UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

PRÁTICAS SOCIOPEDAGÓGICAS NA COOPERAÇÂO PARA O DESENVOLVIMENTO: PARTICIPAÇÃO E CAPACITAÇÂO

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

Filipe José Alves do Couto

Porto, julho de 2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

PRÁTICAS SOCIOPEDAGÓGICAS NA COOPERAÇÂO PARA O DESENVOLVIMENTO: PARTICIPAÇÃO E CAPACITAÇÂO

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
– Especialização em Pedagogia Social –

Filipe José Alves do Couto

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Isabel Baptista

Porto, julho de 2013

Agradecimentos

Aos meus pais que encaminharam e encaminham a minha educação com uma presença indubitável.

À minha namorada Joana, pela presença, apoio e incentivo na elaboração deste trabalho.

À minha coordenadora e orientadora, Professora Isabel Baptista, pela condução valiosa no meu percurso académico.

A todos os pedagogos que influenciaram a minha educação e contribuíram no meu processo de desenvolvimento pessoal.

“As pessoas que se envolvem em processos formativos tornam-se mais ativas, mais resilientes e mais capazes de enfrentar os desafios do quotidiano. […] As situações de aprendizagem partilhada aproxima as pessoas, gerações, culturas e tradições.”

Isabel Baptista, 2012

Resumo

As atividades que privilegiam a capacitação e a participação dos atores locais em projetos de cooperação para o desenvolvimento, nomeadamente em países do Sul, desempenham um papel decisivo na mudança social desejada. Sobretudo quando são equacionadas como práticas sociopedagógicas. Isto é, quando surgem enquadradas articuladamente pela educação e pela solidariedade social.

Elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação/Pedagogia Social e tendo por base a análise reflexiva do nosso percurso profissional, designadamente em projetos de cooperação internacional, este trabalho procurou evidenciar uma visão comprometida com a ação centrada no próximo, enquanto sujeito de alteridade reconhecido como ator principal do seu próprio desenvolvimento e da sua comunidade.

Abstract

The activities that emphasize the ability and the participation of the local actors in projects of cooperation for development, particularly in the Southern countries, play a decisive role in a desired social change, mainly when considered as socio-pedagogical practices. That is, when they are articulately framed by education and social solidarity.

Prepared under the Master's degree in Educational - Social Pedagogy and based on a reflective analysis of our professional path, particularly in international cooperation projects, this study sought to highlight a committed vision of the action over the other, as a subject of otherness, recognized as the main actor in his own development and in the development of his own community.

Siglário

CAD – Comité de Ajuda para o Desenvolvimento

CE – Comissão Europeia

EFA – Educação e Formação de Adultos

FUP – Fundação das Universidades Portuguesas

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEE – Rede Inter-Institucional para a Educação em Situação de Emergência

IAP – Investigação-Ação Participativa

IIEP – Instituto Internacional de Planeamento da Educação

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ONGD – Organização Não Governamental para o Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

PAM – Programa Alimentar Mundial

PASEG – Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SED – Solidariedade Education e Dessarollo, ONGD

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNTL – Universidade Nacional de Timor-Leste

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

ÍNDICE

Resumo…….. v
Abstract…… vi
Siglário…… vi

Introdução Geral……..... 9

PARTE I
Percursos da Formação Académica e Profissional

Nota Introdutória……..…… 11
1. Formação Académica
1.1. Formação Superior…….. 12
1.2. Formação Complementar……..…….. 14
1.3. Projeto profissional……...……17
2. Percursos de vida profissional
2.1. Experiência no sistema educativo português…….. 18
2.2. Experiência em projetos de cooperação para o desenvolvimento…....19
Síntese conclusiva……..…… 23

PARTE II
Pedagogia e Cooperação para o Desenvolvimento

Nota introdutória…….…… 24
1. Desenvolvimento humano e sustentável
1.1. Desenvolvimento: um conceito mutável……..... 25
1.2. Aceções de desenvolvimento humano …… 27
1.3. Os Desafios de Desenvolvimento do Milénio……..…… 33

2. Cooperação e Ajuda ao Desenvolvimento

2.1. Explanações conceptuais…….…….. 35

2.2. Cooperação Internacional face aos desafios do desenvolvimento…... 37

3. Participação e Capacitação – Pedagogia Social

3.1. Participação, prática para o desenvolvimento…….…. 41

3.2. Capacitação e *empowerment*……. 46

3.3. Práticas de desenvolvimento de capacidades em adultos……... 49

3.4. Educação-desenvolvimento e Pedagogia Social…….…… 57

Síntese conclusiva…….. 61

Considerações finais…….. 62

Referências Bibliográficas……... 64

Índice de figuras e quadros

Figura 1: A visão ocidental do tempo e do desenvolvimento…….. 29

Figura 2: Intensidade da Participação……..…. 43

Figura 3: A aprendizagem experimental de Kolb…….. 55

Figura 4: A aprendizagem de dupla-volta de Argyris e Schön…… 56

Quadro 1: Níveis de Participação…….……44

Quadro 2: Educação básica restringida e educação para todos……. 57

Introdução Geral

O presente documento corresponde a um Relatório Reflexivo realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

Tratando-se de um trabalho teoricamente fundamentado sobre a nossa experiência, pode dizer-se que ele simetriza, isto é, espelha, as aprendizagens adquiridas ao longo de um percurso académico e profissional na área da educação, em particular no âmbito da cooperação para o desenvolvimento em países do Sul.

Com a reflexão sobre a teoria na ação procura-se "*tornar explícitos os pressupostos ou a visão do mundo subjacente à ação"*, como refere Matthias Finger (2003:48) a propósito do modelo de aprendizagem de dupla volta-volta de Argyris e Schön , sem perder de referência os objetivos desta reflexão crítica e na perceção desta condição de subjetividade inseparável do desgaste provocado pelo esquecimento.

Neste sentido, procura-se neste trabalho seguir linhas de racionalidade enquadradas pela Pedagogia Social, de modo a conseguir leituras da experiência vivida potenciadoras de um conhecimento prospetivo. Como refere Caride, a Pedagogia Social "*vive entre as realidades de um passado e os desafios do futuro*"[1], reconhecendo que *"aprender na e com a vida"* constitui um dos eixos fundamentais da *práxis* desenvolvida no âmbito da Pedagogia Social enquanto ciência da educação específica.

Matricialmente indexado à Pedagogia Social, o quadro conceptual subjacente à nossa reflexão baseia-se nas teorias do desenvolvimento humano e sustentável, e da cooperação para o desenvolvimento numa perspetiva de alteridade comprometida com a ação centrada no próximo como ator principal do seu próprio desenvolvimento e de modo a evidenciar o papel do pedagogo como agente privilegiado de proximidade humana.

[1] Palavras de José Antonio Caride Gómez a respeito da Pedagogia Social (aula do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, 4/05/2013. – Universidade Católica do Porto)

Sendo esta reflexão sobre uma prática profissional que se desenvolveu em ocasiões diferentes e contextos distintos, não se procura com este trabalho evidenciar de um modo específico uma vivência ou uma interpelação particular. Procura-se sim, encontrar os conceitos necessários para iluminar a prática sempre numa perspetiva de compreensão e melhoria.

Deste modo, o presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes fundamentais, ambas antecedidas por uma nota introdutória e finalizadas por uma síntese conclusiva.

A primeira parte, intitulada *Percursos da Formação Académica e Profissional*, expõe esses percursos evidenciando os momentos mais relevantes e significativos vividos durante o período académico e o período profissional, nomeadamente as experiências em projetos de cooperação para o desenvolvimento em países do Sul. A exposição destes percursos pretende auxiliar a reflexão sobre a ação, tendo por base as experiências de vida académicas e profissional, ajudando assim a revelar a perceção da vida e do mundo.

A segunda parte, intitulada *Pedagogia e Cooperação para o Desenvolvimento*, procura refletir sobre o quadro conceptual, assim como sobre as visões e recomendações das organizações internacionais, intergovernamentais e nacionais das teorias subjacentes ao Desenvolvimento, à Cooperação e à Pedagogia Social, tentando clarificar os seus conceitos e evidenciar os seus progressos históricos.

Inscrevendo esta reflexão numa preocupação de compreender para mudar e melhorar, interessa-nos ainda abordar as metodologias pedagógicas que privilegiam a capacitação e participação dos atores locais na construção do seu próprio desenvolvimento.

No essencial, considera-se que todas as experiências formativas, sejam relativas a aprendizagens formais, não-formais e informais, em particular as que dizem respeito à participação em projetos de cooperação para o desenvolvimento, convergem para o reconhecimento da relevância das práticas sociopedagógicas de participação e de capacitação na cooperação para o desenvolvimento, justificando assim a escolha do título deste trabalho.

O trabalho termina com considerações finais respeitantes a todo o percurso reflexivo e de modo a sublinhar as nossas principais conclusões.

Parte I

Percursos da Formação Académica e Profissional

Nota Introdutória

A primeira parte deste trabalho pretende "*viajar*" pelo tempo promovendo uma reflexão centrada nas experiências de vida académica e profissional, procurando evidenciar os momentos mais relevantes que contribuíram sem dúvida para a perceção da vida e do mundo.

Note-se que o percurso académico e o percurso profissional aparecem separados em capítulos diferentes, tentando com esta divisão conseguir uma coerência na estrutura do trabalho. Porém, temporalmente alguns dos momentos coexistiram, apelando a leituras complementares.

No primeiro capítulo, *Formação Académica*, abordam-se os motivos das escolhas educativas, referindo-se as dificuldades e a diversidade das experiências vividas assim como os fatores que se vieram a revelar fundamentais no modo de estar na vida profissional. Para além de ser dado destaque à formação efetuada no *Ensino Superior* e ao "currículo oculto" que lhe esteve associado, foi também dada importância à formação complementar existente durante a vida profissional, própria de uma *educação ao longo da vida*.

O segundo capítulo, *Percursos da vida profissional*, expõe as várias experiências profissionais, tendo por referência os desafios da sociedade atual. Neste segundo capítulo, destacam-se diferentes experiências temporalmente intercaladas, as *Experiências no sistema educativo português* e as *Experiências em projetos de cooperação para o desenvolvimento*. Nas *Experiências no sistema educativo português*, como docente e formador de adultos, reflete-se em torno das metodologias e práticas realizadas, expondo e explorando a relação pedagogo-aluno. Nas *Experiências em projetos de cooperação para o desenvolvimento*, como voluntário, agente da cooperação, técnico de educação, professor, formador e coordenador pedagógico em diferentes países efetua-se uma retrospetiva das experiências realizadas, as dificuldades de adaptação e contextualização, assim como a procura de metodologias capazes de dar uma resposta sustentável através da participação e capacitação dos agentes locais.

1. Formação Académica

1.1. Formação Superior

Movido por uma forte motivação em ser professor de Matemática, em 1997, após conclusão do ensino secundário, concorri para o Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Após passar para o segundo ano, com alguma dificuldade, fui-me apercebendo que apenas estava a adquirir conhecimentos científicos matemáticos. A pedagogia, a didática, e outros fundamentos da Educação eram conhecimentos que eu esperava e tinha como necessários para a realização de um curso de formação de professores.

A falta de identificação com o curso, bastante direcionado para "Matemática Pura", e tendo em conta os maus resultados alcançados no segundo ano do curso, fez com que em 2000 me pedisse transferência para o Curso de Licenciatura em Matemática – Ramo Educacional da Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Neste curso embora não abordasse conteúdos científicos de Matemática Pura com tanta profundidade, permitiu um maior contato com as temáticas de Ciências da Educação e abordar os conhecimentos matemáticos de uma perspetiva diádico-pedagógica, respondendo assim às minhas expetativas.

Durante este período foram adquiridos conhecimentos didático-científicos da Matemática, essencialmente nas áreas de Estatística, Cálculo, Álgebra, Lógica, Geometria e Didática da Matemática, estes saberes permitiram adquirir conhecimentos científicos matemáticos assim como, sincronizadamente, desenvolver metodologias de ensino da Matemática.

Paralelamente, e tendo em conta o ramo vocacional para o ensino da Matemática, foram reforçados conhecimentos amplos à Educação através das disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, de Fundamentos da Educação, de Novas Tecnologias da Educação e de Organização e Desenvolvimento Curricular.

Das disciplinas frequentadas, algumas foram mais marcantes quer pelos conteúdos abordados quer pelas dinâmicas praticadas pelos Professores. Alguns dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, embora não

convencessem à partida serem essenciais, vieram a revelar-se fundamentais ao longo do meu percurso profissional. Desses conhecimentos destacaram-se o livro "*Educação para o Século XXI*" e o conceito de *educabilidade*, que se tornaram indispensáveis na evolução da minha vida profissional e com os quais me identifico.

O pressuposto antropológico de educabilidade de todos os seres humanos, como o acreditar sempre na possibilidade de mudança a partir de uma ação pedagógica, por mais difícil que educar possa parecer em determinadas situações ou determinados contextos, dado a conhecer pela Professora Isabel Baptista na disciplina de Organização e Desenvolvimento Curricular, revelou-se fundamental na minha forma de atuar e no modo positivo que encarei os diferentes desafios pedagógicos que me foram e são colocados ao longo da vida. Neste sentido a crença na educabilidade em que as dificuldades nunca poderão servir para justificar condutas de desistência, abandono ou negligência remeteram o meu trabalho para uma atitude positiva e altruísta em relação à educação e às ações pedagógicas.

Isabel Baptista (2007) refere que *"a aprendizagem de relação com a alteridade do tempo não acontece de forma automática, ela carece de enquadramento, de mediação pedagógica e de labor humano. Por esta razão, os processos de «reconhecimento e valorização das competências adquiridas ao longo da vida» perderão toda a sua virtualidade socio-antropológica se ficarem confinados a uma racionalidade técnica, apoiada em dispositivos de certificação e validação meramente formal"*.

Identifico agora, dez anos depois, que foi neste período da minha formação académica e profissional que iniciei uma visão ampla de educação, representada como uma forma intencional de ação no processo de desenvolvimento humano, apoiando-se em práticas pedagógicas de relação orientadas para a promoção da educabilidade das pessoas.

Também o livro "*Educação para o Século XXI*", relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors,1996), assume "*a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI"* (Delors, 1996:131). Este Relatório, através de reflexões, análises e propostas, procura

ser um contributo de recomendações para os desafios da Educação no século XXI, como via que conduza a um "*desenvolvimento humano mais harmonioso"* com o objetivo de fazer diminuir as guerras, as opressões, a pobreza e a exclusão social (Delors,1996:11). O facto do Relatório mencionado efetuar uma visão ampla da educação, em diversos domínios, tornou-se referência e fio condutor do trabalho que desenvolvi em diferentes projetos de educação.

Durante o curso de Licenciatura procurei participar ativamente nas atividades académicas, que de certo modo me proporcionaram desenvolver competências organizacionais e sociais, tornando-me mais ativo e consciente.

Como membro da comissão de alunos do curso de Matemática estive envolvido na dinamização de atividades lúdicas e recreativas da vida académica, atividades de convívio que pretendiam fortalecer laços entre colegas contribuindo para o espírito académico. O facto de pertencer à comissão de alunos permitiu também estar presente nos momentos de reflexão e discussão sobre os desafios e problemas vividos pelos alunos, abrindo caminho para que, em 2002, fosse eleito pelos colegas do curso para representante dos alunos no Conselho Pedagógico do Departamento de Matemática da Universidade Portucalense.

1.2. Formações Complementares

Durante a formação académica e durante o meu percurso profissional, senti a necessidade de aprofundar conhecimentos, assim como de experimentar novos desafios e vivenciar a formação com diferentes perspetivas.

No ano letivo 2001/2002 tive a oportunidade de estudar e desenvolver um estágio profissional no Institute Universitaire de Formation de Maitrês de Basse-Normandie, em França, através do programa Erasmus. O programa Erasmus, lançado pela Comunidade Europeia em 1987, pretende fortalecer a mobilidade dos estudantes universitários, assim como outras atividades de cooperação interuniversitária (Delors,1996:176). Esta experiência proporcionou-me o contato com uma diferente realidade académica e aprofundar diversas abordagens da pedagogia, conhecendo e dando a conhecer diferentes sistemas de ensino em

seminários preparados por cada estudante sobre o sistema de ensino do seu país de origem.

Para além da experiência académica vivenciada, a nível social existiu um contato com uma nova cultura de outro país assim como uma convivência intensa com estudantes de diferentes países e origens. Nesse período sempre me senti à vontade com as diferenças, com as dificuldades de comunicação provocadas pelas diferentes línguas e pelos diferentes modos de estar, adaptando-me com facilidade e com entusiamo às diversidades que ia experimentando.

Após a conclusão da parte curricular da Licenciatura, surge um momento crucial que colocaria á prova as minhas motivações transformando-as ou não em vocação. Esse momento fundamental foi o estágio profissional, que me remeteu à responsabilidade de ser professor. Integrado na Licenciatura, o Estágio Pedagógico desenvolveu-se na Escola Secundária de Baltar, no ano letivo 2003/2004, em que o primeiro contato com os alunos revelou-se importante para clarificar a minha vocação. Encaminhar os alunos nos seus processos de aprendizagem mostrou-se ser um trabalho contínuo e persistente, motivado pela educabilidade, para se poder demonstrar eficaz. Acompanhar o progresso das aprendizagens dos alunos tornou-se bastante gratificante e embora os casos de insucesso tenham existido tornou-se evidente que o processo educativo é um processo lento que deve ser perseverante e sistemático para que se possam obter resultados.

Durante o estágio surgiu a oportunidade de efetuar atividades extracurriculares na escola, de realizar eventos e de dinamizar centros de recursos, deste modo pude verificar a importância de incluir a participação de toda a comunidade educativa nos acontecimentos escolares. Estas atividades permitiram aos alunos evidenciar algumas das suas habilidades que não poderiam ser realizadas dentro de sala de aula e ao mesmo tempo reforçarem de um modo mais amplo competências transversais como o trabalho em equipa e desenvolver pequenos projetos, verificando assim de um modo efetivo resultados das suas aprendizagens.

O rigor implementado pela orientadora e uma forte recorrência às orientações educativas nacionais permitiram tornar o Estágio Pedagógico muito produtivo, tendo-se revelado uma boa preparação para a atividade profissional.

Este período foi fundamental para amadurecer as minhas motivações enquanto educador, inserido num sistema nacional educativo onde se requer uma boa compreensão de uma concetualização da organização da gestão e do desenvolvimento curricular educativo.

Durante o período profissional, entre 2004 e 2013, existiu a necessidade de adquirir novos conhecimentos e competências de modo a dar resposta às desafios profissionais que iam surgindo e de aprofundar conhecimentos que permitissem manter atualizadas as mudanças que cada vez se demonstram mais constantes.

Ao nível do ensino da Matemática através de uma pós-graduação em Matemática/Educação, em 2010/2011 na Universidade Portucalense, adquiri competências em Pedagogia da Matemática que permitiram estar mais atual e diversificar respostas para diferentes contextos que poderia encontrar. Também através das unidades curriculares Metodologias de Investigação e Modelos Estatísticos foi possível reforçar competências que permitem com melhor qualidade efetuar a análise e o estudo de fatores sociais.

Tendo desde os dez anos de idade feito parte de um grupo de jovens da Congregação dos Irmãos Maristas, congregação religiosa que se dedica especialmente à educação dos jovens principalmente dos mais desfavorecidos, em que nos dedicávamos fortalecer a nossa vivência com os valores cristãos realizando ações de voluntariado a nível comunitário, tive a oportunidade de ouvir relatos de experiências em contextos de missões e cooperação internacional. Fascinado por esses relatos era intrínseca a minha participação numa dessas experiências e dado o interesse pelo trabalho em de projetos de cooperação frequentei formações que permitiram preparar e fortalecer capacidades para trabalhar nessa área.

Através da Fundação Champagnat e da ONGD SED (Solidaridad, Educación, Desarrollo) frequentei formações que melhoraram as minhas aptidões para trabalhar em equipa, para conhecer melhores os países em desenvolvimento e práticas de intervenção em projetos de educação nesses países. Para consolidar a capacidade de conceptualização e acompanhamento de projetos de cooperação frequentei de formações de Elaboração e Avaliação de projetos de Cooperação realizadas pela Plataforma Portuguesa das ONGD.

1.3. Projeto Profissional

A passagem por três instituições diferentes de ensino, na realização da Licenciatura em Matemática – Ramo Educacional, proporcionou-me experiências diversificadas oferecendo-me uma visão mais ampla sobre as problemáticas da educação e da docência, assim como reforçar a capacidade de adaptação a novos desafios.

A existência de excesso de recursos humanos em Portugal habilitados para a docência, juntamente com as dificuldades económicas que o Estado tem vindo a atravessar nos últimos, tornam cada vez mais difícil a afetação de um professor a uma escola, impedindo deste modo a efetivação e a progressão na carreira docente. Obrigando-me, anualmente, a concorrer a nível nacional e esperar a possibilidade de uma colocação por vezes temporária e de certo modo precária.

Assim sendo tem-se tornado imperativo a procura de novas perspetivas profissionais, quer através de opções fora do país, quer através do desempenho de diferentes funções fora do âmbito da docência. Deste modo, e perante os desafios que são colocados, é necessária a criação de um projeto profissional que permita dar resposta a um próprio projeto de vida de procura de bem-estar. Das minhas motivações este projeto profissional só faz sentido sendo envolvido em projetos de educação, podendo obter uma satisfação pessoal e profissional.

Analisando estas vivências reconheço que embora o Ensino da Matemática seja para mim uma paixão, a Educação, principalmente em contextos mais desfavorecidos, é para mim o desafio que mais me tem complementado profissionalmente e pessoalmente.

Ao longo do percurso académico e profissional as principais questões que foram surgindo revelam pensamentos para a importância da Educação, na cooperação, como processo de provocar mudança e desenvolver capacidades nos agentes locais e o seu contributo para o desenvolvimento.

Com vista a aprofundar conhecimentos na área da Educação e a enriquecer a formação académica alargando as possibilidades de intervir em projetos mais amplos na área da Educação inscrevi-me no Mestrado de Ciências da Educação – Pedagogia Social, na Universidade Católica.

2. Percursos de vida profissional

2.1. Experiência no sistema educativo português

Em março de 2008, após um período de experienciais internacionais, regressei a Portugal e como docente lecionei a disciplina de Sociedade Tecnologia e Ciência nos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), em Freixo-de-Espada-à-Cinta e Mogadouro, vilas do Alto Douro. O facto de todos os formandos já serem adultos, sendo a maioria com grande experiência de vida, e de estar perante uma nova metodologia de ensino, reconhecimento e validação de competências, revelou-se um novo desafio à minha capacidade de formar.

Os formandos, após um longo período fora do ensino formal, tinham como expetativa uma formação baseada na exposição de conteúdos por parte do formador que teriam de adquirir e reproduzir. Tendo por isso ficado ainda mais entusiasmados quando verificaram que os conhecimentos eram adquiridos através da partilha de saberes e da construção da própria aprendizagem, e de que o papel do professor/formador era de mediar a partilha de conhecimentos e competências e de apoiar a aquisição de conhecimentos. Os temas desenvolvidos centraram-se no Ambiente e na Saúde, dimensionados para nível global, nacional e local, focalizados nas experiencias de vida e nas necessidades quotidianas dos formandos.

No ano letivo 2011/2012, no Agrupamento de Escolas de Avintes, desempenhei funções de docente na disciplina de Matemática e desenvolvi atividades de enriquecimento curricular no Plano Nacional de Matemática ao combate ao insucesso na Matemática. A disciplina de Matemática com seis horas de contato semanal com os alunos, permite uma maior proximidade e um maior contato entre alunos e professores. O maior contato com os alunos permitiu conhecer melhor as qualidades e as suas dificuldades, sendo inevitável os que os problemas sociais associados às famílias e às comunidades dos alunos não transpareçam e que por isso sejam tidos em conta na planificação e na execução do processo educativo dos alunos e de cada aluno, para que deste modo o próprio processo possa contribuir, ou pelo menos mitigar, para as necessidades de cada aluno.

Este trabalho, desenvolvido após três anos consecutivos fora de Portugal, foi um período de readaptação, quer às sucessivas mudanças de políticas e orientações educativas, quer ao assistir de uma detioração de valores e políticas social que não tinha como tão evidente.

Desde setembro de 2012, desempenho funções de docente no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais. Leciono Matemática a turmas de cursos profissionais e *Matemática para a Vida* a alunos com necessidades educativas especiais. Nos cursos profissionais, sem a existência de manuais, utilizam-se as orientações curriculares para elaborar materiais contextualizados às necessidades dos alunos. Na unidade curricular *Matemática para a Vida,* dado o reduzido desenvolvimento cognitivo dos alunos face à facha etária, procura-se através de metodologias práticas trabalhar com os alunos situações das suas vidas quotidianas que envolvam matemática para que estes adquiram competências básicas para os seus quotidianos existenciais.

2.2. Experiência em projetos de cooperação para o desenvolvimento

Em Setembro de 2004, através da Fundação das Universidades Portuguesas, integrei o projeto FUP/UNTL em Timor-Leste. Como Agente da Cooperação as minhas funções dedicavam-se à docência das disciplinas de Matemática e Estatística nos cursos superiores de Ciências Agrárias e Economia e Gestão. Trabalhar num país acabado de obter a independência, após mais de 20 anos de ocupação Indonésia e séculos de colonização Portuguesa, com culturas diversificadas e bastante distintas da cultura ocidental a que eu estava mais habituado foi um grande desafio. Contextualizar foi um conceito que neste momento começou a ganhar bastante força no meu modo de trabalhar e desenvolver as minhas atividades. A existência de poucos recursos, a pouca proficiência em língua portuguesa por parte dos alunos e a necessidade de contextualizar as temáticas abordadas tornaram-se desafios que me proporcionaram uma primeira grande aprendizagem ao trabalhar em países em desenvolvimento. Recordo-me que após uma semana de aulas existiu a necessidade de reformular toda a planificação efetuada até então.

Em 2005, através da ONGD – Fundação Champagnat, desenvolvi como voluntário em Moçambique várias atividades numa escola rural costeira a cerca de 150km da capital Maputo. Integrado numa equipa multicultural com uma americana, um brasileiro e um moçambicano, desenvolvi atividades que tinham como objetivos reforçar a qualidade educativa na escola. Dessas atividades destacam-se: a preparação e dinamização de uma biblioteca escolar, onde alunos, professores e outros membros da comunidade educativa participaram ativamente na preparação e execução da biblioteca; a melhoria de uma cantina escolar que permitiu aos alunos um maior acesso à alimentação no espaço escolar aumentando a frequência escolar, já que era frequente os alunos nos intervalos deslocarem-se a espaços exteriores à escola para comprarem alimentos não regressando por vezes à escola; a formação de professores para uma Missão Educativa, tendo como base a bibliografia "*Educação para o século XXI*" e "*Missão educativa Marista, um projeto para o nosso tempo*".

Neste período foram desenvolvidas capacidades de trabalho em equipa com poucos recursos materiais e económicos, com uma vivência em simplicidade reforçando as capacidades de adaptação a ambientes inóspitos. As atividades foram desenvolvidas recorrendo a recursos locais de modo que envolvesse a comunidade local e se tornassem apropriadas pela própria comunidade. Na preparação da missão e das atividades a desenvolver, ainda em Portugal, formularam-se ideias e criaram-se expetativas que no terreno se verificaram inoperantes, como a metodologia ser utilizada na formação de professores e a dinamização da biblioteca. Isso ficou-se a dever ao não envolvimento dos locais na planificação e concetualização das atividades. Só com o envolvimento dos atores locais na preparação e execução das atividades, foi possível alcançar os objetivos. Uma lição que colhemos para futuro.

Em 2007, e até março de 2008, regressei a Timor-Leste para desempenhar as mesmas funções que em 2004, pela Fundação das Universidades Portuguesas, no projeto FUP/UNTL. Verifiquei que alunos que tivera em 2004 já exerciam atividades profissionais e que de um modo mais ativo contribuíam para o desenvolvimento de Timor-Leste. Foi gratificante verificar o sucesso destes alunos, quer pelo êxito obtido na conclusão das suas licenciaturas quer pelo reconhecimento das organizações onde iniciaram os seus trabalhos.

O projeto FUP/UNTL tinha como objetivos proporcionar a jovens timorenses formação superior em diversas áreas, em língua portuguesa. Se por um lado o projeto demonstrou ser eficaz e pertinente ao formar com qualidade e relevância tantos jovens timorenses, por outro demonstrou-se pouco sustentável já que o trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes portugueses e docentes timorenses foi bastante reduzido não tendo sido essa prática prevista inicialmente, diminuindo desse modo a participação dos docentes timorenses. Deste modo não se tornou possível à UNTL dar continuidade ao projeto através dos seus recursos humanos.

Em setembro de 2008, e durante três anos, fiz parte do PASEG, programa da Cooperação Portuguesa que tinha como objetivos globais contribuir para a qualidade e relevância da educação na Guiné-Bissau, no quadro do Plano Sectorial e das políticas de desenvolvimento geral e promover o acesso e o uso da Língua Portuguesa pela comunidade educativa. Nos dois primeiros anos executei as minhas atividades junto de uma comunidade educativa, onde apoiei na dinamização de centros de recursos e na gestão da escola e desenvolvi cursos de formação a professores. Este período, de grande proximidade com os beneficiários do projeto, permitiu adquirir bastante experiência e um conhecimento específico do sistema educativo guineense, permitindo sistematizar e elaborar informação relevante e contextualizada, nomeadamente compêndios para disciplina de Matemática, materiais para formação de professores e instrumentos de apoio à gestão e administração das escolas.

No terceiro ano como coordenador pedagógico tive como funções a liderança a nível pedagógico e metodológico dos professores/formadores para o ensino secundário, realizando o acompanhamento e monitorização das atividades e iniciativas da equipa, zelando pela sua eficiência, eficácia e qualidade no contexto dos resultados esperados do PASEG. Este trabalho incluiu a recolha e sistematização de dados quantitativos e qualitativos para verificação de indicadores, e a partilhar as inovações e lições aprendidas com os restantes parceiros na área da educação. Este trabalho tinha como finalidade sistematizar informação para contribuir à definição de modelos nacionais de desenvolvimento curricular elaborados com os parceiros da educação, nomeadamente a revisão curricular, a construção de modelos nacionais de formação de professores, a elaboração de referencial de educação para a

cidadania e a implementação mecanismos de gestão e administração escolar. Este trabalho revelou-se bastante difícil, quer pela complexidade de trabalhar num país pobre e frágil com pouca capacidade de organização e de escassas orientações políticas educativas, quer pela dimensão de atividades em que a equipa estava envolvida com poucos recursos humanos.

Embora quando estive em Timor-Leste já tivesse passado por situações de emergência, com atentados ao Presidente e Primeiro-ministro, por recolher obrigatório e com alunos a viver em campos de deslocados provocados por desentendimentos político-militares, na Guiné-Bissau as situações de instabilidade político-militar e experiências vividas revelaram-se ainda mais difíceis. Atentados constantes, provocando mortes e situações de conflito armado, que infelizmente senti e presenciei, foram situações que para além de provocarem retrocessos nos progressos de desenvolvimento de um país, aterrorizam pessoas.

Neste período existiu a necessidade de resiliência e de encontrar mecanismos que apoiassem a organização de um trabalho complexo e dependente de diversos fatores externos num país onde a instabilidade político-militar é constante. O manual *"Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução"* da INEE revelou-se fundamental para organizar e orientar o desenvolvimento do trabalho. Este período privilegiou o reforço das capacidades dos agentes locais como processo para um desenvolvimento humano e sustentável, reforçando a importância da participação como meio de alcançar a mudança e de garantir valores sociais como a cidadania, a Paz, o ambiente e o desenvolvimento.

Em 2012, com a Fundação Champagnat e a ONGD espanhola SED preparei uma missão de voluntariado internacional, que integrei em julho e agosto de 2012. O trabalho foi desenvolvido em Chibuluma, uma zona rural da Zâmbia, e consistiu em apoiar e executar juntamente com os educadores locais materiais e atividades contextualizadas para o Ensino Pré-Escolar, assim como dotar professores do Ensino Básico de conhecimentos informáticos para apoiar o desenvolvimento das suas atividades, quer de docência quer de administração escolar. Como projeto de voluntariado, tentou-se que esta experiencia fosse vivida com simplicidade, valorizando o contacto humano e as relações com a comunidade.

Síntese Conclusiva

A abordagem reflexiva efetuada na Parte I deste trabalho, sobre os percursos formativos e profissionais, permitiu refletir as temáticas/problemáticas particularmente interpelantes vivenciadas nesses períodos.

Se bem que *"as recordações são moldadas pelo esquecimento como os contornos da costa pelo mar"* (Augé,2001), a reflexão executada nesta parte do trabalho, procurou encontrar os *"contornos da costa do mar"*, refletindo e exteriorizando a própria perspetiva do mundo.

Das diversificadas experiências profissionais narradas, destacaram-se as experiências em projetos de cooperação para o desenvolvimento: na Guiné-Bissau, em Moçambique, em Timor-Leste e na Zâmbia; tendo ficado latente a necessidade do reforço das capacidades dos agentes locais para se obter uma mudança e um desenvolvimento humano desejável, reforçando a importância da participação para se alcançar a sustentabilidade do próprio desenvolvimento.

Também, as dificuldades vivenciadas em situações de instabilidade, atentados e conflitos armados, próprias dos contextos careceram de muita resiliência e provocaram maior motivação para contribuir para um futuro melhor.

Esta reflexão provocou, inevitavelmente, questões que conduziram à necessidade de explorar e aprofundar as temáticas/problemáticas mais interpeladoras: o desenvolvimento, a cooperação, a participação e a capacitação. Deste modo ficou assim aberto o caminho à projeção do conhecimento com a interpretação dessas temáticas/problemáticas à luz de quadros conceptuais que será efetuada na Parte II deste trabalho – *Pedagogia e cooperação para o desenvolvimento*.

PARTE II

Pedagogia e Cooperação para o Desenvolvimento

Nota Introdutória

No seguimento do que pudemos expor na primeira parte e articulando a análise da experiência vivida com as temáticas mais interpeladoras, esta segunda parte dedica-se a uma reflexão centrada nas problemáticas do desenvolvimento, da cooperação, da participação e da capacitação segundo um olhar sociopedagógico.

No primeiro capítulo, *Desenvolvimento humano e sustentável,* procura-se realçar a polissemia e mutabilidade do conceito de *desenvolvimento* como resposta aos desafios de diferentes épocas e de diferentes contextos, evidenciando as suas aceções e convergências para os *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* que se apresentam como um marco de referência para a cooperação internacional.

O segundo capítulo, *Cooperação e Ajuda ao Desenvolvimento,* procura esclarecer os aspetos conceptuais ligados à cooperação, abrangendo os diferentes modelos de cooperação internacional que se verificaram ao longo do último século e na viragem do novo milénio, relacionando-os com o desenvolvimento.

O último capítulo, *Participação e Capacitação – Pedagogia Social*, pretende explicar numa visão sociopedagógica as práticas de capacitação e participação como formas de intervenção catalisadoras de desenvolvimento humano e sustentável, expondo três modelos de educação de adultos potenciadores dessas mesmas práticas.

Nesta perspetiva de *educação ao longo de todo a vida* estabelece-se por último a conexão educação-desenvolvimento, explorando a necessidade de uma *sociedade educativa* que nos conduz à Pedagogia Social. Por fim, aborda-se a Pedagogia Social enquanto área das Ciências da Educação vocacionada para o enquadramento da *praxis* socioeducativa na pluralidade das suas expressões locais e temporais.

1. Desenvolvimento

1.1. Desenvolvimento: um conceito mutável

A procura de felicidade e bem-estar a partir da satisfação das necessidades humanas sempre foi uma das questões fulcrais na evolução das diversas culturas. Esta procura de felicidade humana, no sentido de conseguir melhores condições de vida, contemporaneamente associada ao termo *"desenvolvimento"*, implicou ao longo da História diferentes conceções (Souza,1996; Amaro,2004; Caride,2007), assim como, diferentes práticas, por vezes, absurdamente, associadas a acontecimentos cruéis para a humanidade.

Ander-Hegg (2003:35) refere que o problema do desenvolvimento é *"tão velho como a história da humanidade"*, já que desde sempre existiram países com diferentes níveis económicos, pessoas com fome e situações de pobreza.

A ideia de desenvolvimento pressupõe mudança e transformação. Uma transformação positiva, desejada ou desejável, em que para Souza "*optar-se por desenvolvimento seja a partir de que ângulo for*" só é concebível no seio de uma cultura que procure a mudança ou que esteja conscientemente aberta a essa possibilidade como um valor social (1996:5). Porém, a tarefa do esforço humano para alcançar melhores condições de vida nem sempre está associada a valores éticos, como a justiça, a solidariedade e a equidade social. Muitas das vezes, ligada à acumulação de poder e riqueza, a procura de melhores condições de vida fez com que revoluções, guerras, domínio de povos por outros povos e desigualdades se tornassem pretexto para alcançar horizontes mais desejáveis, convertendo deste modo o conceito de desenvolvimento ainda mais controverso.

Como transformação social e histórica, Caride e Meira (2001:125) afirmam que o desenvolvimento conflui por posições confrontadas entre dimensões sociais e ideais. Sendo o desenvolvimento um dos conceitos mais importante e polémico na área das Ciências Sociais (Amaro,2004:37), mobilizador de determinações, de transformações e de mudanças de sociedades e de pessoas, o desenvolvimento adquire várias versões, transformando-se num tema de discussão no plano político, académico, económico, ideológico, social e ambiental.

Não existe uma conceção única de desenvolvimento que sirva de modelo a cada continente, país ou comunidade, e Nuscheler, citado por Caride (2007:29), aponta para as diversas conceções de desenvolvimento, tendo em conta as diferentes expectativas e necessidades dos cidadãos de cada sociedade, evidenciando a heterogeneidade dos diversos "*desenvolvimentos*" em processo.

A própria palavra "*desenvolvimento"* é apontada por Amaro (2004:66) como "*portadora*" de significados interessantes, que em várias línguas:

Des – envonvimento

Dé – (en)veloppment

De – (en) velopment

Des – arrollo

S – (in)viluppo

Ent – wicklung

significam a libertação dos *"invólucros"*, *"envolvimentos"*, *"envelopes"*, *"rolos"*, *"embrulhos"*, que impedem a libertação e a realização das sementes. Relacionando Amaro essa libertação às *"potencialidades «embrulhadas» nos indivíduos, nos grupos sociais e nas sociedades"*. Esta alusão a uma semente lançada à terra que vai cumprir *"um processo esforçado de de-senvolvimento"*, defrontando obstáculos até chegar ao exterior, desabrochar e tornar-se uma árvore, reflete o sentido de progresso e transformador de desenvolvimento associado às dificuldades do próprio processo.

Independentemente das diferentes abordagens e dos diferentes contextos onde é abordado, o conceito de desenvolvimento constitui uma referência marcante da época em que vivemos. Em que para Meira (2001:123), deve-se ao facto da palavra desenvolvimento ser *"mágica, emblemática, libertadora, controversa…"*. Caride (2007:28) refere que as diferentes contextualizações semânticas do conceito de desenvolvimento e o facto de ser utilizado indiscriminadamente promoveram grandes divergências acerca do seu significado, tornando o seu conceito uma ideia vaga. Porém considera que quem o utiliza *"não nomeia nada, mas certamente guarda todas as boas intenções que se lhe associam"*.

Deste modo, e verificando que não se pode ter uma definição única que responda aos desafios de todas as épocas e de todos os contextos, com

avanços e retrocessos próprios de um *"conceito e processo mutável"* (Caride e Meira, 2001:127), o desenvolvimento tem necessariamente de ser considerado como um conceito multidimensional que passa por um processo contínuo de transformação. Transformação pretendida como positiva, de dimensões económicas, sociais, políticas, éticas, culturais e ambientais e que estabeleça conexões e articulações entre todas estas dimensões.

1.2. Aceções de desenvolvimento humano

Se bem que em toda a história da humanidade o desenvolvimento tenha estado sempre presente, para diversos autores (Amaro,2004; Caride e Meira,2001; Ander-Hegg,2003) nos últimos séculos o desenvolvimento foi marcado por dois grandes momentos históricos: a Revolução Industrial e a sua fusão com o capitalismo que se conjugaram e fizeram parte de um mesmo processo; e o pós Segunda Guerra Mundial em que o desenvolvimento aparece como um conceito cientificamente assumido.

Como consequência da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, das novas condições do trabalho, da incipiente reivindicação dos direitos humanos e das lutas dos movimentos operários começam a delinear-se procuras de vias pacíficas para se arquitetar uma sociedade mais justa e solidária. Associadas à Revolução Industrial, Roque Amado (2004:42) aponta também a Revolução Francesa em *"íntima relação"* com a Independência dos Estados Unidos como razões que deram conteúdo às sociedades industriais. Caride e Meira (2001:128) destacam também neste período as Declarações de Filadélfia (1774) e Virgínia (1776), dos «Direitos do Homem e do Cidadão» (1789) no contexto da Revolução Francesa, dos «Direitos Humanos» (1793) e da Declaração Russa dos direitos do povo trabalhador e explorado (1918).

Neste período destaca-se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que abriu caminho ao processo dos direitos humanos. Em nome dos valores da liberdade, igualdade e fraternidade, saídos da Revolução Francesa, foram consagrados os direitos civis e políticos, como o direito à vida, à propriedade, ao voto e à associação.

Estes acontecimentos antecedem uma ideia de "*desenvolvimento"* que transita entre o progresso económico e a emergente modernização social. Assim, procura-se conciliar os direitos sociais e individuais na construção de países e estados, que implícita ou explicitamente, estão vocacionados para o *"desenvolvimento humano"*.

Após a Segunda Guerra Mundial, em 1948, as Nações Unidas escandalizadas com as atrocidades da guerra, considerando ser essencial que os direitos humanos fossem protegidos celebrou a Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal a atingir por todos os povos e nações. Reiteraram-se e alargaram-se os direitos às liberdades civis e políticas, nomeadamente o direito à satisfação de necessidades vitais essenciais. Contudo, durante muito tempo o desenvolvimento manteve-se relacionado ao conceito de crescimento económico, em que produzir cada vez mais e consumir cada vez mais eram por si só meio e fim para o progresso. A educação, a saúde, as relações sociais e os valores culturais eram apenas níveis que dependiam do crescimento económico.

Após os anos 50 aparecem as teorias da modernização marcadas por três acontecimentos cruciais: o processo de descolonização, que conduziu à dissolução dos impérios coloniais e, consequentemente ao surgimento de novas nações; a consolidação dos Estados Unidos como grande potência mundial a nível económico e industrial; e a proliferação dos ideais comunista a nível mundial, principalmente pelo contributo na luta pela descolonização.

Apesar dos avanços económicos que se verificaram nos anos 50 e 60 do século XX, com reduções de desemprego nos países industrializados e com o aumento das *"classes médias"* surgem novos desafios como a exaustão dos recursos naturais, o crescimento demográfico e as *"desigualdades que confrontam a pobreza de muitos com a riqueza de poucos"* (Caride e Meira,2003: 130). Neste período, o desenvolvimento de um país era caraterizado pelo seu PIB através de uma abordagem linear e simplista (Caride,2007; Amaro,2004; Caride e Meira,2003) já que apenas eram caraterizados aspetos económicos, excluindo fatores culturais e sociais. Esta foi uma visão ocidental que persistiu durante anos.

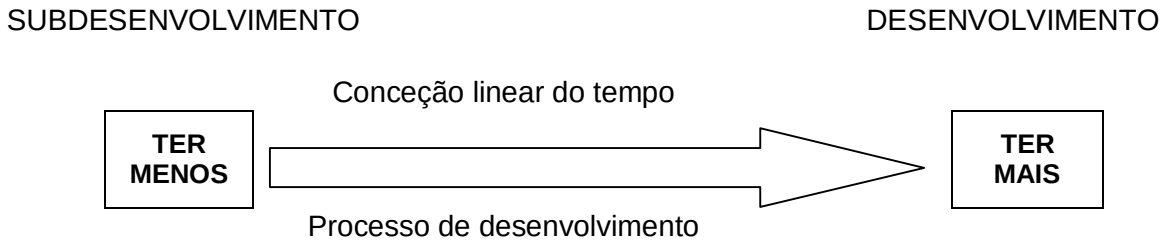
Nesta ótica, os países industrializados passaram a ser vistos como os *"países desenvolvidos"*, surgindo a distinção entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos. Esta visão, assente na opinião dos países ocidentais,

generaliza-se levando ao consenso da urgência de se resolver o problema do desenvolvimento económico dos países subdesenvolvidos.

O desenvolvimento, na segunda metade do século XX, foi identificado com o impulso cultural ligado à modernização tecnológica e industrial que, para Caride (2007:33), pressupunha que as nações tidas como subdesenvolvidas deveriam transformar as suas estruturas adotando modelos das nações industrializadas. Abandonando os seus modos de pensar, atuar e conceber, acomodando-se à modernidade exemplo dos países ocidentais.

Neste período da História *"tudo era permitido"* (Silva,2001:28) em nome do crescimento: poluir, destruir a natureza e esgotar recursos naturais. O desenvolvimento passa pela busca da estabilidade económica e pelo horizonte de *"ter mais para ser mais"*, em que o esquema seguinte resume essa conceção.

Figura 1: A visão ocidental do tempo e do desenvolvimento



Fonte: Vargas (2002), citado por Caride (2007:42)

Um ponto de viragem fundamental nas abordagens e práticas do desenvolvimento acontece no final dos anos 60, início dos anos 70 (Amaro,2004: 53 e 54), em que se inicia uma procura vigorosa de novas conceptualizações e estratégias. Segundo o autor para essa viragem contribuíram cinco fatores fundamentais:

- a falha do compromisso dos países tidos como desenvolvidos na ajuda com 1% do seu PIB aos países tidos como subdesenvolvidos e a tentativa falhada de se estabelecer uma nova ordem económica internacional que auxiliasse os países do Terceiro Mundo, criaram uma

frustração que se continua a sentir nos países subdesenvolvidos perante modelos de desenvolvimento ocidentais;

- o início de um *"mal-estar social"* nos países desenvolvidos evidenciado por, entre outros indicadores, o abandono afetivo dos mais novos, a desestruturação das relações familiares, a perda de laços sociais de vizinhança, a instabilidade e o aumento do *"stress"* e das depressões com as suas consequências associadas;

- a urgência de uma consciência ambiental nos problemas de desenvolvimento, uma vez que o crescimento económico e o crescimento demográfico com a exagerada utilização de recursos naturais e com a excessiva produção de resíduos e poluentes põem em causa a durabilidade ou sustentabilidade do próprio desenvolvimento;

- a crise económica persistente, em que o crescimento económico pouco criador de empregos valorizando a empregabilidade precária e pouco qualificada, colocava em causa a relação pretendida entre crescimento económico e desenvolvimento;

- o surgimento de *"mal-estares"* sociais, económicos, ambientais e políticos nos países socialistas nomeadamente na URSS, que conduziram à queda do Muro de Berlim e consequente desunificação da URSS, demostraram que esse modelo socialista também não dava resposta aos desejos de um desenvolvimento pretendido.

Com estes fatores, Roque Amaro explica a grande movimentação na procura de novos conceitos e conceções de desenvolvimento, que surgiram nos últimos trinta anos do século XX e que trouxeram uma enorme variedade de propostas e conteúdos.

Esta viragem no início dos anos 70, defendida também por Caride e Meira (2003:131), provoca a necessidade de novas teorias e práticas alternativas para uma diferente conceção de desenvolvimento. Conceção que deverá ser enfatizada pela pluralidade em função dos contextos sociais e das metas que deverá alcançar. Durante esta procura de novas conceções de desenvolvimento, Laranjo (2001:42) refere que os defensores dos direitos humanos afirmam a indivisibilidade e importância de todos os direitos humanos, refutando uma hierarquia de vários tipos de direitos (económicos, civis, culturais, políticos e sociais).

Em 1990, o PNUD publica o primeiro relatório sobre o Desenvolvimento Humano, conjugando uma visão económica de desenvolvimento associada a aspetos sociais. Para se analisar o nível de Desenvolvimento Humano, o PNUD criou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com o objetivo de se comparar e investigar os níveis de bem-estar alcançados nos diferentes países. Entre os principais parâmetros utilizados no IDH estão:

- a esperança de vida;
- a educação e a taxa de alfabetização;
- o Rendimento Nacional *per capita*, segundo o poder de compra;
- a taxa de matrículas no ensino básico, secundário e superior.

Embora estes indicadores se afastassem já bastante da visão unicamente económica com a inserção de aspetos sociais, não estão isentos de críticas uma vez que não se pode aplicar a diferentes realidades os mesmos parâmetros de medida. De qualquer modo é este o momento em que o conceito de desenvolvimento ultrapassa o de crescimento económico (Silva,2001:29), situando-se a um nível qualitativo, sobre o plano humano, de melhoria das condições de vida das populações.

Editado anualmente pelo PNUD, o Relatório do Desenvolvimento Humano revela o IDH de diversos países e regiões do mundo. Todavia o IDH tem sofrido várias reformulações ao longo dos tempos. Essas reformulações são para Amaro (2004:58) ideias centradas no aumento das opções dos indivíduos, de modo a satisfazerem as suas necessidades básicas e atingirem um nível de vida digno em várias dimensões. O Relatório de 1994 (PNUD,1994:4) articula o princípio básico do desenvolvimento humano com o de desenvolvimento sustentável: "*O objetivo do desenvolvimento é criar um ambiente no qual todas as pessoas possam expandir suas capacidades, e no qual as oportunidades possam ser aumentadas tanto para as gerações de agora como para as do futuro."* e persiste, na exigência de se procurar um novo paradigma, "*que coloque o ser humano no centro do desenvolvimento, considere o crescimento económico um meio e não um fim, proteja as oportunidades de vida e das futuras gerações de igual forma que as gerações atuais e que respeite os sistemas naturais de que dependem os seres vivos"*.

Em 2003 o Relatório do Desenvolvimento Humano aponta o desenvolvimento para o processo de aumento das escolhas das pessoas, que

lhes possibilitem levar uma vida longa e saudável, adquirir conhecimento, ter acesso aos recursos essenciais para um nível de vida digno, enquanto os preservam para as gerações vindouras, proteger a segurança pessoal e alcançar a igualdade para todas as mulheres e homens (PNUD,2003). Esta definição reafirma um desenvolvimento *humano* e *sustentável* valorizando a *participação* e a *capacitação* como parte do processo de desenvolvimento.

As preocupações com o desenvolvimento humano sustentável têm sido reforçadas de forma constante pelos Relatórios de Desenvolvimento Humano publicados nas últimas duas décadas. Neste sentido o *desenvolvimento* tem vindo a afirma a sua condição de *humano* e *sustentável*. Em que para Caride e Meira (2003:139) alcançar o primeiro, *desenvolvimento humano*, pressupõe assegurar eticamente qualidades e valores de bem-estar de todos os povos, comunidades e de cada indivíduo, através do esforço coletivo e da utilização racional dos recursos *"em que assentam as liberdades, a justiça, a solidariedade e a equidade"*. Sendo que o segundo, *desenvolvimento sustentável*, se traduz em garantir o primeiro para as gerações vindouras, através de uma relação harmonizada entre a sociedade e a natureza.

O último Relatório do Desenvolvimento Humano, de 2013, tem como título *"A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado"* e debruça-se sobre a evolução da geopolítica dos nossos tempos, examinando os problemas e tendências emergentes, bem como os novos atores que trabalham e moldam o panorama do desenvolvimento, apontando a "*participação e a capacitação"* como importantes prioridades do desenvolvimento humano (PNUD,2013:23).

1.3. Os Desafios de Desenvolvimento do Milénio

Ao analisar as maiores desigualdades mundiais e como iniciativa para diminuir as disparidades existentes a nível global, em 2000, a Organização das Nações Unidas celebrou a Declaração do Milénio, que representou um marco fundamental na cooperação internacional, inspirando ações no domínio do desenvolvimento com vista a melhorar a vida de centenas de milhões de pessoas no mundo inteiro.

Os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), que compõem a Declaração do Milénio, foram acordados por 189 estados membros das Nações Unidas, em que os seus dirigentes reafirmaram as suas obrigações comuns para com todas as pessoas do mundo, sobretudo as mais vulneráveis e, em particular, as crianças do mundo que terão um papel essencial futuro (ONU,2000).

Desta Declaração, os estados comprometeram-se a atingir os Objetivos convergindo através da cooperação entre os estados, que deverão guiar os seus esforços coletivos nos próximos anos no que diz respeito ao combate à pobreza e ao desenvolvimento sustentável.

Os ODM preveem:

1. Erradicar a pobreza extrema e a fome
2. Alcançar o ensino primário universal
3. Promover a igualdade de género e a autonomização da mulher
4. Reduzir a mortalidade de crianças
5. Melhorar a saúde materna
6. Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças
7. Garantir a sustentabilidade ambiental
8. Criar uma parceria global para o desenvolvimento

A Declaração refere que a cooperação deverá *"satisfazer as necessidades especiais dos países menos avançados"* (ONU,2000:7) e que cada estado desenvolvido deverá contribuir financeiramente para a ajuda pública ao desenvolvimento, devendo esta ser mais generosa aos países empenhados em reduzir a pobreza. Todos os esforços devem ser executados em cooperação com os países em desenvolvimento de modo a chegar a acordo sobre

estratégias e ações concretas com vista a realizar os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, até 2015.

Passados dez anos, o *Relatório sobre os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio - 2010* contemplou os progressos efetuados, avaliando obstáculos e lacunas. O Relatório menciona que, embora se tenham efetuado progressos, estes têm sido desiguais e insuficientes, e que o empenho coordenado dos países para responder às dificuldades têm sido decisivos, como meio de evitar um *"descalabro social e económico ainda maior"* (ONU,2010:9), ainda que dificilmente se consigam alcançar os objetivos a nível global até 2015, evidenciando neste sentido a *"necessidade permanente de uma transformação social"* (ONU,2010:44) para o atingir dos objetivos.

Perspetivando os desafios para os ODM Pós-2015 prepara-se uma nova visão de futuro. A 30 de maio foi apresentado o relatório do Painel de Alto Nível de Pessoas Eminentes na Agenda de Desenvolvimento Pós-2015, do Secretário Geral das Nações Unidas. Assim, na elaboração dos novos Desafios é indicada uma nova agenda de desenvolvimento (ONU,2013:vi), que deve levar adiante o *"espírito"* da Declaração do Milénio e o melhor dos ODM com um enfoque prático em aspetos como a pobreza, a fome, a água, o saneamento, a educação e a saúde. E que, para cumprir a visão de promover um *"desenvolvimento sustentável"* a ONU considera que é preciso ir além dos ODM, já que os Desafios não se têm focado o suficiente em alcançar os povos muito mais pobres e excluídos.

Apontando a necessidade de se colocar o *"desenvolvimento sustentável*" como um dos fatores decisivos para uma nova visão, a ONU reformula os ODM para o período 2015 – 2030,e contempla 12 objetivos que, por agora, intitula de *"candidatos a objetivos"* (ONU,2013:7 e 30).

Nestes resultados preliminares, nos quais a educação é citada como uma das maiores preocupações e necessidades, reforça-se o papel da educação como um motor primário para o desenvolvimento.

2. Cooperação e ajuda ao desenvolvimento

2.1. Explanações conceptuais e modelos de cooperação

Cooperar ou co-operar, verbo que deriva do latim, significa operar em conjunto. Segundo o Glossário da Cooperação (IPAD,2005:40) cooperar significa trabalhar ou agir conjuntamente para determinado fim específico. Ficando neste sentido implícita a necessidade de mais do que um indivíduo para dar sentido ao ato de cooperar.

A cooperação é um tipo de interação em que dois ou mais indivíduos estão relacionados de forma não-hierárquica, envolvendo a correspondência recíproca entre os indivíduos, para chegar a um objetivo em comum em que para Pinho (1966) a cooperação é uma forma de integração social e pode ser entendida como ação coordenada de indivíduos, para conseguir o mesmo objetivo, representando um amadurecimento do trabalhador. Neste sentido de cooperação como trabalho conjunto para um fim comum, Delors (1996) refere a missão dos sistemas educativos em preparar cada indivíduo para este papel social e que a preparação para uma participação ativa na vida de cidadão é para a educação uma obrigação, uma vez que os princípios democráticos se tendem a expandir pelo mundo.

O amadurecimento, referido por Pinho (1966), acontece quando o trabalhador desloca sua atividade de assalariado para atividade autónoma, o que permite reflexão sobre sua própria realidade e a capacidade de desenvolver a sua atividade de um modo independente. Estas conceções sugerem o conceito de cooperação como um trabalho conjunto para um mesmo fim, pressupondo que a partilha e a colaboração conduzem à autonomia e capacitação de um modo sustentável.

A cooperação internacional pode ser caracterizada tendo em conta a natureza dos doadores ou dos executores. Deste modo, podemos definir vários tipos de cooperação (Laranjo,200:124):

- Bilateral - quando o apoio é diretamente do país mais rico para o país mais pobre, ou seja a cooperação em que os governos doadores

canalizam os seus fundos de Ajuda diretamente para os recetores, sejam estes governos ou outras organizações (IPAD,2005:38);

- Multilateral - em que os governos enviam os fundos de Ajuda para organizações multilaterais, como ONGDs para que estas os utilizem no financiamento das suas próprias atividades (IPAD,2005:39) ou quando o apoio é efetuado através de organismos internacionais, como as diversas agências das Nações Unidas;
- Voluntária - principalmente a cardo das ONGDs que trabalham na cooperação Norte-Sul.

A explanação conceptual de cooperação para o desenvolvimento a nível internacional remete antes de mais para aquilo que são as prioridades do desenvolvimento, em cada momento da História e em cada contexto. Pelo que não há uma definição única, completa e sempre válida deste conceito (IPAD,2005:39). Este conceito evoluiu ao longo do tempo de acordo com o pensamento e os valores dominantes sobre o desenvolvimento e o sentido da coresponsabilidade dos países ricos relativamente à situação dos países pobres. A cooperação para o desenvolvimento necessita de ser constantemente repensada sobre a necessidade de se refletir os seus esquemas e modelos, em consequência das mudanças internacionais, quer no quadro do pensamento sobre o desenvolvimento, quer do fenómeno da globalização.

Uma visão histórica da cooperação para o desenvolvimento de Manuela Mesa[2] é partilhada na revista Focussocial[3], sendo composta por cinco modelos, em que cada modelo é caraterizado por diferentes visões de desenvolvimento. Na década de 50, proliferava um *Modelo Assistencialista* que consistia em suprir necessidades dos países do Sul, através de ações humanitárias e doações materiais dos países do Norte, fomentando assim por si só o desenvolvimento.

Com a ideia refletida no capítulo anterior que pressupunha que as nações tidas como subdesenvolvidas deveriam transformar as suas estruturas adotando modelos das nações industrializadas, abandonando os seus modos de pensar,

[2] Manuela Mesa, investigadora do Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ)

[3] Artigo da revista Focussocial http://www.focussocial.eu/opiniao.php?id=88 acedido a 13/06/2013 às 18:32 publicado por Carolina Mendes, investigadora no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

atuar e conceber, acomodando-se à modernidade exemplo dos países ocidentais (Caride,2007:33), a década de 60 é para Manuela Mesa descrita por um *Modelo Desenvolvimentalista*. Deste modo, este período é caracterizado pela construção de infraestruturas e de instituições, nos países do Sul, à semelhança dos países do Norte.

A mesma autora identifica na cooperação para o desenvolvimento, durante a década de 70, o *Modelo Crítico Social*. Este período, carateriza por Roque Amaro (2004:53) como um período de «mal-estar social» nos países do Norte (tidos como desenvolvidos) e por um descontentamento do Países do Sul face ao incumprimento de apoio económico dos países do Norte, coloca em causa o modo de pensar o desenvolvimento e a cooperação.

O *Modelo de Desenvolvimento Humano e Sustentável* surge, para Manuela Mesa, na década de 80 incutido por um pensamento de sustentabilidade e consciência ambiental. Para a década de 90 e até aos à atualidade Manuela Mesa indica um *Modelo Educação para Cidadania Global*, caraterizado pela visão provocada pela globalização na mundialização dos problemas. Alertando para a necessidade de se formar cidadãos conscientes e ativos de modo a abordarem os desafios de forma refletida.

2.2. Cooperação Internacional face aos desafios do desenvolvimento

A Carta da Nações Unidas assinada em São Francisco em 1945 na Conferência das Nações Unidas sobre a Organização Internacional tinha como um dos seus quatro objetivos e princípios "*conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de carácter económico, social, cultural ou humanitário*" (ONU,1945:2) de modo a promover e estimular o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, sendo as Nações Unidas um centro destinado a conciliar a ação das nações para o alcance desses objetivos comuns. No seu Capítulo IX, dedicado à Cooperação Económica e Social Internacional, a Carta das Nações Unidas refere a importância dos seus estados membros se apoiarem na criação de estabilidade e bem-estar mundial e de impulsionarem o

aumento dos níveis de vida, o pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento económico e social.

Para a realização dos objetivos para a cooperação internacional a ONU orienta todos os membros da Organização para que se comprometam "*a agir em cooperação com esta, em conjunto ou separadamente*", devendo ser criadas agências e organizações especializadas com vista a dar respostas aos desafios mundiais "*nos campos económico, social, cultural, educacional, de saúde e conexos"* (ONU,1945) sendo da responsabilidade da ONU efetuar recomendações para coordenação dos programas e atividades das organizações especializadas.

Em 1969 o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD), um organismo da OCDE, definiu a Ajuda Pública ao Desenvolvimento de acordo com os seguintes critérios (Silva,2001:123):

- fornecida aos países em desenvolvimento, dentro de um quadro bilateral ou acordada por instituições multilaterais;
- atribuída por organismos públicos;
- destinada a promover o desenvolvimento;
- assente em condições financeiras favoráveis, doações ou empréstimos em que pelo menos 25% sejam a fundo perdido.

Atualmente a Organização das Nações Unidas é constituída por 192[4] Estados-Membros, e nos últimos sessenta anos da sua existência inúmeras organizações intergovernamentais, governamentais e não-governamentais dedicam as suas atividades para alcançar os objetivos preconizados pela Carta das Nações Unidas, através de programas e projetos de cooperação.

O Relatório de Desenvolvimento Humano, publicado em 1990, revelou que persistiam grandes desigualdades no modo de viver e de conviver, a nível global e local, e mencionou disparidades de cada ser humano em satisfazer as necessidades mais básicas, apontando para as diferentes condições de riqueza e pobreza. Deste modo, o Relatório alertou para a necessidade de se construir uma sociedade mais livre, justa e equitativa que se torna-se mais sustentável a nível social e ambiental. Para além dos alertas e dos prolemas identificados, o Relatório serviu de primeiro passo para se estabelecerem objetivos específicos

[4] Dado verificado no site www.un.org a 20 de junho de 2013.

de apoio ao desenvolvimento, que se vieram a efetuar em 2000, com a celebração da Declaração do Milénio.

Na segunda metade do século XX, iniciado o processo de descolonização e em que o desenvolvimento era identificado com o impulso cultural ligado à modernização tecnológica e industrial, para Caride (2007:33) esta situação pressupunha que as nações tidas como subdesenvolvidas deveriam transformar as suas estruturas adotando modelos das nações industrializadas. Abandonando os seus modos de pensar, atuar e conceber, acomodando-se à modernidade exemplo dos países ocidentais. Para o mesmo autor, no marco institucional das relações internacionais "*a pobreza é reconhecida como subdesenvolvimento*" e a análise do subdesenvolvimento "*impregnou-se de um enfoque economicista que considera as sociedades subdesenvolvidas aquelas que são constituídas por sujeitos que dispõem de um rendimento baixo"* (2007:45 e 46).

A expressão *"países subdesenvolvidos"* contém implicitamente a ideia de atraso (Caride,2007; Siva,2001), quando comparados com *"países desenvolvidos"*. Em que o subdesenvolvimento se carateriza essencialmente pela falta de equipamentos para a atividade agroindustrial, pela dependência do mercado externo e elevado crescimento populacional e por défices que se agravam com gestão inadequada de conhecimentos.

A partir de 1996 a ONU introduziu a expressão *"países em vias de desenvolvimento"*, atualmente é utilizada a designação *"países em desenvolvimento"* para definir esses países. Sendo habitual, tendo em conta o contraste que separa os países industrializados do hemisfério Norte dos do Sul, utilizar-se a expressão *"Países do Norte e Países do Sul"* ou simplesmente *"Norte"* e *"Sul"* (Silva,2001:113).

A ajuda internacional, através de programas e projetos de cooperação, com vista a apoiar o desenvolvimento dos países do Sul tem vindo a evidenciar-se com maior relevo a parir dos anos 50, com o período de descolonização.

Entre outros aspetos, a ajuda internacional pretende (Silva,2001:122): melhorar a vida de toda a população, melhorar o crescimento económico e obter ganhos sociais para toda a população e reduzir a pobreza. Porém, alguns obstáculos e problemas, internos e externos, se foram colocando impedindo o desenvolvimento dos países apoiados.

Internamente, regimes ditatoriais desviavam grande parte da Ajuda para despesas militares e a incapacidade técnica e política comprometia a boa gestão da Ajuda, fazendo com que as populações locais fossem pouco beneficiadas. Também a Ajuda encarada *"como dinheiro fácil"* inibiu o investimento produtivo. (Laranjo,2001:126).

Externamente, o apoio dos países do Norte eram direcionados para que os países do Sul tivessem capacidade de importação para absorverem a produção de produtos manufaturados do Norte (Silva,2001:122). Amaro (2004:53) refere que, os modelos que eram sujeitos do Norte para o Sul, como *"receitas"*, criaram frustrações nos países do Sul. Quer com os incumprimentos por parte dos países desenvolvidos, em apoiar os países subdesenvolvidos com 1% do seu PIB, nas décadas de 60 e 70; quer na tímida tentativa de se favorecer os países subdesenvolvidos estabelecendo uma nova Ordem Económica Internacional. Para Laranjo (2001:126), a cooperação técnica com a implementação de projetos descontextualizados que nem sempre se adaptam às necessidades de quem os recebe, acrescendo a circunstância de que muitas vezes esta ajuda internacional funciona como escoamento de tecnologias já ultrapassadas nos países do Norte.

Em 2010 a ONU, no Relatório dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, contemplou os progressos efetuados na ajuda internacional, avaliando obstáculos e lacunas. O Relatório menciona que embora se tenham efetuado progressos, estes têm sido desiguais e insuficientes, indicando a necessidade constante de uma transformação social para que se possam atingir dos Objetivos.

Em nosso entender, esta mudança passa em boa medida pelo lugar que for dado à educação nas estratégias de desenvolvimento, tanto das pessoas como das comunidades, tal como sublinhamos no ponto seguinte.

3. Participação e Capacitação – Pedagogia Social

3.1. Participação, prática para o desenvolvimento humano

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no seu artigo XXI refere que *"todo o ser humano tem o direito de tomar parte no governo do seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos"*, instituindo o direito à participação de cada ser humano nas decisões do seu país. O direito à participação é também reivindicado no artigo XVII, na medida em que *"cada ser humano tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam"*.

Para além da participação nas decisões e no direito ao usufruto de bens materiais e culturais, para Caride (2007:87) o conceito contemporâneo de participação reclama a intervenção de cada individuo na "*tarefa*" do desenvolvimento como "*agentes de mudança*".

Na mesma ideia de vincular o ser humano à construção do seu desenvolvimento, Isabel Baptista (2004:52) refere que os indivíduos não são *"nem meros recursos, nem meros benefeciários, os indivíduos são reconhecidos como autores do seu próprio destino e, como tal, protagonistas priviligiados de um viver em comum"*, apontando a educação como *"desafio ético"* ou ação que é intencionalmente dirigida para a promoção da humanidade em cada ser humano.

O relatório da Comissão Internacional para a UNESCO sobre Educação para o século XXI, (Delors, 1996), refere que dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu desenvolvimento é um dos principais papéis reservados à educação e que cada ser humano deve colaborar na comunidade e sociedade onde vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável.

A participação dos atores em qualquer projeto de desenvolvimento é indispensável, para Isabel Guerra a razão deve-se ao facto de que *"a mudança só acontece quando aqueles que a têm "na mão" decidem mudar",* sendo evidentes os fracassos de projetos que não consideram a importância do envolvimento dos atores locais. Reforçando que mais do que um direito, a

participação é um "*compromisso*" entre todos os intervinientes de um projeto especialmente daqueles a quem é destinado (Guerra, 2010:97 e 200).

Associando o direito de participação ao dever de implicação Baptista refere que como consequência do conceito de "d*esenvolvimento humano"* (2004:53) existe a indispensabilidade de promover o *"desenvolvimento social"*, tendo em conta que cada elemento da sociedade deve ter a oportunidade de participar nos assuntos da comunidade em que vive, assim como ter a responsabilidade de se envolver ativamente na resolução dos próprios problemas da comunidade. Esta ideia de participação e responsabilização é também priorizada no último Relatório de Desenvolvimento Humano, apontando a "*Participação e Responsabilização*" como um dos grandes fatores para a dinâmica do desenvolvimento humano (PNUD,2013:5).

Estar envolvido em processos, decisões e atividades em projetos de desenvolvimento é um direito e um dever de todos, assim como é a base para qualquer trabalho com um grupo ou uma comunidade. A partir dos anos 70 a abordagem do *"Desenvolvimento Participativo"*, centrado na participação das pessoas, procura, para Amaro (2004:56), colocar as pessoas e as comunidades no centro do protagonismo do desenvolvimento, considerando o desenvolvimento o resultado de uma participação ativa de todos através do *"exercício pleno da cidadania*". O *"exercício pleno da cidadania"* é visto por Isabel Baptista (2004:53) como o "*ideal de uma cidadania ativa"* indissociável de uma sociedade efetivamente inclusiva, que surge da necessidade de uma intervenção que torne os sujeitos apropriados a decidir e obrar de um modo responsável num mundo necessário de transformar.

Com origem em ONGs nórdicas (Amaro, 2004:56) o desenvolvimento participativo foi rapidamente adotado por outras organizações internacionais, nacionais e locais. Desde esse período a abordagem do desenvolvimento participativo desencadeou a utilização de técnicas e dinâmicas apelativas à participação das pessoas, que têm sido amplamente utilizadas em diversas organizações, nomeadamente as que se dedicam a executar projetos para o desenvolvimento (AQUADEVE, 2001:14).

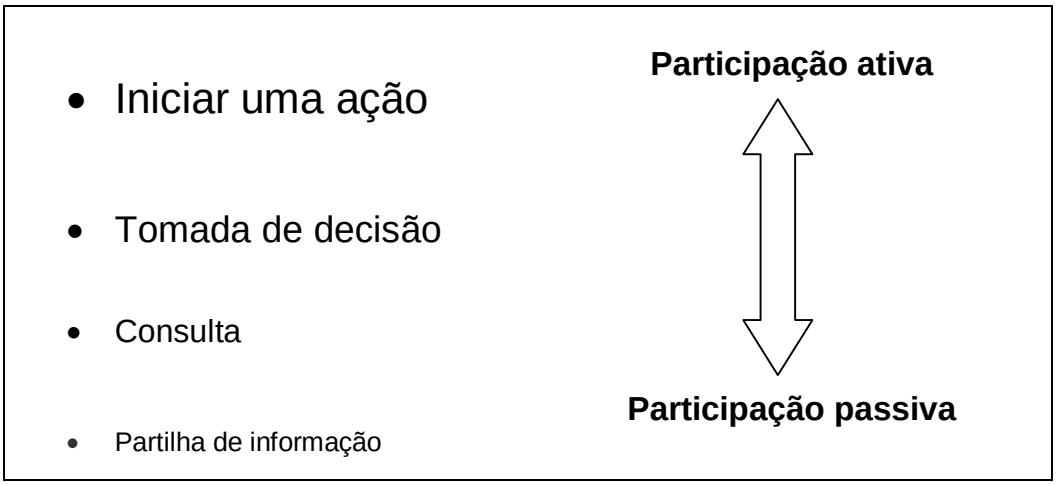
Hoje, os métodos participativos recebem um eco favorável de atores locais e são aplicados em múltiplos contextos e áreas, sendo cada vez mais adotados e tidos como princípios subjacentes à filosofia e modo de operar e

cooperar de diversas organizações (PAM, 2001; IPAD, 2004; CE, 2004; INEE, 2010) e recomendados por diversos autores (Caride e Meira, 2001; Ander-Egg, 2003; Caride, 2007; Guerra, 2010).

Neste sentido, o desenvolvimento participativo reforça a adoção de metodologias participativas em processos de mudança, desde a elaboração e decisão à avaliação, passando pela execução e acompanhamento de projetos (PAM, 2001; Amaro, 2004; CE, 2004; Guerra, 2010; INEE, 2010), implicando nos atores a afirmação plena de cidadania, nos seus direitos e deveres.

Podendo assumir diversas formas e ocorrer com intensidades variadas, a participação em projetos de desenvolvimento depende da natureza da atividade e dos papéis e responsabilidades das pessoas e grupos envolvidos. Os membros da comunidade ou grupos podem simplesmente contribuir com trabalho ou algumas tarefas, ser consultados ou representados em algumas tomadas de decisão, ou então assumir a gestão plena, a tomada de decisão e as responsabilidades de praticamente todo o projeto. A figura 2, uma escala retirada do livro *"Aide Melivery Methods"* da Comissão Europeia, pretende definir a intensidade da participação das pessoas num projeto. O nível mais elevado de participação é alcançado quando as pessoas iniciam novas ações, referindo que para isso já possuem um significativo nível de autoconfiança e capacitação e estabeleceram capacidades organizacionais e de gestão.

Figura 2: Intensidade da Participação



Fonte: CE,2004:119

Também a UNESCO, através do IIEP – Instituto Internacional do Planeamento da Educação, revela diferentes níveis de participação que podem ser evidenciados no seguinte quadro.

Quadro 1: Níveis de participação

Nível de participação	Tipo de Participação	Descrição
Nível 1	Participação passiva	As pessoas são informadas do que vai acontecer pelos agentes responsáveis ou que gerem o projeto.
Nível 2	Participação na informação quando consultados	As pessoas participam ao responderem a questões ou ao exporem os seus pontos de vista. Os resultados não são partilhados com a comunidade e os pontos de vista dos beneficiários não são obrigatoriamente tidos em conta.
Nível 3	Participação por incentivos materiais	As pessoas participam fornecendo recursos, tais como trabalho ou bens materiais.
Nível 4	Participação funcional	As pessoas organizam grupos para um objetivo específico do projeto. Esta participação não está nas fases iniciais do ciclo de projeto, verificando-se após a maioria das decisões já terem sido efetuadas. Estes grupos podem estar dependentes de "facilitadores" externos, podendo tornar-se independentes com o tempo.
Nível 5	Participação interativa	As pessoas participam em análises conjuntas, o que leva a planos de ação e à formação de novas instituições locais ou o fortalecimento das já existentes. As pessoas assumem o controlo sobre as decisões locais e têm uma participação na manutenção de estruturas ou práticas.
Nível 6	Auto-mobilização	As pessoas participam tomando iniciativa independente de instituições externas. E desenvolvem contactos com instituições externas para obtenção de recursos e de assessoria técnica, mas mantêm o controlo sobre a forma como os recursos são utilizados.

Fonte: IIEP,2009: 101 e 102

Exemplo de uma participação ativa inclui o envolvimento direto na tomada de decisões, planeamento e implementação de atividades, dinâmicas que por si só conduzem à aquisição de conhecimento. A participação dos beneficiários dos projetos é um aspeto essencial para o sucesso das atividades, e as organizações que promovem projetos através da aplicação de abordagens participativas iniciam as atividades de desenvolvimento que têm o efeito de fortalecer e formar os elementos da comunidade.

Todos esses aspetos positivos explicam e justificam hoje a emoção de uma pluralidade de abordagens participativas. A participação inclui inúmeras atividades e abordagens possíveis (INEE,2010:128), os métodos participativos consistem numa variedade de métodos e técnicas caraterizados pela predominância de abordagens e ações que, num determinado contexto ou processo, envolvem ativamente os atores locais.

Se bem que a utilização de metodologias participativas de intervenção torna os projetos mais eficazes, eficientes, sustentáveis e capacita os seus intervenientes (PAM, 2001; CE, 2004; INEE, 2010), os processos de mudança, nomeadamente os comportamentais, demonstram-se lentos e demorados fazendo com que os projetos tenham custos elevados.

Para além dos processos participativos em projetos de desenvolvimento se demostrarem vagarosos e dispendiosos, o modo como a participação é efetuada e/ou conduzida pode revelar outros constrangimentos.

Miguel Guerra (2011:201 e 202) realça "*perigos*" intrínsecos ou muitas vezes associados à participação:

- *Participação imposta*: é uma contradição obrigar-se a participar. É um paradoxo que se chegue a ser democrático por imperativo legal. Se a sociedade é democrática, deve ser a partir de dentro, deve-se esforçar para ser cada vez melhor e mais intensa;
- *Participação enganadora*: trata-se de uma participação ilusória. Parece que existe participação mas, na realidade, já está tudo decidido;
- *Participação formal:* trata-se apenas de respeitar os mecanismos legais recomendados para a participação. Trata-se de uma participação em que não participam os mais desfavorecidos, não se debatem questões básicas, que não se salvaguarda o respeito por todos, que não procura a igualdade e a justiça;

- *Participação sem substância*: é uma participação que se limita a questões inconsequentes, protocolares ou de pouco conteúdo. Limita-se e circunscreve-se a aspetos inconsequentes;
- *Participação sequestrada*: os atores envolvidos na participação são condicionados pela atitude de quem está no poder. Se as reivindicações de cidadania não agradam ao poder acabam por não ser tidas em consideração;
- *Participação concedida*: por vezes as pessoas que detêm o poder permitem que outras possam participar, como num ato de conceção. A participação não é uma doação ou um presente, mas um direito.

Mantendo a referência ao mesmo autor, dizemos que se torna-se necessário, pelos *"perigos"* referidos, existir no desenvolvimento de projetos uma preocupação constante ao surgimento destes constrangimentos, de modo que possam ser diagnosticados e corrigidos atempadamente.

Nesta perspetiva, o desenvolvimento de projetos deve ter a consciência do desafio que é possível fazer sempre mais e melhor, mesmo que numa lógica de longo-prazo, assente no pressuposto de participação dos seus beneficiários para que sejam criadas as condições para um desenvolvimento sustentável.

3.2. Capacitação e *empowerment*

A capacitação fortalece o conhecimento, capacidades, competências e comportamentos no sentido de permitir que as pessoas e as organizações atinjam os seus objetivos (INEE, 2010:32). Deste modo as pessoas ao envolverem-se em processos de capacitação *"tornam-se mais ativas, mais resilientes e mais capazes de enfrentar os desafios do quotidiano"* aproximando as pessoas, gerações, culturas e tradições. (Baptista, 2012:5).

Desenvolver tais capacidades é muitas vezes um objetivo específico de projetos para o desenvolvimento, quer através de processos de formação quer através da utilização de abordagens participativas. O desenvolvimento dessas capacidades é vista por alguns autores como um processo de capacitação e/ou

empoderamento e/ou *empowerment* (Amaro, 2004:58; Caride, 2007:122; Guerra, 2010:91; IPAD, 2005:23).

A capacitação é necessária para se poder elaborar e executar as estratégias destinadas a satisfazer as necessidades detetadas no processo de conhecimento da realidade (Caride, 2007:122). O *empowerment* que, através do reforço de competências e poder, permite o direito pleno de uma cidadania ativa. O processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos pelos indivíduos e comunidades no seu meio envolvente traduz-se em aumento de poder.

Deste modo a capacitação e o *empowerment* podem ser associados ao processo de conquistar ou possuir controlo sobre si mesmo, sobre a ideologia e os recursos que determinam poder e que tem como finalidade definir um sentimento de autorrealização ou autoridade a um indivíduo, grupo de indivíduos ou organização (Carmo, 2007:168).

Em projetos de desenvolvimento as práticas de capacitação e *empowerment* procuram desenvolver nos seus beneficiários autoestima, participação, competências práticas e consciência crítica. A autoestima permite a descoberta da identidade individual provocando mais confiança e a descoberta das suas competências e dos seus saberes. A participação, vista como um direito e dever provoca no individuo atitudes mais pró-ativas. As competências práticas consistem na aquisição progressiva de conhecimentos e saberes práticos e técnicos necessários para o enriquecimento da sua participação e para a sua ação.

A consciência crítica, individual e coletiva, social e política, ajuda na descoberta de que os problemas individuais ou coletivos têm várias causas e são influenciados pela forma como a sociedade está organizada e de que a solução dos problemas passa por mudanças estruturais bem como pelo exercício de uma cidadania ativa.

Estando a capacitação e o *empowerment* associados a um processo, consideram-se três estádios, a nível individual, de evolução (IPAD, 2005:24):

- "*enhacement*", que consiste na capacitação do próprio indivíduo por recursos externos;
- *"empowerment"*, verificado na capacidade que o indivíduo tem de aproveitar o recurso externo rompendo com a dependência e criando a sua própria autonomia;

- "*empowerment development*", que se baseia na capacidade que o indivíduo tem de sair da primeira fase de autonomia para uma fase mais avançada de capacidade para aumentar a sua qualidade de vida a todos os níveis ou, dito de outra forma, o seu índice de desenvolvimento humano.

Nas práticas de capacitação e *empowerment* está inerente um processo de consciencialização e conhecimento da realidade. A formação apresenta-se como instrumento mais evidente da capacitação, mas não é o único, sendo inclusive mais importante estabelecer processos claros de ação-reflexão que permitam a prática e as modificações pertinentes.

Sendo objetivo da capacitação e o *empowerment* dotar as pessoas de estratégias destinadas a satisfazer as necessidades detetadas no processo de conhecimento da realidade, os promotores dos projetos procuram envolver nas fases do processo práticas que envolvam[5]:

- *Autorresponsabilização*: cada indivíduo assume responsabilidades sobre o seu próprio percurso;
- Comunicação autêntica: a comunicação individual é aberta, honesta, transparente e vulnerável;
- *Confiança*: os indivíduos sentem-se seguros para experimentarem novos comportamentos e arriscarem sem sentirem receio de errar;
- *Competências pessoais e coletivas*: os indivíduos identificam e desenvolvem competências;
- *Aprendizagem e crescimento*: os indivíduos são encorajados e motivados a trabalharem necessidades para o desenvolvimento pessoal, social e profissional;
- *Participação*: os indivíduos interessam-se em participar ativamente visando mudanças quer a nível pessoal, quer social e institucional.

Desenvolver aprendizagens e capacidades deste modo estimula a vida intelectual e a vida social, principalmente quando as experiências de formação são vividas em espírito de comunidade. Aprender em conjunto potencia as condições de saúde e bem-estar, investindo de alteridade os caminhos de realização humana (Baptista, 2004).

[5] www.empowermentinstitute.net acedido a 5/06/2013 às 15:45

O desenvolvimento de capacidades, individuais e coletivas, para desempenhar funções, resolver problemas, estabelecer e alcançar objetivos, pode ser visto como um processo de melhoria da capacidade de as organizações e os sistemas desempenharem as suas tarefas de forma eficaz, eficiente e sustentável. O que envolve o fortalecimento das capacidades dos indivíduos, das organizações e das ligações entre eles, conduzindo a um aumento de capital humano que consiste nos conhecimentos, capacidades e experiência das pessoas (IPAD, 2005:24).Contribuindo para um aumento do capital social, visto como um conjunto de normas, redes e organizações constituídas sobre as relações de confiança e reciprocidade, que contribuem para a coesão, o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade, bem como para a capacidade dos seus membros poderem atuar e satisfazer as suas necessidades de forma coordenada em benefício mútuo.

3.3. Práticas de desenvolvimento de capacidades com adultos

O desenvolvimento de capacidades, nomeadamente em projetos de desenvolvimento, apela a uma educação que assuma distintos significados práticos e semânticos, já que pretende responder a diferentes experiências dos sujeitos e da sociedade. Neste sentido, as práticas educativas programam-se em termos de correspondência com cada situação e realidade que, no seu conjunto, contribuem para a construção de um modelo de vida, de um modelo humano e de um modelo de sociedade (Caride,2007:159). Assim, em projetos de desenvolvimento em países do Sul, nomeadamente na educação de adultos, como em outros contextos, as práticas educativas não se traduzem em processos uniformes ou gerais, mas em realidades únicas cujos métodos e objetivos variam de país para país, de comunidade para comunidade, de pessoa para pessoa e de projeto para projeto. Se bem que nas práticas de capacitação a formação se apresente como método mais visível, não é o único. Sendo inclusive mais importante estabelecer processos de ação-reflexão que permitam a prática e as modificações pertinentes, inerentes a um processo de consciencialização e conhecimento da realidade.

As pessoas adultas aprendem com a experiência e com a vida, aprendem com a rede de relações em que se envolvem (Canário, 2005:83), pelo que o caminho que conduz à aprendizagem não é apenas através de programas formativos. A educação ao longo de toda a vida visa a construção contínua da pessoa humana, das suas aptidões e do seu saber. Devendo conduzir a pessoa à tomada de consciência de si própria e do meio que a envolve, assim como levar a pessoa a desempenhar o papel social, quer no mundo do trabalho quer na comunidade.

Inserida num campo que não tem sido intelectualmente coerente e unificado, a educação de adultos tem fundamentos teóricos muito diversos que nunca foram integrados, quer teoricamente, quer conceptualmente (Finger, 2005:24). Pelo que existem diferentes modelos educativos que tentam dar resposta à aprendizagem de pessoas adultas, em que cada modelo educativo exige educadores de adultos com diferentes perfis (Canário, 2005:74) ou educadores capazes de adotar diferentes perfis.

Nos países do Sul, desde o período de descolonização, a educação de adultos assenta em acompanhar projetos e práticas de desenvolvimento, tendo como principais objetivos o alívio da pobreza e o desenvolvimento económico (Finger, 2003:90). Sendo a educação assente como o instrumento fundamental para o desenvolvimento e a força motriz do progresso.

De seguida, apresentam-se três modelos de educação de adultos que, procuram preconizar uma participação ativa dos seus intervenientes, assim como remetem para processos de ação-reflexão que conduzem à consciencialização e à mudança. Na apresentação dos modelos de educação de adultos, procura-se também evidenciar o papel dos educadores, ou promotores da educação, pela posição fundamental que ocupam na liderança do processo pedagógico.

Modelo Andragógico

Malcolm Knowles (1913-1997) é conhecido como o popularizador da psicologia humanista, transpondo-a para o campo da educação de adultos. Knowles é considerado como o fundador da Andragogia, entendida pelo próprio, como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender (Finger, 2003:65 e 67).

Influenciado pela psicologia humanista, Knowles parte do princípio que existe uma motivação intrínseca para o desenvolvimento e para a aprendizagem, motivação que está relacionada com o objetivo da aprendizagem: a auto-realização. Assim, o modelo Andragogico desenvolvido por Knowles centra-se em algumas linhas de orientação para o sucesso na aprendizagem de adultos (Finger, 2003:66):

- os adultos aprendem melhor quando entendem a razão de ser da aprendizagem e quando estas são relacionadas com a sua vida e com o seu quotidiano;
- o ritmo da aprendizagem é flexível, tendo em conta as semelhanças do grupo e as diferenças individuais de cada um;
- a experiência, o debate e o diálogo são premissas da aprendizagem;
- tendo em conta que os adultos são portadores de conhecimentos e experiências acumulados, com uma história de vida, a educação de adultos deve reforçar o que o adulto já sabe e promover a capacidade de ir mais além, encorajando e motivando o adulto;
- a aprendizagem adquirida proporciona ao adulto um retorno efetivo.

Com estes princípios, no modelo Andragogico é acentuado o papel do ambiente como fator que facilita ou dificulta a aprendizagem do adulto e que as experiências do adulto são por um lado fontes de aprendizagem e por outro lado o resultado do processo de aprendizagem.

Quando não está inserida em programas formativos, a aprendizagem terá de ser dirigida por alguém que facilite esse processo e que ajude a proporcionar um ambiente de aprendizagem favorável. O aprendente sente a necessidade de evoluir e o responsável por conduzir a aprendizagem, que Knowels apelidada de *"facilitador"*, clarifica as suas necessidades, motivação e objetivos. Neste sentido o educador, subentendido como *"facilitador"* do processo de aprendizagem ajuda a pessoa educando-a a controlar o processo, criando um ambiente favorável à mesma. Knowels sugere oito pontos que ajudam a definir e a orientar o facilitador ideal (Finger, 2003:67):

- vê o aprendente capaz de tomar conta do seu próprio processo de crescimento. Como tal capaz de construir seu próprio destino;
- concebe a aprendizagem do adulto em torno de um processo de autodesenvolvimento;
- o papel do facilitador é o da pessoa-recurso para o aprendente autodirigido;
- acredita que a aprendizagem se torna mais significativa se decorrer de motivação intrínseca;
- promove a criação de um ambiente de aprendizagem caraterizado pela cordialidade, confiança mútua e respeito, interesse e atenção a outros;
- envolve o aprendente na definição de objetivos, sempre com o propósito de que estes sejam significativos;
- desenvolve experiências sequenciais de aprendizagem, que tenham em conta as semelhanças de grupo e as diferenças individuais como princípios organizadores de projetos de aprendizagem;
- seleciona técnicas e materiais que envolvam ativamente o aprendente no seu processo de autoquestionamento.

A atividade educativa, neste sentido, procura associar, em cada situação de aprendizagem e capacitação, diferentes metodologias que permitam potenciar e integrar os contributos teóricos de uma ou várias áreas disciplinares e os contextualize em função das especificidades e necessidades dos contextos.

A Investigação-Ação Participativa

A Investigação-Ação Participativa (IAP) é uma das abordagens práticas da mudança social através da aprendizagem que surgiu em países do Sul baseada em conceitos de países do Norte (Finger,2003:81; UNESCO,1998:23).

Contextualizada em países do Sul após o período de descolonização a IAP pressupõe que as comunidades e os povos são capazes de recuperar o seu conhecimento endógeno, encontrando um processo de desenvolvimento

autónomo e sustentável. Sendo utilizada habitualmente em projetos de ONGDs que preconizam a participação das pessoas no seu próprio desenvolvimento, a IAP dirige-se essencialmente para as comunidades e para o domínio local.

Segundo Budd Haal (UNESCO,1998:20) a IAP é um processo que combina três atividades: *"investigação"*, *"educação"* e *"ação"*. podendo ser considerado como um processo de ação social que visa dar *empowerment* a uma comunidade.

Na pedagogia de libertação de Paulo Freire[6], através da alfabetização, pretendia-se conduzir as pessoas, de países do Sul, de uma consciência ingénua a uma consciência crítica e a tornarem-se conscientes da sua opressão cultural. A IAP procura ir mais longe em relação à pedagogia de libertação de Freire, considerando que não é suficiente que os povos fiquem apenas conscientes da sua opressão. Para além de procurar ajudar os povos do Sul a compreender de que modo o processo de colonização apagou com o seu conhecimento endógeno, procura também recuperar esse conhecimento, para que de um modo autónomo possam controlar o seu próprio desenvolvimento e, não se opondo à modernização, privilegia as técnicas e os recursos tradicionais.

Ao procurar recuperar o conhecimento endógeno e fazer dele o impulso para o desenvolvimento auto-sustentado, a IAP, na prática atua do seguinte modo (Finger,2003:85): abrange todo um grupo de pessoas sem poder; implica a participação ativa de todos os membros da comunidade na análise, definição e resolução de problemas; tem como objetivo principal melhorar as condições de vida dos membros da comunidade através da transformação radical da realidade social. Esta prática é conduzida por atividades educativas de cariz informal caraterizada por três eixos de ação (Barros,2011:114 e 115): a promoção cultural; a promoção cívica; e a intervenção socioeducativa. As caraterísticas próprias deste tipo de práticas conferem um caráter acentuadamente horizontal na relação educador-educando, em que o educador é entendido como um facilitador (Barros,2011:216 e Finger,2003:85) com um papel de catalisador da ação, valorizando-se neste relação especialmente a oportunidade de viver experiências diversificadas.

[6] Paulo Freire (1921-1997), filosofo e educador brasileiro, um dos autores de educação de adultos mais conhecidos e reconhecido, combinou diferentes pensamentos (humanismo católico, Marxismo, filosofia alemã e teoria do desenvolvimento) para formar a sua "pedagogia da libertação" (Finger:2003, 74 e 77)

A aprendizagem experimental

A aprendizagem experimental surge de uma abordagem pragmatista da educação de adultos, através de um ciclo de aprendizagem aplicável a tudo e a todos. O principal autor, geralmente associado à aprendizagem experimental, é David Kolb (Finger,2003:43), cujas obras se tornaram muito influentes para a educação de adultos.

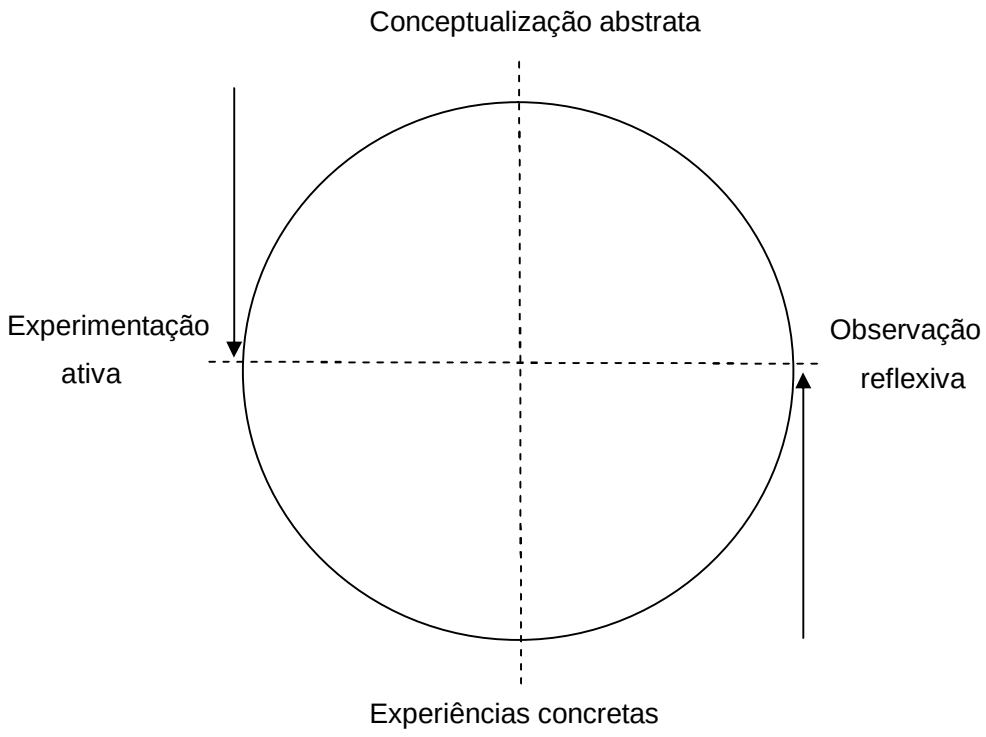
Na aprendizagem experimental de Kolb o adulto sujeito à aprendizagem age, individualmente ou em grupo, tem um "*feedback*", muda a teoria e aprende. Deste modo o adulto ou o grupo ao agir erra e, ao refletir sobre a ação melhora e evolui. David Kolb explica o *"ciclo da aprendizagem"* como um mecanismo através do qual os indivíduos conceptualizam a realidade (Finger,2003:45), combinando esse ciclo em quatro etapas: (1) experiência concreta; (2) observação reflexiva; (3) conceptualização abstrata; e (4) experimentação ativa. Esta conceção está visível na seguinte figura 3, presente na página seguinte.

O ciclo de aprendizagem apresentado por Kolb é caraterizado segundo Finger (2003) por seis aspetos fundamentais:

- a aprendizagem surge como um processo e não em termos de resultados;
- como processo experimental, a aprendizagem progride através de experiências contínuas;
- evidenciam-se quatro capacidades ou processos de adaptação à realidade, ao longo de processo experimental: (1) a capacidade de ter experiências concretas; (2) a capacidade de se efetuar experiências reflexivas; (3) a capacidade de abstração conceptual; (4) a capacidade de se efetuar experimentações ativas;
- todas as quatro capacidades devem ser apreendidas, tornando a aprendizagem uma adaptação holística da realidade;

- a experiência ocorre precisamente de um conjunto de transações, série de complementações do ciclo entre a pessoa e o seu ambiente;
- como resultado das transações, a aprendizagem conduz à criação de conhecimento.

Figura 3: A aprendizagem experimental de Kolb

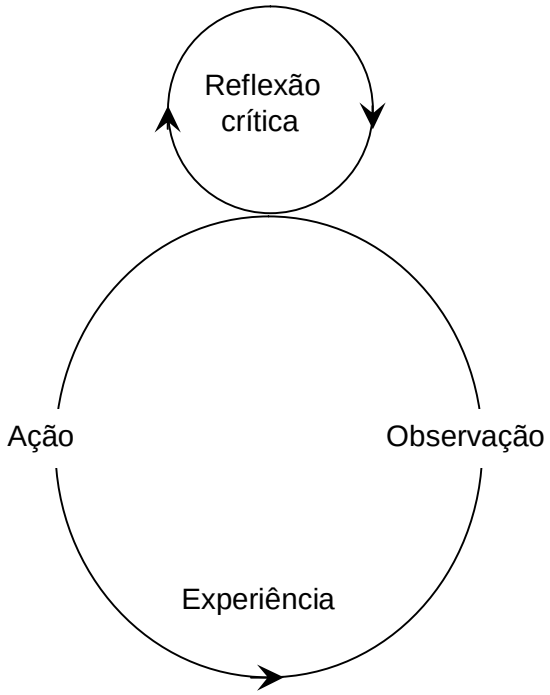


Fonte: Finger (2003:45)

Neste modelo o educador procura que o individuo ou o grupo envolvido percorram e repitam o ciclo de aprendizagem, refletindo e melhoram com os erros. Assim, o educador poderá classificar os adultos de acordo com os seus comportamentos no ciclo de aprendizagem (Finger,2003:47), já que ao passar pelo ciclo os adultos podem tender a ser: *"convergentes"*, *"divergentes"*, *"assimilantes"* ou *"acomodantes"*.

Outro exemplo de aprendizagem experimental é o modelo proposto pelos professores do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, Chris Argyris e Donald Schön. O modelo apresentado, *"aprendizagem de dupla-volta"*, aprofunda a conceptualização do ciclo de aprendizagem e do processo de aprendizagem experimental de Kolb.

Figura 4: A aprendizagem de dupla-volta de Argyris e Schön



Fonte: Finger (2003:45)

Enquanto no modelo de aprendizagem experimental de Kolb a reflexão é efetuada quando o erro existe na ação, na aprendizagem de dupla-volta a reflexão é efetuada sobre a teoria na ação, reajustando e melhorando a teoria por meio da aprendizagem de dupla-volta. Sendo, para Finger (2003:45), a ideia central de Argyris e Schön a de que a partir da reflexão sobre a teoria na ação o adulto torna evidente a visão do mundo subjacente à ação aprendendo mais depressa e se comporte de modo diferente.

Este modelo tem implicações no modo de atuar do educador, em vez de apenas facilitar o ciclo de aprendizagem o educador orienta e ajuda os adultos a refletir as suas teorias na ação, independentemente da existência de erro ou não. Deste modo o papel do educador orientador revela-se fundamental, promovendo a reflexão do adulto que ao melhorar a sua teoria provocará uma melhor ação.

3.4. Educação-desenvolvimento e Pedagogia Social

A educação e o desenvolvimento são fenómenos indivisíveis, aliados através de uma única realidade, *"o próprio processo de desenvolvimento é a educação, num sentido tão importante, senão mais, que o ensino no seu sentido restrito"* (Caride,2007:196). Esta ideia de educação associada ao desenvolvimento transpõe a educação para além do dos limites institucionais do ensino formal.

O quadro seguinte reflete a ideia da relação educação-desenvolvimento, expondo a visão de uma educação institucional restringida e uma educação alargada, referindo as propriedades e os valores inerentes de um processo de desenvolvimento.

Quadro 2: Educação básica restringida e educação para todos

Visão restringida	Visão alargada
Destina-se às crianças.	Dirige-se às crianças, aos jovens e aos adultos.
Realiza-se no contexto do sistema escolar.	Realiza-se no interior e exterior do sistema escolar.
Equivale à educação "primária" ou a um nível escolar estabelecido.	Não se mede pelo número de anos de estudo mas pelo que efetivamente se aprendeu.
É garantida pelo ensino de determinados conteúdos ou disciplinas.	É garantida pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
Reconhece como válido um único tipo de saber: o adquirido no sistema escolar.	Reconhece tipos e fontes de saber, incluindo os tradicionais.
Limita-se a um período da vida de uma pessoa.	Prolonga-se ao longo da vida e inicia-se no nascimento.
É homogénea e igual para todos.	É diferenciada (são diferentes as necessidades básicas de aprendizagem dos diversos grupos e culturas).
É estética, mantém-se relativamente sem mudanças.	É dinâmica, muda ao longo do tempo.

É da responsabilidade do Ministério da Educação.	Envolve todos os ministérios e instâncias governamentais a cargo das ações educativas.
Guia-se por enfoques e políticas setoriais.	Reclama enfoques e políticas intersectoriais.
É da responsabilidade do Estado.	É da responsabilidade do Estado e de toda a sociedade civil, exigindo, portanto, a construção de consensos e a coordenação de ações.

Fonte: Torres (2000:30), citado por Caride (2007:198)

Na visão alargada, as práticas educativas são encaminhadas para a satisfação das necessidades de formação e conhecimento dos aprendentes, com o objetivo de ampliarem as capacidades e oportunidades dos seus beneficiários acederem a melhores condições de vida. Sendo essas práticas educativas criadas a partir dos problemas e desafios do dia-a-dia e dirigidas a pessoas de todas as idades.

A reciprocidade entre educação e desenvolvimento, para Caride (2007:199, 200 e 201), só pode ser compreendida num contexto semântico, de educação, que se resume nos seguintes aspetos:

a) tem lugar nas práticas do dia-a-dia, ou seja na vida quotidiana;
b) não distingue educação formal, não formal ou informal;
c) pode ter ou não espaço definido;
d) inclui toda a população, sem restrições ou discriminações;
e) acontece com ou sem mediação pedagógica especializada;
f) os conteúdos são variados e podem ser estruturados de forma intencional ou não;
g) pode ou não ser diretiva, no sentido de não ser obrigatoriamente determinada a aquisição de conhecimentos e significados;
h) não é neutra, já que é implicada pela opção de um modo de vida;
i) aplica múltiplos métodos pedagógicos;
j) pode ser conservadora ou emancipadora;
k) transforma o desenvolvimento;
l) incide na transformação de estruturas concretas.

Deste modo a educação é vista como interação entro o mundo e a razão humana, onde a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades são consequência da transformação, contribuindo para o processo de desenvolvimento. Em que a educação tem um papel fundamental ao longo de todo a vida, papel esse catalisador de um desenvolvimento pretendido sempre como melhor.

Criar uma sociedade onde todos estejam a aprender, é a ideia nuclear de *educação permanente*. A *"educação permanente"* é um conceito que abrange as perspetivas da UNESCO para a educação na década de 70 (Finger,2003:14 e 30), em que a educação é um meio para a humanização do desenvolvimento onde pessoas e sociedades acompanham o processo de desenvolvimento.

A conceção da *educação permanente*, como não limitada a um determinado período de vida de uma pessoa, carateriza-se através de algumas ideias fundamentais: compreende atividades educativas formais, não formais e informais, em que qualquer situação da vida da pessoa proporciona oportunidades educativas; pressupõe uma abordagem flexível e dinâmica, em que o processo de aprendizagem é valorizado em relação aos conteúdos disciplinares; e tem como objetivos melhorar a qualidade de vida pessoal por adaptação à mudança (Finger,2003:32 e 33).

Esta conceção de "*educação permanente"* tornou-se um momento emancipador da educação de adultos, conferindo-lhe uma identidade política, ao mesmo tempo que tornava a educação parte de um movimento humanizante global. Porém, esta ideologia de educação condicionava a humanização do desenvolvimento, em que o ser humano se adaptava à mudança.

Na viragem no século a UNESCO atribui um sentido mais amplo á educação, a nova conceção de uma *"educação ao longo de toda a vida"* dá á educação um sentido pluridimensional, *"a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também das suas capacidades de discernir e agir"* (Delors,1996:91 e 92), acrescentando à conceção de educação permanente uma exigência democrática, a fim de coincidir a realização pessoal com a consciencialização, a autonomia e participação na vida em sociedade.

Esta nova perspetiva dá à educação a finalidade de que cada ser humano: possa ser dotado de competências, desenvolva as suas aptidões,

compreenda o mundo, formule juízos, tome decisões, adote comportamentos livres e participe ativamente na realização do bem comum. E lança os alicerces para uma sociedade educativa. (Delors,1996:100; Baptista,2007:233).

É justamente no conceito de *"uma educação de todos e ao longo de toda vida"* que constitui o eixo matricial da Pedagogia Social enquanto ciência da educação vocacionada para o enquadramento da *praxis* socioeducativa na pluralidade das suas expressões locais e temporais, centrada nos atores locais, tendo em conta os seus desejos, objetivos, problemas e dilemas (Azevedo, 2009; Baptista e Carvalho, 2003).

A Pedagogia Social surge como ciência na Alemanha, no final do século XIX, associada a práticas de assistencialismo, relacionando a intervenção social com a educação. Na atualidade reconhecida como ciência da educação, para Caride[7], a Pedagogia Social centra-se na teórica e metodologia de uma vasta gama de iniciativas e atuações comprometidas com a estruturação pedagógica e social de uma cidadania ativa, plural, consciente, solidaria, integradora e sensível, comprometida com a procura de uma sociedade local e global que seja congruente com respeito aos direitos cívicos e humanos.

Assim cabe à Pedagogia Social integrar a diversidade e pluralidade dos contributos práticos realizados na ação socioeducativa, transformando esses contributos em saber teórico capaz de favorecer a intervenção sociopedagógica e de construir modelos adequados a realidades multidimensionais.

Nesta perspetiva, projetando o seu saber-fazer teórico e aplicando-o na intervenção sociopedagógica, a Pedagogia Social reivindica uma educação de múltiplas abordagens numa perspetiva de educação ao longo da vida, apelando a uma educação em toda a sua amplitude, formal, não formal e informal.

[7] Palavras de José Antonio Caride Gómez a respeito da Pedagogia Social (aula do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, 4/05/2013. – Universidade Católica do Porto)

Síntese Conclusiva

Esta segunda parte dedicou-se a uma reflexão centrada nas problemáticas do desenvolvimento, da cooperação, da participação, da capacitação e da Pedagogia Social.

Refletindo sobre o conceito de desenvolvimento concluímos que não existe uma conceção única de desenvolvimento que responda aos desafios de todas as épocas e de todos os contextos pelo que é considerado como um conceito multidimensional. O desenvolvimento passa por um processo contínuo de transformação e nos últimos períodos da humanidade converge no sentido de um *desenvolvimento humano e sustentável*. A mensagem essencial transmitida, no último Relatório do Desenvolvimento Humano, na continuidade dos Relatórios anteriores, é a de que: "*o crescimento económico não se traduz, por si só e automaticamente, em progressos no desenvolvimento humano. A opção por políticas em prol dos mais desfavorecidos e por investimentos significativos no reforço das capacidades dos indivíduos [...] pode proporcionar um progresso duradouro."* (PNUD,2013:ii).

Os ODM procuram guiar uma cooperação para o desenvolvimento a fim de assegurar e alcançar os valores preconizados pelos direitos humanos, cooperação que necessita de ser constantemente repensada sobre a necessidade de se refletir os seus esquemas e modelos, em consequência das mudanças internacionais, quer no quadro do pensamento sobre o desenvolvimento, quer do fenómeno da globalização.

As práticas que promovem a participação, a capacitação e o *empowerment* em projetos de cooperação recebem cada vez mais ecos favoráveis, contribuindo para a afirmação plena de cidadania, nos seus direitos e deveres dos atores locais. Como práticas socioeducativas procuram desenvolver nos seus beneficiários autoestima, participação, competências práticas e consciência crítica, de maneira que possam contribuir de um modo responsável para uma sociedade ativa. Esta ideia de educação associada a práticas de intervenção sociopedagógicas transpõe a educação no seu sentido tradicional, remetendo para o conceito de *"uma educação de todos e ao longo de toda vida"* que constitui o eixo matricial da Pedagogia Social, como ciência da educação capaz de integrar a diversidade e pluralidade dos contributos práticos realizados na ação socioeducativa, transformando esses contributos em saber teórico.

Considerações finais

Conforme se procurou apresentar, o nosso percurso profissional foi sendo traçado, ao longo do tempo, através de sucessivas adaptações a diferentes contextos e através de múltiplas intervenções pedagógicas.

Neste sentido, este relatório tentou salientar a intervenção e as experiências em países do Sul em projetos de cooperação para o desenvolvimento que, por um lado, criaram maiores incertezas e por outro possibilitam experiências diversificadas, conduzindo a vivências interculturais enriquecedoras e a desafios interpelantes.

Recordando Matthias Finger citado na Introdução deste trabalho procurou-se "*tornar explícitos os pressupostos ou a visão do mundo subjacente à ação"*, de modo a, como compete à Pedagogia Social, integrar a diversidade e pluralidade dos contributos práticos realizados na ação socioeducativa, transformando esses contributos em saber teórico capaz de favorecer a intervenção sociopedagógica e de construir modelos adequados a realidades multidimensionais. De um modo mais específico, com esta reflexão procurou-se encontrar as visões, as ideias, os modelos, as estratégias, as metodologias, as conceções e os conceitos necessários para iluminar a prática, dando resposta aos reptos mais interpeladores, sempre numa perspetiva de compreensão e melhoria, com a preocupação de compreender para mudar e melhorar.

Os desafios mais interpeladores expostos na primeira parte deste Relatório Reflexivo conduziram à necessidade de explorar e aprofundar as temáticas do desenvolvimento, da cooperação, da participação e da capacitação como práticas socioeducativas que, na projeção do conhecimento com a interpretação dessas temáticas à luz de quadros conceptuais, foram expostos na segunda parte desta Reflexão. A análise das temáticas provocou o conhecimento e a clarificação de conceitos, desabrochou novas perspetivas e abordagens, assim como permitiu reencontros com ideias e práticas que puderam ser amadurecidas.

O conceito de desenvolvimento é multidimensional, condicionado pelos desafios de cada época e de cada contexto, conduz a transformações de dimensões económicas, sociais, políticas, éticas, culturais e ambientais. Diante dos desafios de um mundo atual o desenvolvimento tem vindo a afirma a sua

condição de humano e sustentável, procurando assegurar eticamente qualidades e valores de bem-estar de todos os povos, comunidades e de cada indivíduo, através do esforço coletivo e da utilização racional dos recursos assente na liberdade, na justiça, na solidariedade e na equidade, de um modo sustentável a fim de garantir as qualidades e valores às gerações vindouras, através de uma relação harmonizada entre a sociedade e a natureza.

A cooperação para o desenvolvimento, que converge por modelos inerentes às próprias conceções de desenvolvimento que lhe são contemporâneas, apela atualmente a uma educação para cidadania global, pela necessidade de se formar cidadãos conscientes e ativos de modo a abordarem os desafios de forma refletida e responsável, procurando deste modo contribuir para alcançar os *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*, principalmente nos países do Sul.

Para se alcançar um desenvolvimento humano e sustentável destacou-se a participação e a capacitação como práticas sociopedagógicas que conduzem a uma cidadania ativa que, só pode ser vivida em toda a sua plenitude com uma educação ao longo de toda a vida. Deste modo a educação é *"enaltecida enquanto direito de todos os seres humanos e alargada a todos os espaços e tempos do viver, e deverá ser progressivamente perspetivada no quadro da chamada pedagogia social"* (Baptista, 2007:233).

A intervenção sociopedagógica, embora pressuponha múltiplas abordagens e deva ter sempre em conta os desafios de cada contexto, não dispensa, pelo contrário pressupõe um saber teórico capaz de favorecer a própria intervenção, esse saber teórico que me era desconhecido chama-se, agora, para mim, Pedagogia Social.

Este trabalho reflexivo tem de terminar, obrigatoriamente, com um reconhecimento para com todas as pessoas que fizeram parte do percurso académico e profissional aqui refletido. Particularmente a todos os colegas que partilharam e partilham intensamente, com sentido ético e de alteridade, os desafios de procurar um mundo melhor através da educação e da cooperação para o desenvolvimento. Sozinho nunca teria sido possível percorrer todo o percurso. Temos assim consciência de que é possível fazer sempre mais e melhor e a certeza da necessidade de aproximar a prática à teoria ficaram ainda mais reforçadas com a realização deste Relatório.

Referências Bibliográficas

[Amaro,2004] Rogério Roque Amaro - *"Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação?"*. Lisboa: ISCTE.

[Ander-Egg et al.,2003] - *"Metodología y prática del desarrollo de la comunidad"*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

[AQUADEV,2001] - *"Les Méthodes Participatives de diagnostic et de planification des actions de développement"*. Niger: AQUADEV.

[Augé,2001] Marc Augé- *"As formas do esquecimento"*. Almada: Iman Edições.

[Azevedo,2009] Joaquim Azevedo – "*A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação"*. Cadernos de Pedagogia Social 3: 9-34.

[Baptista e Carvalho, 2003] Isabel Baptista e Adalberto Carvalho – *"A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito".-* Pedagogia Social, Revista Interuniversitaria: 181-193.

[Baptista e Carvalho,2004] Isabel Baptista e Adalberto Carvalho – "*Educação Socias – Fundamentos e estratégias".* Porto: Porto Editora.

[Baptista,2005] Isabel Baptista – "*Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético".* Porto: Profedições.

[Baptista,2007] Isabel Baptista – "*Capacidade Ética e Desejo Metafísico: Uma Interpelação à Razão Pedagógica".* Porto: Edições Afrontamento.

[Barros,2011] Rosanna Barros – "*Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida".* Lisboa: Chiado Editora.

[Canário,2005]– "*Educação e formação de adultos: mutações e convergências".* Lisboa: EDUCA.

[Caride e Meira,2003] José Caride e Pablo Meira – "*Educação Ambiental e o Desenvolvimento Humano"* Lisboa: Instituto Piaget.

[Caride,2007] José Caride – "*Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade".* Porto: Profedições.

[CE,2004] – "*Aid Delivery Methods"*. Bruxelas: Comissão Europeia.

[Carmo,2007] Hermano Carmo – *"Desenvolvimento Comunitário"*. Lisboa: Universidade Aberta.

[Delors,1996] – *"Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI"*. Porto: Edições ASA.

[Finger,2003] Matthias Finger – "*A Educação de Adultos numa Encruzilhada".* Porto: Porto Editora.

[Guerra,2010] Isabel Guerra – "*Fundamentos e Processos de uma Sociologia em Ação – O Planeamento em Ciências Sociais".* Lisboa: Princípia.

[Guerra,2011] Miguel Guerra – "*El Árbol de la Democracia".* Porto: Profedições.

[IIEP,2009] – *"Promoting Participation*". Paris: UNESCO.

[INEE,2010] – *"Requisitos mínimos para a Educação – Preparação, Resposta e Reconstrução*". Nova Iorque: INEE.

[IPAD,2004] – *"Objectivos de Desenvolvimento do Milénio – Relatório de Portugal*". Lisboa: IPAD.

[IPAD,2005] – *"Glossário da Cooperação*". Lisboa: IPAD.

[Laranjo,2001] – *"Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social"*. Porto: Porto Editora.

[ONU,1945] – "*Carta Geral das Nações Unidas"*. São Francisco: ONU.

[ONU,1948] – "*Declaração Universal dos Direitos Humanos"*: ONU.

[ONU,2000] – *"Declaração do Milénio"*. Nova Iorque: ONU.

[ONU,2010] – "*Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio 2010".* Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

[ONU,2013] – *"A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies Through Sustainable Development"*. Nova Iorque: ONU.

[PAM,2001] – *"Techniques et outils participatifs - Guide du PAM"*. Roma: PAM.

[Pinho,1966] Diva Benavides Pinho – *"A Doutrina Cooperativa nos Regimes Capitalistas e Socialistas"*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

[PNUD,1990] – *"Relatório do Desenvolvimento Humano 1990 – Conceito e Medição do Desenvolvimento Humano"*. Nova Iorque: PNUD.

[PNUD,1993] – *"Relatório do Desenvolvimento Humano 1993 – Participação das Pessoas"*. Nova Iorque: PNUD.

[PNUD,1994] – *"Relatório do Desenvolvimento Humano 1994 – Novas Dimensões da Segurança Humana"*. Nova Iorque: PNUD.

[PNUD,2000] – *"Relatório do Desenvolvimento Humano 2000 – Direitos Humanos e Desenvolvimento Humano"*. Nova Iorque: PNUD.

[PNUD,2003] – *"Relatório do Desenvolvimento Humano 2003 – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio: Um Pacto Entre Nações para Eliminar a Pobreza Humana"*. Nova Iorque: PNUD.

[PNUD,2005] – *"Relatório do Desenvolvimento Humano 2005 – Cooperação Internacional numa Encruzilhada: Ajuda, Comércio e Segurança num Mundo Desigual"*. Nova Iorque: PNUD.

[PNUD,2010] – *"Relatório do Desenvolvimento Humano 2010 – A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano"*. Nova Iorque: PNUD.

[PNUD,2013] – *"Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 – A Ascensão do Sul: o Progresso Humano num Mundo Diversificado"*. Nova Iorque: PNUD.

[Silva,2001] Elsa Silva – *"Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social"*. Lisboa: Plátano Editora.

[Souza,1996] Marcelo Lopes de Souza – *"A teorização sobre o desenvolvimento em uma época de fadiga teórica".* Rio de Janeiro: Revista Território.

[UNESCO,1998] – *"Lifelong Learning and Institutions of Higher Education on the 21st Century".* Hamburgo: UNESCO.