	2.450.000.000,00	2,1%
1008	TAIWAN	3836	Construção de Jardim de Infância em Bobo Forro e Milagrosa	Mé-Zochi	1.979.781.825,00	1,7%
1520	HIPC	4984	Construção de Jardim de Infância em Neves	Lembá	1.900.000.000,00	1,6%
0101	TESOURO	4993	Subsídio para Comemoração de 3 de Fevereiro	Nacional	470.000.000,00	0,4%
1008	TAIWAN	5361	Aquisição de Meios Rolantes - Transporte Escolar	Nacional	5.880.000.000,00	5,0%
0101	TESOURO	5387	Programa de Valorização do Professor	Nacional	100.000.000,00	0,1%
1008	TAIWAN	5768	Construção do Liceu	Lobata	30.000.000.000,00	25,6%
1013	JAPÃO	3835	Construção de Jardim de Infância de Mesquita (fase II)	Água Grand	800.000.000,00	0,7%
1010	NIGERIA	5772	Construção de Escola Sec/Básica Trindade	Mé-Zochi	1.785.974.843,00	1,5%



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA
DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
MINISTÉRIO DO PLANO E FINANÇAS
DIRECÇÃO DO ORÇAMENTO

PROGRAMA DE INVESTIMENTOS PÚBLICOS

EXERCÍCIO
2015
DATA DE
EMIÇÃO
01-08-2015

CÓD. ORGÃO	CÓD.-P	DESIGNAÇÃO	DISTRITO	VALOR	%	
0101	TESOURO	4958	Olimpíadas de matemática da CPLP	Nacional	850.000.000,00	0,7%
1013	JAPÃO	5775	Construção de Escola Básica em São Finícia	Mé-Zochi	1.618.485.000,00	1,4%
1520	HIPC	5776	Construção de Creche Quelux	Mé-Zochi	398.555.945,00	0,3%
1013	JAPÃO	5771	Construção de Jardim em Fernão Dias	Lobata	463.656.082,00	0,4%
0101	TESOURO	2353	Alfabetização Solidária	Nacional	1.263.600.000,00	1,1%
1013	JAPÃO	4982	Construção de Jardim de Infância na Ribeira Peixe	Caué	480.051.780,00	0,4%
1013	JAPÃO	3833	Reabilitação das Infra-estruturas Escolares	Nacional	2.000.000.000,00	1,7%
1008	TAIWAN	1059	Bolsa de Estudo	Nacional	6.200.000.000,00	5,3%
0101	TESOURO	2056	Prémio Francisco Tenreiro	Nacional	250.000.000,00	0,2%
1010	NIGERIA	2738	Formação dos Professores p/Melhoria do Sistema do Ensino	Nacional	3.500.633.132,00	3,0%
1015	Uni.Europeia	2743	Formação de Profissionais em Ciências Agrárias	Nacional	1.900.000.000,00	1,6%
1006	PORTUGAL	3180	Projecto Escola +	Nacional	7.540.000.000,00	6,4%
1015	Uni.Europeia	3336	Mestrado em Ciências de Educação com o Instituto Superior Polité	Nacional	1.682.400.000,00	1,4%
1013	JAPÃO	3404	Ensino Especial	Nacional	700.000.000,00	0,6%
1520	HIPC	3824	Construção de Jardim de Infância em Alto de Ouro	Cantagalo	1.600.000.000,00	1,4%
1008	TAIWAN	3410	Escola em Rede	Nacional	1.983.496.237,00	1,7%
0101	TESOURO	3628	Escola Piloto em Libreville	Nacional	600.000.000,00	0,5%
1012	Sub.Emp. Petrol.	3792	Aquisição de Transporte Escolar	Mé-Zochi	9.000.000.000,00	7,7%
0101	TESOURO	3810	Prémio Nacional Dos Professores	Nacional	150.000.000,00	0,1%
1013	JAPÃO	3820	Aquisição de Móveis Escolares	Nacional	1.000.000.000,00	0,9%
1520	HIPC	3823	Construção de 20 Salas de Aulas em S.Marcos - Fase I	Água Grand	5.000.000.000,00	4,3%
1002	BM	3405	Educação de qualidade para todos	Nacional	1.500.000.000,00	1,3%
0101	TESOURO	1066	Festival Gravana	Nacional	490.000.000,00	0,4%
1013	JAPÃO	3830	Const.e Reab. De Casas de Banho nas Escolas	Nacional	500.000.000,00	0,4%
TOTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E CIÊNCIA				117.015.496.632,00	7,20%	
32.0.00	MINISTÉRIO DAS INFRA-ESTRUTURAS, RECURSOS NATURAIS E AMBIENTE					
1104	BADEA	5369	Reabilitação e Extensão do Sistema de Abast. Água de Ribeira Afo	Cantagalo	7.000.000.000,00	1,0%
1104	BADEA	5509	Projecto de Reabilitação e Extensão do Sistema de Abastecimento	Lembá	10.000.000.000,00	1,4%
1015	Uni.Europeia	5511	Reabilitação da Rede de Água/EN3	Água Grand	16.000.000.000,00	2,2%
1520	HIPC	5512	Manutenção, Limpeza e Saneamento de Canais	Água Grand	4.920.000.000,00	0,7%
1010	NIGERIA	5522	Conclusão das Obras do passeio na Cidade capital e Arredores/Lot	Água Grand	2.000.000.000,00	0,3%
1111	ANGOLA	5530	Requalificação/Lote 2 Aeroporto/Praia Gamboa	Água Grand	25.764.733.120,00	3,6%
1111	ANGOLA	5531	Requalificação/Lote Conde/Micolo/Fernão Dias	Lobata	36.680.402.678,00	5,1%
1015	Uni.Europeia	5533	Requalificação da EN1/Cemitério de Santo Amaro	Lobata	1.592.500.000,00	0,2%
1111	ANGOLA	5534	Manutenção Extraordinária /Estradas	Nacional	4.532.000.000,00	0,6%
1008	TAIWAN	5347	Projecto de Reabilitação e Extensão do Sistema de Abastecimento	Mé-Zochi	16.500.000.000,00	2,3%
1111	ANGOLA	2778	Construção de troço de Estrada Ig. Penha/Correia/O. Izaquente	São Tomé	15.000.000.000,00	2,1%
1111	ANGOLA	5532	Requalificação da Estrada/Pantufo/S.Marçal	Água Grand	8.003.705.640,00	1,1%
1111	ANGOLA	5317	Reabilitação do Troço de Estrada Micondó/Santana	Cantagalo	1.592.500.000,00	0,2%
1111	ANGOLA	5265	Construção de Estrada Penha/Lixeira/Água Porca	Água Grand	14.600.000.000,00	2,0%
1111	ANGOLA	5261	Reabilitação Água Creola/Batepá (4.0Km)	Mé-Zochi	14.317.663.963,00	2,0%
1015	Uni.Europeia	5150	Aquisição de Consumíveis para Novas Estações Classicas do Projec	Nacional	400.000.000,00	0,1%
1008	TAIWAN	4820	Manutenção da Central Eléctrica	São Tomé	17.760.000.000,00	2,5%
1008	TAIWAN	3865	Projecto de Reabilitação e Extensão do Sistema de Abasteciment	São Tomé	20.000.000.000,00	2,8%
1111	ANGOLA	3374	Reabilitação de Pistas Rurais - GIME	Nacional	4.000.000.000,00	0,6%
1111	ANGOLA	3299	Substituição da Linha Aérea a 30kV Stº Amaro-P24 p/20MW e L S	Nacional	65.117.064.424,00	9,1%
1008	TAIWAN	3282	Construção de muro de contenção na subida de Hospital Central	Nacional	10.856.780.240,00	1,5%
1111	ANGOLA	2923	GIME - Manutenção Corrente de Estradas	Nacional	13.670.131.735,00	1,9%
0101	TESOURO	2400	Transferência para Agência Nacional do Petróleo	Nacional	7.000.000.000,00	1,0%
1111	ANGOLA	5542	Reabilitação de Ponte/Paga Fogo	Lembá	1.508.295.700,00	0,2%
1111	ANGOLA	3277	Reabilitação da Estrada Nacional Nº3 (EN3)	São Tomé	35.000.000.000,00	4,9%
1015	Uni.Europeia	5785	Drenagem Adjacente Escola D.ª Maria de Jesus	Água Grand	608.225.240,00	0,1%
1111	ANGOLA	5538	Requalificação da EN1/Conde/Gleba	Lobata	3.981.250.000,00	0,6%
1106	PORTUGAL	5789	REABILITAÇÃO DA REDE ALÉTRICA DE DISTRIBUIÇÃO EM BAIXA	Nacional	67.317.881.952,00	9,4%
1106	PORTUGAL	5788	RENOVAÇÃO DA LINHA AÉRIA 30KV, COMPLEMENTO E REFORÇO	Nacional	18.895.307.681,00	2,6%
1106	PORTUGAL	5786	CENTRAL CHAVE NA MÃO COM 3 MOTORES ABC 750 rpm 2,5 MV	Nacional	125.459.453.000,00	17,6%
1008	TAIWAN	5791	Stock de Peças p/ Manutenção da Central de Santo Amaro	São Tomé	5.700.000.000,00	0,8%
1520	HIPC	5780	Reabilitação de Estrada Nova Olinda/Picão Flôr	Cantagalo	2.572.500.000,00	0,4%
1010	NIGERIA	5778	Reabilitação de Estrada San Fenicia/Pinheira	Cantagalo	5.782.000.000,00	0,8%

Anexo 16

Orçamento Geral de Estado de São Tomé e Príncipe 2019, Ministério da

	REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO, FINANÇAS E ECONOMIA AZUL DIRECÇÃO DO ORÇAMENTO	<h3 style="margin: 0;">PROGRAMA DE INVESTIMENTOS PÚBLICOS</h3>	EXERCÍCIO 2019 DATA DE EMISSÃO 27/03/2019
---	--	--	--

CÓD. ORGÃO	CÓD.-P	DESIGNAÇÃO	DISTRITO	VALOR	%	
27.0.00		MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO, FINANÇAS, E ECONOMIA AZUL				
1028	BAD	4872	Projecto de Apoio à Gestão Económica e Financeira - PAGEF	Nacional	13 429 000,00	28,0%
0101	TESOURO	6369	Conclusão do Recenseamento Empresarial	Nacional	150 000,00	0,3%
0101	TESOURO	6368	Realização do Forum de Empresários entre China e Países da CPLP	Nacional	550 000,00	1,1%
0101	TESOURO	6367	Reforço de Capacidade para Promoção de Micros, Pequenas e Méd	Nacional	550 000,00	1,1%
0101	TESOURO	6366	Elaboração de um Plano de Reforma para Melhoria de Ambiente d	Nacional	400 000,00	0,8%
1011	ANGOLA	6363	Actualização do Plano Nacional de Desenvolvimento	Nacional	1 000 000,00	2,1%
1011	ANGOLA	6355	Implementação da Reforma	Nacional	3 933 000,00	8,2%
0101	TESOURO	6354	Melhoria das Instalações do MFCEA	Nacional	900 000,00	1,9%
1002	BM	6138	Construção de Edifício para Autoridade Tributária-MFCEA	Nacional	10 000 000,00	20,8%
1020	GUINÉ EQUATO	4872	Projecto de Apoio à Gestão Económica e Financeira - PAGEF	Nacional	1 101 000,00	2,3%
1020	GUINÉ EQUATO	3399	Aquisição de Equipamentos p/ SAFE	Nacional	3 025 000,00	6,3%
1011	ANGOLA	3146	Implementação do SAFE	Nacional	3 000 000,00	6,2%
1002	BM	6353	Reforço de Capacidade Institucional MPFCEA	Nacional	10 000 000,00	20,8%
TOTAL MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO, FINANÇAS, E ECONOMIA AZUL					48 038 000,00	3,28%
28.0.00		MINISTÉRIO DE TURISMO, CULTURA, COMERCIO E INDÚSTRIA				
1016	FUNDO GLOBAL	5915	Quadro Integrado Reforçado TIER I	Nacional	2 000 000,00	23,4%
1011	ANGOLA	5898	Construção Memorial de 3 de Fevereiro	Nacional	3 000 000,00	35,0%
1013	JAPÃO	6136	Construção de Estátua - Rei Amador	Nacional	915 000,00	10,7%
0101	TESOURO	4993	Subsídio para Comemoração de 3 de Fevereiro	Nacional	470 000,00	5,5%
0101	TESOURO	2030	Preservação e Valorização da Cultura Nacional	Nacional	500 000,00	5,8%
1002	BM	5917	Marca de São Tomé	Nacional	1 675 000,00	19,6%
TOTAL MINISTÉRIO DE TURISMO, CULTURA, COMERCIO E INDÚSTRIA					8 560 000,00	0,58%
29.0.00		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR				
1013	JAPÃO	6313	Aquisição de Viaturas e Camião Cisterna	Nacional	4 000 000,00	1,7%
1002	BM	5775	Construção de Escola Básica em São Finícia	Nacional	1 350 000,00	0,6%
1020	GUINÉ EQUATO	5860	Conclusão de Escola Básica em Agostinho Neto	Nacional	1 709 000,00	0,7%
1013	JAPÃO	5887	Conclusão de Salas na Escola Básica de Diogo Simão	Nacional	2 600 000,00	1,1%
1042	RPC	6533	Construção de Liceu em Angolares	Caué	5 000 000,00	2,2%
1015	Uni.Europeia	5893	Construção de Depósitos de Água nas Escolas Básicas e Secundári	Nacional	5 600 000,00	2,4%
1042	RPC	5896	Aquisição de Um Gerador para o MECC	Nacional	350 000,00	0,2%
1020	GUINÉ EQUATO	6062	Reforço Capacidade Institucional	Nacional	300 000,00	0,1%
1013	JAPÃO	6064	Educação Empreendedora	Nacional	1 563 000,00	0,7%
1013	JAPÃO	6071	Ampliação de Escola Secundária Básica em Desejada	Nacional	4 100 000,00	1,8%
1042	RPC	6312	Construção de Jardim de Infância na Trindade	Mé-Zochi	6 001 000,00	2,6%
1020	GUINÉ EQUATO	3846	Apetrechamento da Secretaria da Delegação em Lembá	Lembá	2 500 000,00	1,1%
1011	ANGOLA	6460	Ampliação da Escola Secundária em Diogo Simão	Nacional	8 610 000,00	3,7%
1020	GUINÉ EQUATO	6462	Ampliação da Escola Secundária em Conde(Construção de 8 salas	Nacional	3 000 000,00	1,3%
1020	GUINÉ EQUATO	6467	Reabilitação da Escola Básica 1º de Junho	Nacional	2 000 000,00	0,9%
1011	ANGOLA	6471	Construção do Jardim Em Planca II	Nacional	2 500 000,00	1,1%
1020	GUINÉ EQUATO	6472	Construção do Jardim de Infância em Monte Macaco	Nacional	3 520 000,00	1,5%
1011	ANGOLA	6473	Construção de Murro de Vedação na Integrada de Mouro Peixe	Lobata	1 750 000,00	0,8%
1011	ANGOLA	6474	Aquisição de Utensílios para Cantinas Escolares	Nacional	3 785 000,00	1,6%
1042	RPC	6529	Construção de Liceu em Cantagalo	Cantagalo	5 000 000,00	2,2%
1013	JAPÃO	5775	Construção de Escola Básica em São Finícia	Mé-Zochi	713 000,00	0,3%
1020	GUINÉ EQUATO	6072	Aquisição de Manual Escolar para Todos os Níveis do Ensino (1 fa	Nacional	40 000 000,00	17,3%
1013	JAPÃO	2353	Alfabetização Solidária	Nacional	2 062 000,00	0,9%
1011	ANGOLA	4982	Construção de Jardim de Infância na Ribeira Peixe	Nacional	1 900 000,00	0,8%
1042	RPC	1059	Bolsa de Estudo	Nacional	6 200 000,00	2,7%
1020	GUINÉ EQUATO	5772	Construção de Escola Sec/Básica Trindade	Mé-Zochi	3 000 000,00	1,3%
1011	ANGOLA	3170	Apoio ao Alargamento do Ensino Pré-Escolar	Nacional	2 876 000,00	1,2%
1006	PORTUGAL	3180	Projecto Escola +	Nacional	7 540 000,00	3,3%
1011	ANGOLA	3368	Reabilitação das Escolas José Leal Bouças	Nacional	1 000 000,00	0,4%
1013	JAPÃO	3404	Ensino Especial	Nacional	1 300 000,00	0,6%
1002	BM	3405	Educação de qualidade para todos	Nacional	20 331 000,00	8,8%
1013	JAPÃO	3410	Escola em Rede	Nacional	3 500 000,00	1,5%
1011	ANGOLA	3432	Centro de Estudos, Ciências Sociais e Olimpíada de Matemática	Nacional	1 998 000,00	0,9%
1013	JAPÃO	5361	Aquisição de Meios Rolantes - Transporte Escolar	Nacional	1 500 000,00	0,6%
0101	TESOURO	3628	Escola Piloto em Libreville	Nacional	600 000,00	0,3%

Educação, Cultura e Ensino Superior

 REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO, FINANÇAS E ECONOMIA AZUL DIRECÇÃO DO ORÇAMENTO	PROGRAMA DE INVESTIMENTOS PÚBLICOS	EXERCÍCIO 2019
		DATA DE EMISSÃO 27/03/2019

CÓD. ORGÃO	CÓD.-P	DESIGNAÇÃO	DISTRITO	VALOR	%	
1042	RPC	5768	Construção do Liceu em Lobata	Lobata	10 000 000,00	4,3%
1011	ANGOLA	4985	Conclusão do Edifício da DAE	Nacional	7 416 000,00	3,2%
1002	BM	4956	Financiamento da Cantina Escolar	Nacional	3 000 000,00	1,3%
1013	JAPÃO	3836	Construção de Jardim de Infância em Bobo Forro e Milagrosa	Nacional	5 166 000,00	2,2%
1013	JAPÃO	3835	Construção de Jardim de Infância em Santarém	Água Grand	2 037 000,00	0,9%
1011	ANGOLA	3833	Construção e Reabilitação das Infra-estruturas Escolares	Nacional	7 879 000,00	3,4%
1042	RPC	3823	Construção de 20 Salas de Aulas em S.Marcos - Fase I	Nacional	6 000 000,00	2,6%
1020	GUINÉ EQUATO	3820	Aquisição de Móveis Escolares	Nacional	30 000 000,00	13,0%
TOTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR					231 256 000,00	15,77%
32.0.00						
MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS, INFRAESTRUTURAS, RECURSOS NATURAIS E AMBIENTE						
1042	RPC	2776	Construção de troço de Estrada Vila Maria/P. Congressos	Água Grand	1 000 000,00	0,3%
1104	BADEA	3872	Projecto de Reab.Sist.Abas.Água Santana e Arredores	Cantagalo	11 000 000,00	3,3%
1042	RPC	4843	ES 107 (Ponte Graça/ Mulundo)	Nacional	3 520 000,00	1,1%
1042	RPC	4829	Vila Dolores/Chácara (via traseira) EN3 (0,7Km)	Água Grand	1 000 000,00	0,3%
1042	RPC	4820	Manutenção da Central Eléctrica	São Tomé	5 760 000,00	1,7%
1042	RPC	3961	Estrada - Zandrigo / Quimpo (1,5 Km)	Cantagalo	500 000,00	0,2%
1042	RPC	3945	Reabilitação de Troços Cruz Mami e Arruamentos (0,7km)	Água Grand	1 000 000,00	0,3%
1042	RPC	4849	Reabilitação/Construção de Estrada Sporting/Potó-Potó	Água Grand	7 600 000,00	2,3%
1042	RPC	3282	Construção de muro de contenção na subida de Hospital Central	Nacional	3 000 000,00	0,9%
1042	RPC	3151	Reconstrução das Pontes sobre o Rio Água Grande	Nacional	8 500 000,00	2,6%
1042	RPC	3129	Construção de Arruamento de Campo de Milho	Água Grand	6 000 000,00	1,8%
1042	RPC	2946	Reabilitação de Troços de Estradas	Nacional	10 000 000,00	3,0%
1015	Uni.Europeia	5509	Projecto de Reabilitação e Extensão do Sistema de Abastecimento	Lembá	7 000 000,00	2,1%
1042	RPC	2793	Reabilitação do Troço de Estrada Trindade/Cruzeiro	Mé-Zochi	5 000 000,00	1,5%
0101	TESOURO	2400	Transferência para Agência Nacional do Petróleo	Nacional	7 000 000,00	2,1%
1020	GUINÉ EQUATO	2186	Construção de Troço de Estrada Madre de Deus/Almeirim	Nacional	3 000 000,00	0,9%
1042	RPC	2923	GIME - Manutenção Corrente de Estradas	Nacional	6 000 000,00	1,8%
1042	RPC	6301	Modernização do Aeroporto de S.Tomé	Nacional	39 648 754,00	11,9%
1011	ANGOLA	6269	Aquisição Meio Rolante - DOPU	Nacional	1 176 000,00	0,4%
1011	ANGOLA	6273	Aquisição de Equipamentos de Topografia Meios Informáticos e O	Nacional	600 000,00	0,2%
1020	GUINÉ EQUATO	6277	Reabilitação do Edifício Laboratório da Engenharia Civil	Nacional	1 345 000,00	0,4%
1042	RPC	6289	(EN 2) Sanguembu/ES 103 Igreja Pantufo	Nacional	5 000 000,00	1,5%
1020	GUINÉ EQUATO	6291	Construção de Troços de Estradas (Oquei-Del-Rei/Bairo Liberdade)	Nacional	3 000 000,00	0,9%
1042	RPC	6292	Requalificação ES 107 (Oquei-Del-Rei)/Gomgá	Nacional	3 520 000,00	1,1%
1002	BM	6056	Projecto Recuperação do Sector Energético STP	Nacional	19 200 000,00	5,8%
1042	RPC	6296	Requalificação dos Arruamento da Cidade Capital e Arredores Incl	Nacional	8 500 000,00	2,6%
1042	RPC	6309	Construção de Reservatório 100m3 RAP	São Tomé	3 850 000,00	1,2%
1042	RPC	6304	Reabilitação de Estrada Lucumi/Riboque	Água Grand	5 000 000,00	1,5%
1042	RPC	6306	Drenagem da Zona de S.Nguembu	São Tomé	4 400 000,00	1,3%
1020	GUINÉ EQUATO	6521	Aquisição de Equipamento de Impressão de carta e Livrete Magne	Nacional	999 000,00	0,3%
1042	RPC	6534	Construção de Troço de Estrada Bobô Cativo/EN3	Mé-Zochi	1 000 000,00	0,3%
1042	RPC	6535	Construção de Troço de Estrada/Arruamento de SATON	Mé-Zochi	1 000 000,00	0,3%
1042	RPC	6538	Construção de Troço de Estrada Torres Dias/Favorita	Mé-Zochi	500 000,00	0,2%
1104	BADEA	5369	Reabilitação e Extensão do Sistema de Abast. Água de Ribeira Afo	Cantagalo	10 750 000,00	3,2%
1042	RPC	6295	EN2 Água Bobô (Jaquendê)/ S.Marçal	Nacional	1 500 000,00	0,5%
1042	RPC	5538	Requalificação da EN1/Conde/Gleba-Fase III	Lobata	2 100 000,00	0,6%
1020	GUINÉ EQUATO	6522	Conclusão das Obras do Passeio na Cidade Capital e Arredores/Lot	Nacional	4 000 000,00	1,2%
1015	Uni.Europeia	6055	Programa Melhoria Indicadores Abastecimento Água STP	Nacional	8 207 000,00	2,5%
1015	Uni.Europeia	5347	Projecto de Reabilitação e Extensão do Sistema de Abastecimento	São Tomé	15 000 000,00	4,5%
1104	BADEA	5509	Projecto de Reabilitação e Extensão do Sistema de Abastecimento	Lembá	5 000 000,00	1,5%
1002	BM	5533	Requalificação da EN1/Cemitério de Santo Amaro-Fase III	Nacional	1 865 000,00	0,6%
1042	RPC	5762	Construção de Casas Sociais	Nacional	20 000 000,00	6,0%
0101	TESOURO	5811	Plano Nacional de Ordenamento de Território	Nacional	1 000 000,00	0,3%
1128	BAD	5811	Plano Nacional de Ordenamento de Território	Nacional	10 812 000,00	3,2%
1042	RPC	5986	Execução de Drenagem e Reab.Pavimento na Rua M.Pinto da Roc	Nacional	7 993 000,00	2,4%
1042	RPC	5976	Reabilitação do Troço de Estrada Guadalupe/ Mourro Peixe	Lobata	6 000 000,00	1,8%
1042	RPC	5977	Construção do Troço de Estrada Lg.Nova Apost Pantufo / Esc.Gan	Água Grand	4 020 000,00	1,2%
1042	RPC	5978	Construção de Estrada Palha / Margarida Manuel	Nacional	10 895 000,00	3,3%
1042	RPC	5982	Reparação do Muro de Protecção Costeira em S.Gabriel	Lobata	4 000 000,00	1,2%