

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO**



**COOPERAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
ACTORES, ESTRATÉGIAS E FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO**

Margarida Isabel Lopes Silva

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialidade em Educação Intercultural

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Isabel Madeira

2016

Resumo

O objecto deste estudo¹ é a formação de agentes de cooperação para a educação, no contexto da cooperação portuguesa para o desenvolvimento.

A cooperação internacional é um mecanismo *do* desenvolvimento e depende do sentido que lhe é atribuído. Este sentido é mutável consoante as especificidades de cada época e de cada povo. A partir da análise dos percursos do desenvolvimento e da cooperação (origens, concepções, estratégias, actores), identificaram-se “forças” hegemónicas e concepções alternativas *de* desenvolvimento. O modelo de sistematização de Mesa em “*cinco gerações de educação para o desenvolvimento*”, possibilitou uma compreensão das relações entre conceito, acção, efeito, evidenciando as múltiplas visões de desenvolvimento que coexistem actualmente. Face a esta diversificada e intrincada teia de relações globais (da qual todos fazemos parte), a abordagem pedagógica de Andreotti, de *leitura crítica do mundo*, permite capacitar para uma acção informada, responsável e ética para a cooperação.

Considerando que a educação é um dos sectores prioritários da cooperação portuguesa e que é neste que se encontra o maior número de agentes de cooperação, procedeu-se a uma revisão de bibliografia específica sobre o objecto de estudo e a uma recolha e análise de dados junto de organizações portuguesas que cooperam na área da educação. Adoptando-se esta metodologia qualitativa foi possível compilar um *referencial de formação para agentes de cooperação para a educação*, baseado em abordagens pedagógicas *problematizadoras, experienciais e reflexivas*, que permitem uma “*literacia crítica*” do mundo (do eu, do outro e da sua interdependência). Além da formação, também foram destacados como determinantes da qualidade de intervenção em educação, a selecção dos recursos humanos (com base num perfil de competências que os informantes sugeriram) e o acompanhamento dos agentes de cooperação. Colocando todas estas evidências, *será possível cooperação sem formação para o desenvolvimento?*

Palavras-chave:

educação; desenvolvimento; cooperação em educação; formação; agentes de cooperação

¹ Esta dissertação apresenta-se com as normas de escrita anteriores ao “Novo Acordo Ortográfico”.

Abstract

The object of this study is the training of cooperation agents in education, in the context of the Portuguese cooperation for development.

International cooperation is a mechanism for development and varies according to the meaning that is conferred upon it. This meaning varies with the specificities of each era and of each people. From the analysis of development and cooperation paths (origins, conceptions, strategies, actors), hegemonic “forces” and alternative conceptions of development were identified. The Mesa model of systematization in “*five generations of education for development*,” enabled an understanding of the relationships among notion, action and effect, making clear the multiple visions of development that currently coexist. Faced with this diversified and intricate web of global relations (of which we all are a part), Andreotti’s pedagogical approach, of a *critical reading of the world*, allows for the enabling of an informed, responsible and ethical action regarding cooperation.

Considering that education is one of the priority sectors of Portuguese cooperation, and that it contains the largest number of cooperation agents, a review of the specific bibliography pertaining to the object of this study was performed, as well as a collection and analysis of data from Portuguese organizations that cooperate in the area of education. By adopting this qualitative method, it was possible to compile a *frame of reference for cooperation agents in education*, based on *problem-solving, experiential and reflexive* pedagogical approaches, that allow for a “*critical literacy*” of the world (of the I, the other and their interdependence). Also highlighted as determinants for the quality of educational intervention, besides training, were the selection of human resources (based on a competencies profile suggested by informants) and following-through with cooperation agents. Having put forth all these evidences, *is it possible to continue cooperating without training for development?*

Key Words:

education; development; cooperation in education; training; cooperation agents

Índice

Resumo.....	1
Abstract	2
Agradecimentos.....	5
Índice de anexos:	6
Lista de Acrónimos e Abreviaturas	7
Tema, Contexto e Pertinência da Tese	8
Motivações	10
Problemática, Objecto e Abordagem Metodológica.....	13
Roteiro da Tese.....	17
PARTE I.....	19
1. DESENVOLVIMENTO	19
O Desenvolvimento: conceito espaço-temporal.....	20
<i>Genealogia do Desenvolvimento</i>	20
<i>Era do Desenvolvimento</i>	22
<i>Era do “Redesenvolvimento” ou dos “Desenvolvimentos”</i>	27
<i>Novo Milénio: Nova Era do Desenvolvimento</i>	29
Perspectivas contra-hegemónicas do Desenvolvimento.....	33
Alternativas de Desenvolvimento.....	40
2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO	47
História e Consensos sobre Educação para o Desenvolvimento	48
As Gerações de Educação para o Desenvolvimento	52
A Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global: <i>uma educação transformadora</i>	54
3. COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO.....	59
Percurso, actores e eficácia da cooperação internacional	60
Da Eficácia da Ajuda à Eficácia do Desenvolvimento.....	66
PARTE II	72
4. COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO.....	72
Enquadramento Institucional.....	72
Apontamentos Cronológicos da Cooperação Portuguesa.....	74
Estratégias e Documentos Orientadores.....	82
APD e Recomendações CAD-OCDE.....	84
A Cooperação Portuguesa em Educação.....	88

PARTE III	94
5. AGENTES DE COOPERAÇÃO.....	94
Estudos sobre agentes da cooperação multilateral	95
Agentes da Cooperação Portuguesa: enquadramento institucional	102
Estudos sobre os “cooperantes” portugueses	103
Estudos/Publicações Portuguesas sobre o Voluntariado para a Cooperação.....	106
PARTE IV	112
6. UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA AGENTES DE COOPERAÇÃO.....	112
Estruturação da Recolha de Dados	113
<i>A constituição dos dados a recolher.....</i>	<i>114</i>
<i>A selecção das organizações.....</i>	<i>115</i>
Caracterização das Instituições.....	117
Compilação de uma proposta de formação	120
<i>Duração e calendarização da formação:</i>	<i>120</i>
<i>Objectivos, temas e conteúdos da formação:</i>	<i>121</i>
<i>Metodologias, formadores e recursos:</i>	<i>125</i>
Contributos para um Perfil de agente de cooperação	128
Qualidade da cooperação em educação: recomendações	129
PARTE V	134
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS.....	146
<i>Anexo I: Quadro da APD Preliminar de 2014.....</i>	<i>146</i>
<i>Anexo II: Guião da Entrevista às ONGD e Institutos Superiores/Universidades</i>	<i>147</i>
<i>Anexo III: Caracterização dos Agentes de Cooperação (entrevista).....</i>	<i>149</i>
.....	149
<i>Anexo IV: Formação realizada e/ou Propostas</i>	<i>150</i>

Agradecimentos

*Ubuntu: "sou o que sou pelo que nós somos"*²

À professora Ana Isabel Madeira, pela sua sapiência humana, encorajando-me desde o primeiro dia e, em cada obstáculo, devotando-me uma palavra positiva.

À professora Ana Isabel Madeira, pela sua imponência epistemológica, apontando-me múltiplos trilhos a percorrer numa transformadora viagem, ora sinalizada, ora errante, mas sempre mapeada pela sua experiência e conhecimento.

Ao professor Jorge Ramos do Ó que “desconstruiu” os (meus) paradigmas da Educação e contribuiu para “desobstruir” a minha maior barreira – a escrita.

Ao professor Júlio Santos, há 15 anos a inspirar-me na cooperação em educação, levando-me a acreditar em “utopias”, sem perder de vista o “método tradicional melhorado”.

A estes três professores cujo, talvez, maior ensinamento foi, pelo seu exemplo, a “construção dialógica do saber”, numa atitude de humildade e de partilha desinteressada do mesmo.

Aos meus colegas e companheiros desta jornada (pós-graduação e mestrado) pela partilha de saberes, vivências, valores, mas sobretudo pelo encorajamento constante.

À minha família por saber “cuidar-me”, em qualquer circunstância, e perdoar as minhas ausências nestes dois anos (e nos outros sete de cooperação)... E por ter proporcionando o ambiente perfeito, pleno de possibilidades para me tornar no que sou e no que virei a ser.

Às minhas amigas, que além das encorajadoras palavras e da sobrevivência às ausências que lhes dediquei, deram-me abrigo e apoio nos momentos em que mais precisei (especialmente a Hélia F., a Cristina R. e a Sónia G.) e à I., pelo exemplo de tenacidade.

Aos meus colegas de “cooperação”, por se constituírem como permanentes fontes de inquietação e de amizade, em particular, à Lígia G., ao Geraldo M., à Inês M., pelo inestimável contributo.

Ao ISU (e aos seus voluntários e técnicos da geração 1999-2005) por me terem preparado para ter “bons encontros” - ética e profissionalismo nas acções de cooperação para o desenvolvimento, e às pessoas com quem me fui cruzando nelas, despertando esta temática.

Às organizações e às pessoas que aceitaram o desafio (e risco) de contribuir para este trabalho.

² A palavra *Ubuntu*, não traduzível diretamente, exprime a consciência da relação entre o indivíduo e a comunidade. O conceito exprime a crença na comunhão que conecta toda a humanidade: "sou o que sou graças ao que somos todos nós". Retirado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_%28filosofia%29, em 5/12/2016.

Índice de anexos:

ANEXOS:

- I. Quadro “As 5 Gerações de Educação para o Desenvolvimento” de Manuela Mesa (2000:2011), retirado de Sinergias (2014).*
- II. Quadro da APD Preliminar de 2014.*
- III. Guião da Entrevista às ONGD e Institutos Superiores/Universidades*
- IV. Caracterização dos Agentes de Cooperação (entrevista)*
- V. Formação realizada e/ou formação proposta*

Lista de Acrónimos e Abreviaturas

ANG - Angola

APD – Ajuda Pública ao Desenvolvimento

CAD – Comité de Ajuda ao Desenvolvimento

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CV – Cabo Verde

ESE – Escola Superior de Educação

FEC – Fundação Fé e Cooperação

GB – Guiné-Bissau

GENE - Global Education Network Europe

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IMVF – Instituto Marquês Vale Flor

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

ISU – Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária

LD – Leigos para o Desenvolvimento

LDC - Low Development Country

MNE – Ministério dos Negócios Estrangeiros

MOZ - Moçambique

ODM – Objectivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS - Objectivos de Desenvolvimento do Milénio

OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development

ONGD – Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento

OSC – Organização da Sociedade Civil

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

STP – São Tomé e Príncipe

T-L – Timor-Leste

Tema, Contexto e Pertinência da Tese

“... o presente documento... pretende... abrir espaços de reflexão e de sensibilização que expandem a consciência crítica perante o que vivemos e que promovam a sensação de urgência por novos caminhos de acção política.”

(Max-Neef, 1993, p. 33)

“Cooperação em Educação: Actores, Estratégias e Formação para o Desenvolvimento” procura organizar um conjunto de informação, que se considera pertinente, sobre a cooperação para o desenvolvimento.

A cooperação internacional, como mecanismo de desenvolvimento, não se pode apartar da reflexão e debate sobre os modelos que transpõe, e de que nem todos os povos entendem o mesmo sobre o desenvolvimento (Arguibay, Celorio & Celorio, 1997). A necessidade de ter em conta esta mundividência e a interdependência global nas acções (de cooperação ou outras) são um dos objectivos da Educação para o Desenvolvimento³.

A actualidade e pertinência destas questões tomou maior proporção em 2015⁴ - “Ano Europeu do Desenvolvimento”, considerado de meta e balanço dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). Reequacionam-se as grandes linhas orientadoras do desenvolvimento (compromisso internacional com os novos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável), e reconduzem-se as políticas de cooperação e as *estratégias* a nível global e nacional⁵.

Em Portugal, regulada pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, IP, a cooperação portuguesa tem como principais objectivos a “erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável”, elegendo a *Educação*⁶ como sector-chave e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor-Leste como os parceiros prioritários da cooperação. A sua

³ Ou Educação para a Cidadania Global.

⁴ 2015 – *Ano Europeu do Desenvolvimento*, retirado de <https://europa.eu/eyd2015/pt-pt>. A ONU considerou 2015 como o *Ano Internacional da Avaliação* das actividades de desenvolvimento. Retirado de <http://www.instituto-camoes.pt/cooperacao/onu-aprova-resolucao-e-declara-2015-ano-internacional-da-avaliacao>.

⁵ Camões, ICL, (2014). *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020*. Camões, ICL (2015-draft). *Revisão da política de avaliação da cooperação portuguesa*.

⁶ IPAD (2010). *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação*.

operacionalização está a cargo de diversos *actores* públicos e privados, concretizando-se na acção dos designados *Agentes de Cooperação*. (Camões-ICL, 2014, p. 14).

A constatação da inexistência de trabalhos similares na literatura e de não haver “memória escrita” sobre os resultados da cooperação, encontrando-se poucos estudos sobre a cooperação em educação e dispersos relatórios publicados (carácter descritivo e genérico), motivaram este estudo, com o objectivo de contribuir para a *formação* de agentes de cooperação para a educação (nos PALOP e Timor-Leste).

Motivações

“...os nossos conhecimentos começam pela experiência sensível, mas esta é mediatizada por conceitos, é organizada e estruturada por quadros categoriais próprios do nosso espírito”

(Silva & Pinto, 1986, p.9, sobre a contribuição de Kant para a epistemologia das ciências sociais).

Para além da transformadora aprendizagem decorrente da frequência à pós-graduação em Cooperação e Educação para o Desenvolvimento no Instituto da Educação, criando a oportunidade para este estudo, *a experiência pessoal e profissional*, enquanto voluntária e técnica da cooperação portuguesa para o desenvolvimento, em projectos de educação na Guiné-Bissau e Angola determinaram o seu tema.

Mas tal como formulou Ortega y Gasset “*eu sou eu e a minha circunstância, e se não a salvo, não me salvo eu*”, uma outra razão será, a de existir num determinado tempo e espaço (ter uma determinada idade, nacionalidade, residência, experiência de vida), que acredita que a *mudança é possível* a partir da experiência, da reflexão crítica sobre esta e da acção sobre a realidade, ou seja, no *poder* (por vezes, aparente) da mudança social a partir da participação do indivíduo e da comunidade (“as condicionantes sociais e teóricas” da investigação científica descritas por Silva & Pinto, 2014).

A procura do conhecimento sobre a realidade vivida e observada, que se pretendeu traduzir numa proposta de formação de recursos humanos para a cooperação foi motivada “*pela experiência sensível*”:

- como agente de cooperação/voluntária numa ONGD que antes da sua primeira acção de cooperação em educação⁷, foi sujeita a uma formação em educação para o desenvolvimento e cooperação (abordando várias temáticas com metodologias participativas), possibilitando desconstruir a ideia *naïve* de “ir ajudar”⁸ e gerar reflexão sobre o mundo e sobre o *outro*;

⁷ Projecto “Nô Djunta Mon”, promovido pelo ISU, de voluntariado para a cooperação de 2 meses na Guiné-Bissau, antecedido por uma formação geral + uma formação-selecção + uma formação específica de aproximadamente 6 meses (mais informações sobre a formação na síntese das entrevistas).

⁸ “Ajudar o *outro* (distante e necessitado, qual “príncipe-do-nada”) e, assim, imbuída de um sentido de responsabilidade, sentir-me mais importante e realizada” - Esta é a abordagem de educação para a cidadania global que Andreotti (2014) apelida de “soft”, por oposição a uma abordagem “critical”, promotora de uma acção ética e responsável que, em cooperação, não crie dependências e promova a autonomia e a capacitação para reflexão crítica sobre a realidade.

sobre a cooperação, a acção ética, intercultural e profissional (independentemente de ser voluntária ou remunerada);

- como agente de cooperação num projecto de educação na Guiné-Bissau (parceria entre duas ONGD e uma ESE), inserida num grupo que teve uma formação de cooperação para o desenvolvimento inicial e formação contínua;

- como agente da cooperação portuguesa, num projecto em educação, em Angola, coordenando uma equipa de agentes da cooperação (professores) sem preparação prévia ou formação adequada e lidando diariamente com os desafios que estes colocavam (sobre as condições; a equipa; as dificuldades dos alunos; a preocupação em “ficar bem” e não em “fazer com” ou capacitar; o entendimento de “participação” como perguntar “têm algo a acrescentar”; tratar diferentemente as pessoas de contextos sócio-económicos diferentes; entre outros exemplos);

A constatação empírica da diferença de abordagem e acção entre os recursos humanos que desenvolvem acções de cooperação com formação prévia adequada e os que não a receberam (tendo sido seleccionados apenas com base nos mesmos critérios “de ordenação curricular” para qualquer outra actividade docente em Portugal) desencadearam este trabalho.

Partindo unicamente do título deste trabalho académico, podem-se colocar várias questões (antes de toda a problematização teórica que deu corpo à tese): *a quem se destina esta proposta?; pretende ser um contributo para quem?*

Antes de sugerir qualquer destinatário, este trabalho veio materializar uma ideia partilhada por várias pessoas (algumas delas com voz aqui), de comparar e sistematizar experiências e apaziguar as inquietações (da *mestranda*) sobre o que se pode melhorar na preparação das pessoas que trabalham na cooperação para o desenvolvimento:

1. Para a sua realização pessoal e profissional; para que compreendam as singularidades do contexto para onde vão e saibam estar munidas do maior número de conhecimentos, de flexibilidade e de abertura ao outro, para efectuar uma leitura adequada da realidade (literacia crítica) e desempenhar as suas funções eficaz e eficientemente. (Preparar os agentes da cooperação para ter “bons encontros” e ser bem-sucedidos);

2. Para que as pessoas dos países parceiros possam ter “cooperadores” *à altura!* (do que precisam, do que são, do que querem, do que auspiciam ter, ser e fazer). E lhes seja conferida a máxima dignidade e respeito “Se alguém diz que vem *cooperar comigo*, eu espero que realmente o possa fazer”. É possível, se tentar conhecer e compreender a vida e a realidade das pessoas. O exercício é simples: “colocar-se nos chinelos do outro!” (Ou nos sapatos altos, ou nas botas! Experimentar sentir prazer ao andar descalço! Ou sentir desconforto e compreender que pode ser exatamente a mesma sensação daquele a quem “se impôs” um par de sapatos!)

3. Para as organizações de cooperação para o desenvolvimento (e seus financiadores): porque esperam uma boa aplicação do investimento que fazem; a obtenção de *bons* resultados; a capacitação das pessoas; a “eficácia da ajuda”; em suma, o “desenvolvimento” (das pessoas e das comunidades).

Esta proposta foi construída convocando diversos autores e com a colaboração de várias organizações e é principalmente a estas que se destina. Ambiciona, assim, constituir-se como um contributo para as organizações promotoras e executoras de acções de cooperação para o desenvolvimento (sobretudo na área da educação), estatais e não estatais. Para que possam analisar, debater, reflectir, criticar, utilizar, transformar, em proveito de uma melhor preparação dos seus agentes/técnicos/docentes que cooperam em educação e, conseqüentemente, de um melhor desempenho destes junto dos professores, directores, técnicos da educação, alunos com quem trabalham e promovam efectivamente um apoio aos sistemas de ensino; uma educação de qualidade; uma cooperação para o desenvolvimento sustentável, nos países parceiros.

A história (do Desenvolvimento) evidencia a possibilidade das pessoas poderem transformar-se e mudar as suas organizações: pequenos contributos, aparentemente isolados, vão ganhando força e mudam paradigmas de acção para o desenvolvimento. Poderá este ser um pequeno contributo?

Problemática, Objecto e Abordagem Metodológica

A Cooperação para o Desenvolvimento, desde a década de 40 assinalada como o seu início (Afonso & Fernandes, 2005) é uma prática e, independentemente do seu grau de eficácia nos países ditos “em desenvolvimento”, mobiliza a maioria das nações pela causa do *DESENVOLVIMENTO*.

“Conhecer a realidade” é considerado um objectivo comum das ciências sociais (Silva & Pinto, 1986); conhecer *o desenvolvimento* foi a primeira demanda que se impôs, ao interrogar *como preparar um agente da cooperação portuguesa, a intervir na educação, face aos desafios que se colocam actualmente no quadro da cooperação para o desenvolvimento?*

O que é o desenvolvimento? Quem o determina? apresentam-se como as questões de fundo perante o problema colocado. Afirmando-se a *cooperação* como um mecanismo de desenvolvimento, as mesmas questões lhe são dirigidas.

As principais questões de partida que orientaram a pesquisa foram:

- *O que é o Desenvolvimento? Uma meta? Um processo?*
- *Que Desenvolvimento? Há um único Desenvolvimento? Quem o determina?*
- *O que é a cooperação para o Desenvolvimento? Quem define as políticas e as acções da cooperação? Como se operacionaliza? Qual a sua eficácia no Desenvolvimento?*
- *Que cooperação para o Desenvolvimento, em Educação?*
- *Quem são os actores da cooperação para o desenvolvimento?*
- *Que competências são requeridas ao agente da cooperação portuguesa para exercer as suas funções na área da Educação, no domínio da cooperação para o desenvolvimento, em geral, e da cooperação em educação, em particular? Como são preparados?*

Partindo de uma contextualização histórica do Desenvolvimento até à actual Agenda Mundial dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, procurar-se-ão compreender as várias *visões* do Desenvolvimento (origens, concepções, críticas, eficácia, concepções alternativas) e rastrear algumas das “forças” hegemónicas e contra-hegemónicas associadas, através da revisão de literatura sobre e o Desenvolvimento e análise de *estratégias* internacionais e nacionais de cooperação, identificando os principais *actores* envolvidos.

O *Modelo de 5 Gerações* de Manuela Mesa (2014) servirá de base à compreensão das múltiplas concepções de Desenvolvimento e, por conseguinte, das acções de cooperação, a partir de discursos, relatórios, estratégias, estudos realizados. Este modelo não pressupõe uma progressão linear e progressiva do desenvolvimento, ou seja, as várias concepções coexistem actualmente, reforçando o seu carácter dinâmico, circunstancial e interdependente.

“A educação para o desenvolvimento é um processo dinâmico, que gera reflexão, análise e pensamento crítico sobre o desenvolvimento e as relações Norte-Sul”... (Mesa, 2011, p.5)

É neste processo emancipatório de olhar o mundo, de tornar saliente os aspectos ocultados e, segundo Habermas, permitir “reflexão sobre os contextos de opressão e dominação” em que se insere a acção, que Vanessa Andreotti (2014) oferece uma *ferramenta pedagógica* de Educação para o Desenvolvimento ou Educação para a Cidadania Global *Critical*. Esta “literacia crítica” constitui os alicerces propostos para uma educação/*formação* conscientizadora sobre a Cooperação para o Desenvolvimento.

Considerando o argumento de que o desenvolvimento não tem uma aceção única e universal, a cooperação não pode desvincular-se da reflexão e debate sobre os modelos que transpõe. Dentro deste tema, centra-se o presente trabalho na cooperação portuguesa em educação⁹, tendo como objecto de estudo, a *formação de agentes da cooperação portuguesa na educação*. Neste sentido, são levantadas questões mais específicas:

- *Que competências são requeridas ao agente da cooperação portuguesa* para exercer as suas funções na cooperação para o desenvolvimento, em geral, e na cooperação em educação, em particular?
- *Como são preparados?* Informação? Formação? (formadores, temas, métodos, objectivos; estrutura/modalidade, duração).
- *Quais as organizações que gerem projectos de cooperação em educação* (com agentes de cooperação)? Efectuam selecção, formação e acompanhamento? Valorizam a formação?
- *Como deve ser estruturada uma formação adequada para os agentes da cooperação*, para uma intervenção de qualidade, na educação?

⁹ Considerado como sector-chave da cooperação portuguesa; área onde se encontra o maior número de agentes da cooperação; área de experiência e conhecimento da cooperação, nos países parceiros (a nível profissional).

Procurando responder a todas as questões enunciadas, adoptou-se uma *metodologia qualitativa*, considerando-a como a opção adequada¹⁰ para o campo de estudos do desenvolvimento, em geral e para esta pesquisa, em particular. Como esta pressupõe interpretar “os fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhe conferem”, utilizar uma maior diversidade de práticas e interligá-las permite ampliar a compreensão do assunto em estudo (Denzin, Lincoln & col., 2003).

A pesquisa qualitativa compreendeu várias técnicas, ente as quais a recolha e análise documental sobre o desenvolvimento e a cooperação internacional, em geral, e a cooperação portuguesa, em particular. A análise documental foi empreendida sobre relatórios internacionais e nacionais, artigos científicos, memórias de projectos, estudos, excertos discursivos de *sites* oficiais, publicações de ONGD ou oficias).

Paralelamente, o estudo contempla a recolha e análise de dados empíricos, através de observação participante (pela experiência profissional enquanto agente de cooperação que foi formada para a intervenção); pela observação de situações do quotidiano (observação empírica das intervenções de diferentes agentes de cooperação - com e sem formação) e pela elaboração de um plano de observação directa, através de entrevistas estruturadas. As entrevistas foram aplicadas a uma amostra cuidada¹¹ (as organizações que gerem os principais projectos da cooperação portuguesa em educação e/ou que possuem experiência e estudos/publicações no campo da formação de agentes de cooperação), isto é, uma amostra de acordo com as características dos informantes de modo a fornecerem informações relevantes. Por fim, foi efectuada uma análise de documentos relacionados com a formação para a cooperação (estudos, publicações, guias de apoio ao cooperante).

Cruzando os dados das várias fontes de informação, analisados na perspectiva da “literacia crítica” de Andreotti, construi-se um referencial de formação para os agentes de cooperação.

Assim, reunindo perspectivas diversas sobre o Desenvolvimento (de diferentes autores e continentes), fazendo uma leitura crítica da realidade da Cooperação Internacional, partindo de experiências concretas na cooperação portuguesa em Educação e congregando práticas pedagógicas que promovam a reflexão, “literacia crítica” da realidade e mudança social,

¹⁰ E as “motivações” para este estudo.

¹¹ Informações específicas sobre a selecção da amostra, na Parte IV deste estudo.

ambiciona-se contribuir para a preparação dos agentes de cooperação portuguesa que intervêm na educação.

“Esta nova abordagem ... procura capacitar os indivíduos para a reflexão crítica e para a responsabilização sobre as suas decisões e ações, para que o compromisso assumido seja informado, responsável e orientado para uma ação ética.” (idem, p.57)

É para esta acção informada, responsável e ética na cooperação que se considera pertinente o desenvolvimento de uma formação para agentes de cooperação.

Roteiro da Tese

No decorrer desta tese são apresentadas seis “histórias”:

1. Do desenvolvimento
2. Da crítica ao desenvolvimento
3. Da educação para o desenvolvimento
4. Da cooperação para o desenvolvimento
5. Da cooperação portuguesa
6. Dos agentes de cooperação

Mas todas são simultâneas, interligadas e interdependentes. Se reescrevesse a tese, talvez as cruzasse no próprio papel para acentuar as suas sincronias, similitudes e descontinuidades. Uma não existe sem a outra. Na verdade é uma única história, fragmentada, para desbravar a sua complexidade e conduzir a uma maior sistematização, mas correndo o risco de perder a sua compreensão como um todo.

Na primeira parte, abre-se o debate sobre o *Desenvolvimento* (a 1ª história), as *origens* do conceito, o seu *percurso*, por “eras” com os contornos que as suas concepções foram tomando até à actualidade. Nas *perspectivas contra-hegemónicas* do desenvolvimento apresentam-se excertos historicamente contextualizados (a 2ª história) das *críticas* às teorias e práticas do desenvolvimento, permitindo compreender e complementar a história anterior: as ideologias, discursos e actores dominantes. Esta perspectiva possibilita a emergência de concepções *alternativas ao desenvolvimento*.

No capítulo da Educação para o Desenvolvimento e com a sistematização do seu percurso, “Cinco Gerações de ED” correspondentes às “eras do desenvolvimento” (a 3ª história), a compreensão do conceito, das práticas e dos seus efeitos é mais abrangente. A ED, surgindo das organizações da sociedade civil e dos relatos dos “cooperantes” que vinham do *sul*, mais conscientes das desigualdades mundiais, constitui-se como uma poderosa ferramenta pedagógica para uma leitura crítica da realidade e uma acção transformadora.

É sobre a acção, a cooperação para o desenvolvimento que trata o capítulo três, com uma linguagem técnica e uma multiplicidade de organismos que lhe são característicos. A descrição destes mecanismos permite preparar o leitor para o debate sobre a sua eficácia, da cooperação e do desenvolvimento (a 4ª história).

A segunda parte do trabalho centra-se na cooperação portuguesa, com apontamentos cronológicos que possibilitam compreender que esta, como cooperação propriamente dita, é muito recente (a 5ª história). Dá-se especial relevo à cooperação em educação, com o intuito de ir centrando no objecto de estudo – os Agentes de Cooperação (Parte III), onde são abordados alguns estudos, historicamente demarcados, que contribuem para a Proposta de Formação que se apresenta na Parte IV. De todo o processo deste estudo, elaboram-se conclusões e recomendações.

PARTE I

1. DESENVOLVIMENTO

“this concept is applied to almost all that man has and knows.”
(Encyclopedia of All Systems of Teaching and Education, 1860¹²)

Ao abordar a Cooperação para o Desenvolvimento, a primeira questão que se impõe (ou se deveria impor) é “*o que é o desenvolvimento?*” Definir um conceito que “pertence” a várias áreas de saber (Biologia, Sociologia, Medicina, Psicologia, Economia, Filosofia, Arquitectura, Engenharia, entre outras) e que é de uso generalizado de vários interlocutores (desde o cidadão comum, ao especialista de determinado campo disciplinar e ao político) é uma complexa e árdua tarefa. Os sinónimos apresentados no dicionário¹³ não são um contributo prestimoso, reforçando a multiplicidade dos seus sentidos.

No domínio da Cooperação para o Desenvolvimento pode ler-se:

Desenvolvimento (Development)¹⁴: Termo que ganha importância depois da II Guerra Mundial e cujo significado tem vindo a evoluir desde então. O conceito de desenvolvimento tem, pois, um conteúdo histórico. Cada sociedade e cada época tem a sua própria formulação, que responde às convicções, expectativas e possibilidades que predominam no momento. Actualmente é um conceito amplo, um processo multidimensional, centrado na erradicação da pobreza e no desenvolvimento social, tendo como elemento central as pessoas enquanto destinatárias principais dos benefícios desse processo.

As definições encontradas tendem a suscitar novas dúvidas acerca do que se fala mundialmente, em várias línguas, todos os dias, em especial no ano de Meta dos “Objectivos de Desenvolvimento do Milénio” (2015) e de estabelecimento dos “novos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável”: Se este conceito espelha as “convicções e expectativas predominantes”, então “*que desenvolvimento se ambiciona?*” - “*É uma meta ou um processo?*”- “*Haverá um caminho universal, um único Desenvolvimento?*” - “*Como se alcança? Como se pratica ou como se desenrola?*”

Neste capítulo far-se-á uma breve contextualização histórica do conceito, a apresentação de alguns modelos predominantes e de abordagens contra-hegemónicas, no sentido de abarcar diferentes perspectivas e desencadear reflexão sobre o DESENVOLVIMENTO.

¹² *Encyclopedia of All Systems of Teaching and Education*, Germany in 1860 (Esteva, 1992).

¹³ “Desenvolvimento”, em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, enuncia 11 significados.

¹⁴ “Desenvolvimento” em Glossário da Cooperação do Instituto Camões (destaque da minha autoria).

O Desenvolvimento: conceito espaço-temporal

“Exposing the epoch-specific nature of key concepts liberates the mind and prompts it to find a language that is equal to tomorrow’s challenges”. (Sachs, 2010, p. XII)

A multidimensionalidade do conceito e a multiplicidade das suas significações poderão, em parte, ser caracterizadas e circunscritas, pelo seu percurso histórico. E muitos dos autores que debatem o Desenvolvimento não se apartam desta contextualização, uns apontando o seu nascimento logo após a II Guerra Mundial¹⁵, dando início à Era do Desenvolvimento, e outros considerando a sua origem anteriormente¹⁶ (outros, ainda, conjugando as duas contextualizações¹⁷). As chamadas “Eras do Desenvolvimento”, demarcadas por décadas, situam os principais acontecimentos que marcaram o conceito. Esta delimitação temporal (em décadas) reforça o carácter recente do conceito, mas a sua contextualização anterior proporciona uma compreensão mais abrangente do(s) sentido(s) actual(is).

Genealogia do Desenvolvimento

Contrariando a perspectiva de que o conceito de desenvolvimento surgiu nos anos 40, Gasper (2004, p. 33) divide a sua história em três grandes épocas, alertando para o facto de ser “*do ponto de vista de um instituto de estudos para o desenvolvimento do Norte*¹⁸, *ao virar do Milénio*”:

- 1ª - Desde o início do aparecimento do Homem até à emergência dos estados modernos da Europa, cerca do séc. XVI (evolução da agricultura, das cidades, das civilizações);
- 2ª - Do séc. XVI até à segunda metade do séc. XX (comércio global, avanço sócio-económico, etc. e, posteriormente, industrialização, avanço tecnológico, entre outros);
- 3ª - Desde 1945 até à actualidade.

Amaro (2004) menciona a Revolução Industrial e a Revolução Francesa como os dois marcos históricos com maior relevo na concepção de Desenvolvimento: um com mudanças de cariz material, ao nível da produção, isto é, das “*condições objectivas de vida*” e outro

¹⁵ Autores como Lepenies (2008).

¹⁶ Autores como Esteva (1992).

¹⁷ Autores como Amaro (2004) e Gasper (2004).

¹⁸ Gasper (2004), ao situar o aparecimento da “civilização” e do “comércio global”, nas épocas que indica, as atribui às civilizações da Europa (e não da América Latina), às trocas comerciais da Europa (e não de África), reforçando uma construção histórica a partir do “Norte” ou “Ocidente”.

com mudanças ao nível dos valores, do ideal de vida, ou seja, das “*condições subjectivas de vida*”.

A partir de outro ângulo histórico, Esteva (1992) evidencia a transmigração do conceito entre as várias ciências e que deram corpo à acepção predominante. Por exemplo, na Biologia (no séc. XVIII e seguinte) o desenvolvimento dos seres vivos, além de “*traduzir o processo pelo qual os organismos alcançam o seu potencial genético*”, adquiriu um estatuto transformacionista, passando a ser usado em sinónimo de *evolução* (de uma forma de ser para outra ainda mais perfeita), com Wolff, 1759 e Darwin, 1859. Passou da metáfora da Biologia para o campo social, com “o processo gradual da mudança social”, de Justus Moser, em 1768; a comparação da história social com as etapas da vida, de Herder, em 1774. Em 1800, passou para a esfera pessoal – “desenvolver-se”! O auto-desenvolvimento: Deus foi afastado do centro da concepção do universo, dando lugar ao homem, autor do seu próprio desenvolvimento (Esteva, 1992, p. 4).

Na perspectiva de Esteva (1992), esta adaptação social do desenvolvimento tornou-se uma “*arma de colonização poderosa*” pois, para além de ter concebido a *evolução social unilinear* e de considerar *o estádio terminal o modelo de industrialização e produção ocidental*, tornou-a *única e universal*: “uma hegemonia puramente Ocidental da genealogia da história, roubando a oportunidade a outras culturas de definirem as suas próprias formas de vida social” (p.5).

No decorrer do séc. XIX, o termo desenvolvimento já se aplicava a vários contextos, mas foi no séc. XX que deixou marcas universais. Em 1939, o governo Britânico transformou a Lei¹⁹ de Desenvolvimento e Bem-Estar das Colónias, para transmitir um sentido positivo do protectorado colonial. Esta associa (e legitima) a responsabilidade de um povo “mais civilizado” desenvolver economicamente e melhorar as condições de vida de outro povo “menos capaz” – o *Desenvolvimento!*?

¹⁹ “British government transformed its Law of Development of the Colonies into the Law of Development and Welfare of the Colonies in 1939. To give the philosophy of the colonial protectorate a positive meaning, the British argued for the need to guarantee the natives minimum levels of nutrition, health and education. ...the well-being of the natives...” (Esteva, 1992, pp 5-6).

Era do Desenvolvimento

A emergência do conceito²⁰ enquanto campo disciplinar na área da ciência económica é maioritariamente sinalizado no período pós II Guerra Mundial. Roque Amaro (2004) apresenta vários factores (e autores²¹) que fundamentam esta génese:

- *o processo de independência da maioria das antigas colónias europeias* que criavam, por um lado, a aspiração dos países recém independentes às ideologias políticas (democráticas, socialistas) e à prosperidade dos antigos colonizadores; e por outro, à aspiração das grandes potências (Estados Unidos da América e Ex União Soviética), em aceder aos novos países para disseminar a sua ideologia política (socialistas ou anti-comunistas) e materializar outros interesses.

- *O acordo de Bretton Woods* (nome da cidade dos EUA onde foi estabelecido entre 44 nações, em Julho de 1944), com o objectivo de reconstruir o capitalismo mundial, a partir de um sistema de regras que regulasse a política económica internacional²². Para acompanhar este novo sistema financeiro e regularizar a economia foram criados três organismos multilaterais: o *Banco Mundial*²³ (BM), “a entidade fomentadora de projetos que visassem a reconstrução de países atingidos pelas mazelas da guerra, principalmente os europeus”, o *Fundo Monetário Internacional*²⁴ (FMI), com uma função financeira “que cuidaria da estabilidade das taxas de câmbio e proveria fundo especial a nações que se encontrassem com problemas de balanço de pagamento” e a *Organização Internacional do Comércio*²⁵ (OIC) que, sob princípios liberais, teria o intuito de reger e fiscalizar as trocas mercantis internacionais (Thorstensen, 2001, p. 29 *apud* Valério, 2009).

²⁰ Tal como os conceitos de cooperação internacional, interdependência, globalização, entre outros.

²¹ Arndt (1987), Brasseul (1993), Bustelo (1999), Cypher e Dietz (1997) e Hunt (1989) *apud* Amaro (2004).

²² O primeiro passo do acordo de Bretton Woods era garantir a estabilidade monetária das nações, sendo definido que cada país seria obrigado a manter a taxa de câmbio da sua moeda "congelada" ao dólar. A moeda norte-americana estaria ligada ao valor do ouro numa base fixa.

²³ BM e Grupo Banco Mundial – mais informações em <http://www.worldbank.org/en/about>.

²⁴ FMI - mais informações em <http://www.imf.org/external/about.htm>.

²⁵ Como as regras desta organização - OIC não foram ratificadas pelos EUA, este projecto do Sistema Bretton Woods tornou-se inviável. Em 1994, os estados ratificaram a Organização Mundial do Comércio – OMC, que estabelece “ *normas destinadas à manutenção e promoção do equilíbrio económico e comercial mundial*” (Valério, 2009). Para mais informações sobre a OMC: <https://www.wto.org/>.

- A criação da ONU²⁶ - *Organização das Nações Unidas*, com a assinatura da Carta das Nações Unidas²⁷, em 1945, defendendo o progresso, a paz entre os povos e outras garantias fundamentais dos seres humanos.

- O *Plano Marshall* (Programa de Recuperação Europeia), lançado em 1947, ou seja, o financiamento dos Estados Unidos aos países da Europa destruídos ou afectados pela guerra para a retoma do seu crescimento económico e estabilização da população (desenvolvimento). Por outro lado, este Plano visava também a contenção do comunismo (na União Soviética, China e Coreia do Norte).

Face à recusa da antiga URSS, em aceitar o apoio do “capitalismo ocidental” para reestruturar a sua economia, os países europeus criaram, em 1948, a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), embrião da *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)*.

- O *keynesianismo*²⁸, o novo paradigma da ciência económica, que defendia a intervenção do estado na regulação da economia, para o progresso, o pleno emprego e o aumento do bem-estar das sociedades.

Acutilantemente, Lepenies (2008) situa o grande marco do Desenvolvimento, no discurso inaugural do presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, a 20 de Janeiro de 1949:

“Faz-se necessário lançar um novo programa que seja audacioso e que ponha as vantagens do nosso avanço científico e do nosso progresso industrial ao serviço da melhoria e do crescimento das regiões subdesenvolvidas.”

O autor argumenta que este discurso²⁹, nas condicionantes histórico-contextuais em que foi proferido, demarcou muitas das características do *Desenvolvimento* que subsistem até hoje:

²⁶ ONU - mais informações em <https://www.unric.org/pt/informacao-sobre-a-onu>.

²⁷ Entrada em vigor na ordem internacional a 24 de Outubro de 1945 (<http://www.un.org/>). Entrada em vigor em Portugal a 21 de Fevereiro de 1956 (<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/onu-carta.html>).

²⁸ Do inglês J. Maynard Keynes, cuja proposta contrastava com a anterior corrente que via no mercado a garantia automática do bem-estar, sem necessidade de formulação de estratégias.

²⁹ “*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 underdeveloped areas. More than half the people of the world are living in conditions approaching misery. Their food is inadequate. They are victims of disease. Their economic life is primitive and stagnant. Their poverty is a handicap and a threat both to them and to more prosperous areas. For the first time in history, humanity possesses the knowledge and skill to relieve the suffering of these people. . . . I believe that we should make available to peace-loving peoples the benefits of our store of technical knowledge in order to help them realize their aspirations for a better life. And, in cooperation with other nations we should foster capital investment in areas needing development. Our aim*

- 1- *divisão do mundo em duas metades*: desenvolvidos e subdesenvolvidos (visão dicotómica do mundo – conceitos opostos e assimétricos na categorização de Koselleck).
- 2- *o subdesenvolvimento pode ser desenvolvido através de assistência adequada* (pela partilha das “vantagens do avanço científico” das nações desenvolvidas);
- 3- *imperativo do mundo desenvolvido em ajudar o subdesenvolvido* (a “família humana”, segundo Truman, “tem o direito a uma vida decente e satisfatória”); há os que precisam de ajuda e os que podem/devem providenciá-la;
- 4- *o desenvolvimento é um processo que apenas precisa de um “gatilho” externo*, tendo um desenrolar natural (o objectivo do desenvolvimento é “ajudar os menos afortunados a ajudarem-se a si próprios”).

A partir desta análise, Lepenies refere-se ao *desenvolvimento* como “recente objectivo político global, que pressupõe uma nova forma de interacção entre as nações, baseado em novos pressupostos teóricos economicistas e guiado por instituições internacionais, muitas delas criadas exclusivamente para seguir a sua causa (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Nações Unidas, etc.)” (2008, p. 206).

ANOS 60 – Década do Desenvolvimento das Nações Unidas (1960-70)

O cerne económico e material subjacente ao conceito de desenvolvimento começa a adquirir outros contornos: quer nos relatórios, quer nas Estratégias de Acção das Nações Unidas são introduzidas as expressões de “*desenvolvimento social*”; aumento de “*qualidade de vida*” e a noção de que o subdesenvolvimento, para ser ultrapassado, necessitava de mudanças quantitativas e qualitativas ao nível social, cultural e económico (Esteva, 1992). A própria criação do UNRISD – *United Nations Research Institute for Social Development*, em 1963, revela uma preocupação com o aspecto social do desenvolvimento.

Anos 70 – Da Estratégia Internacional à crise do Desenvolvimento

Apesar dos progressos verificados nalguns países (melhorias ao nível da produção e do acesso a bens e serviços, da escolarização, das condições de saúde e da esperança média de

should be to help the free peoples of the world, through their own efforts, to produce more food, more clothing, more materials for housing, and more mechanical power to lighten their burdens. . . . It must be a worldwide effort for the achievement of peace, plenty, and freedom”. (Harry S. Truman, 1949 *apud* Lepenies, 2008).

vida, avanços tecnológicos e científicos), nos anos 70 ocorreu “*uma viragem fundamental nas abordagens e práticas do desenvolvimento*” (Amaro, 2004, p.20).

Esta teve “*contribuições críticas*” de vários economicistas³⁰ e de alguns técnicos das Nações Unidas³¹ “*para a reformulação do conceito de desenvolvimento e das suas práticas*”, ao experienciarem a inadequação dos modelos que levavam para trabalhar ou apoiar projectos de desenvolvimento nos países do, denominado na época, *Terceiro Mundo*, “*propondo, em alternativa, uma metodologia mais pragmática de Desenvolvimento Comunitário*” (Amaro, 2004, p. 19).

A Estratégia Internacional para a 2ª Década de Desenvolvimento das Nações Unidas, em 1970, reconheceu a existência de um grupo de países distinto dos restantes, não só pela prevalência de pobreza aguda, mas também pelo seu fraco desempenho económico e institucional e pelas próprias fragilidades geográficas desses países, que denominou de Países Menos Avançados (PMA)³². Este documento assumiu a integração dos aspectos económicos e sociais do desenvolvimento e a necessidade de um planeamento estratégico para operacionalizar mudança, contemplando a população no seu todo e a sua participação no processo de desenvolvimento; priorizando o potencial humano e almejando a equidade social e económica (UNRISD, 1980 apud Esteva, 1992).

A Declaração de Cocoyoc³³, em 1974, no México, alertou que *o foco do desenvolvimento* deveria ser *a humanidade* e não os objectos materiais, considerando que todo o processo de desenvolvimento deve ter em consideração a satisfação das necessidades básicas. Enfatizou ainda a necessidade de *diversidade* e de seguir *várias vias de desenvolvimento*.

³⁰ Roque Amaro destaca: “*Ragnar Nurkse (1953) sobre o “círculo vicioso da pobreza” dos países subdesenvolvidos; Gunnar Myrdal (1957) sobre o conceito similar de “causalidade cumulativa” e a referência à necessidade de o desenvolvimento se traduzir em “novos homens”, mais do que em melhores níveis de vida materiais; François Perroux (1963; 1964 e 1981) sobre “a distinção entre os progressos do crescimento económico e do desenvolvimento” ... a referência aos “custos humanos” (“coûts de l’homme”) de uma visão economicista que ele associa à “l’économie de l’argent”, por oposição à “l’économie de l’homme”, lançando as bases para o conceito de Desenvolvimento Humano.*” (Amaro, 2004, pp.18-19)

³¹ Wilson, 2006.

³² Retirado de <http://www.instituto-camoes.pt/conferencias-internacionais/root/cooperacao/cooperacao-multilateral/conferencias-internacionais#sthash.IIjQRuy8.dpuf>, em 24/09/2015.

³³ Organizada pela *United Nations Environment Programme UNEP* e a *United Nations Commission on Trade and Development (UNCTAD)*: a conferência identificou os factores sociais e económicos que conduziam à deterioração ambiental. (UNEP/UNCTAD 1974). The Cocoyoc Declaration. Retirado de <http://www.unep.org/geo/geo3/english/045.htm>, em 24/09/2015.

Esta foi também a proposta da Fundação Dag Hammarskjöld, em 1975, apelando à equidade e a um *desenvolvimento centrado no homem* ou *Another Development*³⁴. No seguimento desta, a “abordagem da satisfação das necessidades básicas” e o estabelecimento de um “mínimo de qualidade vida” foram as respostas que surgiram de vários encontros e grupos e depois adoptadas pelo Banco Mundial, pela sua “aplicabilidade universal” (Escobar, 1992).

Anos 80 – A década perdida do Desenvolvimento

Os anos 80 foram apelidados de “anos da crise de desenvolvimento”, pela ajuda internacional ser apenas ao orçamento de estado e pela degradação das condições económicas e sociais dos países mais frágeis. (Afonso & Fernandes, 2005). Porém, outros factores contribuíram para o descontentamento com o *Desenvolvimento* (Amaro, 2004):

- no seio dos *países ditos menos desenvolvidos*, com o falhanço dos compromissos de ajuda internacional, o desajustamento dos modelos de desenvolvimento “propostos ou impostos”, as “armadilhas da dívida externa”; a não generalização dos progressos à maioria da população, persistindo ainda “carências” em áreas que apresentam demonstrada solução (fome e subnutrição, doenças que têm cura, elevadas taxas de analfabetismo, entre outras);

-no seio dos *países ditos desenvolvidos*, que apresentaram “indicadores e manifestações de mal-estar social”, (ligadas à solidão, especialmente dos mais velhos, à insegurança, à quebra dos laços sociais e comunitários, às desestruturas familiares, ao individualismo, à desumanização do trabalho, ao stress afectivo e profissional, à competição agressiva, ao aumento das taxas de suicídio e de comportamentos aditivos de compensação)³⁵, o aparecimento de novas formas de pobreza e exclusão social, a crise económica, a diminuição do emprego ou a sua precariedade e a “hiperespecialização do conhecimento científico, em detrimento de uma visão de conjunto da complexidade”, para a leitura e interpretação da realidade.

Acrescem factores a *nível global*, como a tomada de consciência dos gigantescos custos ambientais (acelerado ritmos de crescimento demográfico, de sobreutilização dos recursos

³⁴Da ONG sueca “Dag Hammarskjöld Foundation”, edição especial da sua revista “*Development Dialogue*” (1975), com o título: “What’s Now? Another Development.” Esta proposta será enquadrada no subcapítulo de perspectivas contra-hegemónicas do desenvolvimento.

³⁵ A caracterização do mal-estar social que Roque Amaro enumera apresenta semelhanças com o modo de vida dominante descrito no *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley.

naturais e de produção de resíduos poluentes), o aparecimento de novas doenças públicas à escala mundial e o “*desencadeamento de intolerâncias religiosas e culturais radicais*” (Amaro, 2004, p.17).

Era do “Redesenvolvimento” ou dos “Desenvolvimentos”

Anos 90 – 4ª Década do Desenvolvimento

Os anos 90 trouxeram à ribalta novas concepções do desenvolvimento, desde o “*Redevelopment*” (Esteva, 1992), ou seja, desenvolver outra vez o que foi *mal desenvolvido* ou se tornou obsoleto (desde a medicina convencional “*à produção de aço, às fábricas poluidoras, aos venenosos pesticidas*”...), até aos vários *Desenvolvimentos*: desenvolvimento sustentável, desenvolvimento humano, desenvolvimento participativo...

Amaro (2004) sistematiza as várias designações que surgiram nas quatro décadas do Desenvolvimento, em três grandes “fileiras ou famílias conceptuais”, alertando para as sobreposições e interacções entre estas (pp. 23-24):

- a “*fileira*” *ambiental*, conciliando desenvolvimento com preocupações ambientais³⁶, cujo conceito se estabilizou, em 1987, no de “Desenvolvimento Sustentável³⁷”.

O *Desenvolvimento Sustentável* pressupõe a satisfação das necessidades actuais de uma forma que não coloque em causa a das gerações futuras, implicando uma solidariedade intergeracional e uma gestão equilibrada dos recursos naturais e dos processos de produção e consumo, inerentes ao desenvolvimento.

- a “*fileira*” *das pessoas e das comunidades*, colocando-as como centro do desenvolvimento, sendo este o resultado de uma participação activa de todos e do exercício pleno da cidadania. A sua origem, nos anos 60, é atribuída aos técnicos da ONU, com a proposta metodológica de “Desenvolvimento Comunitário” e da Fundação Dag Hammarskjöld. Neste âmbito surgiram dois conceitos: o de Desenvolvimento Local, com grande aceitação da União

³⁶ Afirmando institucionalmente desde 1972, na Conferência de Estocolmo e estudo do Clube de Roma, conceitos como “Ecodesenvolvimento” e mais tarde aprofundado por vários autores, como Sachs (1980).

³⁷ O conceito de Desenvolvimento Sustentável foi consagrado no relatório “*O Nosso Futuro Comum*” (ou Relatório Brundtland como também ficou a ser conhecido) publicado em 1987 pela World Commission on Environment and Development – WCED (comissão das Nações Unidas). Este conceito é aceite e assumido internacionalmente por governos de vários países, Organizações Não Governamentais, Banco Mundial, Nações Unidas, União Europeia, entre outros.

Europeia, da Organização Internacional do Trabalho – OIT e o de Desenvolvimento Participativo, fundamentado pelas ONG nórdicas e adoptado pelo Banco Mundial e pelas Nações Unidas.

O *Desenvolvimento Local* refere-se ao “processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal nesse processo, segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas” (Amaro, 2004, p. 26)³⁸.

O *Desenvolvimento Participativo* pressupõe “a adopção de uma metodologia participativa nos processos de mudança e de melhoria das condições de vida das populações, desde a concepção e decisão à avaliação, passando pela execução, direcção e acompanhamento, implicando a afirmação plena da cidadania, nos seus direitos e deveres” (Amaro, 2004, p. 27)³⁹. Este conceito tem associado a si o de “*Empowerment*” ou “*Reforço de Capacidades*”, de competências ou poder, sendo este uma condição prévia para a participação e o exercício pleno da cidadania e garantia de sustentabilidade das mudanças.

- a “*fileira*” dos *Direitos Humanos*, acoplados ao desenvolvimento, estabelecendo limiares mínimos de sobrevivência e dignidade. A sua origem é situada entre os anos 60 e 70, e coloca a satisfação das necessidades básicas antes de qualquer outro objectivo⁴⁰. Estas preocupações tomaram expressão em dois conceitos, nos anos 90: o Desenvolvimento Humano e o Desenvolvimento Social.

O *Desenvolvimento Humano*, difundido pelo Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (P.N.U.D.)⁴¹ em 1990, é definido como o “processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser.”

³⁸ Amaro (2004) fundamenta o conceito de “Desenvolvimento Local” com referências a Amaro (1992, 1997, 1998 e 2001), Houée (2001), Pecqueur (1989) e Vachon (1997).

³⁹ Amaro (2004) aponta referências a confrontar, para o conceito de “Desenvolvimento Participativo”, Bhatuagar e Williams (1992), Friedman (1996) e Ghai (1990).

⁴⁰ Amaro (2004) aponta a origem para as “análises de Perroux sobre a Economia do Homem” e nos anos 70, para as reivindicações no âmbito da O.I.T. e do Banco Mundial (ou dos seus responsáveis), bem como as análises de Dudley Seers. A ideia de satisfação das “basic needs” como base do desenvolvimento é fundamentada com referências a Ahluwalia (1976), Ghai (1978), Seers (1979) e Streeten (1981); Arndt (1987: 100-106) e Hunt (1989: 258-291) (Amaro, 2004, p. 27).

⁴¹ O P.N.U.D. publicou, em 1990, o “*Relatório do Desenvolvimento Humano*” idealizado por Amartya Sen e Mahbul ul Haq e baseado no conceito de que as pessoas são a verdadeira riqueza das nações. Consultado em 19/06/2015: http://www.pnud.org.br/IDH/RDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_RDH.

Acoplado a si surgiu o *IDH-Indicador de Desenvolvimento Humano*, “uma medida composta que mede a realização média, dos países, em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: uma vida longa e saudável, acesso ao conhecimento e um nível de vida digno”, com o objetivo de oferecer um contraponto a outro indicador do Desenvolvimento muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*. Este indicador de fácil aplicação permite uma *comparação e gradação imediata dos países*⁴², tendo contribuído para a difusão e institucionalização do conceito de Desenvolvimento Humano (Amaro, 2004).

Cálculo do IDH:

- (1) Uma vida longa e saudável (saúde), medida pela expectativa de vida (nº de anos);
- (2) O acesso ao conhecimento (educação), medido por:
 - i) média de anos de educação de adultos (nº médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos);
 - ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar (nº total de anos de escolaridade que um criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança);
- (3) O padrão de vida (renda) é medido pelo Rendimento Nacional Bruto (RNB) per capita expresso em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência.

O *Desenvolvimento Social*, baseado na dignidade humana, nos direitos humanos e na igualdade, teve origem na Conferência Mundial de Copenhaga⁴³ em 1995, organizada pela ONU para discutir os problemas sociais do desenvolvimento e estabelecer compromissos entre os países para “*garantir níveis mínimos de bem-estar social, fixando-se limiares para essas garantias (ao nível, por exemplo da educação, da saúde e dos valores de um salário mínimo, de um rendimento mínimo ou de uma pensão mínima)*”. (Amaro, 2003, p. 28)

Novo Milénio: Nova Era do Desenvolvimento

Objectivos de Desenvolvimento do Milénio - ODM (2000)

No sentido de integração dos vários conceitos de desenvolvimento que se foram estabelecendo e tendo como pano de fundo “*a promoção e defesa dos Direitos Humanos*

⁴² A gradação dos países é efectuada com base em 3 indicadores: PIB/capita, IDH e Índice de Vulnerabilidade Económica. Tive a oportunidade de participar numa reunião do PNUD com as OSC, em Angola (20/11/2015) acerca da “gradação” de LDC (Low Development Country) de Angola.

⁴³ Discurso da Conferência Mundial de Copenhaga em (acedido a 26/09/2015): <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-e-programa-de-acao-da-cupula-mundial-sobre-desenvolvimento-social.html>

como elemento essencial no processo de desenvolvimento” (Afonso & Fernandes, 2005, p.34), a O.N.U. organizou a Cimeira do Milénio, em 2000 (como culminar das várias conferências e cimeiras internacionais⁴⁴ que decorreram nos anos 90). A Declaração do Milénio⁴⁵ - “*um pacto entre nações para acabar com a pobreza humana*” (assinada por 189 países) e a definição dos ODM marcaram a nova etapa da cooperação internacional para o desenvolvimento.

Os oito Objectivos de Desenvolvimento do Milénio – ODM (com 21 metas a atingir até 2015 e 60 indicadores) centraram-se na ajuda aos países mais pobres, mas também com melhor governação (ou impulsionando-a, na maioria dos casos):

- 1 – Erradicar a pobreza extrema e a fome;
- 2 – Alcançar o ensino primário universal;
- 3 – Promover a igualdade do género e dar poder às mulheres;
- 4 – Reduzir a mortalidade de crianças;
- 5 – Melhorar a saúde materna;
- 6 – Combater o HIV/SIDA, malária e outras doenças;
- 7 – Assegurar a sustentabilidade ambiental;
- 8 – Promover uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Nas palavras de Carvalho & Barcellos (2014) “*há um consenso*⁴⁶ *de que os ODM foram um sucesso do ponto de vista político, em especial para a ONU, que alcançou uma projeção na área social nunca antes obtido, principalmente em relação à redução da extrema pobreza e a fome*”. No entanto, as metas estabelecidas *de desenvolvimento humano* não foram alcançadas até 2015 (p.236). Estes autores apontam as próprias metas, entre as principais críticas e motivos de insucesso dos ODM:

- universais, não considerando o ponto de partida de cada país e as diferenças entre estes; demasiado ambiciosas; difíceis de monitorar (muitos indicadores);

⁴⁴ A Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1992; a Conferência Internacional sobre os Direitos do Homem, Viena, 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, 1994; a Cimeira mundial sobre Desenvolvimento Social, Copenhaga, 1995; a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Pequim, 1995; a Cimeira Internacional sobre Estabelecimentos Humanos, Istambul, 1996

⁴⁵ United Nations Millennium Declaration”. DPI/2163 — Portuguese — 2000 — August 2001, Published by United Nations Information Centre, Lisbon, retirado de <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>

⁴⁶ O Relatório dos ODM 2015 revela que os 15 anos de esforços para alcançar os oito objetivos na Declaração do Milénio, foram bem-sucedidos em todo o mundo, embora existam deficiências. <http://nacoesunidas.org/novo-relatorio-da-onu-avalia-implementacao-mundial-dos-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio-odm/>
http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2015/Launch/MDG%20report%202015%20presentation_final.pdf; http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2015/Progress_E.pdf

- dirigidas aos países pobres (mas a pobreza centra-se especialmente nos países de renda média); baseadas em conquistas mínimas;
- quantitativas e não qualitativas (por exemplo: as metas de qualidade do ensino não foram contempladas), focando a agenda em resultados (e não em processos).

A ausência de temas como “*paz, segurança e desarmamento, direitos humanos, democracia e governança*” e “*produção agrícola familiar dada a sua importância para a sustentabilidade ambiental, e no combate à pobreza e a fome*”, foram outras críticas identificadas. (p.15). A ausência da participação da sociedade civil na formulação desta agenda foi outro apontamento negativo efectuado pelas ONG (Ferreira, 2014).

Objectivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS (2015)

Sendo 2015 o ano estabelecido como meta para os ODM e, visando abranger temáticas que não foram contempladas e integrar as lições aprendidas com os “fracassos” anteriores, as metas de desenvolvimento sustentável foram o resultado de um processo de negociação que envolveu os 193 Estados-membros da ONU, mas também a participação da sociedade civil e de outras partes interessadas. Culminou na Assembleia das Nações Unidas em Outubro de 2015, sob o lema: “*O caminho para a dignidade até 2030: acabando com a pobreza, transformando todas as vidas e protegendo o planeta*”

“Esta é uma agenda universal, transformativa e integrada que marca um ponto de viragem histórico para a Humanidade. É uma Agenda dos Povos, um plano de ação para acabar com a pobreza em todas as suas formas, irreversivelmente, em todo o lado, sem deixar ninguém para trás” (Secretário-Geral da ONU, Ban Ki-moon).

Os novos 17 Objectivos de Desenvolvimento Sustentável⁴⁷, com 169 metas, “*são de âmbito alargado abordando os elementos interligados de desenvolvimento sustentável -*



crescimento económico, inclusão social e protecção ambiental - e serão aplicados em todo o planeta.”

⁴⁷ <http://www.unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>
http://www.unric.org/pt/images/Infografico_cinco_elementos_PORTUGUESE.PNG

Se por um lado, a formulação dos ODS acarreta *a priori* a dificuldade de monitorização das metas estabelecidas (perpetuando muitas das críticas anteriores), por outro, parece integrar os “novos” conceitos de Desenvolvimento (da década de 90).

Esses conceitos, segundo Amaro (2004) trouxeram um “*valor acrescentado*” à concepção tradicional de Desenvolvimento, no que diz respeito ao seu carácter multidimensional e interdisciplinar (por oposição à anterior visão economicista); ao foco na realização das capacidades das pessoas (em contraste com a mera satisfação das necessidades) numa abordagem de *empowerment* ou capacitação (reforço de capacidades) e relação com os processos de cidadania (e metodologias participativas), associando-o a múltiplos protagonistas (e não apenas ao estado e às empresas); ao assumir o seu carácter multiterritorial, simultaneamente global e local; ao regresso à relação de “*interdependência sistémica*” com a Natureza; à recuperação de “*um dos princípios fundamentais da Vida*” - a diversidade de caminhos e criatividade de possibilidades (em antagonismo com a uniformização e a massificação de práticas anteriores) (p. 30).

Perspectivas contra-hegemónicas do Desenvolvimento

“...Mas o bom de tudo isto é que quando há muito movimento num sentido há tendência para haver um outro no sentido contrário... Porque a sociedade como um todo também se auto-regula. É viva”, contém o problema e a sua solução”. (Manuela Correia⁴⁸)

Neste percurso cronológico das concepções de Desenvolvimento assomaram-se vozes críticas, de vários autores, que impulsionaram mudanças e trouxeram argumentos para a reflexão e debate acerca das questões enunciadas (“*que desenvolvimento?*”).

Das perspectivas contra-hegemónicas⁴⁹ salientam-se a *crítica ao economicismo e capitalismo em si mesmos* (à sua sobrevalorização e idolatria⁵⁰) e a *crítica à universalização e imposição de modelos* de um determinado grupo aos outros (por exemplo, modelo de desenvolvimento europeu e norte-americano, ao resto do mundo) (questões de supremacia, poder e dominação de estados, muitas vezes reforçadas pelas organizações internacionais).

Radicalmente, autores como Esteva (1992) consideram esta delimitação entre “economicismo” e dominação aparente. Associa o “constructo social de desenvolvimento” à estratégia de tornar a economia como epicentro de toda a esfera política e social.

“That brutal and violent transformation, first completed in Europe, was always associated with colonial domination in the rest of the world. Economization and colonization were synonymous. (Esteva, 1992, p. 14)

A concepção dominante das primeiras 3 décadas do Desenvolvimento tinha como referência a “experiência histórica dos países europeus considerados desenvolvidos”, cujas “boas práticas” no caminho para a abundância e evolução, deveriam guiar os novos países.

O “*conceito, as práticas e as expectativas que foram propostas ou impostas*” ao mundo atribuíram ao desenvolvimento o sinónimo de crescimento económico e o de industrialização, como condições necessárias (etapas obrigatórias) e suficientes (espelhavam melhorias no bem-estar social, na educação, saúde, habitação, etc). Esta concepção

⁴⁸ Manuela Correia, psiquiatra, em entrevista ao Público de 07/02/2016. Acedido a 08/02/2016, em <https://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/ha-livros-que-nos-podem-fazer-mal-1722455>.

⁴⁹ A leitura da bibliografia e da realidade actual levam-me a considerar o paradigma do desenvolvimento, ainda dominante, do crescimento económico.

⁵⁰ Max-Neef (2006) fala mesmo na religião do Neoliberalismo, “*com a sua própria santíssima trindade: crescimento económico, liberalização do comércio e globalização... e o seu próprio vaticano: Banco Mundial Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio*”.

sobrevive nos nossos dias, alimentada pelo que Amaro (2004) denominou de “*mitos*” do desenvolvimento, que conjugam a sobrevalorização e a crença na produtividade, no consumismo, na industrialização, na tecnologia, na racionalidade (o conhecimento certo aliado à acção produtiva: “ciência-eficiência”), “*levando à marginalização dos que não são produtivos (os inactivos, como as crianças, os jovens, os mais velhos, os chamados (d)eficientes...*””. Também valorização do modelo de vida urbano, como símbolo de desenvolvimento, esquecendo do “Homem na Natureza” e a uniformização e universalização destes modelos de vida “*destruindo a diversidade de que é feita a Vida*” (Amaro, 2004, pp.11-12).

Dado o forte carácter economicista associado ao tradicional conceito de desenvolvimento, há autores ⁵¹ que defendem o seu abandono, mencionando uma nova era “pós-desenvolvimento” ou até o “fim do desenvolvimento”⁵² (desde os anos 90), considerando que nem mesmo a “*Era dos Desenvolvimentos*”⁵³ foi suficientemente forte para romper com este carácter.

...”la adjetivación que se le da (sostenible, humano, etcétera), le permite prolongar indefinidamente su agonía. Por ello, consideramos que dicho discurso, enquanto discurso de poder, debe ser cuestionado en sus lógicas tradicionales y mostrar el estado de excepción...” (Latouche, 2004).

Este poder associado à palavra, aos conceitos e aos discursos do desenvolvimento, bem como a identificação de determinadas similitudes e discontinuidades na sua história (desde o discurso de Truman, em 1949, ao do Presidente do Banco Mundial na Assembleia das Nações Unidas, em 2015) formam um campo de importante e pertinente análise (constituindo-se como objecto de outras teses), podendo contribuir para a compreensão dos “mitos” e para a predominância de certas concepções do Desenvolvimento.

Uma das ideias que se preservou (quase inalterada) nestes 65 anos foi a dos países *ditos desenvolvidos* “terem uma certa responsabilidade no auxílio ao desenvolvimento” dos que

⁵¹ Allen e Thomas (2000:5 e 19-21); Alvares (1994), Esteva (1992), Rahnema (1997) e Sachs (1992) em Amaro (2004, p. 37).

⁵² “*O fim do desenvolvimento não deve ser visto como o fim da procura de novas possibilidades de mudança, com vista a um Mundo relacional e de amizade, ou para fazer nascer novas formas de solidariedade. Significará simplesmente que chegou ao fim a abordagem da mudança mecanicista, reducionista, desumana, binária e, afinal, auto-destruidora*”... Rahnema (1997, p. 391, tradução de Amaro, 2004).

⁵³ Era dos “*Desenvolvimentos*” (Amaro, 2004) ou do “*Redevelopment*” (Esteva, 1992) ou do “*Desenvolvimento em Partículas*” (Latouche, 2004).

apelidaram de *subdesenvolvidos*, e estes que “colher os frutos do progresso” (Lepenies, 2008, p. 207) e a manutenção da *visão dicotômica do mundo*: Desenvolvidos/ Subdesenvolvidos; Primeiro Mundo/ Terceiro Mundo⁵⁴; Norte/ Sul; Ricos/ Pobres; Desenvolvidos/ Em Desenvolvimento; Países Avançados/ Países Menos Avançados... (e também economias emergentes, países de renda baixa, etc.).

Na perspectiva da história dos conceitos, Koselleck (2006) considera que *este tipo de par conceptual tem grande eficácia no discurso político*. Os conceitos antitéticos assimétricos (ou conceitos opostos assimétricos) são denominações que uma sociedade/grupo concebe para se descrever a si própria, e ao mesmo tempo, a todos os outros. São *assimétricos* porque essa elaboração rotula os outros unilateralmente. E como a definição do outro é feita em oposição às qualidades percebidas do self colectivo, os termos são mutuamente exclusivos (*antitéticos ou opostos*). São concepções binárias de valor universal que delimitam o mundo. (Koselleck, 1989 *apud* Lepenies, 2008, p. 209-210).

Partindo destes argumentos de Koselleck, Lepenies (2008) estabelece comparações entre o “discurso do desenvolvimento” e outras concepções semelhantes na história:

- Helénicos e Bárbaros: *visão dicotômica e circular do mundo, sempre forjada por um dos grupos, que se considera superior* (desenvolvido-subdesenvolvido é um par conceptual antitético assimétrico, elaborado pelo grupo *dito desenvolvido*);

- Pagãos e Cristãos: acrescenta a ideia de que *um grupo pode tornar-se noutro*: os pagãos podem tornar-se cristãos, por meio do baptismo (o subdesenvolvido pode ultrapassar a sua condição);

- Humanos e Não humanos: dicotomia que está na base do conceito de desumano e realça a “*ameaça à humanidade*” das condições de vida de certas pessoas subdesenvolvidas, mencionado no discurso de Truman (subdesenvolvimento é uma “*desgraça da humanidade*”, *que deve ser combatida* pela ajuda e assistência internacional) (p.222);

- Civilizados e Incivilizados: a que melhor reflecte a dicotomia Desenvolvidos e Subdesenvolvidos. Ambos pressupõem um *percurso universal* (tal como os estádios de

⁵⁴ A teoria dos três mundos desenvolvida por Mao Tse-tung era diferente da teoria ocidental dos Três Mundos (As relações internacionais compreendem três mundos político-económicos: o Primeiro Mundo -as superpotências, o Segundo Mundo -os aliados das superpotências e o Terceiro Mundo -as nações do Movimento dos Países Não-Alinhados). A teoria no Ocidente afirmava que o Primeiro Mundo era os Estados Unidos e seus aliados, o Segundo era a União Soviética e seus aliados, e o Terceiro Mundo eram os países neutros e não-alinhados.

desenvolvimento da pessoa, desde a infância à idade adulta), um *processo linear* até atingir o *estádio final* visível num exemplo (normalmente o de quem elabora os conceitos). Ou seja, são *conceitos normativos* que denominam *simultaneamente um processo e uma meta* a ser atingida (mas que nunca se consegue alcançar).

As características que Lepenies (2008) apontou ao desenvolvimento (desde o discurso de Truman) permearam conceitos como o de Desenvolvimento Humano, os ODM, e permanecendo nos discursos actuais:

- 1- A divisão do mundo em desenvolvidos e os outros;
- 2- O subdesenvolvimento pode ser desenvolvido através de assistência adequada, ou seja, pela partilha das “vantagens “ das nações desenvolvidas.
- 3- Imperativo do mundo desenvolvido em ajudar o subdesenvolvido; há os que precisam de ajuda e os que podem/devem providenciá-la;
- 4- O desenvolvimento é um processo que apenas precisa de um “gatilho” externo, tendo um desenrolar natural, a partir dos próprios (o objectivo do desenvolvimento é “ajudar os menos afortunados a ajudarem-se a si próprios”).

Na mesma página do *site*⁵⁵ da U.E. sobre Desenvolvimento e Cooperação podem encontrar-se estas duas últimas características (e mensagens contraditórias):

- A: *«Todos sabemos que dispomos dos recursos tecnológicos, financeiros e materiais necessários para eliminar a pobreza extrema do nosso planeta até 2030. Não há desculpa para não o fazermos»* Andris Piebalgs, comissário europeu para o Desenvolvimento (2015).
- B: *“Ajudar os países e as pessoas a sair da pobreza pelos seus próprios meios; Dar às pessoas meios para controlar o seu próprio futuro...”*

Na *Declaração dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio* (2000) permanece o apelo ao compromisso mundial para proporcionar meios a toda a humanidade para se libertar das “condições de desumanização da pobreza extrema...”, reforçando o discurso da política de desenvolvimento ocorrer por meio de ajuda financeira e técnica dos países ditos desenvolvidos ao “resto do mundo subdesenvolvido” (patente nos primeiros relatórios dos

⁵⁵ Acedido a 3/10/2015 de: http://europa.eu/pol/dev/index_pt.htm, com uma ligação para http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/pt/development_cooperation_pt.pdf - “Compreender as políticas da União Europeia: Desenvolvimento e cooperação.”

ODM, quer do PNUD - Relatório de Desenvolvimento Humano – 2005, quer do “Sachs-Report of the UN Millenium Project” - Sachs, 2005 *apud* Lepenies, 2008, pp. 208-209).

No conceito de *Desenvolvimento Humano* das Nações Unidas⁵⁶ (1990), amplamente aceite pela comunidade internacional, considera o desenvolvimento como um “*processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser*”, uma parte do mundo continua a ser vista como incapaz de alcançar estas metas por si próprio, necessitando da assistência técnica e financeira da outra parte do mundo ou das agências internacionais.

Este “*processo dinâmico, de transformação gradual*” é ainda mais acentuado pelo *IDH – Índice de Desenvolvimento Humano*, composto pelos três indicadores (rendimento, literacia e esperança de vida, descritos anteriormente) e visível num ranking anual⁵⁷, onde os países podem comparar a sua posição e aspirar aos lugares dos ditos mais desenvolvidos⁵⁸. Para percorrer o caminho idealmente traçado do desenvolvimento, os ditos desenvolvidos têm a responsabilidade de ajudar os que ainda não o alcançaram, para que sigam os seus passos e atinjam o mesmo nível de progresso (Lepenies, 2008, p.222).

Esta visão antagónica e binária de “Nós” e do “Outro” (“nós somos uma coisa e o outro é exactamente o contrário de nós, sem alternativa intermédia ou gradual”) produz erros comuns no discurso de cada indivíduo⁵⁹, mas também no campo institucional:

“*Os temas enfocam os países mais pobres, especialmente a África; Estados frágeis e em pós-conflito; países de renda média; bens públicos globais*”... (Relatório do Banco Mundial, 2008⁶⁰, p. 3)

Para além da construção identitária (o modo como cada sociedade e indivíduo se percebem a si próprios) que a separação dicotómica cria, também os *números* contribuem para a confirmação de “*um estigma de que não conseguimos libertar-nos*”

⁵⁶ Para mais informações sobre o Desenvolvimento Humano das Nações Unidas: http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH ; <http://hdr.undp.org/en/humandev>.

⁵⁷ Esteve (1992, p. 14) denomina-o de “comparação internacional do nível de privação” que determina o quão distante se está da nação mais bem-sucedida.

⁵⁸ Para além disto, mesmo quando se atinge um elevado Desenvolvimento Humano, pode-se sempre progredir (o RNB - Rendimento Nacional Bruto, por exemplo, pode crescer infinitamente, teoricamente), ou seja, é sempre um processo contínuo de aproximação a um estágio final de desenvolvimento que nunca se pode atingir. (Lepenies, 2008, p. 208)

⁵⁹ Por exemplo, comparar Portugal com África (um país e um continente).

⁶⁰ Relatório do Banco Mundial (2008), acedido a 20.09.2015, disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2K8/Resources/5164353-1222371156065/Portuguese.pdf>.

(Nóvoa, 2000, p. 122⁶¹). Para além da mudança de critérios, “*resta-nos, ainda, uma outra solução: mudar a perspectiva... e pousar o olhar, não nos números do atraso, mas nas fôrmas e nas fôrmas da medida, isto é, na concepção dos instrumentos estatísticos e na sua interpretação com base numa determinada ideologia do modelo...*” (Hacking, 1995 apud Nóvoa, 2000, p. 124).

Lepenies (2008) assinala que o Banco Mundial está consciente do sentido dos termos que usa, e sabe que as palavras usadas na política de desenvolvimento internacional são um assunto sensível, por isso, cuida de “*evitar ofensas e mal-entendidos*”. Analisando os discursos do *Banco Mundial*, Rogério Faé (2009) caracteriza-o como *organização central no campo discursivo do desenvolvimento*, a qual dissemina formulações com vista à estabilização e crescimento do mercado à escala mundial. Assinala a mudança da sua estratégia político-discursiva, “*com destaque para o tema da sustentabilidade e da pobreza, na sequência do desenvolvimento humano focado nas liberdades e capacidades individuais*”, a partir do momento em que as suas acções evidenciavam “*consequências perversas para as populações*”.

...*Esta nova estratégia política do Banco teve por base dois eixos indissociáveis: a formação de redes de especialistas legitimados em sua área de atuação como formuladores do discurso a ser ofertado e a sua disseminação através da mobilização de recursos financeiros (próprios ou de parceiros, em especial do FMI) para os programas associados...*” (p.247)

Na leitura do discurso do presidente do Banco Mundial⁶², na Assembleia das Nações Unidas (2015), é possível identificar as características enunciadas por Lepenies (2008); ao mesmo tempo que se assume como financiador, exige a cobrança de impostos (aludindo ao Desenvolvimento Sustentável, coloca a tónica no sistema económico); e assume-se como o maior experiente e conhecedor do desenvolvimento (integrando as aprendizagens com os erros cometidos).

...“*At the World Bank Group, we pledge to use our comprehensive experience and knowledge of financing development. We’ll adapt the financial tools of the rich to serve the poor. As we discussed two months ago in Addis Abeba, the multilateral development banks*”

⁶¹ Nóvoa (2000, pp.122-124) refere-se ao estigma do atraso educacional de Portugal, consagrada no Manifesto de 1897, por Bernardino Machado e que foi sucessivamente confirmado pelas estatísticas desde o final do séc. XIX até aos recentes indicadores da OCDE. (Como portuguesa do séc. XXI, a “metáfora da «cauda da Europa»”, é-me familiar, ao observar a maioria dos *rankings* europeus).

⁶² Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/news/speech/2015/09/25/speech-united-nations-general-assembly>, acedido em 11/12/2015. Sublinhados da minha responsabilidade.

together plan to provide financial support of more than \$400 billion dollars for the first three years of the 2030 agenda for sustainable development. In addition, the World Bank and the IMF have launched a joint initiative to strengthen tax systems in developing countries;

...More than ever, we know what has worked and what hasn't when it comes to development... But the Sustainable Development Goals give us an agenda that is more ambitious than any before it. I believe we are up to the task. ... Together, we will make the world a more just and prosperous place for generations to come.

Considerando a teoria de Foucault⁶³ em que “... as relações de poder se exercem de forma mais efetiva em associação à produção de saber”, e que, por sua vez, “o poder é compreendido não apenas como repressivo, mas também como disciplinador, normalizador e também produtivo, podendo, assim, produzir efeitos que incitem e intensifiquem a produção de saber” (Foucault, 2009)., não será altura de analisar o presente, com base numa leitura crítica do passado e questionar sobre o que se está a dizer e a fazer? Que direcção se está a tomar? Que futuro se pretende? (“Para todos e para cada um”, para o presente e para o futuro). Que alternativas existem a “este” Desenvolvimento?

⁶³ Foucault (2014 *apud* Souza, 2014, p.19).

Alternativas de Desenvolvimento

*“A tarefa não é pensar em desenvolvimento alternativo, mas alternativas de desenvolvimento...
...Estamos imersos numa cultura, numa ideologia do progresso, as mudanças devem começar por aí. É importante denunciar que o meio ambiente, incluindo as pessoas, tem sido visto de forma utilitária, quase sempre por seu valor económico. É indispensável uma ruptura com essa perspectiva.*

O segundo passo é forçar a discussão e a análise desses temas. *A ética é quase um campo abandonado. Supõe-se que é entretenimento de filósofos em universidades, quando deveria ser questão central para governantes, economistas, meios de comunicação e movimentos sociais.*

Proponho, em contraposição ao antropocentrismo, no qual todas as medidas estão em função da utilidade para o homem, o biocentrismo, que reconhece o valor de tudo que nos rodeia. A clássica separação entre natureza e sociedade não se aplicaria, e nos reconheceríamos como imersos num ambiente. Assim, o que antes era apenas valorizado por sua utilidade económica se reveste de outros valores. Os seres vivos e o meio ambiente têm valores próprios, independentes da percepção ou ação humana.” (Gudynas⁶⁴).

Os modelos de desenvolvimento alternativos aqui apresentados, ora mais centrados na satisfação das necessidades humanas (Max-Neef), ora no equilíbrio entre indivíduo-sociedade-natureza (Acosta), ora integradores, re-perspectivando as ciências que o estudam (Amaro) apresentam reptos comuns: a ruptura com o paradigma económico, a redefinição do conceito de desenvolvimento e a valorização do processo (*reflexivo, ético e participativo*) na edificação de alternativas.

Propõem-se a ultrapassar os fracassos do Desenvolvimento (ainda dominante), procurando enfrentar os grandes desafios que a Humanidade e a Vida na Terra enfrentam, no século XXI (Amaro, 2004, pp. 31-34 sistematiza-os em cinco grupos):

⁶⁴ Em entrevista a Democracia Viva 46: 33-35, abril 2011. IBASE, Rio de Janeiro.

Eduardo Gudynas é um dos fundadores da aliança Latino-americana de estudos Críticos sobre o Desenvolvimento (um espaço de encontro, comunicação e apoio mútuo). Criada em Lima, ela reúne cerca de 200 pesquisadores e ativistas de dez países diferentes. O grupo discute e divulga críticas ao desenvolvimento dominante, análises elaboradas de distintas perspectivas teóricas e práticas. De acordo com o site da aliança, o *otro desarrollo*, o grupo “não prioriza uma perspectiva crítica em detrimento de outra”, “aposta na busca de alternativas, a partir de uma visão latino-americana”. Integram o grupo, pesquisadores como Alberto Acosta, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Luiz Carlos Bresser Pereira, entre outros. Para mais informações, aceder www.otrodesarrollo.com.

- O “desafio da Competitividade” (ou “desafio económico”) visível no aumento da concorrência entre grandes agentes económicos, derrubando os sistemas de protecção tradicionais, numa competição agressiva e desigual, agravando as assimetrias sociais (os mais ricos ficam mais fortes e os mais pobres ficam mais frágeis).⁶⁵
- O “desafio da Coesão Social” ou da “solidariedade” manifesto na agudização das formas de pobreza, da exclusão social e no “mal-estar social”, quer a nível nacional, quer à escala mundial, causando sentimentos de revolta e insegurança que são já declarados (como o terrorismo, as correntes migratórias, as toxicodependências, entre outros).
- O “desafio da Sustentabilidade” evidente na necessidade de travar os custos ambientais e a *sobreutilização* dos recursos naturais, bem como na de recuperação dos ecossistemas de modo a não inviabilizar o futuro e a sobrevivência da Vida na Terra.
- O “desafio da Diversidade”, ou do “diálogo cultural”, expresso nas intolerâncias culturais, religiosas e sociais que se têm revelado em vários países, fruto da massificação e uniformização dos pontos de vista “económico, social, cultural, político e biológico” do Mundo.
- O desafio da Governança, ou desafio político, para dar resposta aos restantes desafios, de uma forma “integrada, participada, partilhada” e monitorizada permanentemente, à escala mundial, mas também nacional e local.

Desenvolvimento à Escala Humana – Max-Neef

Em 1986, surge uma proposta de “Outro Desenvolvimento⁶⁶”, em resposta ao desafio do boletim da Fundação da Dag Hammarskjold de 1975, “*What to do? Another Development*”.

A partir da análise da crise Latino-Americana, nos anos 80, Manfred Max-Neef (1993⁶⁷) propõe uma nova concepção de desenvolvimento orientada para a adequada satisfação das Necessidades Humanas. Identifica as desvantagens dos programas “imediatistas” de desenvolvimento económico (crise política, social, económica e “crise da utopia”:

⁶⁵ O rendimento dos 1,75% mais ricos equivale ao rendimento dos 77% mais pobres. De acordo com Milanovic (2011), a desigualdade na distribuição global do rendimento não se alterou significativamente nos últimos 30 anos.

⁶⁶ “Projecto conjunto do Centro de Alternativas de Desarrollo (CEPAUR) do Chile e da Fundação Sueca Dag Hammarskjold, constituído por uma equipa de investigadores do Chile, Uruguay, Bolívia, Colômbia, México, Brasil, Canadá e Suécia”, dos quais se destaca Manfred Max-Neef. http://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf

⁶⁷ A 1ª versão é de 1986, mas a publicação consultada é uma edição de 1993.

“Convertemo-nos numa espécie de sonolentos administradores de uma crise que intuimos impossível de resolver pelas nossas próprias mãos”; p.25) e apresenta as “razões da inevitabilidade do fracasso do sistema Neoliberal” especificamente nos denominados *países em desenvolvimento*, como a inadequação dos pressupostos de racionalidade económica mecanicistas às condições dos países pobres; a liberalização do mercado, em mercados sem forças capazes de limitar o seu comportamento, gerando especulação; e este não gerar desenvolvimento em sentido mais amplo (ainda que impulse o crescimento económico⁶⁸).

A sua *proposta de Desenvolvimento* assenta na satisfação das necessidades humanas fundamentais; na criação de níveis crescentes de autodependência e na interdependência (e articulação) entre: seres humanos, natureza e tecnologia; os processos globais e os comportamentos locais; o pessoal e o social; o planeamento e a autonomia; e a sociedade civil e o estado (Max-Neef, 1993, p. 30).

Baseando-se em dois princípios: (1) as necessidades humanas fundamentais são finitas, reduzidas e classificáveis e são as mesmas em todas as culturas e em todos os períodos históricos; (2) o que muda através do tempo e das culturas é a maneira e os meios usados para a satisfação das necessidades; propõe uma teoria das *Necessidades Humanas para o Desenvolvimento* com três postulados:

1. O desenvolvimento refere-se às pessoas e não aos objectos;
 (“O melhor desenvolvimento é aquele que permite elevar a qualidade de vida das pessoas”.
A qualidade de vida “depende das possibilidades que têm de satisfazer adequadamente as suas necessidades” (p.37).
2. Necessidades⁶⁹ e Satisfação das Necessidades⁷⁰ são dimensões diferentes;
3. Não há uma correspondência bi-unívoca entre Necessidades e Satisfactores

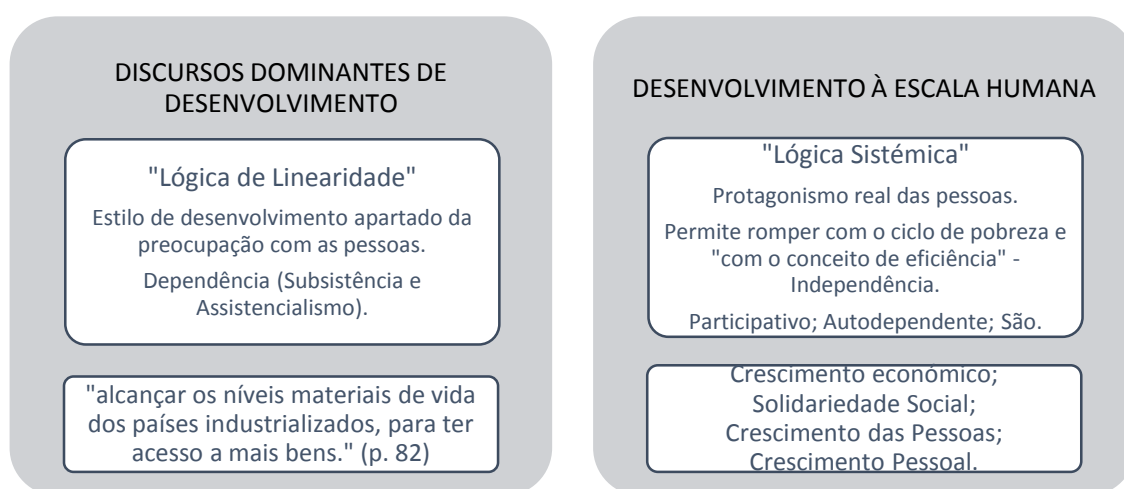
⁶⁸ As 3 razões apresentadas pelo Max-Neef aplicam-se à situação actual de Países como Angola, que apresenta resultados positivos ao nível do crescimento económico (PIB), mas está muito aquém do que se promove ao nível do Desenvolvimento, aferido pelo IDH ou pelas metas dos ODM.

⁶⁹ As *necessidades* podem agrupar-se em duas categorias: existenciais (Ser, Ter, Fazer e Estar) e axiológicas (Subsistência, Protecção, Afecto, Entendimento, Participação, Ócio, Criação, Identidade e Liberdade). Na abordagem de Max-Neef, as Necessidades são encaradas como CARÊNCIA & POTENCIALIDADE, pois mobilizam e podem ser verdadeiros recursos.

⁷⁰ A *satisfação das necessidades* pode ser de 3 níveis: com o PRÓPRIO; com o GRUPO SOCIAL e com o MEIO AMBIENTE. Os *Satisfactores* podem ser: ENDÓGENOS ou EXÓGENOS; DESTRUIDORES; PSEUDO-SATISFACTORES; INIBIDORES; SINGULARES ou SINÉRGICOS. Por exemplo, os satisfactores que realizam a necessidade de protecção podem ser o abrigo, a alimentação e o trabalho; os satisfactores que realizam a necessidade de entendimento/conhecimento são, por exemplo, o estudo e as políticas educativas. Importa distinguir os Satisfactores dos Bens Económicos (tornaram-se um fim em si mesmos e não um possível meio, entre muitos outros, de satisfazer as necessidades).

Para além da fundamentação desta teoria, Max-Neef propõe a construção de uma matriz de Necessidades e Satisfactores adaptada a cada comunidade (local, regional, nacional), através de uma metodologia participativa, democrática e estimuladora da diversidade. (1986, p. 58-64). O método de construção da matriz, por si só, é construtivo e gerador de efeitos sinérgicos; é um processo de baixo para cima, a partir da visão de cada um, “resgatando a diversidade de estilos de desenvolvimento”.

A maneira como se encaram as Necessidades – apenas como carências ou como carências e potencialidades e o Papel e Atributo dos Satisfactores – se singulares e exógenos ou se sinérgicos e endógenos, definem a estratégia de Desenvolvimento. (pp. 78-81)



1. *Opções que definem o Desenvolvimento* (adaptado de Max-Neef, 1986)

***Buen-Vivir* de ACOSTA “um renovado conceito de desenvolvimento”**

A abordagem de Desenvolvimento de Acosta busca uma vida harmoniosa, equilibrada entre todos os indivíduos e as comunidades, com a sociedade e com a Natureza, reivindicando os direitos e garantias sociais, económicas e ambientais. Implica a expansão das potencialidades individuais e colectivas. *“No hay que desarrollar a la persona, la persona tiene que desarrollarse”* (Acosta, 2008, p.5). Para tal, qualquer pessoa deverá ter as mesmas oportunidades, ainda que não tenha os mesmos meios.

O “Valor Básico da Economia é a *Solidariedade*”: devem-se *“construir relações de produção, de intercâmbio e de cooperação que proporcionem a eficiência e a qualidade, sustentados na solidariedade”*.

Isto implica uma crescente *participação da sociedade*; a redistribuição da riqueza (terra, por exemplo); a democratização do acesso aos recursos económicos (crédito, por exemplo), entre

outros. O “*ser humano é o factor fundamental da economia*” (p.7), manifesto, por exemplo, através do fortalecimento e dignificação do trabalho.

A par da democratização é imprescindível a garantia de DIREITOS, num prisma mais abrangente: Direitos Humanos: “*todos os direitos humanos devem ser garantidos pela sociedade para todos os seus membros, em qualquer circunstância*” (e não só quando há excedentes financeiros); Direitos da Natureza; Soberania Alimentar; Direitos dos Imigrantes, num Estado de “*Direitos e Justiças, Social, Democráticos, Soberano, Independente, unitário, Intercultural (e não multicultural), plurinacional e laico*”... “*e que tem em conta a existência de povos e nacionalidades indígenas...*” (p.9).

Em síntese, o *BUEN VIVIR* pressupõe “*superar as práticas neoliberais e garantir a relação harmoniosa entre sociedade e Natureza*”... gerando “*capacidades sociais*” (p. 11).

Ciências do Desenvolvimento

O conceito de *Desenvolvimento Integrado* sugerido por Amaro (2004, p.29) aproxima-se ao de Max-Neef (“*o processo que conjuga as diferentes dimensões da Vida e dos seus percursos de mudança e de melhoria*”), vincando a preocupação com as gerações futuras e a economia solidária de Acosta e propondo uma **abordagem interdisciplinar** do desenvolvimento. A sua proposta adquire maior pertinência pelas “*rupturas paradigmáticas da Ciência*” que sugere para enfrentar os desafios e as “*reformulações actuais do conceito de desenvolvimento*” (Amaro (2004, p. 36-37):

- *a visão integrada da complexidade, implicando interdisciplinaridade e trabalho em parceria;*
- *o conhecimento e a acção pela emoção e não apenas pela razão, sublinhando a importância dos factores e das competências relacionais nos processos de desenvolvimento e não apenas dos técnicos;*
- *a assunção dos conceitos de caos e desordem, como estruturadores das dinâmicas de mudança, e, portanto, aconselhando a adopção de estratégias permanentemente flexíveis e criativas, o que remete ainda para o conceito de diversidade;*
- *a valorização da indução e da Acção, no processo científico e nas interações entre a teoria e a prática (prática-teoria-prática e não apenas teoria-prática-teoria, ciclo, neste último caso, dominado pela teoria);*
- *a aceitação herética da hipótese de uma ciência ecocêntrica, assumindo que os sujeitos do conhecimento não são apenas os cientistas, mas todos os “actores da realidade”, o que implica a*

“democratização” do conhecimento (e a questão do “senso comum” na produção do conhecimento científico) e, simultaneamente, reforça o princípio da **ação participada**, ambos pilares de uma **cidadania** mais ousada, para a qual a Ciência passaria a ser “convocada”;

- a referência a uma **epistemologia copulativa** ou **sincrética**, traduzível numa leitura da realidade sempre de dois lugares distintos (referindo o conceito de “Hermenêutica diatópica” de Boaventura Sousa Santos) e, por consequência, numa Acção dinamizada pelo princípio da Contradição e num Desenvolvimento de Integração Sistémica.”

Amaro (2004) propõe, assim, a emergência das “**Ciências do Desenvolvimento**”, conciliando a renovação do conceito de desenvolvimento “com as rupturas paradigmáticas da Ciência pós-moderna”, ou seja, “uma nova forma de produzir e organizar conhecimento científico” abarcando e mobilizando a sua “transversalidade epistemológica, teórica, metodológica e prática”.

Considera também que “o desenvolvimento tenderá a ser um processo permanente de **Investigação-Acção**” (uma parte importante das reformulações do desenvolvimento veio dos ensinamentos da Acção, das experiências do terreno) e que “só o caminho da construção colectiva do conhecimento e das práticas (do desenvolvimento, por exemplo), envolvendo **todos os actores** (mesmo os que tradicionalmente a Ciência desprezou e deixou de fora) nos poderá balizar”, obrigando “a repensar as matrizes epistemológicas, teóricas e metodológicas em que assentámos o conhecimento científico... (...e a introdução neste dos princípios da subjectividade e do envolvimento pessoal)”. (Amaro, 2004, pp. 39-40).

Shiva’s (1989 *apud* Escobar) argumenta que muitos grupos do chamado *Terceiro Mundo*, em particular as mulheres de meio rural e *indigenous peoples* possuem conhecimentos e práticas de relação *peessoas-ciência-natureza*, que são menos exploradoras e instrumentalistas, descentradas e em harmonia com o ecossistema (por oposição às dominantes, exploradoras, reducionistas e “violentamente lucrativas”), e por isso, meritórias de consideração.

“These alternative forms, which are neither traditional nor modern, provide the basis for a slow but steady process of construction of different ways of thinking and acting, of conceiving of social change, of organizing economics and societies, of living and healing. Thus Western rationality has to open up to the plurality of forms of knowledge and conceptions of change that exist in the world and recognize that objective, detached scientific knowledge is just one possible form among many...” (p. 158)

Os exemplos apresentados não são os únicos existentes ou possíveis, mas constituem uma boa amostra de “alternativas de desenvolvimento”. No discurso inicial de Gudynas, considerando que “*o segundo passo é forçar a discussão e a análise desses temas*” (do desenvolvimento, após a ruptura com a ideologia de progresso económico), a história sugere que esta análise, debate e reflexão crítica dos acontecimentos do mundo, despoletou o surgimento das perspectivas contra-hegemónicas, imprimindo mudanças aos sucessivos conceitos e práticas de desenvolvimento “ditados” pelas organizações mundiais. Esta reflexão crítica transformadora - a EDUCAÇÃO para o DESENVOLVIMENTO foi (e é) a “chave” que foi descodificando a intrincada complexidade mundial da cooperação para o desenvolvimento.

2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Portanto, mais do que «educar para o desenvolvimento», trata-se de «aprender (não só) para o desenvolvimento» mas «com o desenvolvimento». (Queiroz in CIDAC, 2001)

“Aumentar o conhecimento sobre as forças económicas, sociais e políticas que explicam e provocam a existência da pobreza, da desigualdade, da opressão e condicionam as nossas vidas como indivíduos pertencentes a qualquer cultura do planeta”⁷¹ é um dos objectivos da *Educação para o Desenvolvimento (ED)*.

Assumindo-se como uma forma de *educação para a compreensão global, para a formação da pessoa e para o compromisso com a acção participativa*, a ED permite uma leitura crítica do Desenvolvimento, para re-perspectivar as relações entre os países, *despertar* da lógica hegemónica, considerar alternativas, *conscientizar* sobre as consequências da “ajuda ao desenvolvimento” e da Cooperação Internacional.

Poderia considerar-se, em parte, como uma *lente* que coloca a descoberto uma parte da realidade não visível *a olho nu*. De outra parte, a sua meta é a transformação social, começando no indivíduo, passando para o contexto comunitário local e estendendo-se ao mundo e, por isso a sua história estar ligada à da cooperação para o desenvolvimento. É neste campo que se enovela uma certa confusão sobre o que é a ED e a Cooperação para o Desenvolvimento, visível em afirmações como “A ED é cá! E a cooperação é lá!”. Dois conceitos diferentes. Mas a diferenciação entre “cá” e “lá” não existe (colocada assim) na perspectiva de Educação para o Desenvolvimento.

Definir Educação para o Desenvolvimento

“...no existe una única y exclusiva definición de educación para el desarrollo. Las variaciones dependen del sentido que se atribuya a la palabra desarrollo y educación, y al contexto y tiempo en el que se enmarcan.” (Mesa, 2011).

Se existem concepções divergente sobre o Desenvolvimento e sobre a Educação, a ED não foge à diversidade de interpretações. Há, no entanto, consensos sólidos sobre o que é e o que não é a ED, nos dias de hoje (assumidos em diferentes documentos e por diferentes autores

⁷¹ Arguibay, Celorio & Celorio (1997).

e actores⁷²). Apresenta pontos comuns com a Educação para a Cidadania Global (com a qual se confunde ou mistura frequentemente), mas também especificidades que lhe garantem um campo próprio. A sua história é viva e dinâmica, e ajuda a compreender o que é a Educação para o Desenvolvimento, abarcando a multiplicidade de sentidos que lhe atribuem: “viva” porque todos eles coexistem presentemente e “dinâmica” porque continua sendo enriquecida com os contributos⁷³ de quem a pratica “*e desse modo estamos já em plena prática de Educação para o Desenvolvimento*” (CIDAC, 2001: 2003).

Neste *processo dinâmico* e colaborativo, criando espaços para dialogar, reflectir e partilhar a ED, muitas vezes em verdadeiras comunidades de prática, têm-se criado consensos, produção científica, estratégias nacionais de educação para o desenvolvimento, planos de acção, manuais práticos.

História e Consensos sobre Educação para o Desenvolvimento

É mais difícil defini-la do que contar como nasceu, assim começa narração da história da ED por Luísa Teotónio Pereira (2003), do CIDAC⁷⁴, uma das organizações pioneiras nesta área, em Portugal, nos anos 80 (Furtado, in CIDAC, 2001).

O conceito e discurso do desenvolvimento tem sido maioritariamente cunhado pelos organismos internacionais (ONU, Banco Mundial, OCDE), mas a origem e evolução da Educação para o Desenvolvimento está muito ligada à história das organizações não-governamentais, aliada aos seus programas no exterior (Mesa, 2014). Inicialmente associada a campanhas humanitárias e de sensibilização dos “mais ricos” para a ajuda aos “mais pobres” no contexto dos processos de descolonização do pós-guerra, nos anos 40-50 (sentido de “*responsabilização pelo desenvolvimento*” que Lepenies, 2008, destacou). Não obstante o surgimento de outros actores institucionais (incluindo municípios), meios de comunicação social, instituições de ensino formal e outras organizações sociais, “*as ONGD sempre tiveram um papel central na definição das temáticas, das prioridades, dos conteúdos*” (de ED) (Mesa, 2014)

⁷² CIDAC (2003); ENED (2006); Mesa (2011); Plataforma Portuguesa das ONGD (2002). Actores estatais e ONGD, nacionais e internacionais.

⁷³ Destaque para alguns autores dos países do Sul, como Vanessa Andreotti (origem no Brasil), Catherine Odora Hoppers (da África do Sul), Ajay Kumar (residente na Índia), citados por Bourn (2014).

⁷⁴ CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, organização não-governamental de desenvolvimento (ONGD), fundada em Maio de 1974: <http://www.cidac.pt/>.

Em 1974, a Assembleia Geral da UNESCO aprovou uma resolução na qual se diz que *"Educação para o Desenvolvimento é a educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais"*.

No plano europeu e nacional destacam-se o 1º Congresso Europeu de Educação Global, em 2002, pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, onde pela primeira vez, a nível europeu (na Declaração de Maastricht) foi valorizada e reconhecida *"a Educação Global como componente essencial das tarefas educativas do presente"* (ENED, 2010).

Um dos consensos mais importantes, pela sua abrangência europeia e capacidade de influência das políticas nacionais, foi o Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento⁷⁵, em 2007, que destaca uma secção para a Educação para o Desenvolvimento.

"Consenso Europeu: contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização"

"A educação e a sensibilização para o desenvolvimento (...) têm por objectivo permitir que todos os cidadãos da Europa disponham em permanência de oportunidades de sensibilização e de compreensão dos problemas relacionados com o desenvolvimento global, bem como da sua pertinência local e pessoal, e possam exercer os seus direitos e assumir as suas responsabilidades enquanto cidadãos de um mundo interdependente e em mutação, influenciando a evolução para um mundo justo e sustentável." (UE, 2007: 4).

Além da distinção da ED, este consenso Europeu do Desenvolvimento, apela a um maior envolvimento das vozes do Sul; coloca ênfase nas metodologias de aprendizagem participativas e a promoção do pensamento crítico; e propõe trabalhar a ED transversalmente nos sistemas de Educação e em conjunto com as outras "educações para..." Bourn (2014).

Ao nível nacional, uma das definições de ED consensualmente usada é a da *Plataforma Portuguesa das ONGD* (Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento) (2002), fruto de um trabalho de conjunto de várias organizações (alertando simultaneamente

⁷⁵ Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: o contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização (2007), secção II. 12 e 13
http://www.ifdr.pt/ResourcesUser/Noticias/Documentos/2014_EVENTOS/2015_Ano_Europeu_Desenvolvimento/Decisao472_2014_AnoEuropeu2015.pdf#bookmark_nopage_001

para que esta não seja confundida com angariação de fundos, visibilidade e marketing de organizações, ou iniciativas de informação oficial sobre Ajuda ao Desenvolvimento):

“A Educação para o Desenvolvimento (ED) é um processo dinâmico, interactivo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a acção transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável.”

A apropriação institucional deste conceito surge após 2002, no documento “Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa (2005), que assume a ED como uma das prioridades da política de cooperação. Em 2008, num processo considerado exemplar da cooperação portuguesa, o IPAD juntou a experiência e conhecimento de organismos públicos, da sociedade civil e de institutos superiores para construir a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - ENED*⁷⁶ 2010-2015 (publicada em 2009). Com o objectivo de “promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a acção orientada para a transformação social” esta evidencia “*os consensos sobre a ED*”:

- A sua definição geral: como processo de aprendizagem (**dimensão pedagógica**);
- Os princípios que norteiam o pensamento e a acção: solidariedade, equidade, justiça, inclusão (**dimensão ética**);
- O objectivo mobilizador: a transformação social, assente numa auto-reflexividade crítica permanente, capaz de desmontar as relações de poder e de hegemonia que se vão insinuando em todas as escalas (**dimensão política**).

Em suma, a ED sensibiliza...; consciencializa, forma e mobiliza...; influencia as políticas...

Em 2012, a importância e estatuto da ED são reforçados pelo Parlamento Europeu, na Declaração escrita sobre a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global ativa. Esta apela à Comissão e ao Conselho Europeu para a criação de uma estratégia europeia

⁷⁶ IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento), em parceria com o Ministério da Educação, a Plataforma das ONGD, o CIDAC e o contributo de outras organizações públicas e da sociedade civil.

transectorial de longo prazo em matéria de educação para o desenvolvimento, sensibilização e cidadania global ativa e aos Estados-Membros o reforço das estratégias nacionais.

As iniciativas⁷⁷ das Nações Unidas e da UNESCO referem apenas a *Educação para a Cidadania Global*, não fazendo qualquer menção à Educação para o Desenvolvimento (Bourn, 2014, p.19).

Educação para o Desenvolvimento; Educação Global; Educação para a Cidadania Global
– três expressões utilizadas internacionalmente: o mesmo sentido ou diferentes perspectivas?

“Esta multiplicidade de conceitos – que pode ser justificada pela novidade desta abordagem ou pela necessidade de constante adaptação aos desafios do momento – é visível nos países da União Europeia” (Coelho, Mendes & Gonçalves, 2014, p. 92)⁷⁸

Não sendo objecto deste capítulo a abordagem exaustiva destas questões (num debate já instalado entre autores e organizações), importa abordar o que partilham, o que as distinguem e como se integram.

O que *partilham* está directamente relacionado com a palavra em comum - EDUCAÇÃO – e os sentidos que lhe atribuem (e também os que despoletam a sua complexidade), sendo unânime a *mudança social* e a *abordagem transformadora* (e estas questões não são específicas da ED; da EG e da ECG, mas também da Ed. Direitos Humanos, da Ed. Ambiental e das outras Educações para...). Partindo de uma abordagem integrada, dinâmica e crítica dos temas do desenvolvimento global, pretende inculcar valores, princípios e gerar atitudes e acções, de forma a construir uma sociedade mais justa, equitativa e de pleno exercício de cidadania e vivência dos seus direitos (Coelho, Mendes & Gonçalves, 2014).

O que as *diferencia*, para alguns autores é a sua *vinculação ao Sul e, por isso, o que a distingue de outras "Educações para..." é o ter sempre em conta os discursos e as propostas que são feitos sobre e pelo Sul.*” (Plataforma Portuguesa das ONGD, 2002)

⁷⁷ *Global Education First Initiative* (2012) disponível em:
<http://www.globaleducationfirst.org/priorities.html#sthash.wrjUzalg.dpuf>

UNESCO Global Monitoring Report for 2014.

Guia Prático para a Educação Global: um manual para compreender e implementar a Educação Global. Lisboa: GENE/CNS do Conselho da Europa, 2010.

⁷⁸ Coelho, Mendes & Gonçalves (2014) clarificam o uso destas três terminologias, realçando uma parte do debate em seu torno.

Apesar do termo ter sido “*um constructo do Norte Global*” é inegável o contributo das ideias e teorias do “Sul Global” que influenciaram as práticas da Educação para o Desenvolvimento (Bourn, 2014, pp.17-18):

(i) Da América Latina, com Paulo Freire e a Educação Popular (*concepção libertadora de educação*) na dimensão pedagógica da participação comunitária, sobretudo na educação de adultos, pela promoção de metodologias participativas e empoderamento das comunidades, para a mudança social e política.

(ii) Da África do Sul, na voz de Odora Hoppers (2008) que “*desafia as abordagens ocidentais sobre educação*”; valoriza os sistemas de conhecimento indígena e sua articulação ao currículo. “*O foco da educação para o desenvolvimento não deveria ser capacitar para se adaptar à actual globalização, mas sim, desestabilizar a homogeneização de outras formas de conhecimento*” (p.17).

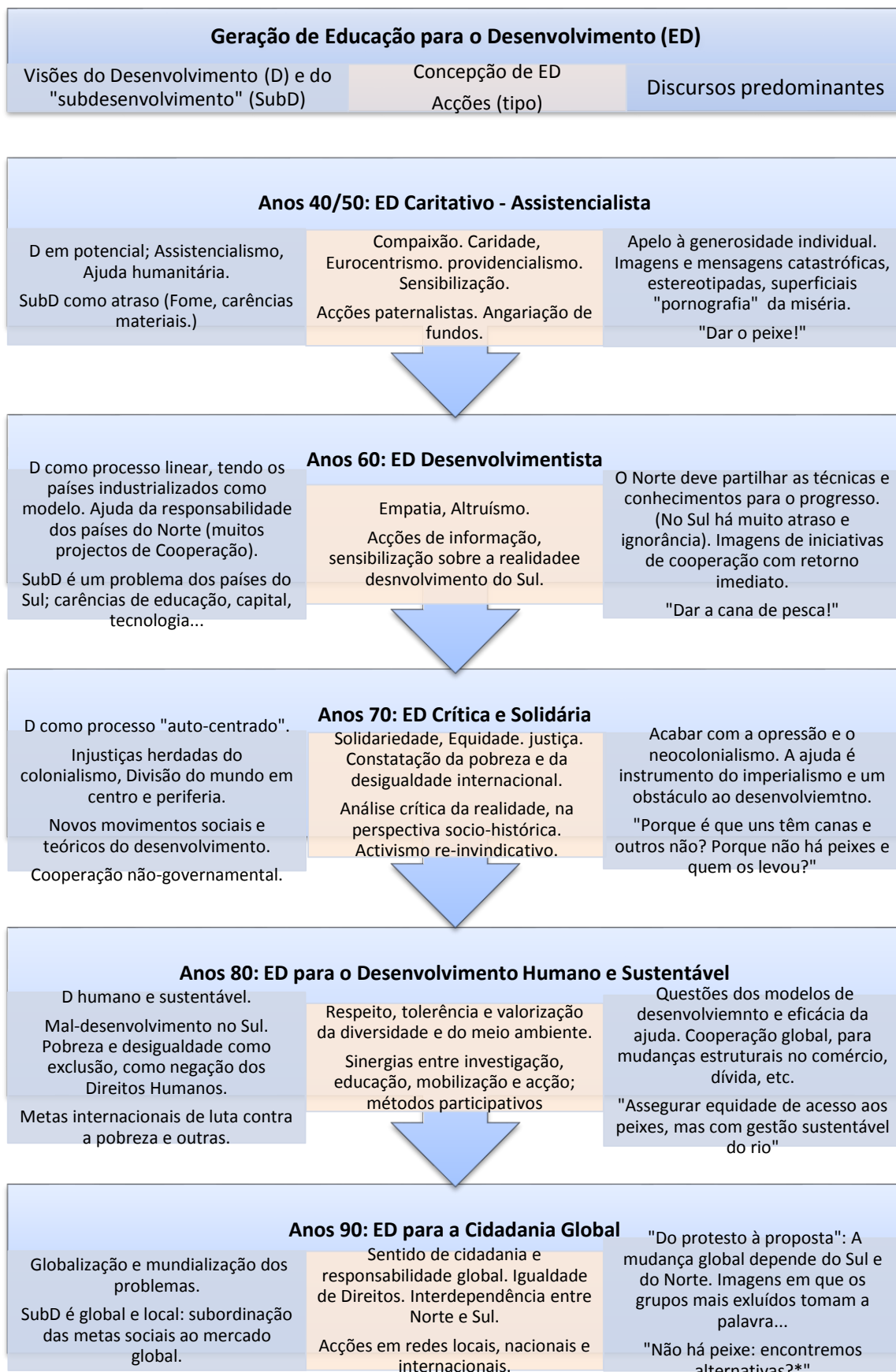
(iii) Da Índia com influências de Ghandi e Freire, “*conjugando desenvolvimento humano com aprendizagem dialógica e humanismo crítico*”, da autoria de Ajay Kumar (2008), que afirma que a preocupação da ED deveria ser “como é que a aprendizagem, o conhecimento e a educação podem ser usados para colmatar as desvantagens educativas, combater a exclusão social e a discriminação e desafiar as desigualdades políticas económicas, tendo em vista a promoção da sua emancipação e mudança social” (Kumar, 2008: 41).

Estes contributos, o modelo de sistematização da ED em Cinco Gerações (Mesa, 2011) e a abordagem crítica de ECG de Andreotti (2014) integram a Educação para o Desenvolvimento e Educação para a Cidadania Global, tornando *mais significativa a sua abordagem teórico-prática* do que o nome que se lhe atribui.

As Gerações de Educação para o Desenvolvimento

Não obstante outras possíveis sistematizações⁷⁹ das mudanças da ED ao longo das últimas décadas, Manuela Mesa Peinado sistematiza as transformações do conceito e da prática em *Cinco Gerações de Educação para o Desenvolvimento* (Mesa, 2011), apresentado numa versão simplificada, no seguinte quadro:

⁷⁹ Por exemplo, Krause, 2010 *apud* Bourn, 2014.



2. Cinco Gerações de Educação para o Desenvolvimento (adaptado de Mesa, 2011)

*Ou "Não quero comer peixe: sou vegetariano!" Estas 5ªs metáforas são da minha autoria.

As várias “fases” da mudança do conceito de desenvolvimento e, por conseguinte, da Educação para o Desenvolvimento (e da cooperação), não são “etapas ultrapassadas”, de progressão para um estágio mais abrangente (como a figura orienta)... Poderão considerar-se um encadeamento face aos desafios de cada contexto. Todas estas concepções de desenvolvimento descritas pela Manuela Mesa coexistem actualmente, no mesmo espaço (europeu) e reflectem o facto de não existir uma única e exclusiva definição de ED.

Mais do que uma perspectiva histórica, este modelo das “cinco gerações de ED” permite compreender as várias abordagens do Desenvolvimento existentes.

Ao colocar este modelo das *gerações de Ed* no centro, entre a cronologia das *eras do desenvolvimento* e das críticas ao desenvolvimento dominantes (bem como das *alternativas*) anteriormente descritas, verifica-se que este modelo permite interligar histórica e compreensivamente as concepções, os discursos (e as estratégias) e as acções (cooperação) do Desenvolvimento. Mesa (2011) aponta que a “configuração do conceito e da prática de educação para o desenvolvimento *esteve sempre directamente relacionada com o contexto, com a noção de desenvolvimento, as prioridades da cooperação internacional e as relações Norte-Sul*”. (p.2)

Partindo da proposta da 5ª geração de ED de Manuela Mesa, que engloba e se assume como Educação para a Cidadania Global, e do desafio de Kumar (2008, *apud* Bourn, 2014), de como é que a aprendizagem, o conhecimento e a educação podem ser usados para enfrentar os *desafios globais do desenvolvimento*, que afectam todos e cada um, é assumida a pertinência e legitimidade da Educação para o Desenvolvimento.

A Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global: *uma educação transformadora*

As questões da relação entre a aprendizagem e a acção, entre a sensibilização e a mudança de comportamentos, requerem uma abordagem transformadora da Educação para o Desenvolvimento, pelo que esta deve englobar actualmente (Mesa, 2014, p.50):

- “*Educación transformadora: formar ciudadanos/as solidarios y comprometidos con la justicia social, la democracia, la igualdad y el respeto del medio ambiente.*”

- *Aprender la complejidad en un mundo global: competencias necesarias para entender el mundo en el que vivimos.*
- *Aprender a mirar de otra manera: la construcción de la utopía.*
- *Aprender para la acción.”*

Andreotti (2011: 2014) explora a noção de “literacia crítica” na proposta de uma Educação para a Cidadania Global *critical*, com base nos fundamentos (e críticas) à cidadania global e interdependência de Andrew Dobson e na análise dos efeitos colaterais do colonialismo nas relações Norte-Sul, de Gayatri Spivak. Estes autores consideram que *a globalização é um processo assimétrico e desigual*, ou seja “*só alguns países têm poderes de globalização – os outros são globalizados*”(p.60) e, *a priori*, desenvolveu-se o que Spivak apelida de “*ignorância autorizada*”, causada pela “*violência epistémica do colonialismo*” (... *afecta a capacidade do colonizador de constatar a sua situação de efectiva exploração*), podendo “*criar dois resultados complementares*” que afectam a noção de *cidadania global* :

- “o ‘*Primeiro Mundo*’ acredita na sua supremacia... e reforça o eurocentrismo e o triunfalismo porque encoraja as pessoas a pensar que vivem no centro do mundo, que têm a responsabilidade de “*ajudar o resto*” e que “*as pessoas de outras partes do mundo não são totalmente globais*”;

- o ‘*Terceiro Mundo*’, esquece a universalização e ‘*quer*’ ser civilizado ou acompanhar o desenvolvimento do Ocidente... O poder colonial muda a percepção do subalterno de si mesmo e da sua realidade e legitima a supremacia cultural (epistémica) do primeiro.” (Spivak, 2003: 622, *apud* Andreotti, 2014, pp. 61-62).

Estas tendências poderão ser alteradas se as intervenções educativas enfatizarem o “desaprender” (Spivak, 2004; Andreotti, 2011)

“*Para compreender as questões globais é necessário analisar e desconstruir uma complexa teia de processos e contextos culturais locais/globais ... ou poderemos acabar por promover uma nova ‘missão de civilização’ como o slogan de uma geração que terá de assumir o ‘fardo’ de salvar/educar/civilizar o mundo.* Esta geração, encorajada e motivada para ‘fazer a diferença’, vai projetar as suas crenças e mitos como universais e reproduzir relações de poder e violência, semelhantes às do colonialismo.” (Andreotti, 2011:2014, p.58)

Este alerta assume uma pertinência crucial para quem intervém em cooperação para o desenvolvimento, pelo risco de transposição directa, não só de crenças e mitos, como de

modelos e práticas consideradas “melhores” (só por serem as únicas conhecidas ou por virem dos países ditos desenvolvidos).

Para a análise e desconstrução destas *ideologias* universais, Andreotti cria os conceitos de *Educação para Cidadania Global Soft* (pressupondo uma visão superficial dos fenómenos globais e uma leitura simplista da realidade, que conduzem a atitudes redutoras, que a perpetuam) e de *Educação para a Cidadania Global Critical*, que parte do pressuposto que todo o conhecimento é parcial e incompleto, baseado nas vivências de cada um, com limitações na visão do mundo, e por isso, deve-se questionar, procurar compreender as causas estruturais das assimetrias e empreender uma nova leitura do mundo.

Desta forma, educar para a Cidadania Global, requer uma ***literacia crítica***, que define “*como um nível de leitura do que é escrito e do mundo, que envolve o desenvolvimento do compromisso crítico e da reflexividade: a análise e a crítica das relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais por parte dos aprendentes*” (p. 64).

Confrontando estas duas perspectivas, *Soft* e *Critical*, e as implicações para a educação para a cidadania, Andreotti, apresenta uma tabela comparativa:

	Educ. para a Cidadania Global <i>Soft</i>	Educ. para a Cidadania Global <i>Critical</i>
Problema	Pobreza, desamparo.	Desigualdade, injustiça.
Natureza do problema	Carência de ‘desenvolvimento’, educação, recursos, competências, cultura, tecnologia, etc.	Estruturas complexas, sistemas, suposições, relações de poder e atitudes que criam e mantêm a exploração e o enfraquecimento forçado e tendem a eliminar diferença.
Justificação para a existência de posições privilegiadas (no Norte e no Sul)	‘Desenvolvimento’, ‘história’, educação, trabalho mais árduo, melhor organização, melhor uso de recursos, tecnologia.	Benefício e controlo dos sistemas e das estruturas injustas e violentas.
Base para preocupação	Humanidade comum/ser bom/partilha e cuidado. Responsabilidade PELO outro (ou para ensinar o outro).	Justiça/cumplicidade nos problemas. Responsabilidade PARA COM o outro (ou para <i>aprender com o outro</i>) – <i>accountability</i> .
Motivos para agir	Humanitários/morais (com base em princípios normativos para o pensamento e para a ação).	Políticos/éticos (com base em princípios normativos para as relações).
Compreensão da interdependência	Estamos todos interligados de forma igual, todos queremos as mesmas coisas, todos podemos fazer as mesmas coisas.	Globalização assimétrica, relações de poder desiguais, elites do Norte e do Sul impõem as suas próprias ideias como universais.
O que é necessário mudar	Estruturas, instituições e indivíduos que são uma barreira ao desenvolvimento.	Estruturas, sistemas (de crenças), instituições, pressupostos, culturas, indivíduos, relações.

	Educ. para a Cidadania Global <i>Soft</i>	Educ. para a Cidadania Global <i>Critical</i>
Para quê	Para que todos atinjam o desenvolvimento, a harmonia, a tolerância e a igualdade.	Para que as injustiças sejam trabalhadas, para a criação de bases de diálogo mais iguais e para que os indivíduos tenham mais autonomia na determinação do seu próprio desenvolvimento.
Papel dos indivíduos ‘comuns’	Alguns indivíduos são parte do problema, mas qualquer pessoa pode ser parte da solução uma vez que pode fazer pressão para a mudança de determinadas estruturas.	Somos todos parte do problema e parte da solução.
O que as pessoas podem fazer	Apoiar campanhas para mudar as estruturas, doar tempo, conhecimento e recursos.	Analisar a sua própria posição/contexto e participar na mudança de estruturas, ideias, identidades, atitudes e relações de poder no seu próprio contexto.
Como é que a mudança acontece	Do exterior para o interior (mudança imposta).	Do interior para o exterior.
Princípio básico para a mudança	Universalismo (visão não-negociável para compreender como todos devem viver e o que todos devem querer ou ser).	Reflexividade, diálogo, contingência e relação ética para compreender a diferença (alteridade radical).
Objetivo da Educação para a Cidadania Global	Capacitar os indivíduos para a ação (ou para se tornarem cidadãos ativos), de acordo com uma definição prévia do que são boas condições de vida e do que é um mundo ideal.	Capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações.
Estratégias para a Educação para a Cidadania Global	Sensibilização para as questões globais e promoção de campanhas.	Promoção do compromisso com as questões e perspectivas globais e o estabelecimento de uma relação ética para a diferença, considerando a complexidade do sistema e as relações de poder desiguais.
Potenciais benefícios da Educação para a Cidadania Global	Maior consciência para alguns problemas, apoio a campanhas, maior motivação para ajudar/fazer alguma coisa (participar), sentir-se bem.	Pensamento crítico, independente e informado e ação ética e responsável.
Potenciais problemas	Sentimentos de auto-importância, presunção e de supremacia cultural, reforço dos pressupostos e das relações coloniais e reforço da alienação parcial e da ação acrítica.	Culpa, conflito interno, marasmo, quebra do compromisso por fomento de visão crítica, sentimento de desamparo.

Tabela 1 - Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical (Andreotti, 2014, p. 63)

“Esta nova abordagem à Educação para a Cidadania Global procura capacitar os indivíduos para a reflexão crítica e para a responsabilização sobre as suas decisões e ações, para que o compromisso assumido seja informado, responsável e orientado para uma ação ética.” (p.57)

É com esta abordagem pedagógica da *Educação para o Desenvolvimento*, que permite gerar reflexão, análise e pensamento crítico sobre o Desenvolvimento e as relações Norte-Sul que se deve conceber toda e qualquer acção de cooperação para o desenvolvimento, *“combinando as capacidades cognitivas com a aquisição de valores e atitudes, orientadas*

para a construção de um mundo mais justo, em que todas as pessoas possam aceder aos recursos e poder equitativamente” (Mesa, 2011, p.5).

Retomando o debate inicial deste capítulo sobre “a ED e a Cooperação serem duas coisas diferentes”, Arguibay, Celorio & Celorio (1997) acrescentam uma outra componente: *a ED também é Cooperação*, porque sensibiliza, advoga e faz lobbying para as questões do Desenvolvimento e *forma para o Desenvolvimento* (particularizando a importância da formação dos cooperantes).

3. COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

O conceito de Desenvolvimento e a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) estiveram sempre interligados, podendo-se referir que a *cooperação*, a *assistência* ou a *ajuda*⁸⁰ são mecanismos que os estados colocam em marcha em favor do desenvolvimento. Estas três expressões, muitas vezes utilizadas indiscriminadamente, podem ter conotações bastante distintas. Como se pode inferir a partir da *apresentação histórica do conceito de desenvolvimento*, algumas delas associadas a determinadas “eras”, mas também às concepções actuais (como evidencia Mesa, 2011, no *modelo de 5 Gerações de ED*).

Mais do que apresentar uma contextualização histórica da cooperação para desenvolvimento, expõem-se os acontecimentos mais significativos desta, bem como uma clarificação da terminologia associada a este campo. Paralelamente vão-se estabelecendo pontes com a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento.

Enquanto no capítulo do desenvolvimento, o debate recaiu na Organização das Nações Unidas e no Banco Mundial, nesta parte, a tónica recai sobre a OCDE e a União Europeia, por três principais razões:

1. Pela direcção que a revisão de literatura tomou;
2. Pelo âmbito do trabalho (e da experiência de cooperação que o originou) se centrar na cooperação portuguesa⁸¹, e esta estar conectada com as orientações e organismos europeus;
3. A União Europeia foi assumindo um papel de maior destaque nas políticas de desenvolvimento, afirmando-se, nos últimos anos como o maior doador⁸² da ajuda ao desenvolvimento.

⁸⁰ Por exemplo, no Glossário da Cooperação do Camões, ICL, no termo *Ajuda bilateral*, lê-se como Termo relacionado: *Cooperação bilateral*. See more at: <http://www.instituto-camoes.pt/glossario-da-cooperacao/root/centro-recursos/glossario-cooperacao#sthash.ptMIYJ84.dpuf>

⁸¹ “A UE é o espaço multilateral que assume maior relevância na política da cooperação portuguesa, quer em termos político-institucionais, quer em termos de contribuições financeiras.” (ESTRATÉGIA PORTUGUESA DE COOPERAÇÃO MULTILATERAL – IPAD).

⁸² “A União Europeia contribui com metade da ajuda pública aos países em desenvolvimento” (Declaração de 20 de Novembro de 2000, respeitante à política de desenvolvimento da C. E.); “A União Europeia (UE) ocupa o primeiro lugar a nível mundial em termos de concessão de ajuda ao desenvolvimento, com 55 % da ajuda total” (“O Consenso Europeu” de 2006). “A U.E. têm-se mantido como o principal doador a nível mundial... No caso dos PMA, quase dois terços da APD líquida foi para apenas 4 países: Afeganistão, R.D. Congo, Etiópia e Sudão”. (Ferreira, 2014, p.4). <https://euaidexplorer.ec.europa.eu/DonorAtlas2013.do> (Atlas dos doadores)

Percursos, actores e eficácia da cooperação internacional

Após a II Guerra Mundial, com a criação da ONU – Organização das Nações Unidas (em 1945), a noção de globalização como interdependência de estados e a grande preocupação em tomar providências para manter a paz, e a criação, em 1948, da Organização Europeia de Cooperação Económica⁸³ para implementar o Plano Marshall, marcam oficialmente a cooperação para o desenvolvimento entre estados, na Europa. (Afonso & Fernandes, 2005).

Contudo, foi na *Conferência de Bandung*, em 1955, que a essência da cooperação internacional entre estados, como é conhecida actualmente, se edificou (Lapão, 2011). Reunindo essencialmente estados africanos e asiáticos, deu início ao “Movimento dos Países não Alinhados” (afastados política, social e economicamente dos dois blocos vigentes - EUA e ex. URSS) e ao conseqüente processo de descolonização e proclamação das independências dos anos 50 e 60. Com o início das descolonizações, começaram a ser desenvolvidas ações de carácter técnico-económico e sociocultural sobretudo entre os estados colonizadores e ex-colonizados (e, depois, entre o Sul e o Norte em geral), com contornos de assistência técnica ou financeira. A este exercício passou a chamar-se **Cooperação, Ajuda ou Assistência para o Desenvolvimento**.

Considerando-se que desenvolvimento e crescimento económico eram sinónimos, a maior parte da ajuda aos “países subdesenvolvidos”, era realizada através da injeção de capital para alavancar as suas economias (e assim manter as alianças, influenciar a política e promover o comércio). Presentemente, a cooperação ainda é “medida”, em grande parte, pelo volume da ajuda⁸⁴, e pode ser empreendida por duas vias:

⁸³ Portugal fazia parte dos 18 países membro da OEEC.

⁸⁴ **Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)** é o conjunto dos fluxos destinados aos países em desenvolvimento e às instituições multilaterais vindos de organismos públicos e (1) tem por objetivo principal a promoção do desenvolvimento económico e do bem-estar dos países em desenvolvimento; (2) tem um carácter concessional e compreende um elemento de dádiva de pelo menos 25%. (O país beneficiário deve constar da lista dos PED elaborada pelo CAD.)

A APD pode ainda ser de dois tipos: ajuda **ligada**: acordada com a condição de os serviços, bens ou equipamentos serem adquiridos no país doador; ajuda **não ligada/desligada**: sem pré-condições de aquisição dos serviços ou bens (recetor pode adquiri-los onde quiser).

A interpretação do que é a APD mudou nos últimos anos, passando a incluir itens que não incluía antes (o que tem suscitado fortes críticas), influenciando o cálculo percentual do RNB afecto ao financiamento da ajuda. (Por exemplo, a contabilização dos custos administrativos das agências financiadoras e o perdão dos empréstimos). (Afonso & Fernandes, 2005, p. 14).

(1) A *cooperação multilateral*, em que os governos doadores remetem os fundos para organizações multilaterais, para que estas os utilizem no financiamento das suas actividades e do seu funcionamento. A gestão destes fundos é feita pelas *organizações internacionais* e não directamente pelos estados doadores.

(2) A *cooperação bilateral*, em que os governos doadores mobilizam os seus fundos de cooperação para o desenvolvimento directamente para os “receptores” da ajuda, sejam estes os governos dos países ou outras organizações. Também inclui a ajuda fornecida por via das *ONGD* nacionais e internacionais.

Todas as entidades que se dedicam à promoção do desenvolvimento, são denominadas como *actores da cooperação*, “ou seja, podem influenciar, financiar e implementar as políticas de cooperação que tenham por objectivo o desenvolvimento socio-económico dos países, regiões e comunidades mais vulneráveis”, enquanto “doadores” e “receptores” da ajuda ao desenvolvimento. (Afonso & Fernandes, 2005, p. 43).

Identificam-se como maiores⁸⁵ *organizações multilaterais* de apoio ao desenvolvimento, a União Europeia, a OCDE, a ONU e as suas agências (Banco Mundial, PNUD, entre outros), sendo, simultaneamente, considerados os maiores *actores do desenvolvimento*.

A *ONU - Organização Das Nações Unidas* e o Grupo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (GNUD⁸⁶), podendo tomar medidas sobre os problemas que enfrenta a humanidade, como a paz e a segurança”, entre outras grandes questões mundiais. Congrega atualmente 193 Estados, representados na Assembleia Geral. De entre vários Programas, Fundos⁸⁷, Agências⁸⁸ e outros organismos desta Organização, destacam-se os seguintes, PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, FMI – Fundo Monetário Internacional, BM - Banco Mundial:

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, criado com a “missão de unificar as operações de ajuda ao desenvolvimento, existentes. Este programa de assistência técnica visa oferecer condições para que os investimentos para o desenvolvimento sejam

⁸⁵ Segundo o glossário do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE.

⁸⁶ O GNUD agrupa 32 Fundos e Programas das Nações Unidas; foi criado em 1997 de modo a intensificar a cooperação. Informação da ONU retirada do site oficial: <http://www.un.org/es/index.html>. Retirado de <http://www.un.org/es/sections/about-un/funds-programmes-specialized-agencies-and-others/index.html>

⁸⁷ Outros programas e fundos da ONU: PAM, UNICEF, FNUAP, etc

⁸⁸ As agências da ONU são *organizações autónomas que trabalham dentro das NU: umas formaram-se com esta e outras, existentes anteriormente, associaram-se após a sua constituição.*

realizados”, da melhor forma, em prole das pessoas. O PNUD não executa os seus programas, mas financia, coordena e avalia os projetos que serão executados por terceiros.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros (actualmente integra 193 países) e actua nas áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

FMI – Fundo Monetário Internacional, promove o crescimento económico, “pelo que facilita, quer assistência financeira temporal aos países e ajuda a equilibrar as suas balanças de pagamentos, como assistência técnica (actualmente conta com 28 mil milhões de dólares em empréstimos pendentes em 74 nações)”.

*BM - Banco Mundial*⁸⁹, “centra-se na redução da pobreza e na melhoria dos padrões de vida, através da concessão de empréstimos com Juros Baixos, empréstimos sem juros e subvenções para educação, saúde, infraestruturas e comunicação nos países em desenvolvimento, entre outros (opera em mais de 100 países)”

A cooperação da *União Europeia* com os países em desenvolvimento remonta à criação da Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1957⁹⁰. “*A política de desenvolvimento da UE visa colocar à disposição das populações desfavorecidas dos países em desenvolvimento os meios necessários para controlarem o seu próprio desenvolvimento*” (UE, 2015).

Desde Janeiro de 2015, a Direção-Geral da *Cooperação Internacional e do Desenvolvimento - DG DEVCO*, da Comissão Europeia, é responsável pela definição da política de cooperação internacional e de desenvolvimento da União Europeia “*para reduzir a pobreza no mundo, assegurar um desenvolvimento económico, social e ambiental sustentável e*

⁸⁹ O Grupo BM consiste em cinco organizações, mas as que constituem o Banco Mundial são duas:

- O **BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento** que proporciona empréstimos e outras formas de assistência, sobretudo aos países de renda média.

- A **AID - Associação Internacional de Desenvolvimento** que oferece empréstimos sem juros (chamados créditos) e subvenções a governos dos países mais pobres. Retirado de <http://www.worldbank.org/en/about>.

⁹⁰ “*A partir dos acordos estabelecidos entre a CEE e as antigas colónias de alguns Estados-Membros, as relações com os países de África, das Caraíbas e do Pacífico (ACP), da Ásia e da América Latina, mediterrânicos e do Médio Oriente, bem como com os países vizinhos a oriente... A política de desenvolvimento sofreu reformas ao longo dos anos, tendo a criação do Serviço de Cooperação EuropeAid, em 2001, constituído uma etapa desse processo... Em 2011, a fusão do Serviço de Cooperação EuropeAid (AIDCO) com a Direção-Geral do Desenvolvimento e das Relações com os Países ACP deu origem à Direção-Geral do Desenvolvimento e da Cooperação — EuropeAid. Nesse mesmo ano, a Comissão Europeia adotou a Comunicação Uma agenda para a mudança, que dota a UE de uma política e de práticas com impacto no desenvolvimento... A partir de 1 de janeiro de 2015, a Direção-Geral passou a ser designada «Direção-Geral da Cooperação Internacional e do Desenvolvimento (DG DEVCO)». Retirado de https://ec.europa.eu/europeaid/historial-da-cooperacao-e-da-ajuda-da-ue_pt-pt.*

promover a democracia, o Estado de direito, a boa governação e o respeito pelos direitos humanos, nomeadamente através da ajuda externa.” Colabora com outros serviços da Comissão, tais como o Serviço Europeu para a Ação Externa⁹¹, com o auxílio de instrumentos como o Fundo Europeu de Desenvolvimento (FED) e fomenta a coordenação entre a União Europeia e os seus Estados-Membros em matéria de cooperação para o desenvolvimento.

Em 1961, a OEEC deu origem à *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)*⁹², e com ela, a formação de vários comités, entre os quais o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento – CAD.

A **OCDE** é atualmente constituída por 34 Estados-Membros, estabelecendo relações frequentes com outros países, integrando-se nestes as economias emergentes e em desenvolvimento, organizações governamentais e não-governamentais, tendo como missão *“promover políticas que permitam melhorar o bem-estar económico e social das pessoas em todo o mundo.”*

O **CAD** – *Comité de Ajuda ao Desenvolvimento*, estabelece os princípios operativos da Ajuda Pública ao Desenvolvimento. *“Tem como objectivos a harmonização dos procedimentos e práticas dos doadores por forma a melhorar a eficácia da Ajuda e a coordenação de esforços e recursos internacionais a favor dos países receptores da Ajuda. É um fórum internacional, em que participam os principais doadores bilaterais”* e, como observadores, o Banco Mundial, o FMI e o PNUD (Afonso & Fernandes, 2005). Atualmente tem 29 membros e apresenta no seu mandato⁹³ a missão de promover a cooperação e outras políticas no sentido de contribuir para um desenvolvimento sustentável.

No final dos anos 70, as dimensões da sustentabilidade ambiental e social alargaram o foco de intervenção da ajuda ao desenvolvimento (mas também o combate ao comunismo, o controlo da natalidade mundial, a crise petrolífera), sobretudo para a luta contra a pobreza e para o desenvolvimento rural.

⁹¹ Outros serviços e instituições podem ser consultados em https://ec.europa.eu/europeaid/relacoes-com-o-seae-instituicoes-da-ue-e-os-estados-membros_pt-pt.

⁹² Mais informações sobre a OCDE em <http://www.oecd.org/general/organisationforeuropeaneconomiccooperation.htm>.

⁹³ CAD, mandato 2011-2015, disponível em <http://www.oecd.org/dac/developmentassistancecommitteedac.htm>.

Nos anos 80, apelidados de “anos da crise de desenvolvimento”, a ajuda ao desenvolvimento não alcançava os resultados esperados, ou seja, os custos da ajuda dos países doadores não correspondiam ao crescimento económico e à melhoria das condições de vida dos países recetores), o papel das ONGD (Organização Não Governamental para o Desenvolvimento) começou a ganhar expressividade e iniciou-se o debate sobre a **Eficácia da Ajuda** (Afonso & Fernandes, 2005). Esta pode ser definida como “*um julgamento acerca da medida em que uma intervenção atingiu ou se espera que venha a atingir os seus objectivos centrais de forma eficiente e sustentável e com um impacto institucional positivo*” (Plataforma *BetterAid.org*⁹⁴).

O financiamento do desenvolvimento, implícito neste debate sobre a Eficácia da Ajuda, integra uma diversidade de fluxos, quanto à origem e quanto à natureza, cuja estrutura acompanha a evolução das teorias dos modelos de desenvolvimento e da conjuntura geopolítica internacional. Segundo Afonso & Fernandes (2005), os *Fluxos da Cooperação para o Desenvolvimento* categorizam-se em,

1. *Fluxos Públicos: - Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD): cooperação técnica, ajuda alimentar, alívio da dívida, apoio ao orçamento, entre outros. - Outros Fluxos Oficiais (OFO): empréstimos, créditos à exportação, etc.*
2. *Donativos das ONG*
3. *Fluxos Privados: investimento directo, empréstimos bancários, créditos privados à exportação, etc.*

Em relação aos instrumentos da cooperação, estes podem constituir-se como:

A *Cooperação financeira* pode referir-se à “ajuda que se destina a objectivos de desenvolvimento económico, e os seus instrumentos assumem diversas formas... Podem distinguir-se 3 tipos: subvenções e créditos, através de *projectos* e *programas*⁹⁵; Ajuda em bens necessários ao desenvolvimento do país receptor e que este não pode importar e financiamento de reformas estruturais (como os apoios ao ajustamento estrutural e a anulação/reescalamento da dívida)” (pp.74-75).

⁹⁴Retirado de <http://www.betteraid.org/>, em 20/06/2014.

⁹⁵ A **Ajuda projeto** “*pressupõe uma intervenção precisa e finita no país beneficiário, especificando com detalhe os objectivos, actividades e despesas a serem financiadas.*” (A Ajuda projecto pode ser gerida pelo Governo receptor, doador ou ONGD /entidade privada, subvencionadas pelos doadores). “*Segundo o CAD a Ajuda a programas consiste em todas as contribuições dadas ao país beneficiário para fins de desenvolvimento em geral, ou seja, apoio ao nível da balança de pagamentos (exemplo de alívio da dívida externa), apoio geral ao Orçamento e Ajuda ao nível de produtos de base, que não estejam relacionados com actividades no âmbito de projectos específicos*” (OCDE, 1992, p. 81) (exemplo de programas de ajuda alimentar); os créditos concessionais; o micro-crédito.

*A Cooperação Técnica*⁹⁶ engloba “toda a gama de actividades de ajuda destinadas a desenvolver os recursos humanos, através de uma melhoria dos níveis de qualificação, conhecimentos, know-how técnico e aptidões produtivas de um país em vias de desenvolvimento. Um objectivo particularmente importante da cooperação técnica é o desenvolvimento institucional baseado no desenvolvimento dos recursos humanos...” (OCDE, 1992, p.61)

Esta descrição dos principais actores da cooperação internacional e dos mecanismos em que opera permite formar uma ideia dos seus intrincados, múltiplos e técnicos contornos, para uma maior compreensão do debate acerca da eficácia da cooperação.

⁹⁶ De acordo com os dados do CAD/OCDE a cooperação técnica absorve cerca de 25% da APD global, sobretudo para financiar cooperantes e bolseiros. Este valor está, contudo, subestimado pela exclusão dos recursos humanos e financeiros afectos à Ajuda projecto e também não são incluídos nesta categoria as actividades desenvolvidas pelos organismos multilaterais, como as Agências da ONU, que dedicam grande parte da sua actividade a tarefas de Cooperação Técnica. Em suma, é um instrumento central da política de Cooperação para o Desenvolvimento.”

Da Eficácia da Ajuda à Eficácia do Desenvolvimento

O debate sobre o impacto da ajuda ao desenvolvimento (e o reconhecimento de que esta, só por si, não gerava efeitos globais na redução da pobreza) estendeu-se para o impacto das ações dos *actores do desenvolvimento*. Dito de outra forma, em que medida a ajuda internacional contribuía no melhoramento da vida das populações, de forma a promover mudanças sustentáveis, dirigidas tanto às raízes profundas como aos sintomas da pobreza, desigualdade e marginalização, ou seja, a *eficácia do desenvolvimento* (Plataforma *BetterAid.org*, cit. por Plataforma Portuguesa das ONGD, coord., 2011, p. 3⁹⁷).

O Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE publicou em 1996, aquele que é considerado um dos primeiros marcos em torno das questões da eficácia da ajuda, o relatório *Shapping the 21st Century: The Role of Development Cooperation*⁹⁸ onde se sublinhava a importância das parcerias e se estabeleciam princípios internacionais de desenvolvimento (Plataforma Portuguesa das ONGD, coord., 2011).

Posteriormente, as várias conferências e cimeiras internacionais⁹⁹, culminando com a Cimeira do Milénio em 2000, a Declaração do Milénio¹⁰⁰ e a definição dos ODM marcaram a nova etapa da cooperação internacional para o desenvolvimento. Nesta Cimeira, quer os países *ditos desenvolvidos* (PD), quer os países *em desenvolvimento* (PED) assumiram compromissos, respectivamente, o de reestruturar a APD (Ajuda Pública ao Desenvolvimento) e as políticas comerciais e estabelecer parcerias com os PED, para a concretização dos ODM. Por seu lado, os PED comprometeram-se também à realização de todos os esforços para atingir as metas, usando de boa governação e transparência.

Na Cimeira de Monterrey, em 2002, a comunidade internacional acordou quanto à necessidade de a APD ter mais impacto no desenvolvimento, ou seja, tornar-se mais eficaz, assumindo compromissos em relação às questões do volume (quantidade) e da eficácia (qualidade) da ajuda, no que foi chamado de *Consenso de Monterrey*¹⁰¹. Para além de lançar

⁹⁷ Plataforma Portuguesa das ONGD, coord. (2011). A Eficácia da Ajuda e do Desenvolvimento.

⁹⁸ Relatório “Shapping the 21st Century: The Role of Development Cooperation” disponível em <http://www.oecd.org/dac/2508761.pdf>

⁹⁹ A Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1992; a Conferência Internacional sobre os Direitos do Homem, Viena, 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, 1994; a Cimeira mundial sobre Desenvolvimento Social, Copenhaga, 1995; a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Pequim, 1995; a Cimeira Internacional sobre Estabelecimentos Humanos, Instambul, 1996.

¹⁰⁰ “United Nations Millennium Declaration”. DPI/2163 — Portuguese — 2000 — August 2001, Published by United Nations Information Centre, Lisbon, retirado de <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>

¹⁰¹ Consenso de Monterrey disponível em <http://www.un.org/esa/ffd/monterrey/MonterreyConsensus.pdf>

as bases para as reformas na ajuda (e de reiterar que o desenvolvimento depende da coordenação e coerência de um amplo conjunto de políticas e medidas internas e externas), reafirmou o objectivo dos países desenvolvidos afetarem 0,7% do seu Rendimento Nacional Bruto (RNB) à ajuda aos países em desenvolvimento (PED), de modo a garantir o cumprimento dos ODM.

O primeiro Fórum de Alto Nível sobre Eficácia da Ajuda (High Level Forum on Aid Effectiveness) teve lugar em Roma, em 2003, dando origem à *Declaração de Roma sobre a Harmonização da Ajuda*¹⁰². Para além de despertar os doadores para a coordenação entre si (e diminuição dos custos de transação para os recetores da ajuda), também deveriam rever as suas práticas e agilizar e simplificar os procedimentos, respeitando as prioridades dos países parceiros.

Em 2005, aquando da realização do Segundo Fórum de Alto Nível sobre Eficácia da Ajuda, em Paris, tanto as orientações anteriores como as novas conclusões deram origem à *Declaração de Paris sobre Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento*¹⁰³:

Cinco Princípios da Eficácia da Ajuda (Declaração de Paris):

Apropriação: Os países parceiros exercem liderança efectiva sobre as suas políticas e estratégias de desenvolvimento e asseguram a coordenação das acções de desenvolvimento

Alinhamento: Os doadores baseiam todo o seu apoio nas estratégias nacionais de desenvolvimento, instituições e procedimentos dos países parceiros

Harmonização: As acções dos doadores são mais harmonizadas, transparentes e colectivamente eficazes; simplificação dos procedimentos

Gestão centrada nos resultados: Gerir os recursos e melhorar a tomada de decisões centradas nos resultados, privilegiando os sistemas dos países parceiros

Responsabilidade mútua: Os doadores e os países parceiros são responsáveis pelos resultados obtidos em matéria de desenvolvimento e pela transparência da ajuda

O III Fórum de Alto Nível sobre Eficácia da Ajuda reuniu em Accra, em 2008, e teve como fio condutor, o aprofundamento dos princípios da Declaração de Paris, dando origem a *Agenda de Acção de Accra*:¹⁰⁴

¹⁰² Declaração de Roma disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/54/50/31451637.pdf>

¹⁰³ A Declaração de Paris foi subscrita por doadores e recetores que assumiram os 5 princípios estabelecidos (e 56 compromissos de ação) para melhorar a qualidade da ajuda, bem como a importância de monitorizar a eficácia da ajuda (definida por 12 indicadores). Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/56/41/38604403.pdf>

¹⁰⁴ Agenda de Acção de Acra disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/58/59/41202060.pdf>

Agenda de Acção de Accra - principais directrizes:

- “Fortalecer o controlo do desenvolvimento por parte dos países” (capacitação sobre políticas de desenvolvimento e gestão de projectos; uso das suas estruturas e sistemas de funcionamento);
- “Construir parcerias mais eficazes e inclusivas” (maior APD e redução da sua fragmentação; adaptação aos países em situação de fragilidade; maior participação das Organizações da Sociedade Civil) e
- “Alcançar resultados e prestar contas deles” (maior transparência; simplificação e contorno dos condicionalismos) (Plataforma Portuguesa das ONGD, coord., 2011).

De outra parte, as Organizações da Sociedade Civil – OSC realizaram um Fórum Aberto para a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento, em 2009, onde resultaram os *Oito Princípios de Istambul*¹⁰⁵, mais centrados no respeito e bem-estar global da pessoa, incorporando uma perspectiva de desenvolvimento e de ação mais sustentável e humanista.

Princípios de Istambul de Eficácia do Desenvolvimento:

- i) Respeitar e promover os Direitos Humanos e a Justiça Social;
- ii) Incorporar a igualdade e equidade de género, promovendo, em simultâneo, os direitos das mulheres e das raparigas;
- iii) Centrar-se no *empowerment* das pessoas, na apropriação e na participação democráticas;
- iv) Promover a sustentabilidade ambiental;
- v) Praticar a transparência e a prestação de contas;
- vi) Estabelecer alianças equitativas e solidárias;
- vii) Criar e partilhar conhecimento e comprometer-se com a aprendizagem mútua;
- viii) Comprometer-se com a criação de uma mudança sustentável e positiva.

Com a emergência de novos países doadores e de uma mudança de cooperação entre países, realizou-se em Bogotá, em Março de 2010, o Fórum da Cooperação Sul-Sul. A *Declaração de Bogotá Rumo a Parcerias para o Desenvolvimento Eficazes e Inclusivas*¹⁰⁶ à qual deu origem, revela um reforço da cooperação sul-sul e compromissos no ***desenvolvimento de capacidades***, e amplificação da troca de experiências e da transparência.

A *Declaração de Díli*, assinada em 2010, direccionou-se às formas de adaptação dos princípios da eficácia da ajuda em países em situação de fragilidade e afectados por conflitos,

¹⁰⁵ Princípios de Istambul disponíveis em <http://cooperacao-desenvolvimento.blogspot.pt/2010/12/linhas-mestras-principios-de-istambul.html>

¹⁰⁶ Declaração de Bogotá disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/1/23/45497536.pdf>

apostando em processos de construção da paz e construção dos Estados. (Este compromisso surgiu no seguimento da aprovação, em 2007, dos Princípios para uma Intervenção Internacional Eficaz em Estados em Situações de Fragilidade¹⁰⁷).

O IV Fórum de Alto Nível sobre Eficácia da Ajuda, acolhido pela Coreia do Sul - Busán, em 2011, centrou-se na aferição dos progressos nas metas e nos compromissos assumidos na Declaração de Paris e na Agenda de Accra, acerca dos princípios da Eficácia da Ajuda, mas também perspectivá-los para enfrentar os desafios da cooperação para o desenvolvimento no futuro e alcançar os ODM em 2015. Da reunião saiu o documento *Parceria de Busan para uma Cooperação Eficaz para o Desenvolvimento*¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Os 10 princípios estão disponíveis em <http://www.oecd.org/dataoecd/37/60/42332900.pdf>. Foram realizados dois processos de monitorização destes princípios, em 2009 e 2011, sendo que o relatório global de 2009 pode ser consultado em <http://www.oecd.org/dataoecd/18/16/44651689.pdf>.

¹⁰⁸ *Parceria de Busan* disponível em http://effectivecooperation.org/files/outcome_document_-_final_por.pdf

Desafios

Os vários compromissos assumidos ao longo destes Fóruns não se têm traduzido totalmente em ações ou não têm tido o impacto esperado no desenvolvimento dos países parceiros¹⁰⁹ (Plataforma Portuguesa das ONGD, coord., 2011), não obstante os progressos alcançados em matéria de Eficácia da Ajuda (e na concretização de alguns ODM).

Alguns dos maiores desafios identificados prendem-se com o excesso de burocratização da própria agenda da eficácia da ajuda, e “na série de encontros e negociações que acabam por não ter resultados práticos” (Plataforma Portuguesa das ONGD, coord., 2011, p. 18). Ainda assim, estão identificados alguns dos compromissos que devem ser reforçados no futuro, tais como o desligamento da ajuda, a previsibilidade, a remoção de condicionalismos e a utilização dos sistemas dos países parceiros, a transparência e a consciencialização dos eleitorados dos países doadores para as questões da eficácia da ajuda. As ONGD têm contribuído para trazer ao diálogo com os cidadãos, as temáticas das organizações de cooperação internacionais e nacionais acerca da Cooperação para o Desenvolvimento e fomentando esta consciencialização através de ações de Educação para o Desenvolvimento.

A mudança das redes de ajuda internacional, com o surgimento de novos doadores - cooperação Sul-Sul; a alteração da “geografia mundial da pobreza”¹¹⁰, a agenda hegemónica dos Objectivos do Milénio e a própria “ineficácia da agenda da eficácia da ajuda”, levantam muitas questões acerca da ajuda ao desenvolvimento: Apropriação real ou inferida? Alinhamento formal ou na prática? Harmonização entre doadores ou com os parceiros? Gestão para resultados ou para quem precisa? Transparência e responsabilização mútua ou só de alguns? O fim da dependência da ajuda ou a sua perpetuação? (Plataforma Portuguesa das ONGD, coord., 2011, pp. 21-49). E “*se continuarmos a falar só de Ajuda, estamos a converter provavelmente metade do planeta em pessoas que têm necessidades, em vez de pessoas que têm direitos*”, alerta Proença, F. (ACEP, coord., 2012, p. 128), subvertendo imediatamente a relação entre os países e as organizações. Quando se fala de Eficácia de

¹⁰⁹ Para informações detalhadas sobre a monitorização da Eficácia da Ajuda, segundo a visão da OCDE, consultar OECD (2012). Aid Effectiveness 2011: Progress in Implementing the Paris Declaration. Better Aid, OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264125780-en](https://doi.org/10.1787/9789264125780-en)

¹¹⁰ “Considera-se como população abaixo do limiar da pobreza aquela que vive com menos de 1,25 dólares/dia, *per capita*” (Plataforma Portuguesa das ONGD, coord., 2011, p. 29).

Desenvolvimento, fala-se de um conjunto de questões onde a Ajuda e a Cooperação são apenas uma parte.

O percurso da Cooperação para o Desenvolvimento, marcou as ações implementadas e os estados intervenientes, mostrando, de certa forma, os interesses económicos subjacentes (tanto de “doadores”, como de “receptores”), bem como a influência de dois Organismos Internacionais na delineação das suas prioridades: OCDE e ONU. No entanto, nunca se tinha alcançado um consenso tão alargado (Rogerson, 2004, apud Afonso & Fernandes, 2005, p. 39) sobre os objectivos e metas da Ajuda ao Desenvolvimento entre os países doadores, comprometendo-se não só a aumentar o apoio e a realizá-lo com responsabilidade, no sentido da democratização e da boa governação, mas também, a aumentar a qualidade e a eficácia da Ajuda.

A transparência da ajuda ao desenvolvimento cresceu substancialmente e conta com mecanismos interactivos e visualmente atractivos, disponíveis pelas organizações internacionais ONU¹¹¹ e U.E.¹¹² No entanto, o acesso a informação precisa e esclarecedora não parece ser uma tarefa fácil para um leitor comum (desde o que é considerado APD, às áreas e sectores de financiamento e ao que cada uma engloba).

Acresce-se ainda o facto de que com “o atual sistema estatístico e a definição de concessionalidade acaba por incentivar uma maior utilização de empréstimos em contraponto a uma diminuição de donativos”, sobretudo com as presentes restrições orçamentais (Ferreira, 2014, p.8). Até agora a ênfase tem estado no esforço orçamental do doador, e não no que o país parceiro efetivamente recebe (em média, 20% da ajuda ao desenvolvimento nunca sai do país doador) e quais os custos associados para estes países recetores (de que forma se refletem no seu endividamento).

¹¹¹ ONU atlas em <http://open.undp.org/#top-donors/total>; <http://open.undp.org/#2015>

¹¹² U.E. atlas em <https://euaidexplorer.ec.europa.eu/>; <https://euaidexplorer.ec.europa.eu/DonorAtlas2013.do>

PARTE II

4. COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO

Enquadramento Institucional

Em Portugal, o Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) é responsável pela formulação, coordenação e execução da política externa de Portugal. A política externa portuguesa assenta em três pilares estratégicos: integração europeia, relação transatlântica e espaço lusófono, dando especial relevância às relações com a CPLP e, na cooperação, a prioridade são os PALOP e Timor-Leste, como países parceiros.

As políticas e estratégias da cooperação portuguesa estão alinhadas com os Consensos e Acordos Internacionais e Europeus, de onde se destacam os novos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O discurso da Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação¹¹³ (SENEC), no Encerramento do Ano Europeu para o Desenvolvimento (15/12/2015), reafirma prioridades anteriormente estabelecidas e antecipa outras:

“- Definidas as balizas pelos ODS e conclusões de fóruns internacionais como os de Adis e Paris, com base nos objetivos estabelecidos no Programa de Governo¹¹⁴ e apoiando-nos nas recomendações da OCDE, procuraremos: diversificar as fontes de financiamento da cooperação...; Reforçar a coordenação dos vários atores públicos da cooperação portuguesa...; definir prioridades claras..., simplificar os procedimentos administrativos...”¹¹⁵

O órgão central da cooperação é o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., que *“tem por missão propor e executar a política de cooperação portuguesa e coordenar as atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas que participem na execução daquela política.”¹¹⁶*

¹¹³ Discurso SENEC em <http://www.portugal.gov.pt/media/18337887/20151215-senec-desenvolvimento.pdf>. Acedido em 29/12/2015. Os sublinhados são da minha autoria; os negritos são do texto original.

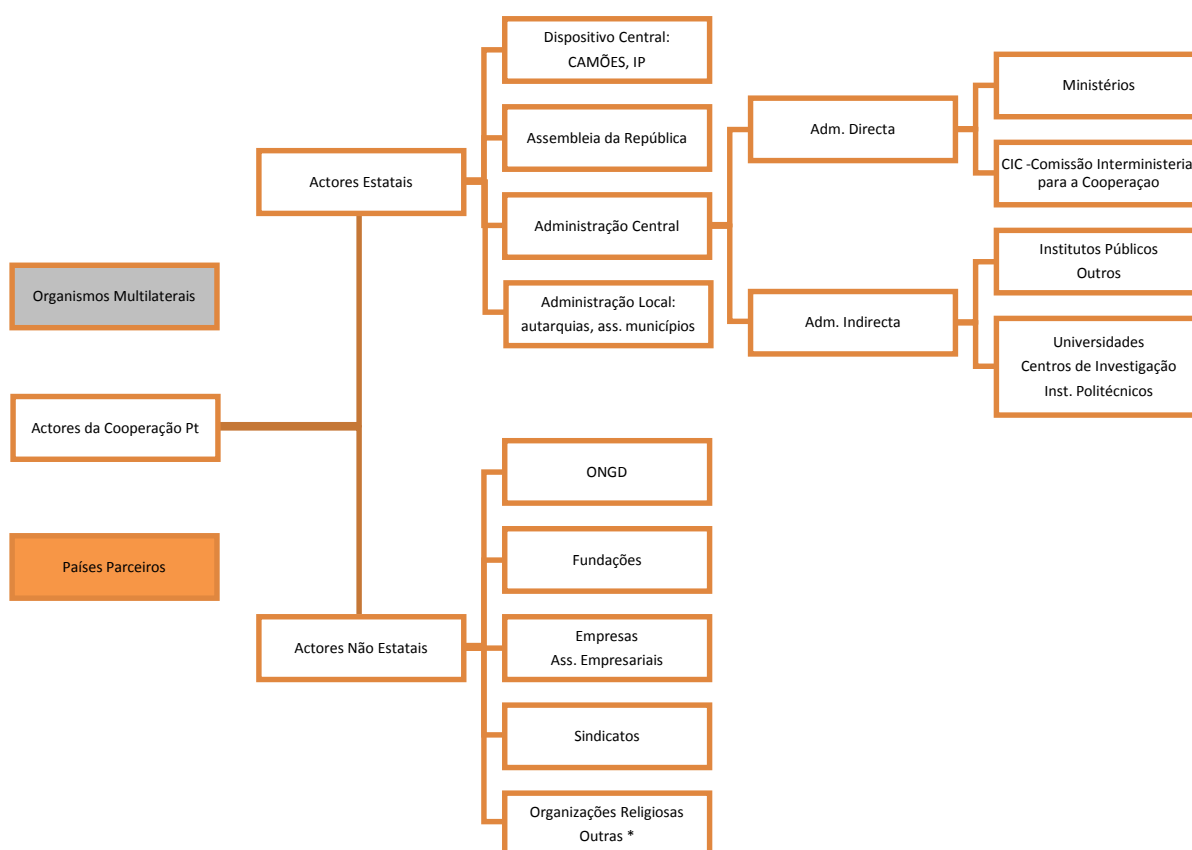
¹¹⁴ **Programa do XIX Governo Constitucional** para a Política Externa (2011, pp.104-108 http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf). **Programa do XXI Governo Constitucional** (2015, p. 246; 248 <http://www.portugal.gov.pt/media/18268168/programa-do-xxi-governo.pdf>).

A “fugaz” menção da cooperação para o desenvolvimento, nestes dois Programas, bem como a sua a mistura com a língua, cultura e diplomacia económica ou o uso (quicá confusão) de termos menos rigorosos, indiciam insuficiente domínio da matéria e conferem à Cooperação para o Desenvolvimento um carácter pouco relevante na política externa portuguesa (apesar dos documentos do IPAD e Camões, ICL afirmarem o contrário).

¹¹⁵ Todas estas prioridades foram recomendações do exame CAD-OCDE à Cooperação Portuguesa (2015).

¹¹⁶ Retirado do *site* do Camões, IP: <http://www.instituto-camoes.pt/cooperacao/atribuicoes-no-dominio-da-cooperacao#sthash.AhIUKkdH.dpuf>, em 5/09/2015.

A cooperação portuguesa assume-se como uma estrutura descentralizada, integrando os actores que se apresentam no quadro seguinte, de acordo com o Conceito Estratégico 2014-2020, que é o mais recente documento orientador da cooperação portuguesa:



ACTORES da Cooperação Portuguesa (adaptado do Conceito Estratégico da CP 2014-2020)¹¹⁷

A recente atribuição ao Camões – da política e actividades de cooperação - pela extinção do antigo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e fusão com o Instituto Camões, em 2012, não tem sido isenta de crítica, a nível nacional¹¹⁸ e internacional¹¹⁹. Esta crítica alerta, não só para o risco da junção de dois domínios “aparentemente” opostos (um que se pretende de “expansão” – a língua portuguesa e outro de “apropriação” dos países

¹¹⁷ *O Conceito Estratégico considera o Voluntariado para a Cooperação como um actor não estatal. No entanto, considerá-lo como “modalidade de cooperação”, afigura-se mais adequado, uma vez que este pode ser desempenhado por todos os outros Actores assinalados.

¹¹⁸ Plataforma Portuguesa de ONGD (2015): “A fusão entre o Instituto Público de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e o Instituto Camões, ..., permite identificar claramente perdas irreparáveis no sector e desequilíbrios vários entre as duas áreas...” (p. 3).

¹¹⁹ OECD (2013). *DAC mid-term review of Portugal: Lisbon, 17 December 2012*: “The institutional merger delayed the implementation of many DAC recommendations.” (p.1)

Plataforma Portuguesa de ONGD (2015). Relatório Sombra do Exame Inter pares à Cooperação Portuguesa pelo CAD-OCDE 2015 (p.28).

parceiros – a cooperação), como também, para o “retrocesso” em política de cooperação, pela supressão de um organismo exclusivo (e conseqüente perda de alguns dos seus efectivos especializados). Estes constituem uma parte dos actuais desafios da cooperação portuguesa, no quadro de ajustamento a uma crise económica nacional e internacional, que se faz sentir em vários sectores, incluindo a cooperação para o desenvolvimento.

No entanto, a história da cooperação portuguesa, repleta de criação, junção e extinção de organismos, repete-se (não é a primeira vez que se cruzam organismos e competências da Cooperação, Língua e Cultura), numa perspectiva de constante melhoria, embora nem sempre bem-sucedida.

Apontamentos Cronológicos da Cooperação Portuguesa

Após o 25 de Abril de 1974, com a descolonização e formação dos novos estados¹²⁰, e no sentido de “manter o relacionamento” com os Estados independentes, Portugal criou, a 5 Setembro de 1974, o *Gabinete Coordenador para a Cooperação*, que respondia directamente ao Presidente da República, marcando o início da cooperação portuguesa.

As acções desta estrutura eram essencialmente de natureza sociocultural pelo que, em Junho de 1975, foi criada a «*Comissão Coordenadora das Negociações*» (CCN) ... João Gomes Cravinho, em *A Reforma da Cooperação Portuguesa* (2002 apud IPAD, 2011, p. 58), refere que se tratava de uma “instituição dedicada à protecção e promoção de interesses económicos portugueses nas antigas colónias,... e não de uma instituição directamente relacionada com a cooperação para o desenvolvimento”. No mesmo ano surge o ***Ministério da Cooperação***, cuja existência como tal não iria além de um ano.

Em 1976, a CCN evoluiu para o *ICE – Instituto de cooperação Económica*, com o intuito de promover os interesses económicos portugueses, em África, especialmente nos PALOP. Tal como refere o autor citado, este termo «cooperação» em nada se relaciona com o de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), uma vez que, na época, Portugal era um país beneficiário de APD. Ainda em 1976, o Ministério da Cooperação é extinto e o ICE “absorvido” pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). Sob a tutela deste Ministério é criada, em 1979, a *Direcção - Geral de Cooperação* para apoiar as actividades de

¹²⁰ À excepção da Guiné-Bissau que proclamou a sua independência a 24 de Setembro de 1973. (Portugal reconheceu a sua independência um ano mais tarde.)

cooperação nos domínios sociocultural, científico e tecnológico. No Decreto-Lei n.º 486/79, de 18 dezembro que formaliza a sua constituição, releva-se que, entre as sete principais competências¹²¹ atribuídas à DGC, duas são referentes aos agentes de cooperação ou cooperantes:

“f) *Coordenar os programas de recrutamento de cooperantes e promover a sua contratação, em colaboração com os Ministérios da respectiva tutela, quando for caso disso;*

g) *Organizar cursos e programas de formação e informação para os cooperantes que forem contratados para desempenhar tarefas em outros países.*” (p. 3240)

Em 1984 foi criada a Comissão Interministerial para a Cooperação - CIC, um órgão de consulta e articulação das actividades de cooperação, presidida pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros, e do qual faziam parte representantes dos departamentos estatais envolvidos na cooperação. A sua composição foi reformulada e alargada em 1994, mas tornou-se menos operacional pelo que foi novamente reestruturada em 1997 e em 1998, criando-se um Secretariado Permanente (SP/CIC). Depois de 1998 houve um maior envolvimento deste órgão nas políticas de cooperação, em particular nos PIC - Programas Integrados de Cooperação de cada país parceiro.

Em 1991, Portugal reintegrou o CAD - Comité de Ajuda ao Desenvolvimento, perante o reconhecimento internacional do papel desempenhado nas relações com os PALOP, tendo assumido, assim, a versão «desnacionalizada» da ajuda ao desenvolvimento que desde então tem vindo a ser seguida (IPAD, 2011, p.59). Portugal foi membro fundador do CAD (em 1961), saindo em 1974 por razões de natureza política, directamente relacionadas com a descolonização, dado que a Ajuda que recebia se destinava às então «Províncias Ultramarinas». “Era uma situação ambígua, uma vez que Portugal era considerado ao mesmo tempo, pela OCDE, uma potência colonial e um país em vias de desenvolvimento. Após 1974, Portugal passou de país doador a país em condições de beneficiar do apoio internacional”. (IPAD, 2011, p. 58)



COOPERAÇÃO
3. Logotipo da Cooperação
Portuguesa em 2000.

A criação do *Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP)*¹²², em 1994, teve como objectivo, “o reforço da coordenação da Cooperação

¹²¹ Decreto-Lei n.º 486/79, de 18 de dezembro (p. 3240): Estabelece a Lei Orgânica da Direção Geral da Cooperação (DGC).

¹²² Logotipo do ICP, acedido em 26/12/2015, retirado de https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSs_WJy5Tqp4r2HboVKFBsCEdGDbdrk-LrAI0b68UqTLMU-vTP8,

Portuguesa” (planeamento, coordenação, acompanhamento e avaliação da política de cooperação), para uma maior coerência e eficácia das actividades desenvolvidas (DL 60/94, de 24 de Fevereiro, apud IPAD, 2011, p. 60). Desta nova estrutura e diploma legal, destacam-se dois aspectos:

1) a criação do Gabinete de Planeamento, Programação e Avaliação e a criação da Unidade de Ajuda Humanitária, permitindo uma maior especialização das diferentes áreas, o acompanhamento, coordenação e avaliação sistemática das acções, por um lado, e uma maior condução, “articulação e diálogo” com todas as estruturas de apoio humanitário e de emergência, sobretudo as ONGD, por outro.

2) a possibilidade de criação de Delegações Locais do Instituto da Cooperação Portuguesa (nos países parceiros), que contribuiria para uma maior concertação da intervenção e eficácia da política de cooperação, “assegurando localmente o apoio técnico e a articulação das acções, projectos e programas de cooperação para o desenvolvimento” (p.61). Estas delegações não foram criadas até hoje, mas a pertinência da sua implementação continua actual. Em 1994, destaca-se ainda a passagem do Instituto Camões¹²³ para a tutela do MNE.

Apesar do ICP ter resultado da fusão do ICE e da DGC, as diferenças de ideologia e de intervenção dos dois anteriores organismos continuaram a coexistir, perpetuando as distintas abordagens da cooperação (p.63). No sentido de responder aos desafios que se colocavam à cooperação portuguesa e integrar as propostas do CAD, foram efectuadas reformulações ao ICP (em termos de competências e estrutura organizativa e operacional), em 1997 e 2000/2001. Os centros culturais portugueses¹²⁴ nos PALOP continuaram sob a responsabilidade do ICP. Em relação às Delegações Locais da Cooperação Portuguesa, a intenção da sua criação “voltou a ser afirmada através do DL nº 296/99, de 4 de Agosto,

¹²³ O Instituto Camões foi criado em 1992, com a missão de “promover, conjuntamente com outras instituições competentes do Estado, a cultura e língua portuguesa no quadro da política cultural externa.” (Ferreira, 2012, p. 32; Faria, 2014, p. 228).

¹²⁴ Não obstante os Centros Culturais Portugueses se constituírem oficialmente como “espaços de apoio logístico ao ensino, à aprendizagem e à investigação, bem como à dinamização cultural”, na prática são um forte apoio para o desenvolvimento, não só por proporcionarem livre acesso à informação de qualquer cidadão local, como de impulsionarem a divulgação da cultura e arte dos países parceiros e apoiarem os artistas destes países. (Esta afirmação partiu da constatação e participação das iniciativas do Centro Cultural Português de Luanda, durante o ano de 2015, mas também é visível na programação do <https://www.facebook.com/camoesluanda>).

Criação de Centros Culturais Portugueses - Despacho conjunto MF/MNE A-22/95-XII a A-39/95-XII, D.R. nº 155, II Série, de 7 de julho de 1995, disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/centros-culturais/root/cultura-externa/centros-culturais#sthash.GQ04svaf.dpuf>, e <http://www.instituto-camoes.pt/centros-de-lingua-portuguesa/root/lingua-e-ensino/centros-de-lingua#sthash.80liHhF.dpuf>, consultado em 18/10/2015.

acrescentando às anteriores atribuições a função de assegurar a ligação entre todos os agentes de cooperação a actuar nos países.” (IPAD, 2011, p. 62)

O Fundo para a Cooperação Económica – FCE (1991-1999) dirigia-se ao incentivo ao investimento de empresas portuguesas nos países destinatários da cooperação. O seu foco de intervenção foi alargado com a criação da Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento - APAD (1999-2003), com uma “*vocação de assistência ao desenvolvimento a todos os níveis, centralizando o núcleo essencial dos recursos financeiros... na execução da política de cooperação. A criação da APAD representava uma complementaridade no funcionamento do ICP.*” (p.66), ou seja, o ICP formulava as políticas e a APAD providenciava o seu financiamento (p.68).

A constituição do *IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento*, em 2003, permitiu assegurar “a supervisão e a direcção da política de cooperação e de ajuda pública ao desenvolvimento”, bem como uma maior concertação das



acções de cooperação por parte das diversas instituições que as praticavam, com a finalidade de “melhorar a intervenção da cooperação portuguesa ... bem como o cumprimento dos compromissos internacionais...” (p. 68). Com a criação do IPAD, demarca-se “*a fronteira entre a Ajuda e o apoio ao investimento empresarial nos países beneficiários*”, cuja tutela é atribuída ao ICEP (Instituto do Comércio Externo de Portugal). Em 2007¹²⁵, é formalizada a SOFID¹²⁶ - Sociedade para o Financiamento do Desenvolvimento, para a dinamização das economias dos países menos desenvolvidos através do apoio às empresas portuguesas (na mesma linha de actuação do FCE e da APAD).

No que concerne aos recursos humanos da cooperação destaca-se, em 2004, a criação do Enquadramento Jurídico do Agente de Cooperação¹²⁷e, em 2006, o reforço dos serviços de cooperação nos países parceiros “com 10 peritos em matéria de desenvolvimento”, nas

¹²⁵ Em 2007, é criada a AICEP - Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal – resultado da fusão entre a API (Agência Portuguesa para o Investimento) e o ICEP (Instituto do Comércio Externo de Portugal). “A AICEP tem como principais atribuições promover a internacionalização das empresas portuguesas e apoiar a sua atividade exportadora, captar investimento estruturante e promover a imagem de Portugal”. Retirado de <http://www.portugalglobal.pt/PT/SobreNos/Paginas/SobreNos1.aspx#sthash.TI50LXTv.dpuf>, em 8/11/2015.

¹²⁶ SOFID: <http://www.sofid.pt/pt/>

¹²⁷ Lei n° 13/2004 de 14 de Abril: Estabelece o enquadramento jurídico do agente da cooperação portuguesa e define o respectivo estatuto jurídico.

Embaixadas Portuguesas de 4 países (IPAD, 2011, p.71), apesar de esta matéria ser uma constante nos diplomas legais sobre cooperação.

A partir de 2008, entrou em funcionamento um novo instrumento da coordenação técnica da cooperação - o *Fórum de Cooperação para o Desenvolvimento* - um mecanismo de diálogo e consulta entre o Estado, a Administração Local e a Sociedade Civil. Apesar de terem ocorrido sete sessões plenárias, com os respectivos relatórios, a última sessão do Fórum foi registada em Março de 2013¹²⁸, não obstante a periodicidade semanal referida no seu regulamento¹²⁹. Assinala-se ainda, em 2008, a criação do *Fundo da Língua* que permitiu “o apoio aos sistemas educativos, incluindo o ensino superior, quer através de projectos relacionados com o nexa das novas tecnologias/língua, financiando apenas actividades de APD.” (IPAD, 2011, p. 149)

Em 2012, constituiu-se o *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua*, IP¹³⁰ como órgão regulador da cooperação portuguesa (e respectiva extinção do IPAD) em conjunto com a promoção da língua e cultura portuguesa, como medida de redução da despesa pública (no âmbito do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central - PREMAC).¹³¹



O quadro¹³² que se apresenta, em seguida, procura esquematizar a cronologia dos principais acontecimentos da cooperação portuguesa descritos com base no documento “Uma leitura dos últimos 15 anos da Cooperação Portuguesa” (IPAD, 2011), e alguns marcos a nível internacional, possibilitando uma maior compreensão do percurso nacional.

¹²⁸ “A VII Sessão Plenária do Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento (FCD) teve lugar no passado dia 26 de março de 2013”. Retirado de <http://www.instituto-camoes.pt/forum-da-cooperacao-para-o-desenvolvimen/root/cooperacao/forum-da-cooperacao-para-o-desenvolvimento#sthash.KW0Wq77i.dpuf>, em 15/11/2015.

¹²⁹ Regulamento do Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento (art.º 10), disponível em http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/reg_fcd2014.pdf, resultante da Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2014, em http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/rcm_17_2014.pdf, consultados em 15/11/2015.

¹³⁰ Decreto-Lei n.º 121/2011 de 29-12-2011: Reestrutura as atribuições do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

¹³¹ Logotipo do Camões, ICL, retirado de http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/logos/logo_camoes_transp300.png, em 26/12/2015.

¹³² As setas assinalam as alterações dos organismos responsáveis pela cooperação económica, ora juntos com o organismo regulador da cooperação, ora como fundo ou entidade independente.

1 Marcos Cronológicos da Cooperação Portuguesa

Marcos “externos”		Cooperação Portuguesa - Cronologia
	1974	
Saída de PT do CAD (Pt era membro fundador do CAD)	1974	Início da Coop Portuguesa (DL nº791/74, de 25 Dez), ligada à Presidência da República, com o: - GCC-Gabinete Coordenador para a Cooperação (natureza sociocultural)
	1975	- CCN- Comissão Coordenadora das Negociações (âmbito económico-financeiro) - Ministério da Cooperação
Pt recebia APD (Ajuda Pública ao Desenvolvimento)	1976	- ICE- Instituto para a Cooperação Económica (com PALOP; cooperação no sentido lato- sem APD) Extinção do Min Cooperação e integração no MNE
Pt teve intervenção do FMI	1977/ 78	
	1979	- DGC- Direcção Geral da Cooperação (Activdds. coop sociocultural, científica, tecnológica)
Pt teve intervenção do FMI	1983	
	1984	
	1984	- CIC- Comissão Interministerial para a Cooperação
Pt entra na CEE	1986	
	89	
Reentrada no CAD	1991	- FCE- Fundo para a Cooperação Económica (tutela conjunta do MNE e M Finanças)
Exame CAD à coop Pt (1ª vez)	1993	
	1994	
	1994	- ICP- Instituto da Cooperação Portuguesa (DGC+ICE)- Unidades, Gabinetes. Estatuto ONGD. -Instituto Camões (criado em 92) passa para tutela do MNE
	1995	-Centros Culturais (núcleo cultural das Embaixadas)
Criação da CPLP	1996	
Exame CAD à Coop Pt	1997	- Reformulação do ICP
	1998	- Aprovado o Estatuto das ONGD
	1999	- APAD- Agência Pt de Apoio ao Desenvolvimento - “A Coop. Pt no Limiar do Século XXI” (estratégia)
Cimeira das Nações - ODM Exame CAD à Coop Pt	2000/ 2001	- Nova reformulação do ICP: grupos de coordenação coop bilateral com cada PALOP e T-L - Linha de Financiamento de Desenvolv. às ONGD
	2003	- IPAD- Instituto Pt de Apoio ao Desenvolvimento (fusão do ICP e APAD) - As empresas ficam sob tutela do ICEP
	2004	
Adesão ao GENE	2004	- Enquadramento jurídico do Agente da Cooperação
Consenso Europeu Desenvolv. Estratégia UE-África	2005	-“Uma Visão Estratégica para a Coop.Pt” (DR)
Exame CAD à Coop Pt	2006	
	2007	- SOFID- Sociedade Financeira para o Desenvolv.
	2008	- 1º Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento - Fundo da Língua (que em 2009 financia os programas de apoio aos Sistemas Educativos dos PALOP e T-L)
	2009	-“ ENED- Estr Nac de Educação p o Desenvolv; Estratégias Saúde; Igualdade Género; Segurança ”
Exame CAD à Coop Pt	2010	-“Estratégias Educação, Desenv. Capacidades”
Pt teve intervenção do FMI	2011	
Revisão das recomendações CAD	2012	- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, IP (extinção do IPAD e junção da Coop ao Camões, IP)
	2014	
	2014	-“Conceito Estratégico da Cooperação Pt-2014-2020”
Ano Meta ODM- Agenda 2030 Exame CAD à Coop Pt	2015	

A COOPERAÇÃO PORTUGUESA, como tal, revestiu-se de uma multiplicidade de nomenclaturas e de simbologias (logotipos e siglas) que torna “heroica” a tarefa de acompanhar a sua biografia¹³³ e até, de compor a sua história¹³⁴. Uma questão que se poderá levantar perante esta “plasticidade” histórica da cooperação é se a sua imagem para o mundo reflecte a projecção de referência que se pretende (descrições de *reforço institucional*; “projectar a cooperação portuguesa no cenário internacional” que se encontra nas estratégias e informações do site). E se, por um lado, as reestruturações respondem a uma necessidade de aperfeiçoamento da instituição, por outro, correspondem a menor acção externa, pois os esforços estão concentradas na organização interna (IPAD, 2011, p. 69), depreendendo-se que as actividades de cooperação experienciaram um abrandamento, múltiplas vezes, ao longo destes 40 anos. Também o exame CAD 2012 aponta este constrangimento à implementação das recomendações deste comité à cooperação portuguesa (aquando da última alteração do Camões).

Num enquadramento das políticas de cooperação portuguesa no cenário nacional e europeu, ao longo dos últimos 40 anos, Fernando Pinto da Costa & Fernando de Sousa Jr. (2014), a partir de uma contextualização histórica mais abrangente, enumeram alguns dos desafios que se colocam à cooperação portuguesa, assinalando as sucessivas mudanças internas, por um lado, e a prossecução dos objectivos internacionais, por outro.

O quadro apresentado pretendia criar uma imagem da influência da arquitectura internacional das políticas do desenvolvimento na cooperação portuguesa, nas quais esta se baseia: integrando as medidas e consensos internacionais nas suas políticas e documentos

¹³³ *Entre 2000 e 2007 assumiram funções cinco Secretários de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e seis presidentes do ICP/IPAD* (Ferreira, 2012, p.32). (A minha experiência na cooperação, desde 2000, passou por 3 organismos diferentes: ICP, IPAD e Camões - ICL.)

¹³⁴ Proveniência orgânica do fundo documental que cobre o período temporal compreendido entre 1974 e 2003, dos organismos produtores que antecederam o Camões, I.P. na Área da Cooperação:

- GCC - Gabinete Coordenador para a Cooperação (1974-1975)
- MC - Ministério da Cooperação (1975-1976)
- ICE - Instituto para a Cooperação Económica (1976-1994)
- DGC - Direcção-Geral de Cooperação (1979-1994)
- FCE - Fundo para a Cooperação Económica (1991-1999)
- ICP - Instituto da Cooperação Portuguesa (1994-2003)
- APAD – Agência Portuguesa de Ajuda ao Desenvolvimento (1999-2003)
- IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2003-2012)

Retirado do site do Camões, ICL: <http://www.instituto-camoes.pt/centro-recursos/arquivos-camoes#sthash.6MglBgQu.dpuf>, em 20/12/2015.

orientadores (a Declaração de Dakar e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, em 2000; os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, em 2015; os periódicos exames CAD e respectivas recomendações da OCDE e os sucessivos Fóruns e Declarações sobre a Eficácia da Ajuda. No entanto, a conjectura nacional, nomeadamente a crise económica e a insuficiente inovação na estrutura organizacional da Cooperação, bem como uma restrita aplicação das estratégias orientadoras, por um lado, e das recomendações internacionais e da sociedade civil, por outro (Exame CAD 2015; Plataforma Portuguesa das ONGD 2012, 2015) esboçam um hiato entre o estabelecido internacionalmente e o que é efectivamente realizado ao nível da cooperação portuguesa; como também entre o que se escreve e o que se implementa (o título do estudo de Patrícia M. Ferreira (2012) “Entre o Saber e Fazer” ilustra esta clivagem).

Estratégias e Documentos Orientadores

O primeiro documento de orientação estratégica da cooperação portuguesa foi aprovado em 1999 – “*O papel da Cooperação Portuguesa no limiar do século XXI*”, na sequência das recomendações e orientações do CAD a Portugal (em 1997), com a missão de indicar os objetivos internacionais estabelecidos ao nível da APD; identificar as fragilidades e as potencialidades da Cooperação Portuguesa e *apresentar os novos instrumentos encontrados com vista a alcançar um maior rigor e coerência estratégica, um comando político mais eficaz, uma organização racional e um sistema de financiamento adequado* (IPAD, ed., 2008, p. 11, apud Faria, 2014).

Foi, no entanto, a aplicação do documento “*Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa*” (IPAD, 2005) que impeliu um maior progresso à política de Cooperação. Deste destaca-se a formalização de um dos 3 Eixos da Cooperação Portuguesa - a Educação para o Desenvolvimento.

Entre 2005 e 2010, verificou-se uma aposta na elaboração de políticas e publicação de estratégias e documentos orientadores, na sua maioria vigentes. Destacam-se a *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação e Desenvolvimento de Capacidades – Linhas de Orientação para a Cooperação Portuguesa*, pela sua pertinência para este trabalho. Enunciam-se ainda as Estratégias de Cooperação Multilateral, pois poderão ser reveladoras das prioridades geográficas e sectoriais:

1. União Europeia – U E
2. Comunidade de Países de Língua Portuguesa - CPLP
3. Nações Unidas: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD; Fundo das Nações Unidas para a População - FNUAP
4. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE: Comité de Ajuda ao Desenvolvimento - CAD; Centro de Desenvolvimento – CD (actual DG DEVCO)
5. Instituições Financeiras Internacionais (IFI): Grupo do Banco Mundial (BM); Grupo do Banco Africano de Desenvolvimento (BAfD); Grupo do Banco Asiático e Desenvolvimento (BAsD)
6. Fundo Global de Combate à SIDA, Tuberculose e Malária (FG)
7. Conferência Ibero-americana (CIB).

O Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020 é o mais recente documento orientador da política de cooperação, tendo como *objectivos* “a erradicação a pobreza e o desenvolvimento sustentável dos países parceiros, num contexto de respeito pelos direitos humanos, pela democracia e pelo Estado de direito” (Camões, 2014, p. 9).

Contextualiza a sua pertinência no quadro dos novos desafios “globais e interdependentes” da “arquitetura internacional do desenvolvimento” (p.17) (crise financeira global; a agenda da Eficácia) e reitera o alinhamento com os “*compromissos internacionais*” (os ODM e o seu processo de revisão no quadro da ONU; a Agenda para a Mudança da U.E.; a Parceria Global para uma Cooperação para o Desenvolvimento Eficaz e o Novo Acordo para o Envolvimento Internacional em Estados Frágeis no âmbito do CAD/OCDE), os “*interesses nacionais*” (sustentabilidade das finanças públicas) e as “*prioridades dos países parceiros*” (mudanças nos *índices de desenvolvimento*, “assumindo maior liderança, apropriação e partilha de responsabilidades”, ou permanência em situação de fragilidade) e a validade dos princípios e prioridades estabelecidos no documento «Uma Visão Estratégica da Cooperação Portuguesa», de 2005, nomeadamente *as prioridades geográficas centradas nos PALOP e Timor-Leste*.

Destaca também que a cooperação deve ser entendida como: “um investimento e não uma despesa”; “desenvolvimento e não ajuda”; “complementar e reforçar outras vertentes da política externa, nomeadamente a diplomacia económica e acção cultural externa, com vantagens mútuas¹³⁵” (p.9).

Em síntese, o **Conceito Estratégico** estabelece *quatro princípios operacionais* procurando “imprimir maior eficácia e impacto do investimento da cooperação portuguesa:

- **Coerência/Coordenação** (das políticas para o desenvolvimento; diálogo entre parceiros e complementaridade nas intervenções e nas parcerias);
- **Concentração** (geográfica e sectorialmente: “programas de maior dimensão e de natureza estruturante, segundo as prioridades estratégicas definidas com cada um dos países parceiros”);
- **Apropriação** (“lógica de desenvolvimento de capacidades¹³⁶ e sustentabilidade...”)
- **Parceria** (“cooperação triangular e novas fontes de financiamento”; “partilha de capacidades e recursos e alavancagem e fundos bilaterais e multilaterais”).

¹³⁵ O Conceito Estratégico e a Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2014 (*Diário da República, 1.ª série — N.º 47 — 7 de março de 2014*) parecem *assumir*, de uma forma mais transparente, o que já se vinha a efectuar na prática: uma ligação da cooperação com outras vertentes da política externa (diplomacia económica; acção cultural externa e promoção da língua portuguesa), apresentando “benefícios mútuos tanto para Portugal como para os países parceiros” (reforçando-o ao longo dos documentos). Se por um lado, esta *declarada estratégia* de cooperação foi alvo de críticas (CAD, Plataforma Portuguesa das ONGD, entre outros), por outro, assume o que se praticava (agora na umbrela do contexto nacional da crise financeira), aparentemente, de mais coerente.

¹³⁶ “...enquadrada no documento Desenvolvimento de Capacidades – Linhas de Orientação para a Cooperação Portuguesa in http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/desenv_capacidades_linorientacao.pdf.

Distingue três *áreas de atuação* da cooperação portuguesa: (1) Cooperação para o Desenvolvimento, (2) Educação para o Desenvolvimento e (3) Ajuda Humanitária e de Emergência.

A área da **Cooperação para o Desenvolvimento** apresenta como eixos e áreas prioritárias de intervenção:

a) Governança, Estado de direito e direitos humanos:

i) Capacitação Institucional;

ii) Ligação Paz, Segurança e Desenvolvimento: Estados frágeis;

b) Desenvolvimento humano e bens públicos globais:

i) Educação e ciência;

ii) Saúde;

iii) Ambiente, crescimento verde e energia; (nova área)

iv) Desenvolvimento rural e mar; (nova área)

v) Proteção social, inclusão social e emprego;

vi) Setor privado (nova área).

A Igualdade de Género e os Direitos da Criança são consideradas como *áreas transversais* que devem ser reforçadas em qualquer intervenção da cooperação (p.23).



6 - Tipos de Ajuda da Cooperação Portuguesa (retirado do Conceito Estratégico 2014-2020)

APD e Recomendações CAD-OCDE

Para complementar o quadro actual da cooperação portuguesa, e porque se considera que neste âmbito têm-se efectuado notáveis esforços - na prestação de contas, transparência da ajuda e disponibilização da informação (e talvez, por isso, de denote um abrandamento das actividades de cooperação); apresenta-se um quadro da APD Preliminar em 2014¹³⁷ no *Anexo*

¹³⁷ Dados preliminares da APD de 2014, em : <http://www.instituto-camoes.pt/quem-somos/camoes-ip-em-numeros>, último acesso em 01/02/2016.

I, bem como as principais Recomendações do exame CAD-OCDE à cooperação portuguesa (2015).

Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) Preliminar em 2014:¹³⁸

1. A APD preliminar portuguesa para o ano de 2014, cifrou-se nos 316 M€ (valores líquidos), com uma diminuição, face a 2013, de cerca de 14%, motivada por uma quebra nas Linhas de Crédito / Empréstimos concessionais.
2. O peso da APD preliminar portuguesa no Rendimento Nacional Bruto (RNB) em 2014 situa-se nos 0,19%.
3. Em termos geográficos, Cabo Verde é o principal beneficiário da APD portuguesa em 2014 com 104,9 M€, logo seguido de Moçambique com 48,2 M€, de Timor Leste com 13,1 M€ e de São Tomé e Príncipe com 9,2 M€ (valores brutos).

Um dos obstáculos à eficácia das ações de cooperação relaciona-se com a APD (além do reduzido volume; da APD ser ligada), a “ não movimentação atempada das verbas acordadas para financiamento dos projetos em sede dos Programas Indicativos de Cooperação (PIC) assinados com os países parceiros (Cardoso, Ferreira & Seabra, s.d.).

Recomendações do Exame CAD-OCDE à cooperação portuguesa:

A partir da tabela “Marcos Cronológicos da Coop. Pt” é possível constatar os periódicos Exames à Cooperação Portuguesa do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento ¹³⁹. As recomendações efectuadas, apesar de ainda se encontrarem distantes do cumprimento requerido, têm contribuído para uma maior definição das estratégias e maior transparência

¹³⁸Retirado de http://www.instituto-camoes.pt/index.php?Itemid=1560&option=com_moofaq&view=category&id=734.

¹³⁹ EXAMES CAD À COOP. PT em <http://www.oecd.org/dac/>, onde se destacam os últimos:

OECD (2015). *Review of The Development Co-Operation Policies and Programmes of Portugal- The DAC's Main Findings and Recommendations (10/11/2015)*.

http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/exame_cad2015_part1.PDF, consultado em 15/12/2015.

OECD (2015). *Portugal's aid at a glance*.

http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/exame_cad2015_part2.PDF, consultado em 15/12/2015.

OECD (2013). *DAC mid-term review of Portugal: Lisbon, 17 December 2012*.

http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/exame_cad_mid_term_review12.pdf, consultado em 15/11/2015.

OECD (2010). *Portugal (9/11/2010) DAC Peer Review – Main Findings and Recommendations*.

http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/conclusoes_recomd_cp.pdf, consultado em 15/11/2015.

OECD (2006). *Portugal (19/04/2006) DAC Peer Review*.

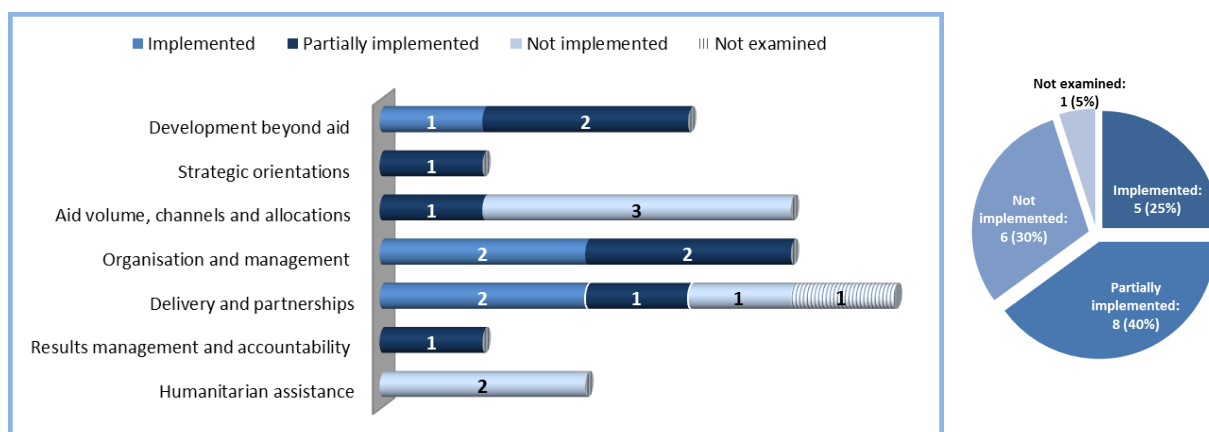
http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/relat_exame_cad_ingl.pdf. *Resumo das Principais Conclusões e Recomendações, em*

http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/relat_exame_cad_pt.pdf, consultado em 15/11/2015.

das acções realizadas e dos fluxos de APD¹⁴⁰, bem como a aproximação aos compromissos da Agenda da Eficácia assumidos por Portugal.

O exame do CAD da OCDE organiza-se em 7 temáticas (ver figura), tendo cada uma delas um “macro indicador” definido, orientado também pelos compromissos das Agendas de Eficácia. Das 19 recomendações do CAD à cooperação portuguesa, efectuadas em 2015, a sua maioria mantém-se desde 2010¹⁴¹ (e algumas desde 2006), observando-se pelo grau de implementação na figura retirada de *Portugal's aid at a glance* (OECD, 2015, p.1).

2 - Implementação das recomendações do Relatório Inter-pares à Coop. Pt de 2010¹⁴²



Grosso modo, estas recomendações centram-se na APD e nos Actores da Cooperação:

- no desligamento da APD, aumentando as doações e extinguindo as linhas de crédito; na avaliação do impacto desta APD;
- na necessidade de maior coordenação das acções de cooperação e da APD dos vários actores, na sua maioria institucionais; maior prestação de contas e avaliação dos resultados e impacto (trabalhar mais com os países parceiros como um todo).

“Apesar de existir um sistema de Avaliação bem definido no Camões, não há uma avaliação de impacto e de resultados de cerca de 41% da APD portuguesa; não há partilha de resultados, logo, não há lições aprendidas, nem melhoria das práticas” (OCDE, 2015, p.8).

Mas talvez a questão mais pertinente que coloca em relação à cooperação portuguesa (e fusão do Camões com IPAD), é acerca da real atribuição da coordenação das políticas e

¹⁴⁰ A maioria dos documentos de referência e, nos últimos 2 anos, a disponibilização e transparência da informação sobre as actividades de cooperação, podem ser consultados no site do Camões.

¹⁴¹ “... enhancing coherence, concentration and co-ordination of its development co-operation programme and system, and untying its aid”. OECD (2013).

¹⁴² *Portugal's aid at a glance* (OECD, 2015, p.1).

acções de cooperação ao Camões, ICL (OCDE, 2015, p.6). A sua limitação faz-se sentir a vários níveis, como por exemplo Camões, 2015, *Memorando de Portugal* e OCDE, 2015):

- na falta de recursos humanos e financeiros adequados à gestão eficaz da cooperação em prole do desenvolvimento dos países parceiros (e alinhada com estes);
- na multiplicidade de actores estatais e não estatais que operam em cada país, dificultando a coordenação das acções¹⁴³;
- a maioria do orçamento para a APD é bilateral. Deste, mais de 50% refere-se às linhas de crédito, o que faz com que o Camões só tenha à sua responsabilidade directa a gestão de cerca de 7,3% do total da APD.

Desta forma, o CAD questiona se efectivamente o Camões tem atribuições reais, a nível organizacional e financeiro para exercer o papel de coordenação das políticas e acções de cooperação (OCDE, 2015).

¹⁴³ Por exemplo, a SOFID é apresentada como um “modelo” de financiamento ao Desenvolvimento, mas limita-se ao investimento em empresas com o mínimo de 20% de capital português e apresenta poucas sinergias com os Programas de Desenvolvimento de Pt.

A Cooperação Portuguesa em Educação

... as intervenções educativas devem enfatizar o “desaprender” e o “aprender a aprender de baixo”. (Spivak, 2004 apud Andreotti, 2006)

A Resolução do Conselho de Ministros nº196/2005¹⁴⁴ elegeu a Educação como sector chave da Cooperação Portuguesa, pelo consenso internacional em torno da importância da educação, enquanto direito humano fundamental, para a promoção do desenvolvimento sustentável, assim como, para a estabilidade e a paz internacional no contexto da globalização. De outra parte, Portugal, no seio dos PALOP e Timor-Leste apresenta vantagens comparativas da cooperação, relacionadas com os factores históricos, linguísticos e culturais (IPAD, 2010a).

A *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação* (IPAD, 2010a) evidencia os compromissos de melhoria da eficácia, eficiência e impacto da cooperação portuguesa para educação, espelhados nestas cinco prioridades:

- *No âmbito do Acesso à Educação*: inclui a promoção do alargamento do acesso à frequência do Ensino Básico; o apoio à expansão do Ensino Secundário e da via técnica e profissional; o desenvolvimento e reforço das Instituições de Ensino Médio e Superior nos países de língua oficial portuguesa; a atribuição de um papel de relevo às Necessidades Educativas Especiais no desenvolvimento dos sistemas educativos; a identificação e apoio das Organizações da Sociedade Civil de forma criteriosa e transparente para reforço das actividades educativas nos diversos tipos de ensino; o incentivo à realização de campanhas de sensibilização junto dos pais e dos professores para combater as desigualdades de género no acesso à educação; a atribuição de bolsas de estudo, mediante critérios predefinidos, para a frequência de cursos de licenciatura nos países de origem e a frequência de formações avançadas em instituições portuguesas;

- *Melhoria da Qualidade do Ensino/Formação*: onde se perspectiva a melhoria das condições de trabalho nas Escolas; a revisão de currículos e a criação de novos cursos; a elaboração de programas, manuais e outros materiais didácticos; o esclarecimento sobre as

¹⁴⁴ IPAD (2010a). *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação*. Lisboa: IPAD. Disponível em https://www.instituto-camoes.pt/imagens/cooperacao/estrategia_educacao_desenvolvimento.pdf

características e finalidades dos cursos e programas; a introdução de temas que possam reforçar a identidade nacional e valorizar a diversidade cultural.

- *Formação e Qualificação de Docentes*: constituindo a pedra basilar para o desenvolvimento dos sistemas educativos, a formação e o aperfeiçoamento dos professores deverá ser entendida como uma questão primordial na implementação do Plano de Acção Estratégica. Neste sentido, a Cooperação Portuguesa deverá: apoiar as Escolas de Formação de Professores e colaborar na concepção e implementação de sistemas de formação inicial e contínua de professores; apoiar a implementação de métodos de formação a distância; colaborar na definição do estatuto docente; contribuir para a definição de critérios de selecção e atribuição de bolsas destinadas à formação avançada de pós graduações, mestrados e doutoramentos em instituições de formação portuguesas.

- *Reforço Institucional e Gestão e Administração Escolar*: nesta categoria incluem-se os seguintes apoios às instituições de tutela: colaboração na definição de estratégias, programações, normas e regras, para o funcionamento dos sistemas educativos; colaboração na criação e funcionamento de sistemas de controlo e de avaliação das reformas; aperfeiçoamento dos quadros destas instituições. Quanto aos estabelecimentos de ensino e formação haverá que: reforçar e melhorar a gestão e administração escolar capacitando os atores envolvidos; contribuir para o funcionamento de uma gestão activa, transparente e ligada à comunidade; apoiar a criação de parcerias entre o sector público e o sector privado para desenvolvimento das actividades formativas.

- *Desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC e dos Apoios Didácticos e Pedagógicos*: perspectivam-se nesta categoria os apoios à criação e apetrechamento de laboratórios e bibliotecas; à elaboração de manuais e outros materiais didácticos; à utilização das TIC nos programas de ensino e no funcionamento das Escolas; à dinamização e utilização das TIC como instrumento promotor da identidade nacional e da diversidade cultural.

Para a implementação desta Estratégia, e atendendo aos princípios de eficácia da Cooperação Portuguesa neste domínio, o IPAD propõe-se a:

- Assegurar, a mobilização dos recursos necessários para a implementação da estratégia e a qualidade das intervenções no domínio da educação;

- Adotar uma gestão centrada no desempenho e nos resultados recorrendo à metodologia de desenvolvimento e análise de quadros lógicos, bem como acompanhar os programas/projectos de cooperação na área da educação, através dos mecanismos adequados;
- Avaliar periodicamente a implementação da estratégia e proceder à sua revisão, com base nas constatações e lições apreendidas através da avaliação e partilhar essas lições apreendidas e os casos de sucesso;
- Acompanhar o “estado da arte” sobre educação e o desenvolvimento, em particular a relacionada com a eficácia da ajuda nesta área de actuação.” (IPAD, 2010a, p.34)

Nesta aproximação e compromisso com a Educação, assume ainda:

- Fortalecer o conhecimento sobre educação, quer no IPAD, quer nos restantes actores da Cooperação Portuguesa;
- Fomentar um ambiente em que o IPAD e os parceiros do desenvolvimento tenham em conta o impacto dos programas e projectos de educação noutros sectores e áreas;
- Assegurar que os projectos da Cooperação Portuguesa tenham reconhecimento e sejam caracterizados por uma adequada apreciação das questões da educação;
- Contribuir para fortalecer o trabalho da UE e dos restantes fóruns internacionais no domínio da educação através de uma maior coordenação e desempenho das respectivas intervenções” (IPAD, 2010a, p. 33).

Transversalmente a esta e outras estratégias, a cooperação portuguesa elaborou também o documento “***Desenvolvimento de Capacidades – Linhas de Orientação para a Cooperação Portuguesa***” (IPAD, 2010b). Desde 2005, da Declaração de Paris, que o “*desenvolvimento de capacidades*¹⁴⁵” assumiu maior relevância, para doadores e parceiros, na prossecução dos objectivos da eficácia da ajuda e dos ODM. Este termo refere-se a um processo de mudança, apropriado e liderado pelo país parceiro.

As linhas orientadoras para “*projectos de cooperação que se pretendam bem-sucedidos*” referem:

- *Ter em consideração o país e as suas especificidades; “não há um modelo único de desenvolvimento de capacidades que possa ser aplicado a todos os países”, contextos e circunstâncias; ter uma abordagem flexível, permitindo fazer ajustamento durante a implementação.*

¹⁴⁵ *Desenvolvimento de capacidades*: “Processo através do qual as pessoas, organizações e sociedade como um todo, desencadeiam, fortalecem, criam, adaptam e mantêm a capacidade a longo do tempo”. *Capacidade*: “capacidade de pessoas, organizações e sociedade como um todo administrarem as suas actividades com sucesso”. Definições do documento “The Challenge of Capacity Development – Working Towards Good Practice, de 2006, elaborado pelo CAD/OCDE (IPAD, 2010), disponível em https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/desenv_capacidades_linorientacao.pdf

- *O principal responsável pelo desenvolvimento de capacidades é do país parceiro: a identificação de necessidades é efectuada por estes, em alinhamento com as suas prioridades de desenvolvimento e importa também priorizar as intervenções por eles solicitadas;*
- *Promover a apropriação e gestão pelo país parceiro (programas de capacitação definidos em conjunto); utilizar os sistemas e estruturas nacionais (incluindo mecanismos administrativos e financeiros, sempre que possível);*
- *Ter em consideração os níveis de capacidade existentes e partir destes (partilhar os CV dos destinatários, com antecedência, por exemplo); identificar os agentes de mudança*
- *Considerar o conjunto mais amplo de reformas em que se insere a intervenção, evitando que esta seja isolada ou desfasada (e ter em conta que há uma dimensão política, económica e social para além dos aspectos técnicos); harmonizar os procedimentos com outros doadores;*
- *Considerar opções diferentes e inovadoras para o desenvolvimento de capacidades, o que implica um envolvimento a longo prazo (sobretudo em Estados em situação de fragilidade, que são a maioria dos parceiros portugueses);*
- *Orientação para resultados: o desenvolvimento de capacidades implica ações de carácter imaterial de impactos a médio/longo prazo, fazendo parte deste processo elementos como a confiança, a motivação, preocupação, criatividade, cooperação, que são um desafio acrescido à avaliação. Criar mecanismos e estratégias de saída sustentáveis;*
- *Aprender com a experiência e partilhar lições.*

Esta abordagem de desenvolvimento de capacidades é considerada essencial por Ferreira (2012, p. 34) para “*apoiar a renovação e melhoria dos sistemas educativos dos países parceiros, reforçando a sua liderança dos processos de desenvolvimento e de mudança*”.

O estudo *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*, de Patrícia Magalhães Ferreira (2012), coordenado pela Campanha Global pela Educação, apresenta os principais constrangimentos e boas práticas da cooperação portuguesa em educação, sobretudo a nível institucional. Destaca, ainda, a situação da educação nos países em desenvolvimento (p.24); os elementos que contribuem para a qualidade do ensino (p.26)

No geral, os países parceiros da cooperação portuguesa registam progressos na educação, sobretudo no Acesso à Educação e Taxa de Escolarização no Ensino Primário, tendo apostado: no investimento em infra-estruturas (Angola); na melhoria das condições salariais

dos professores; na abolição de propinas escolares (Moçambique); na expansão do acesso à Educação em zonas rurais; na implementação de medidas específicas para as raparigas.

No entanto, verificaram-se poucos progressos na educação pré-escolar; no desenvolvimento de competências e na alfabetização de adultos, sendo ainda necessário maior investimento na (i) Qualidade da educação; (ii) Noutros subsectores da educação - ensino secundário, profissional, pré-escolar (iii) Desenvolvimento de competências nos jovens.

Um dos maiores desafios dos ODM (e da nova Agenda Mundial dos ODS) é a *Qualidade da Educação*. Ferreira (2012, p. 26) enumera condições que contribuem para esta, tais como a capacidade de cada país implementar políticas educativas adequadas; a existência de um ambiente escolar favorável à aprendizagem; a aplicação de currículos relevantes e adequados às realidades; a existência de professores suficientes e com formação adequada; a liderança e boa gestão escolares; o envolvimento da comunidade na vida escolar e condições de saúde, nutrição e saneamento adequados. Os projectos de cooperação em educação deverão considerar estes elementos na sua concepção e implementação.

Programas de Reforço aos Sistemas Educativos dos países parceiros

Em 2009, o Fundo da Língua permitiu a implementação de programas no domínio da Educação em vários PALOP e T-L, sobretudo o apoio aos Sistemas de Ensino e Formação destes países. Tendo como um dos objectivos “*promover a capacitação do sistema de ensino, bem como a formação de professores e formadores, com vista à sua inserção profissional nos países e nas comunidades de língua portuguesa*”¹⁴⁶, verificou-se uma mudança de actuação no domínio da cooperação em educação, passando da leccionação directa em Escolas (cooperação de substituição) para a aposta na formação de professores e formadores (cooperação de capacitação).

Os projectos¹⁴⁷ mais significativos da cooperação portuguesa para o desenvolvimento no sector da educação, Programas de Reforço dos Sistemas Educativos, nos PALOP e Timor-Leste, apresentam eixos comuns de intervenção e se referem à capacitação institucional, a nível da administração e gestão escolar, mas também dos órgãos de tutela da Educação; capacitação de recursos humanos (professores, formadores, supervisores); melhoria dos

¹⁴⁶ Decreto-Lei n.º 248/2008 de 31 de Dezembro: Cria o Fundo da Língua Portuguesa como um instrumento da política de cooperação para o desenvolvimento. <http://dre.pt/pdf1s/2008/12/25200/0921009212.pdf>, consultado em 5/12/2015.

¹⁴⁷ Programas de Reforço aos Sistemas Educativos: Angola, Guiné-Bissau, S.Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

recursos educativos, englobando currículos, programas, material de suporte ao professor e ao aluno (criação de centros de recursos nalguns casos) e o reforço da língua Portuguesa.

Todos estes programas de cooperação bilateral, na educação, resultaram de Memorandos de Entendimento ou dos Programas Estratégicos de Cooperação com os países parceiros e são financiados ou co-financiados pelo Camões, ICL. A gestão dos mesmos está a cargo do Camões, ICL, no caso de Angola e Timor-Leste, e das ONGD, a FEC na Guiné-Bissau e o IMVF em S. Tomé e Príncipe (mas com parceria de Universidades e Escolas Superiores de Educação, quer para a selecção e formação dos agentes da cooperação, quer para a Assistência Técnica aos Projectos e/ou do Ministério da Educação).

Esta multiplicidade de actores na cooperação em educação capitaliza as áreas de especialização de cada organização, embora traga desafios acrescidos à coordenação da intervenção.

A história contemporânea da Cooperação Portuguesa exposta não contemplou os múltiplos actores nela envolvidos que iniciaram acções de ajuda ou cooperação para o desenvolvimento anteriores a 1974, tais como a Igreja/Missionários e as organizações da sociedade civil (com maior manifestação a partir dos anos 80¹⁴⁸), a par com as Autarquias e as Instituições de Ensino Superior (e outros actores).

Destaca-se a intervenção geral das ONGD, pela sua pertinência e experiência na cooperação em educação¹⁴⁹ e na formação de agentes da cooperação (técnicos ou voluntários para a cooperação). A que se considera ter sido pioneira na cooperação para o desenvolvimento em Educação, é o CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, em Setembro de 1974, com a preparação e envio de professores portugueses para a Guiné-Bissau¹⁵⁰.

¹⁴⁸ No final dos anos 80 e início dos anos 90, a sociedade civil parece ter assumido um papel mais activo como actor na cooperação e educação para o desenvolvimento e na ajuda humanitária, pelo significativo número de organizações que surgiram na época. Como exemplos temos: Plataforma das ONGD (1985); LD (1986); OIKOS (1988); ISU (1989); ACEP (1990).

¹⁴⁹ O Ministério da Educação também “esteve envolvido na cooperação bilateral nomeadamente no recrutamento e envio de licenciados para leccionar no quadro de projectos de cooperação, e financiou Programas de Apoio aos Sistemas de Ensino dos 6 países parceiros” (IPAD, 2011, p. 92). Mas o órgão mediador destas acções era (e é) o dispositivo central - o Camões, ICL (actualmente).

¹⁵⁰ A partir da entrevista a LTP, do CIDAC e de um estudo no prelo, referido no decurso da mesma).

5. AGENTES DE COOPERAÇÃO

“Galinha pindrado i ka sibi si caminhu lundju¹⁵¹!”

(Dito da Guiné-Bissau)

A Cooperação para o Desenvolvimento esteve, desde o seu início, ligada a agências internacionais, às organizações nacionais e aos seus técnicos – agentes externos de desenvolvimento, peritos, cooperantes, profissionais do desenvolvimento, agentes de cooperação, consultores (entre outras nomenclaturas). O esquema apresentado, de certo modo redutor, pretende equacionar estes *três níveis de actores do desenvolvimento*.

ACTORES DO “NORTE”



ACTORES DO “SUL”

Num 1º nível de abrangência, as estruturas internacionais, produtoras do discurso e financiadoras do desenvolvimento (exercendo diversos tipos de “poder”, a nível económico, científico, cultural), mas também legitimadas pela sua representatividade mundial (por exemplo, a ONU) ou continental (por exemplo a OCDE). Num 2º nível, as organizações nacionais governamentais, com maior peso na definição das políticas e estratégias nacionais de desenvolvimento e de cooperação, e as organizações da sociedade civil, na sua maioria menos permeáveis aos discursos dominantes do desenvolvimento, por um lado, mas executoras e mediadoras privilegiadas da cooperação, por outro. Num 3º nível, individual ou comunitário, encontram-se os actores ou participantes directos da cooperação para o desenvolvimento, uns apelidados de “agentes” e outros de “beneficiários” (enfatizando uma

¹⁵¹ “A galinha “pendurada” (transportada) não sabe se o caminho é longe!” (Ditado popular guineense).

certa actividade v/s passividade, mas com tendências de mudança). O presente estudo aborda este sistema de *Actores do Norte*, mas com o foco no 3º nível de actores – na interacção entre os participantes directos, em particular nos agentes de cooperação, com o intuito de contribuir para uma proposta de formação dos agentes de cooperação em educação. (Sem negligenciar, porém a sua dependência das organizações – 2º nível de actores do desenvolvimento.)

Apresentam-se, neste capítulo, apontamentos históricos, estudos e publicações que fazem referência aos agentes de cooperação, a nível internacional e a nível nacional. Esta pesquisa procurou uma perspectiva de uma organização internacional do “Norte” (cooperação multilateral); uma perspectiva do “Sul”, neste caso do Brasil, e centrou-se na experiência portuguesa e nas publicações sobre esta (desde os documentos oficiais da cooperação portuguesa, aos estudos sobre os cooperantes e sobre o voluntariado para a cooperação).

Estudos sobre agentes da cooperação multilateral

A cooperação para o desenvolvimento passou gradualmente da “assistência” à “cooperação técnica” (Wilson, 2006) e da acção de doação ou substituição para o reforço de capacidades (Villaruel, 2010). Estes dois autores permitiram uma revisão de literatura e reflexão acerca da forma mais eficaz e eficiente de cooperação para o desenvolvimento, ora focando a actuação institucional, ora referenciando o papel e o perfil (“requisitos”) dos recursos humanos *para e na* cooperação.

Gordon Wilson (2006) tece uma breve descrição da contextualização histórica e evolução da concepção da Assistência/Cooperação Técnica Internacional, mas relacionando-a com a acção dos profissionais.

A Assistência Técnica ao Desenvolvimento era considerada como um programa de transferência linear de conhecimento do mundo desenvolvido, onde se situavam os peritos, para os países onde estes não existiam. Para as Nações Unidas, compreendia quatro componentes básicas:

1. Providenciar missões de peritagem internacionais aos países “subdesenvolvidos”;

2. Dispor de bolsas de estudo/formação para especialistas dos países “subdesenvolvidos”;
3. Enviar peritos internacionais aos países “subdesenvolvidos” para formar os técnicos locais;
4. Disseminar informação técnica, incluindo publicações e seminários.

Neste quadro de “capacitação assistencialista”, Métraux (1951) e Keenleyside (1952) debruçaram-se sobre as competências e requisitos dos peritos internacionais. O primeiro introduziu uma perspectiva antropológica, de respeito pelas tradições e usando os padrões existentes, como potencialidades e base de melhoria para o progresso.

“It will often be well to present a new idea as improvement on an older method, not only because this is psychologically sound, but also because such improvements may be better than an entirely new method.” (Métraux, 1951 *apud* Wilson, 2006, p.9)

O segundo autor, focou os requisitos para encontrar os peritos certos, sobretudo as qualidades humanas e os valores humanistas, “imbuído de um certo espírito missionário”, ou seja, para além das competências técnicas, *“the UN expert must be a person of unusual human qualities”*... (Keenleyside, 1952 *apud* Wilson, 2006, p. 10).

Este autor (Keenleyside, 1952) acendeu o debate sobre as “dificuldades de assimilação” da assistência técnica, por parte dos países receptores, que Mathiasen, nos anos 60 reforçou, ao apontar o contínuo crescimento destes programas, enquanto persistiam as críticas e dúvidas quanto à sua eficácia e eficiência. Deste modo, lançou o desafio aos técnicos para se tornarem, eles próprios aprendentes, através da “experimentação, avaliação e pesquisa”, para adequar a assistência técnica à realidade local. Além de sublinhar a importância da capacitação institucional a par da capacitação de recursos humanos locais, apelou às agências de cooperação internacionais para considerarem seriamente a seleção, a formação e a contratação dos recursos humanos, proporcionando incentivos de carreira adequados. (Mathiasen, 1968 *apud* Wilson, 2006).

Enquanto, para Mathiasen, a eficácia da assistência técnica dependia da qualidade da ajuda e dos técnicos que a operavam, para Blase (1968, cit. Wilson, 2006), esta dependia dos países receptores. Ou seja, a atribuição do baixo desempenho da assistência técnica devia-se à falta de mobilização de vontade, oportunidade e meios das instituições receptoras. Esta alusão à capacitação institucional e sua relação com a “gestão do conhecimento” tomou maior consistência nos anos 90: *“The capacity to acquire and generate knowledge in all its forms... has been the most important factor in the improvement of the human condition...”* (Sagasti,

1997; cit. Wilson, 2006, p. 14), dando lugar à *Cooperação Técnica*, em substituição da *Assistência Técnica*. Ainda assim, nem uma concepção nem outra colocaram em “paridade de poder” os cooperantes e os “receptores” da ajuda. Wilson (2006) acrescenta que se negligenciou o valor e a oportunidade de *aprendizagem que emerge da interação humana* subjacente à cooperação para o desenvolvimento. Ao invés, a tónica esteve no conhecimento, mas associado à ideia de ciência e tecnologia ou à quantidade de atributos de um determinado produto ou contexto (ao invés de uma valorização do conhecimento popular e da diversidade de saberes, diferentes das concepções dos países do Norte...).

As críticas à Cooperação Técnica referem-se ao *processo* de Partilha de Conhecimento¹⁵² - num só num sentido. Deste modo, na cooperação, foram descuradas as *Relações Humanas como um processo de inovação, uma forma de gerar novo conhecimento* (peritos aprenderem sobre o contexto local, por um lado, e os locais apropriarem-se da mudança, por outro).

Wilson (2006) propõe um novo paradigma de cooperação para o desenvolvimento, baseado no “aprender de” e “aprender com” baseado no “**diálogo construtivo**” (p.19), como refere Morgan (2002), “*alcançar a eficácia depende da confiança, diálogo aberto e da transparência das informações e ações*”, sendo as relações de confiança entre os actores da cooperação e o respeito pela diferença, as condições necessárias para explorar aberta e conjuntamente as suas ideias, ou seja, “*conceber a diferença como um recurso* ao invés de um problema” (Wilson, 2006, p.23). Este novo paradigma exige *novas capacidades*, segundo o autor, de diálogo, colaboração, estabelecimento de parcerias, no que sintetizou de “*...unusual human qualities...*” (Wilson, 2006, p. 24).

Num Estudo de Caso de Apoio Internacional da Agência de Cooperação Técnica Alemã no Brasil, sobre “*o Papel do Agente Internacional na Formação de Capacidades para o Desenvolvimento*”, Grindle (1997, cit. por Vilarroel, 2010) defende a ideia de que “*o desenvolvimento de capacidades pode dar-se em três níveis distintos em conjunto com a manutenção de um quadro de boa governança nos países receptores da cooperação internacional*” (p.6). Na sua tipologia de actuação do agente externo para a o desenvolvimento, esta pode ser a nível: *individual* (no desenvolvimento de recursos humanos, como por exemplo uma formação de professores); *organizacional*

¹⁵² Estas críticas encontram um paralelismo com os da “Gestão do Conhecimento”, enunciados por McElroy (2000) e Laszlo & Laszlo (2002) (Wilson, 2006).

(desenvolvimento de sistemas administrativos, como por exemplo, criação de um regulamento de estágio); e *institucional* (reformas; macroestruturas, como por exemplo, mudança das políticas educativas).

“O entendimento do que vem a ser desenvolvimento de capacidades está diretamente relacionado aos conceitos de sustentabilidade e autonomia.” (Ellermann 2001, cit. por Vilarroel, 2010). Este mecanismo pressupõe privilegiar a visão do mundo do outro *“incentivando intervenções que respeitem e valorizem a compreensão do agente local sobre as suas próprias necessidades, não havendo a necessidade de importação de modelos preestabelecidos de ação, não adequados à realidade nacional. ...Não se deve impor agendas fixas aos agentes locais...”* propondo que os projectos de cooperação para o desenvolvimento sejam iniciados a partir de instituições da comunidade, bem como *“...a adoção de uma visão de mundo que privilegie o entendimento da comunidade local a respeito de sua realidade e de seus problemas.”*¹⁵³

Neste sentido, Vilarroel (2010), apoiando-se em autores como Schater (2000) e Bossuyt (1994) considera que o papel e a acção do agente externo seria procurar reduzir a dependência em relação a este, facilitando o acesso aos recursos; em harmonia com a realidade local, incentivando a participação e o envolvimento dos agentes locais em toda as etapas de construção de projecto (do planeamento à monitorização, promovendo também a sua capacitação e especialização nesta área); a análise de experiências anteriores como meio de aprendizagem de estratégias favoráveis ao processo de desenvolvimento de capacidades

“As possíveis ações que podem ser adotadas pelo agente externo no processo de desenvolvimento de capacidades (aliadas às estratégias propostas por Morgan, 1998) são:

- colaborar com o agente nacional, em diferentes níveis, na definição de metas estratégicas claras e objetivas;*
- promover a captação de recursos para o programa/projeto;*
- atuar como catalisador das relações entre os diferentes agentes;*
- prover informações e incentivar boas práticas;*
- encorajar a liderança local, o pensamento estratégico nacional e priorizar as vias de resoluções de problemas criadas por nacionais;*

¹⁵³ Esta concepção de desenvolvimento de capacidades assenta na alternativa proposta por Max-Neef, de Desenvolvimento à Escala Humana.

- colaborar no desenvolvimento de capacidades organizacionais e de sistemas que incentivem os agentes envolvidos no processo de desenvolvimento;
- oferecer oportunidades para experimentação e aprendizagem por meio de projetos pilotos;
- promover o desenvolvimento de estratégias diálogo e de intercâmbio de experiências (país e/ou localidade)...” (Villaruel, 2010)

O papel de agente externo apresentado enquadra-se nos princípios de Eficácia da Ajuda (de Paris e de Acra), de alinhamento, apropriação, harmonização, responsabilidade mútua, capacitação em gestão de projectos e uso dos sistemas do país. As estratégias sugeridas estão na base de alguns Programas actuais, como a UE-PAANE - o Programa de Apoio aos Actores Não Estatais, da União Europeia, em vários países dos PALOP¹⁵⁴.

Um problema identificado por Berg (1993 *apud* Villaruel, 2010) era a tendência dos agentes externos em produzir resultados considerados como positivos pelos seus financiadores, não se preocupando com o processo de aprendizagem e inserção do agente local durante os projetos de cooperação. *“Para este autor, a adoção de projetos standardizados para a promoção do desenvolvimento é inviável. Defendendo uma combinação de formas variadas de execução e atuação do agente externo nos projetos, Berg (1993)¹⁵⁵ acredita ser possível promover uma reformulação na organização administrativa das agências internacionais de cooperação...”*

Para fortalecer a gestão local e a cooperação técnica, Berg (1993) refere que *“não basta a simples oferta de recursos”*, apontando três eixos fundamentais a serem priorizados pelo agente externo:

1. *“transferência voluntária da autoridade de gestão do agente externo para a população local;*
2. *estímulo ao empowerment dos agentes locais para com os projetos de cooperação por meio de instrumentos de motivação pessoal (integrando os esforços de desenvolvimento de capacidades com o desenvolvimento institucional);*
3. *a existência de um programação integrada, na qual agentes externos e locais participem da definição de agendas para a ação.”* (Villaruel, 2010, p.10)

¹⁵⁴ UE-PAANE: Como exemplo, o Programa de Apoio aos Actores Não Estatais na Guiné-Bissau, disponível em <http://www.uepaane.org/>.

¹⁵⁵ *“Em 1993, Elliot Berg, num relatório do PNUD intitulado Rethinking Technical Cooperation...enfatizou a necessidade de mudança do comportamento dos agentes internacionais comprometidos com o desenvolvimento”* (Villaruel, 2010).

Brinkerhoff (1996 *apud* Vilarroel, 2010) identificou quatro formas de atuação do agente externo nos projetos de cooperação para o desenvolvimento, classificando-os em quatro papéis:

1. *Agente Externo como Especialista* – desempenha as funções do dia-a-dia até que haja nacionais treinados para ocuparem suas funções; é um papel temporário;
2. *Agente Externo como Consultor* – substitui o agente local em atividades especializadas até que existe um quadro de agentes nacionais treinados e capacitados (elabora recomendações técnicas);
3. *Agente Externo como Treinador* – apresenta-se como conselheiro especialista, mas também assume a responsabilidade de que os agentes nacionais seguiram as estratégias desenvolvidas. (Assume o papel de liderança e motiva os agentes locais para a capacitação em pontos identificados como chaves, em conjunto com estes);
4. *Agente Externo como Parceiro/Facilitador* – apresenta a utilização de tecnologias e a gestão do conhecimento local como principais mecanismos a serem utilizados para a promoção do desenvolvimento de capacidades. Estabelece uma relação horizontal de parceria, na qual ambas as partes contribuem e opinam sobre o processo de capacitação. Como facilitador, o agente externo participa em conjunto com o agente local em todas as etapas do projecto. Este é o mais adequado às premissas do que é entendido como formação de capacidades (sendo os outros considerados como posturas temporárias).

Villarroel confirmou que o agente externo que procura promover a cooperação internacional, pautada pelos princípios do desenvolvimento, tende a assumir a postura de facilitador.

Estes dois autores apresentam abordagens diferentes (com subjacentes concepções de desenvolvimento e cooperação): Wilson foca as competências humanas; Vilarroel foca as competências estratégicas de execução e actuação.

Contudo, apresentam horizontes semelhantes: a eficácia dos projectos; o estabelecimento de uma relação horizontal entre agente externo e local; a oposição à transposição de modelos; a criação conjunta de novas estratégias. Um através da interacção humana e diálogo construtivo para gerar novo conhecimento (agentes local e externo são aprendentes); o outro pela parceria equitativa e capacitação (redução de dependências e da intervenção do agente externo).

Perspectivando uma formação para agentes de cooperação, importa ter em conta estas duas dimensões (dimensão humana e pessoal; dimensão técnica e profissional), não só por serem duas componente relevantes, mas porque a mudança de aspectos da dimensão humana é mais lenta e requer pré-disponibilidade para tal; a adopção de determinados comportamentos é mais imediata e acessível.

Através do percurso histórico que Wilson (2006) expõe, sobre a procura do “perfil certo” de recursos humanos para a cooperação, demonstra que esta temática não é recente, levando a questionar se esta foi estudada no contexto português.

Agentes da Cooperação Portuguesa: enquadramento institucional

Em Portugal, o enquadramento jurídico do Agente da Cooperação é estabelecido pela Lei n.º 13/2004, de 14 de Abril¹⁵⁶, definindo o respectivo estatuto jurídico.

Pode ser considerado **agente da cooperação**¹⁵⁷, “o cidadão que, ao abrigo de um contrato, participe na execução de uma acção de cooperação financiada pelo Estado Português, promovida ou executada por uma entidade portuguesa de direito público ou por uma entidade de direito privado de fins não lucrativos em países beneficiários”. Ou por um estado da União Europeia, uma organização internacional ou uma agência especializada (mediante parecer do Camões, IP), ou ainda mediante solicitação de equiparação (nas demais situações de execução de uma acção de cooperação) (Lei n.º13/2004, art. 2º).

No âmbito desta lei é também definido (art.3º):

(i) «Promotor de cooperação» a entidade responsável pela concepção e preparação de uma acção de cooperação; (ii) «Executor de cooperação» a entidade que, mediante contrato, seja responsável pela execução de uma acção de cooperação; (iii) «Acção de cooperação» a acção ou projecto em prol do desenvolvimento de países receptores de ajuda pública ao desenvolvimento ou beneficiários de ajuda humanitária; (iv) «Ajuda Humanitária» ... curto prazo, contrato no máximo de 6 meses... (v) «Voluntário» ... regido pela Lei n.º71/98, de 3 de Novembro

O Camões, I.P., dispõe de uma bolsa de candidatos para acções de cooperação, com inscrição em permanência, no seu *site*, e à qual recorre para o recrutamento de agentes da cooperação (não obstante a publicação de outros avisos e termos de referência). O contrato de agente da cooperação cumpre as regras de prestação de serviços, e poderá ter um limite máximo de 3 anos, prorrogável por mais 3 (novo contrato só após um ano de interregno).

No *Conceito Estratégico* é possível encontrar vários termos para referir os “recursos humanos da cooperação”, “agentes”, “técnicos”, “peritos”, “voluntários” que poderão ser ou não “agentes da cooperação”, “profissionais do desenvolvimento”. Na bibliografia consultada aparecem ainda nomenclaturas como “cooperante” (anterior designação para agente da cooperação); “agente externo de desenvolvimento”; “profissional da cooperação”.

¹⁵⁶ Lei n.º 13/2004, de 14 de Abril, disponível em http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/estatuto_agente_coop.pdf.

¹⁵⁷ Agentes da cooperação: <http://www.instituto-camoes.pt/2012-09-15-18-13-02/root/cooperacao/agentes-da-cooperacao#sthash.fwlHIY0J.dpuf>

Estudos sobre os “cooperantes” portugueses

O estudo acedido com o foco exclusivo nos agentes da cooperação portuguesa (anteriormente cooperantes) foi a “caracterização sócio-profissional dos cooperantes portugueses” efectuada por Guilherme Pereira e Nelson Matias (1991). Porém, referências dispersas aos mesmos são encontradas noutros estudos (Caetano, 2012; Ferreira, 2012).

Recorrendo ao questionário a antigos cooperantes (pessoas ligadas a acções de cooperação para o desenvolvimento), que tivessem realizado pelo menos uma “missão de cooperação” (período contínuo de trabalho na mesma actividade profissional ou social, por período entre 1 mês e 10 anos), entre 1974 até 1990, o estudo procurava identificar e caracterizar os cooperantes, “estabelecer um quadro das suas motivações pessoas para cooperar” e definir um perfil funcional (entre outros, p.16). Constituiu uma amostra de 441 cooperantes, maioritariamente nos PALOP, após 1984.

Na tentativa de determinar as motivações das pessoas para cooperar, procuraram:

-Averiguar como é que o cooperante percepcionava a missão de cooperação¹⁵⁸(se (i) *Vivência e interacção pessoal e colectiva*; (ii) *Processo de transferência de competências e de conhecimentos*);

-Avaliar a representação que os cooperantes faziam dos resultados objectivos da missão¹⁵⁹, a cooperação de substituição ou cooperação de formação (se (iii) *Projecto de realização pessoal e profissional*; (iv) *Sistema de relações entre indivíduos, organizações e países*)

-Averiguar o peso das motivações de ordem profissional v/s contributo para o desenvolvimento do país; a aptidão e experiência profissional v/s adequação às funções no país, “em particular se recebeu alguma formação específica para a sua actividade em cooperação. A referência aos mecanismos de selecção, treino e apoio profissional aos cooperantes e aos modos de transmissão de experiência a nível institucional e pessoal, foi de todo o interesse, embora não solicitado explicitamente.” (p. 23)]

Consideraram dois tipos extremos de cooperante: (i) orientado por um ideal de solidariedade; (ii) orientado por motivações de ordem económica ou profissional.

¹⁵⁸ (o que poderá dar pistas do conceito de desenvolvimento que tinham)

¹⁵⁹ (relacionadas com a eficácia da ajuda), a cooperação de substituição ou cooperação de formação (desenvolvimento de capacidades).

As respostas dadas ao estudo indicam uma apreciação positiva acerca da sua contribuição para a cooperação e desenvolvimento do país (p.236), mas destacam a falta de apoio institucional das entidades de envio dos cooperantes. Muitos destes referem *a ausência de prévia preparação e informação antecedendo a partida, de não assistência durante a missão ou de auscultação dos cooperantes aquando do seu regresso*, o que resulta em dificuldades extremas na adaptação destes e dos que se lhe seguiram.

... *“Esta «ausência» dum sistema integrado de apoio ao cooperante oficial português é sobretudo paradigmática no caso do envio de docentes para os PALOP¹⁶⁰ o que contribui para o fracasso dessa ajuda oficial, que à partida seria uma das áreas mais carentes e viáveis.”* (p. 287)

Enumera também as causas apontadas pelos cooperantes para o não renovar de missão (por exemplo, as condições de vida, de remuneração, de assistência médica, de protecção social).

Em relação aos atributos pessoais e sociais, os dados indicam que tanto a “atitude de separação da realidade local” como a “*tendência «normal» do cooperante para «impor(tar)» procedimentos operativos e visões mecanicistas* (no desempenho das suas funções), *só é evitada* (ou contrabalançada) *por uma atitude empenhada e reflectida por parte de alguns cooperantes”* (*participação em actividades cívicas, sociais, as relações amistosas*)”, ou seja, uma aproximação ao outro; ... *“e por uma atitude esclarecida da sua adaptação aos valores culturais locais e às aspirações com quem e para quem se trabalha”*.

Estas atitudes descritas pelos autores de *abertura de espírito e flexibilidade; atitude empenhada, reflectida e esclarecida* sobre si e a sua mundividência, num permanente deslocamento no sentido do outro para compreender a interdependência e as dinâmicas globais, ou seja, uma literacia crítica da realidade e da experiência, podem ser desenvolvidas, na proposta pedagógica de Vanessa Andreotti – **EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO**, contribuindo para o que os autores do estudo consideram “*uma ética ou «deontologia» do cooperante*” (p.302).

“Esta re-interpretação de modelos de desenvolvimento exógenos à luz das economias e políticas nacionais, por um lado e das culturas e idiosincrasias locais, por outro, é por si só a pedra de toque para a distinção entre o cooperante “agente gerador de novas

¹⁶⁰ Os autores acrescentam (p. 264): *“Este circunscrever da cooperação aos PALOP é ... limitativo da prática e conhecimento do que são hoje as relações Norte/Sul a nível planetário”*, relacionando com a *herança colonial* e referindo a importância de conhecer o que se faz em termos de desenvolvimento, na América Latina e Ásia .

dependências“, ou o cooperante – “parceiro para o desenvolvimento auto-centrado”
(p.295)

Este estudo parte dos agentes de cooperação,¹⁶¹ apontando algumas características que podem constituir um perfil de cooperante, mas dirige as suas conclusões e sugestões para as organizações, em particular à Cooperação Portuguesa.

Muitas das propostas de Pereira & Matias (1991) referentes à criação de “mecanismos adaptados à ajuda aos “PVD – países em vias de desenvolvimento” foram ultrapassadas, pois a cooperação portuguesa, sobretudo na última década, fez um enorme esforço para se colocar à altura das exigências internacionais e a par da União Europeia, na produção de documentos e estratégias, no aumento da “transparência da ajuda” e na disponibilização de informações obre as actividades de cooperação¹⁶². No entanto, encara ainda pertinentes desafios relativos à eficácia da ajuda, à APD, à sistematização da informação, à capitalização do conhecimento adquirido; ao trabalho de parceira entre os vários actores da cooperação; à partilha de conhecimento e experiências; à coordenação das acções de cooperação (alguns constantes nas recomendações do CAD).

No que concerne à proposta de uma “carreira de cooperação”, o enquadramento legal do agente da cooperação (Lei n.º 14/2004) proporcionou um significativo avanço neste sentido.

Em relação à *profissionalização da cooperação e de seus “agentes”* esta requer o reconhecimento das especificidades e dos requisitos desta função, por um lado. Por outro, delinear uma *estratégia de recursos humanos para a cooperação*, implicando selecção, recrutamento, formação¹⁶³ e acompanhamento dos cooperantes. Foi neste sentido que este estudo contribuiu com propostas concretas de procedimentos organizacionais e formativos.

Tendo em conta a escassez de informação sobre os “cooperantes oficiais”, importa aprofundar outros estudos e publicações sobre os agentes de cooperação das organizações da sociedade civil, mesmo porque, em matéria de eficácia da cooperação e educação para o desenvolvimento, as ONGD foram tradicionalmente pioneiras.

¹⁶¹ Mas também das “organizações de envio”, para mapear os cooperantes.

¹⁶² A maioria disponível no site do Camões, ICL, em: <http://www.instituto-camoes.pt/>.

¹⁶³ As suas propostas de formação foram incluídas na parte IV.

Estudos/Publicações Portuguesas sobre o Voluntariado para a Cooperação

Nos últimos anos, surgiram outros estudos e publicações sobre os recursos humanos portugueses na cooperação para o desenvolvimento, concretamente acerca do voluntariado para a cooperação. Foram identificadas e consultadas as seguintes publicações¹⁶⁴:

Estudo/Publicação	Ano	Organização
<i>Guia dos Recursos Humanos para a Cooperação</i>	2009	Plataforma ONGD
<i>Sobreviver em Missão</i>	2009	Pista Mágica
<i>Vidas de Missão - 25 Anos de Voluntariado</i>	2012	Leigos para o Desenvolvimento
<i>Voluntariado: Missão e Dádiva</i>	2012	FEC e CIPAF
<i>O papel dos programas de Voluntariado para a Cooperação como estratégia de Educação para o Desenvolvimento em Portugal</i>	2012	ISU (parceria IMVF)
<i>(DES)ENVOLVER – A Educação para o Desenvolvimento no Voluntariado para a Cooperação.</i>	2014	ISU e IMVF

A Plataforma Portuguesa das ONGD (através do Grupo de Trabalho de Recursos Humanos para a Cooperação¹⁶⁵) lançou o *Guia dos Recursos Humanos para a Cooperação (2009)* procurando responder a uma necessidade de organização da informação sobre as três fases importantes do trabalho do voluntário ou cooperante remunerado: antes de partir, durante o trabalho no terreno e depois do regresso (uma necessidade identificada pelos “cooperantes” no estudo de Pereira & Matias (1991), que designaram como “Guia Prático”).

Sónia Fernandes (2009), numa publicação que parte da sua experiência empírica para apresentar algumas orientações a cooperantes internacionais, enumera alguns desafios dos actuais projectos de cooperação, como a deficitária participação e capacitação dos intervenientes locais; o financiamento dos projectos a curta duração; as dificuldades de comunicação entre a sede das organizações de cooperação e os intervenientes do terreno (locais e cooperantes), quer por falta de conhecimento da realidade local, quer por inexperience de cooperação ou formação na área; e “*a escassa ou inexistente formação de cooperantes*”.

¹⁶⁴ O CIDAC também elaborou Guias Práticos do Cooperante, em 1978 (Guiné-Bissau, Moçambique), actualizando-os posteriormente.

¹⁶⁵ O Grupo de Trabalho de Recursos Humanos para a Cooperação (GTRHC), da Plataforma Portuguesa das ONGD, criado em 2005, congrega um grupo de 6 ONGD associadas que se debruçam sobre a temática dos Recursos Humanos para a Cooperação.

Disponível em <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/grupostrabalho/grupo.aspx?id=1441>.

Face a este cenário, apresenta uma lista de conselhos práticos e úteis¹⁶⁶ aos voluntários/cooperantes, relativos ao conhecimento da realidade, às condições de segurança e à promoção da saúde física e emocional, para além de se debruçar sobre outros aspectos que podem facilitar a sua integração. *“A ênfase a dar a todo o processo de integração numa missão é à preparação... Preparar-se a todos os níveis... por fora e por dentro... precisa começar por si... Prepare-se ainda tecnicamente... Participe em formações e cursos. Instrua-se...”* (p. 20).

Aponta determinados “desafios” que se colocam ao voluntário/cooperante, sendo simultaneamente requisitos que este deve considerar:

- adaptação ao contexto e acção, em harmonia consigo próprio e com o meio;
- gestão adequada de afectividade e emoções (perante duros cenários ou a própria instabilidade emocional);
- lucidez (leitura correcta da realidade e capacidade de “a digerir” (p. 38),
- gestão do tempo “subjectivo” (não passa ou passa demasiado rápido, consoante se está ou não “bem”),
- lidar com o isolamento (efectivo, do meio onde está, ou da família/ amigos ou dificuldades de comunicação)
- saúde (boa forma física, protecção de doenças, cuidados na alimentação...)

Enumera ainda vários domínios em que o “cooperante” se deveria preparar (que não se afastam das propostas de Pereira, 1991), tais como (i) conhecer as características sócio-económicas e culturais do país; (ii) compreender os papéis sociais e institucionais do cooperante estrangeiro (iii) comunicar eficazmente, em termos linguísticos e de códigos de conduta.

O estudo organizado pela FEC (Fundação Fé e Cooperação¹⁶⁷), que coordena a Rede de Voluntariado Missionário, procurou *“analisar a relação interventiva estabelecida pelo voluntário na sua actuação no terreno, recolhendo resultados quanto ao impacto que a sua acção obteve junto de si mesmo (motivações e transformações ocorridas após o regresso)”* (p.38). Inquiriram 137 voluntários (a maioria participante em missões de curta duração, entre

¹⁶⁶ Embora usando um discurso, com o qual não me identifico na perspectiva de educação e cooperação para o desenvolvimento, a autora, apresenta uma série de conselhos logísticos que podem ajudar à integração de um voluntário, técnico de cooperação ou emigrante.

¹⁶⁷ A Fundação Fé e Cooperação (FEC) é uma instituição canónico-civil de direito privado, criada em 1993. “A Fundação tem por missão promover o desenvolvimento humano integral através da cooperação e solidariedade entre pessoas, comunidades e Igrejas” (<http://www.fecong.org>).

2010 e 2011) e 37 instituições missionárias (maioria com actuação na área da educação/alfabetização/formação, nos PALOP).

Em relação aos voluntários, o estudo demonstrou que *“são pessoas qualificadas e motivadas, mas que nem sempre a formação preparatória que antecede o envio vai ao encontro das necessidades do terreno de intervenção”*, levando a um desaproveitamento das suas competências nos projectos.

Em relação às organizações, os dados deixam transparecer que *“vivem o processo de envio dos voluntários (recrutamento, formação, ação no terreno e regresso) de uma forma bastante implicada, mas ainda bastante espontânea e intuitiva”*, lançando recomendações que poderão ser extrapolados além do contexto do voluntariado missionário:

... “adoptar a metodologia do trabalho/ciclo de projeto como instrumento de trabalho privilegiado.” (p.37)

“...implicar a introdução sistemática, na formação dos voluntários, de dados concretos sobre os contextos de vida no destino e noções básicas de gestão de projectos.” (p.11)

... “recolher e valorizar a experiência adquirida pelos voluntários no terreno e a usar para o seu próprio desenvolvimento...(p.37)”

... “que o voluntário, quando parte em missão, se encontre munido de ... alguns princípios básicos do desenvolvimento local, nomeadamente no que concerne à apreensão do território e à aprendizagem da relação com o outro...” (p.30).

O estudo propõe, conjuntamente, um apoio da instituição reguladora às organizações missionárias, em duas medidas: (1) na aplicação de princípios e critérios no processo de recrutamento, selecção e envio dos voluntários; (2) na elaboração de *“um perfil mínimo de voluntário missionário a trabalhar com os candidatos, salientando as características e as competências fundamentais a adquirir antes da sua partida em missão”* (p.38).

O estudo *“Vidas de Missão – 25 Anos de Voluntariado”* dos Leigos para o Desenvolvimento” (2012), partiu do conhecimento dos voluntários e do impacto da participação em missões de cooperação, nas suas vidas, para aprofundar o conhecimento sobre a organização – a ONGD Leigos para o Desenvolvimento¹⁶⁸ (LD),.

¹⁶⁸ Os Leigos para o Desenvolvimento são uma associação sem fins lucrativos, dotada de personalidade jurídica canónica e civil, reconhecida oficialmente como uma ONGD. Fundada em 1986, a Associação Católica de inspiração Inaciana partilha com os Jesuítas princípios e missão comuns.

Atualmente com projetos de Desenvolvimento em Angola, Moçambique, Portugal e S. Tomé e Príncipe, nas áreas da Formação e Educação formal, não formal e informal, Dinamização e Organização Comunitária,

Entre as preocupações para “melhorar” a organização, destacam os procedimentos, a intervenção, a formação de recursos humanos, os princípios da ONGD (tendo servido de inspiração a outras, como por exemplo o ISU). Realizam anualmente, momentos de análise e reflexão, sobre o trabalho efectuado (desde a preparação dos recursos humanos, aos resultados dos projectos de cooperação, entre outras áreas), com os leigos, os técnicos participantes e os parceiros locais.

Outro aspecto a realçar é o reconhecimento e valorização dos recursos humanos e da sua experiência adquirida, integrando-os nas actividades da organização, após o seu regresso, e mantendo momentos de encontro ao longo dos anos¹⁶⁹.

O estudo do ISU (Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária¹⁷⁰) considera o Voluntariado para a cooperação como uma estratégia de Educação para o Desenvolvimento, se forem consideradas as três fases de acompanhamento: 1ª de preparação/formação antes da partida; 2ª de experiência no terreno; 3ª de acolhimento ou formação após a experiência no terreno, apoiado em duas perspectivas teóricas:

Formação na acção, que implica um processo de aprendizagem contínuo e ascendente, impulsionado pela experiência, em 3 níveis, segundo Kolb (2009, citado por ISU, 2012, p. 72): o aquisitivo, o especializado e o integrativo.

Educação para o Desenvolvimento: sensibilização, consciencialização, formação/mobilização e integração.

Este estudo privilegia o campo da Educação para o Desenvolvimento, trazendo contributos pertinentes para as organizações que desenvolvem acções de cooperação:

- O conceito de ED é ainda pouco apropriado pela maioria das organizações e suscita diferentes interpretações e sobreposições (recomendam formação de formadores de ED; formação de gestores de programas de voluntariado; planeamento estratégico e avaliação);

Empreendedorismo e Empregabilidade, Capacitação de Agentes Locais, Promoção do Voluntariado e Pastoral. (<http://www.leigos.org/>)

¹⁶⁹ Quando da realização da entrevista no espaço da ONGD Leigos para o Desenvolvimento foi possível observar um painel com fotografias do grupo de leigos, uma de cada equipa, em cada ano de projecto.

¹⁷⁰ O ISU – Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária - é uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD), fundada em 1989, que persegue a meta do desenvolvimento global, acreditando que este assenta na soma das conquistas dos indivíduos, a partir do estímulo das suas capacidades e competências. A acção do ISU desenrola-se em torno de 4 eixos de actuação: Voluntariado, Intervenção Social, Cooperação e Educação para o Desenvolvimento. (<http://www.isu.pt/>)

- Constatação de que muitas organizações distinguem técnico/profissional v/s voluntário e ED v/s Cooperação. No primeiro caso, a formação é mais curta, técnica e orientada para a tarefa a desempenhar no terreno; no voluntariado, a formação é centrada no indivíduo, com uma componente de cooperação. (“*Para algumas organizações, esta distinção ou indefinição do voluntariado influencia directamente a formação dos voluntários*” (p.48);

- Os voluntários do estudo “*valorizaram sobretudo a formação antes da partida*” e os temas da formação que consideraram mais relevantes foram, por ordem de preferência os que se encontram na tabela:

Conteúdos mais valorizados pelos voluntários (N=215)

Conteúdos mais valorizados pelos voluntários	Posição mais votada
Auto-conhecimento e desenvolvimento global	1º
Educação Intercultural	2º
Regras, códigos de conduta e éticos a ter no terreno	2º
Gestão de Equipas	3º
História, cultura e sociedade do país/local de destino do voluntário	3º
Preparação técnica especializada na área de intervenção do projecto	3º
Metodologia de projecto	4º
Modelos e Práticas do desenvolvimento	4º
Informações Institucionais e administrativas	10º
Cidadania Global	10º

Retirado do Estudo de ISU (2012)

A publicação do Projecto (*DES*)*ENVOLVER* (ISU & IMVF, 2014) estrutura e contextualiza todo o processo de organização do Voluntariado para a Cooperação como estratégia de Educação para o Desenvolvimento (ISU, 2012), com exemplos práticos de utilização para as organizações. Este guia apresenta sugestões que vão ao encontro das recomendações indicadas por outros estudos (ISU, 2012; FEC, 2012), nomeadamente em relação à clarificação dos conceitos de Educação para o Desenvolvimento, Cooperação para o Desenvolvimento e Voluntariado para a Cooperação e à organização de todo o processo do Voluntariado (captação, acolhimento, selecção, formação, acompanhamento de voluntários e maximização do impacto da experiência de voluntariado para os próprios, para as organizações e para a sociedade).

O estudo reforça dois aspectos: *as competências a aprofundar* nos voluntários/técnicos de cooperação para o desenvolvimento, retiradas do *Guia Prático para a Educação Global* (Global Education Week Network, 2010), bem como *as metodologias participativas a usar*, com base nas teorias da Aprendizagem Experiencial de David Kolb e da Aprendizagem transformadora de Jack Mezirow, “fortemente influenciada pelas ideias do método freiriano e de Jürgen Habermas” (ISU & IMVF, 2014, p. 52).

Todos estes estudos e publicações evidenciam a necessidade das organizações apostarem na selecção, formação e acompanhamento dos agentes de cooperação para uma melhor intervenção destes e maior eficácia dos projectos de cooperação para o desenvolvimento. Demonstram também uma preocupação em aperfeiçoar (e profissionalizar) a acção das próprias organizações (onde que colocam a tónica do processo) e dos seus recursos humanos.

PARTE IV

6. UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA AGENTES DE COOPERAÇÃO

“O segredo da capacidade auto-correctora de percursos já trilhados reside nos influxos... das evidências empíricas em análise, como na perspectiva crítica que preside a essa actividade e organiza essas evidências.” Almeida & Pinto (1986:2014, pp-64-65)

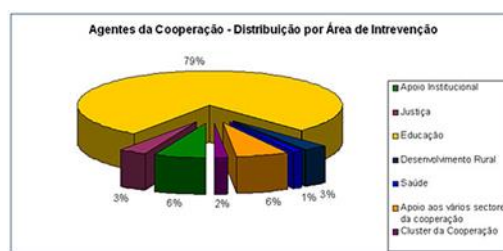
Partindo da cooperação para o desenvolvimento, e tendo como foco a formação de agentes de cooperação para a educação, a *abordagem qualitativa* subjacente a este estudo adoptou como estratégia de investigação a construção participativa do conhecimento. Participativa no âmbito da recolha de dados, por convocar os autores e os estudos com referência aos agentes de cooperação (pesquisa documental) e por “dar voz” (através da realização de entrevistas) a um importante grupo de actores da cooperação portuguesa em educação – as organizações, pela sua pertinência neste campo ou na formação de profissionais/voluntários para a cooperação e educação para o desenvolvimento.

A parte empírica de recolha e análise de dados junto das organizações portuguesas que actuam na área da cooperação para o desenvolvimento em educação, envolveu a escolha de técnicas de recolha de dados e a construção de um plano de observação- as entrevista semi-estruturadas; a constituição de uma amostra relevante para o objecto de estudo (pelas características dos informantes) e a análise de todos os dados recolhidos das entrevistas e da análise documental. Esta análise concretiza-se na proposta de um referencial de formação para os agentes de cooperação para a educação.

Estruturação da Recolha de Dados

Neste trabalho considerou-se como **Agente de Cooperação** (AC), o definido no Estatuto Legal (Lei 13/2004)¹⁷¹ - agente *da* cooperação e todos os cidadãos que, ao abrigo de um contrato, participem na execução de uma ação de cooperação co-financiada pelo Estado Português, promovida ou executada por uma ONGD, mesmo não estando ao abrigo deste Estatuto Legal – agente *de* cooperação (desde que desenvolvesse uma acção de cooperação contínua durante um ano lectivo ou civil).

Um dos motivos para a circunscrição deste trabalho académico aos agentes de cooperação que intervêm na educação foi a constatação de que este é o sector que abarca maior número de agentes – 79% (apesar do gráfico do Camões, I.P.¹⁷² não apresentar data nem dados absolutos



7- Agentes da cooperação por área de intervenção - retirado de Camões, I.P.

e não esclarecer se só estão contabilizados os que são contratados directamente pelo Camões, I.P.). No relatório da Cooperação Portuguesa dos últimos quinze anos (IPAD, 2011) é explícito que “*O maior número de agentes da cooperação centra-se, tradicionalmente, no sector da Educação*” (p. 213). Entre 2003 e 2009, os agentes de cooperação em programas da Educação ascendiam a 200, decrescendo até aos 139, em 2010/2011.

A revisão bibliográfica indicou que a educação é referida como uma área prioritária da cooperação portuguesa, pautando-se pelo “desenvolvimento de capacidades” exigindo, actualmente, dos seu técnicos (na sua maioria, professores) competências para além das que lhes são exigidas na profissão docente em Portugal (formação científica e pedagógica de professores; formação de adultos inicial e contínua; técnicas de tutoria ou supervisão de professores; administração e gestão escolar; gestão curricular e elaboração de conteúdos programáticos; reforço do sistema educativo do país; métodos de ensino-aprendizagem adaptados ao contexto, elaboração de manuais escolares; entre outras), bem como competências que transpõem a habilitação docente, necessárias a qualquer técnico de

¹⁷¹ Enquadramento Jurídico do Agente da Cooperação - Lei n.º 13/2004.

¹⁷² Retirado de <http://www.instituto-camoes.pt/2012-09-15-18-13-02/root/cooperacao/agentes-da-cooperacao>. Acedido a 14/06/2014. Gráfico retirado de <http://www.instituto-camoes.pt/2012-09-15-18-13-02/root/cooperacao/agentes-da-cooperacao>, em 23/06/2014 e 3/10/2015.

cooperação para o desenvolvimento (competências de interculturalidade; de educação para o Desenvolvimento e para a Cooperação, conhecimentos da cultura local, metodologia de projeto, entre outras).¹⁷³

Estes desafios da cooperação para o desenvolvimento (uns actuais e outros antigos) conduziram a considerar a relevância de uma formação adequada aos recursos humanos que intervêm em projectos de cooperação para o desenvolvimento na área da educação, para uma melhoria da eficácia dos projetos. Esta pertinência foi reforçada pelos estudos e publicações sobre os cooperantes e sobre a formação dos Voluntários na Cooperação para o Desenvolvimento.

A constituição dos dados a recolher

Em termos metodológicos, pretende-se explorar o que *cada organização já fez ou faz na formação* (ou sugere) para uma preparação adequada de recursos humanos que intervêm nos projetos de cooperação em educação (projectos de longa duração, equivalente ou superior a 1 ano) e aprofundar *os requisitos que são exigidos a um agente de cooperação (perfil)*. Por outro lado, pretende-se averiguar, *a importância atribuída à formação prévia dos recursos humanos* para a eficácia dos projetos de cooperação em educação, e que outros factores são identificados. Neste sentido, a entrevista é uma adequada ferramenta de recolha de dados para a exploração e verificação de hipóteses, embora possa ser necessário complementá-la com outros procedimentos, quando se trata de investigações sobre as práticas (Albarello et al, 1995).

O Guião da Entrevista, no anexo II, procura a obtenção dos dados que permitirão:

- A. Caracterização da organização para confirmar a pertinência da sua escolha (experiência em cooperação para o desenvolvimento em educação nos PALOP e Timor-Leste) e identificar se promove acções de Educação para o Desenvolvimento.

¹⁷³ Um terceiro motivo para esta escolha foi a experiência pessoal e profissional, como voluntária e técnica de cooperação, que recebeu uma formação prévia à primeira intervenção no terreno e a experiência como coordenadora duma equipa de professores que não passou por um processo de formação relevante. A comparação “empírica” da acção de uns e outros levam-me a considerar a importância de uma formação adequada aos recursos humanos que intervêm em projectos de cooperação para o desenvolvimento na área da educação, para uma melhoria da eficácia dos projetos.

- Identificação dos principais projectos de cooperação em educação que dinamiza (presentemente e passado).
- B. Caracterização do entrevistado, em relação à função na organização e à sua experiência em cooperação para o desenvolvimento.
 - C. Caracterização dos agentes de cooperação que intervêm na cooperação para o desenvolvimento em educação (técnicos/voluntários) e a identificação da forma e critérios de selecção (perfil exigido).
 - D. Descrição da formação e informação veiculada aos agentes de cooperação (temas, número de horas, calendarização, metodologias, formadores e materiais de suporte ou manuais informativos/ *guias de acolhimento* ao AC).
 - E. Identificação das expectativas e propostas em relação à formação *ideal* de agentes de cooperação (as necessidades de formação identificadas/ dificuldades do AC que poderiam ser atenuadas com uma formação prévia específica), com sugestão de temas, metodologias e duração.
 - F. Identificação das competências que um agente de cooperação em educação deveria possuir.
 - G. Inferência da importância atribuída à formação específica dos recursos humanos da cooperação e a sua relevância na eficácia dos projetos, isto é, em que medida esta contribui para a qualidade da intervenção da cooperação para o desenvolvimento e que outros factores podem ser significativos.

A selecção das organizações

Para a constituição da amostra de organizações com experiência de Cooperação em Educação elegeram-se cinco instituições públicas e seis organizações não-governamentais (ver tabela), mas só foi possível a obtenção de dados em nove destas. As organizações contactadas:

- **Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, IP (CICL)**, pela sua natureza jurídica e atribuições no âmbito da Cooperação (*coordenar as atividades de cooperação*) como pela longa experiência e tradição no envio de agentes/ docentes para o estrangeiro (*assegurar a presença de leitores de português nas universidades estrangeiras e gerir a rede de ensino*

de portugueses no estrangeiro)¹⁷⁴. Estando a maior percentagem dos seus Agentes de Cooperação na área da Educação em Timor-Leste e Angola, onde gere os Programas de Cooperação em Educação para reforço dos Sistemas Educativos Nacionais (directamente) e na Guiné-Bissau e S. Tomé (gestão delegada às ONGD). O CICL indicou 4 instituições de Ensino Superior que subcontratou para a selecção e formação dos agentes de cooperação e para a assistência técnico-pedagógica aos Programas de Cooperação em Educação, nomeadamente:

- **Escola Superior de Educação (ESE) do IPVC** (Instituto Politécnico de Viana do Castelo), coordenado pelo **GEED** – Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (Assistência Científico-Pedagógica na Guiné-Bissau e Angola – 2009-2013);

- **Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do IPL**- Instituto Politécnico de Leiria, coordenado pelo Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional (Assistência Científico-Pedagógica em S. Tomé e Príncipe – 2009-). Esta instituição não respondeu.

- **Universidade de Aveiro**, coordenado pelo **Gabinete de Cooperação** (selecção e formação inicial dos Agentes de Cooperação em Educação para Angola, em 2009);

- **Universidade do Minho**, no **Instituto da Educação** (Assistência Científico-Pedagógica em Timor-Leste, 2009-);

- ONGD com projetos de cooperação em educação, no âmbito do reforço dos Sistemas de Ensino dos PALOP e Timor-Leste (do pré-escolar ao secundário), de longa duração (1 ano ou superior): **FEC** – Fundação Fé e Cooperação e **IMVF** - Instituto Marquês Vale FLor.¹⁷⁵

- ONGD com significativa experiência na formação de recursos humanos para a cooperação e desenvolvimento (preferencialmente na área da educação): **ISU** – Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária, LD - **Leigos para o Desenvolvimento**, Grupo de Trabalho de Recursos Humanos para a Cooperação da **Plataforma Portuguesa das ONGD** e **CIDAC** – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral. Estas ONGD têm inspirado e trabalhado cooperativamente com outras organizações, quer em termos da “partilha de técnicos/ voluntários” em acções de formação, quer na partilha de experiências¹⁷⁶.

¹⁷⁴ O Camões, I. P., tem por missão propor e executar a política de cooperação portuguesa e coordenar as atividades de cooperação... e ainda propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro, assegurar a presença de leitores de portugueses nas universidades estrangeiras e gerir a rede de ensino... (Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/quem-somos/root/sobre-nos/quem-somos#sthash.59PbshTW.dpuf>. Acedido em 13/07/2014).

¹⁷⁵ Nesta etapa, excluíram-se as Instituições com projetos de cooperação no ensino superior, projectos de voluntariado, de curta duração, ou com menor ênfase na educação.

¹⁷⁶Exemplo do trabalho conjunto realizado sobre “O papel dos programas de Voluntariado para a Cooperação como estratégia de Educação para o Desenvolvimento em Portugal”, no âmbito do Projecto “(DES)ENVOLVER”. Informação disponível em <http://www.isu.pt/desenvolver.html>. Acedido em Julho de 2014.

Organizações informantes (*Amostra*):

<i>Contacto</i>		<i>Entrevista</i>	
Data	Instituição	Data2	Obs.
09/mai/14	Plataforma Portuguesa das ONGD	20/mai	1
24/abr/14	ISU - Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária	13/mai	2
14/mai/14	LG - Leigos para o Desenvolvimento	03/jul	3
14/mai/14	FEC - Fundação Fé e Cooperação	30/mai	4
14/mai/14	IMVF - Instituto Marquês Valle Flor	03/jun	5
14/mai/14	ESE – IP Viana Castelo / GEED (Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento)	26/mai	6
02/jun/14	Universidade de Aveiro - Gabinete de Cooperação	18/jun	7
02/jun/14	Universidade do Minho – Instituto de Educação e Vice-Reitoria/ Centro de Recursos para a Cooperação e Desenvolvimento	25/jun	8 (Skype)
27/mai/14	<i>Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, IP</i>	10/jul ¹⁷⁷	
12/jun/14	<i>ESE e Ciências Sociais - IPL (Instituto Politécnico de Leiria)</i>	(<i>res. automática</i>)	
23/set/15	CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral	9/out/15	9

As entrevistas foram conduzidas em 2014 e os dados apresentados referem-se a essa data (exceptuando o CIDAC), nas sedes das organizações contactadas (à excepção de uma que decorreu via Skype), precedidas da pesquisa bibliográfica e da consulta aos *sites* das mesmas. Como o Camões, ICL não respondeu ao questionário sugerido, os dados relativos a esta instituição não foram observados.

Caracterização das Instituições

- 1 Plataforma/ Rede de ONGD (criada há 29 anos).
- 5 ONGD com experiência de Cooperação para o Desenvolvimento em Educação (de 14 a 41 anos); actualmente com projectos nesta área: 3 (FEC, IMVF e LD).¹⁷⁸
- 3 Instituições de Ensino Superior com experiência em Cooperação para o Desenvolvimento (9 a 13 anos), concretamente no Apoio/ Assistência Técnica aos

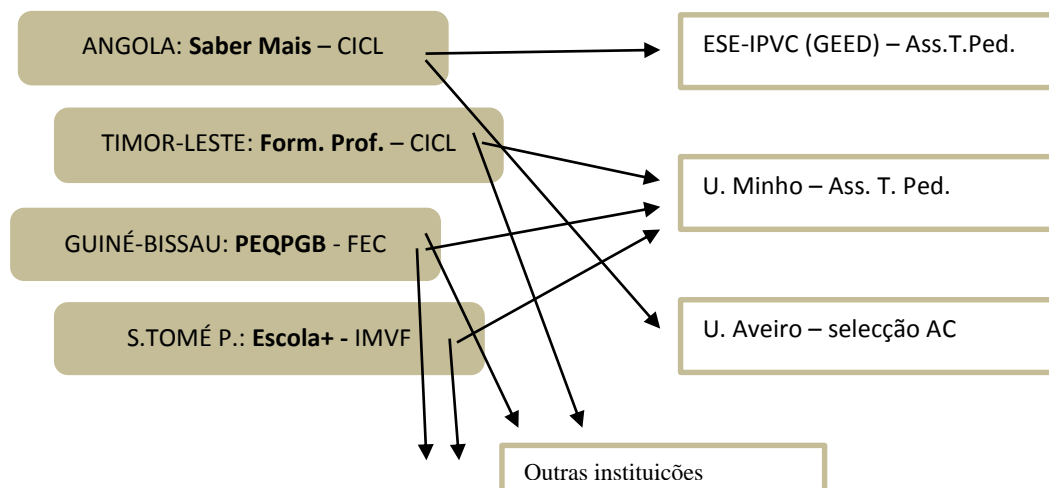
¹⁷⁷ A reunião com o Camões foi precedida de contactos com o responsável da “Sociedade Civil” que transmitiu informações muito úteis acerca dos actores chave a envolver nesta consulta às Organizações, nomeadamente acerca das Instituições de Ensino Superior que assistiam os projectos e programas de cooperação em educação. Não se realizou propriamente uma entrevista, tendo os presentes (um representante das SC, um representante da Divisão de Cooperação e um representante do Ensino da LP) solicitado as questões por escrito, em forma de questionário, por questões de organização institucional. Este questionário, enviado em Set. 2015, não observou resposta.

¹⁷⁸ Programas de Apoio/Reforço aos Sistemas de Ensino: FEC-Guiné-Bissau; IMVF-S.Tomé e Príncipe; Camões, ICL- Angola e Timor-L. LD dinamiza projectos em STP e ANG.

Programas de Cooperação em Educação; 1 única organização, o GEED da ESE-IP Viana do Castelo centra a sua intervenção/especialização na área da Educação e Cooperação para o Desenvolvimento em Educação (as restantes têm projectos que abrangem áreas diversificadas).

- 8 Instituições promovem Acções de ED.

Actores e Programas de Cooperação em Educação (PALOP e Timor-Leste):



Esta teia de relações (só entre os actores entrevistados) é mais intrincada e complexa do que se apresenta, pois cada um destes Programas possui uma assistência científico-pedagógica de um ou mais Institutos Superiores, conforme as áreas de intervenção. Por exemplo o PEQPGB (Programa de Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau), gerido pela FEC (e financiado maioritariamente pelo Camões, ICL), apresenta 3 Instituições na assessoria científico-pedagógica: (1) a U. Minho (área de Ensino Básico); (2) a Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich (área de Ed. Infância) e (3) o Camões, ICL (área de L. Port.). Acrescendo complexidade, a selecção e a formação inicial dos agentes de cooperação pode ser efectuada por uma instituição e a formação e o acompanhamento por outra (exemplo do “Saber Mais”, com a selecção pela U. Aveiro e assistência pelo GEED da ESE/IPVC). E dentro de uma mesma organização, podem estar envolvidos vários departamentos (ex. da U.A. que envolveu 3 departamentos na selecção e formação inicial: “as pessoas passaram do departamento de Psicologia para o de Educação e Gabinete de Cooperação”)

A FEC expõe uma prática que pode atenuar esta dispersão (e descoordenação)¹⁷⁹: a reunião das várias instituições, num encontro formativo, sobre o Programa em que colaboram, o

¹⁷⁹ Recomendações do exame CAD-OCDE (2015) à Coop. Portuguesa: atenuar a dispersão (e os custos financeiros associados) e efectivar o seu papel de coordenação das acções de cooperação.

contexto do país; “*as questões subjacentes à intervenção de cada uma*”; formas de articulação (FEC). Este procedimento é tanto mais importante, quanto maior o número de actores e quanto maior o desconhecimento ou inexperience dos mesmos.

*Caracterização dos Entrevistados*¹⁸⁰

- Idade dos 9 entrevistados: 3 [30-34 anos]; 3 [35-39 anos]; 1 [45-49 anos]; 2 [65-69 anos].
- 4 exercem cargos de direcção nas Organizações e 7 de coordenação dos Projectos de Cooperação (sendo que 2 acumulam as duas funções).
- 2 estavam em exercício de funções recentemente, não podendo disponibilizar todas as informações requeridas (ISU e U. Minho).
- 8 com experiência em missões de Cooperação para o Desenvolvimento (6 de Longa Duração e 2 de Curta Duração).
- 9 (todos) com experiência em Cooperação para o Desenvolvimento, a nível da sede das organizações.

Caracterização dos Agentes de Cooperação em Educação:

Actualmente, *o Camões – ICL* (em Angola¹⁸¹ e Timor-L.), *a FEC* (na Guiné-Bissau) e o *IMVF* (em S. Tomé e P.) gerem os principais programas de Educação da Cooperação Portuguesa, englobando, em 2014, cerca de 150 Agentes/ Técnicos de Cooperação. (Poderão não estar todos ao Abrigo do Estatuto de Agente da Cooperação¹⁸²).

O quadro de caracterização dos Agentes de Cooperação encontra-se no anexo III, apresentando os dados recolhidos em 2014, a partir das entrevistas e da informação *online* (refente a Timor-Leste). Da informação apurada nas entrevistas¹⁸³, estes Agentes de Cooperação não tiveram uma preparação prévia, específica para a Cooperação para o Desenvolvimento. Nalguns casos, tiveram 1-2 dias, para a contextualização institucional e esclarecimento de dúvidas e um apoio na chegada ao terreno, ainda que de modo informal

¹⁸⁰ À data da realização da entrevista.

¹⁸¹ Em 2014, o Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário em Angola “Saber Mais” esteve em re-negociação, só contratando agentes de cooperação em 2015.

¹⁸² Enquadramento Jurídico do Agente da Cooperação: Lei n.º 13/2004 disponível, em <http://www.instituto-camoes.pt/2012-09-15-18-13-02/root/cooperacao/agentes-da-cooperacao#sthash.E9y8TGmc.dpuf>.

¹⁸³ Muitas das afirmações não têm a fonte identificada propositadamente, pois não se pretende “avaliar” uma determinada organização, mas sim, caracterizar o global.

(“*um colega mais experiente e com maior sensibilidade apoia na integração dos mais novos*”). Em anos anteriores, a U.A. e o GEED, organizaram formação específica para agentes de cooperação, entre 1 e 5 dias, de formação intensiva.

Compilação de uma proposta de formação

As organizações consultadas foram unânimes na importância atribuída à formação dos agentes de cooperação (voluntários ou remunerados). À excepção da Plataforma, todas desenvolveram acções formativas ou informativas a docentes (e outros profissionais) com intervenção em projectos de cooperação em educação, nos PALOP e Timor-Leste. (Entre estas, o CIDAC e os Leigos para o Desenvolvimento (LD) promovem-na há mais de 20 anos.)

Para a construção da proposta de formação foram compilados os dados recolhidos nas entrevistas às 9 organizações (no Anexo IV), apresentam-se os dados respeitantes à formação realizada e/ou sugerida), seleccionando-os de acordo com critérios de frequência (indicados por maior número de informantes); relevância (tendo em conta toda a revisão bibliográfica); tempo (duração indicada como possível e não como ideal); experiência (como formadora de formadores, como agente de cooperação).

Assim, o referencial da formação será apresentado faseadamente, tendo em conta:

- a duração/calendarização e estrutura;
- os temas/ conteúdos e os objectivos;
- as metodologias, os formadores e o material de suporte.

Duração e calendarização da formação:

Apesar de se verificar uma certa dissonância entre a duração real (a formação realizada foi de 1 dia a 1 semana¹⁸⁴) e a ideal (sugerida a duração de 1 a 2 semanas).

Exceptuando os LD e o ISU, com uma formação sistematizada e obrigatória aos técnicos que constituem as suas equipas de Cooperação para o Desenvolvimento, cujo espaço temporal é relativamente longo:

¹⁸⁴ FEC, IMVF, GEED e U. Aveiro: de 1 dia a 1 semana de preparação antes da partida. (U. Minho não tinha informação, porque o entrevistado iniciara funções recentemente).

- 3 a 6 meses no ISU, com 8 sessões de Formação Geral para o Voluntariado + 8 sessões de Formação para o *Nô Djunta Mon* (voluntariado de curta duração em cooperação) antes da selecção + várias sessões de preparação do trabalho de projecto, após a selecção. “*Sessões com tempo e espaçamento entre si para permitir reflexão e assimilação das ideias*”
- 10 a 12 meses nos LD, organizada em 4 ETAPAS, com reuniões quinzenais, por núcleos regionais e encontros nacionais, no final de cada uma. “*formação como processo de auto-conhecimento*”

Para estas organizações, a formação é parte integrante de uma estratégia de recursos humanos que contempla selecção e/ou formação-selecção; formação e acompanhamento dos agentes de cooperação (*Estratégia de recursos humanos para a cooperação*). “*A formação não resolve tudo... mas ajuda!*”

Tendo em conta as dificuldades em reunir os agentes de cooperação em Portugal (pelos custos financeiros associados ou por outros constrangimentos), o facto de os projectos terem recursos humanos locais (que também beneficiariam de uma parte da formação) e ir ao encontro de necessidades e questões que surgem após um primeiro contacto com a realidade, poder-se ia planear uma *formação em duas fases*: a 1ª fase em Portugal e a 2ª no país de intervenção¹⁸⁵.

Esta proposta sugere como referência 1 semana intensiva, subdividida em 10 sessões (considerando cada sessão de 3,5 a 4 horas). Preferencialmente estas sessões deveriam ser ao longo de maior período de tempo, para permitir trabalho individual, pesquisa; reflexão e “*maturação*” e ter maior impacto nos formandos.

Objectivos, temas e conteúdos da formação:

Em traços gerais, os intervenientes neste estudo, à medida que descreviam ou sugeriam as temáticas da formação, foram justificando a sua pertinência, sendo possível identificar os objectivos da formação para agentes da cooperação em educação.

Dos aspectos comuns dos relatos, sobressaem as ***temáticas da cooperação para o desenvolvimento em educação, o conhecimento do país*** (história, sociedade, economia,

¹⁸⁵ Implementado numa organização e sugerido por outras duas.

cultura, educação e língua¹⁸⁶) e *o enquadramento institucional*. Todos referem também a necessidade de *adaptar as acções à realidade local* e de “*não transpor os nossos contextos*”. “*Por mais competência que se tenha, se (o AC) não se adaptar à realidade e não for capaz de adaptar a sua função a esta, o projecto não será bem-sucedido.*”

Outras questões pragmáticas propostas foram *a gestão de equipas* (conflitos; partilha de recursos; trabalho de equipa, “dimensão da vivência comunitária”); *metodologia de projecto*; *especificidades pedagógicas* nos países parceiros e *conselhos práticos* de vida no local.

A partir do seu estudo de caracterização dos cooperantes portugueses, Pereira & Matias (1991, p. 302) expressa linhas orientadoras de “uma proposta de formação prévia a uma primeira missão de cooperação” (na sua maioria enunciadas pelas organizações integrantes do estudo)¹⁸⁷: caracterização e compreensão global do país; políticas de desenvolvimento; identidade cultural nacional; “*padrões comportamentais locais e posturas esperadas do cooperante*; *noções sobre a língua local*¹⁸⁸; *contexto do projecto*; *antecedentes e sequência prevista*; *informações práticas*” ...

Além destes temas, 6 organizações (das 9) apontam outras questões referentes à “*visão do mundo como cidadão global*”; “*princípios do desenvolvimento*”; “*não perpetuar dependências*”; as desigualdades e o “*ciclo da pobreza*”; a Interculturalidade (no sentido de capacidade para compreender o outro e a sua realidade), “*hiperligar o seu conhecimento com o outro e daí saem novas coisas*”. A “*mobilização do outro à participação*” (parceiro da comunidade, professor, formando, director) e intervenção numa “*perspectiva de capacitação das pessoas*”, bem como “*a capacidade para pensar a cooperação e o papel do cooperante*” são outros dos temas valorizados e a considerar numa formação.

Estas propostas enquadram-se nas perspectivas de Desenvolvimento de Capacidades (Villaruel, 2010), ou seja, partir da visão dos parceiros, incentivar acções que respeitem e valorizem a sua compreensão dos problemas e não importar modelos externos. Por outro

¹⁸⁶ “*Em particular nos países como a Guiné-Bissau, Cabo Verde e Timor, onde o português é uma língua minoritária ... A língua em que a maior parte das pessoas (excluindo a elite) se sente confortável... é fundamental para ter uma noção e um contacto com a realidade e perceber as pessoas e as situações (10:45). É para aqueles que vão, por ex., ensinar português, é fundamental para ensinar melhor*” (entrevista).

¹⁸⁷ Após 25 anos da publicação do estudo de Pereira & Matias (1991).

¹⁸⁸ Faz alusão ao facto da vantagem linguística de um português trabalhar num PALOP, se esbate, em comparação com um cooperante estrangeiro, que sente necessidade de aprender uma língua nacional, e que esta “*assume ... maior importância para uma melhor apreensão das realidades locais.*” (p.301)

lado, estimular a participação dos parceiros em todo e qualquer processo, conferindo, além de capacitação, maior sustentabilidade e autonomia e, sobretudo, **valor** (captando “a lógica sistêmica” de Max-Neef (1993) participativa, autodependente, cooperativa, encarando as necessidades como carência e potencialidade).

A importância das relações de confiança entre agente de cooperação e agente local, numa óptica da interação humana gerar novo conhecimento e o cooperante colocar-se em “paridade de poder” e conceber a diferença como um recurso ao invés de um problema (Wilson, 2006), são particularmente pertinentes na cooperação em educação.

Esta aprendizagem sobre o Desenvolvimento, que procura proporcionar uma oportunidade para que cada um reflita sobre o seu próprio contexto, sobre as suas suposições epistemológicas e ontológicas (e as dos outros), é o que Anfreotti (2014) refere como “literacia crítica”.

Cruzando os contributos das entrevistas (anexo IV) com os autores, os estudos e as publicações enunciadas, poder-se-á coligir uma proposta de formação¹⁸⁹.

Objectivos	Temas / Conteúdos
<p>Ter noção do Mundo como um todo, interligado e interdependente</p> <p>“Questionar as ideologias por trás do desenvolvimento global” (Andreotti, 2014).</p> <p>Desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro (“<i>descentrar-se</i>”); através de questionação permanente; consideração de alternativas e perspectivas diferentes;</p> <p>“Analisar a sua própria posição/contexto e ponderar a sua “mudança de ideias, atitudes e relações de poder”.</p> <p>Contextualizar a cooperação nas questões globais do desenvolvimento, através de uma leitura e reflexão crítica da mesma.</p> <p>Compreender a educação no contexto do Desenvolvimento</p> <p>Compreender que “a sua actividade contribui para algo mais global” (e “não esperar a</p>	<p><i>Questões gerais da cooperação para o Desenvolvimento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento: assimetrias globais; ciclo da pobreza; cooperação para o desenvolvimento. Objectivos de Des. Sustentável - ODS • Princípios do Desenvolvimento (para uma maior equidade e para que as pessoas tenham maior autonomia e determinação do seu próprio desenvolvimento) (“<i>longo prazo</i>”, mas numa base de “<i>sustentabilidade</i>”, fomentar “<i>a participação local, incluindo na resolução de problemas</i>” ...) • Cooperação para o Desenvolvimento assistencialista; tecnicista; humanista; integrada, participativa, emancipadora. • A educação no contexto do desenvolvimento; “<i>como resultado do contexto sócio-económico</i>” (mas também como factor da sua mudança).

¹⁸⁹ A ordem de apresentação não corresponde a uma sequência da formação.

<p>resolução imediata dos problemas”) – compromisso e responsabilização ética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação em educação (no País).
<p>Interligar os princípios de desenvolvimento e da cooperação, com as acções concretas na área da educação e o papel do agente de cooperação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O papel do agente de cooperação (em geral e na educação). • (Motivações para a cooperação: alinhadas com os princípios do desenvolvimento?)
<p>Desenvolver a compreensão do outro e da diferença, através do diálogo, da reflexividade e de uma relação ética (“<i>alteridade radical</i>”, Andreotti, 2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interculturalidade; fases de adaptação e choque cultural; educação intercultural.
<p>Conhecer o contexto sócio-económico, histórico e cultural do país, a partir de um prisma intercultural, compreensivo, reflexivo e dialógico¹⁹⁰</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos do país: história, caracterização sócio-económica e cultural do país e do contexto específico para onde se vai (e o inter-relacionamento entre elas)
<p>Compreender a realidade educativa que se vai encontrar: que tipo de aluno, que escola, que sistema de ensino (e não fazer uma transposição directa dos seus modelos, ainda que os percepcionem como os mais eficazes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A Educação e o enquadramento do sistema educativo local. • Questões pedagógicas e educativas (a educação a nível “micro”)
<p>Conhecer a organização, missão, valores, princípios de actuação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questões organizacionais e contratuais.
<p>Compreender a sua presença e função no país, como representação institucional (sem perder a sua individualidade)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de projecto (linhas gerais) • Projecto/ Programa de cooperação em educação em que se está inserido.
<p>Compreensão do trabalho concreto de cada um, englobado no projecto/programa de cooperação em educação em que se insere (e este nas políticas de educação nacionais):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Memória do projecto, nos aspectos mais relevantes; as principais mudanças e aprendizagens.
<p>Objectivos, resultados, actividades (alcançadas e previstas); estratégias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funções/ áreas específicas de cada agente de cooperação, (e o que lhe poderá ser útil como bibliografia ou suporte profissional).
<p>Desmistificar “práticas docentes” e modelos de ensino-aprendizagem, no sentido de “abrir espaço” à criação de alternativas e de promover a adaptação da intervenção ao contexto, necessidades e objectivos locais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos de ensino-aprendizagem e práticas docentes dominantes: “saber científico - saber tradicional”; “mitos pedagógicos”; práticas docentes (Exs.: (i) dependência do suporte digital ou em papel – “e depois solicitar a um professor local para ser criativo!” (ii) mito de “1º a teoria e depois a prática”; (iii) desconhecimento e desvalorização da alimentação local, do seu valor nutricional e adaptativo à região, dando exemplos europeus (em formação).
<p>Compreender a cooperação; a interculturalidade (“<i>alteridade radical</i>”); a participação local, a sustentabilidade das acções, o desenvolvimento de capacidades como princípios de toda e qualquer acção.</p>	

¹⁹⁰ Por exemplo, analisar um aspecto histórico do país parceiro, a partir da História de Portugal, da História Nacional do país e numa perspectiva de um historiador de outra nacionalidade.

	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de Formadores (/formação de adultos; supervisão ou outras áreas específicas do projecto).
Antecipar prováveis situações nas equipas, relativas à vida no mesmo espaço; à partilha de recursos; ao trabalho de equipa (e imagem para o exterior); conflitos. Promover mecanismos de gestão, diálogo e resolução de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão/trabalho de equipa • Conselhos práticos • Partilha de expectativas, dificuldades e receios em relação à vida e trabalho de cooperação.

Tendo em conta as limitações temporais, financeiras e as da própria “assimilação” da acção formativa, esta proposta de projecto de formação não contempla todas as sugestões. Uma parte das temáticas pode ser compilada em *Guias* ou *Manuais de Integração no país*, à semelhança dos que já existem, revendo periodicamente a sua actualidade (por exemplo com contributos dos antigos agentes de cooperação), e adaptando-os a cada país e, se possível ao contexto particular da Educação¹⁹¹.

Metodologias, formadores e recursos:

A abordagem metodológica inerente a este tipo de formação está relacionada com os seus objectivos, e requiere formadores familiarizados com os métodos a empregar, especializados nos temas a tratar e experientes.

Na perspectiva dos intervenientes deste estudo, importa “*levar a reflectir, mais do que dar muitos conteúdos*”, utilizar “*metodologias activas e participativas*”, “*usar exemplos de situações reais, para discutir e "vestir a pele"*”, possibilitar o encontro com pessoas/formadores dos países, partilhar experiências (“*componente testemunhal*”); proporcionar trabalho de grupo e trabalho individual para desencadear “*investimento pessoal na formação*” e dar tempo para “*maturar a formação*”. (Aspectos comuns mais destacados. Consultar o anexo IV sobre as entrevistas).

¹⁹¹ Não substituindo a formação, uma parte de conselhos úteis para a cooperação em educação, poderia estar por escrito, servindo como *pista* ou *senal de alerta* a relembrar. Exs. (1) não perguntar a um aluno ou formando “estão a compreender?”, porque estes dificilmente irão dizer que não (no caso de Timor, é considerado uma falta de respeito, dizer “não” a um mais velho ou estrangeiro); (2) marcas da influência do crioulo da Guiné-Bissau no português, por exemplo, na formulação da negação (dupla negativa: “eu não nunca fui”); (3) formalidade do ensino em Angola, obrigando a certas precauções com o vestuário, com os procedimentos na escola...

Na selecção das *metodologias da formação*, ter em conta as *propostas pedagógicas de Andreotti*, Paulo Freire e Kolb:

- A **educação problematizadora**, por oposição à Educação “bancária” (analogia com o “depósito” de conhecimentos/ conteúdos; educandos como recipientes e consequentemente “anestesiados”, sem criatividade). “ *Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiado, quanto mais obrigados a responder ao desafio.* (Freire, 2005, p.80).

- A **aprendizagem experiencial** estabelece um parâmetro para a análise e fortalecimento dos fatores que interligam o trabalho, o desenvolvimento pessoal e a educação. “Uma situação simulada, desenvolvida para se criar experiências para aqueles que aprendem, serve para iniciar seu próprio processo de investigação e aprendizado”(David Kolb, 1984, p.11).

- A **“literacia crítica”** sobre a realidade (as *critical skills* propostas por Andreotti, 2014).

Formadores	Metodologias e Técnicas¹⁹²	Recursos formativos
<i>Formadores que já passaram por experiência de cooperação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Activas</i> • <i>Participativas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Material de suporte ao formador</i>
<i>Formadores com experiência (em ED, Coop. p/ Des., aprendizagem experiencial; educação intercultural)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Expositivas</i> • <i>Interrogativas</i> • <i>Aprendizagem experiencial¹⁹³</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - filmes - fotografias - casos práticos (papel)
<i>Formadores dos países parceiros (para falar de certas temáticas)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Situações simuladas (experimentar na prática)</i> • <i>Trabalho de grupo</i> • <i>Dinâmicas de grupo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - “Enunciado” das dinâmicas (Exs.: Duas culturas diferentes; jogo das cadeiras)
<i>Formadores especialistas (mas com conhecimento do contexto local e/ou da cooperação)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pesquisa/ Leituras</i> • <i>Trabalho individual</i> • <i>Preparação e apresentação de temas pelos formandos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Materiais de apoio ao formando</i> • <i>Guia dos Rh para a Cooperação.</i>

¹⁹² NOTA: Em itálico, todas as propostas retiradas das entrevistas

¹⁹³ Exemplo para o tema: *Desenvolvimento, assimetrias e relações de interdependência*

Jogo das Cadeiras: Número mínimo de 15 pessoas (+ 15 cadeiras).

O espaço é dividido em 5 partes, simbolizando os 5 continentes: Europa, América do Norte, África, Ásia e Oceânia, e América do Sul. Em cada parte do mundo (espaço), coloca-se o número proporcional de cadeiras para representar a distribuição global da riqueza. De seguida, realiza-se a distribuição proporcional da população (os formandos colocam-se em cima das cadeiras, sem deixar ninguém de fora).

A situação permite “sentir na pele” as desigualdades entre os continentes (ex.: os habitantes norte-americanos deitados confortavelmente nas cadeiras e os habitantes da Ásia apertados, lutando para conseguir manter-se em cima da cadeira; agarrados uns aos outros, ajustando-se da melhor forma, às vezes, caindo e voltando a tentar permanecer na cadeira). Numa 1ª fase, discute-se o que é sentir e, numa 2ª fase, abordam-se alternativas: deslocar as pessoas para outras cadeiras (migração) ou mover as cadeiras dum lugar para outro (redistribuição da riqueza).

<i>Pessoas dos países (com conhecimento do seu país)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dramatização</i> • <i>Partilha de experiências</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Princípios de Actuação</i> • <i>Manual de Procedimentos</i>
<i>Antigos agentes de cooperação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Encontro com locais dos países de intervenção</i> • <i>Trabalho de projecto</i> • <i>Árvore dos problemas</i> • <i>Mapas sociais</i> • <i>Campo de trabalho</i> • <i>Fim-de-semana de trabalho</i> • <i>Tutorias</i> • <i>Estudo de caso</i> • <i>Resolução de Problemas</i> • <i>Conferências</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Manual de acolhimento logístico e administrativo</i> • <i>Documento de Projecto (e bibliografia que contém).</i> • <i>Bibliografia da área de intervenção; da cooperação para o desenvolvimento; da educação e da realidade local. (Ex. Sistema educativo, manuais sobre Supervisão, programa das disciplinas; doc.s de estratégia nacional).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atenção individualizada</i> • <i>Formadores atentos</i> 		

Aspectos a ter em conta na estruturação da formação:

- ***“Quem forma e selecciona tem que ter os conceitos e princípios muito bem definidos e perceber como as pessoas se adequam a eles.”***
- Grupos pequenos para permitir participação (inferior a 25, se possível);
- Considerar a modalidade de Formação-selecção: uma 1ª parte da Formação dos novos AC, antes da selecção, numa perspectiva de ajuda a tomar a decisão (para além de facilitar o processo de selecção).
- Considerar a realização de um fim-de-semana de trabalho e vivência em equipa, para possibilitar um maior conhecimento de cada um, antecipar conflitos ou situações “sensíveis”. (Sem forçar a dinâmica do grupo; as pessoas devem ter por base o respeito mútuo e o trabalho de equipa, em prole de um objectivo comum, mas não têm que ser “amigos”). Alertar os formandos para o facto da necessidade de “estar em grupo” diminuir à medida que há uma maior integração local.
- Ponderar formação contínua dos AC, no terreno, à medida das suas necessidades.
- Adaptar os temas às áreas de conhecimento e experiência dos participantes.
- Explorar os métodos mais adequados aos objectivos gerais e a cada tema). Usar o princípio da *Intencionalidade* (O que se pretende com isto? Onde se quer chegar?) e *Adequabilidade* (aos formandos¹⁹⁴ – idade, experiência, familiaridade com o assunto);

¹⁹⁴ Na entrevista ao CIDAC, abordando a sua experiência como formadores de “Aprendizagem Intercultural” e de “Educação para o Desenvolvimento” foi destacado que os professores apresentavam dificuldades em colocar-se no “lugar de cidadão”, em expor as suas dificuldades (o que sentiam nas dinâmicas experienciais) e

Do conjunto de ferramentas e instrumentos que o estudo do Projecto (*DES*)*ENVOLVER* (ISU & IMVF, 2014) anexa, salienta-se uma “Ficha de Definição de Conteúdos Formativos”, com uma listagem de temáticas possíveis de abordar em formação, em que a organização ou formando assinala o que já conhece/abordou ou o que abordar/aprofundar. Este destaque fundamenta-se pela diversidade de experiências e conhecimentos que um técnico de cooperação poderá comportar, bem como pela premissa de partir do que cada um sabe (e a aprendizagem ser significativa).

Para a formação atingir os objectivos de “gerar reflexão”; desconstruir preconceitos; criar as bases para uma literacia crítica da realidade, é fundamental a disponibilidade dos formandos para se deixarem permeabilizar a esta desconstrução dialéctica e emancipadora do saber. Esta disponibilidade requerida ficará condicionada, numa formação pré-partida, em que as preocupações dos agentes de cooperação são iminentemente pragmáticas (o que têm de fazer antes partir, o que têm de levar; como é a realidade que irão encontrar; como se preparar) e afectivas (estar com amigos e família; explorar formas de comunicação à distância. *Encontrar o melhor “timing” para a realização da formação é de importância capital.* Outra forma de promover esta receptividade é explorando todas estas questões (as sus dúvidas e anseios), no início da formação e, simultaneamente, motivar para as questões globais da cooperação para o desenvolvimento; que *a preparação para a viagem implica uma outra bagagem* (pessoal, intercultural, intelectual, pedagógica), tão indispensável quanto a vacinação/prevenção ou o “necessaire” de cada um.

Contributos para um Perfil de agente de cooperação

Não era objecto deste trabalho definir um perfil de agente de cooperação, mas a formação pressupõe conhecer uma direcção (as competências a desenvolver) para a qual se congregam objectivos, temas e metodologias. A questão colocada sobre “as competências que um agente de cooperação em educação deveria possuir” tinha como objectivo ajudar os participantes no processo de elaboração das propostas de formação (colocar a questão de outra maneira).

“despir a pele de professor”. Refere que *o professor está habituado a expor o que sabe (e não o que não sabe)*. (Poderá também relacionar-se com a construção da sua imagem a partir da figura de autoridade).

Com base nos dados recolhidos, apresentam-se as principais *competências, capacidades, requisitos e atributos* que se esperam de um agente de cooperação em educação –contributos para *um perfil*:

- **Capacidade de interculturalidade**
- Ser capaz de compreender a realidade de vida das pessoas
- Capacidade de adaptação a uma realidade diferente
- Respeito pelos costumes e cultura
- Competências sociais e humanas; de relacionamento interpessoal
- **Capacidade para pensar a cooperação e o lugar do cooperante**
- Competências profissionais adaptadas às exigências do trabalho e à realidade local (Exs.: *capacidade de estar longe da família; paciência para ensinar; saber lidar com situações imprevistas*)
- Ser flexível, em termos profissionais (*multitask*)
- Capacidade de representação institucional
- Agir para a capacitação dos recursos humanos (*mais do que fazer bem feito e o resultado aparecer; “em que medida o trabalho que faço perpetua dependências?”*)
- Saber mobilizar as pessoas à participação no projecto.
- *Não impor a sua experiência*
- Ter capacidade para ser criativo e trabalhar sem recursos, pensar em alternativas
- Ter resiliência, *estar animadas com o que vão fazer*
- Ter vontade permanente de aprender (*não achar que o conhecimento que levam é o único valorizado*)
- Adaptar-se às condições (logísticas) do contexto

Não sendo um quadro concluído, apresenta os aspectos mais valorizados e pode servir de base à criação de “perfis” de competências para cooperantes. “*Ser técnico de cooperação, não é o mesmo que ser professor da disciplina A ou B*”: consenso entre todos os informantes, reforçando que ser agente de cooperação exige competências específicas.

Qualidade da cooperação em educação: recomendações

A partir das entrevistas apresentam-se ainda informações pertinentes recolhidas e analisadas, que podem contribuir para a qualidade dos projectos de cooperação, na área da educação.

Importância atribuída à formação prévia dos agentes de cooperação

Em relação à importância atribuída à participação dos técnicos que vão trabalhar em cooperação, numa formação prévia específica, o SIM foi unânime, e as razões apontadas foram muito pertinentes, sobretudo à luz da revisão bibliográfica efectuada acerca do desenvolvimento; da eficácia da cooperação e da educação para o desenvolvimento.

“A maneira como as pessoas vão para o terreno e o que fazem é determinante, no projecto”

As competências técnicas ou profissionais, requeridas a um agente de cooperação, incluem as dimensões intercultural, adaptação ao contexto, criação de alternativas, mobilização à participação. E estas podem ser estimuladas através de formação para o desenvolvimento, evitando a *“tendência para reproduzir os modelos do que se faz cá”*, contribuindo para a eficácia dos projectos *“alguém que conhece a realidade, a forma de trabalhar das pessoas, será muito melhor profissional”*.

A pertinência da formação é maior para os agentes de cooperação que vão pela primeira vez (aspecto referido por todos os participantes); porque se preparam para o contexto profissional e proporciona maior segurança. Permite a integração das experiências anteriores, evitando *“aprender tudo por tentativa e erro.”*

A formação prévia permite uma *intervenção mais rápida e mais “acertada”* contribuindo para a eficácia dos projectos de cooperação, em educação.

Alguns entrevistados referiram que *“se as pessoas não forem alertadas para estas questões (das diferenças e da compreensão das dinâmicas locais) antes de ir para o terreno, ficam mais intolerantes do que o que foram”* (dando o exemplo de muitos portugueses que vão trabalhar para Angola e regressam com uma visão mais preconceituosa); *“para quem não é preparado, no final, o que fica é um reforço de preconceito”*.

A aprendizagem para o desenvolvimento; a aprendizagem intercultural; a aprendizagem para a cooperação, numa perspectiva crítica compreensiva do outro e do próprio, a partir dos contextos e das relações entre estes (a *alteridade radical* de Andreotti, 2014), é fundamental.

Factores que concorrem para a qualidade da cooperação em educação

Para a qualidade da intervenção dos projectos de cooperação em educação, além da formação prévia dos agentes de cooperação, a maioria dos factores apontados recaiu nas próprias **organizações**, ao nível da gestão dos recursos humanos e da gestão de projectos.

A **selecção** criteriosa, formação adequada e o acompanhamento dos agentes de cooperação foi considerada fulcral, mas “*quem forma e selecciona tem que ter os conceitos e princípios muito bem definidos e perceber como as pessoas se adequam a eles*”. Este “*«matching» entre os recursos humanos e o perfil de competências*” é determinante do sucesso da intervenção.

Foi dada ênfase ao **acompanhamento** dos agentes de cooperação, particularmente no local de intervenção do projecto (mas também a nível da sede da organização), e realçado o papel dos coordenadores locais e da gestão de equipas. Pela experiência destas organizações, a gestão logística e a gestão de recursos humanos, nos projectos de cooperação, exige muita energia e tempo das pessoas. Para fazer face a esta demanda, consideram realizar acções de **formação contínua** (o mesmo se aplicando a outras temáticas pertinentes, que vão surgindo no terreno).

A *boa gestão dos projectos*, ou seja o diagnóstico adequado, a participação das pessoas, o respeito pelo *tempo local*, a avaliação de resultados, o apoio à reestruturação das estratégias, mas também *a avaliação do cumprimento das funções dos agentes de cooperação* (“*ter regras definidas e saber que vai ser avaliado*”), *dos resultados e da relevância para o contexto* foram referidos como importantes medidas para a qualidade das acções de cooperação.

Também foram identificadas condicionantes gerais que podem influenciar a qualidade da intervenção em educação: a situação política e sócio-económica do país, *o engajamento dos parceiros locais*, as políticas educativas, *os financiamentos*, a diferença entre *o Tempo de Projecto e o Tempo local* de concretização e alcance de resultados.

Actores da cooperação em educação

Uma questão que ressalta das entrevistas é a da *capacidade* auto-correctora ou *auto-inovadora* das *organizações*, bem como as acções que tomam nesse sentido, e que lhes permite, segundo estas, melhorar a formação seguinte; ir ao encontro das necessidades dos

agentes de cooperação; realização de diagnósticos e avaliação de toda e qualquer intervenção (incluindo a formação dos recursos humanos). Por oposição, outras não procuram obter qualquer feedback do resultado ou do impacto dos seus procedimentos.

Outra observação pertinente situa-se na *diferença entre a formação realizada e a idealizada*. A razão desta divergência deve-se, dito pelos participantes, a constrangimentos de ordem financeira (despesas logísticas dos formandos para se reunirem num mesmo local, x dias; despesas dos formadores); de ordem contratual (se for obrigatória, tem que ser remunerada – ou estar ao abrigo de um contrato; se for voluntária, perde-se a eficácia e corre-se o risco de não haver participação), sobretudo no caso do Camões, ICL, pela complexidade e rigidez institucional (apontada pelo exame CAD-OCDE à cooperação portuguesa). Se há uma valorização da sua pertinência e importância, porque não se envidam esforços para a concretizar? Será que a importância atribuída à formação de agentes de cooperação é realmente significativa? Então, como superar os obstáculos à sua realização? As organizações que trabalham com voluntários (LD, ISU) ultrapassaram esta questão, colocando-a como obrigatória e como parte integrante do processo de selecção; considerando-a como primordial e alicerçadora da actuação dos projectos de cooperação, sejam eles voluntários¹⁹⁵ ou remunerados. “...o tempo não pode ser considerado obstáculo para as coisas que nós consideramos chave e para mim esta (selecção, formação e acompanhamento) é uma questão-chave. Ou seja, se as pessoas que estão em determinadas funções não são as pessoas certas, isto é determinante do sucesso ou insucesso da intervenção que se pretende fazer” (LD)

Além da estrutura semelhante nos 4 programas de cooperação em educação (formação; capacitação; gestão; recursos pedagógicos), em 4 países diferentes, as coordenadoras de projecto e a ATP revelam dificuldades e desafios semelhantes, a vários níveis:

- dos agentes de cooperação;
- da Educação ao nível “macro”;
- das estruturas de educação locais (centrais, regionais e escolas);

¹⁹⁵ Tanto os Leigos para o Desenvolvimento como o ISU consideram o voluntariado como profissional (não fazendo sentido a antítese voluntário v/s técnico ou profissional).

- do processo de ensino-aprendizagem (qualificação docente; estratégias de ensino adaptadas às condicionantes locais – turmas numerosas, poucos recursos educativos ou desadequados; entre outros).

Para além da coordenação da cooperação por país parceiro (apontada como recomendação à Cooperação Portuguesa), poder-se-ia apostar numa **coordenação e partilha de experiências por sector de intervenção**. No caso da Cooperação em Educação, seria profícuo colocar os quatro programas em contacto ou, em alternativa, centralizar a informação numa pessoa ou entidade que pudesse capitalizar a experiência adquirida, permitir a gestão do conhecimento, a partilha de práticas... (*comunidade de prática?*¹⁹⁶). Criar uma *rede* (mesmo que digital), para a troca de saberes, recursos, práticas, entre as coordenações dos vários programas, entre os profissionais da mesma área (exs.: a questão da certificação da formação contínua de professores – comum a estes 4 programas; a supervisão pedagógica de professores; o impacto da formação). Com isto, não se pretende unificar ou transpor modelos de um outro contexto (diferente), mas potencializar as aprendizagens efectuadas em termos da cooperação em educação (e não só por “tentativa e erro”, estratégia recorrente na cooperação portuguesa).

Para esta concluir esta proposta de formação para os agentes de cooperação, considero que seria pertinente realizar ainda:

- a partilha e discussão com os entrevistados, de modo a validar o conteúdo e devolver o produto da sua colaboração;
- a consulta a outros actores da cooperação, nomeadamente os actores locais.

¹⁹⁶ Comunidade de prática: um grupo de indivíduos que se preocupa com uma prática específica e aprende como melhorá-la por meio da interacção regular entre seus membros. Esta estratégia concede, não só benefícios aos próprios membros, como às organizações onde estes se inserem. (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Esta estratégia concede benefícios aos próprios membros e às organizações onde estes se inserem. <http://www.ufal.edu.br/gestaodoconhecimento/gestao-do-conhecimento/comunidades-de-pratica>, <http://wenger-trayner.com/>, acedidos em 9/02/2016.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

“Não olhar a cooperação como uma coisa amadora! É uma falta de respeito para com as pessoas!” (dos países parceiros)

(Entrevistada)

Este estudo foi pleno de visões consensuais e divergentes, sobre o desenvolvimento, sobre a cooperação, sobre a ED. No que respeita ao seu objecto, a formação de agentes de cooperação que pretende desenvolver acções de cooperação em educação, há um consenso: a sua pertinência e importância.

A selecção e preparação destes profissionais são determinantes da qualidade da cooperação e da eficácia do desenvolvimento. Mas (in)formação que se limite à transmissão do conhecimento político-administrativo e sócio-cultural do país de destino e da área de intervenção, não é suficiente (Arguibay, Celorio & Celorio, 1997). A formação de agentes de cooperação deve ser contemplada como uma componente fundamental dos seus projectos, prevista e planificada com objectivos definidos e metodologias adequadas (*forma e conteúdo*). Estes são os elementos-chave, pois cada *etapa* é importante “para construir as percepções que temos do *outro* e do tipo de relações que nos propomos estabelecer (caridade, ajuda, cooperação, paridade, ética) e para construir a mensagem que passamos à sociedade sobre as relações Norte-Sul” (Arguibay, Celorio & Celorio, 1997 p. 37).

Partindo da revisão de literatura dos percursos do desenvolvimento e da cooperação, bem como da análise dos contributos das organizações, compilou-se um ***referencial de formação para agentes de cooperação para a educação***, tendo como base abordagens pedagógicas *problematizadoras, experienciais e reflexivas*, que permitam uma “*literacia crítica*” do mundo (do eu, do outro e da sua interdependência).

Cooperar sem uma formação global crítica e uma leitura compreensiva da realidade que se vai encontrar pode ser mais desastroso do que benéfico (para o próprio, para os parceiros locais, para a organização e até para o país). Por isso, importa formar cooperantes como dinamizadores de processos de participação, de promotores do poder local (capacitação) e não como meros portadores de ideologia e conhecimento técnico e científico. (Arguibay, Celorio & Celorio, p. 37).

A Estratégia Portuguesa de Cooperação Multilateral (IPAD, 2010c¹⁹⁷ pp. 17-18) valoriza e propõe uma estratégia de recursos humanos, que inclui o estabelecimento de *perfis dos profissionais do desenvolvimento*, a adequada selecção, recrutamento e formação dos mesmos¹⁹⁸. Porém, a sua aplicação ao agente de cooperação (ou uma estratégia semelhante) parece ser, ainda, incipiente. Este estudo contempla uma compilação das principais *competências e perfil* de um *agente de cooperação* para intervir na cooperação em educação (apontadas pelos informantes), podendo contribuir para a profissionalização do agente de cooperação e uma adequada estratégia de recursos humanos para a cooperação.

Este processo de construção participada permitiu elaborar outras análises e conclusões.

A primeira observação refere-se à *diferença entre a formação realizada e a idealizada*, uma vez que, apesar da importância atribuída, não se verifica ou é insuficiente nas organizações com maior número de agentes de cooperação em educação.

Os quatro principais programas da cooperação portuguesa em educação (de reforço aos Sistemas de Ensino nos PALOP e Timor-Leste) apresentam uma estrutura comum, mas também dificuldades e desafios idênticos (apontadas pelos gestores de projecto e assistência técnica): um destes é a *dificuldade de comunicação e articulação entre os múltiplos actores da cooperação portuguesa* a operar num mesmo projecto (por exemplo, a selecção e formação inicial de agentes de cooperação estar a cargo de uma entidade e a assistência pedagógica e formação contínua estar a cargo de outra).

Colocar os quatro programas em comunicação (ou centralizar a informação numa entidade) de modo a permitir a rentabilização da experiência adquirida, a gestão do conhecimento e a disseminação de práticas (em *comunidade de prática?*¹⁹⁹) seria pertinente para as

¹⁹⁷ Estratégia Portuguesa de Cooperação Multilateral (IPAD, 2010). Consultado em http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/estrategia_multilateral.pdf, a 26/09/2015. *O destaque é da minha responsabilidade.*

¹⁹⁸ No entanto, dado o âmbito desta Estratégia, pode depreender-se que estas propostas para os recursos humanos se designem ao campo da cooperação multilateral. Outra inferência aplica-se à ênfase dada à capacitação dos profissionais do desenvolvimento para acompanhar toda a estrutura das organizações multilaterais e o que estas “emanam” (o que não oferece surpresa, dadas as constantes exigências e orientações a que a OCDE, o CAD, a UE e agências da ONU sujeitam os estados, doadores e receptores da ajuda ao desenvolvimento) e não para contribuir mais eficaz e adequadamente para o desenvolvimento dos países parceiros.

¹⁹⁹ Comunidade de prática: um grupo de indivíduos que se preocupa com uma prática específica e aprende como melhorá-la por meio da interacção regular entre seus membros. Esta estratégia concede, não só benefícios aos próprios membros, como às organizações onde estes se inserem. (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Esta estratégia concede benefícios aos próprios membros e às organizações onde estes se inserem.

organizações e para a qualidade dos programas que desenvolvem. Criar uma *rede* para troca de saberes, recursos, práticas, quer entre as coordenações dos vários programas, quer entre os profissionais da mesma área. (Com isto, não se pretende unificar ou transpor modelos de um contexto a outro diferente, mas potencializar as aprendizagens efectuadas em termos da cooperação em educação). Para além da coordenação da cooperação por país parceiro (apontada como recomendação à Cooperação Portuguesa), poder-se-ia apostar numa ***coordenação e partilha de experiências por sector de intervenção***, neste caso, a Educação.

Decorrente da análise de dados (entrevistas e bibliografia), verificou-se, nas instituições que cooperam na educação, uma ***valorização do conhecimento e da experiência dos antigos agentes de cooperação***, enquadrando-os nas suas instituições e/ou nos processos formativos dos novos candidatos à cooperação.

Do mesmo modo, o estudo de Pereira & Matias (1991) propõe esta “*capitalização*” do *conhecimento e experiência do “cooperante”* para a formação de novos cooperantes, mas também para o apoio à integração dos estudantes dos países parceiros da cooperação portuguesa, ou ainda, enquanto sociedade civil, na dinamização de iniciativas no “domínio das relações Norte-Sul”, no que sintetiza em “o cooperante como agente de aproximação e intercâmbio cultural”. Esta proposta foi implementada por muitas organizações da sociedade civil e estatais, mas a entidade coordenadora da cooperação portuguesa e as Universidades poderiam apostar nela. Por um lado, acolhem estudantes estrangeiros, podendo apoiar na sua integração em Portugal. Por outro, muitas Instituições do Ensino Superior “leccionam” nos países parceiros, sendo pertinente investir na formação dos docentes universitários, preparando-os para uma realidade cultural e académica diferente.

Foi também possível constatar a *capacidade* auto-correctora ou *auto-inovadora* de algumas *organizações*, bem como as acções que tomam nesse sentido, e que lhes permite (segundo estas), melhorar a formação seguinte e ir ao encontro das necessidades dos agentes de cooperação.

A par desta capacidade organizacional, a integração da mudança pelos seus profissionais (apesar ser rara e difícil), foi acontecendo na história do desenvolvimento. Os grandes

<http://www.ufal.edu.br/gestaodoconhecimento/gestao-do-conhecimento/comunidades-de-pratica>,
<http://wenger-trayner.com/>, acedidos em 9/02/2016.

organismos internacionais (ONU, BM, OCDE) que dominam o discurso do desenvolvimento, foram introduzindo nesse discurso que elaboram e disseminam, algumas ideias que anteriormente era recusadas ou desconsideradas (ex: de Amartya Sen, no Desenvolvimento Humano; as metodologias participativas de Robert Chambers)²⁰⁰. Esta constatação cria uma oportunidade à mudança, quer de discurso, quer de práticas, quer organizacional.

“Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*”, uma afirmação de Nóvoa (2009, p.28), sobre a educação e práticas docentes, mas que se ajusta à cooperação portuguesa: há conhecimento adquirido e produzido, em diversas organizações e pessoas da cooperação (incluindo do Camões, ICL), mas que não é rentabilizado, no sentido de uma maior eficácia, melhor cooperação e melhor desenvolvimento. Uma formação relevante com as temáticas enunciadas e com metodologias participativas, problematizadoras experienciais, potenciará uma compreensão crítica e global e a adaptação do técnico de cooperação à realidade local, melhorará o seu trabalho em equipa e desempenho profissional; possibilitará uma maior adequação da intervenção aos seus intervenientes num menor espaço de tempo, aumentando a eficácia e a qualidade dos projetos de cooperação em educação.

Recuperando a frase introdutória da problemática: “a Cooperação para o Desenvolvimento...é uma prática e, independentemente do seu grau de eficácia, ... mobiliza a maioria das nações pela causa do desenvolvimento”, pelo que deve-se revestir (a cooperação) de maior seriedade e profissionalismo. Neste sentido, nos dias de hoje, *será possível uma cooperação de qualidade, sem formação para o desenvolvimento?*

²⁰⁰ Uma dedução mais ousada é a afirmação de que integram no seu discurso as maiores críticas ao desenvolvimento (que os próprios organismos promovem). Por exemplo: vulneráveis, em vez de desfavorecidos; a escassez e os recursos; os processos “botom up”; o desenvolvimento sustentável; a pessoa no centro do desenvolvimento... Os próximos poderão ser “alternativas ao desenvolvimento”; “empreendedorismo social”; “economia social”; todas as palavras seguidas de “participativo” ou “participado” e também “sustentável”, “global”, “bio”; Diversidade, Buen vivir;...;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEP (coord.) (2012). *Portugal e África: Melhor Cooperação, Melhor Desenvolvimento*. Lisboa: ACEP.

Acosta, Alberto (2008). *El Buen Vivir, una oportunidad por construir*. Disponível em <http://www.alainet.org>.

Acosta, A. 2012. O Buen Vivir. Uma oportunidade de imaginar outro mundo. In Bartelt, D.D. (org.) *Um campeão visto de perto. Uma Análise do Modelo de Desenvolvimento Brasileiro*: 198-216. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Foundation. Disponível em http://www.br.boell.org/downloads/Democracia_Inside_A_Champion_port_FINAL.pdf

Afonso, M. & Fernandes, A. (2005). *abCD: Introdução à Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Marquês de Valle Flôr e Oikos - Cooperação e Desenvolvimento. Disponível em http://arquivo.esse.ips.pt/esse/sdi/recursos/fdc_abcd.pdf

Albarelo, L., et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, J. & Pinto, M. (2003). Da teoria à investigação empírica, problemas metodológicos gerais. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

Amaro, R. (2004). Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? – Da teoria à prática e da prática à teoria. *Caderno de Estudos Africanos*, nº4. Jan-Jul. 2004, pp. 36-38. Lisboa: Centro de Estudos Africanos, ISCTE.

Amaro, M. & Baptista, C. (2012). *Vidas de Missão - 25 Anos de Voluntariado dos Leigos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51. Disponível em <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4>

Andreotti, V. (2008). Development vs poverty: notions of cultural supremacy in development education policy. In Bourn, D. (ed.). *Development education: debates and dialogues*: 45-63. London: Bedford Way Papers.

Andreotti, V. & de Sousa, L.M. (2011). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Educação*. Nova Iorque: Taylor & Francis.

Argibay, M., Celorio, G. & Celorio, J. (1997). Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, 19. Disponível em http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/129/Cuaderno_de_trabajo_19.pdf?1304002084

Bourn, D. (2014). What is Meant By Development Education?" *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 7-23.

Caetano, F. (2012). *A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projectos*. Porto: F. Caetano. Tese de Mestrado em História,

Relações Internacionais e Cooperação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Caldeira, C. (2014). *E Depois do Desenvolvimento? Reflexão teórica sobre a Pertinência de novos Conceitos*. Dissertação Mestrado em Estudos do Desenvolvimento, ISCTE.

Camões, ICL (2014). *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020*.

Cardoso, F., Ferreira, P. & Seabra, M. (s.d.). *Portugal e os Desafios Atuais da Cooperação para o Desenvolvimento*. Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais, IEI.

Carvalho, A. (2012). *Voluntariado: Missão e Dádiva*. Estudo do Centro de Investigação de Paula Frassinetti – CIPAF e Fundação Fé e Cooperação – FEC.

Celorio, G. & Lopés de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa. Disponível em http://pdf2.hegoa.efaber.net/ent ry/content/15 8/diccion ari o_2.pdf

CIDAC (2001). *A Educação para o Desenvolvimento e os Jovens: pistas de reflexão*. – Projecto Formar os Jovens para o Desenvolvimento. Lisboa: CIDAC.

Coelho, L. (2013). *Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento*. Porto: L. Coelho. Tese de Mestrado em Economia Social apresentada à Universidade Católica Portuguesa.

Comissão Europeia (2014). *Compreender as políticas da União Europeia: Desenvolvimento e Cooperação*. Disponível em http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/pt/development_cooperation_pt.pdf

Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: o contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização (2007), secção II. 12 e 13. Disponível em http://www.cidac.pt/index.php/download_file/view/163/213/

Cruz, M. (2008). *A transnacionalização das políticas educativas: itinerários da cooperação portuguesa em Cabo Verde, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe (1974-2002)*. Lisboa: M. Cruz. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Denzin, N., Lincoln, Y e col. (2003). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Artmed: S. Paulo.

Development Co-operation Report (2015). (Summary in Portuguese) Making Partnerships Effective Coalitions for Action. Disponível em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/development/development-co-operation-report-2015/summary/portuguese_fc83e9b7-pt#page1

Escobar, A. (1992). Plannig. In Sachs, W. (ed) (1992). *The Development Dictionary: a guide to knowledge as power*. Zed Books, London.

Esteva, G. (1992). Development. In Sachs, W. (ed) (1992). *The Development Dictionary: a guide to knowledge as power*. Zed Books, London.

Faé, R. (2009). *Os Discursos Sobre Desenvolvimento Como Recursos Político-Estratégicos: O Banco Mundial Como Organização Central No Campo Discursivo Do Desenvolvimento*. Rio Grande do Sul: R. Faé. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fernandes, S. (2009). *Sobreviver em Missão*. Santa Maria da Feira: Pista Mágica – Associação.

Ferreira, P. (2012). *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*. Campanha Global pela Educação (coord.). Lisboa: Fundação Gonçalo da Silveira. Disponível em www.educacaoparatodos.org

Ferreira, P. (2013). *A Agenda pós-2015 para o Desenvolvimento: da Redução da Pobreza ao Desenvolvimento Inclusivo?* IMVF Policy paper 1/2013, Agosto, Lisboa. Disponível em www.imvf.org

Ferreira, P. (2014). *A Ajuda ao Desenvolvimento: Revisão do Conceito e Novas Abordagens*. (Brief 1/2014). Publicações IMVF; Lisboa. Disponível em www.imvf.org

Ferreira, P. (2015). *Uma Nova Lente Sobre O Desenvolvimento: A Coerência Das Políticas*. IMVF Policy paper 2015, Junho, Lisboa. Disponível em http://www.imvf.org/ficheiros/file/imvfpolicypaper_cpd_junho2015.pdf

Foddy, W. (1993). *Constructing questionnaires for interview and questionnaires: theory and practice in social research*. Cambridge University Press.

Foucault, M. (2009). *A verdade e as formas jurídicas* (3ª edição). Rio de Janeiro: Nau Editora. (Original: *La vérité e les formes juridiques*. Conferências de Michel Foucault na PUC-Rio de 21 a 25 de Maio de 1973.)

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, R. (2012). *Estudo sobre a Ajuda Humanitária e de Emergência em Portugal*. Disponível em <http://goo.gl/dzN5k>

Global Education Week Network (2010). *Guia Prático Para A Educação Global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Guia-pr%C3%A1tico-para-a-educac%C3%A3o-global.pdf>.

Glossário da Cooperação do Instituto de Camões. Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/glossario-da-cooperacao/root/centro-recursos/glossario-cooperacao#sthash.O60ygOJA.dpuf>

Glossário da Cooperação Portuguesa, disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/glossario-da-cooperacao/root/centro-recursos/glossario-cooperacao>

Gudynas (s.d). *Entrevista Desarrollo*. Disponível em <http://www.gudynas.com/periodismo/GudynasEntrevistaDesarrolloIbaseBr11.pdf>

IPAD (2006). *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*. Lisboa: IPAD/MNE. Disponível em http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/visao_estrategica_para_cp.pdf

IPAD (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010 - 2015)*.

IPAD (2010a). *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação*. Lisboa: IPAD. Disponível em https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/estrategia_educacao_desenvolvimento.pdf

IPAD (2010b). *Desenvolvimento de Capacidades – Linhas de Orientação para a Cooperação Portuguesa*. Lisboa: IPAD. Disponível em https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/desenv_capacidades_linorientacao.pdf

IPAD (2010c). *Estratégia Portuguesa de cooperação multilateral*. Disponível em http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/estrategia_multilateral.pdf

IPAD (2010d). *Memorando da Cooperação Portuguesa 2010*. Lisboa: MNE/ IPAD. Disponível em https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/memo_cp_2010.pdf

IPAD (2011). *Cooperação Portuguesa - Uma Leitura dos Últimos Quinze Anos de Cooperação para o Desenvolvimento 1996-2010*. Lisboa: IPAD. Disponível em <https://www.instituto-camoes.pt/documentacao-ipad/root/centro-recursos/documentacao-ipad#sthash.ISPDWxlo.dpuf>

ISU & IMVF (2014). *(DES)ENVOLVER – A Educação para o Desenvolvimento no Voluntariado para a Cooperação*. Lisboa, ISU_Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária.

Latouche, S. (2004). *Sobrevivir al desarrollo, de la decolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Barcelona, Icaria.

Lei n.º 13/2004 de 14 de Abril, relativa ao enquadramento jurídico do agente da cooperação portuguesa. Disponível em http://cdn.rede-camoes.com/images/cooperacao/estatuto_agente_coop.pdf. Acedido em 11/07/2014.

Lepenes, P. (2008). An inquiry into the roots of the modern concept of development. *Contributions to the History of Concepts*, 4(2), 202–225. Disponível em <http://philpapers.org/rec/LEPAII>

Max-Neef, M. (org) (1993). *Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria Editorial, S.A., 2ª edición (1998).

Mesa, M. (1999). *Polygone: la pedagogia como instrumento político. Elaborado a partir de Educación para el desarrollo: una experiencia europea de formación y de investigación-acción en educación para el desarrollo destinada a animadores/as de jóvenes*. Bruselas: Iteco. http://www.solidaries.org/llatinoamericana/La_Carpeta/PDF/polygone.pdf

Mesa, M. (2000). Educação para o desenvolvimento: entre a caridade e a cidadania global. *Papeles de Cuestiones internacionales*, 70: 9-26. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Ed-entre%20caridad%20y%20ciudadan%20global.pdf>

Mesa, M. (2010). Antecedentes e contexto da educação para o desenvolvimento. *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el signo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*.

Mesa, M. (2011). Reflexões sobre o modelo das cinco gerações de Educação para o Desenvolvimento. *Educación Global Research*, Online, 0, 161-167. Disponível em <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/09-Comentario-Manuela-Mesa.pdf>

Mesa, M. (2014). Precedentes e Evolução da Educação para o Desenvolvimento: um modelo de cinco gerações. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 24-56.

Milanovic, B. (2011). *The Haves and the Have-Nots. A Brief and Idiosyncratic History of Global Inequality*. Nova Iorque: Basic Books.

Neves, C. (2005). *Educação e Desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado. FCT

Nóvoa, A. (1999). *Os Professores na Virada do Milênio: do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas*. (Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio de 1999. Uma versão deste texto foi publicada na revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía*, nº 286, Dezembro de 1999).

Nóvoa, A. (2000). Tempos da Escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In Nóvoa, A. & Schriewer, J., (eds), *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp.121-141.

OCDE (1996). *Shaping the 21st Century: The Role of Development Cooperation*. Disponível em <http://www.oecd.org/dac/2508761.pdf>

OCDE (2012). *Aid Effectiveness 2011: Progress in Implementing the Paris Declaration*. Better Aid, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264125780-en

Oliveira, A. (2012). *Relatório Aid Watch 2012: Uma leitura da Cooperação Portuguesa desde 2003*. Disponível em <http://goo.gl/OyFpq>.

Parlamento Europeu (2012). Declaração escrita sobre a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global ativa - adotada pelo Parlamento Europeu em 2012. Disponível em http://www.cidac.pt/index.php/download_file/view/164/213/

Pereira, G. e Matias, R. (1991). *Caracterização sócio-profissional dos cooperantes portugueses*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Pereira, L. (2003). Educação para o Desenvolvimento: evolução histórica do conceito. *Revista Forum DC - Desenvolvimento e Cooperação*, (2), Jul-Out 2002.

Pereira, L. (2006). *A Educação para o Desenvolvimento em Portugal. Uma visão da sua breve História*. www.cidac.pt/ED

Plataforma Portuguesa das ONGD (2009). *Guia dos Recursos Humanos para a Cooperação*. Lisboa: Plataforma Portuguesa das ONGD. Disponível em http://www.plataformaongd.pt/conteudos/Documentos/Publicacoes/Guia_dos_Recursos_Humanos_para_a_Cooperacao.pdf.

Plataforma Portuguesa das ONGD (2011). *A Eficácia da Ajuda e do Desenvolvimento*. Lisboa: Plataforma Portuguesa das ONGD. Disponível em http://www.plataformaongd.pt/conteudos/Documentos/Publicacoes/Eficacia_da_Ajuda_e_do_Developolvimento.pdf.

Plataforma Portuguesa das ONGD (2015a). *Recomendações da Plataforma Portuguesa das ONGD sobre o sector da Cooperação para o Desenvolvimento, Educação para o Desenvolvimento e Ajuda Humanitária e de Emergência*. Disponível em http://backoffice.plataformaongd.pt/documentacao/site/Repositorio/Documentos/Noticias/Carta_aos_Partidos_sobre_sector_Junho_2015.pdf,

Plataforma Portuguesa das ONGD (2015b). Relatório sombra sobre o exame interpares à Cooperação Portuguesa pelo CAD-OCDE 2015. Disponível em http://backoffice.plataformaongd.pt/documentacao/site/Repositorio/Documentos/Publicacoes/RelatorioSombra_ExameInterpares_CooperacaoPortuguesa_CAD-OCDE2015.pdf

Proença, F. (2013). *As ONGD e a Qualidade, em todos os campos e latitudes*. Lisboa: Plataforma Portuguesa das ONGD.

Rodrigues, Luís C., Martins, Luís F. & Fernandes, Tiago M. (org.) (2011). *Manual de Cooperação para o Desenvolvimento*. Oeiras: INA Editora.

Sachs, W. (ed) (1992). *The Development Dictionary: a guide to knowledge as power*. Zed Books, London. Disponível em <http://www.citizens-international.org/ci2012/http://www.citizens-international.org/ci2012/wp-content/uploads/2012/12/Development-Dictionary.pdf>

Silva, A. S. e Pinto, J. M. (Eds.) (2003). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

Silva, G. (2012). *O papel dos programas de Voluntariado para a Cooperação como estratégia de Educação para o Desenvolvimento em Portugal*. (Estudo com coordenação de Marques, Maria & Palma, Vanessa). Lisboa: ISU- Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária e IPAD. Disponível em https://docs.google.com/a/isu.pt/file/d/0B9_5dNLTLiHCaEQ5TINIWUJIQmc/edit.

Skinner A., N. Blum and D. Bourn (2013). Development Education and Education in International Development Policy: Raising Quality through Critical Pedagogy and Global Skills, *International Development Policy*, no. 5.2, pp. 89–103, <http://dx.doi.org/10.4000/poldev.1654>

Souza, E. (2014). *Influência Do Discurso Do Banco Mundial Nas Políticas Públicas De Desenvolvimento Territorial No Brasil*. Disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEgQFjAFahUKewjhyKz8uYXIAhWBORQKHR06D_w&url=http%3A%2F%2Fwww.naea.ufpa.br%2Fnaea%2Fnovosite%2Findex.php%3Faction%3DPublicacao.arquivo%26id%3D548&usg=AFQjCNFbB1fe3nTEaHU6j7ly-oqz3OFOvA&cad=rja

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO (2013a). *Education Transforms Lives*. Disponível em www.education-transforms.org

UNESCO (2013b). *Making Education A Priority In The Post-2015 Development Agenda*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223024E.pdf>

Valério, M. (2009). Organização Mundial do Comércio: Novo ator na esfera internacional. *Brasília a. 46 n. 184 out./dez. 2009*.

Villarroel, L. (2010). *O Papel do Agente Internacional na Formação de Capacidades para o Desenvolvimento: um Estudo de Caso do Apoio Internacional da GTZ ao Promanejo*. Disponível em <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT15-4-3-20100829193640.pdf>.

Wilson, G. (2006). *Knowledge, innovation and re-inventing technical assistance for development*. (Working Paper). The Open University; Milton Keynes.

Outros sites consultados:

Banco Mundial: <http://www.worldbank.org/en/about>.

CAMÕES – Instituto da Cooperação e da Língua, IP. D: <http://www.instituto-camoes.pt>.

CESA-Dicionário da Cooperação: <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/index.php/pt/dicionario-da-cooperacao>

Desenvolvimento e cooperação EuropeAid: http://ec.europa.eu/europeaid/index_en.htm

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013: <http://www.priberam.pt/dlpo/desenvolvimento>

Gabinete de Cooperação da Universidade de Aveiro: <http://www.ua.pt/coopdev/>.

GEED – Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo: <http://internacional.ipvc.pt/pt/node/12>.

Gabinete de Mobilidade e Cooperação Internacional do IPL- Instituto Politécnico de Leiria (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais): <http://www.ipleiria.pt/internacional/pt/cooperacao/cooperacao-desenvolvimento/Paginas/default.aspx>

Fundação Fé e Cooperação (FEC): <http://www.fecongnd.org/>.

Instituto Marquês Valle Flor (IMVF): <http://www.imvf.org/>.

Instituto da Educação da Universidade do Minho: <http://www.ie.uminho.pt/>.

Parcerias Para o Desenvolvimento: <http://www.pdesenvolvimento.pt/>

Pista Mágica: <http://www.pista-magica.pt/>.

Plataforma Portuguesa das ONGD: <http://www.plataformaongd.pt>.

Portal De Informação Europeia Em Língua Portuguesa:
http://www.euroid.pt/pls/wsd/docs/F20507/FTU_6.3.1.pdf

Rede da comunidade do desenvolvimento: <http://capacity4dev.ec.europa.eu>

Serviço Europeu para a Ação Externa: http://eeas.europa.eu/index_en.htm

ANEXOS

Anexo I: Quadro da APD Preliminar de 2014

PAINEL DE INDICADORES - GERAL			
	2012	2013	2014
Programas de Cooperação			
Programas Indicativos de Cooperação (PIC)	6	5	3
Volume APD total	509 M€	368 M€	316 M€ (*)
Volume APD Bilateral	343 M€	228 M€	181 M€ (*)
Volume APD Multilateral	166 M€	140 M€	135 M€ (*)
Assuntos Bilaterais			
N.º Projetos/Programa/Ações aprovados (exceto Cooperação Delegada)	64	62	60
Cooperação Delegada - N.º Projetos/Programas/Ações aprovados	4	7	6
Projetos/Programa/Ações aprovados - Montantes OE FF 311 e FLP FF 121	19,7 M€	13,2 M€	11 M€
Cooperação Delegada - Montantes Envolvidos FF 480	2,2 M€	6,1 M€	3,5 M€
Projetos/Programa/Ações aprovados - Montantes Totais	21,9 M€	19,3 M€	14,5 M€
Assuntos Multilaterais			
Instituições e Fóruns Internacionais acompanhados	11	11	11
Grupos de trabalho e comités acompanhados	11	11	15
Protocolo e Acordos Assinados com entidades nacionais e internacionais	11	7	7
Projetos acompanhados no contexto da Cooperação Ibero-Americana	13	9	9
Projetos acompanhados no contexto da CPLP	3	4	6
Sociedade Civil			
Realização de Linhas de Financiamento	2	2	2
Números de Processos de Pré-seleção de Observadores Eleitorais e Gestão da respetiva Base de Dados	84	9	Não Aplicável
Número de Processos de reconhecimento e renovação do estatuto de ONGD instruídos	12	71	86
Língua e Cultura Portuguesas			
Países em que o CAMÕES I.P. assegura a divulgação, promoção e ensino da língua e da cultura portuguesas	78	82	82
Centros Culturais Portugueses (incluindo Polos)	19	19	19
Estruturas de coordenação de ensino	9	10	10
Instituições com as quais o CAMÕES I.P. coopera (ensino superior e organizações internacionais)	290	293	319
Centros de Língua Portuguesa (CLP)	62	66	67
Cátedras (Investigação)	34	37	38
Ação Cultural Externa			
Total de Ações	715	875	1.071
Ações realizadas nos espaços dos Centros Culturais portugueses	154	176	213
Projetos com itinerância	48	48	86
Títulos Cinematográficos exibidos	125	166	145
Obras literárias e ensaísticas apoiadas para edição	23	48	16
Títulos bibliográficos e audiovisuais adquiridos: apetrechamento da rede externa	113	4.512	13.799
Rede de Ensino do Português no Estrangeiro			
Coordenadores de Ensino e Adjuntos de Coordenação	16	16	16
Professores da rede oficial da educação pré-escolar, ensinos básico e secundário	381	352	317
Professores da rede particular da educação pré-escolar, ensinos básico e secundário	418	441	566
Leitores	51	51	44
Docentes ao abrigo de protocolos de cooperação	501	530	523
Alunos	159.682	155.084	157.274
Educação/Formação			
Formação inicial de professores em língua portuguesa, Lsegunda	17.938	18.020	15.258
Formação inicial de professores de língua portuguesa, Lsegunda	5.754	5.074	4.099
Formação contínua de professores de língua portuguesa, Lherança e Lsegunda	2.787	3.198	2.705
Formação de tradutores e intérpretes	1.871	1.833	2.567
Formação inicial de professores de língua portuguesa, Lestrangeira	1.931	2.012	3.474
Formação contínua de professores de língua portuguesa, Lestrangeira	669	773	957
Tecnologias de Informação e Comunicação/Centro Virtual Camões: Ensino, Formação e Investigação			
Novos títulos disponibilizados (Biblioteca Digital)	306	72	107
Edições de cursos de português língua do quotidiano e português para fins específicos	11	17	17
Edições de cursos especializados da cultura portuguesa e de outras culturas da CPLP	4	2	2
Edições de formação contínua de docentes (rede do Ensino Português no Estrangeiro)	6	6	12
Títulos de linhas de investigação e documentos produzidos pelas Cátedras	50	59	59
Bolsas de investigação	24	21	22
Valorização de Portugal no Mundo			
Programas culturais de cooperação em negociação	20	19	19
Programas culturais de cooperação assinados	1	2	1
Acordos culturais em negociação	24	16	19
Acordos culturais assinados	2	0	0
Recursos Humanos			
Total de efetivos	168	155	148
Orçamento			
Orçamento de Funcionamento (a)	51,8 M€	55,4 M€	50,2 M€

(a):Execução;

(*):Dados preliminares.

FONTE:

<http://www.instituto-camoes.pt/quem-somos/camoes-ip-em-numeros>

Anexo II: Guião da Entrevista às ONGD e Institutos Superiores/Universidades

Planeamento da Entrevista

	Aspectos a considerar	Descrição e/ou exemplos
	Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar o que o se pratica em termos de formação de recursos humanos que intervêm em projetos de cooperação em educação, nas ONGD e Camões. - Averiguar: Importância atribuída à formação prévia dos recursos humanos no aumento da eficácia dos projetos de cooperação em educação. As temáticas e metodologias dessa mesma formação.
	Entrevistados (em consulta)	<ul style="list-style-type: none"> - ONGD com projetos de cooperação de longa duração (equivalentes a 1 ano ou superior) em educação: ISU, FEC, IMVF, Leigos para o Desenvolvimento. - Camões, ICL
	Logística/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Local: ONGD - Material: gravador + guião da entrevista
	Marcação da Entrevista/ 1º contacto	<p>Nas ONGD onde conheço alguém, contactar essa pessoa de referência (para me apresentar e/ou aconselhar quem devo entrevistar).</p> <p>Nas ONGD onde não conheço ninguém, enviar e-mail geral e telefonar.</p> <p><i>“Quanto mais a sério, o entrevistador, tomar a realização do seu estudo, mais convincente será.”</i> (Albarelo et al, 1995, p. 105)</p>
	Precauções antes da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a informação pública disponível sobre a ONGD - Treinar a neutralidade: manter a mente aberta a outras hipóteses! (Por exemplo, de que a seleção do Rh é fulcral e não é valorizada a formação prévia...) - Treinar a gravação! - Antecipar possíveis obstáculos! (Por exemplo, a ONGD ter receio de partilhar o que faz, receio de que roubem as ideias - garantir a confidencialidade e os direitos de autor).
	No decurso das entrevistas...	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de aprimorar o instrumento...

Guião da Entrevista (Pesquisa sobre a formação de recursos humanos que intervêm em projetos de cooperação em educação)

	Objectivos	Tópicos e Exemplos de Questões
1	<p>Legitimar a entrevista: Apresentação do entrevistador</p> <p>Objectivo da entrevista</p> <p>Protecção das informações e dados recolhidos (confidencialidade e direitos de autor)</p> <p>Motivação/ importância de participar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aluna da Pós-Graduação em Coop. e Ed. Des. do IE. (experiência em projetos de cooperação) - Trabalho de pesquisa sobre a formação dos Rh (agentes/técnicos de cooperação) que trabalham em projectos de Educação – PALOP e Timor-Leste. Pesquisa das temáticas que as ONGD consideram que deveriam fazer parte da formação de um técnico de cooperação em educação. - Compilação/elaboração de uma proposta de referencial de formação para a formação de Rh de Coop. Des. em Educação. - Referência aos autores, quando for usada uma informação. - Confidencialidade das informações prestadas, sempre que solicitado. - Garantia de partilha dos resultados da pesquisa. <i>(posso elaborar um compromisso escrito e entregar!)</i> - <i>“Dadas as exigências dos actuais projectos de cooperação em educação, e os estudos sobre o impacto do professor na aprendizagem, a formação dos recursos humanos em cooperação poderá ter um papel importante no sucesso dos projectos...”</i>
2	<p>Caracterizar resumidamente a ONGD</p> <p>Identificação</p> <p>Missão (levar pesquisa prévia sobre ONGD)</p> <p>Relação com os projectos de cooperação em educação</p> <p>Familiaridade com ED</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nome? - Há quantos anos foi constituída? - Há quanto tempo intervém na Cooperação para o Desenvolvimento? - Dê um exemplo de um projeto de cooperação. - Tem ou teve projectos de coop. em educação? - Há quanto tempo (duração)? - Em que países? - Quais os projectos? (nome e objectivos gerais) - Também desenvolve ações de Educação para o Desenvolvimento?

Anexo III: Caracterização dos Agentes de Cooperação (entrevista)

Caracterização dos agentes de cooperação						
	Instituição	Quantos?	Habilitações/ áreas	Formação prévia exigida	Houve selecção?	Crítérios (ex.)
2	ISU			Formação Geral para o Voluntariado	Sim. Formação específica serve também de selecção.	Princípios NDM. Características dos projectos (adequação dos Rh aos mesmos).
1	P. ONGD					
4	FEC	Cerca de 50 Rh. Expatriados (30 a 35) e guineenses (15 a 20). 4 equipas regionais, oo responsáveis por equipa e por áreas de trabalho. Coordenadora G. e Gestores de Educação, de Aval. E Impacto, Financeira, de Comunicação	Docentes (Ensino Básico, Ed. Infância, Mat/Bio; Port, a maioria dos portugueses, mas Psicologia, Ciências da Educação	Habilitação docência. CAP (formação formadores), preferencialmente.	S. Termos de referência. Análise CV. 1 ou 2 Entrevistas; Um exercício	Crítérios preferenciais: Experiência na formação de adultos, em países em desenvolvimento, projectos de cooperação. Dimensão humana, as motivações, para além de um emprego
6	IPVC - GEED	6 no GEED, 4 estiveram em cooperação, como técnicos (Júlio, Rosa, Sara, Rui, Carolina, La Salete, Nadir)	Docentes. Excepções de algumas Rh nas coordenações...	Não era uma escolha do GEED, mas seria importante	S, mas não pelo GEED	CV, Entrevista., no caso das pessoas que a ATP seleccionou. Experiências de cooperação (e referências destas); Se o candidato mostra Interesse em conhecer a realidade para onde vai; Através de outras actividades, perceber a capacidade de adaptação, flexibilidade. Experiência profissional, actividades que efectuaram no contexto do seu trabalho (averiguar o Voluntarismo)
5	IMVF	1 coordenador geral local. 4 sub-coordenadores (1 espec. Ensino profissional; 1 formação contínua, 1 contacto escolas e 2 com Ministério Ed. 15 docentes - 3 assistentes técnicos (equipa de coordenação). 12 professores (2 no Príncipe)		Muitos já tinham estado na Coop. pt. Em S. Tomé.	(não sei bem, a formação/ selecção dos primeiros). Foram recrutados 3 novos professores (em 15), mas eu estava licença matern.	Análise do CV (experiência anterior, preferencial cooperação). Avaliação por sede e coord. local. Entrevista.
3	L. D.	Cerca de 300, para que tudo funcione... Sede: 7 técnicos, Voluntários. Localmente, os 16 voluntários e rh locais, uns remunerados e outros voluntários.	Professores, mas não são a maioria. Mas não exigimos uma formação muito específica. Os projectos são de longo prazo, não se pode correr o risco de ter alguém muito técnico e especializado e no ano seguinte, não ter. Ex. Na saúde, a intervenção é de cariz comunitário e não de enfermagem e medicina (como já aconteceu antes).	Formação académica terminada. Formação atitudinal, dada pela ONGD	S., às vezes convidamos as pessoas sair (mas tentamos que seja elas a chegar a essa conclusão) E com os exercícios realizados, as próprias pessoas em formação, vão reflectindo e alguns optam por não partir.	Perfil das pessoas, especificidades do projecto.
7	U. A.	624 candidaturas para escolher 40 pessoas.	Professores do Saber Mais	Deu-se formação aos 40, articulada entre o departamento de cooperação e de educação. Angola pediu 6 áreas e assumiu-se a competência científica ...	S. Selecção intensiva e com técnicas avançadas. Testes de personalidade, com os quais eliminámos o grosso das pessoas. (departamento de psi.)	Ordenação pelo Currículum. Desvalorizou-se a antiguidade; valorizou-se prática de trabalho ou formação de formadores em Angola/ África: este foi o grande critério. Realizaram-se testes de pânico e passaram todas, mas algumas desistira após este teste (assustaram-se!)
8	U. M.					Deve haver uma boa triagem das pessoas que trabalham em cooperação.
9	Camões, ICL					
10	CIDAC					

Anexo IV: Formação realizada e/ou Propostas

Formação realizada e formação proposta (a azul)							
0	Inst.	Exp. Form.	Tempo: h e calendar.	Temas F.	Metodologias	Formadores	Material suporte
2	ISU	Form. Geral p/o Voluntariado. Form. específica p/cooperação (ex: "Nó Djunta Mon"). Colaborou com FEC e GEED	8 sessões /2 vezes por semana.	Voluntariado profissional. Metodologia de projecto. ED em geral/ Desigualdades. Interculturalidade. Conhecimento da realidade local, do contexto do trabalho; sistema de ensino; escola, etc.	Activas/ participativas/ Dinâmica de grupos/ Dramatização/ Preparação e apresentação de temas pelos formandos. Avaliação da satisfação da formação.	Bolsa de formadores experientes (voluntários). Antigos voluntários/ Especialistas (ex: Formação de Formadores)/ Pessoas dos PALOP ("locais").	Material suporte formador. Material suporte formador/ Princípios de Actuação do ISU/ Documento de Projecto em Construção
			Sessões com tempo e espaçamento entre si, para permitir reflexão e assimilação das ideias/ conteúdos.		Diagnóstico dos temas/áreas de conhecimento e experiência do Rh. Formação adaptada às pessoas. Não ser muito extensa		
1	P. ONGD	N mas tem um Grupo de trabalho de Rh para a cooperação		Compreender a realidade que se vai encontrar: que tipo de aluno, que escola, que Ministério da Ed.	Grupos pequenos/ atenção individualizada/ formadores atentos. (Eventual formação-selecção)	Formadores com experiência (proposta)	Guia dos Rh para a Cooperação
4	FEC	S	2 a 3 dias (depende) na sede. 3 ou 4 dias no terreno (para incluir os Rh locais).	Formação 1ª vez: Conhecer a Instituição (organização, missão, valores, comunicação) História e cultura do país. Conselhos práticos. Organização da equipa local. Informações sobre o projecto. Temáticas específicas de cada área.	FORMAÇÃO FASEADA - Sede: Expositiva. No país de intervenção: Formação inter-pares (trabalho de pares)/ tutoria (um experiente + um novo). Avaliação de necessidades e Av. da satisfação da formação.	Formações específicas - Assessoria Científica: U.Minho: E. Básico; Mª Ulrich: Ed. Infância; Camões: L. Port. Vários departamentos da FEC: administrativo-financeiro; cooperação, advocacia social, comunicação. (ED não participa) .	Manual Procedimentos. Apresentações digitais.
				Trabalho de equipa - gestão de equipas. Gestão logística e financeira (responsáveis). Formação de Adultos/ Formadores. "Dimensão humana".	Juntar os novos e os antigos Rh. Formação contínua (acompanhamento)		
6	IPVC - GEED	S, para o PASEG e Saber Mais.	Entre 1/2, 1, 2, a 5 dias (dependeu da oportunidade e planeamento)	SM: A formação inicial, de 1 semana foi feita pela U. A. Formação após 1 ano de intervenção: Supervisão; partilha de boas práticas entre as províncias; turmas numerosas, alterações climáticas, questões contratuais (IPAD). / Preparação de novos AC: Interculturalidade; cooperação, enquadramento do sistema educativo angolano, área disciplinar. ED, Supervisão, Formação de Form.	Trabalhos de grupo, inter-pares. Participativos. Expositivos. Às vezes, 2 formandos e 3 formadores, era como uma conversa... (a maior parte das pessoas não lia os documentos que nós enviávamos e disponibilizávamos).	Antigo AC da área disciplinar - passagem de informação e coordenador da equipa. Formadores do GEED: professores da ESE.	Manual de acolhimento logístico e administrativo. Materiais de apoio e bibliografia da área ou da cooperação ou realidade local. (Ex. Sistema educativo, manuais sobre Supervisão, programas das disciplinas; docs de estratégia nacional).
			Mínimo ideal 1 a 2 semanas (para incluir as prioridades da C. Port. Um enquadramento mais contextual e um mais técnico e profissional	Questões da coop. Conhecer o contexto, quer em termos gerais, estatístico, mas, sobretudo as questões culturais. Trabalhar Coop. Des, em geral, e com o país. Retorno das experiências de Coop. para ED. Perspectiva da coop. como Cidadão Global, Multiculturalidade. Enquadramento da educação no país. Formação mais técnica: Supervisão Pedagógica, Formação de Formadores; - . Gestão de recursos humanos, em conjunto com as equipas de coordenação no terreno.	Uma 1ª parte da Formação dos novos AC, antes da selecção, numa perspectiva de ajuda a tomar a decisão. 2ª parte: Formação pós-selecção: Formação contínua dos AC, no terreno, à medida das suas necessidades e disponibilidade da ESE. Metodologias participativas. situações, para discutir e "vestir a pele". Usar exemplos de situações reais, nestes contextos; discursos de situações que tivessem ocorrido. Visualização de filmes- Supervisão Pedagógica, Formação de Formadores; experimentando na prática. (além de entrevista e formação de selecção, propõe um sistema de avaliação do trabalho e de funções)	Incluir pessoas dos próprios países para falar de determinados temas (Ex. sistema educativo). Multiculturalidade, tb. Gestão de recursos humanos, em conjunto com as equipas de coordenação no terreno.	Filmes. Documentos de estratégia nacional.

5	IMVF	1 dia:	(Reunir os professores do Escola +, 1 dia	Apresentação projecto (metodologia, resultados e metas). Avaliação do projecto. Comunicação do projecto	Avaliação entre os mais antigos e novos. Acompanhamento no local. Uma professora mais experiente e com competências pessoais faz a integração no país (mas não foi estruturado, à partida).	Expositiva. Trabalho de pares. Tutoria (informalmente)	Documento projecto e bibliografia que contém.
			(não consigo pensar no hipotético). Se conseguir 1 dia, já é muito bom! (Gastos para a organização e professores).	<p>Questões gerais: ciclo da pobreza; economia e educação. "as crianças trabalham pq estão a contribuir para o orçamento familiar (assiduidade)". O que é a educação em contextos em desenvolvimento. "Pessoas que vêm da educação em PT, e não sabem que tb há ricos e pobres em S. Tomé, que a Educação contribui para a economia familiar. questão da mulher (desigualdade de género): os jovens vão mais à escola. As questões da Ed. a nível macro: a ed. não é um fim em si mesmo. "Retorno da educação". "Se os colegas-professores- faltam às aulas, há razões para isso (fragmentação do trabalho para sobreviver)," mas acima de tudo, levar a pensar." Ficar atentos com quem trabalhamos e não transpor os nossos contextos... A nível micro, ensinar em PT é diferente de ensinar noutra país. Turmas numerosas (60 alunos); "a dinâmica da língua (forma como vive nos sítios é diferente); trabalhos de grupo; adaptação das matérias ao contexto (necessidades e objectivos do país - ex. ensino profissional + acesso ao crédito + ferramentas de gestão - podem conduzir a emprego...) E prof.s devem saber isto! VER A EDUCAÇÃO COMO RESULTADO DO CONTEXTO SÓCIO-ECONÓMICO. Os próprios professores só apontam necessidades muito específicas do seu dia-a-dia de trabalho.</p>	participativas: mapas sociais, árvore dos problemas ; stakeholder analysis. Levar a reflectir, mais do que dar muitos conteúdos.		Familiarizar com alguns autores e temáticas
3	L. D.		10-12 meses: 4 ETAPAS, com Reuniões quinzenais, por núcleos. regionais, com encontros nacionais, no final de cada uma.	1ª ETAPA de referenciação: conceitos de desenvolvimento, voluntariado e interculturalidade. conhecimento da organização e como se enquadra na cooperação. 2ª ETAPA: vida espiritual; 3ª ETAPA: vida comunitária; 4ª ETAPA: o trabalho de projecto concreto. FORMAÇÃO centrada na ATITUDE, na maneira de estar, de trabalhar e de viver com as pessoas; Compreender a realidade de vida das pessoas com quem vou trabalhar; do ponto de vista cultural, social - o que faz, o que valoriza. PRINCÍPIOS DO DESENVOLVIMENTO (em que acreditamos): longo prazo ("não acontece por flashes"); sustentabilidade ("trabalhamos desde a primeira hora para sair"); participativo (fomentar a participação e a parceria entre os próprios); integrado (a partir das necessidades e potencialidades de cada comunidade); resolução de problemas; Perspectiva de Capacitação das pessoas, "mais do que fazer bem feito e o resultado aparecer... a visão tem que ser a do desenvolvimento" (colocar-me a questão: "em que medida o trabalho que faço perpetua dependências?")... Trabalha-se no ciclo de projeto, em termos gerais, e depois, no seu projecto em particular. A formação já está consolidada, mas é avaliada em cada ano, fazendo ajustes.	Participativas, partilha de experiências (grande componente testemunhal do trabalho, ou de vida em comunidade) Encontro com locais dos países de intervenção. Um mini campo de trabalho, 3 a 4 dias, para perceber algumas dificuldades e trabalhá-las, (diponibilização para o outro e interação com a equipa, por ex. conflitos, dinamização de reuniões; processos de decisão partilhada; "Hoje, os voluntários têm mais dificuldade nos processos organizativos e menor tolerância à frustração"). 2 momentos de Exercícios espirituais (para se auto-conhecer, maturar a formação, perceber as suas motivações, decidir se querem partir ou não. "procuramos que a formação seja um processo de auto-conhecimento"). No final, após a selecção, 1 semana intensiva de formação específica sobre o projecto. Após partida, continua um acompanhamento , com os gestores de projecto que estão na sede. (Temos um dispositivo de acompanhamento , através de diálogo, relatórios, 1 visita ao terreno, numa fase inicial do projecto, para dar tempo ao conhecimento da realidade, mas também para monitorar e ajustar... ou formar, se necessário.)	Formadores que já passaram pela experiência ("As pessoas ficam ligadas após a formação - anciãos e são o capital humano da organização"); nacionais dos países e intervenção. Pessoas de áreas temáticas, formação específica sobre educação, outro... Acompanhamento de 2 figuras: 1 padrinho, mais experiente, que acompanha o percurso formativo e tira dúvidas e 1 padre, para acompanhamento espiritual. Quem forma e selecciona tem que ter os conceitos e princípios muito bem definidos e perceber como as pessoas se adequam a eles.	Muitos materiais da formação, em cada fase.

				<p>Quem vai (seja voluntário ou não) tem de compreender os ritmos; a forma como as pessoas vivem. "Se eu não compreende a realidade de vida das pessoas com quem vou trabalhar, muito dificilmente o meu contributo vai ser uma mais valia. (Do ponto de vista cultural, social; o que valorizam; como organizam a sua vida). E fazer este trabalho numa perspectiva capacitante: a visão tem de ser do desenvolvimento. Quem vai, na minha opinião, tem que perceber que não vai resolver o problema naquele momento. Vai ser um contributo para resolver no médio, longo prazo um conjunto de dificuldades, e portanto, em que medida o trabalho que eu faço contribui para isso, ou perpetua dependência.</p>	<p>Há muitas (agentes de cooperação) que não estão preparadas para o que significam estas mudanças. Isto significa que os resultados não aparecem ao fim de 1 ano. Portanto essa é uma questão de atitude, que para mim não tem a ver com o ser voluntário, ou ser uma pessoa que é contratada para ganhar um salário. Eu quero eu realizar-me a mim mesma, e então quero é ver as coisas a acontecer ao meu ritmo, para que tenha a sensação de que muita coisa está a acontecer, ou o meu foco é que aquela realidade possa evoluir para além da minha presença? Então, a maneira de trabalhar é diferente,</p>	<p>... entidade que está por trás deve ter alguns pilares, alguns princípios e, depois, tanto o processo de seleção, como a formação, como o acompanhamento, decorrem desses princípios... Como outros critérios, as motivações de quem parte... Para uma entidade a recrutar pessoas, o que é que quer valorizar? que as pessoas permaneçam, ou é indiferente haver uma rotatividade? quais é que acha que vão ser os fatores motivacionais para elas permanecerem? Quais são as soft skills, que uma entidade como o Camões valoriza para o recrutamento dos seus recursos humanos. E na minha opinião, quanto mais forem com um sentido mais focado nos outros do que no próprio, mais do que na sua realização pessoal, no que vão ganhar... (maior a eficácia)</p>	
7	U. A.	S. Saber Mais.	1 semana intensiva, em Aveiro. Alojamento num sítio só.	<p>Questões pedagógicas e culturais. "Os temas não eram ligados, de todo, para a ED, mas para a Coop. D"; "Tinham que perceber que o sistema de ensino deles era fraco: a maioria dos professores e alunos teriam um nível inferior a cá"; "dar a noção de que estar lá e estar cá não é a mesma coisa". Os docentes que vão têm que fazer evoluir os alunos e partir do ponto em que estão. A capacidade de perceber os países e adaptar os programas de cooperação é fundamental. "ligação de grupo."</p>	<p>Conferências; 1 filme ou 2... filme sobre Angola; Cada professor teve que fazer uma apresentação final (algumas fizeram-nas muito emotivas...)</p>	<p>Professores U. Aveiro. Articulado entre o dpt. de Educação; dpt. Psicologia e gabinete de cooperação. "tivemos inclusivamente professores angolanos, o embaixador."</p>	
				<p>Um programa de formação de cooperantes tem que ir além dos temas da educação: compreender a realidade dos países e das pessoas que lá vivem... Deveria ser mais trabalhada, esta (componente) dos valores, da ética... Já há muita gente com muita experiência e conhecimento em cooperação. Deveria de haver maior incidência no conhecimento dos países, na história dos países... "Uma componente que ainda hoje me interrogo se não deveria ser melhor trabalhada: ... a parte dos valores, da missão, da ética, do comportamento, de fazer este tipo de ações...".</p>	<p>"a única coisa que eu acrescentaria àquilo que foi feito": partilha de experiências entre os professores que estiveram no terreno e os novos. Fazer um diagnóstico de necessidades de formação: "as pessoas que andam na cooperação têm, em geral, um nível de habilitações muito alto"</p>	<p>Pessoas dos países: E em Pt, temos cá pessoas, representantes dos países (PALOP) para falar... "podemos convidar quem quisermos para vir dar uma aula sobre o país deles".</p>	
8	U. M.			<p>ED, Cooperação para o desenvolvimento, Cultural local. Gestão de Ciclo de Projecto (no geral): cada pessoa percebe também que a sua actividade contribui para algo mais global.</p>	<p>Leituras, investimento na formação. Formação contínua, acompanhamento dos cooperantes. Conferências extensíveis também aos docentes locais...</p>	<p>As pessoas que têm experiência de cooperação e que se profissionalizam, investem na sua formação, podem dar o seu contributo e servir de alavanca para a profissionalização da cooperação em educação</p>	
	Camões, 9 CL						

10	CIDAC	<p>1978: Acção de formação para cooperantes q iam para a G-B. 1983-2012: Port para Estrangeiros; Crioulo, Tétum. Aprendizagem Intercultural. 1 Curso para os Leitores do Camões</p>	<p>1 semana, por ex: 2 dias de trabalho sobre o país; 1 dia de trabalho sobre a cooperação e o que é ser cooperante; 1 dia sobre aprendizagem intercultural (tudo numa óptica de ED).</p>	<p>Formação Inicial: CAMPO DOS CONHECIMENTOS: Conhecimento do país: história, economia, cultura e o inter-relacionamento entre elas. Conhecimento de outra língua (caso da G-B; CV e Timor: " a língua em que a maior parte das pessoas, excluindo a elite, se sente confortável é no crioulo ou no tétum... é fundamental para ter um contacto com a realidade e perceber as pessoas e as situações. E para aqueles que vão, por ex., ensinar português, é fundamental para ensinar melhor). CAMPO DAS "COMPETÊNCIAS" há 2 capacidades fundamentais que devem ser exercitadas: a capacidades de interculturalidade e a capacidade para pensar a cooperação e o lugar do cooperante" (questionar-se sobre o seu papel - estrangeiro, passagem temporária, representação institucional; ritmos e capacidade de trabalho dos parceiros locais. "Se estão o 1º ano a perceber como é que as coisas funcionam e a errar para aprender, uma parte disto pode ser abreviada com formação. Não resolve tudo, mas... Não vale a pena estar a perguntar numa aula "está a perceber?" – é mal-educado, nunca se diz que não a uma pessoa, sobretudo mais velha, estrangeiro... Têm que se usar outras estratégias. A pessoa sente mais confiança; não comete erros crassos; que podem pôr em causa muitas coisas... e ser difícil recuperar..."</p>	<p>Formação INICIAL. (e há uma diferença entre aquilo que as pessoas sentem necessidade e aquilo que deveria ser oferecido). Nós vemos isto tudo na lógica de ED: conhecer o país não é apresentar estatísticas; é olhar para o país numa óptica de ED. .a discussão do que é ser cooperante é numa visão de ED: o que é que eu vou lá fazer; qual a experiência de desenvolvimento que levo daqui? Qual é a minha visão do desenvolvimento, etc. E depois a parte da interculturalidade: consideramos como ED... A partir das dinâmicas experienciais, não é só teoria... em que toda uma primeira parte é para as pessoas se descobrirem a elas próprias e quais são as suas competências interculturais... É uma metodologia em q as pessoas têm q se expor um bocado, têm que dizer o que se passou com elas depois de certos exercicios; E temos sempre dificuldade com um grupo, que são os professores. Sejam aqui, sejam os leitores do Camões. Pq os professores estão habituados a expor o que sabem porque, expor o que não sabem é terrivelmente difícil... Noutras profissões, as pessoas mais facilmente se colocam na posição de cidadãos. ACOMPANHAMENTO (as necessidades são diferentes quando estão no local e "deve haver um mecanismo de diálogo e de apoio em situações difíceis"). acompanhamento e coordenação local é fundamental!</p>	<p>Pessoas dos países. Pessoas com conhecimento do país. Formadores especializados (não só nas áreas, mas numa óptica de Educação para o Desenvolvimento e Aprendizagem Intercultural). A parte institucional pela organização.</p>	<p>site CIDAC</p>
----	-------	---	---	--	--	---	-------------------