



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas:
a Economia Social e Solidária como prática(s) de
Educação para o Desenvolvimento

Trabalho Final na modalidade de Dissertação
apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Economia Social

por

La Salete Coelho

sob orientação de
Professora Doutora Marisa Tavares
Professor Doutor João Caramelo

Faculdade de Economia e Gestão
Setembro de 2013

Agradecimentos

Ao Professor Américo Mendes, por me ter aberto a porta para o mundo da Economia Social.

Aos meus orientadores, Professora Marisa Tavares e Professor João Caramelo, pelos momentos em que me serviram de guia e inspiração.

Aos membros do Projeto internacional *Promover os Estudos e as Práticas de Economia Social e de Capital Social no Ensino Superior*, outros professores e colegas de mestrado, por me apoiarem nesta viagem e pelos seus inspiradores contributos.

À Eunice, à Diane e ao Adelino Ferros, pelo seu apoio na revisão e na tradução.

Aos que me ensinaram as práticas de economia social e solidária: amigos da Obra ABC, da Associação de S. Nicolau, da Pastoral Universitária e do seu AfriCanto, do Gurúè (Moçambique), de Canchungo, Mansoa e Bissau (Guiné).

Ao Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, por me acolherem enquanto investigadora.

Aos amigos do GEED, por me permitirem redescobrir e praticar os valores da Cooperação e da Educação para o Desenvolvimento.

Aos meus amigos de todos os tempos, por sempre se fazerem presentes.

À minha família alargada, por tanto me ensinarem.

À minha irmã Manuela, por me ajudar a ser quem sou.

Ao meu Pai, por sempre velar por mim e se fazer sentir no meu caminho.

Às minhas Mães, por me ensinarem e serem exemplo de fé, compromisso, solidariedade e amor.

Ao meu Miguel, pela sua entrega total e generosa e por ser, cada dia mais intensamente, a minha mais completa *metade*.

Por último e sempre, a *Ele*, pelo dom da vida e por guiar, a cada passo, o meu caminho, lado a lado com o *meu próximo*.

Resumo

Num tempo marcado por desafios como a globalização, a crise económica e financeira, as desigualdades sociais, os problemas ambientais, entre outros, a presente dissertação versa sobre conceitos e práticas que propõem mundivisões alternativas. Debruçamo-nos sobre a análise das relações entre a Economia Social e a Economia Solidária e destas com a Educação para o Desenvolvimento (ED) e sobre a forma como esta relação é percebida e equacionada em projetos de ED que exprimem e mobilizam princípios e conteúdos de Economia Social e Solidária (ESS).

Em termos metodológicos a investigação realizou-se através de um estudo de caso da Organização Não-Governamental CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral. O estudo foi realizado com base na análise de conteúdo de entrevistas e de documentos de um projeto da referida entidade dedicado ao Comércio Justo, temática facilmente identificada no âmbito da ESS, tendo aquele projeto sido aprovado numa linha de financiamento destinada à ED.

Argumentamos no sentido da ED enquanto processo de formação do cidadão, como ferramenta que propõe uma forma de olhar o mundo aplicável em diferentes domínios da vida social e, nesse sentido sustenta-se que a ESS é uma das formas de expressar a ED no campo económico. Estas relações foram aprofundadas a partir das seguintes categorias analíticas: conceitos e valores fundamentais, problemáticas que confrontam, conceção de globalização, conceção de economia, conceção de desenvolvimento, conceção de cidadania, conceção de educação, metodologias utilizadas, atores envolvidos e caminhos propostos. Desta análise concluímos que as áreas em estudo apresentam pontos de contacto nomeadamente ao nível dos fundamentos, valores, conceitos, metodologias e propostas, enriquecendo-se mutuamente.

Palavras-chave: Economia Social; Economia Solidária; Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Cidadania Global; Educação Global

Abstract

In a time marked by challenges such as globalisation, economic and financial crises, social inequalities and environmental problems, amongst others, the present dissertation deals with concepts and practices that propose alternative visions of the world. We directed ourselves, therefore, to the analysis of the relations between Social Economy and Solidarity Economy and of these with Development Education (ED) and about the way how this relationship is perceived and transmitted in projects of ED that express and mobilize principles and contents of Social and Solidarity Economy (ESS).

In methodological terms the investigation was carried out through a case study from the Non Governmental Organisation CIDAC - Amílcar Cabral Centre of Intervention for Development. The study was carried out with a base on the contents' analysis of interviews and documents from a project of the referred entity dedicated to Fair Trade, a theme easily identified within the scope of the ESS, that project having been approved for financial support destined for the ED.

We argue in the sense of ED whilst a process of training of the citizen, as a tool that proposes a way of looking at the world applicable in different dominions of social life, and in this sense, we consider the ESS is one of the forms of expressing ED in the economic field. These relations were deepened from the following analytical categories: fundamental concepts and values, problematic issues that confront, conception of globalisation, conception of economy, conception of development, conception of citizenship, conception of education, methodologies used, players involved and routes proposed. From this analysis, we concluded there are similarities in the areas studied, namely at the fundamental levels, values, concepts, methodologies and proposals, and that both mutually provide enrichment.

Keywords: Social Economy; Solidarity Economy; Development Education; Global Citizenship; Global Education

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Índice de Quadros, Figuras e Gráficos.....	xi
Índice de Apêndices e Anexos.....	xiii
Lista de Abreviaturas.....	xv
Introdução.....	17

PARTE 1

1. Alastrando muros: a globalização enquanto pensamento económico.....	27
2. Da Economia à multiplicidade das Economias.....	35
2.1 Olhando do alto.....	35
2.2 As origens da Economia.....	37
2.3 A Economia Social e Solidária.....	38
2.4 A Economia Social e Solidária em ação.....	47
2.4.1 As contradições do sistema capitalista: a Natureza expansiva do Mercado.....	48
2.4.2 A crise dos sistemas políticos e dos laços sociais.....	53
2.4.3 A visão do Desenvolvimento.....	56
3. Derrubando muros: cidadãos em construção.....	59
3.1 O cenário da Educação para o Desenvolvimento.....	59
3.2 A Educação para o Desenvolvimento em ação.....	61
3.3 A Educação para o Desenvolvimento na atualidade: fundamentos e desafios.....	66
4. Aproximando as margens.....	79

PARTE 2

1. Obreiros de pontes.....	85
2. Construindo alternativas.....	93
2.1 Iluminando o caminho: a metodologia.....	93
2.2 CIDAC: construir caminhando.....	97
2.3 Reconhecendo as Pontes	101
2.3.1 Os pilares: conceitos e valores fundamentais.....	101
2.3.2 Batalhas a travar: problemáticas que confrontam.....	103
2.3.3 Dilatando o presente: concepção de globalização.....	105
2.3.4 Economia intrinsecamente social: concepção de economia.....	106
2.3.5 A procura do bem-estar dentro de relações justas e solidárias: concepção de desenvolvimento.....	108
2.3.6 Participação comprometida: concepção de cidadania.....	109
2.3.7 Processo de emancipação: concepção de educação.....	111
2.3.8 Participação, questionamento e coerência: metodologias.....	113
2.3.9 Os protagonistas: atores envolvidos.....	119
2.3.10 Propostas alternativas: caminhos.....	120
2.3.11 Mais além: a voz aos entrevistados.....	125
2.3.12 Contribuições mútuas.....	126
Conclusões.....	133
Bibliografia.....	145
Apêndices e Anexos	155

Índice de Quadros

Quadro 1: Monoculturas e Ecologias

Quadro 2 Critérios das Organizações de Economia Social (OES)

Quadro 3: Enfoques sobre o conceito de Economia Social e Solidária

Quadro 4: Valores e Dimensões dos Empreendimentos Económicos Solidários

Quadro 5: Problemas da natureza expansiva do mercado e papel das OES

Quadro 6: Ciclos virtuosos e ciclos viciosos gerados pela natureza expansiva do mercado

Quadro 7: Características das diferentes gerações de Educação para o Desenvolvimento

Quadro 8: Conhecimentos, competências, e valores na Educação para o Desenvolvimento

Quadro 9: Principais funções da Educação para o Desenvolvimento

Quadro 10: Comparação entre a abordagem “soft” e “critical” da Educação para o Desenvolvimento

Quadro 11: Categorias de análise

Quadro 12: Entidades com projetos de ED dentro da temática do Comércio Justo

Índice de Figuras

Figura 1: Fundamentação da Educação para o Desenvolvimento

Figura 2: Relação entre a Educação para o Desenvolvimento e a Economia Social e Solidária

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Resposta das Organizações Não-Governamentais

Gráfico 2: Temáticas dos projetos reportados no Relatório de Acompanhamento da ENED 2010-2011

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Cronologia de acontecimentos importantes para Portugal, na área da Educação para o Desenvolvimento

Apêndice 2: Lista de ONGD inscritas na Plataforma Portuguesa que promovem projetos no âmbito da educação formal e não formal

Apêndice 3: Entrevista a Luísa Teotónio Pereira

Apêndice 4: Entrevista a Stéphane Laurent

Índice de Anexos

Anexo 1: Declaração de Maastricht

Anexo 2: Termos de Referência - Relatório de Acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

Anexo 3: Instrumento de recolha de dados no âmbito de Relatório de Acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

Anexo 4: Autorização de utilização dos dados pelo CIDAC

Anexo 5: Quadro Lógico do projeto *Comércio Justo: Contributos para a construção da Cidadania Global*

Anexo 6: Manifesto *Abrindo Espaço por um Comércio Justo*

Lista de Abreviaturas

CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral
CIRIEC - Centre International de Recherches et d'Information sur L'Économie Publique, Sociale et Coopérative
CLONG - Comité de Liaison des ONG
CJ - Comércio Justo
CONCORD - European NGO confederation for relief and development
DEAR - Development Education and Awareness Raising
ED - Educação para o Desenvolvimento
ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
ESS - Economia Social e Solidária
ESE/IPVC - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
EUA - Estados Unidos da América
FLO - Fairtrade Labelling Organization
FMI - Fundo Monetário Internacional
GEED - Gabinete de Estudos para a Educação e o Desenvolvimento
GENE - Global Education Network Europe
IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
LTP - Luísa Teotónio Pereira
OES - Organização de Economia Social
ONG - Organização Não-Governamental
ONGD - Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento
OSC - Organização da Sociedade Civil
SL - Stéphane Laurent
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

Introdução

Problemática

A Economia Social e a Economia Solidária apresentam-se, no mundo atual, como propostas para combater a exclusão social e/ou económica potenciada pela economia neoliberal, teoria económica dominante no mundo contemporâneo. Dois conceitos, que apesar das diferenças de perspetiva sobre estas questões, se refletem nas soluções preconizadas, perseguem ideais de construção de um mundo mais justo e solidário.

Por seu turno, a Educação para o Desenvolvimento (ED) é um conceito recente que visa traduzir e propor um processo educativo que tenha em consideração a formação de cidadãos conscientes para o mundo em seu redor, dotados de ferramentas que lhe permitam ter uma leitura crítica dos acontecimentos, refletir, procurar, propor e participar em alternativas para um mundo mais justo e solidário.

Assim, propusemo-nos analisar ligações concetuais e práticas, que possam ter sido já estabelecidas entre as duas temáticas, através da análise da literatura, e de um estudo de caso que pretende perceber como princípios e conteúdos de Economia Social e Solidária (ESS) estão a ser operacionalizados para serem trabalhados com crianças e jovens no âmbito de um conceito muito amplo e recente, o de ED, em projetos estruturados para o efeito. Trata-se, então, de procurar analisar as possibilidades de pontes conceptuais e de ação entre estas duas leituras e práticas sobre o mundo contemporâneo.

A seleção da organização a estudar partiu da análise de conteúdo das atividades reportadas no Relatório de Acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) de 2010-2011, que nos permitiu identificar quais os atores a intervir dentro destes domínios. Estabelecemos critérios, à partida, para a seleção da instituição e procedemos a um estudo de caso nessa instituição, baseado em entrevistas a atores importantes dentro da mesma e à análise documental do processo de candidatura de um projeto que cruzasse as duas áreas, de forma a encontrarmos resposta para a seguinte problemática:

Qual a relação entre a Economia Social e Solidária e a Educação para o Desenvolvimento? Como é que essa relação é percebida e transmitida em projetos de Educação para o Desenvolvimento que exprimem e mobilizam princípios e conteúdos de Economia Social e Solidária?

Percurso

A motivação para a realização desta dissertação surge do cruzamento de dois contextos diferentes: o contexto académico, uma vez que nos encontramos a frequentar o mestrado de Economia Social, e o contexto laboral, uma vez que trabalhamos na área da ED, especificamente como técnica responsável pelo projeto “Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)”. Esta circunstância motivou um interesse pessoal e profissional compreensível e permite um acesso privilegiado a dados sobre o mesmo tema.

Durante a frequência da parte letiva do mestrado fomos confrontadas com uma série de conceitos e princípios que fomos identificando como comuns aos dois mundos – o da ESS e o da ED –, o que nos despertou alguma curiosidade em estudar estas relações. Também, durante a elaboração do relatório anual da ENED, uma das nossas responsabilidades laborais, percebemos que das várias

atividades que nos foram reportadas, algumas se referiam a conteúdos que poderíamos identificar como conteúdos da ESS, como por exemplo, o Comércio Justo e o Consumo Responsável.

Objetivos

Como objetivos para a nossa dissertação, estabelecemos os seguintes:

- . Analisar e discutir os conceitos de Economia Social e Solidária e de Educação para o Desenvolvimento;
- . Estabelecer pontos de contacto entre os dois conceitos;
- . Identificar, no âmbito do relatório da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, quais os conteúdos trabalhados pelos principais atores envolvidos;
- . Proceder a um estudo de caso sobre uma organização identificada como principal atora da articulação entre preocupações, princípios e práticas de Educação para o Desenvolvimento e de Economia Social e Solidária;
- . Analisar as pontes estabelecidas entre dimensões da Educação para o Desenvolvimento e da Economia Social e Solidária num projeto, da organização selecionada, explicitamente vinculado a estas duas problemáticas.

Metodologia

Julgamos poder inserir o nosso trabalho no âmbito dos que são, atualmente, designados como *estudos pós-coloniais*, devido à sua temática e forma de abordagem. Segundo Boaventura de Sousa Santos, o pós-colonialismo é

um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo (2004:8).

Embora a temática não seja *colonial* no sentido estrito do termo, as temáticas que abordamos analisam, questionam e tomam posições perante as

desigualdades mundiais e a construção de relações sociais mais justas, tanto ao nível local como global. A ED, inclusivamente, tem, em muitas das suas definições, uma tónica nas relações Norte/Sul. Outra característica dos estudos pós-coloniais é a abordagem das causas estruturais das desigualdades e a proposta de paradigmas emancipatórios e autonomizadores da população, o que encontramos nas áreas que estudamos.

Ao nível teórico, optamos por uma abordagem multidisciplinar, visto tentarmos uma aproximação à realidade com perspectivas e conceitos de várias áreas de investigação. Na verdade, o presente estudo engloba questões e contributos que vão desde a globalização, ao pensamento económico e aos modelos educativos, até questões específicas da educação e da cooperação para o desenvolvimento, entrando ainda no mundo da elaboração e execução de projetos.

Reconhecemos ainda ter recorrido a uma certa construção teórica elaborada através do contacto direto com ambas as áreas, através da experiência em projetos de Educação para o Desenvolvimento e de Cooperação para o Desenvolvimento em países africanos.

Iniciamos por uma revisão da literatura nas duas áreas em estudo, de forma a poder definir um ponto de partida, o Estado da Arte, e a definir o que entendemos quando utilizamos os dois conceitos.

Passamos para a identificação da entidade a estudar. Esta identificação surgiu através da análise dos dados fornecidos pelas instituições envolvidas no Relatório de Acompanhamento da ENED 2010-2011, do qual somos a técnica responsável. A escolha das fontes utilizadas prende-se, por isso, claramente, com as nossas experiências pessoais, académicas e profissionais, e com as questões que estas nos foram colocando.

Dentro da análise da base de dados do citado relatório, optamos por nos restringirmos apenas às Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), uma vez que são a principal tipologia de organização que trabalha ED em Portugal, são a tipologia mais expressiva a nível numérico no Relatório de Acompanhamento da ENED e são consideradas

uma organização da economia social. Estabelecemos, durante a nossa análise, outros critérios, que explicaremos em capítulo próprio, que nos foram ajudando a reduzir o nosso universo de instituições passíveis de constituírem o estudo de caso, através da aplicação de metodologias quantitativas. Desta forma, através da análise dos conteúdos trabalhados e reportados pelas instituições envolvidas no campo da ED e pela análise dos critérios pré-definidos por nós, conseguimos identificar a organização que envolvemos no nosso estudo – o Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC). Esta ONGD reportou, no citado relatório, dois projetos que se encaixavam nos nossos critérios de análise e foi, então, a organização selecionada para a realização de um estudo de caso que nos permitiu confrontar os objetivos que definimos e as questões orientadoras da pesquisa, bem como obter algumas conclusões face à problemática levantada. O trabalho sobre a base de dados da ENED foi realizado com recurso a análises quantitativas e qualitativas, uma vez que se efetuaram análises estatísticas quer da população, quer das frequências dos conteúdos e se analisaram as temáticas.

O Estudo de Caso, abordado de forma qualitativa, permitiu, através da análise de entrevistas e dos documentos da candidatura do projeto, compreender melhor a forma com os conteúdos, princípios e metodologias são abordados nos projetos e como são espelhados nas atividades e recursos pensados para o efeito.

Após a identificação da entidade e dos seus projetos, procedemos a dois momentos-chave: a realização de entrevistas a dois colaboradores da instituição, responsáveis pelas áreas de ED e pela área dos projetos¹, e a recolha documental relativa aos dois projetos identificados – *Espaço por um Comércio Justo* e *Comércio Justo: Contributos para a construção da Cidadania Global*, ambos em fase de implementação no período de tempo estudado: 2010 e 2011. Relativos a estes projetos foram recolhidos os formulários de candidatura apresentados às

¹ Foram entrevistados Luísa Teotónio Pereira e Stéphane Laurent, nos dias 27 e 28 de maio, respetivamente.

respetivas entidades e linhas de financiamento. Durante o processo de análise documental, acabámos por optar apenas pela análise do formulário de candidatura do projeto *Comércio Justo: Contributos para a construção da Cidadania Global*, financiado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, IP, uma vez que nos pareceu que este projeto respondia melhor aos nossos objetivos, uma vez que representa uma candidatura a uma linha de financiamento de ED, em temáticas de ESS, enquanto a linha aberta pela União Europeia, à qual se havia candidatado o outro projeto, não tinha esse objetivo e, portanto, a questão das relações não se colocava de forma clara.

As entrevistas e os documentos foram analisados de forma qualitativa através da metodologia de análise de conteúdo. De acordo com Ghiglione, a análise de conteúdo

supõe um conjunto de juízos sobre a comodidade e a pertinência, ou seja, uma intervenção do analista, a qual se apoia necessariamente em pressupostos estranhos ao próprio corpus e depende, quer do quadro conceptual no qual o investigador trabalha, quer daquilo que ele pretende fazer do resultado do seu trabalho. Uma análise de conteúdo não tem sentido se não for orientada para um objectivo. Procurar saber o que existe num texto, sem mais, não tem outra resposta que o próprio texto (1992:187).

Esta nossa análise de conteúdo foi, portanto, moldada pelo nosso quadro concetual e pela nossa experiência *a priori*, a que nos referimos anteriormente.

As entrevistas realizadas foram suportadas por um guião de entrevista semi-estruturado com o qual se pretendia explorar as categorias sugeridas pela análise bibliográfica. O conteúdo das mesmas foi analisado através da redução dos dados, com recurso à elaboração de grelhas de análise; da sua apresentação/organização de forma a permitir o trabalho de interpretação e comparação sistemática das informações e da sua interpretação e validação a partir do cruzamento com outros dados (Maroy, 1997), nomeadamente a análise documental da candidatura do projeto *Comércio Justo: Contributos para a construção da Cidadania Global*.

Plano do trabalho

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes principais: uma, a primeira, mais conceptual e contextualizadora, e outra ligada ao estudo de caso onde tentamos observar e fundamentar as pontes estabelecidas.

No primeiro capítulo da primeira parte, *Alastrando muros: a globalização enquanto pensamento económico*, é apresentado o conceito de globalização enquanto pano de fundo para as duas realidades que irão ser discutidas nos capítulos seguintes. Neste capítulo a globalização é analisada, sobretudo, enquanto processo promotor da constituição de um pensamento hegemónico que secundariza outros pensamentos e práticas existentes na multiplicidade de realidades que é o mundo.

No segundo capítulo, *Da Economia à multiplicidade das Economias*, são apresentados e discutidos os conceitos de Economia, Economia Social e Economia Solidária. O debate em torno dos mesmos faz-se através de alguma contextualização histórica, da apresentação do entendimento de diversos autores e, finalmente, pela análise de alguns problemas aos quais se dirigem, numa tentativa de melhor circunscrever as realidades a que este estudo se refere,

No capítulo seguinte, *Derrubando muros: cidadãos em construção*, abordamos o conceito de Educação para o Desenvolvimento, outro conceito-chave da presente dissertação. Iniciamos pelo contexto geral que justifica a existência de uma Educação comprometida, forte e interventiva, passamos por uma breve abordagem histórica do conceito, focando-nos nos fundamentos e nos desafios para a Educação para o Desenvolvimento na atualidade, sobretudo através da análise de autores que se debruçam sobre esta temática.

Para encerrar a primeira parte, *Aproximando as margens*, apresentamos a nossa tese central, a das relações estabelecidas entre a ESS e a ED, apresentando já as categorias de proximidade que nos foram sugeridas pela literatura e que serviram de base para o estudo de caso.

A segunda parte inicia com um capítulo breve, *Obreiros de pontes*, onde apresentamos o processo de análise da base de dados da ENED que nos permitiu chegar à seleção da instituição onde proceder ao estudo de caso. Pretendíamos identificar uma ONGD que se identificasse como estando a atuar dentro da ED e que promovesse projetos dentro de preocupações ou temas considerados de ESS.

Por último, um capítulo amplo onde é ensaiada uma tentativa de resposta às questões colocadas a partir da problemática inicial deste trabalho - Qual a relação entre a Economia Social e Solidária e a Educação para o Desenvolvimento? Como é que essa relação é percebida e transmitida em projetos de Educação para o Desenvolvimento que exprimem e mobilizam princípios e conteúdos de Economia Social e Solidária?

Sob a denominação *Construindo alternativas*, cruzamos informações da análise bibliográfica, da análise de conteúdo às entrevistas e da análise documental no sentido de vermos até que ponto as pontes sugeridas pela bibliografia são visíveis no contexto da organização selecionada anteriormente e quais os sentidos para que apontam estas pontes no que respeita a possíveis práticas alternativas quer no domínio da ED, quer no domínio da ESS, ou que possam ser mutuamente reforçadoras do carácter alternativo destes campos de práticas sociais, económicas e educativas.

PARTE 1

Capítulo 1

Alastrando Muros: a Globalização enquanto pensamento hegemónico

“Un mundo que, más allá de la contrahegemonía, podamos pensar sin hegemonías.”

(Coraggio, 2010:20)

Iniciamos o nosso trabalho com um capítulo sobre a globalização, uma vez que a vemos como um pano de fundo para as realidades que vamos analisar com mais profundidade. Para isso, pensamos ser fundamental explicitar a que nos referimos quando utilizamos tal conceito.

Para Thomas Friedman a globalização é o sistema organizativo das relações internacionais, no momento presente, tendo substituído o sistema da Guerra Fria, findo com a queda do Muro de Berlim, em 1989. Ainda segundo o mesmo autor, este sistema é um processo dinâmico que “envolve a inexorável integração dos mercados, nações-Estados e tecnologias num grau nunca antes visto” e cuja “ideia-motora” é o capitalismo de mercado livre. “A globalização significa a generalização do capitalismo de mercado livre a praticamente todos os mercados do mundo”(Friedman, 1999:33).

Bernard Charlot utiliza as palavras de David Dollar, Diretor das Políticas de Desenvolvimento no Banco Mundial, para afirmar que a globalização é “a crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias” (2007: 132). Apesar de ser um fenómeno essencialmente económico, a globalização também se tornou um fenómeno político, diz-nos Charlot, uma vez que propõe

modelos de desenvolvimento - centrados na lei de mercado e, portanto, liberta de regulamentações estatais - amparados pela ideologia neoliberal do chamado *Consenso de Washington*, formulada pela primeira vez em 1989, por economistas do FMI, do Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos EUA, para definir a política a ser aplicada na América Latina (2007:132).

Para além do cariz económico e político, a globalização também tem um cariz cultural, uma vez que se tem pautado pela sobreposição de umas culturas sobre as outras, o que tem “provocado la reaparición, o en su caso el fortalecimiento, de muchos proyectos nacionalistas e identitarios provocados por la eventual desaparición de culturas y lenguas” (Taibo, 2007:203). Nas palavras de Friedman, “ao contrário do sistema da Guerra Fria, a globalização tem a sua própria cultura dominante, e é por isso que tende a ser homogeneizadora” (2000: 33,34).

Parece inegável que a Globalização tem vindo a marcar o mundo contemporâneo, especialmente nos ditos países desenvolvidos - a facilidade de contacto e de relação entre os diferentes pontos do globo, sejam eles realizados de forma física, através da acessibilidade cada vez maior de viajar, seja através dos meios de comunicação virtuais, sobretudo através da internet, está a potenciar o surgimento de ideias que se aceitam e validam como universais, tendendo a gerar uma uniformização cultural.

O mundo está, hoje, interligado, não podendo nós, cidadãos, deixar de olhar para os fenómenos na sua globalidade. Anthony Giddens chama a nossa atenção para o facto de a globalização não dizer apenas respeito “à criação de sistemas em larga escala”, como Friedman apontava anteriormente, “mas também à transformação de contextos locais, e até pessoais, de experiência social” uma vez que todas as nossas atitudes influenciam e são influenciadas por “eventos que ocorrem do outro lado do mundo” (1997:4).

Podemos dizer que os problemas que antes eram mais circunscritos, tinham causas facilmente identificáveis e, por essa mesma razão, propostas de solução também localizadas, hoje são um desafio, no sentido em que já não nos é permitido olhar para eles com esta visão local, uma vez que é provável que as

causas desses problemas não se restrinjam a fatores caracterizados pela proximidade geográfica e, conseqüentemente, as soluções não sejam de fácil alcance.

Boaventura de Sousa Santos traduz, da seguinte forma, esta ideia:

nossa situação é um tanto complexa: podemos afirmar que temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas. E isso dá ao nosso tempo o caráter de transição: temos de fazer um esforço muito insistente pela reinvenção da emancipação social (2007:19).

De facto, os desafios do nosso tempo são imensos e é necessário não parar de procurar respostas para os mesmos. É este o tempo de transição a que Boaventura se refere, uma transição que deve ser marcada pela procura de modelos diferentes, pela procura de alternativas que se apresentem para responder às especificidades de cada região, de cada cultura, de cada indivíduo.

Será possível que num mundo tão diverso, tão díspar, possa existir apenas uma proposta, um modelo de sociedade, de economia, de sistema político?

Boaventura de Sousa Santos alerta-nos para o “desperdício” em que se incorre na assunção desta posição: “o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo; e temos algumas teorias que nos dizem não haver alternativas, quando na realidade há muitas alternativas” (2007:24), afirmando não acreditar ser possível uma epistemologia geral que possa abarcar a diversidade de realidades do mundo (2007:39).

Assim, para procurarmos, neste mundo globalizado, as causas, as hipóteses e as soluções, o citado autor apresenta duas dificuldades – uma visão muito curta do presente, que tem originado uma miopia face às alternativas e que tem reforçado as teorias e modelos hegemónicos, e uma visão extremamente alargada do futuro onde, como nada é previsível e tudo acontece, sobretudo nos tempos atuais, a um ritmo vertiginoso, nada se pode preparar e reforçar.

Neste sentido, e para combater estas duas dificuldades, Boaventura apresenta dois caminhos:

- dilatar o presente - através da Teoria da Sociologia das Ausências.
- contrair o futuro - através da Teoria da Sociologia das Emergências.

É esta a teoria que apresentaremos em seguida, baseada nos conceitos de Monoculturas - a cultura dominante, hegemónica, que cria ausências e silêncios - e de Ecologias - a visão global que deveríamos ter sobre o mundo, onde existem várias realidades a ter em conta e, mais do que isso, se devem fazer emergir do silêncio para o qual foram relegadas.

No quadro abaixo (Quadro 1) podemos observar o que Boaventura considera Monoculturas - princípios e atitudes que originam teorias dominantes, míopes, porque apenas vislumbram uma parte reduzida da realidade, invisibilizando uma fatia importante da mesma -, e Ecologias, teorias que congregam essa mesma diversidade de realidades e de saberes que coexistem no mundo da atualidade. Às Monoculturas o autor liga o conceito de Colonialismo, significando “todas as trocas, todos os intercâmbios, as relações, em que uma parte mais fraca é expropriada de sua humanidade” (2007:59), e às Ecologias, o conceito de Emancipação, como um reconhecimento de diversas formas de saber, em pé de igualdade.

Monoculturas	Ecologias
Monocultura do Saber e do Rigor - ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico	Ecologia dos Saberes - ideia da ciência como parte de uma ecologia mais ampla de saberes – cada um tem o seu lugar e responde a certo tipo de desafios
Monocultura do tempo linear - ideia de que a história tem um tempo linear, marcado por calendários, relógios, etc.	Ecologia das Temporalidades - ideia da multiplicidade de tempos e não a presença exclusiva do tempo linear: tempo das estações, dos antepassados.
Monocultura da naturalização das diferenças - ideia de que as diferenças criam sempre desigualdade e que portanto transportam em si, sempre a ideia de Inferioridade.	Ecologia do Reconhecimento - ideia da necessidade de verificação dos motivos das diferenças e das hierarquias.
Monocultura da escala dominante - ideia da superioridade do Universalismo e da Globalização, relegando o Particular e o Local para um segundo plano.	Ecologia da “transescala” - ideia da necessidade de articulação das escalas locais, nacionais e globais.
Monocultura do produtivismo capitalista - ideia de produtividade marcada pelo sistema capitalista, relegando para segundo plano tudo o que é considerado como improdutivo, dentro do mesmo conceito.	Ecologia das produtividades - ideia da recuperação e valorização de sistemas alternativos de produção.

QUADRO 1

Monoculturas e Ecologias

Fonte: Santos, B. S. 2007. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, São Paulo: Boitempo Editorial: 32. Adaptado.

Como podemos observar no quadro 1, o autor observa que existem cinco monoculturas com caráter hegemônico que se sobrepõem a todas as outras. Estas monoculturas estabelecem o que deve ser aceite, o que é válido e bom e estigmatiza tudo aquilo que existe, paralelamente, acusando-o de não “ser uma alternativa crível às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas” (2007:32). Em oposição, propõe a emergência de cinco ecologias que reabilitam os silêncios, as ausências provocadas pela hegemonia já citada.

O grande desafio reside, nesta Teoria da Sociologia das Emergências, em estabelecer diálogo entre todas as diferentes culturas existentes no mundo. A este respeito, Boaventura propõe um “procedimento de tradução”, ou seja, um processo intercultural e intersocial que traduza saberes em outros saberes, que traduza sujeitos e práticas de uns aos outros; que procure buscar a

inteligibilidade, mas evitando a canibalização, a homogeneização, a supremacia de umas culturas sobre as outras.

Este procedimento de tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, concebido no Norte e imposto ao restante do mundo, onde estão três quartos das pessoas (2007:41).

Se não se fizer este esforço, pode acontecer que os próprios conceitos que consideramos ao serviço da liberdade e da igualdade, sejam os mesmos que aferrolham o desenvolvimento das diversas culturas (legalidade, democracia, por exemplo) precisando, por isso, de serem revisitados e colocados ao serviço do que proclamam: “o central em nossa questão é saber se os instrumentos hegemónicos podem ter um uso contra-hegemónico” (Santos, 2007:68).

O mesmo pode dizer-se a propósito da Economia. Analisando o estatuto da economia social no quadro das propostas económicas hegemónicas na atualidade, Rui Namorado propõe uma atitude de resistência ao reconhecer que a economia social é vista como

uma constelação subalterna nas sociedades atuais. Está assim naturalmente sujeita a pressões que tendem a enfraquecê-la, a banalizá-la e, no limite, em certas conjunturas, até a destruí-la. Se está na lógica do sistema dominante minorizar o que com ele pode concorrer, tudo o que for subalterno tem mais hipótese de continuidade se souber resistir. Por isso, há uma atitude de resistência às lógicas dominantes que deve incorporar o cerne da economia social (2004).

João Caraça junta estas noções de alterações políticas e económicas trazidas pelo fenómeno da globalização, sublinhando a ideia de que esta destronou a de “universalidade” dos direitos permanentes, sagrados e eternos dos cidadãos, conceito que levou anos, e muitas batalhas, para ser consensual. No entanto, continua o autor, a globalização veio provocar uma “dura reviravolta” nesta situação. Os cidadãos deixam de valer por si, mas passaram a ser um número que tem de conquistar um lugar nos mercados; deixam de possuir direitos

inalienáveis, mas passaram a ter de negociar continuamente os seus contratos.

Em suma,

está em marcha um processo sistemático de negociação, rentabilidade e competição. As pessoas são dispensáveis e a sua importância reside na função que desempenham – como produtores ou como consumidores. (...) Tornaram-se um incómodo e podem ser eliminadas se não tiverem qualquer utilidade económica. O mundo global é uma selva computadorizada. Há aí uma espécie de silêncio. A opressão está de regresso (2012:73).

Evitando julgamentos apressados, Joseph Stiglitz, prémio Nobel da Economia em 2001, diz-nos que “em si mesma, a globalização não é boa nem má” (2004:58), no entanto, não deixa de apontar as consequências negativas para os milhões de pessoas para quem “a globalização não funcionou” (2004:307), afirmando que

a globalização pode ser reformulada e, quando o for, e todos os países tiverem uma palavra a dizer nas políticas que os afectam, é possível que ela ajude a criar uma nova ordem económica mundial em que o crescimento seja mais sustentável e menos volátil, e os frutos do crescimento sejam partilhados de uma forma mais equitativa (2004:59).

Perante as consequências da globalização, Charlot apresenta-nos três atitudes: “a dos que querem manter a posição atual”, defendendo as suas vantagens e privilégios e fechando-se à “figura do Outro”; a dos que aderem “à atual globalização neoliberal, em nome da iniciativa, da eficácia, da liberdade, da concorrência, etc.” e uma terceira, que engloba, por exemplo, “o movimento ‘altermundialista’ (...), que recusa ao mesmo tempo o mundo atual e a globalização neoliberal e argumenta que ‘um outro mundo é possível’” (2007:135).

A presente dissertação analisa conceitos que se enquadram nesta terceira posição.

Capítulo 2

Da Economia à multiplicidade das Economias

“No tenemos un modelo, ni dos ni tres. Ni la cooperativa ni el trabajo asalariado digno. Ni la organización ni la red. Sabemos que queremos otro mundo, pero no hay modelos, menos aún un sistema alternativo llave en mano. Tenemos que experimentar, y hacerlo responsablemente con la vida humana y la naturaleza.”

(Coraggio, 2010:21)

2.1 Olhando do alto

Para dar início a esta secção da nossa tese gostaríamos de salientar o conceito de complexidade que perpassará por toda a nossa abordagem. Para isso, pensamos ser importante analisar um pouco a complexidade porque o objeto/sujeito da nossa análise, o Homem, é também uma entidade de fina complexidade.

Seguindo o pensamento de Américo Mendes (2011c), podemos abordar o conceito de ser humano decomposto em quatro entes: o ser biológico, o ser psicológico, o ser moral e o ser social.

Se do ser biológico já decorre um grau de levada complexidade, o ser psicológico, moral e ético conferem ao Homem uma teia onde se combinam Vida, Mente e Consciência que permite ao ser humano atribuir valores às coisas (valor dos bens e serviços) e às ações, intenções ou caráter (valores morais), seus ou dos outros. Por último, podemos falar do ser humano enquanto ser social, introduzindo o elemento da sua relação com os outros. Daí advêm relações

económicas (de troca de bens e serviços), valores que as pessoas atribuem aos mesmos, conflitos entre os seres humanos e a necessidade de normas sociais para os regular, do surgimento de diferentes relações de transação (mercado, dádiva, extorsão e comando), e de diversos coletivos humanos (organizações, comunidades, redes sociais e sociedades humanas).

Chegamos, assim, ao indivíduo como um todo, e como unidade elementar dos processos de economia e de educação, e à decorrente necessidade elementar de que cada um seja o motor de alternativas (não aceitando assim teorias deterministas).

Esta organização irreduzível do ser humano nas suas quatro categorias fundamentais, revela-nos a *hipercomplexidade* (utilizando um conceito de Edgar Morin, *apud* Mendes, 2011c:51) do ser humano e, portanto, à conclusão lógica da sua imprevisibilidade, quer como indivíduo, quer enquanto parte de um coletivo, na relação com os outros. Assim, parece-nos ser claro que esta característica do Homem é condição obrigatória para a existência de uma multiplicidade de propostas económicas que respondem a diferentes anseios, diferentes necessidades e diferentes formas de organização.

Na gestão das relações entre um ser humano e os seus pares, e seguindo a teoria de Américo Mendes (2011c), são imprescindíveis os Valores Morais, valores que um sujeito individual atribui às ações, intenções e disposições de carácter dos outros. Servem para regular conflitos entre o interesse próprio e o interesse do outro; têm alguma durabilidade, evoluindo segundo a consciência moral de cada indivíduo; têm polaridade (sancionam o certo e o errado); têm um carácter prescritivo para o sujeito, pressupõem liberdade de escolha do sujeito e juízos de valor sobre os outros neste uso da sua liberdade. O sujeito que age regido por valores morais fica descontente quando não age de acordo com os mesmos, sancionando-se internamente por esse facto. No entanto, e porque originários de cada sujeito, e de cada sistema de valores dos diversos sistemas complexos histórico/culturais, os valores morais podem suscitar conflitos. Aqui surge o papel das Normas Sociais. Estas são baseadas num coletivo humano (e já não num sujeito) e são formas de regulação das relações

entre pessoas, incentivando as que as seguem e desincentivando quem não as segue através de punições, de sanções aplicadas externamente. As normas também servem para regular conflitos, mas já não são conflitos que possam ter origem interna, nos sujeitos, mas sim conflitos coletivos. Têm uma durabilidade maior, evoluindo apenas quando há alterações significativas no coletivo. Muitas vezes, as normas surgem de valores morais incorporados e os valores surgem de normas sociais incorporadas. Uma norma é igual a um valor quando o indivíduo a acha justa e a assume como sua.

2.2 As origens da Economia

A Economia é uma Ciência Social, uma vez que o seu objeto de estudo são as ações de seres humanos e determinados tipos de relações entre eles. Os bens e os serviços sobre os quais se debruça também lhe conferem, e até acentuam, este caráter social – os bens porque possuem valores atribuídos pelos humanos e porque existem num quadro de apropriação individual e social, os serviços porque são definidos exatamente como ações humanas, e estas são sempre realizadas num quadro de valores e normas sociais que constituem a ética individual e social.

Na Grécia Antiga, Aristóteles apresentava duas atividades distintas – a Economia (das palavras gregas *oikos*, significando casa, e *nomia*, de norma, regra) e a Crematística. Enquanto a primeira se destinava a prover os recursos necessários a cada pessoa para viver bem, a segunda tinha como objetivo a aquisição de bens. Segundo este filósofo, haveria um tipo de crematística positivo para o indivíduo e para a sociedade² (a cidade, a *polis*, utilizando a palavra grega) concedendo-lhe uma vida mais feliz, fazendo parte da Economia. No entanto, existiria uma outra, que procurava a acumulação de

² Uma vez que esta aquisição de bens era apenas a necessária que permitisse ao cidadão a participação cívica na *polis*, o exercício da prática mais antiga da democracia.

riqueza sem limites e que, por esta razão, trazia mau viver à sociedade e desvirtuava o próprio conceito de Economia. Aristóteles considerava a usura a forma mais grave da crematística, uma vez que o dinheiro, que teria sido instituído para facilitar as trocas, estaria a atraiçoar o fim para que fora criado (apud Louçã, 2010:52).

Portanto, no campo da Economia, em geral, mas, sobretudo, na definição do sentido da Economia Social, consideramos, como afirma Garcia Jané,

lo que respecta a producir bienes y servicios para satisfacer necesidades básicas en vez de contribuir a la economía de las cosas inútiles, se trata de abandonar la crematística para volver a la finalidad originaria de la economía (...) para contribuir al bienestar de los seres humanos (2010:49).

2.3 A Economia Social e Solidária

Segundo Américo Mendes o conceito de Economia Social pode ser entendido em cinco sentidos diferentes³. Na presente dissertação iremos referir-nos à Economia Social enquanto “o sector da economia constituído pelas organizações de economia social” (s/d: 2), acompanhando a nossa reflexão por um conjunto de outros critérios cumulativos.

Nesta nossa tese, trataremos do sector de economia que não é público nem privado. Algo a que, muitas vezes se chama, por essa mesma razão, o Terceiro Setor. No entanto, e porque não é um conceito em que nos revejamos, nem traduz uma realidade por si só (sendo apenas uma classificação ordinal que indica que há outros dois, e esses outros possuem uma denominação – público e privado), procuramos outros termos que nos parecem mais adequados para

³ Os cinco sentidos seriam: a Economia Social como estudo das dimensões sociais e morais da atividade económica; como análise económica de problemas sociais; como sector da economia constituído pelas organizações de economia social; como estudo do “Estado Social”; como estudo dos processos de empreendedorismo e de inovação social (Mendes, s/d:2).

nos referirmos a essa realidade. Apresentamos, em seguida, três tendências de denominação deste sector.

Iniciamos pela abordagem americana defendida pelo University Center for Civil Society Studies, que utiliza o conceito de “sem fins lucrativos”. Nesta linha de investigação, estão contempladas as organizações privadas (ou seja, desligadas da Administração Pública), que não buscam o lucro, com auto-governo e organização interna e de adesão voluntária. No caso de haver geração de excedentes pressupõe que não haja uma distribuição de resultados aos seus dirigentes e membros. É a abordagem utilizada pelos documentos das Nações Unidas, por exemplo, e no estudo “Conta Satélite das Instituições sem fim lucrativo” (INE, 2011). A desvantagem deste conceito prende-se com o facto de excluir as cooperativas, mutualidades e empresas sociais, ao assumir como critério de exclusão a não distribuição dos excedentes pelos dirigentes e membros.

Uma outra abordagem, chamemos-lhe europeia, saída do Centre International de Recherches et d’Information sur l’Économie Publique, Sociale et Coopérative (CIRIEC), tenta resolver esta questão criando o conceito de “setor de economia social”, constituído por dois sub-setores: o sub-setor mercantil e o sub-setor não mercantil. O primeiro permitiria abranger as cooperativas, uma vez que já aceita que se possam satisfazer as necessidades dos seus membros através do mercado, o segundo refere-se à produção de serviços não comercializáveis. No fundo, este sub-setor não mercantil é semelhante ao conceito “sem fins lucrativos” da abordagem americana, mas mais restrito pois refere especificamente os destinatários principais – “pessoas individuais, famílias, empresas em nome individual ou outras organizações de economia social” (Mendes, 2012:5). Esta abordagem é a utilizada em documentos da União Europeia.

Uma terceira abordagem, alternativa, apresentada por Américo Mendes (2011a), que apresentamos em seguida, mais inclusiva e plural, está aberta a uma diversidade grande de situações – organizações formais ou informais, com

ou sem distribuição de resultados, com produção de diferentes tipos de bens e serviços.

Este conceito não se foca tanto na tipologia das organizações mas nos seguintes critérios, como poderemos ver no quadro 2:

Missão principal da organização	Incentivar e organizar “a ação coletiva no sentido de contribuir para relações mais solidárias dos seres humanos entre si e destes com o meio ambiente em que vivem” (2012:11). O grande fim das OES é atingir um maior grau de coesão social.
Tipologia económica dos bens e serviços produzidos	Bens e serviços públicos (redução da pobreza, das disparidades, da exclusão, a proteção do meio ambiente e do património, a produção de conhecimento) e bens e serviços privados ou de clube que contribuam para reduzir as disparidades de nível de vida, de poder económico e outras, entre os seus membros e o resto da sociedade.
Regime de propriedade dos ativos	Os recursos próprios da organização são geridos em regime de propriedade comum, na base de um princípio democrático.

QUADRO 2

Critérios das OES

Fonte: Mendes, A. 2012. *Organizações de Economia Social. O que as distingue e como podem ser sustentáveis*, Porto: UCP, FEG (não publicado). Adaptado.

Esta última abordagem parece-nos a mais completa das três anteriores, porque mais inclusiva e abrangente a nível de critérios para limitar as fronteiras do que se pode chamar de OES, indo para além do critério limitativo da tipologia de instituições, nomeadamente introduzindo o vetor fundamental da missão das organizações. O grande enfoque destas organizações, de facto, é a produção de bens relacionais⁴, bens que emergem do contacto e das relações interpessoais, relações motivadas pela gratuidade e reciprocidade, pela

⁴ Para Bruni, este tipo de bens não poderia ser incluída quer na tipologia de bens privados quer na de bens públicos. Na tentativa de os definir, o autor encontra um ponto essencial: “il concepire la relazione come il bene: il rapporto tra i soggetti non è un mezzo (per ottenere beni e servizi, come si afferma nella teoria economica standard), ma il fine stesso” (Bruni, s/d: 6). Como características-base deste tipo de bens, o autor salienta: identidade, reciprocidade, simultaneidade, serem emergentes; gratuidade; serem um bem.

afetividade, pela realização pessoal dos indivíduos, onde a identidade dos envolvidos importa para a criação da relação (Bruni, s/d).

Jacques Defourny fala-nos de dois modelos de análise deste tipo de organizações no início do século XXI, assentes em dois critérios: o da formulação jurídica e institucional, que permite criar tipologias (empresas de tipo cooperativo, sociedades de tipo mutualista, organizações associativas e fundações), e o da funcionalidade, isto é, dos traços comuns das empresas e organizações envolvidas (finalidades da atividade, modos de organização). Segundo o mesmo autor, podem tomar-se como referência quatro princípios comuns a estas organizações: finalidade de prestação de serviços aos membros ou à coletividade, sendo o lucro secundário; autonomia de gestão; controlo democrático pelos membros; primazia das pessoas e do objeto social sobre o capital na distribuição dos excedentes (*apud* Henriques, 2010:95).

No “Dicionário Internacional da Outra Economia” (2009:156-161), Défourny diz-nos, relativamente ao conceito Economia Social, que este tem as suas primeiras expressões na Europa, ao longo do séc. XIX, sobretudo com base em formas de vida associativa (cooperativas e mutualidades), inspirada por várias correntes de ideias (desde os socialistas utópicos, à doutrina social da Igreja, por exemplo) que marcaram todo o seu percurso, desde as suas origens até às suas manifestações mais atuais, reforçando a ideia de que, atualmente, se podem utilizar duas formas de descrever o que é a Economia Social – pelas formas jurídicas ou institucionais das suas iniciativas e pelos traços comuns das organizações que ela agrupa (às quais nos referimos anteriormente).

O mesmo autor, na citada obra, chama a nossa atenção para o facto de “frequentemente haver a tendência a se oporem as grandes organizações, quase sempre antigas e fortemente institucionalizadas, a uma ‘nova economia social’ ou a uma ‘economia solidária’ emergente” (2009:159). De facto, pode verificar-se esta dualidade entre duas correntes: a Economia Social – uma definição vista, essencialmente, como mais europeia, centrada no estatuto jurídico das instituições e com uma visão da Economia Social mais como almofada das

questões sociais dentro da economia de mercado – e a Economia Solidária – “termo cunhado na década de 90” (segundo a entrada Economia Solidária, a cargo de Jean-Louis Laville e Luiz Inácio Gaiger, no supracitado Dicionário), que abrange todas as experiências económicas resultantes de iniciativa de cidadãos que representam uma rutura com o sistema capitalista (2009:162-168).

A discussão entre os autores sobre a utilização destes dois conceitos é longa. Gaiger diz-nos que, no limiar do século XX, a Economia Social “começa a apresentar sinais de debilitamento” (2009:83), que este e outros autores apontam, nomeadamente: a sua demasiada institucionalização, a falha no respeito pelo princípio da democraticidade, os desvios centralistas, o carácter demasiado assistencialista que assume dentro da economia capitalista (quase uma “economia de reparação”, como diz Laville (2004), e a visão estritamente europocêntrica das alternativas.

Estes fatores, entre outros, terão levado a que surgisse, então, na década de 80, novas propostas alternativas de organização das relações laborais e económicas que adotaram o termo Economia Solidária, de inspiração sul-americana. Gaiger diz-nos que, “na Europa, a Economia Solidária constitui de certo modo um novo capítulo da história da Economia Social” (2009:82).

Ao longo do nosso trabalho, e porque o seu objetivo central não é a definição ou a tomada de posição por um dos dois conceitos, utilizaremos o conceito de Economia Social e Solidária (ESS)⁵, não porque as consideremos uma mesma realidade mas porque aceitaremos, para esta dissertação, as diferentes formas de ver uma e outra. Para o nosso âmbito de estudo, o mais importante são os

⁵ Como faz, por exemplo, José Manuel Henriques - “Dada a diversidade de abordagens consistentes já referenciáveis, para efeitos do argumento que aqui se desenvolve, utilizar-se-á a noção de “Economia Social e Solidária” como forma de delimitar o conjunto daqueles contributos” (2010:96) ou Rui Namorado, que se justifica dizendo que no momento atual português faz sentido a utilização do termo economia solidária como sinónima, no essencial de economia Social. Esta afirmação de Rui Namorado é suportada por uma nota de rodapé que faz um apanhado de posições de diversos autores que defendem ora a utilização diferenciada, ora a utilização sinónima e mesmo simultânea dos dois conceitos, à qual vale a pena atender (2009:66).

valores que estão por detrás dos conceitos, “a centralidade da solidariedade como matriz de todo um sector de actividade e a valorizar as práticas solidárias, mesmo quando são exteriores às organizações que global e inequivocamente o integram” (Namorado, 2009:66,67) e a procura e proposta de alternativas.

Assim como a discussão do conceito, também não é consensual, entre os autores, qual a intensidade e qual o posicionamento da ESS no contexto de uma globalização hegemónica de pendor neoliberal (Friedman, 2000; Stiglitz, 2004; Charlot, 2007) e na resposta ao momento atual de crise do Estado Social: uns consideram-na como uma forma de colmatar as falhas do mercado, uma forma de combater os problemas gerados pela economia de mercado – desemprego, desigual distribuição de bens, exclusão social, pobreza, entre outros. Estes vêm-na um pouco como um braço executor das políticas sociais a quem se concedem subsídios e financiamentos para tentar reparar as desigualdades geradas pela natureza expansiva do mercado. Outros, mais radicais, chamam a atenção para o papel da ESS numa fase de esmorecimento do Estado Social, como promotora de alternativas económicas e sociais mais justas e fraternas, baseadas em outro tipo de princípios onde o Ser Humano e a Justiça sejam conceitos chave.

Garcia Jané apresenta-nos, dentro desta discussão, diferentes olhares e interpretações sobre o que é a ESS de acordo com diferentes quadrantes da sociedade. Estas leituras diversas comprovam a diversidade de atribuições de funções e justificam a dificuldade em estabelecer, de forma clara e unívoca, a sua missão, o seu conceito e os limites das suas formas de expressão. São-nos apresentados, assim, no quadro 3, três enfoques:

Enfoque neoliberal	No qual se olha para a ESS como paliativa, para quem foi excluído da economia de mercado e pretende voltar à lógica de mercado logo que possa;
Enfoque social democrata	No qual se olha para a ESS como uma aliada do Estado na prossecução do ideal de Welfare System, para corrigir as desigualdades originadas pelo mercado sendo estas vistas como “danos colaterais” e no qual a ESS deve oferecer serviços sociais prestados a um preço inferior;
Enfoque pós-capitalista	No qual a ESS é considerada como a possibilidade de abrir um sistema económico distinto do capitalismo, mais justo, democrático e sustentável, orientado para a satisfação das necessidades humanas e não para a maximização do lucro.

QUADRO 3

Enfoques sobre o conceito de ESS

Fonte: Garcia Jané, J. 2010. La Economía Solidaria: Sustento y Esperanza. *A crise actual e as respostas da Economia Solidária. Revista de Economia Solidária*, nº2: 24-55, ACEESA: 29-30.

Adaptado.

Falar de ESS, como estamos a fazer, implica assim, reconhecer a polissemia do seu conceito, assumindo que esta existe enquanto conjunto de instituições e também enquanto “espaço de concorrência entre correntes de pensamento diferentes, mas no seio do qual se reforça a ideia de que estamos perante um campo fecundo, elemento de uma globalização diferente daquela que predomina hoje” (Namorado, 2004). Poderá assim concluir-se que a ESS vive ainda um momento de procura de identidade.

Alguns autores salientam a estreita relação que tem de existir entre a procura de um equilíbrio entre o crescimento económico e a coesão e a solidariedade social (Leirão, 2004). Aos bens privados, transacionáveis no mercado, é acrescentada a necessidade de criar equilíbrio com a coesão social, um bem público. Draperi confirma este ponto de vista, “en effet, entreprendre à l'économie sociale consiste à prendre ses affaires en main, en faisant entrer du social dans l'économie et de l'économie dans le social” (2007).

Teresa Paixão vai mais longe dizendo-nos que a ESS é “uma missão de serviço” aos membros da organização ou da comunidade em que esta se

desenvolve, a qual se sobrepõe aos resultados económicos – a rentabilidade social é mais importante que a viabilidade económica (2002). Enquanto a proposta anterior nos falava em equilíbrio, este conceito aponta-nos, claramente, para a primazia da “rentabilidade social” sobre o fator económico.

Rui Namorado, investigador do Centro de Estudos Sociais de Coimbra, tem um discurso também bastante marcado:

não podemos deixar reduzi-la [a ESS] a uma simples instância de contenção e compensação dos estragos que a sociedade capitalista provoca no tecido social. Sem recusarmos essa tarefa, em prol dos seres humanos que ela vitima, temos de saber assumir uma lógica concorrente que ajude a dar corpo a uma ambição alternativa (2004).

Jordi Estivill alertava para o facto de, com a falência do Estado Social, haver uma

necessidade de adaptar e transformar velhos princípios da Economia Social em conceitos estratégicos que volte a dar-lhe coerência unificadora frente à resolução das novas necessidades de proteção social, civil, ecológica e territorial, e na luta contra a pobreza e a exclusão (2006).

Gostaríamos de salientar uma expressão utilizada por Namorado para definir a situação atual da ESS, expressão essa cheia de carácter simbólico, afirmando-a como “uma constelação de esperanças”, querendo com isto reconhecer que é uma realidade múltipla, composta por entidades individuais, que, no entanto, tecem entre si relações diversas e que têm vindo a construir um horizonte comum, para o qual tendem a caminhar através de uma teia de sinergias, que será decisiva para o seu futuro. Para este investigador, as portas desta constelação “devem estar abertas para todas as organizações que a si próprias se reconheçam como integradas na economia social. Ela deve ser uma instância onde se procurem identidades de projetos, sem renunciar às naturais diferenças que os separam” (2004).

Luís Inácio Gaiger e outros estudiosos brasileiros, confrontados com a necessidade de realizar um mapeamento e estudos sobre os empreendimentos

de ESS no Brasil, em pesquisas realizadas entre 1992 e 2009, sentiram necessidade de criar um modelo conceptual e analítico dos empreendimentos económicos solidários, definindo uma matriz de critérios, que apresentamos no quadro 4, que nos parecem importantes.

Valores e Dimensões dos Empreendimentos Económicos Solidários	
Vetor Solidário – VS	Vetor Empreendedor - VE
<p>Autogestão Democracia, Autonomia, Participação</p> <ul style="list-style-type: none"> - eleições diretas - decisões colectivas - acesso a registros e informações - predomínio de trabalhadores-sócios - aportes individuais similares - participação na gestão cotidiana - equidade entre homens e mulheres 	<p>Eficiência Benefícios, Resultados, Qualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - melhoria nas condições de vida - remuneração igual ou superior ao mercado - preservação económica do empreendimento - preservação social do empreendimento - contabilidade económico-financeira - estratégias de mercado - ambiente de trabalho gratificante
<p>Cooperação Mutualidade, Gratuidade, Compromisso</p> <ul style="list-style-type: none"> - colectivização dos meios de produção - indivisão social do trabalho - práticas de convivência e ajuda mútua - práticas de intercooperação - engajamento comunitário - participação em movimentos e organizações 	<p>Sustentabilidade Perenidade, Eco-Sustentabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - planos e fundos de investimento - ampliação social do empreendimento - acções de preservação ecológica e ambiental - educação e qualificação dos trabalhadores - parcerias e articulações - auto-suficiência económico-financeira

QUADRO 4

Valores e dimensões dos Empreendimentos da Económicos Solidários

Fonte: Gaiger, L. I. & Corrêa, A. da S. 2010. A História e os sentidos do empreendedorismo solidário. *Outra Economia*, volumen IV, nº7: 162.

No modelo apresentado, os autores utilizam como critérios de identificação dos empreendimentos sociais, os seus valores e dimensões. Assim,

no VS, a *Autogestão* vincula-se à democracia, à participação e à autonomia do empreendimento em seu gerenciamento, relacionando-se tanto aos sócios singulares quanto a organizações e forças externas. A *Cooperação* refere-se a valores e práticas de mutualidade colaboração mútua, compromisso social e gratuidade.(...) Quanto ao VE, a *Eficiência* de um empreendimento diz respeito à sua capacidade de preservar-se e consolidar-se em resultado do seu funcionamento. Refere-se a aspectos da operação económica que garantam a sua sobrevivência no presente e não a comprometam no

futuro. A *Sustentabilidade* diz respeito à capacidade de gerar condições para seguir funcionando a médio e longo prazo (2010:162).

Para os autores, a mais-valia destes empreendimentos tem na base a combinação entre o espírito empreendedor e o espírito solidário,

entre duas lógicas de acção: a *lógica instrumental*, que demanda realismo e pragmatismo e orienta-se pela viabilização de uma alternativa económica; em contraponto, a *lógica expressiva e projetiva* dos valores e princípios ideológicos, voltada a aspirações de mudança pessoal e social, demandando altruísmo, engajamento e, sobretudo, convicções quanto às possibilidades e à valia de tais transformações (2010:166,167).

Os valores e princípios são incontornáveis para a definição do que é a ESS. José Luís Coraggio coloca-se contra a supremacia do princípio do mercado sugerindo outros princípios que devem ser valorizados nos modelos económicos alternativos:

el de **reciprocidad**, basado en el don desinteresado o “interesado” (doy para construir una comunidad/sociedad que me proteja), el de **redistribución**, de importancia crucial en esta transición a partir de un desequilibrio enorme en el acceso a los recursos productivos y sus resultados, el de **planificación** consciente de acciones y previsión de efectos sobre individuos, grupos y sociedades enteras, superando el inmediatismo reinante, y el extraordinariamente importante principio de **autarquía**, de la autosuficiencia y la autodeterminación (soberanía) no sólo alimentaria sino de todos los bienes y servicios básicos para la vida (2010:17,18).

2.4 A Economia Social e Solidária em ação

A reflexão sobre os problemas aos quais a ESS se dirige é uma boa forma de continuarmos a desvelar o seu conceito. Pretendemos apresentar uma leitura dessas problemáticas nas páginas seguintes.

2.4.1 As contradições do sistema capitalista: a natureza expansiva do mercado

Grande parte das OES surgem para responder a problemas quer derivados da natureza expansiva do mercado, dentro do sistema capitalista, e da consequente exclusão provocada pela mesma, quer para responder aos diferentes problemas provocados pelas tipologias dos bens e serviços, como poderemos ver no quadro 5:

Problemas	Papel das OES
A natureza expansiva do mercado cria inclusão e exclusão (determinada muito pelos preços de reserva do consumidor e do produtor), porque baseada em transações de bens e serviços privados.	Muitas OES dedicam-se à produção de bens e serviços abaixo do preço de custo, permitindo que uma grande franja da população aceda a serviços aos quais, de outro modo, não poderia aceder.
O problema do <i>free riding</i> , específico dos bens e serviços públicos – se ninguém se interessasse por contribuir, muitos bens públicos se degradariam e muitos serviços ficariam por realizar.	Muitas OES surgem para criar e ajudar a manter bens e serviços como a coesão social, a proteção ambiental e do património, a diminuição das desigualdades, a defesa os direitos humanos, a produção de conhecimento público, entre outros.
O problema dos bens de livre acesso – como, por exemplo, a sobre exploração desses mesmos recursos (a <i>tragedy of commons</i>).	Muitas OES surgem para resolver este tipo de problemas, defendendo este tipo de bens passando-os, muitas vezes, para o regime da propriedade comum.

QUADRO 5

Problemas da natureza expansiva do mercado e papel das OES

Fonte: Mendes, A. 2011a. *Economia dos Problemas Sociais*, Porto: UCP, FEG (não publicado).

Adaptado.

Detenhamo-nos a analisar a natureza expansiva do mercado, de acordo com os estudos de Américo Mendes (2011a), uma vez que nos parece decisiva na compreensão dos problemas do sistema capitalista e das respostas alternativas que têm surgido.

O mercado tem uma natureza expansiva, uma vez que está assente numa série de ciclos virtuosos, que têm por base os seguintes pressupostos: as

Economias de Aprendizagem, as Economias de Escala e as Economias de Aglomeração.

Segundo Adam Smith⁶, o sistema de mercado como o conhecemos hoje tem a sua origem na especialização do trabalho, sobretudo nas atividades industriais. A alta especialização do trabalho origina Economias de Aprendizagem, uma vez que, quanto mais se pratica uma tarefa de produção, maior qualidade se atinge, podendo aumentar a quantidade produzida. Este aumento de produtividade provoca Economias de Escala, uma vez que se produz com cada vez menores custos unitários. Este facto, aliado à constituição de grupos de pessoas e de indústrias que começam a trabalhar juntos, devido à especialização, cria Economias de Aglomeração onde, pelo facto de se trabalhar em proximidade, se diminuem os custos e se potenciam criatividade e nova produção.

Todos estes processos são motivadores de novas transações e estimulam o consumo, sendo uma das explicações para a natureza expansiva do mercado e para o seu predomínio sobre outros modelos económicos.

Para além disto, o mercado beneficiou com o aumento do uso da moeda, o que aumentou exponencialmente o número de transações possíveis, e da abertura ao crédito.

A esta natureza expansiva do mercado, temos de acrescentar mais alguns fatores que ajudaram a torná-lo global:

- O surgimento das novas tecnologias da informação que permitem uma maior rapidez nos mercados financeiros e potenciam cadeias de produção e distribuição à escala mundial;

- A primazia de alguns direitos humanos e o sistema de governo democrático que colocaram a tónica em direitos como a liberdade de opção e de ação, a liberdade de expressão e direito à propriedade privada;

⁶ Teoria justificada e difundida por Adam Smith, na sua obra *Inquérito sobre a Natureza e a Causa da Riqueza das Nações*, utilizando o exemplo da produção de alfinetes (Louçã,2010:56).

No entanto, os mercados esquecem certo tipo de direitos que não são lucrativos ou que não estão na base desta natureza expansiva, por exemplo, direitos como a saúde e a educação, que têm de ser regulados por mecanismos de controlo e por entidades não controladas pelo mercado - o Estado, a um nível macro, de políticas públicas (com legislações como o Rendimento Social de Inserção, o subsídio de desemprego, invalidez, maternidade, serviços de ação social nas escolas, entre outros) e as OES, quando entendidas como peça da engrenagem do Estado Social e de possibilidade de terceirização das responsabilidades deste, a um nível micro.

Assim como a natureza expansiva do mercado cria inclusão para todos aqueles que lhe conseguem aceder e que conseguem entrar no seu mecanismo de funcionamento, também é verdade que esta mesma natureza cria excluídos - aqueles que não conseguem ter um preço de reserva que lhes permita entrar no mercado. Temos, desta feita, os ciclos viciosos, opostos aos ciclos virtuosos que vão gerando mecanismos (*poverty traps*) que vão fazendo permanecer à margem os que se vão tornando excluídos, dificultando-lhe a inclusão económica e social.

As *poverty traps* são as consequências, o lado negro, do carácter expansivo do mercado. Cada fator da expansão do mercado tem o seu contrário, como podemos verificar no quadro 6:

Ciclos Virtuosos	Ciclos Viciosos
Economias de Escala	Barreiras à Entrada - predominância das empresas que, beneficiando das ditas economias de escala, acabam por dominar o mercado, dificultando a entrada de novos atores no seu campo de ação.
Economias de Aglomeração	Efeitos de Vizinhança - externalidades negativas que advêm do facto de uma comunidade ser penalizada pelas atitudes de um indivíduo. Referimo-nos, por exemplo, à criação e manutenção de estigmas face a empreendimentos e indivíduos de bairros sociais com fama de violência ou de atividades ilícitas.
Economias de Aprendizagem	Desaprendizagem social ou efeito de Pigmaleão - multiplicação das desvantagens iniciais através da propagação e mimetização de atitudes consideradas desviantes por parte da sociedade, geralmente associadas à ausência, ou ao desrespeito contínuo, das normas sociais, o que dificulta, ou impede mesmo, a inclusão nas regras do mercado.

QUADRO 6

Ciclos virtuosos e ciclos viciosos gerados pela natureza expansiva do mercado

Fonte: Mendes, A. 2011a. *Economia dos Problemas Sociais*, Porto: UCP, FEG (não publicado). Adaptado.

A persistência destes dois últimos efeitos, de vizinhança e de Pigmaleão, faz com que, muitas vezes, os indivíduos que têm condições para quebrarem os ciclos viciosos, face às dificuldades que enfrentam, nomeadamente resultado de preconceitos e de estigmas sociais, acabem por baixar os braços e desistir, tornando-se naquilo que sentem que a sociedade espera deles (num efeito também designado de “profecia auto-realizada”).

Luís Inácio Gaiger, sobre o papel que se espera dos indivíduos no sistema capitalista, diz-nos que este modelo económico “vem classificando os indivíduos segundo os trunfos de que dispõem, nos termos do marco divisório estabelecido entre suas cotas de capital e sua capacidade produtiva” (2010:173). O mesmo autor diz-nos que, perante esta situação, os trabalhadores têm optado por três estratégias diferentes:

- aceitar as regras do jogo do capitalismo, procurando acumular bens e riquezas para aumentarem a sua posição social;

- resistir às condições impostas pelas empresas, procurando, através de uma consciência de classe e de lutas sindicais, uma melhoria nas mesmas;

- procurar sistemas alternativos, criando o seu próprio trabalho e o seu sistema de vida, tentando preservar uma autonomia de classe. É em iniciativas coletivas nesta linha que se pode encontrar a raiz das principais formas de solidariedade económica, como o associativismo e o cooperativismo.

Na verdade, o capitalismo, dada a sua natureza expansiva, apresentada anteriormente, levou ao esquecimento de outras formas de vida económica que persistiram, ainda que subalternizadas, paralelamente ao sistema capitalista, nomeadamente em espaços com menos crescimento económico, e que têm maior expressão em momentos de crise como a que se vive atualmente (ex: exploração comunitária da terra, partilha dos instrumentos de trabalho, partilha de conhecimentos, utilização do tempo como um bem em si – bancos do tempo –, aprofundamento das relações familiares e comunitárias). Estas formas, mesmo que não estejam marcadas pelo *sucesso económico* esperado pela lógica capitalista, têm servido para preservar e aprofundar vínculos sociais – sentimentos de identidade, de pertença, de afeto e de afinidade – sem os quais o indivíduo se sente isolado.

Os autores que lemos, apesar de críticos do modelo de economia de mercado atual, não se colocam como arautos ou apologistas ortodoxos do fim do mercado, mas apresentam-se pela promoção de alternativas viáveis, baseadas em valores e princípios diferentes dos do “capitalismo global triunfante” (Gaiger, 2010:158) e numa visão do mundo e do Homem também diferentes. José Luís Coraggio apresenta-nos, desta forma, o seu ponto de vista:

Queremos una sociedad *con* mercado pero no *de* mercado”, uma vez que já está provado que “el principio del mercado, particularmente con fuerzas globales operando, genera un desarrollo desigual, excluye, vulnerabiliza la vida humana, mercantiliza la política, fragmenta las comunidades locales y las sociedades y produce desastres ecológicos a escala planetaria (2010:18).

Não se trata, porém, de negar ou substituir o capitalismo, objetivos que talvez a ESS não possa concretizar e que talvez a desviem do seu essencial,

a contínua e árdua luta dos pobres por segurança, liberdade e dignidade, na qual apostam o seu quinhão de experiências e buscam sistemas de vida inconciliáveis com a primazia do interesse próprio e a instrumentalização desumanizadora dos sujeitos do trabalho (Gaiger, 2010:174).

2.4.2 A crise dos sistemas políticos e dos laços sociais

Duas das principais consequências do atual modelo de globalização são as crises dos sistemas políticos e dos laços sociais.

Ao longo do tempo, a democracia representativa foi dominando sobre outras formas de democracia⁷. Isto foi originando uma demissão nos cidadãos (ou originando que se fossem sentindo demitidos) do seu papel interventivo na sociedade e se limitassem a exercer a sua cidadania no momento do voto. O Estado ficou com o ónus de prover os cidadãos das condições de vida próprias de uma sociedade num processo de progresso ascendente e, acreditava-se, sem limites.

A democracia representou, durante o último século, um travão ao sistema capitalista, sendo o “árbitro” que garantia que a riqueza produzida dentro desse sistema seria distribuída dentro da sociedade, numa tentativa de assegurar valores como a justiça social (Santos, 2007:85). No entanto, na atualidade, como nos diz Boaventura de Sousa Santos, esta tensão entre capitalismo e democracia está apagada, pois a democracia deixou de produzir redistribuição social, estando, pelo contrário, a destruí-la. Estamos a assistir a uma crise do contrato social que está a destruir as expectativas que a sociedade criou nos seus membros.

⁷ Democracia direta, como se verificou em Atenas, ou semidirecta, como se verifica, ainda hoje, na Suíça.

Rousseau dizia que é democrática somente uma sociedade na qual ninguém seja tão pobre que tenha de se vender, nem ninguém seja tão rico que possa comprar alguém. Em nossas sociedades há de fato muita gente que tem de se vender e muita gente que tem dinheiro para comprar essa gente (Santos, 2007:90).

Neste contexto, o mesmo autor diz-nos que há uma necessidade de reinventar a “*demodiversidade*” (2007:91) de forma que os cidadãos redescubram o seu papel no governo da sua *polis* e possam ter uma presença mais ativa. Boaventura fala-nos a este respeito do conceito de uma “democracia de alta intensidade”, da importância de uma democracia participativa que permita ultrapassar os principais sinais de desconfiança que hoje se assistem perante o sistema democrático: a democracia deveria basear-se na autorização (da representação) e na prestação de contas, no entanto, e como esta última está a faltar, os representados não se sentem representados e não se sentem estimulados à participação, o que gera uma elevada taxa de abstencionismo. Há que reinventar a relação entre os partidos políticos e os movimentos sociais, uma vez que, apesar de uns serem característicos da democracia representativa e outros da democracia participativa, ambos têm parte da solução na mão, num novo modelo de democracia de alta intensidade.

A crise do modelo democrático, muito agravada pela crise económica que vivemos, está a gerar, nas sociedades, em geral, dois tipos de resposta. Por um lado, vemos surgir os nacionalismos, por outros, vemos surgir alternativas que propõem modelos diferentes, económicos e políticos, de participação dos cidadãos.

O desafio que se coloca à sociedade global é mesmo este, a que também se refere Pekka Himanen: será possível construir um projeto identitário alargado que permita um modelo de desenvolvimento sustentável na sociedade global? Ou será que, perante as crises globais, os cidadãos irão construindo uma identidade fechada, enrijecida, numa atitude de resistência perante o desconhecido, o diferente? (2012:200 e 201).

A Economia Social e Solidária tem, portanto, um papel fundamental na criação de identidades coletivas, onde os valores que orientam as ações não são as motivações e lógicas utilitaristas, nas quais o objetivo é satisfazer interesses próprios e defender-se de todas as ameaças que o outro representa, mas sim o de reconhecer, fomentar e fortalecer laços de interdependência, num sentimento de partilha de valores e interesses coletivos e comuns.

De facto, esta vontade de alterar a ordem estabelecida e de contrariar as correntes *mainstream* cria novos modelos passíveis de serem colocados em prática e tão legitimados como o modelo que se apresenta mais hegemónico. Joana Conill e a sua equipa de investigação referem que

aqueles que ousaram viver modos de vida alternativos, com base num conjunto de diferentes práticas económicas enraizadas na procura do valor da vida e das relações pessoais significativas, construíram redes de solidariedade, apoio e experimentação. Não se retiraram da sociedade (2012: 240).

Dos seus estudos, os mesmos autores concluem que os protagonistas destas experiências alternativas encontram mais facilmente o sentido para a sua vida, reforçam os seus relacionamentos pessoais, aprendem a trabalhar e, por vezes, conseguem mesmo atingir uma relativa autonomia face às instituições da economia de mercado capitalista. Isto, continuam os autores, permite-lhes que estejam mais preparados para a crise que, aliás, só veio confirmar o que pensavam e o que previam. De facto, este momento de crise torna estes indivíduos, e estas práticas, mais credíveis, retirando-lhes o estatuto de “contracultura marginal” e revestindo as suas teorias de uma maior sensatez, aos olhos do resto da sociedade (Conill, 2012:240).

Este papel ativo na procura de alternativas aos modelos económicos, políticos e sociais vigentes, torna-se uma escola de desenvolvimento pessoal uma vez que obriga os cidadãos a refletir sobre os problemas que os rodeiam, a procurar as suas causas e soluções para combater as mesmas. Como nos diz Draperi,

participer à l'économie social est ainsi aujourd'hui à la fois, un moyen privilégié de changer la société et de se changer soi-même, une voie d'éducation à la citoyenneté dont l'économie est le support et un voie de développement économique et social fondée sur l'éducation de ses membres (2007).

Ao apelar à participação dos cidadãos, ao ser fruto da mobilização da sociedade civil, a Economia Social e Solidária surge ligada ao conceito de cidadania,

la economía solidaria ejerce de escuela de ciudadanía activa y crea comunidad. Las empresas solidarias son espacios de aprendizaje transformador, donde las personas aprenden a producir, consumir, invertir y organizarse de forma no capitalista. Con su práctica diaria, estas iniciativas educan en muchos de los valores que deberían animar las personas o instituciones de la futura sociedad, como son la democracia, la igualdad, la autoorganización, la responsabilidad y la solidaridad (Garcia Jané, 2010:34).

2.4.3 A visão do Desenvolvimento

Outra das lutas da ESS é o questionamento do conceito de desenvolvimento disseminado pelo sistema económico hegemónico, um conceito de desenvolvimento centrado na noção de crescimento económico, extremamente redutor e voltado para o paradigma ocidental. Uma visão de desenvolvimento que tem permitido grandes discrepâncias mundiais:

A todos los seres humanos nos debería avergonzar este desarrollo que, asentado sobre la competencia desigual y excluyente, amparado en medidas económicas y en el poderío militar, permite al 20% de la humanidad apropiarse del 80% de las riquezas mientras que al 80% de la humanidad debe malvivir repartiéndose el 20% restante (Argibay, 2005:26).

Os autores da área da ESS aproximam-se mais de um conceito de desenvolvimento global onde estejam espelhadas uma série de condições de vida dos indivíduos, ultrapassando a simples posse de bens materiais, mas assentando antes numa visão integrada onde fatores como relação com a natureza, a felicidade e outros critérios possam ser contemplados.

Consideramos de suma importância a visão de desenvolvimento que o proclama como a capacidade e o poder conhecer alternativas, de as avaliar, de poder sonhar e desenhar as próprias opções e, finalmente, a liberdade para as escolher.

Identificamo-nos com a linha de Amartya Sen que propõe o desenvolvimento enquanto “remoção de vários tipos de restrições que deixam às pessoas pouca escolha e pouca oportunidade para exercerem a sua acção racional” (2003:14), ou seja, enquanto “um processo de alargamento das liberdades reais de que uma pessoa goza” (2003:19). Para Sen, “a liberdade humana é, simultaneamente, o fim principal e o meio primordial do desenvolvimento” tendo a sua expressão em diversos “componentes distintos mas inter-relacionados, tais como os serviços económicos, as liberdades políticas, as oportunidades sociais, as garantias de transparência e a previdência social” (2003:66). Também nos identificamos com José Luís Coraggio, que nos diz:

si vamos a usar el término “desarrollo” será en el sentido que le han impreso los pueblos originarios: el **bien vivir de todos y todas**. Desarrollarnos es ampliar y efectivizar nuestras capacidades como sociedades para construir e institucionalizar una economía donde quepan todos, una economía de lo suficiente, una economía **solidaria** que dé respuesta material a los deseos legitimados de todos sus ciudadanos miembros (2010:14).

Definições que vão para além dos simples indicadores económicos mas que também têm por base a possibilidade de gerar alternativas nas relações sociais e nas relações do homem com a natureza, buscando um desenvolvimento sustentável.

Capítulo 3

Derrubando muros: cidadãos em construção

“Dialogar, conocer y aprender con las organizaciones del Sur (...) Imaginando otro mundo, desmintiendo que éste es el único posible. Imaginando y peleando por él. (...)”

La educación para el desarrollo, antes que una posibilidad educativa, es una necesidad social: responde a la necesidad de contar con personas comprometidas en los problemas colectivos de los seres humanos.” (AC SUR, 1998)

3.1 O cenário da Educação para o Desenvolvimento

Vivemos numa sociedade cada vez mais complexa onde as transformações se sucedem a um ritmo vertiginoso e onde cada vez mais se torna difícil prever o que vem a seguir.

Esta globalização, tecida por complexas relações políticas, económicas e sociais, como vimos, tem consequências e produz questões diárias que temos de aprender a ler e a interpretar para melhor sabermos como lidar com elas:

- A supremacia de um modelo económico baseado na propriedade privada, numa idealização consumista do bem-estar, na financeirização da economia, na expansão dos mercados, está a produzir uma grande desigualdade na distribuição do rendimento e, conseqüentemente, uma faixa de excluídos da sociedade deixando-os à margem e tornando cada vez mais difícil a sua inclusão social;

- As crescentes disparidades regionais (sejam litoral/interior, sejam Norte/Sul), geradas e alimentadas pela concentração geográfica da produção industrial, pelas limitações no acesso à educação, à saúde, à informação, às

oportunidades de trabalho, que agravam e perpetuam uma situação de injustiça social;

- A contínua sobre exploração dos recursos naturais da Terra em nome de um crescimento económico e de um modelo de desenvolvimento, decorrentes do primado do pensamento económico vigente, que está a abalar a sustentabilidade do planeta e, em última instância, a agravar as disparidades regionais às quais nos referimos;

- A deterioração das relações sociais de solidariedade, devida ao pensamento individualista e, mais uma vez, à supremacia do pensamento económico vigente que valoriza apenas o indivíduo enquanto fator de produção, desvalorizando, por isso, todos os que se encontram fora desta categorização, como por exemplo, os idosos, os deficientes, os desempregados, os imigrantes, criando, também aqui, discriminação e marginalização, uma vez que não se valorizam nem outros modos de existência, nem outras formas de produção;

- A transformação da política num “espetáculo”, em que a credibilidade é associada às performances mediáticas, provocando nas novas gerações um crescente desinteresse face às questões políticas perante uma descredibilização das atitudes dos seus atores, correndo-se o risco de essa indiferença abrir caminho a regimes políticos menos democráticos e mais autoritários.

Estes, e muitos outros problemas (os conflitos inter-étnicos, religiosos, as guerras, muitas delas de “baixa intensidade” mas de igual poder destrutivo da vida e de sociedades humanas), são-nos colocados diariamente, sendo necessário que aprendamos a não ficar indiferentes perante eles e que saibamos como intervir, quer ao nível local, quer ao nível global.

São estes os desafios que a Educação, que se pretende global, enfrenta hoje. Se educar é preparar os cidadãos para a integração no mundo que os rodeia, então, a educação atual não pode fugir de temas tão fulcrais e tão condicionantes como os que acabamos de referir. É na escola, enquanto instituição a que historicamente essa missão tem sido atribuída, que devem ser dadas as ferramentas para a compreensão do mundo global e que deve ser estimulada a participação de todos para a reflexão e o encontrar de soluções

criativas que permitam, e atraíam, o comprometimento dos cidadãos em ações reais.

No entanto, não deveremos esquecer que:

- o próprio processo educativo, em si, deve ser um processo vivido de e na cidadania, ou seja, que a própria educação deve ser pensada e operacionalizada de acordo com valores e princípios que no seio do próprio processo educativo promovam alternativas ou formas de resposta às questões que lhe são colocadas pela sociedade;

- não se pode colocar toda a responsabilidade da educação na escola, nem muito menos admitir que todos os problemas têm uma solução apenas educativa, pelo que a escola tem de criar relações com diferentes esferas da ação social (política, económica, cívica, entre outras);

- apesar de a escola ser um local privilegiado quando falamos de ED, esta não se circunscreve à educação formal, mas, dentro de uma conceção globalizada da educação, propõe uma conceção de educação que extravasa a educação formal e o espaço escolar, para se abrir a uma intervenção heterogénea em termos de modalidades de ação educativa (formal, não formal e informal), em termos das faixas etárias, e de espaços nos quais atua.

3.2 A Educação para o Desenvolvimento em ação

Falar de Educação para o Desenvolvimento implica necessariamente uma incursão pela evolução histórica do seu conceito e das suas práticas de forma a melhor se poder definir o que ela representa no presente para os diversos atores que nela intervêm.

Analisar o percurso da ED é, sobretudo para as primeiras fases, falar das políticas de cooperação para o desenvolvimento e refletir sobre a própria história das Organizações Não Governamentais (ONG), principais líderes nestes processos (Mesa, 2000b). De facto, como alerta Manuela Mesa, o

despertar da ED surge com a necessidade de reportar aos financiadores o contexto de trabalho local das organizações, justificar a sua necessidade de apoio e angariar fundos junto da sociedade civil (Mesa, 2000b).

Esta autora propõe um modelo de cinco gerações da ED⁸ onde analisa as alterações de conceitos e de práticas da ED ao longo da sua existência, caracterizando cada uma delas⁹.

A autora inicia o percurso nas décadas de 1940 e 1950, onde encontra os antecedentes da noção de ED, ainda que numa fase muito inicial que denomina de “caritativa-assistencial”. Neste período o conceito de ED ainda não é utilizado, aplicando-se os termos de ajuda humanitária, assistência ou beneficência.

Valores	Conceito de Desenvolvimento	Atores
Compaixão e caridade, movidas por imagens distorcidas e estereotipadas dos países chamados <i>subdesenvolvidos</i> . Intuito de recolher fundos para campanhas humanitárias.	Eurocêntrica. É aceite que a solução para o <i>subdesenvolvimento</i> provém da ajuda dos países do Norte do Mundo.	Instituições religiosas e as ONG de cariz humanitário - papel muito importante no serviço social, acudindo em situações de conflito ou de emergência.

QUADRO 7

Caraterísticas das diferentes gerações de Educação para o Desenvolvimento

Fonte: Mesa, M. (Dir.). 2000b. *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Madrid. Adaptado.

A segunda geração, desenvolvida nos anos 60, é denominada de “ED de cariz desenvolvimentista”, uma vez que assenta na crença inabalável de que é possível todos os países atingirem o desenvolvimento, conceito esse criado pelo mundo *já desenvolvido* e que quer apoiar os *não desenvolvidos* a adquirirem

⁸ Baseada no modelo das três gerações de análise das ONGD de David C. Korten e em outras, posteriores, que lhe acrescentam uma quarta e quinta geração (Mesa, 2000b). Existem, neste momento, algumas variações deste modelo de ED, propostas por diversos autores (ver Argibay, M. & Celorio, G.: 2005).

⁹ Apresentaremos esta teoria resumidamente, apresentando informações importantes no quadro 7 que partimos numa tentativa de facilitar a leitura.

capital para poderem satisfazer as suas necessidades básicas. A ED começa a desenhar-se por esta altura no sentido em que os atores começam a trazer para os países do Norte imagens diferentes das da fase anterior, querendo construir uma ideia de cooperação e dando uma imagem mais alargada do que era a vida nos países do Sul. No entanto, uma visão muito eurocêntrica, pouco responsabilizadora dos países do Norte e pouco analítica dos contextos locais, continua a ser uma amarra para este conceito.

Valores	Conceito de Desenvolvimento	Atores
Os principais valores que norteiam as ações são a empatia e o altruísmo.	Processo atingível por etapas fixas, segundo o modelo europeu, e que pode ser exportado para qualquer outra zona do mundo, levado pelos seus agentes.	Grandes organizações internacionais criadas para o efeito e as ONGD.

Nos anos 70 surge, segundo a autora, a terceira geração da ED, que denomina de “ED crítica e solidária”. Nesta fase, o conceito espelha as heranças do processo de descolonização e dos movimentos sociais e intelectuais do final da década de sessenta, dos quais a revolução do Maio de 68 foi um ponto alto. A ED que se difunde é agora muito baseada na crítica ao passado colonial e à pesada herança que este deixa nos países do Sul e centrada na autonomia política e financeira. Estas críticas fizeram com que na “II Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento” se introduzissem objetivos sociais explícitos. Em 1974, a Assembleia Geral da UNESCO aprovou uma resolução na qual se diz que “Educação para o Desenvolvimento é a educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais” (Pereira, 2003).

Valores	Conceito de Desenvolvimento	Atores
Solidariedade, interdependência, equidade e justiça, uma vez que são questionadas as origens da pobreza e da desigualdade internacional. É também iniciada uma abordagem pedagógica da ED com contributos de grandes pedagogos como Paulo Freire, por exemplo.	Começa a questionar-se o eurocentrismo vigente nos programas de desenvolvimento anteriores e as práticas da ajuda oficial ao desenvolvimento que perpetuam dependências mais do que promovem autonomias.	Organizações das Nações Unidas (UNICEF, UNESCO) e agentes de mudanças sociais (ONGD, movimentos sociais de solidariedade, etc.).

Uma quarta geração de ED caracteriza a década de 1980, com a ideia inovadora de “ED para o desenvolvimento humano e sustentável”, com enfoque nas questões ambientais e na inclusão social.

Valores	Conceito de Desenvolvimento	Atores
Respeito pela diversidade social e cultural (lutando sobretudo do lado das minorias – religiosas, de género, políticas, étnicas) e preocupações com o meio ambiente.	Modelo de desenvolvimento é muito questionado e adquire, cada vez mais, um sentido humano, baseado no respeito pelos direitos humanos de todo o indivíduo e no seu equilíbrio com o meio ambiente.	ONGD, organizações internacionais, instituições educativas e movimentos sociais.

Por fim, a década de 1990 traz-nos a quinta geração, a geração da “ED para a cidadania global”, fundamental no entendimento atual que se tem da ED.

A crise de meados dos anos noventa trouxe consigo a reflexão sobre a pensada “infalibilidade” do modelo dos países do Norte e ficou claro que a crise é um fenómeno que ataca todas as regiões do mundo, não sendo apenas feudo dos países ditos subdesenvolvidos. A crise do Estado Social no Mundo Ocidental e a queda dos regimes de Leste trouxeram um novo foco aos problemas mundiais. A globalização e a privatização da economia mundial, e os consequentes fenómenos de exclusão, trazem grandes desafios para o setor social, vindo exigir das sociedades uma atitude de compromisso, de empenhamento cívico, de grande ativismo, de influência política, de uma democracia mais forte, onde os cidadãos sejam atores empenhados e comprometidos. Para lá se chegar, as metodologias só podem ser as que deem

palavra às minorias e aos excluídos, as que mostrem as suas realidades e que lhes permitam ter uma palavra a dizer sobre o futuro.

Valores	Conceito de Desenvolvimento	Atores
Sentido de cidadania global, a igualdade de direitos e a responsabilidade global. Da análise dos motivos e das consequências da globalização, conclui-se a necessidade de responder com uma “educação para a cidadania global”.	Modelo dominante de desenvolvimento questionado. Compreensão da interdependência global e das ligações entre o Norte e o Sul (entendendo que o desenvolvimento, as mudanças globais dependem de ambos), entre a vida quotidiana e as questões macro.	ONGD, instituições educativas e movimentos sociais. Utilização das potencialidades das novas tecnologias - trabalho em parceria e do trabalho em rede, entre organizações internacionais, especificamente entre organizações do Norte e do Sul do mundo.

Para concluir este breve percurso histórico, pensamos ser importante salientar o ano de 2002 como um marco importante para a ED, na Europa, uma vez que foi realizado o 1.º Congresso Europeu de Educação Global¹⁰, realizado em Maastricht, no quadro do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, onde se juntaram representantes dos governos europeus e de onde saiu um documento de orientação que ficou conhecido como *A Declaração de Maastricht*¹¹, “a primeira declaração a nível europeu a visar a promoção e o reconhecimento da Educação Global como componente essencial das tarefas educativas do presente, através da implementação de planos de ação nacionais” (ENED, 2010)¹².

¹⁰ *Global Education* é o conceito mais usado por algumas instâncias da União Europeia, como o Centro Norte-Sul do Conselho da Europa ou o Global Education Network Europe.

¹¹ Consultar anexo 1.

¹² Incluímos, no apêndice 1, uma cronologia com alguns acontecimentos importantes para a área da ED em Portugal e na Europa.

3.2 A Educação para o Desenvolvimento na atualidade: fundamentos e desafios

A Educação para o Desenvolvimento¹³ é, para nós, uma necessidade maior do mundo contemporâneo como contributo “para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através de abordagens e atividades educativas” (Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento, 2007). Permitindo abordar temas complexos do desenvolvimento global - de forma integrada, dinâmica, crítica e contínua e tendo como principal objetivo inculcar valores, princípios, atitudes e ações para um mundo mais justo, inclusivo, equitativo e sustentável - contribui para que se caminhe para sociedades mais justas, onde todos usufruem dos seus direitos enquanto cidadãos, em especial o direito à Educação, e possam encontrar espaços de exercício da sua cidadania.

¹³ Tomamos aqui o conceito **Educação para o Desenvolvimento**, expressão eleita em Portugal aquando da sua estratégia nacional, como sinónimo de **Educação Global**, expressão cunhada em 1989 pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, e como sinónimo de **Educação para a Cidadania Global**, uma vez que aceitamos o pressuposto de que essa é a designação da atual geração de ED, segundo a teoria de Manuela Mesa (ENED, 2010 e Mesa, 2000b). Esta multiplicidade de conceitos - que pode ser justificada pela novidade desta abordagem ou pela necessidade de constante adaptação aos desafios do momento - é visível nos países da União Europeia e gera alguma discussão. Em Portugal, por exemplo, discute-se se a Educação para o Desenvolvimento, como preconizada na sua estratégia nacional, é uma “Educação para...”, equiparada à Educação para a Paz, para o Género, para o Ambiente, por exemplo, ou se será um conceito mais amplo para o qual todas concorrem, mais na linha dos conceitos de Educação Global ou Educação para a Cidadania Global. Apesar de, pessoalmente, preferirmos o conceito de Educação para a Cidadania Global, utilizaremos, nesta dissertação, o conceito de Educação para o Desenvolvimento, uma vez que foi o conceito eleito oficialmente para a estratégia neste domínio, em Portugal. Esta questão foi discutida, no mês de maio, nas III Jornadas Nacionais de ED, em Lisboa, comprovando a pertinência desta temática.

No entanto, a primeira dificuldade que surge quando nos referimos a estes conceitos é a sua definição, seja em Portugal¹⁴, seja ao nível internacional, uma vez que encontramos entendimentos mais reducionistas, que olham a ED ao serviço da ajuda ao desenvolvimento, e outros mais amplos que vêem a ED como um “chapéu” onde cabem quase todos os problemas dos nossos tempos (Mesa, 2000b).

Apesar de ser uma tarefa difícil e sempre inacabada, uma vez que a ED tenta responder aos desafios concretos do seu tempo e, por essa mesma razão, está em constante processo de “reinvenção”, tentaremos aqui salientar alguns dos aspetos mais relevantes que podem ajudar à definição e apresentaremos definições de diversos autores.

Em primeiro lugar, pensamos ser importante salientar que a expressão Educação para o Desenvolvimento é composta por dois termos diferentes *Educação* e *Desenvolvimento* e que, portanto, o seu significado depende de como vemos cada um destes conceitos individualmente.

Como Educação consideramos a linha de pensamento de correntes do séc. XX que consideram a educação como um processo e um produto cultural, político e social, e autores como Dewey, Montessori, Freinet, Neil ou Piaget. Tem também influências da aprendizagem de interação social propostas por Vigotsky e desenvolvidas por Bruner e alimenta-se das ideias de uma pedagogia dinâmica, expressas em Lewin, com as suas propostas de investigação-ação e cujas ideias serão retomadas por Carr e Kemmis, entre outros (Argibay, 2005:76). No entanto, a grande referência é, unanimemente considerada, Paulo Freire e a sua pedagogia social, sintetizada numa “**conceção libertadora de educação**” (Gadotti, 2001:63) expressa na “ideia da educação como prática de liberdade e como auto conscientização por parte dos grupos oprimidos (Argibay, 2005:76). Gadotti diz-nos que esta visão da Educação

¹⁴ Este facto é mesmo sublinhado em relatórios de instituições europeias que apontam para a indefinição do conceito no país, como por exemplo no DEAR in Europe ~ Recommendations for future Interventions, anexo B, 2010: 290.

assenta no pressuposto de que a educação deve “permitir uma leitura crítica do mundo”, sendo assim, para Freire, a Educação é vista “como **ato político**, como **ato de conhecimento** e como **ato criador**.” (2001:57).

Quanto ao conceito de Desenvolvimento, como já foi explorado no capítulo anterior, é visto pela ED no sentido que Sen (2003) lhe atribui, de

ampliação das liberdades das pessoas para que tenham vidas longas, saudáveis e criativas, para que antecipem outras metas que tenham razões para valorizar e para que se envolvam activamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado. As pessoas são, ao mesmo tempo, os beneficiários e os impulsores do desenvolvimento humano, tanto individualmente como em grupos (PNUD, 2010).

Alejandra Boni (2006) tentando fundamentar o modelo da ED como o vê a quinta geração, como educação para a cidadania global, ou cosmopolita, propõe o modelo que apresentamos na figura 1:

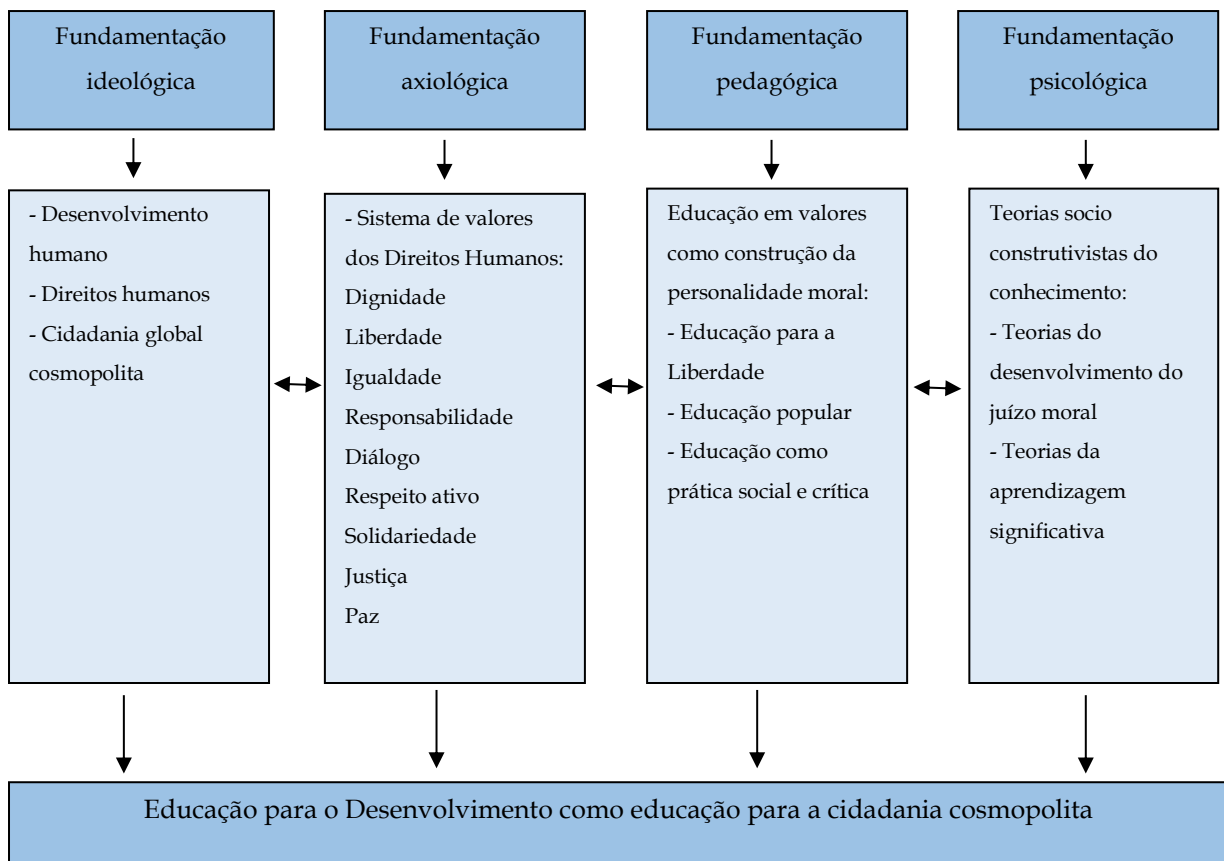


Figura 1

Fundamentação da Educação para o Desenvolvimento

Fonte: Boni, A. & Pérez-Foguet, A. (Coord.) 2006. *Construir la Ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Intermón Oxfam, Ediciones e Ingeniería Sin Fronteras: 48.

Segundo a autora, a fundamentação ideológica, baseia-se no modelo de desenvolvimento à escala humana, de Max-Neef, que tem uma visão universalista do desenvolvimento e dos direitos humanos e que procura uma nova forma de relacionamento entre os cidadãos mundiais, através da multiculturalidade. A fundamentação axiológica tem a sua raiz nos valores da Declaração Universal dos Direitos do Homem. A fundamentação pedagógica constrói-se a partir dos escritos de Paulo Freire sobre a educação popular e sobre a educação como prática social e crítica da sociedade, educações que têm em vista a emancipação das pessoas a quem se dirige. A fundamentação psicológica encontra a sua raiz nas teorias do desenvolvimento do juízo moral,

de Kohlberg, que defende que o indivíduo possui um sistema de regras morais, a consciência moral, que evolui de estádio mais básicos para estádios mais complexos no âmbito da justiça moral, e nas teorias, tal como a de Vigotski, que defendem uma perspectiva socio construtivista da aprendizagem que preconizam a ideia de uma construção do conhecimento como síntese dos conhecimentos anteriores do indivíduo, do contexto sociocultural, do sistema de valores e do tipo de aprendizagem individual.

Neste contexto, Boni propõe para a ED a seguinte definição:

proceso educativo transformador, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca vías de acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar un desarrollo humano. Pretende fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo, que forme en conocimientos, habilidad y valores, y que promueva un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales (2006:47).

Da definição anterior, gostaria de salientar o excerto “que forme en conocimientos, habilidade y valores”. De facto, a ED, e porque se trata de um processo educativo, está intimamente ligada aos três tipos de saberes que se buscam em qualquer processo educativo: o saber-saber, ligado aos conhecimentos; o saber-fazer, ligado às competências; e o saber-ser, ligado às atitudes e valores.

Este processo não se baseia, assim, num conteúdo técnico, mas num enfoque para o conjunto de todo o curriculum. Não estamos a falar apenas de uma modalidade educativa, mas de uma “conceção geral da educação” (AC SUR, 1998:19) que implica, da mesma maneira, a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes/valores.

Apresentamos, no quadro 8, alguns exemplos do que poderá representar cada um deste tipo de saberes quando nos referimos à ED:

Saber-saber Conhecimentos	Saber-fazer Competências	Saber-ser Atitudes/Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de Desenvolvimento; • Constituição, estatuto de cidadania (direitos e deveres); • Sistemas jurídico e político, instituições democráticas, públicas e da sociedade civil; • História, cultura, língua(s), geografia, ciências, artes; • Tecnologias da informação e da comunicação; • Normas de conduta; • Diversidade social e cultural; • Interdependências globais; • Organizações e Tratados Internacionais; • Direitos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto conhecimento; • Observação, escuta ativa, questionamento e pesquisa para compreender cada vez melhor o outro; • Identificar e questionar representações, estereótipos e preconceitos (próprios e dos outros), evitando julgamentos apressados; • Identificar e contrariar mecanismos de discriminação e exclusão e promover práticas de integração e participação; • Atenção às diferenças comunicativas, verificar percepções / pedir feedback e desenvolver estratégias alternativas de comunicação; • Pensamento crítico e divergente; • Gerir construtivamente incompreensões e conflitos; • Construir pontos de contacto com o outro para além das diferenças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para a autoanálise; • Reflexão crítica sobre si próprio e sobre os outros; • Questionamento e curiosidade; • Respeito pelo outro e abertura à diferença; • Disponibilidade para o outro e motivação para a relação; • Atenção ao outro, escuta e Empatia; • Criatividade; • Flexibilidade; • Encarar os conflitos como oportunidades; • Tolerância à ambiguidade; • Confiar e aceitar riscos.

QUADRO 8

Conhecimentos, competências e valores na Educação para o Desenvolvimento

Fonte: Santos, J. & Martins, F. s/d. *Materiais de Educação para a Cidadania. Mestrado de Promoção e Educação para a Saúde*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Manuela Mesa propõe a seguinte leitura da definição de ED, como resposta aos problemas do mundo atual:

A educação para o desenvolvimento define-se a partir de três eixos que estão estreitamente ligados entre si: sociopolítico, intercultural e desenvolvimento.

O eixo sociopolítico propõe, no atual contexto da mundialização do pensamento único, uma conceção que situa as pessoas como protagonistas ativos na construção da sua própria realidade. Isto implica trazer para o processo educativo, ferramentas que permitam analisar as pessoas, as suas ações e os mecanismos que regem a sociedade.

O eixo intercultural levanta-se frente a uma visão etnocêntrica do desenvolvimento, um processo educativo baseado no respeito mútuo pelas diferentes formas culturais e uma

maior igualdade. Isto supõe a criação de condições de diálogo adequadas que se sustentem nos valores da tolerância e respeito pela diversidade.

O eixo do desenvolvimento propõe, perante a crescente desigualdade na distribuição da riqueza, uma educação baseada na solidariedade, que reforce a capacidade para trabalhar coletivamente e construir as bases para um mundo mais justo, onde as pessoas possam partilhar o poder e os recursos (1999).

Argibay apresenta-nos seis funções essenciais para a ED, dizendo que cada uma delas pede estratégias e metodologias específicas porque dirigidas a públicos diferentes, como podemos ver no quadro 9:

Principais funções da ED
1 – Formar para a reflexão complexa para combater estereótipos e preconceitos acerca de outros povos e culturas
2 – Capacitar para a compreensão, a crítica e a participação no desenvolvimento local e internacional
3 – Capacitar cooperantes e agentes de cooperação públicos e privados
4 – Contribuir para a análise crítica da cooperação para a sua atualização permanente
5 – Impulsionar a democracia participativa e a cultura de solidariedade
6 – Conseguir apoio social para dar credibilidade às políticas e ações de cooperação.

QUADRO 9

Principais funções da Educação para o Desenvolvimento

Fonte: Argibay, M & Celorio, G. 2005. *La Educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: 50.

Uma das centralidades do conceito de ED está na sua forma de ligação entre o Norte e Sul, uma vez que esta visão partilhada entre todas as regiões do mundo pressupõe ultrapassar visões eurocêntricas do mundo e de fenómenos de superioridade que justificaram colonizações, sejam elas territoriais, económicas ou culturais. A ED parte do princípio que todas as culturas estão no mesmo plano de igualdade e que o importante é fomentar o contacto entre as mesmas para que se descubram, se conheçam, reflitam, em conjunto, sobre os melhores caminhos a tomar. A voz do Sul, geralmente estrangulada, é aqui chamada a intervir na partilha e na construção de soluções comuns.

La dimensión Sur de la educación para el desarrollo sigue siendo un debate abierto, un nuevo camino para recorrer y explorar atentamente, con la esperanza final de llegar a compartir entera, sincera y eficazmente los principios de compromiso y participación (Mesa, 1999).

Este tema da participação é equacionado por Vicent Gozávez Pérez quando se interroga sobre o 'ser cidadão' - "Ser ciudadano, significa pertenecer a o más bien participar de la ciudad (del Estado, de la comunidad, de la nación)? Mais adiante, ele mesmo apresenta o seu ponto de vista, com o qual concordamos "ser ciudadano no sólo es pertenecer a un colectivo de referencia sino que además y sobre todo es participar de un modo activo en el mismo" (2006:69).

Atualmente ouvem-se muitas vozes (Cortina, 1997; Santos, 2007) na defesa da importância da substituição da adjetivação da "democracia representativa", que deve caminhar para uma maior intensidade na direção de uma "democracia participativa", onde o cidadão sinta que, de facto, vale a pena comprometer-se com o seu local, empenhar-se na resolução dos problemas que mais diretamente o afetam. Torna-se necessário um modelo com maior justiça social, com uma maior e mais justa redistribuição dos poderes e dos recursos que prove ao cidadão que o que ele faz é significativo e que tem o poder para transformar o mundo.

Por isso é tão importante a formação dos cidadãos. Como nos diz Luísa Teotónio Pereira,

o eixo fundamental da Educação para o Desenvolvimento é a opinião pública, da qual todos fazemos parte. O objectivo é torná-la capaz de reflectir e de agir no sentido da alteração de situações que provocam desequilíbrios e injustiças a nível individual e colectivo. Dela - de sectores específicos que a compõem - podem surgir a perspectiva crítica, a convicção, a capacidade de reivindicação e os meios (lobbying e advocacia) para enfrentar os poderes, a fim de se estabelecer um diálogo implicando a mudança de decisões, sempre que necessário (2003).

Como temos vindo a refletir, a ED não é um processo acabado, não é um processo com “receitas”, mas antes uma busca, uma atitude perante o mundo; um querer descobrir mais sobre as pessoas, os povos, as culturas, sobre tudo aquilo que representa o Outro, desconstruindo preconceitos e estereótipos, para, desta forma, melhor nos podermos posicionar perante ele e melhor podermos perceber diferenças, desigualdades e conflitos e melhor podermos intervir na sua prevenção e resolução.

Na atualidade, investigadores nas áreas de estudos pós-coloniais vêm alertar para um perigo que a ED pode correr – o de, na sua análise do mundo, apenas o olhar do ponto de vista ocidental, menosprezando toda a sua complexidade, e, com um toque de superioridade disfarçado, considerar que encontrou a solução para os problemas do mundo. Esta forma de pensamento pode, rapidamente, e como denunciam diversos autores, tornar-se uma nova forma de colonialismo camuflado sob um espírito de solidariedade *desequilibrado* (Andreotti, 2006, 2008, 2011; Bourn, 2008; Spivak, 2004).

Vanessa Andreotti expressa desta forma o seu temor:

Some of these initiatives to produce global subjectivities tend to prescribe the adoption of strategies that very often foreclose the complex historical, cultural and political nature of issues, identities and perspectives embedded in global/local processes and events and in the production of knowledge about the self, the other and the world. In spite of the complexity of contemporary globalization, many of these initiatives seem to echo the simplistic us/them, here/there binarisms that have been denounced and addressed by postcolonial critiques (2012:1).

Para esta autora, um dos grandes focos da ED deve estar na assunção de que todo o conhecimento é parcial e incompleto, baseado nas vivências pessoais de cada um e que, por essa razão, cada cidadão deve estar preparado para assumir as limitações da sua visão do mundo, para se questionar, para “desaprender” (*unlearning*) e transformá-las no contacto com os outros. Andreotti cria o conceito de *soft global citizenship education* e *critical global citizenship education* dizendo que a primeira tende a ser uma visão “curta” sobre os fenómenos

mundiais caindo, muitas vezes, em leituras reducionistas das realidades, propondo, assim, também, soluções ou atitudes redutoras que, muitas vezes, tendem a fazer perpetuar as realidades que tentam combater, enquanto a segunda tende a procurar as causas estruturais e complexas e a ter uma atitude de procura de espaços que permitam a compreensão e o surgimento de novas leituras do mundo.

In contrast with soft global citizenship education, this approach tries to promote change without telling learners what they should think or do, by creating spaces where they are safe to analyse and experiment with other forms of seeing/thinking and being/relating to one another (Andreotti, 2006).

Comparando uma e outra, a autora propõe o seguinte quadro exemplificativo (quadro 10):

	Soft Global Citizenship Education	Critical Global Citizenship Education
Problem	Poverty, helplessness	Inequality, injustice
Nature of the problem	Lack of 'development', education, resources, skills, culture, technology, etc.	Complex structures, systems, assumptions, power relations and attitudes that create and maintain exploitation and enforced disempowerment and tend to eliminate difference.
Justification for positions of privilege (in the North and in the South)	'Development', 'history', education, harder work, better organisation, better use of resources, technology.	Benefit from and control over unjust and violent systems and structures.
Basis for caring	Common humanity/being good/sharing and caring. Responsibility <i>FOR</i> the other (or <i>to teach</i> the other).	Justice/complicity in harm. Responsibility <i>TOWARDS</i> the other (or <i>to learn with</i> the other) - accountability.
Grounds for acting	Humanitarian/moral (based on normative principles for thought and action).	Political/ethical (based on normative principles for relationships).
Understanding of interdependence	We are all equally interconnected, we all want the same thing, we can all do the same thing.	Asymmetrical globalisation, unequal power relations, Northern and Southern elites imposing own assumptions as universal.
What needs to change	Structures, institutions and individuals that are a barrier to development.	Structures, (belief) systems, institutions, assumptions, cultures, individuals, relationships.
What for	So that everyone achieves development, harmony, tolerance and equality.	So that injustices are addressed, more equal grounds for dialogue are created, and people can have more autonomy to define their own development.
Role of 'ordinary' individuals	Some individuals are part of the problem, but ordinary people are part of the solution as they can create pressure to change structures.	We are all part of problem and part of the solution.
What individuals can do	Support campaigns to change structures, donate time, expertise and resources.	Analyse own position/context and participate in changing structures, assumptions, identities, attitudes and power relations in their contexts.
How does change happen	From the outside to the inside (imposed change).	From the inside to the outside.
Basic principle for change	Universalism (non-negotiable vision of how everyone should live what everyone should want or should be).	Reflexivity, dialogue, contingency and an ethical relation to difference (radical alterity).
Goal of global citizenship education	Empower individuals to act (or become active citizens) according to what has been defined for them as a good life or ideal world.	Empower individuals to reflect critically on the legacies and processes of their cultures, to imagine different futures and to take responsibility for decisions and actions.
Strategies for global citizenship education	Raising awareness of global issues and promoting campaigns.	Promoting engagement with global issues and perspectives and an ethical relationship to difference, addressing complexity and power relations.
Potential benefits of global citizenship education	Greater awareness of some of the problems, support for campaigns, greater motivation to help/do something, feel good factor.	Independent/critical thinking and more informed, responsible and ethical action.
Potential problems	Feeling of self-importance and self-righteousness and/or cultural supremacy, reinforcement of colonial assumptions and relations, reinforcement of privilege, partial alienation, uncritical action.	Guilt, internal conflict and paralysis, critical disengagement, feeling of helplessness.

QUADRO 10

Comparação entre a abordagem “soft” e “critical” da Educação para o Desenvolvimento

Fonte: Andreotti, V. 2008. Development vs poverty: notions of cultural supremacy in development education policy. In Bourn, D. (ed.). *Development education: debates and dialogues*: 45-63. London: Bedford Way Papers: 60,61.

Para concluir, apresentamos as definições que são tidas como referência em Portugal, e que vão muito na linha da visão ampla que se tem vindo a propor ao longo desta reflexão sobre o conceito de ED:

Plataforma Portuguesa das ONGD, em 2002

A Educação para o Desenvolvimento (ED) é um processo dinâmico, interactivo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a acção transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável. (...) (ENED, 2010:16).

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, em 2005

A Educação para o Desenvolvimento (ED) constitui um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste, em si mesma, num processo activo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável. É um instrumento fundamental para a criação de uma base de entendimento e de apoio junto da opinião pública mundial, e também da portuguesa, para as questões da cooperação para o desenvolvimento (ENED, 2010:16).

Capítulo 4

Aproximando as margens

“Economia solidária e educação são duas dinâmicas e dois espaços que potenciam mutuamente as suas virtualidades, quando se articulam e interpenetram.”

(Namorado, 2009:75)

Neste momento da nossa dissertação, após a discussão dos conceitos, pensamos ser relevante apresentar a forma como vemos a relação entre o universo da ED e da ESS.

O primeiro aspeto que gostaríamos de salientar, prende-se com o facto de ambos os conceitos necessitarem de uma “qualificação”, ou seja, ambos acrescentam um termo que marca a diferenciação entre o convencional e aquilo que querem representar – não estamos a referir-nos a educação em geral, mas uma educação que se pretende para o desenvolvimento e não se trata de uma economia orientada pelos valores do mercado capitalista neoliberal, mas sim de uma economia dirigida por valores como a solidariedade tendo como centro o ser humano (Cruz & Guerra, 2009).

Admitindo que o nosso ponto de partida é a ED, uma vez que trabalhamos na área há já vários anos e que, por isso, somos mais “enformadas” por ela, vemo-la, enquanto sinónimo de Educação para a Cidadania Global, como um conceito “chapéu”, um conceito abrangente onde tomam forma uma série de atitudes e valores perante o mundo e o seu devir.

Citando o Centro Norte-Sul do Conselho da Europa (2010:13),

há três estádios principais de aprendizagem transformativa fortemente ligados à educação global:

- Uma análise da situação actual do mundo
- Uma visão do como poderiam ser as alternativas aos modelos dominantes
- Um processo de mudança rumo a uma cidadania global responsável.

O documento continua dizendo que a ED tem por objetivo fornecer aos indivíduos ferramentas para

compreenderem as questões mundiais, ao mesmo tempo que os dota dos conhecimentos, competências, valores e atitudes que lhes permitirão enfrentar os problemas globais como cidadãos do mundo. Nestes termos, a educação global é um processo de crescimento individual e colectivo gerador de transformação e de autotransformação. Basicamente, é uma prática social. É também uma 'preparação' permanente para a vida, em que a aquisição de competências operativas e emocionais para analisar a realidade e pensar criticamente sobre ela, torna possível a transformação dos aprendentes em agentes sociais activos (2010: 17).

Dentro desta definição, consideramos, então, que a ED funciona como um modelo, uma ferramenta imbuída de princípios e de valores, que pode ser aplicado a todas as áreas do ser e do saber.

Vejamos o esquema seguinte que tenta ilustrar a nossa tese:

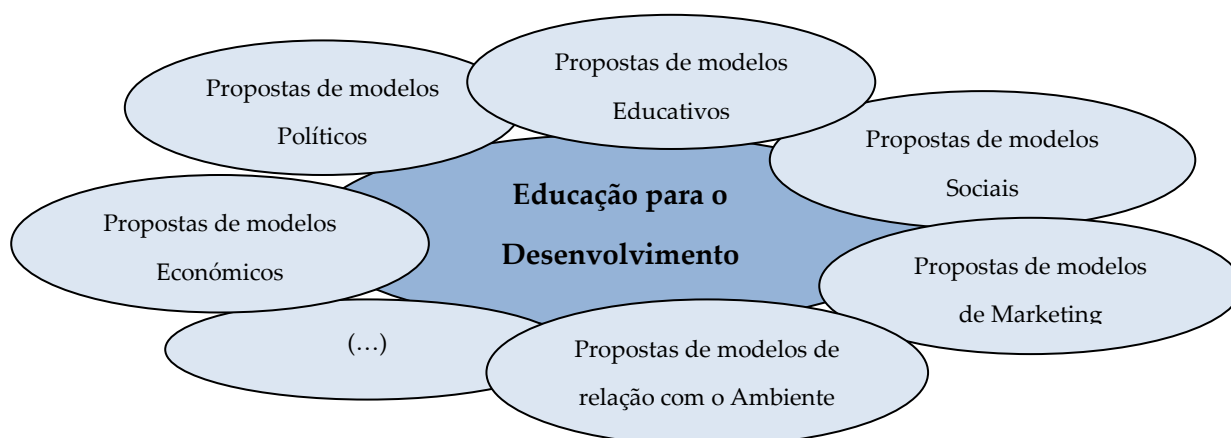


FIGURA 2

Relação entre a Educação para o Desenvolvimento e a Economia Social e Solidária

Para nós, o conceito de ED é um conceito base, fundamentado por uma série de valores e teorias, que estabelecem uma ferramenta, uma forma de olhar o mundo que pode ser aplicável em diferentes domínios da vida social.

Assim, podemos ter propostas de modelos políticos alternativos, centrados numa observação da realidade e de uma tomada de posição, baseadas em processos de ED, assim como da área do *marketing*, da área ambiental ou outra. A ED, como pressupõe um processo educativo, refere-se sempre a um processo de crescimento, individual ou coletivo, a um processo de reflexão-ação, que pode enformar as opções de cada cidadão, face à realidade que o envolve, em qualquer área do agir e do saber.

É neste seguimento que podemos estabelecer as relações que subjazem à nossa tese. Enquanto consideramos a ED como um conceito/ferramenta, uma forma de olhar para o mundo e de intervir nele, consideramos a ESS como um conjunto de alternativas que respondem às inquietações face ao modelo económico dominante e hegemónico; são propostas de modelos e práticas económicos que se enquadram nas ferramentas de ED.

A ESS aparece aqui, então, como uma das formas de expressar a ED no campo económico, apresentando-se como um campo autónomo dentro da economia, com características mais permeáveis à integração dos princípios da ED uma vez que tem uma visão holística do fenómeno económico, tendo em consideração fatores sociais, políticos, educativos, entre outros. A grande diferença, para nós, é a amplitude ligada à natureza de ambas, uma vez que vemos a ED como proposta transversal, passível de ser aplicado a diversos campos sociais, sendo a economia um dos campos para o qual a ED pode e deve ter contributos.

As relações entre ambas são estabelecidas por alguns autores, como pudemos verificar na análise bibliográfica.

Rui Namorado, analisando o fenómeno cooperativo, reflete sobre a relação entre a vertente económica e pedagógica das mesmas:

Qualquer horizonte alternativo, verdadeiramente libertador e solidário, não pode deixar de assumir como um dos seus eixos estruturantes o binómio ensinar-e-aprender, como uma atmosfera permanente da condição humana. (...) Há, pois, uma partilha de horizonte entre a economia solidária e a educação. (2009:75)

Outra forma de estabelecer relações entre os dois conceitos é analisando o posicionamento que ambas têm face “ao processo social mais geral”: se se propõem como reforço dos valores sociais e da estrutura social vigente ou se, pelo contrário, se apresentam como questionadores das dinâmicas e das ideologias atuais, confrontando-as com os problemas e limites e propondo alternativas (Cruz & Guerra, 2009:2). Neste sentido, não temos dúvidas em afirmar que ambas as áreas em estudo se colocam na segunda posição – a do confronto com a realidade hegemónica e a da abertura de novos caminhos.

Para uma melhor caracterização das relações entre as duas áreas de estudo, identificamos as seguintes categorias, sugeridas pela análise bibliográfica:

- Conceitos e valores fundamentais
- Problemáticas que confrontam
- Conceção de globalização
- Conceção de economia
- Conceção de desenvolvimento
- Conceção de cidadania
- Conceção de educação
- Metodologias utilizadas
- Atores envolvidos
- Caminhos propostos

QUADRO 11

Categorias de análise

Estas categorias serão a base do nosso estudo de caso, a fim de verificarmos a forma como estas relações são percebidas numa entidade e num projeto específico, o que será feito na segunda parte desta dissertação.

PARTE 2

Capítulo 1

Obreiros de pontes

“Por eso, resulta urgente y necesario educar en la cooperación, la convivencia, en el respecto y conocimiento de los otros, en la mestizaje cultural y en la riqueza de la diversidad que son los aspectos más humanos de las relaciones internacionales, aunque éstas estén definidas por elementos políticos, militares y económicos” (Argibay, 2005: 79).

A 26 de novembro de 2009 foi aprovada, por Decreto Lei, a ENED¹⁵, tendo por objetivo geral a promoção da

cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social (DR, 2009: 48398).

Este objetivo é, por sua vez, declinado em quatro objetivos específicos, que correspondem a quatro áreas: 1) capacitação e diálogo institucional; 2) educação formal; 3) educação não formal; 4) sensibilização e influência política.

Dada a necessidade de operacionalização do respetivo dispositivo de acompanhamento e avaliação, o IPAD celebrou um contrato-programa com o a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE/IPVC), dada a experiência demonstrada pelo Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) na área da ED, ao longo dos últimos doze anos. Uma das principais atribuições do GEED, e nossas, enquanto técnica responsável por este projeto, no âmbito do acompanhamento e avaliação da

¹⁵ Para mais informações sobre o processo da ED em Portugal, consultar apêndice 1.

ENED, é a de preparar relatórios anuais de atividades, numa tentativa de recolha e sistematização de informações dos atores pré-definidos.

Neste momento encontra-se finalizado o primeiro relatório¹⁶, relativo aos anos de 2010 e de 2011¹⁷, cuja base de dados¹⁸ é o ponto de partida para o nosso estudo de caso. Pretendemos analisar uma instituição portuguesa que tenha criado (de uma forma consciente ou não) as *pontes* que esta dissertação propõe analisar entre a ESS e a ED.

A pergunta inicial que nos colocamos foi: quais os atores que se encontram a trabalhar, em Portugal, projetos na área da ED, com enfoque em temáticas de ESS?

Para isto, e para podermos iniciar a análise da base de dados, começamos por estabelecer alguns critérios:

- 1) Uma vez que as ONGD representam o maior número de instituições entre as diferentes tipologias de instituições no nosso relatório, optamos por nos centrarmos nelas, deixando de parte todo o outro universo de instituições. Teremos, assim, em conta o universo das 67 ONGD inscritas na Plataforma Portuguesa, que foram contactadas.

¹⁶ Para obter mais informações sobre o âmbito do relatório, consultar os Termos de Referência do mesmo, no anexo 2.

¹⁷ Pode ser consultado em http://c1.camoes.cdn.cloudapp.pt/files/pdf/Relatrio_ENED_2010-2011.pdf.

¹⁸ Para conhecer o guião que esteve na base da recolha de dados para o referido relatório, consultar anexo 3.

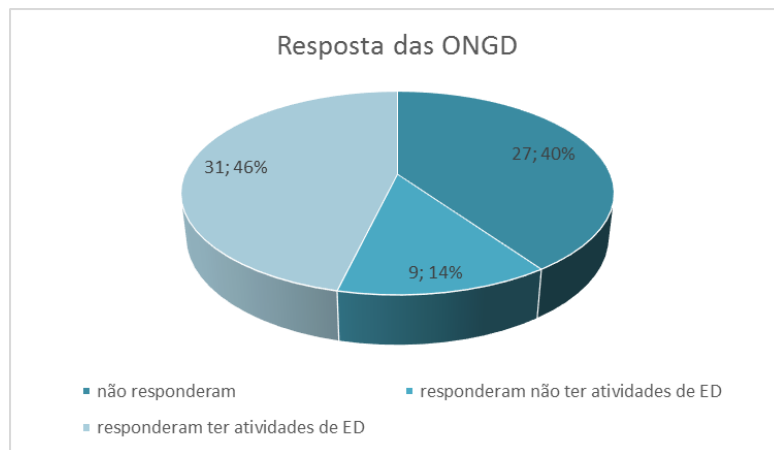


GRÁFICO 1

Resposta das Organizações Não-Governamentais

Foram recebidas respostas de 40 ONGD (60%), tendo 31 (46%) enviado os seus dados para serem contemplados no relatório.

- 2) Optamos por contabilizar apenas os projetos que se inserem nos objetivos específicos 2 e 3 da ENED, os dedicados à educação formal e à educação não formal. Esta filtragem fez com que das 31 ONGD que tínhamos, ficássemos com 18 organizações que seguem os dois critérios (serem ONGD registadas na Plataforma e atuarem nos objetivos 2 e 3 da ENED).
- 3) O terceiro critério que estabelecemos, prende-se com o facto de apenas considerarmos para este estudo as instituições que tenham projetos estruturados na área de ED e não apenas atividades soltas, avulsas, pois isso permite-nos analisar a filosofia que envolveu a elaboração do projeto. Isto fez com que a nossa base de dados se reduzisse para 15 ONGD¹⁹.
- 4) O critério seguinte seria o de encontrar as instituições que trabalhem temáticas de ESS. Esta etapa obrigou-nos a determinar algo que não estava contemplado na base de dados do relatório 2010-2011. Na verdade, a análise dos conteúdos dos projetos reportados para o período em questão não foi possível, dado o pioneirismo da recolha e as dificuldades sentidas

¹⁹ Consultar Apêndice 2.

durante o mesmo. Desta forma, a identificação dos conteúdos nos projetos reportados, foi feita por nós, no decorrer do nosso estudo. Para essa identificação contamos, contudo, com algumas ajudas preciosas - o processo em curso da Planificação das atividades da ENED 2013 e do Relatório de Acompanhamento 2012. Uma vez que estes processos já envolveram a identificação das temáticas, utilizamos esses dados para proceder à identificação das mesmas para o relatório anterior. Sempre que os projetos já não existissem por terem concluído em 2011, contactamos as instituições no sentido de procederem à identificação das temáticas dos projetos sobre os quais precisávamos da informação. Quando não conseguimos uma resposta das instituições, procedemos nós à identificação temática, através da análise aprofundada da informação constante nos formulários preenchidos pelas instituições. No apêndice 2 podemos verificar esta diversidade de situações assinalada da seguinte forma:

* identificação realizada através dos processos do relatório 2012 e planificação 2013;

identificação realizada através do contacto com as instituições durante a realização deste estudo;

∞ identificação realizada por nós, através da análise dos formulários preenchidos pelas instituições para o relatório 2010-2011.

A identificação das temáticas, em todos os processos, foi realizada segundo uma lista de conteúdos adaptada do *Development Education & Awareness Raising Study Final Report*²⁰ (2010), que também procede a uma análise temática em projetos de ED.

²⁰ Este relatório, promovido e financiado pela Comissão Europeia, teve como objetivos principais: 1) uma análise dos projetos suportados pela Comissão Europeia direcionados para Atores Não Estatais-Autoridades Locais; 2) uma visão sobre os principais atores, estratégias e iniciativas de ED nos 27 países da União Europeia; e 3) identificação de pontos relevantes a ter em conta na definição da estratégia futuro do mesmo financiamento.

Após esta análise temática dos projetos já selecionados, chegamos ao seguinte gráfico:

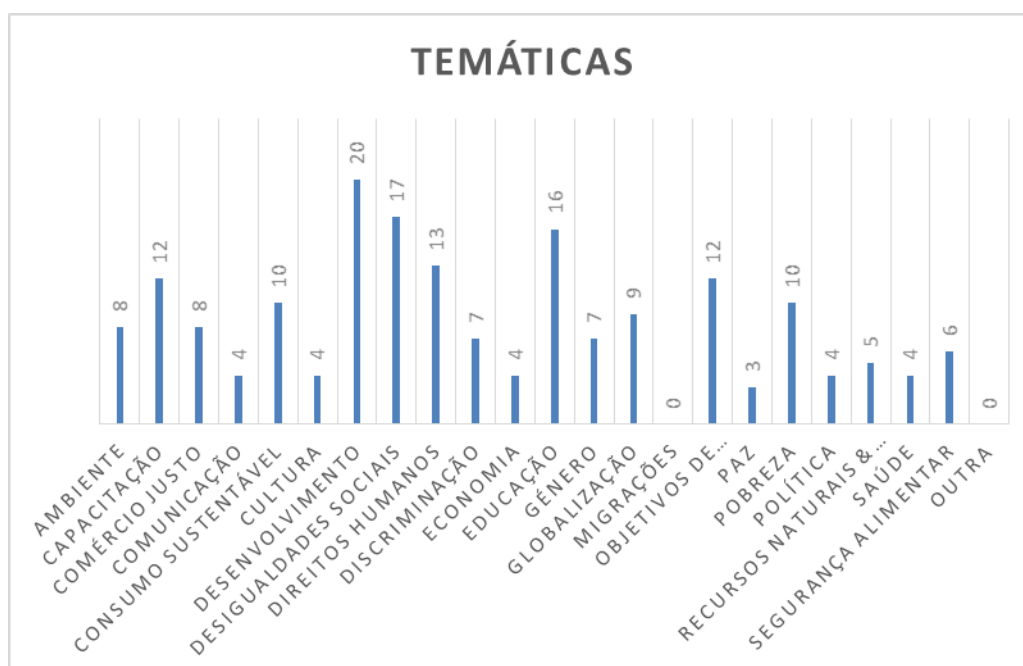


GRÁFICO 2

Temáticas dos projetos reportados no Relatório de Acompanhamento da ENED 2010-2011

A questão seguinte prende-se com identificar, dentre a lista apresentada de conteúdos de ED, os que podem ser considerados comuns à ESS. O que nos parecia, inicialmente, uma tarefa fácil, acabou por revelar alguma dificuldade, uma vez que, pela leitura da bibliografia (e mesmo pela análise das entrevistas realizadas no entretanto) percebemos que quase todas as temáticas poderão estar relacionadas com a ESS. Damos alguns exemplos: a temática do Ambiente pode não ser imediatamente identificada com as questões de ESS, mas a verdade é que as questões da natureza e da relação do Homem com o ambiente estão sempre presentes nas preocupações da mesma; com as questões da Cultura passa-se o

mesmo – pode parecer, à partida, que não têm cabimento, mas quase todas as experiências de ESS se centram no respeito pelas culturas locais e pela sua preservação.

Perante esta dificuldade, valemo-nos de dois critérios - o interesse pessoal pelo estudo do tema do Comércio Justo (justificado também pelas nossas vivências em contexto africano) e o facto de este tema ter uma grande abrangência uma vez que abarca problemáticas desde a produção, à distribuição/comercialização e ao consumo responsável. Para além disso, esta temática é citada como forma de ESS por diversos autores de referência que mobilizamos no nosso trabalho, como por exemplo, Garcia Jané (2010) e José Luís Coraggio (2010).

Colocando este filtro na nossa base de dados, surgem-nos as seguintes organizações, com os respetivos projetos:

Promotores	Data	Objeto	Atividade/ Materiais	Projeto	Temáticas
AIDGLOBAL	2011/2012	2	Projeto "Educar para cooperar Loures" (2ª edição)	P	* Ambiente, Comércio Justo, Direitos Humanos, ODM, Paz
ATLAS	2011/2012	3	Projeto "MEXE-TE"	P	* Capacitação, Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Educação, ODM, Pobreza, Saúde, Segurança alimentar
CIDAC	2008/2011	3	Projeto "Espaço por um comércio justo"	P	# Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais
	2009/2011	2	Projeto "Comércio Justo: Contributos para a construção da Cidadania Global"	P	# Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Educação
FGS	2010/2011	2	Campanha educativa M=?	P	* Ambiente, Capacitação, Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Discriminação, Educação, Género, Globalização, ODM, Paz, Pobreza, Recursos naturais & Energia, Segurança alimentar
IMVF	2009/2012	2	Projeto "Escola Mundo"	P	* Ambiente, Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Discriminação, Educação, Globalização, ODM, Pobreza
ISU	2007/2010	2	Projeto "Rede Nacional de Consumo Responsável"	P	# Ambiente, Capacitação, Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Globalização, Recursos naturais & Energia, Saúde, Segurança alimentar
SOPRO	2010/2012	2	Projeto "Os ODM e o Voluntariado"	P	* Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Discriminação, Educação, Género, ODM, Paz, Pobreza

QUADRO 12

Entidades com projetos de ED dentro da temática do Comércio Justo

5) A filtragem anterior permitiu-nos reconhecer que existem várias instituições (7) que identificam o Comércio Justo como uma das temáticas que trabalham. No entanto, uma delas destaca-se pelo maior número de projetos – o CIDAC.

Este facto é reforçado pelo nosso último critério – a identificação em documentos oficiais da entidade, da sua filiação em temáticas de Economia Social e/ou Solidária e a longevidade do trabalho nessas áreas. Este critério reitera a identificação do CIDAC, que satisfaz, de forma mais clara este critério, como se pode ver no objetivo estratégico 3 do seu Programa 2010-2014: **“Incentivar a adesão a uma visão e práticas de Comércio Justo alicerçadas na soberania alimentar e na economia social e solidária”** ²¹.

Torna-se, assim, claro que o CIDAC, participante em dois projetos de ED com temáticas claramente reconhecidas como de ESS, nos anos de 2010 e 2011, será a ONGD que estudaremos em maior profundidade ²² e na qual procuraremos perceber a forma como são estabelecidas as relações entre as duas áreas em estudo.

²¹ www.cidac.pt/index.php/quem-somos/missao-e-objetivos/

²² No entanto, salientamos o facto de reconhecermos existirem outras organizações que, como vimos na base de dados, estabelecem pontes entre os dois conceitos em estudo no decorrer dos seus projetos.

Capítulo 2

Construindo alternativas

“Participer à l’économie social est ainsi aujourd’hui à la fois, un moyen privilégié de changer la société et de se changer soi-même, une voie d’éducation à la citoyenneté dont l’économie est le support et un voie de développement économique et social fondée sur l’éducation de ses membres” (Draperi, 2007).

Para estabelecimento das pontes entre a Economia Social e Solidária e a Educação para o Desenvolvimento, e partindo de uma análise dedutiva, definimos as seguintes metodologias – a análise bibliográfica, a análise de conteúdo de entrevistas a elementos da organização por nós selecionada, o CIDAC, e a análise de conteúdo documental de escritos produzidos no âmbito de projetos da mesma instituição.

2.1 Iluminando o caminho: a metodologia

Definimos o estudo de caso como metodologia para a exploração das pontes que queremos identificar e caracterizar, uma vez que ele nos permite “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2009:11), ou seja, no nosso caso, permite-nos compreender, através da análise das linhas orientadoras de uma instituição e da sua aplicação prática, o cruzamento das temáticas em estudo.

Consideramos que esta metodologia, e seguindo Robert Stake, nos permite a formulação de asserções, partindo “de entendimentos bem fundos dentro de nós, entendimentos cuja derivação pode ser uma mistura escondida de experiência pessoal, trabalho académico e asserções de outros investigadores” (2009:28).

Na linha do mesmo autor, “para alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção”, o investigador pode, e deve, utilizar diversas metodologias de triangulação de dados: triangulação das fontes de dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria e triangulação metodológica (Stake, 2009:12 e 127). Consideramos ter tido estes cuidados no nosso estudo, uma vez que utilizamos fontes diversificadas – escritas e orais, mais antigas e mais recentes -, uma vez que partilhamos os nossos materiais e as asserções que fomos formulando com outros investigadores e colegas em diversas fases do processo de análise e de escrita para uma maior validação das mesmas, e uma vez que utilizamos diversas metodologias (análise bibliográfica, análise de conteúdo de entrevistas e análise de conteúdo documental).

A utilização de entrevistas semi-estruturadas como fonte de informação privilegiada prende-se igualmente com o tipo de estudo que estamos a desenvolver – um estudo de caso. De facto, consideramos que “para abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial” (Ruquot, 1997:84), sobretudo se queremos “delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (1997:89).

Foram realizadas duas entrevistas - à responsável pela área de Educação para o Desenvolvimento, Luísa Teotónio Pereira (LTP), e ao responsável pela área de projetos na área da Economia Solidária, Stéphane Laurent (SL)²³. Cada entrevista foi realizada no contexto profissional normal dos entrevistados, nas instalações do CIDAC, e cada uma teve uma duração de cerca de 1h30. Ambos os entrevistados foram informados do âmbito da realização das entrevistas,

²³ A transcrição destas entrevistas podem ser consultadas no Apêndice 3 e 4.

autorizaram a sua utilização na presente pesquisa e aceitaram a sua identificação explícita²⁴.

Como é facilmente verificável, não utilizamos as entrevistas como método assente na representatividade numérica, mas antes pelo seu “carácter exemplar” (Ruquot, 1997:103) para a investigação – dois colaboradores da instituição selecionada com vasta experiência na área de ED e de ESS, ambos membros dos órgãos diretivos (incluindo uma das fundadoras da instituição), com representatividade de género. Ambos forneceram dados considerados relevantes e suficientes para permitir a sua análise.

Realizamos, como já afirmámos, um tipo de entrevista semi-estruturado, onde se explorou livremente o pensamento dos entrevistados, através de um guião de entrevista elaborado com base nos eixos temáticos que fazem parte da grelha de análise que se pretende utilizar na exploração do próprio conteúdo e que resultaram do trabalho de problematização teórica anteriormente desenvolvido. No curso das entrevistas existiu uma grande liberdade de exploração, dentro de um quadro de referência amplo já definido. Assim, não obstante alguma subjetividade inerente, optámos por realizá-las pela “riqueza heurística” (Blanchet, 1989:92) das mesmas.

Analisamos, ainda, documentos de candidatura de projetos a linhas de financiamento da União Europeia e do IPAD²⁵, nas áreas do Comércio Justo (CJ), de forma a procurar estabelecer as pontes que tentamos estabelecer com esta nossa dissertação.

Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo é compreendida por três etapas básicas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial.

No nosso trabalho, podemos considerar fase de pré-análise a organização do material, a transcrição das entrevistas e a primeira análise dos documentos dos projetos. Procedemos a uma *leitura flutuante* (Bardin, 2009) de todos os textos com o objetivo de obter uma ideia geral do seu conteúdo e de conhecer os

²⁴ Consultar Anexo 4.

²⁵ Atual Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.

aspectos mais relevantes dos mesmos. Esta primeira abordagem permitiu-nos tomar algumas decisões importantes para o avanço da investigação. Após uma primeira análise das candidaturas dos projetos, por razões já explicitadas na introdução, optamos por debruçar-nos apenas sobre o projeto “Comércio Justo: Contributo para a Construção da Cidadania Global”²⁶, uma candidatura efetuada pelo CIDAC, enquanto parceiro do projeto (o líder é a cooperativa de consumo Mó de Vida), à linha de financiamento de ED do IPAD, em 2008. Determinámos ser relevante a análise documental deste registo, uma vez que ele próprio estabelece as pontes equacionadas - apresentação de uma candidatura a uma linha de financiamento de ED com o tema do CJ, um tema facilmente identificável com as questões da ESS²⁷.

Na etapa de descrição analítica analisamos o material selecionado de forma aprofundada - o discurso dos nossos entrevistados e os documentos - procedendo à sua categorização, conforme as categorias pré-definidas aquando da análise bibliográfica e apresentadas no capítulo 4 da parte 1.

Por fim, na fase de Inferência, propusemos uma leitura organizada das unidades de discurso analisadas anteriormente, cruzando-as com a informação recolhida aquando da leitura da literatura da especialidade e atribuindo-lhe um significado que, enquanto investigadoras munidas de um referencial próprio, prévio e constituído durante a investigação, fomos tecendo.

“Por ser um exercício de tal profundidade, o estudo [de caso] é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos.” (Stake, 2009:149 e 150).

²⁶ Citaremos este projeto da seguinte maneira (CJ): página do documento de candidatura).

²⁷ Para saber mais sobre o projeto em causa, consultar o Quadro-Lógico do mesmo, apresentado no anexo 5.

2.2 CIDAC: construir caminhando

O CIDAC é uma organização fundada em maio de 1974 com o intuito de ser uma “*instituição não formalizada*”²⁸, com uma duração prevista relativamente curta, que pudesse dar “*uma contribuição aos movimentos e às reivindicações de reconhecimento do direito à auto-determinação e independência das colónias*” (LTP), o que acabou por acontecer com a publicação da Lei nº 7/75 de 17 de Julho. Instituiu-se como um Centro de Informação e Documentação Anti-Colonial, de onde vem a sigla CIDAC, com base num grupo anteriormente existente de oposição ao regime do Estado Novo, que dinamizava um centro de documentação e publicava, clandestinamente, o Boletim Anti-Colonial. Nas palavras de um dos nossos entrevistados,

no final desse ano [1975], um grupo de professores veio ter connosco e disse que estava disponível, e queria contribuir, para a formação dos professores guineenses, que era na altura já o único país independente. Pediram-nos para organizarmos uma ação de cooperação nesse sentido. Nós concordámos (LTP).

Assim, a um trabalho de Educação para o Desenvolvimento, mesmo que o conceito ainda não estivesse difundido, aliou-se um trabalho de Cooperação para o Desenvolvimento, constituindo-se, assim, “a matriz que marcaria o CIDAC” (Pereira, 2004:3) e que permanece até hoje.

E, portanto, ficamos desde sempre, e continuamos, com estas duas vertentes principais: A Educação para o Desenvolvimento e a Cooperação para o Desenvolvimento, sendo que nos últimos anos as temos vindo a ligar, e isso tornou-se bastante óbvio para nós, ligar cada vez mais uma e outra (LTP).

A 20 de Janeiro de 77, aniversário do assassinato de Amílcar Cabral, os elementos do CIDAC anunciaram a sua escolha de alteração do nome - Centro

²⁸ Utilizaremos itálico sempre que citarmos o discurso dos nossos entrevistados e colocaremos a negrito os excertos que nos parecem mais ilustrativos.

de Informação e Documentação Amílcar Cabral - uma vez que a designação anterior tinha deixado de fazer sentido com a descolonização, pós 74/75. A manutenção da expressão “Centro de Informação e Documentação” prendia-se sobretudo, com a sua vocação primeira - “*disponibilizar aos cidadãos toda a documentação coletada, recolhida durante a luta clandestina*” (SL). Nas palavras de Luísa Teotónio Pereira, isto

permitiu fazer a ligação com um pensador, um combatente africano, mas também pensador. Curiosamente, a primeira coletânea de textos de Amílcar Cabral a ser publicada em Portugal, que nós saibamos, foi ainda na clandestinidade antes do 25 de Abril, por um grupo precursor do CIDAC, o grupo do Boletim Anti-Colonial. Portanto, havia essa ligação também histórica (LTP).

Quase trinta anos mais tarde, em 2004, a sigla CIDAC volta a adquirir um novo significado, apesar de se manter enquanto sigla, uma vez que já era reconhecida - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.

Quando fizemos 30 anos, achámos que a denominação Informação e Documentação era já um bocadinho restrita face àquilo que fazíamos e, portanto, criamos esta nova, que nos permitiu justamente manter a sigla, mas alargar o âmbito da nossa denominação (LTP).

Nesta alteração, parece-nos visível uma mudança profunda de filosofia, a transição de uma lógica de informação e documentação, já “*restrita*”, nas próprias palavras de LTP, e curta para identificar todas as atividades do CIDAC, nomeadamente a noção de “*intervenção*”. Consideramos que esta alteração se pode ainda relacionar com as próprias alterações nos conceitos de Cooperação e de Educação para o Desenvolvimento trabalhada na teoria das cinco gerações da Manuela Mesa, que apresentamos no capítulo 3. Pensamos ser relevante este caminho “da informação” à “intervenção”, realizado pela entidade que estudamos.

Desde a fundação e até 1981, a organização funcionou enquanto associação informal, tendo-se legalizado apenas nessa data como associação sem fins lucrativos, “sob pressão das obrigações e responsabilidades administrativas que

se avolumavam” (Pereira, 2004:7), num processo de institucionalização relativamente comum no contexto e em entidades similares. Em 1985, o CIDAC é uma das organizações fundadoras da Plataforma Portuguesa das ONGD, com o apoio da Comissão Europeia. Mais tarde, em 89, obteve o estatuto de instituição de utilidade pública e, em 1994, quando apareceu o primeiro diploma das ONGD²⁹, candidatou-se e foi reconhecida como tal.

Analisando a página do CIDAC na internet, pode ler-se que a instituição assume hoje como missão

promover a solidariedade entre os povos como parte integrante de uma cidadania ativa num contexto de progressivas interdependências mundiais. Consideram-se formas de participação privilegiadas as ações de Cooperação para o Desenvolvimento e de Educação para o Desenvolvimento, assim como outras ações potenciadoras do desenvolvimento sustentado de pessoas e comunidades³⁰.

Há aqui, claramente, o reconhecimento de um contexto de intervenção que é marcado, e que não pode ignorar, o contexto cada vez mais global, aqui definido como de “progressivas interdependências mundiais”.

Os nossos entrevistados, ambos com papéis de relevo dentro da organização, apresentam, de seguida, o seu entendimento sobre a missão da instituição:

Eu penso que a nossa principal missão continua a ser a mesma que era em 74, embora num contexto diferente e com cambiantes diferentes, e tem a ver com o contribuir para um pensamento crítico, uma capacidade de os cidadãos saberem ler o mundo em que vivemos, não só na atualidade, mas recorrendo também à história, aos velhos conhecimentos que existem, de uma forma integrada, e fazerem opções conscientes sobre o papel que querem ter, justamente, neste mundo. (...) contribuir para este desígnio de autonomização dos cidadãos e das cidadãs, do ponto de vista da capacidade de compreender, de ter um pensamento crítico e de fazer as suas opções (LTP).

²⁹ Lei nº 19/94 de 24 de maio. Este diploma foi substituído pela Lei nº 66/98 de 24 de setembro, que continua em vigor.

³⁰ www.cidac.pt, consultada por diversas vezes nos meses de junho, julho e agosto de 2013.

A nossa missão está centrada na questão da solidariedade entre os povos. Não só entre os povos, mas na solidariedade entre as pessoas, entre grupos de pessoas, entre lutas. Na questão da justiça social, que é central, na questão da transformação social. Há uma linha de intervenção muito clara que visa transformar o substrato social em que estamos a viver, seja através da Cooperação, seja através da Educação para o Desenvolvimento. (...) O questionamento dos paradigmas dominantes que estruturam a sociedade, o seu questionamento, e a proposta de alternativas (SL).

Desta declaração de princípios do CIDAC, expressos nas palavras dos nossos entrevistados, gostaríamos de sublinhar alguns aspetos que consideramos chave para a leitura que faremos nas páginas seguintes - uma conceção de educação inequivocamente marcada pela educação popular de Paulo Freire; uma conceção dialética da história, articulada com uma dimensão presente na matriz da entidade desde o início, de dedicação a indivíduos, entendidos como não autónomos; a centralidade da justiça social e da transformação social; a Cooperação e a Educação para o Desenvolvimento como ferramentas para a prossecução dos objetivos do seu trabalho: o questionamento da realidade e a procura de alternativas.

2.3 Reconhecendo as Pontes

Recordamos as categorias que identificamos para a análise das relações entre as áreas da ESS e da ED: conceitos e valores fundamentais, problemáticas que confrontam, concepção de globalização, concepção de economia, concepção de desenvolvimento, concepção de cidadania, concepção de educação, metodologias utilizadas, atores envolvidos e caminhos propostos.

2.3.1 Os pilares: conceitos e valores fundamentais

Nas nossas leituras, ao longo deste estudo, fomos podendo identificar conceitos e valores semelhantes fundamentais da ESS e da ED.

Assim, podemos encontrar uma procura de um mundo mais *justo*, baseado em redes de *solidariedade*, que permitam reforçar a *coesão social* e o *espírito de comunidade*. O *ativismo social e político* é considerado fundamental para a construção desta nova ordem mundial que ambas as áreas pretendem. “La multiplicación”, diz-nos Garcia Jané, “de las prácticas de economía solidaria contribuye a socializar los valores de democracia, igualdad, trabajo emancipado, responsabilidad y solidaridad; aumenta la cohesión social creando comunidad” (2010:27). LTP, na entrevista que nos concedeu, salienta os valores-chave da sua instituição: “Nós utilizamos sempre três palavras, acabámos por nos fixar nestas três palavras, que são **o solidário, o justo e o equitativo**”, palavras reforçadas por SL: “A nossa missão está centrada na questão da **solidariedade entre os povos**. (...) Na questão da **justiça social**, que é central”. Estas mesmas palavras podem ser encontradas no enquadramento do projeto em estudo onde se pode ler que é necessária a promoção de iniciativas que possam fazer face “à construção de um modelo socioeconómico mais **justo, equitativo** e plural, com base numa sociedade mais esclarecida e emancipada” (CJ:6); assim como se refere, mais à frente, a necessidade da “construção de um mundo **mais solidário**” (CJ:8).

Conceitos e valores como *rutura*, *resistência* e *alternativas* são também muito presentes em autores de ambas as áreas.

Se está na lógica do sistema dominante minorizar o que com ele pode concorrer, tudo o que for subalterno tem mais hipótese de continuidade se souber resistir. Por isso, há uma atitude de resistência às lógicas dominantes que deve incorporar o cerne da economia social (Namorado, 2004).

Pedro Sáez apresenta a ED como uma ferramenta indispensável para a construção de “una cultura alternativa que afronte los conflictos planetários generados por la pobreza, la injusticia y la desigualdad de manera crítica y activa” (ACSUR:20), salientando, mais uma vez, o carácter alternativo destas propostas, também referidas pelos nossos entrevistados:

*Eu penso que realmente uma palavra-chave para mim é mesmo **rutura**. (...) Procura, na prática, de criar iniciativas que **rompam com o sistema vigente** (...) Romper um bocadinho as malhas do sistema, **criando alternativas viáveis** (LTP).*

*A questão da **transformação**, na nossa abordagem da Educação para o Desenvolvimento, é central. O **questionamento dos paradigmas dominantes** que estruturam a sociedade e a **proposta de alternativas** (SL).*

No projeto em análise encontra-se referido que é importante estudar e divulgar a Economia Solidária, uma vez “que propõe outras formas de organização do trabalho e de aprendizagem que conduzem à **autonomização e cooperação**” (CJ:13), que podemos considerar como exemplos de formas de agir alternativas.

Por último, gostaríamos de salientar a importância do reconhecimento de uma *missão/visão*. Este conceito encontra-se ao longo de todas as nossas leituras e reflexões. Américo Mendes define a missão como uma característica essencial para a definição do conceito de Economia Social, mais precisamente a missão de “mobilização da acção colectiva para o desenvolvimento de laços sociais solidários” (2011a:143) e LTP diz-nos que é ela que torna possível o continuar a

acreditar e a lutar pelos ideais, mesmo numa atitude de resistência: “*Portanto, exige efetivamente uma visão na qual nós acreditamos, e que nos leva a conseguir ser persistentes nesta situação de minoria*”.

2.3.2 Batalhas a travar: problemáticas que confrontam

Da análise bibliográfica e da análise de conteúdo, podemos identificar algumas problemáticas-chave que abordaremos em seguida:

- a) algumas *caraterísticas do sistema de mercado, capitalista*, para o qual as pessoas se tornaram “um incómodo e podem ser eliminadas se não tiverem qualquer utilidade económica” (Caraça, 2012:73), que vêm levantando barreiras (como vimos no capítulo 2 da parte 1), criando, continuamente, excluídos. É missão da ESS lutar contra esta ordem instituída. LTP e SL referem-se, por exemplo, à forma injusta como está estruturado o “*comércio internacional*”, mantendo à margem grande parte da população mundial (Stiglitz, 2004, também analisa este fenómeno). Faz parte das práticas de ED a “*radiografia da economia internacional*” (Argibay, 2005:94), analisando-a, questionando-a e propondo alternativas;
- b) *a crise dos sistemas políticos*, originada pelo desvinculamento dos cidadãos do seu papel participativo, no quadro de uma democracia representativa, descredibilizada por processos partidários dúbios dificilmente identificados pelos cidadãos como ao serviço do bem comum. SL, na nossa conversa, salienta a importância do ativismo político

Somos claramente políticos mas apartidários (...) estamos associados a iniciativas muito importantes, em relação ao questionamento das políticas atuais, que faz parte o contributo no seio da iniciativa de auditoria de cidadãos. (...) Essa é uma das nossas constatações, os limites da democracia representativa (SL).

Os cidadãos encontram-se, hoje, desfasados das necessidades de um comprometimento político forte que retome o conceito inicial de “governo da polis”. O documento do projeto analisado constata este mesmo limite, apontando algumas causas:

A **fragilidade do pensamento crítico**, as **várias formas de iliteracia** e a **apatia cívica** são alguns dos factores identificados como geradores de um enorme **déficé do exercício da cidadania** e, conseqüentemente, **prejudicam a qualidade da democracia em Portugal** (CJ:6).

O sistema de ensino formal é acusado, no referido documento, de pouco contribuir para a alteração deste cenário, uma vez que nele “se verifica um **afastamento dos/as cidadãos/ãs em relação ao colectivo** e em que os/as jovens, cada vez mais, **distanciam-se da intervenção social e política**” (CJ:6). É exatamente esta problemática que o projeto espera afrontar. O seu objetivo de intervenção visa “**contribuir para aproximar a prática da escola dos objectivos da cidadania global**” (CJ:1). De facto, no corpo da candidatura pode ler-se que se verifica uma “**contradição entre a prática da escola e os objectivos da cidadania global**”. São identificadas as seguintes problemáticas:

- o ensino compartimentado e passivo que não promove iniciativas vivas, interdisciplinares e de interacção da comunidade escolar;
- as escolas fechadas em si próprias;
- os/as professores/as e alunos/as têm dificuldades de descodificar os mecanismos de funcionamento do sistema socioeconómico em que vivem, favorecendo a falta de confiança nas suas capacidades de intervenção enquanto cidadãos/ãs para operar mudanças na sociedade; carência de materiais dinâmicos e interactivos;
- as metodologias participativas estão pouco disseminadas no ensino formal (CJ:9,10);

c) *a crise dos laços sociais*, agravada com o desenvolvimento e estímulo de mecanismos individualistas e de competitividade. Em sentido contrário, a ESS propõe a prática da solidariedade no campo económico, ou seja, “como

visa a uma sociedade de iguais, opõe-se à idéia de que o jogo econômico é inevitavelmente de soma zero. Em vez disso, ela sustenta que a cooperação entre os participantes torna possível que todos ganhem” (Singer, 2005:15);

d) uma outra problemática que ambas as áreas enfrentam é a *situação atual de crise*, de mudança de paradigma, de como lidar com as incertezas do mundo contemporâneo. LTP, citando as teorias de Immanuel Wallerstein, chama a nossa atenção para estas mudanças globais que estão acontecer:

o sistema está verdadeiramente a mudar. Estamos numa época (...) de transição para um outro sistema. (...) É, portanto, uma transição absolutamente essencial e profunda, caracterizada pelo caos, por situações cada vez mais complexas e mais caóticas. Precisamente porque é um sistema que se está a desmoronar, mas que não existe outro para o substituir, em que as incertezas são enormes e os desafios são muito grandes. Portanto, andamos aqui muito às apalpadelas.

No entanto, este clima de incertezas pode representar a oportunidade de mudança, que a ESS e a ED procuram:

O mesmo pensador diz-nos que quando o sistema está a funcionar em pleno é uma estrutura bastante rígida e onde é difícil evoluir. Quando o sistema está em decomposição, que é o caso de agora, eventualmente, há muito mais capacidade de influenciar o novo sistema. Mas pensamos que a nossa contribuição pode ser decisiva, a economia solidária, sendo um pensamento de rutura com o atual sistema, e querendo participar ativamente na construção de um novo sistema, tem justamente esta característica de experimentalismo (LTP).

2.3.3 Dilatando o presente: conceção de globalização

Boaventura de Sousa Santos vê os processos de globalização como um “desperdício de experiências sociais que é o mundo” (2007:24). Para este autor, a diversidade do mundo, ao contrário de ser uma ameaça, é uma riqueza e fonte de conhecimentos. O medo de uma impossibilidade de criação de uma “teoria geral” não o atemoriza: “A diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade” (2007:39).

O projeto que analisamos não define o que considera como globalização, no entanto, utiliza o conceito por diversas vezes, sobretudo para justificar a importância da sua temática, referindo-se aos “**problemas trazidos pelo actual modelo de globalização, centrado na economia de mercado**” (CJ:6) que coloca desafios aos cidadãos, “uma era de globalização que tem **aprofundado as desigualdades a todos os níveis** e colocado sérias **interrogações e desafios a todas/os as/os cidadãs/ãos** que querem **contribuir para a construção de um mundo mais solidário**” (CJ:8). O CJ é apresentado como aliado de movimentos críticos deste tipo de globalização (CJ:13).

Stiglitz (2004) acredita que a globalização não é algo bom nem mau *a priori*, o que importa refletir é, segundo o autor, quais as ideias que estão a ser veiculadas e a quem estão a servir. O importante é o lutar por uma ‘globalização ética’ (Cortina, 2009), uma globalização que veicule e promova a cidadania global:

*A globalização, tal como ela nos é vendida, como uma **globalização estreitamente económica, faz parte dos modelos contra os quais lutamos**. Agora se estamos a falar da **globalização das solidariedades, da globalização das culturas, globalização no sentido de um processo, de uma partilha, do interconhecimento, sim** (SL).*

2.3.4 Economia intrinsecamente social: conceção de economia

Voltando à origem etimológica do termo economia, podemos afirmar que os autores, tanto das áreas da ESS como da ED, se identificam com o significado original de economia, enquanto melhor distribuição dos recursos, demarcando-se dos processos de acumulação de riqueza como um fim em si mesmos. Como nos diz Garcia Jané, trata-se de “abandonar la crematística para volver a la finalidad originaria de la economía (...) que es satisfacer las necesidades humanas fundamentales para contribuir al bienestar de los seres humanos” (2010:49).

A economia, como a veem os adeptos da ESS, visa proporcionar uma “vida melhor”. Melhor, não no sentido material mas

melhor no relacionamento com familiares, amigos, vizinhos, colegas de trabalho, colegas de estudo, etc.; na liberdade de cada um de escolher o trabalho que lhe dá maior satisfação; no direito à autonomia na atividade produtiva, de não ter de se submeter a ordens alheias, de participar plenamente das decisões que o afetam; na segurança de cada um saber que sua comunidade jamais o deixará desamparado ou abandonado (Singer, 2002:114,115).

A ED observa os problemas da atualidade, com especial relevo para as questões económicas, devido às consequências das mesmas para o mundo em que vivemos. Diversos autores pugnam por modelos económicos que tenham como objetivo uma melhor distribuição da riqueza, um melhor equilíbrio entre o crescimento económico e as questões ambientais, um reforço da dimensão emancipatória, individual e comunitária (Andreotti, 2008; Argibay, 2005; Mesa, 2000).

A visão do CIDAC é claramente expressa no seu conceito alargado de Economia:

*uma economia que exista para **responder a necessidades**, não para criar necessidades ou para crescer exponencialmente. Não responde a critérios de acumulação individual ou do detentor do capital, mas a uma **justa distribuição da riqueza** entre os operadores dos empreendimentos da economia solidária. Depois ela está profundamente **interligada com a comunidade** na qual se insere, isto é, é um empreendimento que não é fechado, produz e sai, mas relaciona-se com os cidadãos, com outras organizações. Faz parte de uma **dinâmica social local**. Ela tem no seu centro a **questão da democracia** (SL).*

Esta visão fica subentendida no projeto em análise, que se demarca de outros modelos económicos: a ESS

é um movimento social que expressa uma compreensão diferenciada sobre o **significado do trabalho** em relação à economia de mercado, para **fazer frente ao desemprego e à precarização** que caracterizam o actual regime de acumulação flexível (CJ:14).

2.3.5 A procura do bem-estar dentro de relações justas e solidárias: conceção de desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento, enquanto crescimento económico, é recusado pelos autores de ambas as áreas. A literatura aponta para uma visão holística do desenvolvimento, na linha de Max-Neef (*apud* Boni, 2006), Amartya Sen (2003) e Coraggio (2010), que colocam a tónica no estabelecimento de relações diferentes entre os seres humanos entre si e com a natureza, um desenvolvimento sustentável

desarrollarnos es ampliar y efectivizar nuestras capacidades como sociedades para construir e institucionalizar una economía donde quepan todos (...) no sólo debe producir y distribuir bienes y servicios materiales sino también generar y posibilitar otras relaciones sociales, otras relaciones con la naturaleza, otros modos de reproducción, otras opciones de vida en sociedad diversas del paradigma del capitalismo posesivo individualista (Coraggio, 2010:14).

Alberto Acosta (2012) propõe o “buen vivir”, uma multiplicidade de propostas surgidas da análise de culturas indígenas da América Latina que congregam cosmovisões que, apesar de terem sido subalternizadas pela visão dominante ocidental do desenvolvimento, estão muito mais em conformidade com os limites dos recursos naturais, desafio que todos enfrentamos neste momento, e com uma visão holística do ser humano e das comunidades criadas pelo mesmo.

Nas nossas entrevistas com o CIDAC, pudemos observar que ambos os autores apresentam algumas reticências face ao uso do conceito *desenvolvimento*. Luísa Teotónio Pereira reconhece que este é um conceito muito polissémico e refere o pensador Serge Latouche que se recusa mesmo a utilizá-lo. No entanto, reconhece que, à falta de melhor, o continua a utilizar, salientando que “*a interpretação que nós gostaríamos de lhe dar tem a ver com o bem-estar das pessoas, num mundo mais solidário*” (LTP). Stéphane Laurent reforça a dificuldade na definição e a necessidade do questionamento da ideologia vigente. Refere uma

conferência próxima que o CIDAC organizará, com a presença de Alberto Acosta, sobre a temática do 'Buen Vivir', que "começa a afirmar-se". Acaba por associar o desenvolvimento a uma série de valores e princípios sem os quais não acredita ser possível haver desenvolvimento:

*Não temos uma definição operatória neste sentido. (...) A questão da **participação**, centrada na **justiça social, na democracia**. Enfim, num sistema que serve os cidadãos e não ao contrário. A questão da **autonomia das pessoas**, em termos de participação, é dotar as pessoas da capacidade de poder participar e depois trabalhar os espaços para poderem participar. Isto parece-nos serem vetores importantes em processos de desenvolvimento, e que não haja uma captação destes processos por elites. São princípios fundamentais (SL).*

No projeto de CJ não aparece a palavra desenvolvimento, talvez pelos seus autores se quererem demarcar da mesma, como foi referido por um dos nossos entrevistados. No entanto, podemos encontrar conceitos como emancipação, participação e autonomia (CJ:22), o que nos dá indícios da forma holística como o desenvolvimento é visto e a sua operacionalização em valores e atitudes como as enunciadas.

2.3.6 Participação comprometida: conceção de cidadania

A relação entre a cidadania e a ESS ou a ED são claramente visíveis ao longo de toda a literatura e residem num ponto comum – a denúncia da passividade, da apatia do cidadão, que necessita de despertar para a observação, o questionamento e a proposta e experimentação em ações reais (Cortina, 2009).

A cidadania não é, aqui, equacionada tanto ao nível da sua dimensão legal, enquanto estatuto, ou relacional, enquanto identidade, mas na sua dimensão participativa, enquanto prática e empenhamento (Santos e Martins, s/d).

Fica patente a necessidade de alternativas que contem cada vez mais com a participação dos cidadãos na construção de novas propostas políticas com as quais os indivíduos se identifiquem e lhes permitam um empenhamento, um

compromisso real, uma vez que a “prática da democracia vale muito mais do que um curso sobre democracia” (Gadotti, 2001:61).

Garcia Jané identifica a ESS como “escuela de ciudadanía activa”, uma vez que com a sua prática diária, “estas iniciativas educan en muchos de los valores que deberían animar las personas o instituciones de la futura sociedad, como son la democracia, la igualdad, la autoorganización, la responsabilidad y la solidaridad” (2010:34).

Estas mesmas ideias estão expressas no projeto por nós analisado, senão vejamos:

torna-se urgente e pertinente a promoção de iniciativas que estimulem uma consciência crítica da sociedade em que vivemos, face à construção de um modelo socioeconómico mais justo, equitativo e plural, com base numa sociedade mais esclarecida e emancipada (CJ:6).

Gostaríamos de salientar, nesta afirmação, duas expressões - **consciência crítica da sociedade** e **sociedade esclarecida e emancipada** - uma vez que possuem em si as ideias centrais da cidadania que se pretende construir. Uma das formas de atingir esta prática de cidadania é através do envolvimento na temática do CJ

uma temática privilegiada para trabalhar com as crianças e os jovens **no sentido da sua formação cidadã**, pois **permite ligar o quotidiano às grandes questões mundiais, as opções individuais às transformações sociais, o local ao global**, desenvolvendo as capacidades de **pensamento crítico, de posturas solidárias e de contribuição para a construção de um mundo mais equitativo** (CJ:7).

Adela Cortina alerta-nos para a necessidade de uma *ciudadania económica*, que diz estar esquecida, que se expressa na legitimação das atividades económicas (Cortina, 2009:31). O CIDAC parece assumir esta dimensão *económica* da cidadania:

*[defendemos] um modelo [económico] mais centrado na **participação**, na **valorização dos cidadãos**, no seu papel, da sua **capacidade para poder intervir**, na criação de espaços para que depois possa exprimir esta cidadania (...) Na definição que sempre tivemos de ED, que visa de facto **eleva as capacidades de expressão da cidadania**, a partir do momento que tens pessoas que são capazes de **ler melhor a sua realidade**, (...) **conseguem posicionar-se, defender alternativas, intervir mais**, saber que eles detêm uma parte do poder e que podem fazer alguma coisa com isto (SL).*

2.3.7 Processo de emancipação: conceção de educação

Posicionando-se a ESS e a ED como alternativas ao sistema/pensamento vigente, seria imperativo que se questionasse quais os seus autores de referência na área de educação e qual a sua relação com o sistema atual de educação formal.

Através da análise da literatura, podemos perceber que ambas vão beber aos escritos de Paulo Freire e à sua conceção da educação enquanto processo de emancipação dos indivíduos, enquanto “libertação”

no horizonte de uma visão utópica da sociedade e do papel da educação. A educação, a formação, devem permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um **mundo inacabado** e isso implica a **denúncia** da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada) e, conseqüentemente, de **crítica transformadora**, portanto, de **anúncio** de outra realidade (Gadotti, 2001: 58 e 59)³¹.

No entanto, a ponte entre as duas realidades estabelece-se não só porque se ancoram nas mesmas ideologias educativas, mas porque ambas se assumem como processos educativos. A ED, na sua própria definição (IPAD, 2005), a ESS porque considera como indissociáveis o seu caráter reflexivo e prático.

A Economia Solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo dessa prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a (Singer, 2005:19).

³¹ Negrito conforme o original.

No CIDAC, embora os entrevistados salientem a sua frágil autoridade para se referirem a políticas educativas, ambos apresentam a sua opinião sobre o sistema educativo formal, dentro do qual realizam projetos:

*Temos a perfeita noção de que **estamos a regredir décadas** (...) E onde temos conseguido medir melhor, embora seja um meio de aferição parcelar, é na **capacidade de a Educação para a Cidadania Global ou a Educação para o Desenvolvimento penetrar na escola** (...). Todos os dias encontramos incongruências, obstáculos. Onde encontramos mais receptividade, digamos assim, é nos educadores, justamente (LTP).*

É justamente na perceção das contradições “**entre a prática da escola e os objetivos da cidadania global**”³² (CJ:2), que se baseia o projeto em análise: ‘Comércio Justo: contributo para a construção da Cidadania Global’, pretendendo “contribuir para aproximar a prática da escola dos objetivos da cidadania global” (CJ:2).

O documento ajuda-nos a perceber o que os seus redatores entendem como *contradições*. Em primeiro lugar justifica-nos a importância conferida ao setor de ensino formal, pelos atores de ED:

pela sua finalidade, visto que se propõe formar cidadãos, quer do ponto de vista cognitivo, como relacional, emocional e expressivo; pela sua universalidade, na medida em que por ele passam todas as crianças até, pelo menos, o 9º ano de escolaridade (no caso português); pela sua capacidade de multiplicação, já que envolve professores/as, alunos/as, funcionários/as, pais e encarregados/as de educação e se relaciona com individualidades e instituições locais e, por vezes, de âmbito nacional (CJ:7).

No entanto, a escola, continua o documento, não tem sabido incorporar um modelo de cidadania “nem na sua orgânica e funcionamento, nem na relação que estabelece entre os seus vários protagonistas, nem no modo como dá corpo à sua finalidade” (CJ:7). Indo de encontro ao que os autores afirmavam anteriormente, a escola ainda não está preparada para lidar com os novos

³² Negrito conforme o original.

desafios do mundo atual, integrando em si a relação local/global. Nas palavras do documento: “O mundo não faz ainda parte da escola” (CJ:7,8).

Stéphane Laurent constata ainda que o sistema de ensino está moldado pelo pensamento económico hegemónico, esquecendo a sua principal finalidade:

posso dizer sobre a questão do sistema de educação formal, que gera algumas inquietações no sentido em que a educação, e o sistema formal, são cada vez mais construídos em função do mercado de trabalho e não ancorado no desabrochar das pessoas, do seu enriquecimento, da sua formação enquanto cidadãos. Portanto, há aqui quase uma economicização do sistema formal de ensino (SL).

Para este entrevistado, a questão central nos processos educativos deve ser “a **valorização dos sujeitos como atores da sua própria formação**”.

Questionados sobre os autores nos quais ancoram o seu pensamento, apesar de ambos se mostrarem pouco a favor de “escolas teóricas”, uma vez que não se reveem como académicos ou estudiosos, ambos referiram Paulo Freire, indo de encontro à bibliografia. Luísa Teotónio Pereira refere ainda Ivan Illich e Freinet e Stéphane Laurent, Edgar Morin.

2.3.8 Participação, questionamento e coerência: metodologias

Luísa Teotónio Pereira inicia o seu discurso sobre as metodologias, dizendo que “*as metodologias têm que ter os mesmos valores [que orientam a ação], senão não faz sentido*”. Salieta ainda algo que nos parece de extrema importância para toda a tese que estamos a construir: “*um primeiro ponto a deixar claro é que **todas as metodologias têm valores por trás, não há metodologias neutras***” (LTP).

Partindo destes pressupostos, pensamos ser possível sublinhar alguns pontos-chave das metodologias características do tipo de ações que estamos a analisar, quer em ESS quer em ED:

- a) *as metodologias ativas*, onde a participação do indivíduo é fundamental, onde se dá a voz às minorias e aos excluídos, como é proposto quer pela ESS como

pela ED (Santos, 2007; Andreotti, 2008; Argibay, 2005; Mesa, 2000), e como se pode verificar no discurso dos nossos entrevistados:

metodologias que facilitem a participação, a autonomia, o pensamento crítico (LTP); a inclusão, a participação, o recurso a metodologias activas, o conceber processos formativos com o participante no centro do processo e não como simples destinatário de uma mensagem. Estas questões são centrais e não podemos trabalhar de outra maneira. É uma procura de coerência entre a forma e o conteúdo (SL).

As questões do CJ surgiram na instituição, aliás, por esta forma de trabalhar:

Em 96, organizámos um seminário em Lisboa e em Sintra no quadro de um projeto, conseguimos juntar muitos dos atores de cooperação com os quais tínhamos cooperado ao longo dos anos e decidimos pedir aos nossos parceiros, o que foi muito interessante, que fizessem uma avaliação do nosso trabalho na cooperação. Daí surgiram várias críticas, várias ideias e várias sugestões (...) (LTP).

O projeto que estamos a analisar também é um exemplo da importância dada às *metodologias ativas e participativas*, palavras que são repetidas numerosas vezes ao longo de todo o documento. Aliás, as atividades do projeto preveem formações sobre metodologias ativas ministradas aos professores, de forma que estes as possam colocar em prática nas sessões a seu cargo, e preveem a cedência às escolas de materiais pedagógicos que facilitem a sensibilização das crianças e dos jovens “com base em metodologias participativas, apelando a um espírito crítico e motivando para a acção” (CJ:19).

Outro aspeto que se salienta é o facto de ser dada voz, no projeto, aos atores do terreno, geralmente pouco tidos em conta:

Serão solicitadas a estas associações [da Guiné-Bissau e de Timor-Leste] imagens que tenham recolhido no âmbito das suas actividades. De facto, as pessoas que trabalham no terreno são as mais indicadas para definir quais as imagens que são relevantes (CJ:19).

Esta é uma forma que comprova os valores e as metodologias da ED colocadas na prática;

- b) o *questionamento* dos modelos dominantes, relacionado com a “*criação do pensamento crítico*” (LTP) está sempre presente, em ambas as áreas (Santos, 2007 e Andreotti, 2006) e no discurso dos entrevistados. Stéphane Laurent diz-nos a certa altura da sua entrevista:

De uma certa maneira, pelo menos em quinze anos de percurso no CIDAC, nunca vi episódios onde chegamos a conclusões, a uma definição precisa de alguma coisa, uma corrente a seguir, uma metodologia fechada a pôr em prática. Não é bem esta maneira que temos de intervir e é muito menos confortável, porque, como dizia, chegámos sempre a questionar (SL).

E continua, dando um exemplo prático do seu próprio processo e de projetos do CIDAC:

no CJ, por exemplo, tínhamos construído um caminho consolidado, com base em definições e práticas que viemos depois a sabotar, de certa maneira. A partir de um certo momento não podemos continuar a avançar, tendo consciência de que isto nega o que defendemos. (...) Por essência, temos tendência, por questões da cultura da organização, a questionar um bocadinho tudo (SL).

No projeto é visível a preocupação de fomentar este espírito nos mais jovens. Na formulação do resultado esperado 1, pode ler-se:

Nos casos dos/as alunos/as, estes/as terão aprendido sobre o CJ de **forma participativa**, através das **metodologias utilizadas**, trocando experiências com alunos/as de outras escolas e conhecido outros/s actores envolvidos/as no movimento. Esta experiência será fundamental para que desenvolvam o **espírito crítico**, conheçam **outras formas** de lidar com a organização do trabalho e o consumo, e, sobretudo, aprendam sobre as suas **potencialidades enquanto cidadãos/ãs** e desenvolver uma **postura mais cooperativa e solidária** (CJ:36).

Este excerto permite-nos verificar a preocupação com a construção do espírito crítico e a metodologia utilizada pelas instituições envolvidas para o atingir – *aprendizagem através de metodologias participativas, troca de experiências com diversos atores e conhecimento sobre alternativas;*

- c) a questão da *coerência*, da “*relação entre o conteúdo e a forma*”, como nos diz Stéphane Laurent, “*a maneira como dizemos, ou a maneira como fazemos as coisas carrega também sentido (...). Estas questões são centrais e não podemos trabalhar de outra maneira. É uma procura de coerência entre a forma e o conteúdo*”. Para exemplificar melhor esta questão, dá-nos ainda exemplos de projetos em que o CIDAC esteve envolvido:

Podemos ver isso em alguns produtos do projeto que foram feitos por organizações da Galiza ou de outras zonas. Tentámos descentralizar o máximo de informação e intervenção. Valorizar os recursos e as competências que estavam dentro da rede para romper com uma arquitetura, que é, pela própria natureza dos concursos, muito vertical. Na sua gestão, tentou-se que fosse uma gestão horizontal, de modo a haver espaços possíveis para se apropriarem da intervenção. Quando trabalhamos com professores, a questão de fazer os professores atores da própria ação, é uma coisa absolutamente fundamental (SL).

Pensamos ter encontrado vários momentos em que esta coerência se verifica no documento analisado: por um lado, ao fazer-se uma apologia de metodologias ativas, baseadas nas experiências pessoais, e ao serem proporcionados e valorizados momentos no projeto para que isso aconteça

serão incentivados: o aproveitamento das competências dos/as participantes; a ponte com outros clubes existentes na escola (...); o envolvimento de professores/as das várias disciplinas (interdisciplinaridade); o convite a actores da região para apresentarem o seu trabalho (CJ:22)

por outro, ao serem incentivadas atividades que permitam atingir os objetivos propostos,

(...) concretização de propostas para um consumo mais responsável das escolas – 1) trabalho de **consciencialização dos/as alunos/as sobre a responsabilidade de organismos** como a sua escola em praticarem um Consumo Responsável; 2) os/as alunos/as **avaliam** os hábitos de consumo da própria escola; os/as alunos/as **propõem soluções** à direcção da escola; 4) os/as alunos/as **fazem o acompanhamento da aplicação prática do processo**, verificando em que medida a direcção da escola adopta as soluções propostas (CJ:23).

Esta proposta de atividade requer um nível de reflexão profunda que obriga a desenvolver a observação e leitura da realidade que nos rodeia, o espírito crítico, a procura de alternativas, a criação de propostas e a experiência da sua implementação e avaliação, o que implica a vivência mesmo dos acontecimentos, a utilização das metodologias ativas e participativas.

Verifica-se ainda outro nível de coerência no projeto, relacionado com a elaboração do mesmo, considerando-se fundamental o “envolvimento, integração, comunicação, participação e cooperação de toda a equipa – técnica e de animadores/as – nas etapas de preparação, execução e avaliação das actividades” (CJ:32 e 33). Isto operacionaliza-se, para além de todas as atividades previstas, através de “encontros bilaterais ou conjuntos para corrigir determinadas falhas; melhorar a compreensão do processo, resolver situações de imprevisto, partilhar experiências e colher sugestões para as iniciativas e materiais a editar e adaptar” (CJ:33), o que significa a existência de um acompanhamento constante, “para adequação dos conteúdos e metodologias à prática no contexto de cada escola, tendo em conta as dificuldades e as oportunidades que se vão identificando” (CJ:16). Este procedimento comprova a valorização do processo, enquanto aprendizagem partilha e crescimento, e não apenas a valorização dos resultados.

Notemos, ainda, que os indivíduos encarregues de relação com os professores e os alunos não são chamados de “formadores” mas sim de “animadores”, o que tem um significado muito particular dentro da aposta nas metodologias ativas e participativas, indo de encontro à ideia já anteriormente referida de que os formandos são atores da própria formação e

que apenas é necessário um facilitador, um “animador”, que oriente o processo.

Uma outra preocupação que gostaríamos de salientar, ainda relativa à coerência, é a questão da sustentabilidade. Quer nos empreendimentos de ESS (Gaiger, 2010), quer nos projetos de ED existe uma preocupação com a sua sustentabilidade. O que acontece depois que os projetos financiados terminam? Terá o projeto, de facto, gerado uma mobilização, uma aprendizagem que persista no tempo? Essas preocupações são visíveis nesta candidatura, uma vez que pode verificar-se que se espera que os professores e alunos envolvidos no projeto, no final do mesmo,

estejam devidamente empenhados para dar continuidade às actividades de forma autónoma, criando também sinergias com a loja do mundo da sua região geográfica e entre as próprias instituições de ensino envolvidas, para o desenvolvimento de novas iniciativas e a participação em acções locais promovidas pelos diferentes actores deste projecto (CJ:35),

ficando patente que se considera que isto se atingirá pelo desenvolvimento de competências geradas pelas atividades propostas no decorrer do projeto: “todas as actividades foram também pensadas no sentido de estimular a participação, promover o envolvimento e a prática de intervenção” (CJ:33).

Apesar de toda a apologia às metodologias ativas, Luísa Teotónio Pereira chama a nossa atenção para algo fundamental - o grau de exigência requerido pela utilização das mesmas, o que dificulta a sua utilização:

(...) conseguirmos aplicar as metodologias até ao fundo é outra coisa, porque, quando as metodologias são bastante exigentes, torna-se difícil [a sua colocação em prática]. É preciso realmente pensar que isso é suficientemente importante e conseguir ganhar espaços e tempos e energias para isso, o que nem sempre é fácil (LTP).

2.3.9 Os protagonistas: atores envolvidos

A questão dos públicos não é claramente abordada, quer na área da ESS, quer na área da ED, no entanto, pensamos que a razão reside no facto de ambas serem uma proposta para todos e não serem direccionadas para nenhum grupo em particular. Ao contrário do que se poderia pensar à partida, e porque a ED tem no seu próprio significante a palavra “Educação”, a ED não está apenas virada para professores e alunos, ou para o sistema formal de ensino, mas é um processo, como esperamos ter deixado claro em capítulo próprio, que envolve todos os indivíduos, todos os cidadãos. A ESS também é uma proposta ao alcance de todos, uma vez que não se baseia apenas em teorias económicas para estudiosos, mas se propõe como uma forma de viver e praticar a economia numa base quotidiana, que vá muito para além de transações com base no valor de troca, mas que explore outro tipo de valores, que afete as próprias relações interpessoais.

Esta forma de estar transparece nas palavras dos nossos entrevistados:

*Públicos não temos definidos à partida, diz-nos LTP, **trabalhamos muito com o público em geral.** (...) E porquê? Porque a sociedade portuguesa é muito fragmentada e sentimos que **há muita gente**, sobretudo nos últimos anos, e até malta mais nova, que se interessa por certas coisas e que está atenta, e que quer fazer coisas, mas não sabe bem como, nem onde (LTP).*

Stéphane Laurent identifica alguns atores importantes, sugerindo, no entanto, esta tónica na opinião pública em geral:

A comunicação social, como público que permite amplificar, multiplicar, conteúdos para a opinião pública, mas também na formação de competências analíticas nesta área. Os consumidores, que é a opinião pública ao assumir algum poder de compra, e um poder de compra que consideramos político (SL).

Luísa reforça o papel do setor educativo porque, apesar de não ser exclusivo dos processos de ED, representa um papel importante:

no público escolar acabamos por nos centrar no trabalho com os professores, com os educadores. Preferimos até a palavra “educador” (...). Tentamos utilizar essa palavra no sentido abrangente, na medida em que as organizações não podem trabalhar com toda a gente e os educadores acabam por ser mais multiplicativos e são eles que estão em contacto direto com os alunos (LTP).

O projeto analisado define-se como dirigido a toda a comunidade escolar, tendo como grupos-alvo diretos: animadores, professores e alunos com o objetivo de “formação de recursos humanos visando a capacitação de professores/as e alunos/as para estimular mudanças de comportamento na comunidade educativa” (CJ:2), e grupos-alvo indiretos: funcionários, pais e encarregados de educação e restantes membros das comunidades educativas.

Outros atores envolvidos no projeto são os parceiros, neste caso, a cooperativa Mó de Vida, organização proponente do projeto. Na candidatura pode ler-se que esta parceria está bem suportada: “ambos são membros da rede internacional ‘Espaço por um Comércio Justo’; parceiros noutros projetos conjuntos e organizam regularmente ações conjuntas para a promoção do Comércio Justo” (CJ:5), o que se apresenta como argumento para a garantia do sucesso da mesma. No entanto, o que consideramos mais importante, e que é claramente explícito, é a assunção da partilha de valores: “a Mó de Vida e o CIDAC têm um longo historial de cooperação, para além de partilharem a mesma visão quanto às formas de trabalho cooperativo e participativo” (CJ:32).

2.3.10 Propostas alternativas: caminhos

O reconhecimento de propostas mútuas daria, *de per si*, uma dissertação. Seleccionamos para a nossa reflexão alguns pontos que destacamos da análise bibliográfica e que se verificaram, também, na análise da instituição:

- a) *reconhecimento e respeito pela diversidade* - a este respeito, podemos recordar Sousa Santos quando este propõe um “procedimento de tradução” (Santos,

2007) no relacionamento com outras culturas, processo base de uma Educação para o Desenvolvimento.

O projeto analisado tem algumas passagens que deixam entrever estas preocupações. A certa altura pode ler-se “o mundo ainda não faz parte da escola” (CJ:7 e 8), o que nos aponta para a falta de diversidade que é apresentada na escola e que os redatores do projeto querem combater, ao reconhecer que mesmo a Formação Cívica³³, espaço privilegiado para estas temáticas, “não se afastou, até agora, do padrão ‘nacional’ que a formatou à nascença” (CJ:8), carecendo de um pendor global. Mais à frente, aquando da apresentação das atividades do projeto, é referida a realização de um encontro destinado ao intercâmbio de experiências que visa, entre outros objetivos, proporcionar um momento de partilha entre vários atores do CJ, contando com a presença, nomeadamente, de um “representante de uma organização de produtores do Sul” (CJ:22), o que é uma mais-valia nesta procura da diversidade, das vozes de outras partes do mundo que têm experiências diferentes a partilhar e soluções diferentes a propor.

No entanto, na procura de relações na diversidade, por vezes, surgem equívocos para os quais Luísa Teotónio Pereira nos alerta, nomeadamente, o perigo de se confundir *igualdade* com *equidade*:

*com a igualdade há muitas vezes um equívoco que é pensar em situações perfeitamente simétricas, iguais. A equidade é um conceito que dá mais claramente a ideia de que pode haver situações diferenciadas, mas que têm que ter alguma equivalência, digamos assim. E, portanto, pode haver pontos de partida diferentes, pode haver contextos diferentes, pode haver várias coisas que podem ser diferentes, mas **tem que haver aqui equivalências do ponto de vista do bem-estar, do ponto de vista do acesso, do ponto de vista da qualidade de vida.** Ao passo que muitas vezes igualdade remete muito para uma perceção de que os contextos devem ser iguais, ou os pontos de partida, e isso nem sequer é real, não é nesse mundo que a gente vive e, portanto, **estamos permanentemente a ter que procurar traduções, como diz o Boaventura, e equivalências, chamemos assim.***

³³ Área curricular não disciplinar existente no período de redação e implementação do projeto, atualmente extinta.

b) *procura de soluções também na diversidade* – se os pontos de partida são muito diversos, também as soluções terão de ser muito diversas, e essa é outra ligação clara entre as áreas que abordamos. Boaventura (2007) fala-nos, para um plano político, por exemplo da procura de uma “demodiversidade”; Namorado (2004) refere o carácter “fecundo” da área de Economia Social, enquanto “elemento de uma globalização diferente daquela que predomina hoje” e coloca a tónica da sua excelência neste facto de estar aberta a experiências, a propostas que correspondam às necessidades específicas dos tempos, dos espaços, dos protagonistas. Stéphane Laurent refere a diversidade nesta procura de referências, de ideologias, de soluções:

Do ponto de vista ideológico, não vejo alguma coisa que possa ser um somatório do que nos preocupa. E de autores, só pela diversidade – de Wallerstein a Latouche, Sogee. É uma extrema diversidade e podem ser fontes de inspiração.

O projeto em análise, apesar de se focar no CJ, também alerta que serão abordados temas como a soberania alimentar, a economia solidária e o consumo responsável, procurando, na diversidade de abordagens, alguns caminhos, dentro da complexidade inerente às mesmas, como os próprios redatores reconhecem: “Estes temas devem ser tratados não isoladamente, mas numa perspectiva transversal, tornando-os de fácil compreensão, mas nunca de uma forma simplista, não abdicando da complexidade que possuem em si próprios” (CJ:13);

c) *fortalecimento das relações interpessoais* – algo que também ressalta em todas as leituras que fizemos é a grande crença na construção de algo que valha pelo próprio processo de aprendizagem, de crescimento, de estreitamento das relações afetivas entre os participantes. Na área da ESS não podemos deixar de referir o já citado Luigini Bruni que traduz toda a riqueza do que ele chama de “bens relacionais”, bens que emergem do contacto e das relações interpessoais, onde os maiores valores são a gratuidade, a reciprocidade, a

afetividade. Singer refere-se à necessidade de uma “reeducação coletiva” que mude os comportamentos da competição para a cooperação (2005:16), uma vez que são os primeiros que predominam na sociedade atual.

Na proposta para a organização de um intercâmbio de experiências, no projeto de CJ em análise, podemos verificar que existe uma preocupação, reconhecida pelos próprios autores do projeto, na criação de relações e de “sentimentos de pertença a um grupo mais alargado” (CJ:21), para além da partilha de poder e de recursos estar subjacente a toda a teoria do CJ em si mesma;

d) *reconhecimento do Ser Humano como protagonista* – na sua obra “O Humano e o Social”, Américo Mendes (2011c) reflete:

Vivemos tempos em que estão em causa as fronteiras entre o humano e o não humano, tempos em que o ‘económico’, especialmente nas suas formas mercantis, parece prevalecer sobre o ‘político’ e o ‘social’. Em tempos assim é útil aprofundar os conceitos básicos do que é o ser humano e do que são as relações sociais que ligam os seres humanos entre si (...) (2011c:1).

Voltar à centralidade do ser humano na economia, na política, na análise social, de forma que os indivíduos se assumam como protagonistas na construção da sua própria realidade, o que torna necessário um processo educativo, apetrechado de ferramentas que “permitam analisar as pessoas, as suas ações e os mecanismos que regem a sociedade” (1999). É isto mesmo que é proposto pelo projeto de CJ em análise – a “construção de uma **cidadania global**³⁴, estimulando a participação cidadã, o espírito crítico e a acção efectiva (CJ:8 e 9).

Stéphane Laurent também sublinha esta necessidade de processos

mais complexos, mais morosos, mas que permitam às pessoas lerem a sua realidade e fazerem opções em consciência, que visem elevar as capacidades de expressão da

³⁴ Negrito já existente no original.

cidadania. (...) Pessoas que são capazes de ler melhor a sua realidade, entendê-la melhor, conseguem posicionar-se, defender alternativas, intervir mais, saber que eles detêm uma parte do poder e que podem fazer alguma coisa com isso (SL).

e) *organização da ação coletiva* – este ponto pode parecer contraditório face ao anterior, no entanto, não o é. Apesar do papel central conferido ao ser humano, as áreas que estamos a analisar vivem, sobretudo, da organização das vontades e ações individuais em ações coletivas. Américo Mendes diz-nos que a missão principal das instituições de Economia Social é a de incentivar e organizar “a ação coletiva no sentido de contribuir para relações mais solidárias dos seres humanos entre si e destes com o meio ambiente em que vivem” (2012:11). Na área da ED, esta noção de juntar vontades em torno de ações coletivas também está presente. Ouçamos as palavras de Luísa Teotónio Pereira:

nós pensamos nesta malha de cidadãos bastante abrangente (...) podemos ir encontrando e captando vontades e pondo em contacto pessoas e até instituições, de modo a conseguir pôr pessoas que estão isoladas a fazer coisas em conjunto (LTP).

Podemos encontrar esta vontade ao longo do documento do projeto CJ, no estímulo às atividades centradas na leitura da realidade pelos alunos, na procura de soluções de forma partilhada e refletida, na organização de encontros para o intercâmbio de experiências, na abertura e conhecimento de outras realidades e outras propostas alternativas, etc. No fundo, este projeto pretende organizar a ação coletiva de uma série de atores da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação), dinamizados por animadores externos à escola, que mobilizam a ação coletiva no sentido da descoberta do CJ enquanto proposta para alguns problemas específicos vividos na sociedade atual, cruzando-os com atores da realidade do CJ – produtores de países do Norte e do Sul, distribuidores, cooperativas, lojas e clubes de CJ, etc;

f) *procura de atitudes globais favoráveis* – por último consideramos que um dos caminhos propostos pelas áreas que estudamos é a procura de atitudes locais mas que tenham em mente um bem maior, um bem comum a toda a humanidade, que contenham a procura de uma *globalidade de atitudes cívicas*.

Globalizar la solidaridad, la interculturalidad y la cooperación como alternativa a la mundialización de la pobreza, al pensamiento único, al determinismo cultural, a la competencia ilimitada y a la insolidaridad (Argibay, 2005:50).

No documento de candidatura do projeto pode ler-se, como estratégia para combater a problemática das escolas estarem demasiado encerradas em si mesmas, “abrir a escola às temáticas globais, a partir do Comércio Justo e das questões com ele relacionadas (Soberania Alimentar, Economia Solidária, entre outras) e promover actividades que proporcionem contactos entre escolas e com o meio envolvente (...)” (CJ:10), onde se verifica também esta preocupação da questão global, de forma muito explícita.

Não resistimos a voltar a citar Stéphane Laurent quando diz que acredita na globalização, não no sentido de predominância de um pensamento hegemónico, mas no sentido de uma *“globalização das solidariedades, globalização das culturas, globalização no sentido de um processo, de uma partilha, do interconhecimento”*.

2.3.11 Mais além: a voz aos entrevistados

Tendo sido alvo de uma pergunta direta nas entrevistas que tivemos com os representantes do CIDAC, pensamos ser importante dedicar-lhe um espaço nesta nossa dissertação.

Luísa Teotónio Pereira estabelece a relação da seguinte forma:

Se pensarmos que a ED tem a ver com o questionar o mundo em que estamos e encontrar formas de o tornar diferente, portanto, mais equitativo, mais justo, uma das maneiras de fazer isso é procurar formas concretas de alternativas ao nível económico. Podíamos

trabalhar ao nível cultural, podíamos trabalhar a vários níveis, mas acabamos por escolher este nível económico pela história que eu já disse antes, porque isso foi expressamente encomendado pelos parceiros do sul, mas também porque em Portugal, contrariamente ao que acontece noutros países europeus, praticamente não há ONG a trabalhar nesta área.

Esta citação vai de encontro à nossa tese de que a ED é esta proposta de como observar o mundo e de intervir sobre ele e que as ESS são propostas do ponto de vista económico. O projeto de CJ é claro quanto a estas ligações presentes na visão dos seus redatores:

O Comércio Justo é uma temática privilegiada para trabalhar com as crianças e os jovens no sentido da sua formação cidadã, pois permite ligar o quotidiano às grandes questões mundiais, as opções individuais às transformações sociais, o local ao global, desenvolvendo as capacidades de pensamento crítico, de posturas solidárias e de contribuição para a construção de um mundo mais equitativo (CJ:7).

Stéphane Laurent utiliza o conceito de “ferramenta” e de “modo de intervenção”, dizendo que a ED é uma forma de trabalhar “o tema do Comércio Justo e de todas as problemáticas relacionadas com ele. (...) Portanto, temos aqui o cruzamento do **modo de intervenção numa temática**”. No entanto, considera ter havido uma evolução na forma como se relacionaram estes dois conceitos – se, a início, como já foi dito, o fio condutor foi a ED, o modo de intervenção, centrado no tema do CJ, este cruzamento foi sofrendo alterações e hoje o CIDAC assiste a uma situação peculiar: “através da abertura de um espaço comercial, passamos a **uma prática de ED profundamente embutida na atividade económica**”.

2.3.12 Contribuições mútuas

Para concluir, estabelecidas as pontes entre os conceitos, sentimos necessidade de abordar, ainda que numa brevíssima reflexão, uma questão que esta última citação nos suscitou – para além do que estes conceitos têm em comum, o que pode cada uma destas áreas (a ESS e a ED) oferecer à outra, quer ao nível teórico, quer ao nível prático, organizacional?

Quanto ao que a ED pode contribuir para a ESS, gostaríamos de salientar três pontos fundamentais:

a) *a oferta de uma ferramenta de leitura do mundo* – antes de se procurarem soluções, como as da ESS, é necessário que os indivíduos leiam a realidade que os envolve, percebam a complexidade das situações e identifiquem algumas causas. Neste processo, como pensamos ter deixado explícito, a ED é uma das ferramentas, um dos processos fundamentais. Reforçando esta noção de processo em que todos estamos envolvidos, Luísa Teotónio Pereira afirma que prefere o conceito de *Aprender para o desenvolvimento* ao de *Educação para o Desenvolvimento*, para “retirar à ED aquela noção que muitas vezes existe que é a de que uns educam outros”. E dá-nos um exemplo,

o CIDAC é uma organização que já faz ED desde há quase 40 anos e isso gerou a ideia de que já sabe imensas coisas e anda aqui a espalhar as suas boas-novas. E de facto nós não nos sentimos nada assim. Estamos sempre a descobrir coisas e estamos sempre a mudar de opinião, dentro de um certo leque de opiniões, evidentemente, mas vamos evoluindo no nosso pensamento e isso para nós é que é o nosso certificado, é sentir que não estamos parados nem estamos agarrados a qualquer coisa que é imóvel (LTP).

O percurso realizado pelo CIDAC no âmbito do Comércio Justo é exemplificativo destas dimensões, destas pontes, destes contributos mútuos. Em 1996, o CIDAC tem um encontro com os seus parceiros dos países do Sul, como já foi referido anteriormente, em que estes pedem ajuda para fazer face às situações que consideravam injustas na estruturação do comércio internacional.

Começámos à procura do que seriam essas alternativas viáveis para sair, para encontrar ‘a luzinha ao fundo do túnel’, e, nas pesquisas que fizemos, encontramos o Comércio Justo, do qual não tínhamos ouvido falar, não era conhecido em Portugal, mas que nós achámos que poderia ser uma dessas pistas e, portanto, decidimos meter mãos à obra (LTP).

Vários foram os elementos que agradaram ao CIDAC nesta descoberta do Comércio Justo - “a ideia de que era possível haver uma **alternativa muito concreta**, para a qual **todos os cidadãos podiam contribuir (...)**”; e o facto de conjugar vários tipos intervenção - “**tinha uma componente educativa e tinha uma componente de lobbying e advocacia**. Portanto, estávamos aqui a conseguir conjugar algumas das recomendações que os parceiros nos tinham feito” (LTP). No entanto, o caminho não foi linear, como nos explica Stéphane Laurent:

adotámos esta temática [Comércio Justo] sem a questionar particularmente de início, isto é, o que estava no papel convencia-nos na questão de enfrentar a questão das assimetrias norte-sul, do respeito das regras da OIT [Organização Internacional do Trabalho], de dar oportunidade a produtores e produtos marginalizados. E era este Comércio Justo que conhecemos no comércio que hoje em dia chamamos dominante, que funciona por critérios, etc (SL).

Centrado no seu trabalho de ED, o CIDAC empenhou-se em divulgar o conceito de Comércio Justo, numa vertente educativa, como, aliás, nos diz Stéphane:

*a génese do Comércio Justo está associada à **questão educativa**. Não se podem retirar os dois elementos. (...) Do ponto de vista genético, no ADN do Comércio Justo a questão educativa, a Educação para o Desenvolvimento está lá, nos fundamentos. Associado a um **processo de alerta sobre as desigualdades norte/sul, sobre o impacto sobre o nosso consumo, sobre o desenvolvimento dos países do sul** (SL).*

Contudo, durante este processo, começaram a verificar “**algumas contradições**” que os levou a questionar o modelo que estava a ser disseminado:

*a questão da **distribuição dos produtos de Comércio Justo nos supermercados** que nos parecia problemática, a entrada no Comércio Justo das **multinacionais, com produtos próprios, as derivas da certificação** por parte de uma organização que se chama ‘Fairtrade Labelling Organization’ (FLO), que era uma fundação inicialmente, uma figura de economia social que criou uma empresa, que se chama ‘FLO International’ e onde o esquema de certificação mudou, passando a ser pago pelos produtores (SL).*

Todas estas questões se revelaram problemáticas para o CIDAC: os pequenos produtores, para quem tinha sido criado o Comércio Justo, voltaram a não ter acesso à certificação e, portanto, voltaram a ser excluídos; nos supermercados, deixou de ser possível fornecer informações aos consumidores sobre a origem dos produtos e as suas condições de produção, perdendo-se o cariz educativo do Comércio Justo. *“Foram um conjunto de contradições que nos levaram a questionar as derivas deste Comércio Justo, que doravante chamamos de dominante. E a encontrar, procurar, alternativas”* (SL). A partilha destas preocupações com parceiros - a cooperativa Mó de Vida, portuguesa, e outras organizações internacionais - levou à consideração de que se assiste *“a uma recuperação progressiva do Comércio Justo pela economia do mercado”* (SL). Esta reflexão levou à assinatura de um Manifesto³⁵ que fundamenta o que o CIDAC considera o Comércio Justo numa linha que

efetivamente julgamos transformador e não reproduzidor do sistema. Existe um Comércio Justo que tem toda uma linha de justificação que é paliativa, enquanto nós estamos numa linha de justificação que é transformadora (SL).

Este exemplo vivido pela própria instituição reforça o que tem vindo a ser dito sobre o papel da ED para a leitura crítica da realidade, o questionamento, a procura e a criação de soluções alternativas, que leva ao crescimento e à evolução, como um dos entrevistados referia anteriormente;

- b) a *diminuição dos problemas de informação assimétrica* - Américo Mendes (2011a:147 e 148) refere que uma das especificidades das OES é a ocorrência de problemas de informação assimétrica, ou seja, problemas de risco moral e de seleção adversa. Os problemas de risco moral podem ocorrer entre a direção das organizações e os seus trabalhadores - uma vez que a direção é composta por voluntários que não estão em permanência nas instituições; não é proprietária dos ativos, o que pode levar a um menor empenho na

³⁵ Consultar anexo 6.

gestão dos mesmos; e não se verifica uma avaliação periódica das mesmas - ou entre a organização e os seus apoiantes - uma vez que os doadores não acompanham o uso que se faz aos seus donativos. Os problemas de seleção adversa relacionam-se com o desconhecimento de toda a informação necessária, o que faz com que, por vezes, possa existir mau uso dos serviços, por parte dos utentes, ou mesmo contratações erradas, por parte das direções em relação aos seus colaboradores. Em ambos os casos, consideramos que a ED pode ser uma boa contribuição uma vez que estes problemas só podem ser combatidos pela formação, em conhecimentos, competências e valores, de todos os intervenientes nos processos e uma vez que a ED assenta num processo de educação que visa a responsabilização dos cidadãos para os papéis que desempenham na sociedade. Se todos os participantes das OES estivessem despertos para os processos de ED e estivessem conscientes dos valores subjacentes quer à ED quer à ESS, decerto estes problemas ficariam esbatidos;

- c) o combate aos problemas de *free-riding* - o argumento anterior também se aplica a este tipo de problemas. Uma das grandes críticas à ESS é a de que propõe ideias interessantes, em teoria, mas que na prática não são exequíveis, uma vez que há sempre indivíduos que se demitem do seu dever cívico, aproveitando-se do comprometimento de outros. É aqui que, mais uma vez, a ED pode ter um papel fundamental ao formar cidadãos cada vez mais conscientes, empenhados e participativos, que cumpram bem o seu papel.

Se nos detivermos sobre o que a ESS pode oferecer à ED, parece-nos ser importante:

- a) a possibilidade de pensar a cidadania global a partir de uma visão da economia diferente do *mainstream*;

- b) a oferta de propostas de soluções e de alternativas do ponto de vista económico, com a particularidade de estas não serem feitas em sentido estrito (ao nível das finanças, por exemplo) nem no sentido da prossecução do lucro, mas de uma forma holística, tentando, no seguimento do que é proposto pela ED, conjugar as preocupações locais/globais, as questões da relação do homem com a natureza e das relações interpessoais, entre outras;
- c) a abertura de espaços práticos de participação cívica, onde o empenhamento dos cidadãos pode ganhar forma, como acabamos de ver no projeto de CJ.

Conclusões

“Trata-se, em essência da construção de uma nova sociedade, dentro e em oposição à velha.” (Singer, 2005:20)

Considerações finais

A presente dissertação debruçou-se sobre a análise da relação entre a Economia Social e Solidária e a Educação para o Desenvolvimento e a forma como esta relação é percebida e transmitida em projetos de ED que exprimem e mobilizam princípios e conteúdos de ESS. Para responder a esta problemática, foram perseguidos os seguintes objetivos: analisar e discutir os conceitos de Economia Social e Solidária e de Educação para o Desenvolvimento; estabelecer pontos de contacto entre os dois conceitos; proceder a um estudo de caso de uma organização identificada, com base nos dados do relatório de acompanhamento da ENED, como principal representante da articulação entre preocupações, princípios e práticas de ED e de ESS e analisar as pontes estabelecidas entre dimensões da ED e da ESS num projeto, da organização selecionada, explicitamente vinculado a estas duas problemáticas.

Iniciamos, num primeiro capítulo, pela reflexão em torno do conceito de globalização, seguindo autores que o apresentam como alastramento de um pensamento hegemónico, a nível político, económico e cultural, fomentador de desafios a que a sociedade atual tem de responder, uma vez que neste processo se podem estar a silenciar e a fazer desaparecer uma multiplicidade de outras experiências que povoam o mundo.

Como tentativa de resposta a estes desafios potenciados pela globalização, passamos à reflexão sobre os conceitos de Economia Social e de Economia Solidária. Deste capítulo, importa salientar que, apesar das suas raízes históricas e geográficas mais profundas serem diferentes e de se servirem de meios diversos, ambas representam propostas de rutura com o sistema vigente, de forma a devolver a economia a um entendimento mais enformado por valores como a solidariedade e a justiça social, que permitam reforçar a coesão social e o espírito de cooperação, de comunidade. Dando corpo a algumas das problemáticas que ambas combatem, analisamos causas e consequências da natureza expansiva do mercado, analisamos fatores que estão na origem da crise dos sistemas políticos e da quebra dos laços sociais, e terminamos com o conceito polissémico de desenvolvimento. Porque ambas as visões interessam ao nosso estudo, unimos os dois conceitos, sob a denominação Economia Social e Solidária.

Num terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre a história, os fundamentos e os desafios da Educação para o Desenvolvimento. Reforçamos a ideia de que este conceito surge ligado à evolução do conceito de desenvolvimento e da história das ONGD, como processo educativo que visa formar cidadãos mais conscientes e comprometidos, fornecendo uma ferramenta de reflexão sobre as problemáticas do mundo atual. Ancorada na vida quotidiana, a ED, não sendo um conteúdo mas uma proposta de analisar o mundo de forma transversal, exprime-se em conhecimentos (saber-saber), competências (saber-fazer) e atitudes/valores (saber-ser). Apoiada numa visão que se arrisca a saltar os muros e a olhar para o mundo existente para a deles, a ED tem de tomar algumas precauções no sentido de não se deixar enformar totalmente pelas “lentes” do observador e de não tornar, devido a esse enviesamento, numa nova forma de imposição e domínio. É forçoso reconhecer que o conhecimento é sempre parcial, ditado pelas condições e vivências de cada sujeito e que, portanto, para se ter um conhecimento mais alargado e mais próximo da realidade, o importante é a abertura para desaprender e reaprender numa partilha real, sem desequilíbrios de poder pré-estabelecidos.

Finda a primeira parte, sentimo-nos capazes de estabelecer algumas relações entre as duas áreas, a ESS e a ED. A nossa primeira tese consiste na aceitação da ED enquanto ferramenta que propõe uma forma de olhar o mundo aplicável em diferentes domínios da vida social. Isto significa que acreditamos que a ED, enquanto processo de formação de cada cidadão, tem em si valores, processos, metodologias que podem ser aplicadas na análise e na apresentação de propostas de modelos políticos, de relação com o ambiente, de educação, etc. Neste contexto, consideramos a ESS como uma das formas de expressar a ED no campo económico. Ambas apresentam em comum o facto de serem propostas alternativas aos sistemas instalados – a qualificação da economia como “social” e/ou “solidária” e a qualificação da educação como “para o desenvolvimento” demonstra que ambas se querem posicionar face aos conceitos instituídos, propondo algo diferente. A análise bibliográfica sugeriu-nos algumas categorias que nos serviram de base para a elaboração do estudo de caso, na segunda parte da dissertação:

- Conceitos e valores fundamentais
- Problemáticas que confrontam
- Conceção de globalização
- Conceção de economia
- Conceção de desenvolvimento
- Conceção de cidadania
- Conceção de educação
- Metodologias utilizadas
- Atores envolvidos
- Caminhos propostos

A segunda parte inicia com a identificação da organização onde vai ser levado a cabo o estudo de caso, tendo como ponto de partida a base de dados realizada no âmbito do Relatório de Acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2011. Para selecionarmos a entidade, definimos alguns critérios: ser uma entidade com o estatuto de ONGD; promover projetos estruturados na área de ED; concorrer, com esses

projetos para os objetivos 2 e 3 da estratégia, no âmbito da educação formal e não formal; trabalhar temáticas que possam identificar-se com a ESS (pela dificuldade de identificação das temáticas de ESS, uma vez que todas poderiam estar relacionadas, acabamos por selecionar o trabalho na área de Comércio Justo como critério de seleção) e reconhecer, nos seus documentos oficiais, a sua filiação à Economia Social e/ou Solidária tendo um caminho comprovado de empenhamento nessas mesmas áreas. Após esta análise, identificamos como entidade em estudo o CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.

No último capítulo da nossa dissertação procedemos, assim, ao estudo de caso, baseado em entrevistas a dois representantes da instituição e no documento de candidatura do projeto “Comércio Justo: Contributos para a construção da Cidadania Global” à linha de financiamento de ED do, então, IPAD, constituindo, ele próprio, um documento de estabelecimento de relações ao candidatar-se com uma temática indubitavelmente reconhecida como de ESS, o Comércio Justo, a uma linha de financiamento de ED. A análise de conteúdo destas duas tipologias de fontes de dados teve por base as categorias previamente estabelecidas aquando da análise bibliográfica, uma vez que serviram de guião das entrevistas semi-estruturadas e de grelha de análise das mesmas e do documento produzido no âmbito da candidatura do referido documento.

Do cruzamento das informações sugeridas pela análise bibliográfica, da análise de conteúdo às entrevistas e da análise documental, surgiram-nos as seguintes conclusões:

- Os pilares: conceitos e valores fundamentais

Identificamos como conceitos e valores fundamentais comuns às duas áreas, a procura de um mundo com maior *justiça social*, baseado em redes de *solidariedade*, que permitam reforçar a *coesão social* e o *espírito de cooperação e de comunidade*. A construção deste mundo, que implica *resistência, rutura*, e proposta de *alternativas* só poderá ser efetivada a partir de uma *cidadania ativa*, quer *política* quer *social*. Em ambas as áreas se pode encontrar o reconhecimento

de um espírito de *missão*, imbuído por uma *visão* na possibilidade de um outro mundo.

- Batalhas a travar: problemáticas que confrontam

Nesta categoria, reconhecemos problemáticas comuns.

Algumas *caraterísticas do sistema de mercado, capitalista*, que produz, incessantemente, excluídos e que desumaniza o indivíduo, vendo nele apenas as suas capacidades produtivas.

A *crise dos sistemas políticos* baseada numa crise de cidadania que tem como origem o descrédito a que os cidadãos vetaram as instituições políticas. É ainda salientado o facto de o sistema de ensino não contribuir para a alteração desta situação uma vez que não transporta a vida real para a sala de aula, com os alunos.

A *crise dos laços sociais* é outra das problemáticas identificadas, e a esta está ligada a incitação a mecanismos que geram e premeiam o individualismo e a competição e que não estimulam o trabalho em espírito de cooperação.

Por fim, referimos a *situação atual de crise*, de mudança de paradigma, de incertezas provocadas pela velocidade e pelos desafios do mundo de hoje, para os quais é necessário estarmos preparados.

- Dilatando o presente: conceção de globalização

Outra ponte é a reflexão sobre o conceito de globalização, apresentado como fenómeno inevitável e provocador de desafios aos quais é necessário saber responder. Ambas as áreas se mostraram preocupadas com as consequências do mesmo, uma vez que parece estar a disseminar o modelo (económico, político, social e cultural) ocidental sem ter em atenção a multiplicidade de realidades diferentes existentes no mundo. É necessário “alargar o presente” (Santos, 2007) para que todos possam ter o seu lugar e não se instalem modelos únicos.

- Economia intrinsecamente social: conceção de economia

Identificamos uma confluência no sentido atribuído à forma de ver a economia, uma vez que se trata, em ambas as áreas, da melhor distribuição dos recursos, e não da acumulação de riqueza como um fim em si mesma. O

objetivo da economia é, assim, a possibilidade de uma vida melhor para todos, que satisfaça as necessidades pessoais, que propicie o estabelecimento de relações mais fortes e que lide com os recursos e o ambiente de forma equilibrada.

- A procura do bem-estar dentro de relações justas e solidárias: concepção de desenvolvimento

O termo desenvolvimento suscita muita polémica, uma vez que está muito conotado com o crescimento económico, visão completamente rejeitada pela ESS e pela ED. Pelo contrário, ambas propõem visões muito holísticas do desenvolvimento, como por exemplo o “buen vivir”, enquanto processo de autonomização dos indivíduos, enquanto liberdade de opção, de participação e de construção do seu próprio destino, enquanto relações harmoniosas com os outros e com o meio ambiente.

- Participação comprometida: concepção de cidadania

Verificamos que ambas as áreas dão uma importância fundamental à dimensão da cidadania enquanto participação, enquanto prática social. Uma sociedade esclarecida, com uma consciência crítica pode caminhar rumo à emancipação dos seus cidadãos. Quer a ED quer a ESS reivindicam para si o possibilitarem práticas ativas de cidadania.

- Emancipação: concepção de educação

Ambos os campos teóricos consideram que a educação formal necessita de alterações, uma vez que não está ao serviço da *libertação*, como propõe Paulo Freire, autor a quem encontramos referências regulares durante a nossa investigação, mas sim ao serviço da manutenção do sistema vigente. O objetivo da educação deveria ser, propõem, o de fazer desabrochar os indivíduos, através de um processo assente na valorização da pessoa, abrindo-os para o mundo.

- Participação, questionamento e coerência: metodologias

Identificamos algumas metodologias comuns às duas áreas.

A promoção da utilização de *metodologias ativas*, onde a participação do indivíduo é fundamental, onde se dá a voz às minorias e aos excluídos, onde a experimentação molda o saber.

O *questionamento* dos modelos dominantes, enquanto construção de um pensamento crítico sobre a realidade num processo de cada vez maior autonomização dos indivíduos.

A preocupação com a *coerência* entre os valores que se propõem e a forma como se age no quotidiano, a coerência entre o conteúdo e a forma, a coerência demonstrada na valorização dos processos em detrimento dos resultados, a coerência expressa nos conceitos que se utiliza (ex. animadores e não professores) e na preocupação com o atingir dos objetivos propostos e com a sustentabilidade dos projetos, por exemplo.

- Os protagonistas: atores envolvidos

Os públicos das áreas em análise são pouco definidos, uma vez que ambas apresentam propostas para todos os cidadãos, para o público em geral. Apesar da ED ser um processo educativo, e de ser reconhecido que os educadores são multiplicadores e, portanto, um público privilegiado, este processo não se dirige apenas a um público escolar mas a todos os indivíduos, aqueles que já procuram alternativas ou aqueles que ainda não despertaram para o seu papel enquanto cidadãos.

- Propostas alternativas: caminhos

Não foi fácil selecionar propostas comuns às duas áreas, uma vez que daria para uma outra dissertação. Salientamos alguns pontos que consideramos mais importantes.

O *reconhecimento e respeito pela diversidade*, através da constatação da multiplicidade de realidades e de valorização das mesmas.

A *procura de soluções também na diversidade*, uma vez que a multiplicidade de realidades e de problemas também origina, inquestionavelmente, uma diversidade de propostas e de soluções.

O *fortalecimento das relações interpessoais* como objetivo maior da sociedade, transformando hábitos marcados pela competição em cooperação.

O *reconhecimento do Ser Humano como protagonista*, propondo o regresso à conceção de economia, política e sociedade baseada na centralidade do ser humano, de forma que os indivíduos se assumam como construtores da sua própria realidade.

A *organização da ação coletiva*, pela potenciação das vontades e ações individuais em ações coletivas.

A procura do que chamamos de *atitudes globais favoráveis*, ou seja, a perseguição de atitudes que tenham em mente um bem maior, um bem comum a toda a humanidade, que contenham a procura de uma globalidade de atitudes cívicas.

Por fim, identificamos mais duas categorias que não estavam previstas inicialmente, mas que nos pareceram fazer sentido pela análise realizada:

- Mais além: a voz aos entrevistados

Nesta categoria, concluímos que, para os nossos entrevistados, as relações entre a ED e a ESS se estabelecem porque a primeira é uma ferramenta, um modo de intervenção, e a segunda é uma temática, ou seja, a ED é um processo educativo baseado no questionamento do mundo e na proposta de alternativas para que este se torne mais solidário, mais equitativo, mais justo, e a ESS representa propostas concretas de o fazer, ao nível económico, o que comprova uma linha de pensamento semelhante à nossa.

- Contribuições mútuas

Sob este título refletimos sobre o que ambas as áreas podem oferecer à outra, enquanto áreas distintas do saber.

Assim, propusemos que a ED pode contribuir para a ESS com:

A *oferta de uma ferramenta de leitura do mundo*, o que pode facilitar, depois a proposição e a prática de alternativas.

A *diminuição dos problemas de informação assimétrica* dentro das OES, uma vez que uma melhor formação dos cidadãos fará com que cada um cumpra o seu papel com responsabilidade e autonomia, não visando lesar o outro.

O *combate aos problemas de free-riding*, pelas mesmas razões invocadas no ponto anterior, os cidadãos bem formados e com sentido de responsabilidade não deixariam de cumprir com os seus deveres na parte da construção do bem comum que cabe a cada um de nós.

Relativamente ao que a ESS pode oferecer à ED, identificamos:

A possibilidade de pensar a cidadania global a partir de uma visão da economia diferente do mainstream;

A oferta de propostas de soluções e de alternativas do ponto de vista económico, centradas numa forma holística do conceito, tentando, no seguimento do que é proposto pela ED, conjugar as preocupações locais/globais, as questões da relação do homem com a natureza e das relações interpessoais, entre outras.

O proporcionar de espaços práticos de participação cívica, onde o empenhamento dos cidadãos pode ganhar forma de forma muito prática.

Dificuldades, limitações e caminhos

Um percurso de investigação implica sempre processos difíceis de seleção, de decisões constantes ao longo da mesma. Este nosso trabalho não foi exceção. Apresentaremos em seguida alguns pontos que gostaríamos de salientar.

Sentimos a dificuldade de levar por diante um tipo de dissertação em que o objetivo central passa pelo questionamento e discussão de conceitos tão abrangentes como os de ESS e ED e no qual não se testou ou implementou um modelo já existente mas se apostou na inovação, ao tentar propor um modelo de ligação de dois conceitos, de dois campos de ação.

A abrangência e a novidade dos conceitos também se revelaram uma dificuldade, uma vez que não há definições fechadas sobre os mesmos, mas também se mostrou apaixonante pois sentimo-nos parte de um caminho que está a ser feito neste preciso momento. Infelizmente, e apesar de termos coberto

uma variedade de autores considerável (tendo em atenção também um critério geográfico de origem), sentimos que muito deveríamos ainda ter lido para termos uma melhor compreensão dos fenómenos sobre os quais nos debruçamos.

Teríamos gostado de poder analisar experiências práticas de ESS para melhor fundamentarmos os capítulos da discussão de conceitos, no entanto, reconhecemos que não era esse o objetivo da nossa dissertação e que seria incomportável perante os limites do tempo e da extensão da mesma. Teria sido importante ter lido mais autores e pensadores do continente africano, o que se revela de alguma dificuldade devido à pouca produção e divulgação de literatura neste continente. Ficamos ainda com a pista futura para a proposta de uma teoria das “gerações” da ESS.

Na área da ED, importa salientar que tivemos que lidar com a quase inexistência de bibliografia sobre ED em Portugal, tendo de nos valer da nossa experiência pessoal na área e no contacto privilegiado com atores que têm acompanhado a história da ED no nosso país e que partilharam connosco a sua experiência, com a maior das disponibilidades. Apesar de termos apresentando o conceito através de uma leitura representativa de autores de referência, gostaríamos de, numa investigação futura, poder fazer uma leitura mais comparativa, tentando criar *escolas* na forma de ver a ED. Mais uma vez, neste domínio, sentimos a falta das *vozes do Sul*.

Por fim, relativamente ao estudo de caso, muitas limitações poderiam ser referidas - o número aparentemente reduzido das entrevistas realizadas, a análise da candidatura de apenas um projeto, por exemplo. No entanto, pensamos que, com os constrangimentos de tempo e de extensão da dissertação, fizemos as opções certas: por um lado, entrevistamos os representantes fundamentais das áreas na instituição (não podemos esquecer que o CIDAC é composto por uma equipa de 6 pessoas e portanto 2 já se revelam um número significativo) e realizamos entrevistas em profundidade que nos permitiram recolher informações sobre as categorias que tínhamos estabelecido; por outro lado, em vez de nos perdermos numa análise profusa de

documentos, selecionamos o projeto que, em si mesmo, estabelece as pontes que procurávamos, o que nos permitiu um melhor aprofundamento do mesmo.

Pensamos ter cumprido, assim, os objetivos a que nos propusemos inicialmente, tendo ficado com vontade de prosseguir as investigações nestas áreas tão significativas para nós, tanto a nível pessoal como profissional.

Terminamos com a certeza de que algo nos une, aos *profetas* da ESS, da ED e a nós próprias, a crença que “outro mundo é possível, um mundo cheio de alternativas e possibilidades” (Santos, 2007:38).

Esse futuro está em construção e à espera de ser visibilizado.

Bibliografia

- Acosta, A. 2012. O Buen Vivir. Uma oportunidade de imaginar outro mundo. In Bartelt, D.D. (org.) *Um campeão visto de perto. Uma Análise do Modelo de Desenvolvimento Brasileiro*: 198-216. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Foundation. Consultado em julho de 2013 http://www.br.boell.org/downloads/Democracia_Inside_A_Champion_port_FINAL.pdf.
- ACSUR-Las Segovias. 1998. *Guía de Educación para el desarrollo. Y tú... ¿cómo lo ves?*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Argibay, M & Celorio, G. 2005. *La Educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Andreotti, V. 2006. Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 3, 2006: 40-51. Consultado em julho de 2013 <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4>.
- Andreotti, V. 2008. Development vs poverty: notions of cultural supremacy in development education policy. In Bourn, D. (ed.). *Development education: debates and dialogues*: 45-63. London: Bedford Way Papers.
- Andreotti, V. & de Sousa, L.M. 2011. *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Educação*. Nova Iorque: Taylor & Francis.
- Azevedo, C.; Franco, R. C. & Meneses, J. W. (Coord.) 2010. *Gestão de organizações sem fins lucrativos. O desafio da inovação social*, Porto: Vida Económica.
- Bardin, L. 2009. *Análise de conteúdo* (Ed. re.). Lisboa: Edições 70.
- Blanchet, A. 1989. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Datos. Observacion. Entrevista. Cuestionario*. Madrid: Narcea, S.A, de Ediciones.
- Boni, A. & Pérez-Foguet, A. (Coord.) 2006. *Construir la Ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la*

- Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas.*
Barcelona: Intermón Oxfam, Ediciones e Ingeniería Sin Fronteras.
- Bourn, D. (ed.). 2008. *Development education: debates and dialogues.* London: Bedford Way Papers.
- Bruni, L. (2006), *Reciprocità: dinamiche di cooperazione, economia e società civile.* Milano: Bruno Mondadori.
- Bruni, L. (s/d). *Felicità e beni relazionali.* Milano-Bicocca, Facoltà di Economia.
Consultado em maio de 2013
http://filosofia.dafist.unige.it/files/archivio/felicita_e_beni_relazionali.pdf
- Caraça, J. 2012. A separação de Culturas e o Declínio da Modernidade. In Castells, M., Caraça, J. & Cardoso, G. (org.) *Rescaldo e Mudança. As culturas da crise económica: 65-76.* Lisboa: Esfera do Caos.
- Castells, M., Caraça, J. & Cardoso, G. (org.). 2012. *Rescaldo e mudança. As culturas da crise económica.* Lisboa: Esfera do Caos.
- Cattani, A.D., Laville, J-L., Gaiger, L.I. & Hespanha, P. (orgs). 2009. *Dicionário internacional da outra economia.* Coimbra: Almedina/CES.
- Celorio, G. & Lopés de Munain, A. (coords.). 2007. *Diccionario de Educación para el Desarrollo.* Bilbao: Hegoa.
- Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. 2010. *Guia prático para a Educação Global. Conceitos e metodologias no âmbito da Educação Global para educadores e decisores políticos.* Lisboa: Conselho Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Charlot, B. 2007. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto de conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de junho de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04: 129-136. Consultado em julho de 2013 <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

- Conill, J. et alli. 2012. Para além da Crise: Práticas Económicas Alternativas na Catalunha. In Castells, M., Caraça, J. & Cardoso, G. (org.) *Rescaldo e Mudança. As culturas da crise económica*: 239-273. Lisboa: Esfera do Caos.
- Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: o Contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização*, 2007. Consultado em setembro de 2012 http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATIO_N_CONSENSUS_PT-067-00-00.pdf.
- Coraggio, J.L. 2010. La Economía Social y Solidaria como estratégia de desarrollo en el contexto de la integración regional latino-americana. *A crise actual e as respostas da Economia Solidária. Revista de Economia Solidária*, nº2: 12-23. ACEESA.
- Cortina, A. 1997. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Crivelli, L. (2006) Reciprocità di Luigini Bruni. *Nuova Umanità*. XXVIII (2006/3-4) 165-166: 493-509. Consultado em maio de 2013 http://www.oikonomia.it/pages/2008/2008_febbraio/pdf/09.recensione_reggiani.pdf.
- Cruz, A. & Guerra, J.S. 2009. Educação popular e economia solidária nas incubadoras universitárias de cooperativas populares - práticas dialógicas mediadas pelo trabalho. In Herbert, S. et alli. *Participação e práticas educativas - a construção coletiva do conhecimento*: 90-105. São Leopoldo: Oikós.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. 1999. *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEAR in Europe ~ Recommendations for future Interventions by the EC: *Final Report of the Development Education & Awareness Raising Study*, 2010. Consultado em setembro de 2012 https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/images/d/d4/Final_Report_DEAR_Study.pdf.

- Despacho n.º 25931/2009. Ministérios dos negócios Estrangeiros e da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, pp. 48391-48402.
- Defourny, J. 2009. Economia Social. In Cattani, A.D., Laville, J-L., Gaiger, L.I., Hespanha, P. (orgs), *Dicionário internacional da outra economia*: 156-161. Coimbra: Almedina/CES.
- Draperi, J-F. 2007. *Comprendre l'économie sociale. Fondements et enjeux*, Paris: Dunod.
- European Development Education Monitoring Report. DE Watch*, European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, Developing Europeans' Engagement for Eradication of Global Poverty, 2010.
- Estivill, J. 2006. *Economia Social e Mutualismo*, Comunicação apresentada no Seminário "Economia Social: contributos para repensar o papel das organizações mutualistas", Montepio Geral e Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Consultado em janeiro de 2013 <http://www.letras.up.pt/isociologia/uploads/files/Working11.pdf>.
- Friedman, T.L. 2000. *Compreender a Globalização. O Lexus e a Oliveira*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Gadotti, M. 2001. Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências freirianas. In Teodoro, A. (org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*: 47-77. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Gaiger, L. I. & Corrêa, A. da S. 2010. A História e os sentidos do empreendedorismo solidário. *Outra Economia*, volumen IV, nº7: 153-176.
- Gaiger, L. I. 2009. Antecedentes e expressões actuais da economia solidária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 84: 81-99.
- Garcia Jané, J. 2010. La Economía Solidaria: Sustento y Esperanza. *A crise actual e as respostas da Economia Solidária. Revista de Economia Solidária*, nº2: 24-55, ACEESA.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. 1992. *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Giddens, A. 1997. *Para além da Esquerda e da Direita. O futuro da política radical*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonzálvez Pérez, V. 2006. Concepto y características de la Ciudadanía Cosmopolita (o Global) In Boni, A. & Pérez-Foguet, A. (Coord.). *Construir la Ciudadanía global desde la universidade. Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*: 67-74. Barcelona: Intermón Oxfam, Ediciones e Ingeniería Sin Fronteras.
- Graça, P.B. 2005. *A construção da nação em África (Ambivalência Cultural de Moçambique)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Guimarães, S. & Santos, A. 2011. The Portuguese National Strategy Process: A success story threatened by the budget crisis. *DEAR matters - Strategic approaches to development education in Europe*. DEEEP thematic dossier.
- Henriques, J. M. 2010. Crise, Economia Social e Solidária e “integração económica” na Acção contra a Pobreza. *A crise actual e as respostas da Economia Solidária. Revista de Economia Solidária*, nº2: 82-113. ACEESA.
- Himanen, P. 2012. Crise, Identidade e Estado-Providência. In Castells, M., Caraça, J. & Cardoso, G. (org.), *Rescaldo e Mudança. As culturas da crise económica*: 183-201. Lisboa: Esfera do Caos.
- Instituto Nacional de Estatística. 2011. *Conta Satélite das Instituições sem fim lucrativo 2006 - projecto-piloto*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Consultado em janeiro de 2012
http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=122650440&att_display=n&att_download=y.
- IPAD. 2005. *Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Kotler, P., Kartajaya, H. & Setiwan, I. 2011. *Marketing 3.0. Do produto e do consumidor até ao espírito humano*. Lisboa: Actual Editora.
- Kruppa, S.M.P (Org.). 2005. *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

- Laville, J-L. 2009. A economia solidária: Um movimento internacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 84: 7-47.
- Laville, J-L. & Gaiger, L. I. 2009. Economia Social. In Cattani, A.D., Laville, J-L., Gaiger, L.I., Hespanha, P. (orgs), *Dicionário internacional da outra economia*: 162-168. Coimbra: Almedina/CES.
- Leirião, J. 2004. A economia social. *Solidariedade*
<http://www.solidariedade.pt/sartigo/index.php?x=40>.
- Louça, F. & Castro Caldas, J. 2010. *Economia(s)* (2ªed). Porto: Edições Afrontamento.
- Maroy, C. 1997. A análise qualitativa de entrevistas. In Maroy, C. et alli, *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais*: 117-155. Lisboa: Gradiva.
- Mendes, A. 2011a. *Economia dos Problemas Sociais*, Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Economia e Gestão (não publicado).
- Mendes, A. 2011c. *O Humano e o Social*, Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Economia e Gestão (não publicado).
- Mendes, A. 2012. *Organizações de Economia Social. O que as distingue e como podem ser sustentáveis*, Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Economia e Gestão (não publicado).
- Mendes, A. s/d. *Cinco sentidos da Economia Social*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Economia e Gestão (não publicado).
- Mesa, M. 2000. Educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones internacionales*, 70: 9-26.
- Mesa, M. (Dir.). 2000b. *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Madrid: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid. Consultado em setembro de 2011
http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=4&Itemid=3.
- Mesa, M. (1999) Polygone: la pedagogia como instrumento político. Elaborado a partir de *Educación para el desarrollo: una experiencia europea de*

formación y de investigación-acción en educación para el desarrollo destinada a animadores/as de jóvenes. Bruselas: Iteco. Consultado em setembro de 2011

http://www.solidaries.org/latinoamericana/La_Carpeta/PDF/polygone.pdf.

Namorado, R. 2004. *A Economia Social - Uma constelação de esperanças*. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais, 213. Consultado em janeiro de 2012 <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/213/213.pdf>.

Namorado, R. 2009. Para uma Economia Solidária – a partir do caso português. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 84: 65-80.

Paixão, T. 2002. Economia social é um modelo de organização económica alternativo, Entrevista em *Notícias da Amadora*. Consultado em janeiro de 2012 <http://www.noticiasdaamadora.com.pt/nad/artigo.php?aid=2798>.

Pereira, L. T. 2003. Educação para o Desenvolvimento: Evolução Histórica do Conceito. *Revista Fórum DC - Desenvolvimento e Cooperação*. Consultado em setembro de 2012 www.cidac.pt/ED.

Pereira, L. T. 2004 Encruzilhada de Solidariedades. *A cor das solidariedades: pela justiça e equidade nas relações internacionais: 30 anos do CIDAC*. Santa Maria da Feira: CIDAC/Edições Afrontamento. Consultado em junho de 2013 <http://www.cidac.pt/files/3913/6518/5796/Solidariedades.pdf>.

Pereira, L. T. 2006. *A Educação para o Desenvolvimento em Portugal. Uma visão da sua breve História*. Consultado em setembro de 2012 www.cidac.pt/ED.

PNUD. 2010. Relatório de desenvolvimento Humano. *A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano*. Edição do 20º aniversário.

Ruquoy, D. 1997. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Maroy, C. et alli, *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais*: 84-116. Lisboa: Gradiva.

- Santos, B.S. 2004. *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro*, Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004. Consultado em setembro de 2012 www.ces.uc.pt.
- Santos, B. S. 2007. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, São Paulo: Boitempo Editorial.
- Santos, J. & Martins, F. s/d. *Materiais de Educação para a Cidadania. Mestrado de Promoção e Educação para a Saúde*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Sen, A. 2012. *Sobre Ética e Economia*. Coimbra: Almedina.
- Sen, A. 2003. *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- Singer, P. 2004. *Introdução à Economia Solidária* (1ª reimpressão). São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo.
- Singer, P. 2005. A Economia Solidária como ato pedagógico. In Kruppa, S.M.P (Org.). 2005. *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*: 13-20. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Stake, R.E. 2009. *A arte da investigação com estudos de caso*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stiglitz, J. E. 2004. *Globalização. A grande desilusão* (3ª ed. revista). Lisboa: Terramar.

Fontes

Documento de candidatura do projeto *Comércio Justo: Contributo para a Construção da Cidadania Global*, apresentado pela cooperativa Mó de Vida e pelo CIDAC à linha de financiamento do IPAD, em 2008 (encontra-se disponível no Centro de Informação e Documentação do CIDAC).

Relatório de Acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2011, da responsabilidade da Comissão de Acompanhamento da ENED (encontra-se disponível em http://c1.camo.es.cdn.cloudapp.pt/files/pdf/Relatrio_ENED_2010-2011.pdf.)

Apêndices e Anexos

Apêndice 1: Cronologia de acontecimentos importantes para Portugal, na área da Educação para o Desenvolvimento

Apêndice 2: Lista de ONGD inscritas na Plataforma Portuguesa que promovem projetos no âmbito da educação formal e não formal

Apêndice 3: Entrevista a Luísa Teotónio Pereira

Apêndice 4: Entrevista a Stéphane Laurent

Anexo 1: Declaração de Maastricht

Anexo 2: Termos de Referência - Relatório de Acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

Anexo 3: Instrumento de recolha de dados no âmbito de Relatório de Acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

Anexo 4: Autorização de utilização dos dados pelo CIDAC

Anexo 5: Quadro Lógico do projeto *Comércio Justo: Contributos para a construção da Cidadania Global*

Anexo 6: Manifesto *Abrindo Espaço por um Comércio Justo*

APÊNDICE 1

Cronologia de acontecimentos importantes para Portugal, na área da Educação para o Desenvolvimento³⁶

Período temporal	Acontecimentos marcantes
Antes do 25 de abril de 1974	- Iniciativas clandestinas ligadas a grupos de estudantes, grupos religiosos progressistas e grupos políticos de oposição ao regime, que desejavam sensibilizar a sociedade portuguesa para a realidade dos territórios ultramarinos e para as consequências da guerra colonial, tentando criar um pensamento crítico
Do 25 de abril de 74 a 1985	- Período intenso (até dezembro de 1975) em que a sociedade portuguesa se mobilizou em torno do reconhecimento do direito à autodeterminação e independência e do apoio aos movimentos de libertação destes territórios. - De 1975 a 1985, assiste-se a duas linhas de atuação: . formação sobre estes novos países dirigidos a voluntários e cooperantes que iriam partir para aí viver e trabalhar . mobilização de grupos de solidariedade com povos em luta pela liberdade
1985	- Contexto da preparação da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, 13 ONG fundaram a Plataforma Portuguesa das ONGD que teve sobretudo dois papéis: . facilitar o acesso a financiamentos . permitir o contacto entre as organizações portuguesas e atores europeus na área da ED
1988	- Criação do Centro Norte-Sul, pelo Conselho da Europa, com o principal objetivo de promover a Educação Global. O Centro tem sede em Lisboa

³⁶ Cronologia criada com base em Pereira, L. T. 2006. *A Educação para o Desenvolvimento em Portugal. Uma visão da sua breve História*. www.cidac.pt/ED e no Relatório de Acompanhamento da ENED 2010-2011 http://c1.camoes.cdn.cloudapp.pt/files/pdf/Relatrio_ENED_2010-2011.pdf. Sabemos que esta cronologia não cobrirá todos os acontecimentos mas poderá ser um contributo importante para a compreensão da evolução da área da ED Portugal.

1996	- Realização da 2ª reunião (anual) do Fórum de ED do Comité de Liaison des ONG (CLONG), que ocorreu em Lisboa, a qual proporcionou a organização do primeiro intercâmbio nacional de experiências de projetos de ED
1997	- Realização da 1ª edição da “Escola de Verão de ED a nível europeu”, onde participaram representantes de ONGD portuguesas
1998	- Introdução, em Portugal, do conceito de Comércio Justo, através do CIDAC
1999	- Abertura da 1ª loja de Comércio Justo em Portugal - Lançamento em Portugal da iniciativa "Semana de Educação Global", pela Oikos, atividade plurianual promovida pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa - Lançamento do projeto informativo “Fórum DC - Desenvolvimento e Cooperação”, da responsabilidade do Instituto Marquês Valle Flôr e da Oikos. - Realização da consulta popular em Timor-Leste tendo em vista a independência do território, conduzida pelas Nações Unidas. A mobilização da sociedade portuguesa foi uma realidade.
2001	- Resolução do Conselho da Europa sobre a Educação para o Desenvolvimento e a sensibilização da opinião pública europeia em favor da cooperação para o desenvolvimento - Criação, pela Plataforma Portuguesa das ONGD, de um grupo de trabalho permanente dedicado à ED - Realização da 1ª Escola Nacional de ED, dinamizada pelo grupo de ED da Plataforma (esse evento teve 5 edições, até 2005, inclusive) - O Presidente do Instituto da Cooperação Portuguesa, João Gomes Cravinho, encomendou ao CIDAC um estudo sobre uma estratégia de apoio público à ED com um horizonte de 5 anos
2002	- Reflexão e definição do conceito de ED pelos participantes da 2ª Escola Nacional de ED, o que reforçou a capacitação portuguesa nesta área - Início da participação do CIDAC, enquanto representante de Portugal, no GENE - Global Education Network Europe (rede formada por representantes de Estados interessados em partilhar as suas visões e experiências no domínio do apoio à ED) - uma iniciativa do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa - Realização do 1.º Congresso Europeu de Educação Global, realizado em Maastricht, no quadro do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, onde se juntaram representantes de governos, organizações da sociedade civil, parlamentos e autoridades locais europeus e de onde saiu um documento de orientação que ficou conhecido como “A Declaração de Maastricht”. Esteve presente uma delegação portuguesa

2003	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do CONCORD (Confederation for Relief and Development), confederação de redes europeias e de plataformas nacionais de ONGD europeias (substituindo o CLONG) - Organização portuguesa da Escola de Verão europeia de ED, em parceria com o Development Education Exchange in Europe Project (DEEEP), um momento alto para o fortalecimento do papel da ED em Portugal
2005	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento da ED como uma das prioridades da política nacional de Cooperação no documento “Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa”, do então Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD, ex-ICP) e sua aprovação pelo Conselho de Ministros - Abertura, por parte do IPAD, da primeira linha de financiamento para projetos de ED. No primeiro ano do concurso, o IPAD recebeu 30 projetos, provenientes de 22 ONGD, dos quais foram aprovados 10.
2006	<ul style="list-style-type: none"> - Lançamento, pelo Ministério da Educação em conjunto com o Secretário de Estado da Presidência do Conselho de Ministros, do Fórum de Educação para a Cidadania - Elaboração da proposta de intervenção intitulada “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: contributos para a sua dinamização em Portugal”, pela Comissão Nacional da UNESCO
2007	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação, em Lisboa, pelo Comissário Europeu da Cooperação para o Desenvolvimento, no âmbito da segunda edição dos “Dias Europeus do Desenvolvimento” do documento “Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da Educação e da Sensibilização para as Questões do Desenvolvimento”
2008	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de um seminário, promovido pelo GENE, em Lisboa, que juntou atores portugueses com representantes dos governos da Áustria, Irlanda e Finlândia, e onde estes foram convidados a partilhar o conteúdo e o processo de elaboração das respetivas estratégias nacionais de ED - Reconhecimento, pelo Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, João Gomes Cravinho, da necessidade de se proceder à elaboração de uma estratégia nacional de ED que envolvesse os atores portugueses a trabalhar nesta área - Início do processo de elaboração da Estratégia Portuguesa de Educação para o Desenvolvimento, liderado pelo IPAD, juntamente com outros atores governamentais

	e não-governamentais ³⁷ referenciados como particularmente relevantes neste domínio
2009	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de elaboração da ENED, que incluiu uma Oficina de Definição Conceptual e um Exercício de Sistematização de Experiências sobre projetos de ED da responsabilidade de ONGD - Publicação, em Diário da República, do documento de orientação da ENED (2010-2015), aprovado através de despacho conjunto do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. O documento de orientação publicado consagrou como objetivo geral da ENED a promoção da “cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social” (DR, 2009: 48398) - Estabelecimento de uma Comissão de Acompanhamento da ENED, composta por representantes do então IPAD, do Ministério da Educação, através da então Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, da Plataforma Portuguesa das ONGD e do CIDAC, enquanto membro do GENE
2010	<ul style="list-style-type: none"> - Subscrição do Plano de Ação da ENED, no âmbito da III Edição dos Dias do Desenvolvimento, em Lisboa, por 14 das 16 entidades envolvidas no processo de elaboração - Realização das I Jornadas de ED, previstas no Plano de Ação da ENED, em Lisboa, sob o título <i>Práticas de Sensibilização e Influência Política</i>
2011	<ul style="list-style-type: none"> - Celebração de um contrato-programa com a ESE/IPVC, dada a experiência demonstrada pelo Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) na área da ED, devido à necessidade de operacionalização do dispositivo de acompanhamento e avaliação da ENED - Congelamento, por decisão governamental, da linha de financiamento do IPAD para projetos de ED
2012	<ul style="list-style-type: none"> - Realização das II Jornadas de ED, previstas no Plano de Ação da ENED, em Lisboa, sob o título <i>Educação para o Desenvolvimento nas escolas</i>

³⁷ Instituições Públicas: Agência Portuguesa do Ambiente; Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural; Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género; Comissão Nacional da UNESCO; Conselho Nacional de Educação; Instituto Português da Juventude; Organizações da Sociedade Civil: Associação de Professores para a Educação Intercultural; Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente; Comissão Nacional Justiça e Paz; Conselho Nacional da Juventude; Fundação Calouste Gulbenkian.

	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de uma Carta Aberta sobre o presente e o futuro da ED em Portugal ao Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, assinada por 222 pessoas em nome individual e por 12 organizações - Reativação da linha de financiamento do IPAD para projetos de ED com 2/3 da verba consignada anteriormente ao seu congelamento - Realização do 2º Congresso de Educação Global, em Lisboa, onde se fez um balanço de 10 anos de ED na Europa - Elaboração do Relatório de Acompanhamento da ENED 2010-2011 - Celebração de um Protocolo de Colaboração entre a Direção-Geral da Educação e o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. para promover a consolidação da ED no setor da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas, no quadro do Plano de Ação da ENED
2013	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de um Peer-Review liderado pelo GENE à situação da ED em Portugal - Realização das III Jornadas de ED, previstas no Plano de Ação da ENED, em Lisboa, sob o título <i>Educação para o Desenvolvimento e outras "Educações para..."</i>

APÊNDICE 2

Lista de ONGD inscritas na Plataforma Portuguesa que promovem projetos no âmbito da educação formal e não formal

Promotores	Data	Obj.	Título	Tipo	Temáticas
AIDGLOBAL	2011/2012	2	Projeto "Educar para cooperar Loures" (2ªedição)	P	* Ambiente, Comércio Justo, Direitos Humanos, ODM, Paz
ATLAS	2011/2012	3	Projeto "MEXE-TE"	P	* Capacitação, Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Educação, ODM, Pobreza, Saúde, Segurança alimentar
CIDAC	2009/2010	2	Projeto "Transformando Mundos"	P	# Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Educação
	2008/2011	3	Projeto "Espaço por um comércio justo"	P	# Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais
	2009/2011	2	Projeto "Comércio Justo: Contributos para a construção da Cidadania Global"	P	# Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Educação
	2009/2011	2	Projeto "Entre Educadores: reflexão, ação e partilha no âmbito da Educação para a Cidadania Global"	P	# Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Educação
	2010/2011	2	Projeto "Reinventar fronteiras: percursos de proximidade ente atores educativos de ECG"	P	* Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Economia, Educação
FEC	2011	2	Projeto "M&M-Move-te pela Mudança"	P	* Capacitação, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Educação, Globalização, ODM, Pobreza
FGS	2010/2011	2	Campanha educativa M=?	P	* Ambiente, Capacitação, Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Discriminação, Educação, Género, Globalização, ODM, Paz, Pobreza, Recursos naturais & Energia, Segurança alimentar
	2010/2011	2	Campanha Global pela Educação	P	* Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Educação, Género, ODM, Pobreza, Política
HELPO	2010	2	Projeto "Veki"	P	* Capacitação, Comunicação, Cultura, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Discriminação, Educação, Género, Globalização, ODM, Pobreza
IMVF	2009/2012	2	Projeto "Escola Mundo"	P	* Ambiente, Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Discriminação, Educação, Globalização, ODM, Pobreza

(continua no verso da folha)

ISU	2007/2010	2	Projeto "Rede Nacional de Consumo Responsável"	P	# Ambiente, Capacitação, Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Globalização, Recursos naturais & Energia, Saúde, Segurança alimentar
MÉDICOS DO MUNDO	2011/2012	2	Projeto "Corrida Solidária"	P	∞ Cultura , Desenvolvimento , Desigualdades sociais, Direitos Humanos , Discriminação
MENINOS DO MUNDO	2010	3	Projeto "De mãos dadas pelo mundo"	P	* Capacitação, Comunicação, Cultura, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Discriminação, Educação, Género, ODM
OIKOS	2009/2012	3	Projeto "Energy for Life"	P	# Ambiente, Consumo Sustentável, Capacitação, Comunicação, Desenvolvimento, Economia, Educação, Globalização, Política, Recursos Naturais & Energia
	2009/2013	3	Projeto "Energizing Development"	P	# Ambiente, Capacitação, Desenvolvimento, Economia, Globalização, Pobreza, Política, Recursos Naturais & Energia, Segurança Alimentar
	2010/2012	3	Projeto "Cinema ODM": (in)formação e sensibilização de jovens potenciais multiplicadores no projeto "Cinema ODM"	P	# Comunicação, Capacitação, Desenvolvimento, Educação, Globalização, ODM, Política
ROSTO SOLIDÁRIO	2011	3	Projeto "É de género?"	P	* Género
SOPRO	2010/2012	2	Projeto "Os ODM e o Voluntariado"	P	* Comércio Justo, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Discriminação, Educação, Género, ODM, Paz, Pobreza
VIDA	2008/2011	2	Projeto "Milénio: contagem decrescente - Saiba, Pense, Aja"	P	* Ambiente, Capacitação, Consumo Sustentável, Desenvolvimento, Direitos Humanos, Globalização, ODM, Pobreza, Saúde, Segurança alimentar
WACT	2010/2011	3	Projeto "WACT Spirit"	P	* Ambiente, Capacitação, Consumo Sustentável, Cultura, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Direitos Humanos, Discriminação, Educação, Género, ODM, Pobreza, Recursos naturais & Energia, Saúde, Segurança alimentar
	2010/2011	2	Projeto "Field Lab - Fábrica de projetos"	P	# Capacitação, Desenvolvimento, Desigualdades sociais, Economia, Educação

APÊNDICE 3

Entrevista a Luísa Teotónio Pereira

LS = La Salette

LTP = Luísa Teotónio Pereira

LS. Boa tarde. Gostaria de começar pedindo-lhe que se apresente.

LTP. O meu nome é Luísa Teotónio Pereira e sou membro da direção do CIDAC desde o início e coordeno, desde há vários anos, não me lembro exatamente desde quando, aquilo a que chamamos a área de Educação para o Desenvolvimento.

LS. Quando é que o CIDAC apareceu?

LTP. Em maio em 74.

LS. E qual era o nome da instituição?

LTP. Começámos por ser Centro de Informação e Documentação Anti-Colonial. Pensámos na altura criar uma instituição não formalizada, que duraria uns seis meses. Era essa a nossa ideia. Pedi uma licença sem-vencimento no sítio onde estava a trabalhar por seis meses, porque o objetivo era dar uma contribuição aos movimentos e às reivindicações de reconhecimento do direito à autodeterminação e independência das colónias, o que acabou por acontecer a 27 de junho de 74. Entretanto, no final desse ano, um grupo de professores veio ter connosco e disse que estava disponível, e queria contribuir, para a formação dos professores guineenses, que era na altura já o único país independente. Pediram-nos para organizarmos uma ação de cooperação nesse sentido. Nós concordámos. Assim nasceu algo que não tínhamos previsto à partida, o trabalho de cooperação para o desenvolvimento, processo que se tornou imparável.

Desde o início que fazíamos Educação para o Desenvolvimento, consideramos hoje. Na altura não lhe dávamos esse nome, porque nem sequer sabíamos que existia, mas efetivamente era isso. E, portanto, ficamos desde sempre, e continuamos, com estas duas vertentes principais: a Educação para o Desenvolvimento e a Cooperação para o Desenvolvimento, sendo que nos últimos anos as temos vindo a ligar, e isso tornou-se bastante óbvio para nós, ligar cada vez mais uma e outra.

Essa tem sido ainda, em grande parte, a base da identificação de temáticas que queremos trabalhar. Percebemos, no final dos anos 90, que estávamos, por um lado, muito dispersos, com muitas solicitações, em várias áreas, em educação - houve uma altura em que até colaboramos em projetos de saúde, embora mais recuadamente - e demo-nos conta de duas coisas: primeiro, que era uma grande dispersão, nós não tínhamos capacidade para fazer coisas com qualidade nessa dispersão, quer em termos temáticos, quer em termos quantitativos de iniciativas, de número de iniciativas. Por outro lado, percebemos que para algumas temáticas que se estavam a tornar cada vez mais complexas, aliás, todas estavam a tornar-se cada vez mais complexas, nós não tínhamos competências suficientes. Por exemplo, no campo da educação. Durante muitos anos trabalhámos no campo da educação e o trabalho começou a tornar-se cada vez mais exigente do ponto de vista de conhecimentos técnicos, de visão política e de combinação das duas coisas... Metemo-nos muito na questão da língua, do ensino em língua nacional e a relação das línguas nacionais com o português, etc. São questões muito difíceis de vários pontos de vista, político e técnico, e precisaríamos de ter uma equipa com outras qualificações, que não tínhamos capacidade para ter e também pensámos que não era esse o nosso caminho. Decidimos, portanto, restringir as nossas áreas de atuação, restringir o número de iniciativas. E acabámos por, a partir do início da década de 2000, nos fixarmos no trabalho, sobretudo, com a Guiné-Bissau e Timor-Leste (ainda que mantendo ligações com os outros países, com os quais fizemos muitas ações de cooperação ao longo dos anos), pelas ligações que tínhamos aos países e às

peças e também porque eram dois dos países mais frágeis da CPLP. Ao nível das temáticas, acabámos também progressivamente por nos centrarmos nas temáticas mais ligadas à economia, ao comércio justo, ao consumo responsável, à produção local... Enfim, tudo o que tem a ver com essa área.

E isto por quê? Há uma história de como o comércio justo apareceu aqui. Em 96, organizámos um seminário em Lisboa e em Sintra no quadro de um projeto, conseguimos juntar muitos dos atores de cooperação com os quais tínhamos cooperado ao longo dos anos e decidimos pedir aos nossos parceiros, o que foi muito interessante, que fizessem uma avaliação do nosso trabalho na cooperação. Daí surgiram várias críticas, várias ideias e várias sugestões, que em parte ficaram consignadas naquilo a que nós chamamos “Declaração de Sintra”. Houve dois aspetos que depois nós considerámos, na nossa reflexão posterior, mais importantes e que nos diziam mais, o que constituiu um grande desafio. As duas questões estavam interligadas: uma prioridade para esses parceiros era que em conjunto nós encontrássemos o que eles chamaram, na altura, “uma luz ao fundo do túnel” do ponto de vista económico, de saídas de economia viáveis para as sociedades desses países. E é importante lembrar que estávamos na época dos programas de ajustamento estrutural. A outra era que nós fizéssemos, conjuntamente com outras instituições, um trabalho de *lobbying* no Norte, exatamente a favor de alternativas económicas que pudessem enfrentar os problemas sociais decorrentes do ajustamento estrutural: sociais, económicos, até políticos, decorrentes dessas medidas.

E, portanto, começámos à procura de caminhos. Não tínhamos nenhuma ideia à partida, não tínhamos trabalhado muito sobre questões económicas anteriormente, mais sobre questões sociais, embora para nós o social e o económico estejam sempre ligados, mas não tínhamos essa vertente tão claramente trabalhada. Portanto, começámos à procura do que seriam essas alternativas viáveis para sair, para encontrar “a luzinha ao fundo do túnel” e, nas pesquisas que fizemos, encontrámos o comércio justo, do qual não tínhamos ouvido falar, não era conhecido em Portugal, mas que nós achámos

que poderia ser uma dessas pistas e, portanto, decidimos meter mãos à obra. Nesse caminho encontrámos várias coisas que nos interessaram e que eram, basicamente, a ideia de que era possível haver uma alternativa muito concreta, para a qual todos os cidadãos podiam contribuir, ou seja, não era uma coisa de elites, não era uma coisa só para alguns, era algo em que todos os cidadãos podiam ter um papel. Para além disso, tinha uma componente educativa e tinha uma componente de *lobbying* e advocacia. Portanto, estávamos aqui a conseguir conjugar algumas das recomendações que os parceiros nos tinham feito. E a partir daí começámos a trabalhar nessa área, que começou progressivamente a alargar-se e a alargar os nossos horizontes.

Voltando ao princípio da questão, acabámos por centrar muito a nossa intervenção, aos seguintes níveis: quer da educação para o desenvolvimento, quer da cooperação, à volta das questões económicas e, em particular, portanto, das questões ligadas àquilo a que nós chamamos o comércio justo, que é uma coisa bastante abrangente do nosso ponto de vista.

LS. Deixe-me só voltar aqui a uma questão: falou-me que começaram por se chamar “anti colonial”.

LTP. Sim, é verdade.

LS. Então, mudaram de denominação ao longo do tempo.

LTP. Sim, mudámos, a primeira vez, a 20 de janeiro de 77, aniversário do assassinato de Amílcar Cabral. Escolhemos essa data para anunciar que nos transformávamos em Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral. Quando fizemos 30 anos, em 2004, transformámo-nos em Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.

Isso permitiu-nos manter sempre a sigla, que já era uma sigla conhecida. Permitiu-nos fazer a ligação com um pensador, um combatente africano, mas também pensador. Curiosamente, a primeira coletânea de textos de Amílcar Cabral a ser publicada em Portugal, que nós saibamos, foi ainda na

clandestinidade antes do 25 de Abril, por um grupo precursor do CIDAC, o grupo do Boletim Anti-Colonial. Portanto, havia essa ligação também histórica.

Quando fizemos 30 anos, achámos que a denominação Informação e Documentação era já um bocadinho restrita face àquilo que fazíamos e, portanto, criamos esta nova, que nos permitiu justamente manter a sigla, mas alargar o âmbito da nossa denominação. E para completar a história, do ponto de vista formal, legalizámo-nos só em 80. Ou seja, tivemos praticamente 6 anos, de 74 a 80, a trabalhar como uma organização informal. Legalizámo-nos em dezembro, acho eu, de 80, como associação sem fins lucrativos. Depois, mais tarde, em 89, obtivemos o estatuto de instituição de utilidade pública. E em 1994, quando apareceu o primeiro diploma das ONGD, candidatámo-nos e fomos reconhecidos como ONGD.

LS. Se eu lhe perguntasse qual é a missão do CIDAC para os dias de hoje, o que é que o CIDAC tem a dar à sociedade nos dias de hoje, o que me diria?

LTP. Eu penso que a nossa principal missão continua a ser a mesma que era em 74, embora num contexto diferente e com cambiantes diferentes, e tem a ver com o contribuir para um pensamento crítico, uma capacidade de os cidadãos saberem ler o mundo em que vivemos, não só na atualidade, mas recorrendo também à história, aos velhos conhecimentos que existem, de uma forma integrada, e fazerem opções conscientes sobre o papel que querem ter, justamente, neste mundo. Ou seja, tem a ver também com autonomizar, com a autonomia das pessoas e das suas organizações, porque as pessoas não estão sozinhas, organizam-se, associam-se, e nós pensamos que o associativismo, num sentido amplo - não é só o estatuto associativo, é o cooperativo, outros estatutos - é um instrumento muito importante, muito poderoso, se for bem utilizado, para contribuir para este desígnio de autonomização dos cidadãos e das cidadãs, do ponto de vista da capacidade de compreender, de ter um pensamento crítico e de fazer as suas opções. E, portanto, nós pensamos que

isto é igualmente válido na área da Educação para o Desenvolvimento, como na área da cooperação. E é uma base, é uma coisa de fundo, que se mantém válida.

LS. Com base nesta missão geral, segundo o que está na vossa página da internet, vocês têm quatro áreas de atuação, certo? Quer-me dizer quais são? Qual o vosso programa?

LTP. Nós temos a área da Cooperação, da Educação para o Desenvolvimento, temos uma área de Informação e de Documentação... Temos sempre muita dificuldade em formular isto. Eu não sei se o que está no nosso site nós já o dizemos exatamente da mesma maneira, porque isso foi, digamos, a maneira como conseguimos... Vou começar por aí, e porquê? Exatamente por causa da interceção entre as temáticas e as formas de atuação. Como eu disse há pouco, isto para nós está cada vez mais interligado e, portanto, conjugar isto num formato que seja claro para nós e para os outros não tem sido muito fácil. E já experimentámos várias coisas e nenhuma nos satisfaz totalmente.

Eu diria que nós temos estas duas áreas de atuação principais: a Educação para o Desenvolvimento e a Cooperação e que temos, neste momento, dois instrumentos principais para atuar, que são o Centro de Recursos e a Loja de Comércio Justo. As duas coisas estão muito interligadas, porque, primeiro, no Centro de Recursos nós incluímos a informação e a documentação, é uma base, mas também incluímos aqui (e por isso é que já não lhe chamamos um centro de documentação, porque transcende justamente a informação e a documentação) as ações de sensibilização e de formação. E tudo isto para nós é Educação para o Desenvolvimento. Na loja nós incluímos também ações de sensibilização, porque toda a sensibilização que fazemos sobre comércio justo, consumo responsável, etc., tem uma ligação com a loja. Por exemplo, cada vez mais, este ano então isso tem sido muito visível, as escolas pedem-nos (e outros, não só as escolas, mas particularmente as escolas) três coisas: materiais, por exemplo, a exposição sobre comércio justo, que anda sempre no exterior; palestras, como lhes chamam, (nós não fazemos propriamente palestras, mas...)

a ida de alguém que faça dinâmicas, uma atuação mais presencial, e viva, e de interação direta com professores e com alunos; e bancas de comércio justo. E, portanto, as bancas saem da loja; a exposição é o material de Educação para o Desenvolvimento, que é gerido pelo Centro de Recursos; as pessoas são as pessoas do CIDAC que estão na loja e no Centro de Recursos para o Desenvolvimento e que vão partilhar a sua experiência, a sua reflexão, etc. Isto também é mais compatível com uma equipa muito pequena que temos, somos 6 pessoas neste momento, o que é bastante pouco para a quantidade de trabalho que fazemos. Temos, portanto, estes dois instrumentos que têm também outras características: são fisicamente localizados em Lisboa, mas como nós sempre fomos bastante atentos à necessidade de ultrapassar a terrível centralização do país que se vê a todos os níveis, tentamos corresponder o mais possível a solicitações que nos fazem de fora. Por exemplo, muitas destas idas às escolas, são escolas fora do concelho de Lisboa, assim como temos feito formações fora, etc., etc. Embora fisicamente estejamos localizados em Lisboa, tentamos ultrapassar isso e temos essa preocupação.

LS. É aqui que entra a economia solidária? Não é referida como uma das quatro áreas de atuação?

LTP. Não.

LS. Então o que é isto para vocês - a economia solidária? Não pergunto já sobre o conceito, mas como é que ela entra nestas vossas áreas de atuação e nestes dois instrumentos que acabou de me apresentar?

LTP. Ora bem, isso decorre também daquilo que nós pensamos que é a economia solidária.

LS. Então podemos começar por aí...

LTP. Assim, rapidamente, aquilo que nós pensamos que é a economia solidária tem a ver com a procura de formas económicas alternativas. No sentido em que a sua prática é diferente, demonstra que é possível haver uma prática diferente

do modelo dominante, capitalista, que é o que existe, com essa intenção, e isso é uma coisa que para nós faz a diferença, entre economia solidária e, por exemplo, a economia social, embora haja outras diferenças. Para nós a economia social tem muitas coisas interessantes e foi durante o século XX um movimento bastante importante e de referência, mas tem uma grande limitação: acabou por ser definido a partir não do seu conteúdo, mas a partir das organizações que a põem em prática, digamos assim. Portanto, basicamente, estamos a falar da atividade económica exercida pelas associações, ou pelo movimento associativo, cooperativo, fundacional, etc. Ora, a certa altura, estas mesmas organizações podem fazer imensas coisas que não têm nada a ver com economia social ou até que podem contradizer a economia social. Portanto, a partir de uma certa altura, começou aqui a gerar-se algum equívoco relativamente àquilo a que podemos chamar de economia social. E tudo o que estes grupos organizacionais faziam do ponto de vista económico, a certa altura, podia chamar-se economia social. Acabou por se perder um bocadinho a identidade do que era, do ponto de vista do conteúdo, a economia social. Por outro lado, como acontece frequentemente, o sistema dominante acabou por recuperar muitas dessas iniciativas e até começou a utilizar a terminologia da economia social, etc. Portanto, de uma visão mais alternativa que tinha no início do século XX, para o final do século essa visão alternativa acabou por ir esmorecendo. Aí nasceu a economia solidária como uma visão efetivamente diferente, mais de rutura com os modelos existentes, mais de procura. Do nosso ponto de vista, não é uma coisa consolidada, é um movimento com muitas experiências bastante diferenciadas e muito em construção, muito à procura de si próprias, de verificar em que resultam e até as dificuldades que encontram, as contradições que encontram, etc. E, portanto, a sua caracterização também se torna mais difícil, menos clara, mas justamente esta característica de experimentalismo faz parte da sua natureza, pelo menos nesta fase. Ou seja, não são coisas já fixadas, já acomodadas, são coisas que estão mesmo à procura. E estão à procura essencialmente do quê? Estão à procura justamente de práticas que representem uma rutura. E, portanto, práticas sociais que possam ter

algumas diferenças, mas em que os seus atores não vejam nelas uma capacidade de rutura com o sistema instalado, nós não chamaríamos a isso economia solidária. Isto é importante, porque a nossa constatação é que praticamente não há economia solidária em Portugal. Porque em Portugal não há esta consciência de verdadeiramente procurar iniciativas económicas que sejam mesmo de rutura. Agora talvez um pouco mais, nos últimos dois, três, quatro anos, com a crise, etc. Há várias coisas que poderiam começar a configurar, mas que penso que ainda não configuram exatamente, porque são coisas que estão ainda muito dispersas, muito ligadas a movimentos externos. Estou a pensar, por exemplo, nas questões da transição, por exemplo, e outros movimentos desse género, que não nasceram aqui, nasceram noutras sítios e que aqui têm ainda uma expressão muito embrionária, e em que nem sequer se reivindicam de economia solidária, nem nada disso. Não há aí ligação nenhuma. Portanto, temos alguma relutância em dizer, ou em achar, que existe um movimento de economia solidária em Portugal. E nesse sentido, as coisas que o CIDAC faz também estão um bocadinho na fronteira, porque se vivemos num país em que não há esse movimento, sozinhos também não somos movimento. Portanto, digamos que temos esse pensamento, temos essa ideia, temos esse pensamento, temos vindo a tentar trabalhá-lo, conhecer várias experiências, ler, perceber melhor, tentar definir melhor os contornos, as características e tentamos, enfim, fazer alguma coisa, através de dois tipos de ações: por um lado a loja, na medida em que trabalhamos o comércio justo numa aceção, depois podemos falar melhor sobre isto, que consideramos estar situada numa visão do comércio justo minoritária dentro do movimento do comércio justo, e que, portanto, é uma visão mais de procura, lá está, e também de rutura com o sistema prevalecente; por outro, as ações de cooperação que fazemos em Timor e na Guiné-Bissau, em que trabalhamos com associações que trabalham com produtores e tentamos influenciar esse trabalho no sentido de com esses produtores se criarem iniciativas de economia solidária. Depois posso dar um ou dois exemplos. No fundo, estamos a tentar encarnar um pouco

esse espírito através do trabalho na origem com os produtores e no final da cadeia, mais com os consumidores.

LS. E que ideias-chave, palavras, valores, é que acha que marcam essa vossa visão de economia. Disse-me rutura, por exemplo. Consegue-me dizer mais algumas palavras que marquem essa economia solidária? A que problemas responde?

LTP. Eu penso que realmente uma palavra-chave para mim é mesmo rutura. A procura, na prática, de criar iniciativas que rompam com o sistema vigente, digamos assim. O sistema económico, mas não é só económico, o sistema social, de pensamento vigente. Romper um bocadinho as malhas do sistema, criando alternativas viáveis, no quadro deste sistema, mas que procurem outros valores. E isso explicitamente. E como eu disse há pouco, a outra coisa que me parece importante, é ter a noção de que fazemos parte de uma minoria, ou seja, não somos a maioria, e em Portugal ainda menos, mas mesmo a nível internacional, e viver em minoria não é fácil. É uma coisa que vale a pena, talvez, sublinhar, porque isto significa várias coisas. Significa muita incerteza, muitas dúvidas, alguma solidão, muitas vezes, pouca gente com quem dialogar, com quem trabalhar em conjunto, e talvez, o mais importante, aquilo que às vezes as pessoas sentem mais, que é mais difícil, é com resultados mais a médio e longo prazo. Portanto, isto exige, de facto, uma certa visão, porque se não a gente diz: "Estamos aqui há não sei quantos anos e não vemos nada. Para que é que isto serve?". Portanto, exige efetivamente uma visão na qual nós acreditamos, e que nos leva a conseguir ser persistentes nesta situação de minoria. E neste quadro, como há muitas incertezas, outra coisa importante que cada vez me parece mais clara é que o sistema está verdadeiramente a mudar. Ou seja, estamos numa época, como diz o professor Wallerstein que convidamos a vir cá porque tem uma visão que nos parece muito adequada ao tempo que nós vivemos, de transição para um outro sistema. Ora, este sistema, na visão dele (depois há muitas versões sobre esta matéria) é um sistema que dura há 500 anos, portanto isto não é brincadeira nenhuma. É passar de um sistema que dura, pelo menos

há 500 anos para um outro sistema que pode durar mais 300, ou 400, ou 500 anos, nós não sabemos. É, portanto, uma transição absolutamente essencial e profunda, caracterizada pelo caos, por situações cada vez mais complexas e mais caóticas. Precisamente porque é um sistema que se está a desmoronar, mas que ainda não há outro para o substituir, em que as incertezas são enormes e os desafios são muito grandes. Portanto, andamos aqui muito às apalpadelas. De modo que a economia solidária, neste contexto, quer ser parte da alternativa que se está a construir. O mesmo pensador diz-nos que quando o sistema está a funcionar em pleno é uma estrutura bastante rígida e onde é difícil evoluir. Quando o sistema está em decomposição, que é o caso agora, eventualmente, há muito mais capacidade de influenciar o novo sistema. Só que como este novo sistema demora muito tempo a aparecer, a construir-se, nós não o conseguimos ver à partida, não sabemos muito bem o que vai dar e também temos dificuldade em ver qual é que deve ser a nossa contribuição. Mas pensamos que a nossa contribuição pode ser decisiva, a economia solidária, sendo um pensamento de rutura com o atual sistema, e querendo participar ativamente na construção de um novo sistema, tem justamente esta característica de experimentalismo, de ir procurando acertar, chamemos assim, e penso que essa é uma característica também da economia solidária. Todas estas características tornam a coisa muito difícil. Nenhuma delas é fácil e todas juntas são bastante difíceis.

LS. Falou agora do Wallerstein. Pode apresentar outros autores, outros pensadores que sejam fundamentais no vosso pensamento?

LTP. Eu posso dizer alguns, mas nós somos muito mais práticos do que estudiosos e enquanto organização não nos filiamos, propriamente, neste autor ou naquele autor. Cada um de nós vai fazendo as suas leituras, mas de uma forma não académica, porque de facto nenhum de nós é académico nem tem tempo para isso. E, portanto, é uma coisa muito mais empírica, muito derivada da experiência, e daí nós atribuímos bastante importância às metodologias com as quais trabalhamos, entre as quais está a sistematização de experiências,

porque nos permite justamente tirar partido da nossa experiência, refletir sobre a nossa experiência. E tirámos bastante mais daí do que propriamente das leituras autorais.

Com este projeto de Educação para o Desenvolvimento que desenvolvemos desde o ano passado, que chamámos “Contraponto”, nós procurámos efetivamente identificar alguns pensadores que pensámos que nos podiam trazer elementos diferenciados, mas de certa maneira, com o mesmo sentido, e que poderiam contribuir para o enriquecimento do nosso pensamento e da nossa prática, não só do CIDAC, mas do público em geral. E além do Wallerstein, está o Serge Latouche, por causa da questão do decrescimento e da chamada de atenção para, primeiro, uma coisa que já se diz muitas vezes, mas que se esquece sempre na prática, o desenvolvimento não é igual a crescimento, e outra que tem vindo a ser trabalhada mais recentemente, que o crescimento é limitado e, portanto, nós temos que repensar totalmente o nosso modelo de desenvolvimento. Parece-nos isso uma ideia central, chave, para o tempo que estamos a viver e, sobretudo, para o futuro, e que é aliás, bastante compatível com estas ideias do Wallerstein, que estamos numa fase de transição para um novo tempo, que obviamente não pode ser o do crescimento sem limites.

O próximo conferencista, digamos assim, penso que nos traz também alguma coisa interessante. Vai ser o Alberto Acosta, equatoriano, um economista equatoriano, que foi candidato às últimas presidenciais no Equador, e que tem trabalhado bastante a ideia que começou a aparecer nos últimos anos, do chamado “buen vivir”, da América Latina. Pensamos que isso nos pode também trazer algumas ideias, neste caso até do Sul.

Os outros oradores são académicos e teóricos do Norte. Tentamos, por exemplo, trazer a Vandana Shiva, que vai um bocadinho na mesma linha, embora filiada noutra cultura, a cultura indiana, mas que também chama a atenção para a ligação entre todos os seres vivos, a terra, etc. Também tem alguns pontos em comum e tem muito a ver com as culturas indígenas, também. A maneira como

as culturas indígenas, sejam as culturas indígenas da América Latina, como da Índia, por exemplo, têm bastantes coisas em comum e pensamos que isso são coisas que devem ser trazidas para o centro da nossa discussão e da nossa reflexão sobre a economia solidária, no sentido em que são modos de ver a economia justamente de rutura com o sistema em que estamos a viver.

LS. Falou-me na questão do desenvolvimento e de não ser crescimento económico. Como definiriam, então, desenvolvimento?

LTP. Essa é uma questão muito difícil, porque é um conceito extremamente polissémico e, por exemplo, Latouche recusa-se a utilizar essa palavra e diz “Isto é para abater. Simplesmente é um conceito com o qual não devemos trabalhar!”. Nós continuamos a utilizar essa palavra porque temos dificuldade em encontrar outra, porque, na verdade, estamos de acordo em que é extremamente equívoca e passível de imensas interpretações. Aquela que nós gostaríamos de lhe dar tem a ver com o bem-estar das pessoas, num mundo mais solidário. Nós utilizámos sempre três palavras, acabámos por nos fixar nestas três palavras, que são o solidário, o justo e o equitativo, na medida em que, de facto, aquilo que nós pensamos que deve existir é mesmo um mundo mais justo. Essa justiça só se faz se houver equidade, e a equidade tem duas hipóteses: ou é à martelada, e temos algumas reservas sobre isso (risos), e até reservas sobre o facto de ser possível conseguir equidade à martelada, e, portanto, se não é à martelada é pela solidariedade. É pela vontade das pessoas de viverem solidariamente. Portanto, acabamos por nos fixar nestes três conceitos.

LS. Teria uma série de perguntas sobre os vossos projetos. Vocês têm já definido à partida com quem é que costumam trabalhar? Em que metodologias apostam mais? Têm alguma política definida sobre isso? Quais são?

LTP. Públicos não temos definidos à partida. Ou melhor, a não ser um público com o qual trabalhamos durante vários anos, fizemos uma pausa entretanto e voltamos a trabalhar de modo diferente a partir de 2006, que é o público

escolar. E no público escolar acabamos por nos centrar no trabalho com os professores, com os educadores. Preferimos até a palavra “educador”, mas isso na realidade portuguesa às vezes é um bocadinho complicado, porque na gíria normal, no sistema formal de ensino, os educadores são os educadores de infância, e os outros são professores. Enfim, tentamos utilizar essa palavra no sentido abrangente, na medida em que as organizações não podem trabalhar com toda a gente e os educadores acabam por ser mais multiplicativos e são eles que estão em contacto direto com os alunos. Então acabámos por nos centrar nesse grupo. E temos vindo a fazer um trabalho sistemático e evolutivo. Ou seja, começámos por trabalhar aqui e ali, em vários projetos, e agora estamos na fase de tentar organizar, com a Fundação Gonçalo da Silveira e um grupo de educadoras e educadores, uma rede de Educação para a Cidadania Global, porque sentimos que, ao fim de alguns anos de trabalho com educadores, tem que haver aqui um salto qualitativo de maior protagonismo dos educadores e de maior autonomia. Lá está, sempre na procura de maior autonomia e de maior capacidade de iniciativa. E, portanto, vamos ver o que é que isso dá. Ou seja, queria salientar que não fazemos um trabalho repetitivo, não estamos sempre a fazer a mesma coisa ao longo dos anos. Por um lado, tem seguimento, não se faz hoje uma coisa e amanhã outra coisa qualquer, mas este seguimento só faz sentido se for evoluindo. Assim, para além dos educadores, trabalhamos bastante com o público-geral, por exemplo, com os consumidores, através do trabalho que fazemos aqui através da loja. O “Contraponto”, por exemplo, é também muito virado para o público em geral. E porquê? Porque a sociedade portuguesa é muito fragmentada e sentimos que há muita gente, sobretudo nos últimos anos, e até malta mais nova, que se interessa por certas coisas e que está atenta, e que quer fazer coisas, mas não sabe bem como, nem onde. E então nós pensamos nesta malha de cidadãos bastante abrangente, podemos ir encontrando e captando vontades e pondo em contacto pessoas e até instituições, de modo a conseguir pôr pessoas que estão isoladas a fazer coisas em conjunto.

LS. E então, sobre metodologias. Falou, anteriormente, na sistematização de experiências.

LTP. Metodologias é uma questão à qual nós temos dado uma atenção grande, porque sentimos que é um ponto fraco da sociedade portuguesa, das organizações portuguesas e, em particular, das ONGD. Temos pouco conhecimento metodológico. Aplicamos muito pouco rigorosamente as metodologias, ou seja, fazemos uma coisa assim mais-ou-menos. Investigamos pouco, experimentamos pouco. Usamos um leque pequeno de metodologias quando há uma enorme variedade. Temos tendência mais a repetir do que a tentar encontrar coisas que respondam às situações. Não falo de inovação pela inovação, mas de encontrar coisas mais adequadas. Isto tem melhorado um pouco em algumas ONGD nos últimos anos, mas acho que, mesmo assim, estamos bastante deficitários. Neste contexto, nós tentamos dar um contributo a esse nível. Daí, por exemplo, termos ido buscar as comunidades de prática, a sistematização de experiências, que são metodologias bastante exigentes. Vamos fazendo a pouco e pouco.

LS. Nessas metodologias que utilizam, há alguma relação com estar a fazer Educação para o Desenvolvimento ou ter valores de economia solidária, por trás. Há alguma relação entre as metodologias e os conceitos?

LTP. Sim, claro. As metodologias têm que ter os mesmos valores, senão não faz sentido. Têm que ser metodologias que facilitem a participação, a autonomia, o pensamento crítico.

Um primeiro ponto a deixar claro é que todas as metodologias têm valores por trás, não há metodologias neutras e essa é a primeira questão. E, portanto, é evidente que nós procuramos as metodologias cujos valores condizem com aquilo que fazemos, e as temáticas que abordamos e aquilo em que acreditamos, porque senão estamos a dar tiros nos pés. O conseguirmos aplicar as metodologias até ao fundo é outra coisa, porque, como eu estava a dizer, quando as metodologias são bastante exigentes, torna-se difícil objetivamente. É

preciso realmente pensar que isso é suficientemente importante e conseguir ganhar espaços e tempos e energias para isso, o que nem sempre é fácil.

LS. Uma vez que trabalham com o público escolar, vocês têm algum pensamento sobre modelos de educação? Têm autores, na área da educação, visões ou modelos educativos que tentam passar através dos vossos projetos?

LTP. Nós não trabalhamos sobre os modelos de ensino formal, e isso é claro, mas temos ideias sobre como o ensino formal deveria ser, os valores que deveria adotar, as suas formas organizativas... Temos a perfeita noção de que estamos a regredir, sobretudo nos últimos dois anos, décadas, o que é verdadeiramente assustador. E discutimos estes temas com os professores, ou com os educadores, com os quais trabalhamos. Mas eles sabem muito mais do que nós, sem dúvida nenhuma e, portanto, aí aprendemos muito mais do que podemos contribuir. E onde temos conseguido medir melhor, embora seja um meio de aferição parcelar, é na capacidade de a Educação para a Cidadania Global ou a Educação para o Desenvolvimento penetrar na escola a todos os níveis - ao nível das disciplinas, ao nível da relação professores-alunos, entre alunos, entre as famílias, entre os assistentes na escola, portanto, entre os vários atores escolares, ao nível da própria organização escolar, dos grupos em presença na escola. Todos os dias encontramos incongruências, obstáculos. Onde encontramos mais recetividade, digamos assim, é nos educadores, justamente. Mesmo numa época como é a atual, de grande refluxo ao nível do sistema educativo, de muitas dificuldades pessoais, até, de grande fadiga na escola e até desilusão, encontramos cada vez mais educadores que estão à procura de como lidar com isso e de contrapor alguma coisa a isso. Esse é o nosso ponto de contacto mais rico com a escola. E com eles temos, naturalmente, de discutir o que se passa na escola e os obstáculos que eles encontram. Mas é muito mais discutir a partir da experiência deles, não tanto da nossa.

LS. E quanto a autores? Sei que não são acadêmicos, mas têm alguns de preferência?

LTP. Quer dizer, há assim uns clássicos, mas que nós nunca estudamos aprofundadamente. O Paulo Freire, o Ivan Illich, o Freinet... Mas nunca lemos, discutimos ou estudamos propriamente. Do pouco que conhecemos, parecemos na nossa linha de pensamento.

LS. Ainda não lhe fiz a pergunta sagrada: o que é a Educação para o Desenvolvimento? O que é para vocês trabalhar na área da Educação para o Desenvolvimento?

LTP. Pois, definir Educação para o Desenvolvimento também não é simples! A ED é um processo educativo, essa é a primeira coisa que é importante. Portanto, estamos a falar de trabalhar com os cidadãos e com as cidadãs através da educação como um processo - ou seja, não são pílulas nem são machadadas na cabeça -, em que, justamente, os cidadãos são protagonistas e em que se parte da sua experiência e das suas vivências (daí as nossas metodologias experienciais), daquilo que as pessoas vivem, dos seus contextos, para, em conjunto, pensar e repensar, como eu dizia há pouco, o mundo em que a gente vive, e o nosso papel. Basicamente eu resumiria assim. E é claro que pensar e repensar isto no nosso papel tem os seus valores, para nós, que estamos dispostos a pôr em cima da mesa e a dialogar com outros valores, que as pessoas possam ter, sendo que os três que eu nomeei há bocado são assim a nossa tríade. Acabamos por nos fixar nos últimos anos um pouco nesses.

S. Justiça, solidariedade e equidade.

LS. Qual é a diferença entre equidade e igualdade?

LTP. Ora aí está uma boa pergunta! Porque com a igualdade há muitas vezes um equívoco que é pensar em situações perfeitamente simétricas, iguais. A equidade é um conceito que dá mais claramente a ideia de que pode haver situações diferenciadas, mas que têm que ter alguma equivalência, digamos

assim. E, portanto, pode haver pontos de partida diferentes, pode haver contextos diferentes, pode haver várias coisas que podem ser diferentes, mas tem que haver aqui equivalências do ponto de vista do bem-estar, do ponto de vista do acesso, do ponto de vista da qualidade de vida. Ao passo que muitas vezes igualdade remete muito para uma percepção de que os contextos devem ser iguais, ou os pontos de partida, e isso nem sequer é real, não é nesse mundo que a gente vive e, portanto, estamos permanentemente a ter que procurar traduções, como diz o Boaventura, e equivalências, chamemos assim.

LS. E então agora vamos à junção das duas e que é: nos vossos projetos, vocês concorrem a linhas de financiamento de ED com temáticas mais específicas, como o comércio justo, como consumo sustentável ou responsável, como finanças éticas. Como é que vocês estabelecem esta relação?

LTP. Ora bem, se nós pensarmos que a ED tem a ver com o questionar o mundo em que estamos e encontrar formas de o tornar diferente, portanto, lá está, mais equitativo, mais justo, etc., uma das maneiras de fazer isso é procurar formas concretas de alternativas ao nível económico. Podíamos trabalhar ao nível cultural, podíamos trabalhar a vários níveis, mas acabamos por escolher este nível económico pela história que eu já disse antes, porque isso foi expressamente encomendado pelos parceiros do Sul, mas também porque em Portugal, contrariamente ao que acontece noutros países europeus, praticamente não há ONG a trabalhar nesta área. E lá está, mais uma vez estamos muito sozinhos e sentimos muito essa solidão. E, portanto, pensamos que se isso tinha sido uma coisa que nos tinha sido pedida, se isso é uma coisa que não existe praticamente aqui e que nos parece que é fundamental, sobretudo num mundo em que tudo se resume, cada vez mais, do ponto de vista do sistema vigente, à economia e dentro da economia, até cada vez mais, às finanças e a um modelo económico muito restrito e muito injusto, desafiar o sistema vigente parece-nos uma coisa primordial. E como há, e não fomos nós que inventámos, várias experiências desse ponto de vista e que já têm algumas décadas noutros países, pareceu-nos que era importante explorá-las, não as

deixar fora do nosso contexto e explorá-las à nossa medida. Depois também nos fomos apropriando dos conceitos, das práticas, e estamos sempre a descobrir coisas novas. E aí vale a pena fazer uma outra chamada de atenção que tem a ver com a maneira como nós fomos vendo ao longo do tempo, e como fomos mudando a nossa perceção, por exemplo, do comércio justo, com a ajuda da Mó de Vida.

Quando nós falámos que nos sentimos muito sozinhos, e com pouca gente com quem dialogar (gente no sentido geral - pessoas, organizações, etc.), isso tem consequências graves, porque é o diálogo que muitas vezes nos transforma, nos faz ver outras coisas, nos chama a atenção para outras coisas e nos faz mudar os nossos pontos de vista. E, portanto, se não temos com quem o fazer, é evidente que isso tem consequências na nossa maneira de ver as coisas e de as pôr em prática.

No tema do comércio justo fizemos, em conjunto com a Mó de Vida, um percurso minoritário, no quadro do comércio justo, que tem alguma expressão em Espanha, à qual nós nos ligámos através da Rede Espaço para um Comércio Justo e que continua a evoluir. E isto para dizer que, embora nos tenhamos filiado em movimentos que já tinham uma vida anterior a nós, de algumas décadas até, nós também começámos primeiro por absorver aquilo que já existia, uma linha mais tradicional, e depois fomos questionando isso, fomos observando, fomos dialogando e começámos a fazer o nosso próprio caminho, que hoje é um caminho já mais autónomo, com mais capacidade de pensamento e de tentativa de realização em consonância com esse pensamento. E isso também significa que a própria organização e os seus membros, também são parte da educação para o desenvolvimento. Isto para retirar à ED aquela noção que muitas vezes existe que é a de que uns educam outros. E por isso é que eu prefiro muito mais a expressão, o conceito de “Aprender para o desenvolvimento” do que ED. Por exemplo, o CIDAC é uma organização que já faz ED desde há quase 40 anos e isso gerou a ideia de que já sabe imensas coisas e anda aqui a espalhar as suas boas-novas. E de facto nós não nos sentimos

nada assim. Estamos sempre a descobrir coisas e estamos sempre a mudar de opinião, dentro de um certo leque de opiniões, evidentemente, mas vamos evoluindo no nosso pensamento e isso para nós é que é o nosso certificado, é sentir que não estamos parados nem estamos agarrados a qualquer coisa que é imóvel.

LS. Que problemas acha que estão na origem deste mundo injusto, não solidário e não-equitativo?

LTP. Bom, essa é uma questão difícil, porque é uma questão muito abrangente. Mas, por exemplo, uma problemática a que é preciso fazer face, claramente, e por isso é que nos metemos nesta questão do comércio justo, é a questão da forma como está estruturado o comércio internacional, por exemplo. E o que nós encontramos de interessante no comércio justo é que o comércio internacional é um sistema já muito complexo e mundial. Estamos a falar de um sistema que funciona a nível mundial. Portanto é uma coisa de uma dimensão que nos ultrapassa completamente. Porque é que encontramos uma ponta de capacidade de enfrentar uma coisa tão grande e tão complexa através do comércio justo? Por três razões. Primeiro, porque o comércio justo tem vindo a ganhar dimensão - embora nem todo o aumento do comércio justo seja na linha daquilo que nós preconizamos, há aí muitas cascas de ovo, muitas cascas de banana - e, portanto, tem alguma capacidade, primeiro de demonstrar que é possível fazer de outra maneira, isso para nós é talvez o essencial, demonstrar que é possível comercializar com outras regras, tem vindo de facto de alargar-se, a interessar um conjunto cada vez maior de cidadãos, nos vários pontos da cadeia. Segundo, porque, como eu disse há pouco, é uma atividade, chamemos assim, cidadã que está ao alcance de toda a gente, através, sobretudo, do consumo responsável. Em terceiro lugar, porque faz parte do comércio justo o estudo e a denúncia do comércio internacional, da injustiça do comércio internacional. E estes movimentos de denúncia hoje têm um certo eco, têm algum poder, às vezes mais, outras vezes menos, enfim, mas têm de facto algum poder transformativo, não uma transformação global porque isso é uma

coisa que leva mais tempo, mas transformação de realidades parciais que depois contribuem para uma transformação mais global.

Dou um exemplo muito claro: isto que aconteceu agora no Bangladesh, por exemplo. Já não sei quantos anos tem a “Campanha Roupas Limpas”, mas conseguiu agora uma vitória à custa de uma tragédia. Mas muitas vezes as vitórias são conseguidas à custa de tragédias. Se não tivesse havido esta campanha e todo o trabalho que se fez ao longo destas últimas décadas, tinha acontecido a tragédia e não tinha acontecido mais nada a seguir, porque não havia terreno preparado, não havia propostas concretas, não havia contactos, não havia pressão, não havia nada disso. Portanto, acho que é talvez um bom exemplo de como um movimento como o comércio justo tem vindo a ganhar alguma capacidade de enfrentar essa coisa enorme e aparentemente fora do nosso alcance que é o comércio internacional.

LS. Obrigada pela sua participação.

Lisboa, 27 de maio de 2013

APÊNDICE 4

Entrevista a Stéphane Laurent

LS = La Salette

SL = Stéphane Laurent

LS. Boa tarde. Gostaria de começar por pedir que te apresentasses.

SL. Sou o Stéphane Laurent. Do ponto de vista prático na organização trabalho mais ligado às questões da Cooperação para o Desenvolvimento. Acompanho especificamente a questão do Comércio Justo e sou membro do conselho diretivo.

LS. E há quanto tempo estás no CIDAC?

SL. Desde 2000.

LS. Quando chegaste qual era o nome do CIDAC?

SL. Era Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral.

LS. Então passaste a fase da última intervenção.

LS. Então como é que justificas essa passagem? Houve mudança na missão?

SL. Era uma atualização, digamos assim, do nome, em relação à vocação que o CIDAC assumiu, de uma certa maneira, podia ter-se chamado Centro de Intervenção... antes. Mas utilizámos um momento simbólico de aniversário do CIDAC para marcar esta passagem. A origem da intervenção do CIDAC era efetivamente a questão da informação e documentação desde 74. O núcleo que está aqui à nossa volta, era sua vocação primeira disponibilizar aos cidadãos toda a documentação coletada, recolhida, durante a luta clandestina.

No conjunto da nossa intervenção, a questão da Cooperação afirmou-se de maneira muito forte, a questão da Educação para o Desenvolvimento, o estar no centro para contribuir para a transformação, da intervenção... uma palavra mais performativa, digamos assim, mais do que informação e documentação. Mas mesmo assim, informação e documentação fazem parte da nossa intervenção. Mas foi através do seu nome traduzir de maneira um bocadinho mais clara a nossa vocação.

LS. Como é que vê atualmente a missão de uma instituição como o CIDAC?

SL. A nossa missão está centrada na questão da solidariedade entre os povos. Não só entre os povos, mas na solidariedade entre as pessoas, entre grupos de pessoas, entre lutas. Na questão da justiça social, que é central, na questão da transformação social. Há uma linha de intervenção muito clara que visa transformar o substrato social em que estamos a viver, seja através da cooperação, seja através da Educação para o Desenvolvimento. A questão da transformação, na nossa abordagem da Educação para o Desenvolvimento, é central. O questionamento dos paradigmas dominantes que estruturam a sociedade, o seu questionamento, e a proposta de alternativas.

LS. E que paradigmas dominantes é que poderias identificar? Quais são as vossas lutas então?

SL. A questão de uma economia que esteja ao serviço das pessoas. Defendemos isto. Mas vivemos num contexto onde as pessoas estão ao serviço da economia, todos os dias, contra a acumulação de riqueza em poucas elites. Esta questão está centrada com a justiça social, numa sociedade que seja mais distributiva. Um modelo mais centrado na participação, na valorização dos cidadãos, no seu papel, da sua capacidade para poder intervir, na criação de espaços para que depois possa exprimir esta cidadania. Num paradigma de profunda assimetria norte-sul. Estavas a perguntar sobre os paradigmas dominantes. Nas grandes linhas é isso. Isto são os grandes eixos pelos quais nós atacamos, digamos assim.

LS. E como é que isto se organiza depois nas vossas áreas de intervenção? Vocês têm áreas de intervenção específicas.

SL. Nós organizamos o nosso trabalho em eixos estratégicos sobre os quais trabalhamos com várias das nossas ferramentas. Por exemplo, dois dos nossos eixos que se aproximam do teu trabalho: um está ligado à afirmação do Comércio Justo assente na questão da soberania alimentar. O que chamamos, paradoxalmente, no Comércio Justo alternativo. E isto trabalhamos com as várias ferramentas das quais dispõe o CIDAC, que é a Cooperação para o Desenvolvimento, uma via para trabalhar esta temática. A Educação para o Desenvolvimento. A formação. A informação e a documentação. Este eixo estratégico é transversal às nossas ferramentas, de uma certa maneira. O outro está ligado, está concentrado, diria assim, neste espaço que é questionar e interrogar a nossa realidade para poder melhor intervir nela. P

Uma questão é que o nosso trabalho se organiza, primeiro, por problemáticas, que depois são tratadas de vários ângulos, da Cooperação, a Educação para o Desenvolvimento, Formação, Informação e documentação.

LS. A Luísa ontem falou-me que a vossa visão de Comércio Justo foi alterando ao longo do tempo. Ela falou-me até como iniciou a questão do Comércio Justo. Tu já entraste no pós-Declaração de Sintra. Entraste para trabalhar estas áreas?

SL. Quando entrei, a primeira temática na qual trabalhei no CIDAC era as condições laborais na indústria têxtil, numa campanha que se chama “Roupas Limpas”. Era o tema ligado a esta questão do Comércio Justo, ético, solidário. Tínhamos várias terminologias na altura, mas utilizávamos Comércio Justo e Solidário. E de fato entrámos nesta matéria, como viste, numa perspetiva histórica: foi uma problemática colocada pelos nossos parceiros, na base da qual fomos encontrar vias de intervenção. A questão do escoamento dos produtos, da justiça no comércio, do comércio internacional, era central no que testemunharam. E uma das alternativas mais estruturadas que encontramos em relação a isso era a questão do Comércio Justo. E adotámos esta temática sem a

questionar particularmente de início, isto é, o que estava no papel convenciona- nos na questão de enfrentar a questão das assimetrias norte-sul, do respeito das regras da OIT, de dar oportunidade a produtores e produtos marginalizados. E era este Comércio Justo que conhecemos no comércio que hoje em dia chamamos dominante, que funciona por critérios, etc. E a nossa porta de entrada foi, não através da cooperação, mas através da Educação para o Desenvolvimento. O primeiro passo, de uma certa maneira, do CIDAC em relação à questão do comércio justo, de uma maneira estruturada foi através da Educação para o Desenvolvimento, que tinha por vocação neste projeto divulgar, dar a conhecer, na sociedade portuguesa e além (tivemos algumas intervenções em Moçambique, na Guiné-Bissau) o que era o Comércio Justo, como patamar inicial de intervenção. Foram os primeiros produtos, livros, vídeos, materiais pedagógicos, produzidos sobre esta questão. Tínhamos uma *mailing-list* com bastantes assinantes, que recebiam semanalmente informações. Trabalhávamos com bastante proximidade com Itália, de início, num projeto que se chamava, se bem me lembro - Alternativas Equitativas na Europa do Sul. Era com Espanha, colegas da SETEM, e com a Pangea, em Itália. Neste quadro, por exemplo, tinha vindo aqui um veleiro do Comércio Justo que se chamava Estela. Assentava nos mesmos pressupostos. A importância era de difundir a questão do Comércio Justo na sociedade portuguesa, que seja conhecida, falada, com trabalhos universitários neste contexto, apoiamos iniciativas, em fases muito iniciais. Estávamos ao lado do Aventura Marão Clube, em Amarante.

LS. Então e qual foi a mudança que vocês foram tendo ao longo do processo?

SL. Por essência, temos tendência, faz parte da cultura da organização, de questionar um bocadinho tudo. Não aceitar tudo como palavra do evangelho. E uma das questões, um dos alertas, maior que nos levou a questionar o Comércio Justo foi a afirmação, a maior intervenção das estruturas económicas convencionais neste sector, nomeadamente a distribuição dos produtos de Comércio Justo nos supermercados. A questão da distribuição dos produtos de

Comércio Justo nos supermercados que nos parecia problemática, a entrada no Comércio Justo das multinacionais, com produtos próprios, as derivas da certificação por parte terceira, de uma organização que se chama “Fairtrade Labelling Organization” (FLO), que era uma fundação inicialmente, uma figura de economia social que criou uma empresa, que se chama “FLO Cert” e onde o esquema de certificação mudou, passando a ser pago pelos produtores. Se vemos os custos para obter a certificação, os pequenos produtores, que supostamente eram o público prioritário, já não têm tanta facilidade em obtê-la. . Foram um conjunto de contradições que nos levaram a questionar as derivas deste Comércio Justo, que doravante chamamos de dominante. E a encontrar, procurar, alternativas. Em muitas conversas demo-nos conta, tanto com organizações pares aqui, como a Mó de Vida, seja com organizações espanholas, francesas, americanas também, que encontramos em Timor-Leste, que este questionamento resulta de uma recuperação progressiva do Comércio Justo pela economia do mercado, era uma preocupação relativamente partilhada por uma minoria dos atores deste setor. Assim infletimos progressivamente o nosso entender do Comércio Justo, até a um momento simbólico, que é a nossa assinatura do Manifesto para abrir espaço para o comércio justo, da nossa rede “ECJ - Espaço para o Comércio Justo”, que fundamenta o que procurávamos para reatar um Comércio Justo que efetivamente julgamos transformador e não reproduzidor do sistema. Existe um Comércio Justo que tem toda uma linha de justificação que é paliativa, enquanto nós estamos numa linha de justificação que é transformadora. Pelo menos é a nossa missão.

LS. Vocês integram a vossa visão de Comércio Justo na economia solidária. O que é para vocês isto da economia solidária?

SL. Primeiro, uma economia que exista para responder a necessidades, não para criar necessidades ou para crescer exponencialmente. Então, ela existe para responder a necessidades. Ela não responde a critérios de acumulação individual ou do detentor do capital, mas a uma justa distribuição da riqueza

entre os operadores dos empreendimentos da economia solidária. Depois ela está profundamente interligada com a comunidade na qual se insere, isto é, é um empreendimento que não é fechado, produz e sai, mas relaciona-se com os cidadãos, com outras organizações. Faz parte de uma dinâmica social local. Ela tem no seu centro a questão da democracia. Falamos de uma iniciativa de democratização da economia, digamos assim. É uma pessoa, uma voz; onde os assuntos são discutidos, os utentes, compradores, têm uma palavra a dizer também.

LS. E por que é que não usam a questão social? Por que é que não usam social e solidária e usam apenas solidária?

SL. Eu acho que através da terminologia economia social e solidária transparece uma dificuldade conceptual, que é resolvida pela justaposição dos dois termos. A Europa está moldada na economia social, predominantemente, pelo sector cooperativo. Quando estamos a falar de um sector mais ligado à economia produtiva, é o sector cooperativo que moldou o nosso continente. Depois o sector associativo, grande parte da prestação de serviços aos cidadãos, o que faz com que o nosso quadro de reflexão tenha muita dificuldade a sair de uma definição estatutária, digamos assim. E depois vêm estas coisas mais alternativas, das moedas alternativas, das economias não monetarizadas, dos sistemas de troca livre, dos bancos do tempo, do comércio justo, que são outros *modus operandi*, e que se definem mais pela sua vocação do que pelo seu estatuto. Mesmo assim, na verdade, na realidade na qual estamos a evoluir hoje em dia, as figuras que enquadram os sectores do Comércio Justo são essencialmente associações e cooperativas.

LS. Dizes que a economia solidária se define mais pela sua vocação. Que vocação é esta?

SL. Esta vocação de transformação das relações entre os atores económicos, transformação da economia, de inversão do paradigma. Se vamos a ver o que era, de uma certa maneira, a vocação das cooperativas inicialmente - da

democratização, uma pessoa, um voto. Havia aqui uma perspectiva de transformação, agora podemos ver que as cooperativas são muitas vezes uma solução escolhida, num leque de formas estatutárias, mas que as práticas não diferem profundamente do sector convencional.

LS. E quais são os principais públicos da vossa intervenção?

SL. É a opinião pública, de modo geral. Nestes primeiros projetos, por exemplo, era uma difusão muito ampla. O público jovem escolar. Também tivemos projetos que se centraram sobre esta questão. Os próprios atores do Comércio Justo, num projeto que se chamava “Espaço para o Comércio justo – alternativas em rede”, que visava o reforço sectorial do Comércio Justo dito alternativo. A comunicação social, como público que permite amplificar, multiplicar, conteúdos para a opinião pública, mas também na formação de competências analíticas nesta área. Os consumidores, que é a opinião pública ao assumir o seu poder de compra, e um poder de compra que consideramos político. E acho que é o essencial. Na parte da ED, tivemos um grande trabalho também, quando falamos de atores do comércio justo e da sociedade civil de maneira mais ampla, seja em Timor-Leste, seja na Guiné-Bissau, tivemos projetos de reforço das organizações da sociedade civil na área de alternativas económicas e do Comércio Justo. Na Guiné-Bissau era através da Placong, quando esta existia e em Timor-Leste era em colaboração com a Fundação Haburas, com quem trabalhámos a questão do turismo de base comunitária.

LS. Estes projetos têm algumas metodologias específicas? Elas vão ao encontro dos vossos próprios valores?

SL. Tomando, por exemplo, um projeto como “Espaço para o Comércio Justo – alternativas em rede”. É um projeto que foi suportado por quatro organizações: o CIDAC era a organização líder, do ponto de vista contratual, com uma grande responsabilidade, em parceria com a Mó de Vida, aqui, com a SODEPAZ, em Madrid, e com Xarxa de Consumo Solidari, em Barcelona. Eram quatro organizações que fizeram um projeto para fortalecer uma rede, o que faz com

que a própria maneira como gerimos o projeto fez com que abrissemos o máximo de espaços para que as organizações-membro da rede se apropriassem da intervenção. Podemos ver isso em alguns produtos do projeto que foram feitos por organizações da Galiza ou de outras zonas. Tentámos descentralizar o máximo de informação e intervenção. Valorizar os recursos e as competências que estavam dentro da rede para romper com uma arquitetura, que é, pela própria natureza dos concursos, muito vertical. Na sua gestão, tentou-se que fosse uma gestão horizontal, de modo a haver espaços possíveis para se apropriarem da intervenção. Quando trabalhamos com professores, a questão de fazer os professores atores da própria ação, é uma coisa absolutamente fundamental. Na nossa loja, por exemplo, que é um espaço que se reivindica de Educação para o Desenvolvimento e de sensibilização, trabalhamos com pessoas que entram e que saem, não ficam muito tempo, mas tenta-se, por princípio, estabelecer o máximo de contato, dar muitas informações e fazer de forma que os atos de compra sejam sempre muito informados e não impulsivos. Não quer dizer que, por exemplo, não vão à nossa loja pessoas que compram porque acham giro, ou que não são recetivas. Não podemos obrigar as pessoas a ouvir o nosso discurso, mas faz parte da missão da loja transmitir o máximo de informação a quem entra nela ou adquire produtos.

LS. A nível do sistema político e social, qual a direção da vossa reflexão? Encontram os vossos ideais de alguma forma política?

SL. Somos claramente políticos mas apartidários. Por princípio profundo, diria. Agora, por exemplo, estamos associados a iniciativas muito importantes, em relação ao questionamento, sobretudo das políticas atuais, do qual faz parte o nosso contributo no seio da iniciativa de auditoria cidadã. Questionar a questão da dívida. É uma iniciativa que utiliza quadros legais de trabalho para se realizar uma auditoria participativa dos cidadãos à dívida portuguesa, para poderem identificar nela o que se pode considerar dívida legítima e dívida odiosa. Isto é, em iniciativas independentes de partidos mas com uma grande vocação para o questionamento da política atual, também ligadas à conjuntura

e a transformações de fundo que intervêm, sempre criteriosamente, mas sim, de questões ligadas aos serviços, ao estado social, a questão da privatização da água, etc. Isto são coisas que nos interpelam.

LS. Têm alguma coisa na onda da democracia participativa, de alta intensidade? Na linha de Boaventura? Revêem-se nisso?

SL. Essa é uma das nossas constatações, os limites da democracia representativa. A questão da participação, da recuperação dos espaços públicos.

LS. O que é para vocês desenvolvimento?

SL. Essa é uma grande pergunta! Organizámos um ciclo de conferências que tem por vocação questionar os modelos de desenvolvimento. Por exemplo, questionar o modelo vigente, o dogmático, do crescimento como solução para tudo. Era uma coisa absolutamente fundamental. Com o David Sogee, investigador do Transnational Institute, em Amesterdão, do qual também faz parte a Susana Jorge, que foi também uma das fundadoras da ATTAC. Questionámos também a questão da ajuda internacional. Mais recentemente a questão do Sistema-Mundo, da crise sistémica do capitalismo e, uma coisa bastante interessante, a próxima vai ser mais propositiva, mas questionante também, que é sobre este conceito que começa a afirmar-se e que vem da América Latina que é “Buen Vivir”.

Acho que será sempre muito complicado dar uma definição de desenvolvimento. Não temos uma definição operatória neste sentido. Agora, todos os valores que referi sobre o sistema económico estão também associados ao que julgamos ser um desenvolvimento saudável. A questão da participação, centrada na justiça social, na democracia. Enfim, num sistema que serve os cidadãos e não ao contrário. A questão da autonomia das pessoas, em termos de participação, é dotar as pessoas da capacidade de poder participar e depois trabalhar os espaços para poderem participar. Isto parece-nos serem vetores

importantes em processos de desenvolvimento, e que não haja uma captação destes processos por elites. São princípios fundamentais.

LS. Então e nesta linha, consegues dizer-me alguns autores, algumas ideologias, algumas correntes em que vocês se insiram?

SL. Dificilmente! Do ponto de vista ideológico, não vejo alguma coisa que podia ser um somatório do que nos preocupa. E de autores, só pela diversidade – de Wallerstein a Latouche, Sogee. É uma extrema diversidade e que podem ser fontes de inspiração. De uma certa maneira, pelo menos em quinze anos de percurso no CIDAC, nunca vi episódios onde chegamos a conclusões, a uma definição precisa de alguma coisa, uma corrente a seguir, uma metodologia fechada a pôr em prática. Não é bem esta maneira que temos de intervir e é muito menos confortável, porque, como dizia, chegámos sempre a questionar. No Comércio Justo, por exemplo, tínhamos construído um caminho consolidado, com base em definições e práticas que viemos depois a sabotar, de certa maneira. Mas nós preferíamos. A partir de um certo momento não podemos continuar a avançar, tendo consciência de que isto nega o que defendemos.

LS. Gostaria agora de passar para um outro tema, já referido várias vezes, a Educação para o Desenvolvimento. O que é para vocês? Sei que não há definições, mas que ideias, princípios, encontras no CIDAC enquanto uma instituição que trabalha ED?

SL. Um dos primeiros níveis de fundamento de definição da Educação para o Desenvolvimento seria um conjunto de iniciativas, seja de formação, de material, de encontros, de debate, etc., que visam elevar o mais possível as capacidades críticas e de descodificação das pessoas em relação à realidade na qual estão envolvidas. Isto seria um primeiro patamar. Dar ferramentas, ângulos e informações, prismas de descodificação que permitam as pessoas de não serem passivas ou incapazes de ler a realidade onde estão. Isto como primeiro passo para poder-se posicionar de maneira consciente. Depois uma

vertente mais propositiva de alternativas, para as pessoas saberem, ou estarem armadas, de maneira a poder apreendê-las de maneira consciente e não como fenómeno de moda. Isto para nós é fundamental. Fundamental no sentido em que, da mesma maneira que podemos notar derivas na área do Comércio Justo, sobre as quais nos posicionamos, podemos também ver derivas na área da Educação para o Desenvolvimento, que muitas vezes vêm a utilizar métodos mais ligados ao marketing, ao *slogan*, à resolução de uma questão, de uma simples intervenção, como, por exemplo, deitar balões com uma mensagem, e isto para caricaturar. Perante isto, o nosso posicionamento sempre foi efetivamente dos processos, se calhar mais complexos, mais morosos, mas que permitam às pessoas lerem a sua realidade e fazerem opções em consciência, isto é, imaginando um ciclo de formação numa temática termos uma pessoa que desmonta um argumento nosso com bons argumentos, pode ser considerado um sucesso, do que por ideologia, ou dogmatismo. Este é um elemento fundamental.

Quanto à questão das metodologias, uma fórmula que utilizamos bastante é a questão da forma e do conteúdo, que não são dissociáveis, do nosso ponto de vista. Isto é, dizemos e a maneira como dizemos, ou a maneira como fazemos as coisas carrega também sentido, mais uma vez, a questão metodológica no quadro da Educação para o Desenvolvimento – a inclusão, a participação, o recurso a metodologias ativas, o conceber processos formativos que colocam o participante no centro do processo e não como simples destinatário de uma mensagem. Estas questões são centrais e não podemos trabalhar de outra maneira. É uma procura de coerência entre a forma e o conteúdo. E depois há definições temáticas, isto é, o CIDAC trabalha a ideia enquanto tema, enquanto tal, o que nos leva aos processos ligados à ENED, a ter acompanhado o grupo de ED desde há muito tempo na Plataforma, o grupo ED no seio da CONCORD, que a Luísa acompanhou durante muito tempo, o GENE. Então, a ED enquanto tal, é para nós uma área de trabalho. Também a própria textura da ED. E depois temos trabalhos temáticos, ligados mais especificamente ao

Comércio Justo. Trabalhámos muito tempo sobre as questões das ligações entre migração e desenvolvimento. Sobre questões do turismo. Então pode haver depois uma distribuição temática do nosso trabalho, mas tem sempre estes pressupostos dos quais falamos.

LS. Acabaste de falar exatamente da temática de Comércio Justo que trabalham em ED. Ora, o Comércio Justo é uma temática de Economia Solidária, como há pouco falamos. Como é que fazem estas pontes? Quais são as relações? Vem a propósito trabalhar o Comércio Justo dentro de ED?

SL. Inicialmente, a ED, como eu dizia, é uma das ferramentas que temos na nossa caixa de ferramentas, e o tema do Comércio Justo, e de todas as problemáticas relacionadas com ele, eram veiculados através desta ferramenta. Então esta foi a porta de entrada do nosso trabalho. O objetivo era sensibilizar ao lançar uma temática como o Comércio Justo, através do nosso modo de intervenção ligado à Educação para o Desenvolvimento. Portanto, temos aqui o cruzamento do modo de intervenção numa temática. Um tema e uma forma de intervenção.

Depois há algumas evoluções, através da abertura de um espaço comercial, passamos a uma prática de ED profundamente embutida na atividade económica. Temos uma loja, vendemos coisas. O nosso público, que são clientes, consumidores, e também públicos do nosso trabalho de ED nesta área, considerando a loja, mais uma vez, uma das vias de trabalhar o Comércio Justo em ED.

LS. Esta relação é interessante. Começou por ser um tema trabalhado dentro de uma ferramenta de ED, e agora utilizam uma forma económica para fazer o mesmo trabalho de ED com o tema do Comércio Justo.

SL. Sim. Havia aqui também uma procura de coerência. Sequenciámos o nosso trabalho da seguinte forma: primeiro, um trabalho de ED, tanto em Portugal, a nível europeu, ou na Guiné-Bissau, em Timor-Leste. Depois começámos a

trabalhar a questão do Comércio Justo do ponto de vista da Cooperação para o Desenvolvimento, no nosso trabalho com a Artissal, por exemplo, aqui numa perspetiva do Comércio Justo internacional, que visava a valorização dos produtos e a capacitação dos produtores para a exportação nos mercados europeus. E em Timor-Leste, no que chamávamos na altura Comércio Justo de serviços, através do turismo. Depois, e sempre dentro da Cooperação para o Desenvolvimento, neste reenquadramento de evolução do seu entendimento e na relação do Comércio Justo dominante, também na cooperação começámos a trabalhar de maneira diferente. Nunca negámos linearmente a necessidade de Comércio Justo internacional. No caso do pano de pente³⁸, na Guiné-Bissau, é evidente que faz sentido, que acrescenta alguma coisa, mas por exemplo, com a Tiniguena, começámos a trabalhar em fileiras, em circuitos curtos, de valorização dos produtos locais e para o mercado local, isto é, a assentar a nossa intervenção nas definições próprias da soberania alimentar e no Comércio Justo, numa escala nacional. Da mesma maneira, na nossa loja, encontramos produtos de produtores portugueses, sem que isto nos crie mal-estar. Emancipamo-nos duma definição de Comércio Justo que seria estritamente sul/norte.

Uma das questões centrais que temos, e isso também vem enfrentar alguns paradigmas ou tabus da economia convencional, é, primeiro, deixar de considerar o comércio internacional como um motor de desenvolvimento, questionar todos os cultivos, os monocultivos do café, etc., etc., isto é não nega, minimamente, a exportação de excedentes, por exemplo, ou de produtos que não estão aqui disponíveis. Mas há sempre uma diversificação das fontes de rendimento, nomeadamente de produtos consumíveis localmente.

Outro elemento que isto questiona é a questão do protecionismo, que não pode haver soberania alimentar sem protecionismo. Ora, todas as políticas internacionais ou comerciais, hoje em dia, continuam a ser de livre-mercado e é

³⁸ Pano tradicional da Guiné-Bissau.

uma prática condenável e condenada quando fecha ou limita a possibilidade de circulação dos bens. Mas também vem atacar estas grandes dimensões.

LS. Voltando à Cidadania Global. Como é que veem esta relação entre ED e Educação para a Cidadania Global?

SL. Na definição que sempre tivemos de ED, que visa de fato elevar as capacidades de expressão da cidadania, a partir do momento que tens pessoas que são capazes de ler melhor a sua realidade, entender melhor (quando digo a sua realidade não estou a falar do bairro, seja ela local, regional, etc.), conseguem posicionar-se, defender alternativas, intervir mais, saber que eles detêm uma parte do poder e que podem fazer alguma coisa com isto, não vejo aqui grande separação com a questão da Educação para a Cidadania Global. Agora, acho que estes conceitos têm muito que ver com as instituições que as levam. A Educação Global era um conceito da Europa, a ED mais da esfera das ONGD, a Educação para a Cidadania Global... Não sei bem como é que surge, mas acho que são questões de afirmação conceptual à volta de coisas que são relativamente similares.

LS. Ao nível de educação. ED pressupõe um processo educativo e, por isso, pressupõe aqui ideias sobre educação. Tens autores, tens opiniões sobre o sistema educativo, tens propostas diferentes sobre o sistema educativo como ele está hoje?

SL. Não sou nenhum especialista da questão. Ora bom, posso dizer, e isto numa conversa recorrente, sobre a questão do sistema de educação formal, que gera algumas inquietações no sentido em que a educação, e o sistema formal, são cada vez mais construídos em função do mercado de trabalho e não ancorado no desabrochar das pessoas, do seu enriquecimento, da sua formação enquanto cidadão. Portanto, há aqui quase uma economização do sistema formal de ensino. Um sistema que partiria agora das necessidades do mercado, que definem, de certa maneira, os critérios, e já desde pequeno. A questão da empregabilidade, um grande tema. E não é, no nosso entender, da educação

que diz respeito ao sistema formal. A questão da valorização dos sujeitos como atores da sua própria formação e que está no centro dos processos educativos que levamos a cabo, isto é, a questão magistral, daquele que sabe, daquele que está cheio e os outros estão vazios. Isto não é bem assim, não é assim que funciona. A questão do formador, que tem conhecimentos, mas a maneira de os veicular ou como os ordena e faz surgir, é metodologicamente diferente. Portanto, os processos que levamos a cabo têm os participantes como ponto de partida e não o formador.

LS. E há autores desta área que vocês considerem essenciais?

SL. Posso dizer autores, ainda que não esteja por dentro, autores que são fundamentais, como o Paulo Freire, o Edgar Morin.

LS. Falamos há pouco na questão política. Como é que vês o Estado? O papel do Estado? Os processos político, económico, social?

SL. Bom, esta retórica popular do “ninguém faz nada por mim” (sobre a intervenção do Martim no Prós e Contras), isto não é o Estado que defendemos. Esta é a diminuição, o encolhimento do Estado e não faz parte dos modelos políticos que defendemos, isto é, do Estado Social, do estado distribuidor ou do estado que toma conta dos mais vulneráveis, um Estado que contribui e que apoia a sociedade civil, continua a ser uma coisa fundamental. O Estado tem um papel infinitamente importante na definição do país, enquanto interlocutor. Um Estado dialogante, participativo, é mesmo fundamental.

LS. Dentro daquilo que te expliquei que era o meu trabalho, achas que há alguma coisa que gostarias ainda de acrescentar?

SL. Uma coisa, no entanto, que é fundamental, é que desde o início do Comércio Justo, diria desde as práticas do Comércio Justo que vão beber dos anos 60, a questão educativa sempre esteve presente. Há uma espécie de indissociabilidade da questão educativa, da ED, da sensibilização e da informação à relação com o Comércio Justo. Foi sempre considerado missão de

uma organização de Comércio Justo, qualquer que ela seja, uma loja, uma importadora, uma ONG ativa neste sector, um grupo de cidadãos que trabalha na área do consumo, a questão da educação, sensibilização e informação, sobre um modelo económico dominante, sobre o porquê das alternativas, sobre as realidades do Sul. Entre os anos 60 e os anos 2000, era muito centrado sobre a realidade do Sul, nomeadamente sobre a realidade económica alterativa dos direitos laborais. Então, a génese do Comércio Justo está associada à questão educativa. Não se podem retirar os dois elementos. E sobre este assunto, eu aconselharia vivamente a leitura de um texto que se chama “As duas almas do Comércio Justo”, do Angelo Caserta. O texto deve estar no nosso website, na parte dos recursos. E que, de uma certa maneira, aborda de maneira frontal a questão da prática comercial ligada ao Comércio Justo, uma prática de cooperação indissociável da educação, e o momento em que nos damos conta, isto no decorrer dos anos 90, do abandono desta vertente educativa de sensibilização, de uma intervenção mais política dos atores do Comércio Justo para se centrarem na profissionalização comercial. São as grandes estruturas, os grandes atores, que se recentram sobre o que consideram, e é interessante isto, ser o seu *core business*, que é a logística, a promoção, etc. E que, de uma certa maneira, consideram que este trabalho educativo é para as ONG, isto é trabalho das ONG. Então grande parte do movimento, de uma certa maneira, chega a um ponto que isto já não interessa, de um momento de profundo crescimento do Comércio Justo em termos de sucesso económico. De *share* em termos de mercado... os anos 90 são os anos em que os supermercados se apoderam de uma grande parte dos produtos mais populares do Comércio Justo, café, chá, açúcar e alguns produtos transformados. É um momento de grande crescimento da certificação, que nasce também porque antes a certificação não era uma necessidade, no sentido em que as interfaces do Comércio Justo eram as lojas, e as lojas eram lugares privilegiados de informação. Se tu querias saber quem produz, em que condições, quanto é que se paga, a loja dizia-te isso. O supermercado não está vocacionado para isso nem tem ninguém informado sobre essas questões. Então fez-se o carimbo. Isto é interessante também,

porque para nós a certificação por parte terceira, ou seja, por carimbo, é profundamente anti-educativa porque resume todos os questionamentos que podias fazer para fazer uma opção de compra, a uma codificação de uma sigla, da qual muitas vezes ninguém sabe o referencial associado. Mas vejo FLO e penso “ah! é justo! E como vi a publicidade, que se bebo um café de comércio justo posso dormir de consciência tranquila...” Isto é interessante. A Max Havelaar é a maior organização de certificação do Comércio Justo em França e é basicamente a Fairtrade Labelling Organisation francesa. Começou nos anos 90, final dos anos 90, a fazer campanhas de cartazes, nas principais cidades em França, nomeadamente uma que dizia “ beba um café do Comércio Justo e durma de consciência tranquila”. Quando todo o trabalho da Educação para o Desenvolvimento é de despertar, aqui, convida a dormir, no ato de compra se resolve a tua responsabilidade. Então vemos aqui um caminho de empobrecimento dos conteúdos transformadores, porque a transformação é profunda para nós na definição do Comércio Justo e da Educação para o Desenvolvimento. Então temos um processo de erosão da vocação educativa dos atores do Comércio Justo, que é inversamente proporcional ao seu sucesso económico, no seio da economia convencional.

LS. Para ti é muito clara, na questão do Comércio Justo, a ligação entre economia e ED?

SL. Sim, sim. Do ponto de vista genético, no ADN do Comércio Justo a questão educativa, a Educação para o Desenvolvimento está lá, nos fundamentos. Associado a um processo de alerta sobre as desigualdades norte/sul, sobre o impacto sobre o nosso consumo, sobre o desenvolvimento dos países do sul. Propõe-se isto como resultado de um ato de consciência das desigualdades.

LS. E o Comércio Justo também está sempre baseado num consumo responsável?

SL. Sim, sim. É indissociável.

LS. E já agora, sobre a globalização, como vêes a globalização?

SL. A globalização, tal como ela nos é vendida, como uma globalização estritamente económica, faz parte dos modelos contra os quais lutamos. Agora se estamos a falar da globalização das solidariedades, da globalização das culturas, globalização no sentido de um processo, de uma partilha, do interconhecimento, sim. Mas acho que é muito difícil pôr isto neste termo. O termo agora está extremamente colado, embutido profundamente, na questão da globalização económica.

LS. Obrigada pela tua participação.

Lisboa, 28 de maio de 2013

Declaração de Maastricht³⁹

- *Achieving the Millennium Goals,*
- *Learning for Sustainability,*
- *Increased commitment to global education for increased critical public support*

We, the participating delegations of the Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, November 15th - 17th 2002, representing parliamentarians, governments, local and regional authorities and civil society organisations from the member states of the Council of Europe, desiring to contribute to the follow-up to the World Summit on Sustainable Development and to the preparations for the United Nations' Decade for Education for Sustainable Development.

1. Recalling:

- International commitments to global sustainable development made at the recent World Summit on Sustainable Development, and to the development of a global partnership for the reduction of global poverty as outlined in the UN Millennium Development Goals.

- International, regional and national commitments to increase and improve support for Global Education, as education that supports peoples' search for knowledge about the realities of their world, and engages them in critical global democratic citizenship towards greater justice, sustainability, equity and human rights for all

³⁹ <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf>

- The Council of Europe's North-South Centre definitions of Global Education (2002)

- *Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all.*

- *Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship.*

2. Profoundly aware of the fact that:

- Vast global inequalities persist and basic human needs, including the right to education (as mentioned in the Dakar declaration on Education For All), are not yet met for all people;

- Democratic decision-making processes require a political dialogue between informed and empowered citizens and their elected representatives;

- The fundamental transformations of production and consumption patterns required to achieve sustainable development can only be realised if citizens, women and men alike, have access to adequate information and understand and agree to the necessity to act;

- Well conceived and strategically planned Global Education, which also takes account of gender issues, should contribute to understanding and acceptance of such measures.

3. Recognising that:

- Europe is a continent whose peoples are drawn from and are present in all areas of the world.

- We live in an increasingly globalised world where trans-border problems must be met by joint, multilateral political measures.

- Challenges to international solidarity must be met with firm resolve.

- Global Education is essential for strengthening public support for spending on development co-operation. All citizens need knowledge and skills to understand, participate in and interact critically with our global society as empowered global citizens. This poses fundamental challenges for all areas of life including education.

- There are fresh challenges and opportunities to engage Europeans in forms of education for active local, national and global citizenship and for sustainable lifestyles in order to counter-act loss of public confidence in national and international institutions.

- The methodology of Global Education focuses on supporting active learning and encouraging reflection with active participation of learners and educators. It celebrates and promotes diversity and respect for others and encourages learners to make their choices in their own context in relation to the global context.

4. Agreeing that:

A world that is just, peaceful and sustainable is in the interest of all. Since the definitions of Global Education above include the concept of Education for Sustainable Development, this Strategy can be included in follow-up to the recent World Summit on Sustainable Development and serve as a preparation for the UN decade for Education for Sustainable Development starting in 2005.

Global Education being a cross-sectoral obligation can significantly contribute to achieving these commitments.

Access to Global Education is both a necessity and a right. This will require:

- Increased and improved co-operation and co-ordination between international, national, regional and local level actors;

- The active participation and commitment in the follow-up to this Congress of all four categories of political actors - parliamentarians, governments, local and regional authorities as well as civil society (the quadrilogue) which are

involved in the ongoing useful political discussion in the framework of the North-South Centre;

- Significantly increased additional funding, on national and international levels;

- Increased support across Ministries of Development Co-operation, Foreign Affairs, Trade, Environment and particularly Ministries of Education to ensure full integration into curricula of formal and non-formal education at all levels;

- International, national, regional and local support and co-ordination mechanisms;

- Greatly increased co-operation between North and South and between East and West.

5. Wish to commit ourselves, and the member states, civil society organisations, parliamentary structures and local and regional authorities that we represent to:

5.1 Take forward the process of defining Global Education and ensuring that a rich diversity of experience and perspectives (e.g. Southern, Minorities, Youth and Women's perspectives) is included at every stage.

5.2 Develop, in cooperation with the competent authorities and relevant actors, (or build on existing), national action plans, starting now and to 2015, for increased and improved Global Education towards the target date of the Millennium Development Goals.

5.3 Increase funding for Global Education.

5.4 Secure the integration of Global Education perspectives into education systems at all levels.

5.5 Develop, or where developed, improve and increase national structures for funding, support, coordination and policy-making in Global Education in all Council of Europe member states, as appropriate to national conditions.

5.6 Develop, or where developed improve strategies for raising and assuring the quality of Global Education.

5.7 Increase support for Regional, European, and International networking of strategies for increased and improved Global Education; between policymakers and practitioners.

5.8 Test the feasibility of developing a peer monitoring/peer support programme, through national Global Education Reports, and regular peer reviews, in a 12-year frame.

5.9 Contribute to the follow-up to the World Summit on Sustainable Development and to the preparations for the United Nations Decade for Education for Sustainable Development.

We, the participating delegations of the Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, November 15th - 17th 2002, representing parliamentarians, governments, local and regional authorities and civil society organisations from the member states of the Council of Europe, commit ourselves to an ongoing dialogue with the South about the form and content of Global Education.

Termos de Referência⁴⁰
Relatório de Acompanhamento da ENED

1. Enquadramento

Em 26 de novembro de 2009, foi publicado em Diário da República o documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED), aprovado através de despacho conjunto do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. A 22 de abril de 2010, o respetivo Plano de Ação foi subscrito, através de protocolo, por 14 instituições públicas e organizações da sociedade civil envolvidas no processo de elaboração:

- IPAD (atual Camões – Instituto da Cooperação e da Língua);
- DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (atual DGE - Direção-Geral de Educação);
- Plataforma Portuguesa das ONGD;
- CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral;
- Agência Portuguesa do Ambiente (APA);
- ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural;
- APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural;
- ARIPESE - Associação de Reflexão e Intervenção na Política educativa das Escolas Superiores de Educação;
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género;
- Comissão Nacional Justiça e Paz;
- Comissão Nacional da UNESCO;
- Conselho Nacional da Juventude;
- CPADA – Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente;

⁴⁰ http://c1.camoes.cdn.cloudapp.pt/files/pdf/Relatrio_ENED_2010-2011.pdf

- IPJ - Instituto Português da Juventude (atual Instituto Português do Desporto e Juventude).

O documento de orientação contempla 4 objetivos específicos e 26 medidas. O Plano de Ação compreende 57 tipologias de atividades e indicadores, cujo seguimento incumbe a uma Comissão de Acompanhamento composta por 4 das 14 entidades subscritoras, a saber: IPAD; DGIDC; Plataforma Portuguesa das ONGD; CIDAC. O Plano de Ação contempla a elaboração de um relatório anual de acompanhamento da ENED, aqui designado de relatório anual global de atividades da ENED.

No seguimento da subscrição do Plano de Ação, foram concebidos um calendário de planeamento e um dispositivo de acompanhamento e avaliação, que carecem da devida operacionalização.

Neste dispositivo de acompanhamento e avaliação, encontram-se previstos os instrumentos para a elaboração do relatório anual global de atividades da ENED.

2. Objetivos

O principal objetivo do presente relatório é o de monitorizar a execução da ENED em Portugal, nos anos de 2010 e 2011.

Este objetivo geral desdobra-se em diversos objetivos específicos:

- identificar as medidas que estão a ser cobertas e as que não estão a ser cobertas pelas atividades em curso;
- reconhecer os principais atores que intervêm na área de ED em Portugal.
- identificar os públicos-alvo das atividades de ED;
- identificar as áreas geográficas de maior e de menor intervenção e, nomeadamente, as escolas e agrupamentos de escolas nas quais se realizaram ou que foram envolvidas em atividades de ED;
- identificar os principais entidades financiadoras das atividades da ENED;

- ler criticamente os resultados, permitindo formular conclusões e recomendações.

Para além destes objetivos específicos que se pretendem alcançar, também se considera que o relatório anual é um passo importante para:

- analisar o processo de planeamento, acompanhamento e monitorização da ENED, permitindo o ajuste do mesmo;
- contribuir para a avaliação do mecanismo de avaliação da ENED.

3. Metodologia

Os relatórios anuais são elaborados com base na recolha de informação conseguida junto da Comissão de Acompanhamento da ENED, junto das instituições subscritoras do Plano de Ação da ENED, junto das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) ou doutros atores que concorram para a execução da estratégia nacional.

Esta recolha de dados é realizada tendo por base o dispositivo de acompanhamento e avaliação elaborado para o efeito.

Os contactos são feitos através do correio eletrónico e por via telefónica, após indicação da Comissão de Acompanhamento.

Os dados recolhidos são introduzidos em bases de dados e tratados estatisticamente de acordo com as linhas de análise definidas pela equipa de avaliação, em conjunto com a Comissão de Acompanhamento.

As sucessivas versões provisórias do relatório devem ser validadas pela Comissão de Acompanhamento e, posteriormente, pelas demais entidades subscritoras do Plano de Ação e por outros intervenientes na recolha de dados.

O relatório anual deve ser elaborado durante o 1.º semestre do ano subsequente ao qual se reporta.

4. Conteúdo

O relatório anual tem a seguinte estrutura:

- Nota introdutória – apresentação do enquadramento da elaboração do relatório; apresentação das entidades responsáveis pelo relatório e pela sua execução;

- Objetivos do relatório – apresentação dos objetivos do relatório;

- Metodologia – apresentação do processo de recolha dos dados; justificação das opções tomadas e das limitações do relatório;

- Apresentação dos dados por tipologia de atividades – apresentação do número de atividades efetuadas em cada tipologia de atividade, para perceção do nível de cobertura da ENED; é importante incluir uma explicação de cada uma das medidas e tipologias, para facilitar a sua compreensão; é ainda essencial ensaiar explicações para as categorias de tipologias inteiramente não cobertas;

- Apresentação de dados por critérios – análise dos dados por critérios pré-definidos; são tidos em conta, sempre que possível, os seguintes critérios: local de realização das atividades, público-alvo a quem se dirigem, responsáveis pela promoção, execução, parcerias, entidades financiadoras e volume de financiamento;

- Conclusões e recomendações – apresentação das conclusões e recomendações agrupadas por objetivo; são tidas em conta a existência de efeitos indiretos e as aprendizagens com os processos.

- Anexos – apresentação dos quadros de recolha de dados e de outros documentos importantes; os presentes Termos de Referência também constam dos mesmos anexos.

5. Resultados esperados e cronograma

A cada ano pretende-se conseguir:

- Uma recolha dos dados junto às instituições dinamizadoras de atividades da ENED, referidas anteriormente – até março de cada ano;
- Uma primeira versão do relatório para aprovação pela Comissão de Acompanhamento – até ao final de abril de cada ano;
- Uma versão do relatório para aprovação pelas diversas instituições que forneceram dados para o relatório anual – até ao final de maio de cada ano;
- Uma versão final do relatório anual – até ao final de junho de cada ano.

6. Responsável pela redação

A redação do relatório está a cargo do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), uma vez que é a instituição responsável pelo projeto "Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)", objeto do contrato-programa celebrado entre o IPAD e a Fundação Fernão de Magalhães para o Desenvolvimento, em nome do IPVC, em 2011.

7. Responsável pela aprovação e divulgação

A aprovação e divulgação do relatório é da competência da Comissão de Acompanhamento da ENED, constituída pelo IPAD (atual Camões), pela DGIDC (atual DGE), pela Plataforma Portuguesa das ONGD e pelo CIDAC.

Instrumento de recolha de dados⁴¹
Relatório de Acompanhamento
Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED)

Objetivo específico (retirado da ENED)	
Medida (retirada da ENED)	
Tipologia de Atividade (retirado do Plano de Ação)	
Atividades	
Entidade promotora	
Entidades parceiras (caso existam)	
Públicos-alvo	
Custo da Ação	
Financiadores	
Calendário das atividades	
Local das atividades	

⁴¹ Documento de trabalho utilizado no âmbito do nosso trabalho enquanto técnica responsável pelo projeto “Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)”.

**Autorização de utilização dos dados pelo CIDAC,
no seguimento do nosso pedido**



N. Ref. TR/ED12/Est.

Lisboa, 29 de agosto de 2013

Assunto: Autorização para publicação

Exma. Senhora

Vimos por este meio expressar a nossa autorização para utilização dos dados recolhidos pela aluna La Salette Coelho, no âmbito da sua dissertação "*Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento*", do Mestrado de Economia Social.

A autorização tem efeito para: a publicação da transcrição das entrevistas realizadas junto dos nossos colaboradores; a utilização de excertos das mesmas no âmbito da dissertação; a publicação do quadro lógico do projeto "*Comércio Justo: Contributo para a Construção da Cidadania Global*", bem como a citação de excertos do documento de candidatura do referido projeto.

Aproveitamos a ocasião para pedir que nos seja enviada uma cópia do trabalho final, para termos à disposição no nosso Centro de Recursos.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Luísa Teotónio Pereira
Conselho Diretivo,
coordenadora da área de Educação para o Desenvolvimento

Quadro Lógico do Projeto⁴²

Comércio Justo: Contributos para a construção da Cidadania Global



IPAD
Instituto Português
de Apoio ao Desenvolvimento

ANEXO IV

PROJECTO " Comércio Justo: contributo para a construção da Educação para a Cidadania Global"

QUADRO LÓGICO

	Lógica da Intervenção	Indicadores Objectivamente Verificáveis e Mensuráveis	Meios de Verificação	Pressupostos Importantes
Objectivo Global	Contribuir para aproximar a prática da escola dos objectivos da cidadania global.	Como o Objectivo Global será aferido, incluindo Quantidade, Qualidade e Tempo.	Como a informação será coligida, quando e por quem.	
Objectivo Específico	Criar e fortalecer espaços e dinâmicas permanentes de Educação para o Desenvolvimento na comunidade educativa, através da temática do C.J.	N.º de espaços ED criados / N.º de espaços ED no início do projecto e no final do projecto / N.º de membros em cada espaço ED no início do projecto e no final / tipologias de membros activos (professores, pais, alunos, técnicos, corpos dirigentes...) e tipo de envolvimento / N.º e tipo de actividades realizadas autonomamente (não prevista nos termos do projecto, mas congruentes)	Relatórios intermédios e final / Diários de sessão / ferramentas do dispositivo de monitorização / actas das reuniões trimestrais de coordenação e balanço / relatório de avaliação final – Informação recolhida: pela coordenação do projecto – pela avaliação – pela equipa técnica	Mantém-se o reconhecimento, por parte da tutela da educação, da importância da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação para a Cidadania Global.

⁴² Documento cedido pela organização CIDAC.

Resultados Esperados	<p>RE 1 – Professores/as e alunos/as capacitados/as para estimular mudanças de comportamento na comunidade educativa, através da temática do Comércio Justo e afins, e das suas próprias práticas educativas.</p>	<p>Domínio das metodologias e da temática do CJ / capacidade em inovar – N.º de actividades abrangendo a comunidade educativa / capacidade de proposta no quadro do projecto – postura activa/passiva /</p>	<p>Avaliações das formações / relatórios das/dos animadoras/es / ferramentas do dispositivo de monitorização / relatório de avaliação fina Informação recolhida: pela coordenação do projecto – pelo/a avaliador/a – pela equipa técnica</p>	<p>Tendo em conta o turnover dos alunos inerente a sua progressão escolar, há capacidade de mobilização e motivação dos novos alunos para este tipo de iniciativa/abordagem. O empenho dos professores neste tipo de iniciativa/abordagem é valorizado positivamente pela instituição escolar.</p>
	<p>RE 2 – Comunidade educativa das 14 escolas envolvidas no projecto sensibilizada pelas/os professoras/es e alunas/os para mudanças de comportamento, através da temática do Comércio Justo e afins.</p>	<p>Nível de adesão na celebração do dia mundial do comércio justo / tipo de participantes (professores, alunos, famílias, pais, corpos dirigentes, técnicos, poderes locais...) / tipologia e adesão às iniciativas de sensibilização dos espaços ED / N.º de iniciativas de sensibilização abrangendo outros actores ou membros da comunidade educativa / apoio e reconhecimento dado pela instituição escolar as iniciativas / N.º e tipo de alterações de consumo institucional operadas pelas escolas.</p>	<p>relatórios das/dos animadoras/es / ferramentas do dispositivo de monitorização / relatório de avaliação fina Informação recolhida: pela coordenação do projecto – pelo/a avaliador/a – pela equipa técnica</p>	
	<p>RE 3 – Comunidade educativa de 60 escolas dos distritos de Lisboa e de Setúbal sensibilizada para a temática do Comércio Justo.</p>	<p>Origem geográfica e N.º de participantes nas oficinas temáticas – Caracterização dos participantes (pais, professores, sindicalistas...)/ Origem geográfica e N.º de pedidos para a exposição / curva dos pedidos (verificação do efeito de retroacção positiva ou negativa)</p>	<p>Ficha de Presença e Ficha de Avaliação das oficinas temáticas / Ficha de Registo das Requisições da exposição / outras ferramentas do dispositivo de monitorização / relatório de avaliação final. Informação recolhida: pela coordenação do projecto – pela avaliação – pela equipa técnica</p>	

Actividades	A1.1 – Formação de uma equipa de animadoras/es	a equipa de formação é composta pela equipa técnica; dossier de formação		Há estabilidade do corpo docente envolvido durante os dois anos do projecto / estabilidade da Equipa de Animadoras/es
	A1.2 – Realização de visitas de estudo à Loja do Mundo	equipa técnica coordena a preparação; Animadores/as, professores/as e alunos/as participam na preparação e na visita; funcionário/a Loja do Mundo recebe visitantes		
	A1.3 – Formação de professoras/es	a equipa de formação é composta pela equipa técnica; dossier de formação; oficinas e aplicação prática gerida por Animadores/as; equipa técnica coordena oficinas e aplicação prática; professores/as executam aplicação prática		
	A1.4 Produção de materiais pedagógicos	Responsabilidade produção do/a coordenador/a Mó de Vida; técnico/a CIDAC participa na selecção e revisão materiais; equipa técnica elabora guião para vídeo; Animadores/as participam na revisão fichas pedagógicas. <u>Serviços</u> : arranjo gráfico da capa do vídeo, do caderno de apoio e da colecção de fichas pedagógicas; montagem do vídeo por escola profissional cinema; impressão materiais.		
	A1.5 – Realização de sessões semanais com as/os alunas/os	coordenação da equipa técnica; professores/as dinamizam as sessões com alunos/as; Animadores/as dinamizam parte das sessões		
	A1.6 – Organização de um encontro para o intercâmbio de experiências	execução da equipa técnica, com apoio Animadores/as; viagens e per diem 4 convidados/as (produtor/a do Sul, produtor/a nacional, rede Espaço por um CJ, cooperativa de consumo); sala; serviços Pausa Justa; alimentação e viagens participantes		

A2.1 – Comemoração do Dia Mundial do Comércio Justo	professores/as e alunos/as preparam e executam; Animadores/as apoiam	
A2.2 – Realização de iniciativas de sensibilização sobre o CJ e temas afins	professores/as e alunos/as preparam e executam; Animadores/as apoiam; equipa técnica participa no planeamento global	
A2.3 – Concretização de propostas para um consumo mais responsável das escolas	professores/as e alunos/as preparam e executam; Animadores/as participam na preparação e acompanham todo o processo; equipa técnica elabora ficha de análise dos critérios e hábitos consumo escola e coordena; orgãos de direcção das escolas participam no processo	
A3.1 – Realização de oficinas temáticas	execução da equipa técnica; viagens e per diem 2 convidados/as por oficina. <u>Serviços:</u> sala; serviços Pausa Justa; arranjo gráfico e impressão folhetos e cartazes; envio postal folhetos e cartazes.	
A3.2 – Concepção e produção de uma exposição	execução da equipa técnica; aquisição telas e embalagens para acondicionamento e transporte. <u>Serviços:</u> arranjo gráfico e impressão telas, folhetos e cartazes; envio postal folhetos e cartazes.	
A4 – Acompanhamento	Equipa técnica; participação Animadoras/es	

MANIFESTO⁴³

Abrindo Espaço por um Comércio Justo

12 de Maio de 2006 - Barcelona

O Comércio Justo é um movimento social que, através de uma prática comercial, um trabalho de sensibilização e mobilização aspira transformar os actuais modelos de relações económicas e participar na construção de alternativas. Como tal, reflecte a diversidade existente na sociedade e tem muitas definições e interpretações, dependendo das organizações envolvidas.

Torna-se necessário, portanto, clarificar as diferentes visões existentes. As organizações que integram a Rede Espaço por um Comércio Justo pretendem com este documento definir as suas posições com relação ao Comércio Justo e à luta pela transformação social. Apostamos numa formulação aberta, que recorra aos princípios básicos para trabalhar numa direcção comum, e o compromisso é cumprir estes princípios na maior medida possível.

O Comércio Internacional não é o motor do desenvolvimento

Entendemos o comércio internacional como um complemento do comércio local e não como um motor de desenvolvimento. O Comércio Justo luta para modificar as relações comerciais internacionais injustas. Opomo-nos à liberalização do comércio e denunciámos a política da OMC e outras instituições internacionais ao imporem a abertura dos mercados do Sul. Neste sentido, apoiamos as lutas que as organizações de produtores mantêm na defesa dos seus cultivos e formas tradicionais de produção.

⁴³ <http://www.modevida.com/comercio.html>

Um Comércio Justo transformador

O Comércio Justo é um processo de intercâmbio de produtos que, respeitando a natureza, procura distribuir equitativamente os esforços e os benefícios entre os participantes. Porém, um comércio absolutamente justo é impossível no mundo em que vivemos. Mediante a transparência em toda a cadeia pretendemos que todos os actores, especialmente o consumidor, possam tomar as suas decisões responsabilmente. Para tal é imprescindível reforçar os processos de transparência e a comunicação em todas as etapas da cadeia comercial, fortalecendo o princípio da confiança, básico nas relações. Também é necessário manter uma vigilância quanto ao impacto das nossas intervenções e não pressupor que as boas intenções têm por si só efeitos positivos.

O objectivo do Comércio Justo é, pelo menos, duplo: por um lado, criar actores críticos em toda a cadeia económica; por outro, desenvolver espaços de práticas alternativas que se articulem em redes locais e globais facilitando as condições para amplas mobilizações sociais. A finalidade do Comércio Justo não pode ser o crescimento quantitativo visando a transferência de mais recursos para o Sul, uma vez que não o consideramos em estritos termos Norte-Sul, mas sim desde uma perspectiva global de mudança nos âmbitos da produção, transformação, distribuição, comércio e consumo.

Apostamos na Economia Solidária, que acolhe uma pluralidade de estratégias e projectos diversos, e em âmbitos muito diferentes: finanças alternativas, cooperativas de consumo, software livre, editoras associativas, etc..

Opomo-nos à entrada das transnacionais no Comércio Justo e combatemos o seu papel no comércio, assim como as suas práticas. Valorizamos os processos internos, de modo a promover a gestão participativa o melhor possível, a cooperação e a coordenação entre as diferentes organizações, frente à atitude de competição, dando prioridade ao trabalho com aquelas que partilham a nossa visão do Comércio Justo.

Cada trabalhador que participa no Comércio Justo deve poder decidir livremente a sua vida económica e viver dignamente do seu trabalho, respeitando o equilíbrio ecológico.

Pela Soberania Alimentar

Apostamos na Soberania Alimentar, tanto no Sul como no Norte, considerando-a como uma estratégia que dá coerência ao conjunto da nossa alternativa. Promovemos a agro ecologia em contraponto à industrialização da agricultura, que visa o desvio de benefícios para as mega-empresas do Norte.

Fomentamos a participação destacada das organizações do Sul, apoiando o seu fortalecimento e protagonismo na globalidade do processo, ao invés de um conjunto de critérios. Defendemos a sua autogestão mantendo a propriedade e o controlo dos meios de produção por parte das unidades produtivas organizadas igualitária e democraticamente.

Mantemos relações estáveis, em que o comércio é parte de uma relação global de cooperação e luta pelos mesmos objectivos. Trabalhamos com organizações que respeitam o meio ambiente, segundo os princípios agro ecológicos, que preservam a sua cultura alimentar e favorecem as produções e processos tradicionais. Colaboramos com organizações que têm por objectivo fortalecer o desenvolvimento local e cuja prioridade seja os mercados locais. Não queremos aumentar a dependência do mercado internacional "ainda que justo".

O movimento do Comércio Justo deve fortalecer as organizações que dinamizam a luta pela Soberania Alimentar nos seus países, que estejam comprometidas social e politicamente com os direitos dos trabalhadores da cidade e do campo, com a democracia e a igualdade de género nas suas sociedades.

Uma relação de cooperação e não impositiva

A relação que estabelece o Comércio Justo, através da importação de produtos, é complexa e não pode ser simplificada a umas poucas normas. Apoiamos os processos participativos de definição de critérios, com base na imprescindível transparência, face a modelos de certificação de produtos tipo FLO. Este selo reduz o Comércio Justo a algumas das características do

produto, especialmente (ou quase exclusivamente) ao preço pago e à forma de financiamento. Deste modo, permite que as multinacionais e até o Banco Mundial afirmem que fazem Comércio Justo, nalguma parte da sua actividade, quando o seu conjunto é o paradigma do comércio injusto que se pretende combater.

O comércio é o conjunto de um processo e é na sua totalidade que se deve buscar a equidade. Requer um esforço permanente de debate e informação do qual, de forma transparente, devem participar todos os elementos que actuam na cadeia do Comércio Justo.

A possibilidade de acesso a fontes de financiamento, que algumas organizações de Comércio Justo dos países do chamado Norte possuem, deve ser utilizada numa relação que fortaleça todas as partes. Devemos evitar que os fluxos financeiros alterem as prioridades estabelecidas democraticamente pelas organizações do Sul.

Devemos ainda evitar transferir as necessidades dos mercados do Norte às produções do Sul, quando forem contrárias às formas como cada povo estabeleceu culturalmente a sua harmonia com a natureza.

Descartamos a importação de artigos já produzidos localmente e em condições sociais e ecológicas equivalentes, pois o Comércio Justo é constituído por princípios que devem orientar as relações comerciais no Sul e no Norte, e não ser apenas uma exigência do Norte em relação ao Sul. Nos produtos de Comércio Justo em que existam ingredientes significativos produzidos no Norte, devemos procurar as mesmas condições sociais e ecológicas que são reivindicadas no Sul.

Se é certo que o trabalho de importação de produtos implica uma gestão centralizada, é importante promover o acesso de todas as organizações que assim o desejarem à participação nas estruturas dedicadas a ditas tarefas, não importando a dimensão ou os seus recursos.

A transformação dos produtos em benefício do Meio Rural

A maior parte da transformação deve ser realizada e controlada por organizações de agricultores, proporcionando um maior valor acrescentado aos seus produtos e fortalecendo o meio rural, ao invés das grandes empresas transformadoras e de comercialização.

Quando não for possível, deve-se salvaguardar no Norte os mesmos critérios do Sul, trabalhando com empresas do terceiro sector, cooperativas ou pequenas empresas que promovam a agricultura e alimentação alternativas (artesãos, produção ecológica, zonas rurais deprimidas...). Em nenhum caso o Comércio Justo deve trabalhar com empresas multinacionais que estejam no centro do actual modelo injusto e insustentável.

Um trabalho indissoluvelmente ligado à sensibilização e à denúncia

O Comércio Justo é um meio para a sensibilização e intervenção como consumidores, enquanto pessoas críticas que praticam um consumo responsável. Trabalhamos para sermos consumidores responsáveis, críticos e conscientes. Devemos criar ferramentas de participação permitindo que, como consumidores, sejamos sujeitos activos do movimento. Neste sentido, trabalhamos pelo envolvimento dos e com os movimentos sociais.

Realizamos uma sensibilização global e crítica, sem confundi-la com a promoção de produtos, e por uma transformação dos valores. O consumidor deve entender que o Comércio Justo não é um facto isolado, mas sim que se enquadra numa luta pela transformação social.

Apostamos nas lojas de Comércio Justo como centros de actividade que realizam um trabalho de sensibilização, consciencialização e apoio à mobilização social. Na linha da transparência que nos caracteriza, a informação sobre toda a cadeia comercial e a decomposição de preços deve chegar até ao consumidor final.

Rejeitamos a instrumentalização do Comércio Justo por parte das grandes empresas e pelas transnacionais, através da comercialização de produtos de Comércio Justo em grandes superfícies e grandes cadeias de comercialização

como forma de marketing empresarial, encobrendo o conjunto da sua prática comercial que é hoje um dos principais focos de injustiça no comércio.

Em qualquer caso, entendemos que o exercício da cidadania não se limita ao acto do consumo. A necessária atitude e coerência pessoais não podem substituir as responsabilidades políticas, sociais e ecológicas.

Desafios

*Um modelo de desenvolvimento baseado na **Economia Solidária**, que valorize as pessoas, o trabalho colectivo, a equidade e cooperação, face à competição e da concentração de riqueza nas empresas transnacionais;

*A **Soberania Alimentar**, no Sul e no Norte, que consiste no direito dos povos decidirem de que forma e que alimentos produzir;

*Transformar os produtos localmente, valorizando o papel dos produtores(as) locais e não sendo vistos como meros fornecedores de matérias-primas;

*Favorecer os mercados internos e locais, tanto no Norte como no Sul do globo, com o fortalecimento de circuitos curtos;

*Uma relação directa e transparente entre quem produz e quem consome, com base na agricultura familiar, produção biológica e valorização dos processos tradicionais e o saber fazer, que aproximem o produtor do consumidor;

*Solidariedade com a Via Campesina - movimento internacional que integra a maioria das experiências organizativas dos trabalhadores rurais- nas propostas que contemplam o reconhecimento do papel fundamental dos pequenos e médios produtores para a manutenção de um mundo rural vivo.

*Trabalhar com produtores que funcionem de forma colectiva, comprometidos com a realidade social, política e ambiental do seu território.