



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ana Margarida Barros do Carmo

**INTERAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO E
PEDAGOGIA: UM MODELO ALTERNATIVO?
O CASO DO COMÉRCIO JUSTO**

*Dissertação no âmbito do Mestrado de Relações Internacionais,
especialização em Estudos da Paz, Segurança e Desenvolvimento,
orientada pela Professora Doutora Sílvia Roque e apresentada à
Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra*

Outubro de 2020



FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Ana Margarida Barros do Carmo

Interações entre Desenvolvimento e Pedagogia: um modelo alternativo?

O caso do Comércio Justo

*Dissertação no âmbito do Mestrado de Relações Internacionais, especialização em
Estudos da Paz, Segurança e Desenvolvimento, orientada pela Professora Doutora
Sílvia Roque e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre*

Outubro de 2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora Prof.^a Doutora Sílvia Roque que me acompanhou nestes últimos anos, por todo o apoio e paciência ao longo deste processo. A sua orientação foi fundamental para a realização desta dissertação, e em particular, a sua compreensão pela minha história e evolução pessoal.

Gostaria de deixar um agradecimento especial às pessoas que fazem parte da minha rede de apoio: à Inês e à Helena pois sem elas não teria tido a coragem e a força para ultrapassar um dos momentos mais difíceis da minha vida; também à Eloisa e à Diddi, que apesar da distância estão sempre presentes e relembram-me constantemente de quem sou. À Federica, a companheira que Coimbra me deu, pelas conversas e aventuras, mas sobretudo por me fazer ter os pés assentes na terra sempre que foi necessário.

À República dos Inkas que foram (e são) a minha casa em Coimbra e me permitiram abrir os meus horizontes e fomentar o pensamento crítico que hoje tenho derivado dos constantes debates e discussões tão presentes na Casa e na comunidade das Repúblicas de Coimbra.

Por último e não menos importante, ao Marcus que me deu o impulso que precisava para concluir esta dissertação e à minha família por tudo o que me proporcionaram.

RESUMO

Em 1949, a Doutrina Truman definiu um novo paradigma na conjuntura económica internacional ao propor desenvolver economicamente os países “menos desenvolvidos”. Todos os países deveriam cooperar no seio das instituições internacionais numa rede comercial mais justa, e os países ricos deveriam disponibilizar o seu conhecimento técnico-científico para que os países pobres conseguissem impulsionar o crescimento e a produção da sua economia e atingir os mesmos níveis de bem-estar dos países ricos. A “invenção” do desenvolvimento ocidental tornou hegemónico um modelo baseado nos princípios da modernidade europeia, no conhecimento científico racional, economicista e individualista. O desenvolvimento enquanto projeto de modernização perpetua um pensamento colonial, cria *linhas abissais* e desacredita outros conhecimentos julgados como não-modernos, incluindo os conhecimentos populares, camponeses ou indígenas e invisibiliza outras realidades que se encontram no Sul Global. Para ultrapassar a matriz colonial é necessário descolonizar pensamentos e práticas, possível se a pedagogia for tida como um processo político de *aprendizagem, des-aprendizagem e reaprendizagem* onde seja possível refletir coletivamente sobre a condição colonial e agir no sentido de derrubar as opressões que origina e perpetua. Ao longo desta dissertação proponho-me a debater o paradigma do desenvolvimento e, através de uma crítica pós-desenvolvimentista, a propor a pedagogia como ferramenta metodológica útil na criação de sociedades críticas e plurais. O paradigma económico e pedagógico irá convergir no movimento do Comércio Justo, que serve de estudo de caso, por procurar criar sociedades mais justas e equitativas através do pagamento de preços justos aos pequenos produtores, eliminação dos intermediários e acessibilidade na entrada do comércio internacional, e pelo trabalho de sensibilização junto da sociedade civil pelos direitos dos trabalhadores e do ambiente. Pretende-se então responder à pergunta: como é que o Comércio Justo pode ser uma prática pedagógica, integrada nas agendas de Educação para o Desenvolvimento, que promove formas de desenvolvimento mais justas a nível social, económico e ambiental, contribuindo para uma maior equidade social? O objetivo é analisar as potencialidades deste movimento e das suas ferramentas na criação de sociedades mais justas e equitativas através do fomento de uma Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global que seja também crítica e procure alternativas.

Palavras-chave: desenvolvimento; alternativas ao desenvolvimento; pedagogia descolonial; educação para o desenvolvimento e cidadania global; comércio justo.

ABSTRACT

In 1949, the Truman Doctrine defined a new paradigm in the international economic climate by proposing to economically develop the "least developed" countries. All countries should cooperate within international institutions in a fairer trade network, and rich countries should make their scientific and technical knowledge available so that poor countries could boost the growth and production of their economy and achieve the same levels of well-being as rich countries. The "invention" of Western development has made hegemonic a model based on the principles of European modernity, rational, economic and individualistic scientific knowledge. Development as a modernisation project perpetuates colonial thinking, creates abyssal lines and discredits other knowledge judged as non-modern, including popular, peasant or indigenous knowledge, and makes other realities in the Global South invisible. To overcome the colonial matrix it is necessary to decolonise thoughts and practices, which is possible if pedagogy is seen as a political process of *learning*, *unlearning* and *re-learning* where it is possible to reflect collectively on the colonial condition and act to overthrow the oppressions it originates and perpetuates. Throughout this dissertation I propose to debate the development paradigm and, through a post-developmental critique, to propose pedagogy as a useful methodological tool in the creation of critical and plural societies. The economic and pedagogical paradigm will converge in the Fair Trade movement, which serves as a case study, by seeking to create more just and equitable societies through the payment of fair prices to small producers, the elimination of intermediaries and accessibility at the entrance to international trade, and by working to raise awareness in civil society of workers' rights and the environment. The aim is then to answer the question: how can Fair Trade be a pedagogical practice, integrated into Development Education agendas, that promotes more socially, economically and environmentally just forms of development, contributing to greater social equity? The aim is to analyse the potential of this movement and its tools for creating more just and equitable societies by promoting a Development Education and Global Citizenship that is also critical and seeks alternatives.

Keywords: development; alternatives to development; decolonial pedagogy; development education and global citizenship; fair trade.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1 - Paradigmas do Desenvolvimento: desenvolvimento e modernização... 6	
1.1 A Disseminação do Modelo Hegemónico de Desenvolvimento : a influência das ideias de Modernidade e do Eurocentrismo a partir dos anos 50	7
1.2 Modernidade e Eurocentrismo	10
1.3 O mundo desenvolvido e o mundo em desenvolvimento – subdesenvolvimento e dependência.....	16
1.4 A importância do Terceiro Mundismo - Nova Ordem Económica Internacional e luta contra o imperialismo.....	21
1.5 Pensar nas alternativas ao desenvolvimento através da teoria crítica: pós-desenvolvimento e o resgate das epistemologias do sul	26
1.6 Conclusão: a necessidade de descolonizar o desenvolvimento em busca de alternativas	32
Capítulo 2 - As interações entre Desenvolvimento e pedagogia	34
2.1. Desenvolvimento e Pedagogia: pedagogia do oprimido, colonialidades e pedagogias descoloniais.....	35
2.1.1. Geopolítica do conhecimento – colonização e colonialidades.....	36
2.1.2. Outros modos de ser e viver – a pedagogia enquanto metodologia e educação popular.....	42
2.2. Educação para o desenvolvimento e Cidadania Global	49
2.2.1. A evolução do conceito e a sua operacionalização no seio das ONGD ...	50
2.3. Conclusão: descolonizar a pedagogia e pensar numa educação para o desenvolvimento e para a cidadania global crítica	57
Capítulo 3 - Práticas pedagógicas alternativas: o Comércio Justo no quadro da educação para o desenvolvimento	59

3.1. Apresentação do Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) – integração do Comércio Justo na agenda de Educação para o Desenvolvimento em Portugal.....	62
3.2. O Movimento do Comércio Justo: evolução histórica, missão e críticas	67
3.3. Consolidação dos princípios de comércio justo: economias solidárias e soberania alimentar	75
3.4. Conclusão: educar para o consumo em busca de sociedades mais justas e equitativas	81
Reflexões finais.....	83
Referências Bibliográficas	87

INTRODUÇÃO

“Sou o desenvolvimento em carne viva, um discurso político sem saliva”¹

Calle 13, *Latinoamérica*

Na contracapa de um dos livros mais aclamados de Eduardo Galeano – escritor uruguaio que só recentemente foi publicado em Portugal – podemos ler “O desenvolvimento é uma viagem com mais naufragos que navegantes” (Galeano, 2018). Apesar de termos vivido cerca de sessenta anos de desenvolvimento² há duas questões que permanecem e pessoalmente me inquietam e motivaram a dissertação sobre este tema: o que é o desenvolvimento e para que serve? Não foram só as minhas escolhas literárias que me levaram a refletir sobre os efeitos do desenvolvimento, mas particularmente as minhas experiências de voluntariado na Colômbia, por cerca de quatro meses, e em São Tomé e Príncipe durante mês e meio.

O meu primeiro choque cultural aconteceu na Colômbia, onde pela primeira vez saía do meu país e me encontrava com uma cultura latina que me fez questionar os meus imaginários sobre esse lado do globo – o mundo não-ocidental para uma mulher vinda do mundo ocidental – e me apresentou a uma vasta riqueza intelectual e cultural. Passados dois anos dessa primeira viagem, rumei a São Tomé e Príncipe onde a experiência no seio de uma ONGD me trouxe ainda mais questões sobre que tipo de desenvolvimento praticamos, vivemos, e as suas consequências nestes países do Terceiro Mundo ditos em desenvolvimento.

Falo de dois países bastante diferentes que partilham entre si esta designação geoeconómica, mas que plantaram as sementes para iniciar uma jornada de constantes questionamentos e buscas por uma forma de desenvolvimento que seja de facto justa e equitativa – se tal existe. Para tal, é preciso começar por entender como começou o desenvolvimento e como surgem os seus conceitos³.

¹ Tradução da autora. Original: “Soy el desarrollo en carne viva, un discurso político sin saliva”.

² Contam-se sessenta anos arredondados desde a criação das Nações Unidas.

³ Conceitos como ‘desenvolvimento’ e ‘subdesenvolvimento’, ‘primeiro mundo’ e ‘terceiro mundo’, ou ‘mundo desenvolvido’ e ‘mundo em desenvolvimento’ irão ser debatidos ao longo desta dissertação.

De facto, desde a criação da Organização das Nações Unidas, o conceito de ‘desenvolvimento’ tem sido mutável, adaptando-se às necessidades e exigências da comunidade internacional para que fosse o mais compreensível possível.

Recentemente, em 2015, assistimos à reformulação da agenda para o desenvolvimento das Nações Unidas, conhecida como Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), em Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), onde se debate novamente o desenvolvimento, e mais importante, a sua sustentabilidade. Na hora de avaliar o impacto dos ODM, os resultados ficam aquém do expectável, as suas metas não estavam adequadas aos contextos nacionais a que se aplicavam nem os objetivos se adaptavam às agendas políticas nacionais, situação predominante nos países subdesenvolvidos. Após 2015, a agenda para o desenvolvimento sustentável vem complementar os avanços dos ODM apresentando-se mais inclusiva e estruturada, abrindo caminho para a configuração de um desenvolvimento sustentável (Loewe, 2012). Contudo, a matriz neoliberal na qual estas agendas estão fundadas não beneficia os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento que se integram no Sul Global, mantendo uma relação hierárquica com os países desenvolvidos, que se integram no Norte Global.

A análise dos indicadores de desenvolvimento leva a crer que o modelo neoliberal no qual se baseia não atinge os resultados esperados tendo em conta que grande parte do globo é subdesenvolvido e os indicadores de pobreza multidimensional (que inclui fatores económicos e sociais) não revelam melhorias (Santos, 2016). Esta situação instiga uma reação adversa na sociedade civil do Norte e do Sul Global, onde são visíveis crescentes movimentos sociais que apelam por soluções anti-capitalistas e até pelo decrescimento (Hickel, 2015, Kendzior, 2015). É neste sentido que Lang (2013) se refere a uma “crise da civilização” para expor o efeito dominó da crise financeira que ataca sectores críticos para a sobrevivência humana, como o sector agrário, e é cada vez mais destrutivo para o meio ambiente devido aos seus métodos extractivistas. A ideia de crescimento infinito e acumulação que sustenta o modelo capitalista neoliberal e um certo paradigma de desenvolvimento reforça a necessidade de repensar estas políticas e optar por alternativas mais sustentáveis para o ser humano e para o planeta (Lang, 2013, Santos, 2016). Na América Latina este é um debate de grande preponderância, a constar pelos principais autores das teorias críticas e de desenvolvimento alternativo – como Arturo Escobar, Alberto Acosta ou Eduardo Gudynas – pela adoção de modelos de *Buen Vivir* na Bolívia e no Equador, e pelos fortes movimentos sociais que resistem às empresas extrativas e à

crescente deterioração da sua qualidade de vida e dos seus valores (Acosta, 2013, Lang, 2013), por isso esta será a nossa área geográfica de referência.

Os anos seguintes à Segunda Guerra Mundial foram muito significativos para o discurso do desenvolvimento. As suas profundas raízes no modelo económico e moderno eurocêntrico, revelaram-se um impasse para o designado Terceiro Mundo, ao qual são impostas políticas de desenvolvimento que não se adaptam à sua realidade e mantêm as relações hegemónicas e o *status quo* económico:

O desenvolvimento tem sido o principal mecanismo através do qual estas partes do mundo têm sido produzidas e se têm produzido a si próprias, marginalizando ou impedindo assim outras formas de ver e fazer⁴. (Escobar, 1990:22).

As agendas para o desenvolvimento que surgiam no seio das Nações Unidas (como o Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas) traduziam-se numa matriz colonial que moldava toda a realidade do Terceiro Mundo à imagem e semelhança da modernidade ocidental (Escobar, 1990:23, McGregor, 2009:1690), assim como apagavam a sua História e os seus conhecimentos. Além disso, com o triunfo do capitalismo em 1989, onde o modelo de desenvolvimento liberal se estabeleceu, descredibilizando outras alternativas ao capitalismo norte-americano (Santos, 2016), também as principais críticas a esta indústria e à sua matriz colonial começam a estruturar-se. O indicador comum às diversas teorias pós-capitalistas, pós-desenvolvimentistas ou pós-coloniais que questionavam este sistema, é o afastamento do modelo de uma economia de mercado, preponderante na agenda global para o desenvolvimento (McGregor, 2009:1689) e a necessidade de pensar mais além.

O sistema económico mundial funciona por forma a maximizar resultados, reduzir custos e obter uma acumulação incessante de capital, culminando na devastação social e ambiental que afeta sobretudo o Sul Global (Acosta, 2013:34:36). O próprio ideal de desenvolvimento, com base na modernidade, contribui para o acentuar de todas estas condições. É sobre esta base que Boaventura de Sousa Santos “define” as linhas abissais entre uma realidade “deste lado da linha” que é visível e legítima, e uma realidade “do outro lado da linha” que é invisível e deslegitimada. As linhas abissais dividem o Norte Global do Sul Global que são designações geoeconómicas no entanto, quando se fala de

⁴ Tradução da autora. No original: “Development has been the primary mechanism through which these parts of the world have been produced and have produced themselves, thus marginalizing or precluding other ways of seeing and doing” (Escobar, 1990:22).

desenvolvimento há diferentes conjuntos de palavras que se utilizam conforme o seu contexto histórico para designar estas dicotomias económicas: Colónia/Colonizador, Terceiro Mundo/Primeiro Mundo, país subdesenvolvido ou em desenvolvimento/país desenvolvido, periferia e sul/centro e norte. Como nos diz José María Tortosa entre estas dicotomias não só há um paralelismo como normalmente há uma relação de causalidade, o reverso da moeda (Tortosa, 2001:59). Assim, Norte e Sul Global são uma divisão económica, social e política que se contextualiza no sistema-mundo moderno e representam as regiões periféricas e semi-periféricas do mundo e das nossas sociedades. O Norte Global representa a globalização capitalista e o paradigma hegemónico que oprime as sociedades do Sul Global, enquanto o Sul Global é um lugar de contestação a este paradigma, é “um espaço de soluções económicas, sociais e políticas alternativas às alternativas historicamente fracassadas, dando origem a uma geografia imaginária que une áreas com realidades extremamente diversas.” (Meneses,⁶)

A nossa sociedade vive para o consumo e para o lucro sem compreender as suas consequências nem assumir responsabilidades. Dussel explica este pensamento no modelo pedagógico de Rousseau, que em defesa da classe burguesa, valoriza o trabalho e a acumulação de riqueza em detrimento da família (por exemplo). Para Paulo Freire, não são os indicadores económicos que determinam o desenvolvimento de uma sociedade, se tanto apenas indicam o seu nível de modernização. O desenvolvimento está nas pessoas que só se libertando da opressão em que vivem e que vive dentro delas (construído e perpetuado por um pensamento colonial) podem tomar decisões conscientes que beneficiem a elas próprias e conseqüentemente à sua sociedade. Uma sociedade culta e livre, sem opressões, tem o caminho aberto para evoluir e ultrapassar os seus constrangimentos que a tornam injusta e desigual.

O paradigma económico e a pedagogia convergem num movimento que será o estudo de caso desta dissertação, o Comércio Justo, que através da criação de redes de comércio mais justas para os pequenos produtores, onde se pagam preços mais justos, que lhes permitam uma vida digna, e a eliminação de intermediários no processo de modo a tornar mais acessível a sua entrada no comércio internacional, assim como um vasto trabalho de sensibilização para os direitos dos trabalhadores e do ambiente, procuram criar sociedades mais justas e equitativas. O objetivo é analisar as potencialidades deste movimento e das

⁶ Recurso Web, disponível em:
https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&id_lingua=1&pag=7851

ferramentas que propõe. Pretende-se, assim, responder à seguinte pergunta de partida: como é que o Comércio Justo pode ser uma prática pedagógica, integrada nas agendas de Educação para o Desenvolvimento, que promove formas de desenvolvimento mais justas a nível social, económico e ambiental, contribuindo para uma maior equidade social?

No primeiro capítulo será debatido o paradigma do desenvolvimento, quais as suas bases, as suas problemáticas e contestações. Partindo da sua definição institucional e da base moderna e eurocêntrica que a constitui, iremos compreender o alcance dos seus conceitos, de que forma alimentaram sistemas dependentes e depauperaram as sociedades do Sul Global, assim como iremos contrapor as diferentes críticas e as suas potencialidades analisando essencialmente o trabalho de autores como Gilbert Rist, Arturo Escobar, Aníbal Quijano e Boaventura de Sousa Santos.

No segundo capítulo, este paradigma e os seus conceitos serão desconstruídos analisando a sua matriz colonial, como se construiu uma geopolítica do conhecimento e a necessidade de descolonizar a pedagogia. Nesta secção os autores essenciais são Paulo Freire, Enrique Dussel e Catherine Walsh, que farão a ponte para a organização de movimentos sociais baseados nesta pedagogia e na pedagogia da libertação, para a criação de uma cidadania global e de uma agenda de educação para o desenvolvimento.

O terceiro e último capítulo é visto como o culminar das questões anteriores onde a pedagogia irá interagir com o desenvolvimento mantendo não esquecendo a perspetiva crítica. No Comércio Justo encontramos espaço não só para debater estes dois pilares como para definir estratégias de atuação. Para tal, recorreremos ao Centro de Intervenção e Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) que se foca na educação para o desenvolvimento e na construção de parcerias de comércio justas para alcançar uma sociedade global mais justa e equitativa. Iremos analisar a matriz concetual do Comércio Justo e da Educação para o Desenvolvimento, como é institucionalizado nas organizações internacionais como a Fairtrade International e a World Fair Trade Organization, e qual a sua expressão no plano nacional recorrendo aos recursos pedagógicos disponibilizados pelo CIDAC e pela Plataforma Portuguesa das ONGD, assim como os movimentos sociais associados a este tema, como as economias solidárias e a soberania alimentar.

Esperamos ao longo desta dissertação manter um espírito crítico e questionador perante os diferentes paradigmas associados ao desenvolvimento e à pedagogia e apresentar uma análise compreensiva baseada nos debates concetuais da revisão bibliográfica proposta.

CAPÍTULO 1 - PARADIGMAS DO DESENVOLVIMENTO: DESENVOLVIMENTO E MODERNIZAÇÃO

Ao fim de sessenta anos de desenvolvimento – contando a partir da criação da Organização das Nações Unidas – a reflexão sobre as consequências de um modelo de desenvolvimento alicerçado num ideal eurocêntrico e moderno, e construído dentro de um sistema capitalista que apenas almeja o crescimento económico, evidencia a necessidade de pensar em alternativas ou incluir novas perspetivas nesta temática.

Desde a questão da pobreza mundial até à sustentabilidade ambiental, são diversos e extensos os sectores de intervenção preconizados universalmente por este modelo. De facto, o desenvolvimento permitiu a construção de um discurso que havia de definir o modo de vida desejável para todas as sociedades do mundo à imagem e semelhança do Norte Global. Mas afinal, quais são as implicações deste modelo, como é que ele foi disseminado e quais são as alternativas possíveis?

Essa será a questão debatida neste capítulo, começando na compreensão conceptual do desenvolvimento baseado na Modernidade, a sua adaptação à conjuntura internacional ao longo dos últimos sessenta anos, as suas diferentes dimensões económica, social e ambiental, e a evolução dos seus paradigmas (do hegemónico aos alternativos). Para tal, será prestada atenção à sua “invenção” após a II Guerra Mundial, à sua institucionalização e profissionalização, e às respetivas críticas vindas do Terceiro Mundo após os anos 60 – como a Teoria da Dependência e as pedagogias Terceiro-mundistas.

Nesta análise, serão utilizadas fontes oficiais e institucionais onde estão firmados os principais conceitos ligados ao desenvolvimento que se encaixam no paradigma hegemónico, e autores como Rist, Escobar ou Mehmet, que oferecem uma perspetiva crítica e visões alternativas do Sul Global, de carácter pós-desenvolvimentista e pós-capitalista, ou Fals-Borda e Walsh que nos introduzem a questão da descolonização do conhecimento para ser possível pensar em alternativas. O objetivo deste capítulo é então fazer um debate conceptual e realizar um exercício que responda à necessidade de uma “ecologia de saberes” na construção de uma crítica, já que “[a] realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado.”(Santos, 1999).

1.1 A DISSEMINAÇÃO DO MODELO HEGEMÓNICO DE DESENVOLVIMENTO : A INFLUÊNCIA DAS IDEIAS DE MODERNIDADE E DO EUROCENTRISMO A PARTIR DOS ANOS 50

Dentro das Relações Internacionais a palavra “desenvolvimento” implica muito mais do que a sua definição epistémica que significa, de sobremaneira, progresso, crescimento ou incremento⁷. Ao pensar nessa palavra dentro de um contexto histórico internacional, há que prestar atenção aos processos e discursos a ela associados e que influenciaram o decurso da História. A complexidade deste conceito é partilhada por diversos autores centrais nesta dissertação, como Gilbert Rist (2008) – que inclusive elabora uma metodologia para a sua utilização conforme se pretenda uma análise normativa (o que deveria ser) ou instrumental (qual o seu propósito) – Gustavo Esteva (2010) ou Arturo Escobar (2012), que pensam o desenvolvimento sob uma lógica colonial, ou Amarty Sen (1998) que elaborou o conceito de desenvolvimento humano, introduzido a pela Organização das Nações Unidas no seu trabalho.

Foram os acontecimentos após a II Guerra Mundial que permitiram a construção e disseminação de um modelo de desenvolvimento para a humanidade. Enquanto quase todas as nações do mundo cooperavam no seio da Organização das Nações Unidas e a ratificação da Declaração Universal dos Direitos Humanos reafirmava a igualdade de direitos e emancipação de todos os povos, os países do Norte enfrentavam-se durante a Guerra-Fria e tentavam recuperar economicamente. Neste contexto histórico o conceito de desenvolvimento consegue a sua entrada nas relações internacionais (Rist, 2008:69:70).

A era do desenvolvimento fica então demarcada em 1949 com o discurso do Presidente norte-americano Harry S. Truman, o famoso Point Four Speech ou doutrina Truman. Numa conjuntura pós-II Guerra Mundial dividida entre dois blocos, Truman não só reestrutura a política externa dos Estados Unidos, como introduz novas terminologias no vocabulário da política internacional, acabando por definir uma nova visão do mundo (Rist, 2008:70-73). No seu discurso pode então ler-se:

Mais de metade da população mundial vive em condições próximas à miséria. A sua alimentação é inadequada. São vítimas de doenças. A sua vida económica é primitiva e estagnante. A sua pobreza é um obstáculo e uma

⁷ Estes são alguns exemplos do significado da palavra conforme descrita no Dicionário Priberam.

ameaça tanto para si como para áreas mais prósperas. Pela primeira vez na história, a humanidade possui o conhecimento e a capacidade para aliviar o sofrimento destas pessoas. [...] Acredito que deveríamos pôr à disposição dos amantes da paz os benefícios do nosso stock de conhecimento técnico por forma a ajudá-los a alcançar as suas aspirações por uma vida melhor. E, em cooperação com outras nações, deveríamos promover o investimento de capital nas áreas necessitadas de serem desenvolvidas. O nosso objetivo deve passar por ajudar os povos livres do mundo, através dos seus próprios esforços, a produzir mais alimentos, mais vestuário, mais materiais de construção e mais poder mecânico para aliviar os seus fardos. (...) Esta deveria ser uma empresa de cooperação na qual todas as nações trabalham em conjunto através das Nações Unidas e suas agências especializadas sempre que praticável. Este deve ser um esforço mundial para a conquista da paz, da abundância e da liberdade. (...) A velha exploração imperial para o lucro estrangeiro não tem espaço nos nossos planos. O que visionamos é um programa de desenvolvimento baseado nos conceitos de um comércio justo democrático. Todos os países, incluindo o nosso, irão beneficiar grandemente de um programa construtivo para o melhor uso dos recursos humanos e naturais mundiais. A experiência mostra que o nosso comércio com outros países expande com o seu progresso económico e industrial. Maior produção é a chave para a prosperidade e a paz. E a chave para uma maior produção é uma aplicação mais vigorosa e abrangente do conhecimento científico e técnico moderno. Somente ajudando o menos afortunado dos seus membros a ajudar-se a si mesmo pode a família humana alcançar a vida decente e satisfatória que é do direito de todos os povos. A democracia por si só pode fornecer a força vital para agitar os povos do mundo numa ação triunfante, não só contra os seus opressores humanos, como também contra os seus inimigos antigos – a fome, a miséria e o desespero⁸ (Truman, 1949).

Para Truman, o que separa as sociedades menos desenvolvidas das sociedades desenvolvidas são as características e valores do conhecimento moderno. Seria assim através da industrialização, modernização da produção, e conseqüente crescimento económico e integração no mercado mundial que essas sociedades poderiam alcançar a

⁸ Tradução da autora. Original: “More than half the people of the world are living in conditions approaching misery. Their food is inadequate. They are victims of disease. Their economic life is primitive and stagnant. Their poverty is a handicap and a threat both to them and to more prosperous areas. For the first time in history, humanity possesses the knowledge and the skill to relieve the suffering of these people (...) I believe that we should make available to peace-loving peoples the benefits of our store of technical knowledge in order to help them realize their aspirations for a better life. And, in cooperation with other nations, we should foster capital investment in areas needing development. Our aim should be to help the free peoples of the world, through their own efforts, to produce more food, more clothing, more materials for housing, and more mechanical power to lighten their burdens (...). This should be a cooperative enterprise in which all nations work together through the United Nations and its specialized agencies wherever practicable. It must be a worldwide effort for the achievement of peace, plenty, and freedom (...). The old imperialism--exploitation for foreign profit--has no place in our plans. What we envisage is a program of development based on the concepts of democratic fair-dealing. All countries, including our own, will greatly benefit from a constructive program for the better use of the world's human and natural resources. Experience shows that our commerce with other countries expands as they progress industrially and economically. Greater production is the key to prosperity and peace. And the key to greater production is a wider and more vigorous application of modern scientific and technical knowledge. Only by helping the least fortunate of its members to help themselves can the human family achieve the decent, satisfying life that is the right of all people. Democracy alone can supply the vitalizing force to stir the peoples of the world into triumphant action, not only against their human oppressors, but also against their ancient enemies-- hunger, misery, and despair.” (Truman, 1949).

prosperidade e o desenvolvimento das sociedades modernas. Ou seja, seria necessário reproduzir e estender o “sonho americano” de paz e abundância em todo o planeta (Escobar, 2012:55).

Assiste-se assim, não só a uma nova proposta de cooperação mundial baseada em princípios da modernidade (os quais serão escrutinados mais adiante neste capítulo), como à própria invenção do desenvolvimento, designado assim por vários autores já aqui referidos, como Rist (2008), Escobar (2012) – cuja obra é precisamente intitulada de “A invenção do desenvolvimento” – ou Esteva (2010) que se passa a citar:

O subdesenvolvimento começou, assim, a 20 de Janeiro de 1949. Naquele dia, 2 bilhões de pessoas tornaram-se subdesenvolvidas. Num sentido real, daquele tempo adiante, deixaram de ser o que eram, em toda a sua diversidade, e foram transmutadas num espelho inverso à sua realidade: um espelho que as menospreza e as envia para o fim da fila, um espelho que define a sua identidade, que é na realidade de uma maioria heterogênea e diversa, para simplesmente nos termos de uma minoria homogeneizadora e restrita (Esteva, 2010:2).⁹

De facto, a introdução do termo “subdesenvolvimento” alterou a percepção socioeconómica do desenvolvimento que passa a ser um objetivo a alcançar pelas sociedades subdesenvolvidas. Desta feita, desenvolvimento só faz sentido havendo subdesenvolvidos. Para Rist (2008) esta questão aparentemente semântica teve grandes consequências na prática pois permitiu uma nova relação política entre o Norte e o Sul, baseada no desenvolvimento do último (entendido como subdesenvolvimento) com o apoio do primeiro (entendido como desenvolvido). O conceito de “desenvolvimento” tornou-se *transitivo*, e espera-se que seja posto em prática para solucionar o “subdesenvolvimento”, que é visto como um estado natural dos países do Terceiro Mundo (Rist, 2008). Também Escobar (2012) vê nesta dicotomia, uma intenção de dominação sobre o Terceiro Mundo e hegemonização dos padrões de vida do Norte. Na verdade, o “subdesenvolvimento” servia para reestruturar as sociedades que se encontravam nesse “estado natural” (Escobar, 2012).

Sendo o Ponto Quatro parte da agenda de política externa norte-americana dos anos 1950, compreende os valores modernos característicos dessa sociedade e dos principais

⁹ Tradução da autora. Original: “Underdevelopment began, then, on 20 January 1949. On that day, 2 billion people became underdeveloped. In a real sense, from that time on, they ceased being what they were, in all their diversity, and were transmogrified into an inverted mirror of others’ reality: a mirror that belittles them and sends them off to the end of the queue, a mirror that defines their identity, which is really that of a heterogeneous and diverse majority, simply in the terms of a homogenizing and narrow minority.” (Esteva, 2010:2).

interesses económicos do Norte. Assim começa a hegemonia norte-americana cujo manifesto interesse no discurso de desenvolvimento permitiu que ganhasse um maior acesso ao mercado internacional, ao impor um modelo-tipo da economia e da sociedade ocidental. Modelo esse que se baseia na transformação dos tipos de produção pela industrialização, crescimento económico e liberalização do mercado internacional.

1.2 MODERNIDADE E EUROCENTRISMO

Para entender esta hegemonização e o modelo único imposto, é necessário compreender o que diferencia as sociedades modernas das tradicionais e como a Modernidade chegou a aspiração universal. Na verdade, o avanço para a modernização foi catalisado pela Revolução Industrial do séc. XVIII e o próprio Iluminismo europeu.

A modernidade demarcou uma nova era na Europa do século XVIII ao romper com a então sociedade tradicional e ao inovar nos modos de produção, na economia e, conseqüentemente, nos próprios valores e modos de vida que regiam a sociedade europeia. Visto como um processo de transformação da sociedade (Leys, 1996), teve uma tal capacidade metamórfica que se tornou intrínseca à cultura europeia e moldou as dinâmicas mundiais – particularmente económicas – que hoje em dia conhecemos. A modernidade reorganiza toda a sociedade europeia partindo da relação entre o ser humano e os meios de produção como ponto de rutura com o conhecimento tradicional:

O industrialismo tornou-se o eixo principal de interação entre os seres humanos e a natureza nas condições da modernidade. Na maioria das culturas pré-modernas, mesmo nas grandes civilizações, os humanos viam-se sobretudo em continuidade com a natureza. As suas vidas eram entrelaçadas com os humores e caprichos da natureza – a disponibilidade dos recursos naturais de subsistência, o florescimento ou o cultivo e a pastorícia, e o impacto dos desastres naturais (Giddens, 1990:60)¹⁰.

Novas práticas económicas, assentes na transformação do modo de exploração da natureza redefiniram a dinâmica das sociedades e os valores atribuídos ao conhecimento tradicional diretamente ligado à natureza. A industrialização permitiu chegar ao máximo

¹⁰ Tradução da autora. Original: “Industrialism becomes the main axis of the interaction of human beings with nature in conditions of modernity. In most pre-modern cultures, even in the large civilisations, humans mostly saw themselves as continuous with nature. Their lives were tied up with nature's moods and vagaries- the availability of natural sources of sustenance, the flourishing or otherwise of crops and pastoral animals, and the impact of natural disasters.” (Giddens, 1990:60).

potencial da exploração dos recursos naturais refletindo-se no rápido crescimento económico e na afluência de capital que passou a ser a prioridade da economia europeia e evoluía através do mercado internacional. As teorias económicas clássicas que emergiam neste contexto – nas mãos de Adam Smith ou David Ricardo por exemplo – delineavam-se em concordância com o capital, valendo-se de princípios positivistas como a objetividade, a racionalidade, e ideias liberais para justificar o comportamento dos mercados nacionais e internacionais e a não-intervenção estatal, conseguindo deste modo o enriquecimento das suas nações e da Europa como potência (Mehmet, 1999:56-57).

Para Mehmet (1999), as teorias económicas clássicas, ainda que direcionadas para o mercado internacional, na sua génese, não deixavam de ser nacionalistas, coincidentes com a emergência dos Estados-nação que se tinha traduzido numa transformação da estrutura social e do surgimento de novas instituições políticas e económicas. A visão orientada para o mercado representava na verdade os interesses nacionais europeus que viam a sua oportunidade de obtenção de lucro no alargamento do mercado internacional: “A economia Ocidental legitimou a acumulação de capital como crescimento económico, vendo no comércio internacional o caminho para a aquisição e expansão do *stock* de capital para mais crescimento”¹¹ (Mehmet, 1999:8). A globalização capitalista – que se caracterizava pelo alargamento do comércio internacional e dos valores mercantilistas – parece assim natural tendo em conta os objetivos económicos. Partindo desta análise de Mehmet (1999) consegue-se entender a visão eurocêntrica presente no desenvolvimento económico ocidental globalizado que este define como sendo:

[uma] visão mundial Ocidental que depende da economia “positiva”, que afirma ser livre de valor, mas que, não obstante, trabalha para concentrar riqueza e renda no Ocidente. A Eurocentricidade protege o interesse económico Ocidental através das forças de mercado que são *pro-capital*. Estas forças operam para transformar tudo numa nova forma de capital¹² (Mehmet, 1999:10)

O desenvolvimento económico, ao evocar a prosperidade das nações através da autorregulação dos mercados pregada pelos economistas clássicos, ganhava o ímpeto internacional essencial à expansão dos modelos eurocêntricos e servia de pilar para a

¹¹ Tradução da autora. Original: “Western economics legitimized capital accumulation as economic growth, viewing international trade as a path to acquisition and expansion of capital stock for further growth.” (Mehmet, 1999:8)

¹² Tradução da autora. Original: “a Western worldview which relies on ‘positive’ economics, which is claimed to be value-free, but which, nevertheless, works to concentrate wealth and income in the West. Eurocentricity protects Western economic interest through market forces which are pro-capital. These forces operate to transform everything into a new form of capital.” (Mehmet, 1999:10).

globalização do capital, prometendo os mesmos benefícios e o mesmo progresso às restantes nações mundiais. No entanto,

A capitalização global monetiza e extrai valores ativos em todos os recursos produtivos como a tecnologia, ecologia, recursos naturais e humanos, e converte-os em propriedade privada para ser adquirida, detida e controlada por capitalistas motivados pelo individualismo acima de tudo ¹³(Mehmet, 1999:8)

evidenciando as motivações capitalistas endógenas ao desenvolvimento económico que haviam de ser o ímpeto para a redefinição das fronteiras económicas mundiais especificamente instigadas pelos Estados Unidos da América após a I Guerra Mundial.

Ainda Giddens (1990) na sua análise da modernidade, interliga a industrialização e o capitalismo como dois marcos importantes na sua conceptualização e expansão pois:

a produção capitalista, especialmente quando unida ao industrialismo, forneceu um grande salto em frente na riqueza económica e também no poder militar. A combinação de todos estes fatores fizeram a expansão Ocidental aparentemente irresistível.¹⁴ (Giddens, 1990:63).

A compreensão de que somente no ocidente existiam sociedades modernas, legitimava a necessidade de rompimento com os vestígios tradicionais nas restantes sociedades.. Para tal era necessário desenvolver estas sociedades tradicionais e incluí-las no projeto de modernização.

Para Castoriadis (1984) as teorias do desenvolvimento dominantes após a Guerra Fria pressupõem que “‘progresso, ‘expansão’ e ‘crescimento’ não eram virtudes inerentes a todas as sociedades humanas”¹⁵ e assim, somente sociedades capazes de produzir um crescimento económico autossustentado poderiam ser consideradas desenvolvidas. Essa capacidade económica, no entanto, já era característica das sociedades Ocidentais que assim se propunham como modelo para todo o mundo. A capacidade de crescimento infinito seria o estado normal de uma sociedade, até lá seria vista como “menos madura”

¹³ Tradução da autora. Original: “global capitalization monetizes and extracts asset values in all productive resources such as technology, ecology, human and natural resources and converts them into private property to be acquired, owned and controlled by capitalists motivated by individualism above all else.” (Mehmet, 1999:8).

¹⁴ Tradução da autora. Original: “Capitalist production, especially when conjoined to industrialism, provided a massive leap forward in economic wealth and also in military power. The combination of all these factors made Western expansion seemingly irresistible” (Giddens, 1990:63)

¹⁵ Tradução da autora. Original: “‘progress’, ‘expansion’ and ‘growth’ were not virtualities inherent in all human societies” (Castoriadis, 1984:21).

e “menos desenvolvida” ou com “obstáculos ao desenvolvimento” (Castoriadis, 1984:21).

A expansão da burguesia na Europa comprova os ideais positivistas e racionais da modernidade que só consideram como válido o conhecimento comprovado racionalmente. Castoriadis, então, considera o surgimento do racionalismo ocidental de acordo com dois processos: a emergência, expansão e triunfo da burguesia, e a emergência, expansão e triunfo da ideia de que o objetivo central da existência humana é o crescimento ilimitado da produção e das forças produtivas (Castoriadis, 1984:24). Também Williams e Swepaul (2004) traçam o discurso dominante ocidental na filosofia moderna:

A modernidade sustenta que é a razão, o pensamento racional, a objetividade, a neutralidade e a investigação sistemática que permite à humanidade fazer sentido da natureza e da sociedade, e que o mundo é baseado em princípios universais que são detetáveis¹⁶ (Williams e Sewpaul, 2004:556).

Este discurso dominante é problemático, especialmente quando aplicado no âmbito dos estudos do desenvolvimento e para o Terceiro Mundo, tal como aponta Brohman (1995). Se o Ocidente representava o progresso, o Terceiro Mundo representava o subdesenvolvimento e a estagnação, vistos como obstáculos ao desenvolvimento, e levando à natural universalização dos ideais ocidentais. Claro que, deste modo, a modernidade não prestava a devida atenção à diversidade cultural do Terceiro Mundo e não poderia dar respostas adequadas às necessidades regionais. Como o autor conclui, respostas universais não podem ser dadas a problemas específicos regionais. É devido à simplificação de soluções providas pela modernidade que estas teorias não são compreensivas o suficiente para os estudos de desenvolvimento (Brohman, 1995:125:126). Em forma de exemplo:

A dominação dos países em desenvolvimento por teorias e estratégias de desenvolvimento Eurocêntricas tiveram consequências de longo alcance. Em termos gerais, prendeu processos de desenvolvimento indígenas e preveniu possibilidades para projectos de desenvolvimento alternativo baseado em princípios de maior auto-suficiência, desenvolvimento mais equilibrado e maior participação popular. Políticas impróprias resultantes de mal entendimentos básicos das realidades do Terceiro Mundo exigiram pesados

¹⁶ Tradução da autora. Original: “Modernism holds that it is reason, rational thought, objectivity, neutrality and systematic enquiry that allows humanity to make sense of nature and society, and that the world is based on universal principles that are discoverable.” (Williams e Sewpaul, 2004:556)

custos sociais, económicos e psicológicos, particularmente para a maioria pobre na maioria das sociedades em desenvolvimento¹⁷ (Brohman, 1995:129).

A universalização é vista, por autores como Brohman, Williams e Sewpaul, Castoriadis ou Escobar, como problemática, quer nos estudos sobre desenvolvimento, quer nas intervenções colocadas em prática, acabando por ter efeitos contraditórios com aqueles que o discurso dominante após a II-Guerra prometia ao no Terceiro Mundo. A questão do discurso é particularmente importante para Williams e Sewpaul e Escobar, já que uma das estratégias do desenvolvimento *mainstream* passa pela transferência de técnicas, novos conceitos e uma educação do Norte para o Sul, ou seja, o desenvolvimento passava por uma lógica assistencialista em que o Norte tem de dar ao Sul o que lhe falta. E é também desta forma que estas estratégias ganham mais poder tal como tinha acontecido com estratégias de colonização (Williams and Sewpaul, 2004:558).

No entanto, estas estratégias só fazem sentido num sistema institucionalizado que dentro desta análise se trata do sistema das Nações Unidas e das suas agências para o desenvolvimento, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Retomemos a análise de Giddens (1990) sobre a modernidade. Para o autor são quatro as dimensões que explicam o poder institucional da modernidade: 1) a industrialização como transformação da natureza; 2) o capitalismo como acumulação de capital num contexto de mercado competitivo; 3) a vigilância enquanto controlo de informação e supervisão social; e 4) o poder militar enquanto controlo dos meios de violência, visto que:

O capitalismo envolve o isolamento do económico da política contra o pano de fundo de um mercado de trabalho e de produtos competitivos. A vigilância, por sua vez, é fundamental para todos os tipos de organização associada ao surgimento da modernidade, em particular do estado-nação, que historicamente tem sido entrelaçada com o capitalismo para o seu desenvolvimento mútuo. Similarmente, há conexões substantivas próximas entre as operações de vigilância dos estado-nação e da natureza alterada do poder militar no período moderno. (...) O industrialismo tornou-se o eixo principal de interação entre os seres humanos com a natureza nas condições da modernidade¹⁸ (Giddens, 1990:59:60).

¹⁷ Tradução da autora. Original: “The domination of developing countries by Eurocentric theories and strategies of development has had far-reaching consequences. In broad terms, it has arrested processes of indigenous development and preempted possibilities for alternative development projects based on principles of greater self-reliance, more balanced development, and broader popular participation. Inappropriate policies resulting from basic misapprehensions of Third World realities have exacted heavy social, economic, and psychological costs, particularly for the poor majority in most developing societies.” (Brohman, 1995:129)

¹⁸ Tradução da autora: “capitalism involves the insulation of the economic from the political against the backdrop of competitive labour and product markets. Surveillance, in turn, is fundamental to all the types of organisation associated with the rise of modernity, in particular the nation-state, which has historically been intertwined with capitalism in their mutual development. Similarly, there are close substantive

As interligações no esquema de Giddens são reveladoras da capacidade hegemónica do Norte, já que estas instituições dão o poder necessário para a modernidade oprimir a tradição e o individualismo. No pós-II Guerra, o mundo estava ligado pela Organização das Nações Unidas que, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo, estabelecia normas de conduta e respeito pelos direitos humanos e pelo Banco Mundial e o FMI, cujos objetivos passavam pela integração dos países mais pobres no sistema de mercado. O desenvolvimento, por sua vez, encaixa-se nesta estrutura no sentido em que se trata de um projeto mundial com metas económicas e, em parte, sociais que, devem ser cumpridas pelos países menos desenvolvidos. Lee (2005), em referência à liquidez da modernidade¹⁹, resume esta questão ao colocar o desenvolvimento como um patamar sólido da modernidade no sistema mundial:

O desenvolvimento, assim sendo, é um projeto em consolidação. Os países puxados por um prazo linear parecem não ter recurso a não ser empurrar-se para uma modernidade sólida. Em termos lineares, a fase sólida representa um patamar de desenvolvimento que tenta reorganizar ou acabar com as estruturas tradicionais por forma a contruir instituições que fornecem padrões mensuráveis de incremento do bem-estar²⁰ (Lee, 2005:68).

O desenvolvimento é feito de projetos e reestruturações sociais com a finalidade de levar todos os países do mundo a atingir um certo padrão económico característico do Ocidente. Com isto, a integração no mercado mundial, o crescimento económico e o aumento do consumo tornam-se, para Lee (2005), ilusões de solidez, já que o que torna a modernidade líquida são as mudanças sociais que não são tomadas em consideração neste projeto.

connections between the surveillance operations of nation-states and the altered nature of military power in the modern period. (...) Industrialism becomes the main axis of the interaction of human beings with nature in conditions of modernity. (Giddens, 1990:59:60)

¹⁹ A “modernidade líquida” é um conceito cunhado por Zygmund Bauman que expõe as vulnerabilidades das instituições modernas às mudanças sociais e considera a solidez da modernidade um mito que só é reforçado por práticas sociais (Lee, 2005:63).

²⁰ Tradução da autora. Original: “Development is, therefore, a solidifying project. Countries pulled in by the linear timeframe seem to have no recourse but to push towards a solid modernity. In linear terms, the solid phase represents a stage of development that attempts to reorder or do away with traditional structures in order to construct institutions, which provide measurable standards of improved well being.” (Lee, 2005:68).

1.3 O MUNDO DESENVOLVIDO E O MUNDO EM DESENVOLVIMENTO – SUBDESENVOLVIMENTO E DEPENDÊNCIA

“A promessa de um futuro melhor” tornou-se o mote na conjuntura internacional pós-II Guerra futuro este que seria melhorado através da modernização das sociedades e da expansão do comércio internacional (Escobar, 2012a, Rist, 2008). Como já analisado anteriormente, o Ponto Quatro de Truman alterou a consciências representações da economia , criando uma nova geografia económica dividida entre três mundos – e que após a Queda do Mundo de Berlim em 1989, passaram para essencialmente dois. Esses seriam o mundo capitalista (representado pelo bloco ocidental), o mundo socialista (representado pelo bloco oriental) e o mundo subdesenvolvido (representado pelos países do hemisfério sul).

Um dos eixos desta divisão é a conceptualização da pobreza, um outro termo que em paralelo com o desenvolvimento, surge como uma distinção entre o mundo desenvolvido e o mundo subdesenvolvido. Porém, como e através de que indicadores se pode afirmar quais os países pertencentes ao primeiro grupo e ao segundo grupo? Truman já lançara uma ideia de pobreza e subdesenvolvimento no seu discurso, identificando-a através de indicadores económicos e escassez de recursos, e no seio das instituições os conceitos não foram mais além. As primeiras referências conceptuais a estes termos encontram-se no relatório de 1951 das Nações Unidas *Measures for the economic development of under-developed countries*, que indicam nos seus termos de referência:

2. Tivemos alguma dificuldade em interpretar o termo “países subdesenvolvidos”. Usamo-lo para significar países cujo rendimento real *per capita* é baixo quando comparado com o rendimento real *per capita* dos Estados Unidos da América, Canadá, Australásia e Europa Ocidental. Neste sentido, um sinónimo adequado seria “países pobres”.

3. O que causa esta dificuldade de interpretação é o potencial limite ao desenvolvimento que é assente na pobreza de recursos, no sentido em que é teoricamente possível que um país seja pobre porque os seus recursos são pobres, e apesar dos recursos que tem poder ser o mais desenvolvido que o conhecimento corrente permite. Nós fomos capazes de ignorar esta dificuldade teórica porque não acreditamos que há países assim. Nós certamente não temos a visão que todos os países são capazes de atingir o mesmo nível de produção *per capita*; diferenças nos recursos de diferentes países são um fator real nas diferenças do rendimento *per capita*. Por outro lado acreditamos que, independentemente de quais poderão ser esses recursos, todos os países estão correntemente numa posição onde os seus rendimentos nacionais podem ser grandemente aumentados através de uma melhor utilização do que têm (United Nations, 1951)²¹

²¹ Tradução da autora. Original: “2. We have had some difficulty in interpreting the term "underdeveloped

Ou seja, a pobreza é mensurável através da comparação entre economias e em correlação direta com o rendimento interno bruto de cada país. Assim, quanto menor o rendimento, mais pobre se torna um país. É essencialmente a partir destes dois argumentos que Rahnema (2010) se refere à pobreza global como uma construção moderna, já que:

pela primeira vez na história, nações e países inteiros vieram a ser considerados (e consideravam-se) como pobres, com o fundamento de que o seu rendimento total é insignificante em comparação com aqueles que dominam agora a economia mundial²² (Rahnema, 2010:178).

Como diz Escobar (2012) “a consolidação do capitalismo resultou na pauperização sistémica” uma vez que a meta de desenvolvimento económico estava estabelecida pelo nível de vida das nações ricas, encabeçadas pelos Estados Unidos. Seria então da responsabilidade destas nações colmatar os grandes males da pobreza mundial através do desenvolvimento económico e tecnológico que possuíam. É neste sentido que Rahnema (2010) vê uma mudança no tratamento da pobreza antes e após os anos 1940, equiparando-a às relações coloniais. Enquanto nas relações entre colonizadores e colónias, antes dos anos 1940, não se previa o desenvolvimento económico das últimas, esse cenário é revertido na era do desenvolvimento, onde os países do Norte transferem competências técnicas para os países do Sul com o pretexto de possibilitar o seu crescimento (Rahnema, 2010:178-180).

A pobreza foi então o eixo de intervenção dos programas de ação que se seguiram nos anos 1950 e o núcleo da teoria do desenvolvimento dominante. Se o principal objetivo do desenvolvimento era o crescimento económico, e particularmente o aumento da produção nos países subdesenvolvidos (que correspondiam às ex-colónias europeias), através de políticas macroeconómicas universais, de carácter supostamente neutro e a-cultural,

countries". we use it to mean countries in which per capita real income is low when compared with the per capita real incomes of the United States of America, Canada, Australasia and Western Europe. In this sense, an adequate synonym would be "poor countries".

3. What causes the difficulty of interpretation is the potential limit to development which is set by poverty of resources, in the sense that it is theoretically possible that a country be poor because its resources are poor, and in spite of the resources which it has being as fully developed as current knowledge permits. We have been able to ignore this theoretical difficulty because we do not believe that there are any such countries. We certainly do not hold the view that all countries are capable of reaching the same level of per capita production; differences in the resources of different countries are a real factor in differences of per capita income. On the other hand we believe that, whatever their resources may be, all countries are currently in a position where their national incomes could be greatly increased by better utilization of what they have." (United Nations, 1951)

²² Tradução da autora. Original: “for the first time in history, entire nations and countries came to be considered (and consider themselves) as poor, on the grounds that their overall income is insignificant in comparison with those now dominating the world economy.” (Rahnema, 2010:178)

consolidava-se o sistema capitalista que unia o mundo no mercado internacional e a crença, no seio das sociedades ditas pobres, em que estas necessitavam de aumentar a sua produção e o seu rendimento (Leys, 1996:5, Rahnema, 2010:180). Em suma “o objetivo do desenvolvimento era o crescimento; o agente de desenvolvimento era o Estado e os meios de desenvolvimento eram estes instrumentos políticos macroeconómicos”²³ que permitiam aos governos gerir a sua política económica interna conforme necessário para atingir estes patamares, podendo definir taxas de juro, de câmbio e impostos que assegurassem estes objetivos (Leys, 1996:7).

Ao mesmo tempo que as formas governativas do Norte ganhavam cada vez mais legitimidade para poder controlar os modos de vida do Sul – uma vez que estas intervenções passavam pela educação, saúde, higiene, valores morais, empregabilidade, poupança, gestão familiar, e outros sectores sociais – só as classes com capacidade de entrar no jogo comercial conseguiam acumular capital, ou seja, as empresas com interesses industriais que estavam sujeitas às leis do mercado. De acordo com a abordagens marxistas, estava criada uma relação de dominação e dependência mas com o Sul não industrializado (Rist, 2008:113). É neste sentido que Escobar (2012a) observa, ainda sobre a conceptualização da pobreza:

A transformação dos pobres em assistidos teve profundas consequências. Esta “modernização” da pobreza significou não só a rutura das relações tradicionais, se não também o estabelecimento de novos mecanismos de controlo. Os pobres apareciam cada vez mais como um problema social que requeria novas formas de intervenção na sociedade (...). A nascente ordem do capitalismo e da modernidade dependiam de uma política de cuja intenção era não só criar consumidores se não transformar a sociedade, convertendo os pobres em objetos de conhecimento e administração²⁴ (Escobar, 2012:79)

A capitalização dos pobres foi então o ímpeto para as relações de dependência. O desenvolvimento baseava-se na transferência de capital maioritariamente privado, na exportação de matérias-primas (que se encontravam nestes países não-industrializados) e nas vantagens comparativas do sistema de mercado. Contudo, os países industrializados

²³ Tradução da autora. Original: “the goal of development was growth, the agent of development was the state and the means of development were these macroeconomics policy instruments” (Leys, 1996:7)

²⁴ Tradução da autora. Original: “La transformación de los pobres en asistidos tuvo profundas consecuencias. Esta “modernización” de la pobreza significó no sólo la ruptura de las relaciones tradicionales, sino también el establecimiento de nuevos mecanismos de control. Los pobres aparecieron cada vez más como un problema social que requería nuevas formas de intervención en la sociedad. (...) el naciente orden del capitalismo y la modernidad dependían de una política de la pobreza cuya intención era no sólo crear consumidores sino transformar la sociedad, convirtiendo a los pobres en objetos de conocimiento y administración.” (Escobar, 2012:79)

beneficiavam mais deste sistema, que criava um comércio desigual, em desvantagem dos países produtores de matérias-primas. Este modelo definia-se enquanto centro/periferia, sendo o seio do movimento dependentista latino-americano primeiramente formulados pela Comissão Económica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (Rist, 2008:114).

Dentro do movimento e da teoria da Dependência, um dos seus principais académicos reconhecidos, Fernando Henrique Cardoso explica os conceitos centrais:

A noção de dependência alude diretamente às condições de existência e funcionamento do sistema económico e do sistema político, mostrando a vinculação entre ambos, tanto no que se refere ao plano interno dos países como ao externo. A noção de subdesenvolvimento caracteriza um estado ou grau de diferenciação do sistema produtivo (...) sem acentuar as pautas de controle das decisões de produção e consumo, seja internamente (socialismo, capitalismo etc.) ou externamente (colonialismo, periferia do mercado mundial etc.). As noções de "centro" e "periferia", por seu lado, destacam as funções que cabem às economias subdesenvolvidas no mercado mundial sem levar em conta os fatores político-sociais implicados na situação de dependência (Cardoso e Faletto, 1975:27)

Para Cardoso, o desenvolvimento é um processo social e histórico que se torna demasiado simplificado quando baseado na ideia de que as classes económicas e o mercado internacional determinam os interesses nacionais e os processos de produção, havendo uma convergência entre este conceito e o de capitalismo. Havendo esta fusão de conceitos, supõe-se que “para se lograr o desenvolvimento nos países da periferia é necessário repetir a fase evolutiva das economias dos países centrais” (Cardoso e Faletto, 1975:32). Do mesmo modo,

a situação de subdesenvolvimento produziu-se historicamente quando a expansão do capitalismo comercial e depois do capitalismo industrial vinculou a um mesmo mercado economias que, além de apresentar graus variados de diferenciação do sistema produtivo, passaram a ocupar posições distintas na estrutura global do sistema capitalista (Cardoso e Faletto, 1975:25)

Estrutura essa que pressuponha uma relação de dominação definida de acordo com os meios de produção e distribuição de cada economia. Daí a importância que Cardoso dá ao processo histórico destes conceitos, sendo que só seguindo essa análise se pode entender a dinâmica de consumo e de produção de cada uma destas economias e como se integram no mercado internacional criando situações de dependência (Cardoso e Faletto, 1975:25:26).

Contudo, o próprio pensamento de Cardoso tornou-se a única alternativa, particularmente no contexto brasileiro, e não reconhece o pensamento marxista dos seus pares mais críticos, como Andre Gunder Frank ou Ruy Mauro Marini. Na era da ditadura militar no

Brasil, Cardoso procurava uma solução mais benéfica para o seu país dentro das vantagens comparativas do mercado internacional, enquanto para os dois autores supracitados, os principais problemas da dependência começavam na visão consumista da sociedade (percutida pelo capitalismo) que acentuava o fosso entre classes económicas (Prado, 2010:72). Inclusive, Marini profere a seguinte opinião:

Antes de uma revolução burguesa, o processo brasileiro representa a derrota das classes media burguesa e pequeno-burguesas – e, claro, das massas trabalhadoras – diante do grande capital nacional e estrangeiro; este não vacilou inclusive, sobretudo na primeira fase do processo, em aliar-se a sectores mais reaccionários do país, para impor a sua hegemonia. E não poderia ser de outra forma: a revolução burguesa corresponde a uma etapa definida pelo capitalismo, marcada pela ascensão de uma burguesia que se incluía em grande medida no movimento popular; na era do imperialismo que vivemos hoje, todo o movimento autenticamente burguês só pode ser antipopular e, como tal, contrarrevolucionário.²⁶ (Marini, 1974:2)

Na sua teoria do *desenvolvimento do subdesenvolvimento* Gunder Frank (Gunder Frank, 1966:9) resume-nos: “O subdesenvolvimento foi e ainda é gerado pelo mesmo processo histórico que também gerou o desenvolvimento económico: o desenvolvimento do próprio capitalismo”²⁷

Porque a estrutura económica especificamente na América Latina mantém a relação metrópole-satélite característica do sistema colonial (agora com os EUA), em que o sector agrícola dos países satélite sustenta a indústria dos países metrópoles, acontecendo o mesmo fenómeno dentro dos próprios países satélite. Gunder Frank explica esta questão utilizando o exemplo do crescimento industrial da cidade de São Paulo no Brasil que para manter a sua indústria necessitava da produção agrícola dos outros Estados menos desenvolvidos como Minas Gerais.

Todavia, Pieterse (2005) chama a atenção para esta formulação de Gunder Frank, uma vez que o seu foco principal foi o mapeamento do desenvolvimento capitalista e a sua

²⁶ Tradução da autora. Original: “Antes que una revolución burguesa, el proceso brasileño representa la derrota de las capas medias burguesas y pequeñoburguesas —y, desde luego, de las masas trabajadoras— ante el gran capital nacional y extranjero; éste no ha vacilado incluso, sobre todo en la primera fase del proceso, en aliarse a los sectores más reaccionarios del país, para imponerle su hegemonía. Y no podría ser de otra forma: la revolución burguesa corresponde a una etapa definida del capitalismo, marcada por el ascenso de una burguesía que se incluía todavía en una amplia medida en el movimiento popular; en la era del imperialismo, que vivimos hoy, todo movimiento auténticamente burgués no puede ser sino antipopular y, como tal, contrarrevolucionario.” (Marini, 1974:2)

²⁷ Tradução da autora. Original: “underdevelopment was and still is generated by the very same historical process which also generated economic development: the development of capitalism itself”. (Gunder Frank, 1966:9)

respetiva crítica, o que o levou a argumentar que o desenvolvimento tem cerca de cinco milénios. O facto de Gunder Frank se fazer valer da história como a principal ferramenta para a construção teórica também o fez abandonar o capitalismo como explicação central do seu trabalho, como Pieterse cita no seu artigo:

Porque demasiados padrões na história mundial parecem transcender ou persistir apesar de todas as alterações aparentes no modo de produção. Não pode, assim, ser o modo de produção que determina o padrão de desenvolvimento geral...(Gunder Frank 1966:44 in Pieterse 2005:385)²⁸

A teoria da dependência foi sobretudo importante para contestar o paradigma da modernização e tentar criar alternativas mais justas e independentes para o Sul. Porém, falha em responder às suas próprias contradições e em conceber soluções além do sistema instituído, uma vez que se mantinham dependentes das exigências do mercado internacional. Não obstante, os anos 1960 e 1970 foram tempos de debate sobre as economias do Terceiro Mundo, e demonstraram que o Sul tinha capacidade de se insurgir e pressionar as políticas imperialistas do Norte (Rist, 2008:121).

1.4 A IMPORTÂNCIA DO TERCEIRO MUNDISMO - NOVA ORDEM ECONÓMICA INTERNACIONAL E LUTA CONTRA O IMPERIALISMO

O Terceiro-Mundo representa muito mais do que uma configuração política e geográfica resultante da Guerra-Fria. Ainda que este tenha sido um momento crucial para o grupo dos países Não-Alinhados²⁹ se afirmarem e questionarem a conjuntura internacional, o conceito projetou um paradigma de tal complexidade que a sua própria denominação não é suficiente para o definir e também pode ser alvo de debate, visto que alguns autores não concordam com o termo, porém, no início deste capítulo manteremos a terminologia Terceiro-mundismo.

²⁸ Tradução da autora. Original: “Because too many big patterns in world history appear to transcend or persist despite all apparent alterations in the mode of production. It therefore cannot be the mode of production that determines overall development patterns. . . .”(Gunder Frank 1966:44 in Pieterse 2005:385)

²⁹ Grupo de países maioritariamente dos continentes Asiático, Africano e da América do Sul que não se reviam nem se uniram ao mundo socialista ou ao mundo capitalista dividido após a Guerra Fria, e se juntaram na Conferência de Bandung em 1955 para se afirmarem enquanto Países Não-Alinhados.

Numa época em que o mundo estava económica e politicamente dividido entre capitalismo e socialismo, um grupo de países do já definido Terceiro Mundo que não se revia nesta dicotomia – os chamados Países Não-Alinhados – uniram-se por uma causa própria para combater uma outra dicotomia, a do Norte e Sul, que escrevia a História sob uma visão eurocêntrica. No seu ensaio “After the Third World” onde Mark T. Berger (2004) faz uma extensa análise sobre este paradigma, tem o seguinte entendimento:

A ideia de um Terceiro Mundo, que é geralmente atribuída a finais de 1940 e inícios de 1950, foi cada vez mais usada para tentar gerar uma união e apoio entre um grupo emergente de Estados-nação cujos governos estavam relutantes a tomar partidos na Guerra Fria. Estes líderes e governos procuraram deslocar o conflito “Este-Oeste” com o conflito “Norte-Sul”. A ascensão do Terceiro Mundismo nos anos de 1950 e 1960 foi intimamente ligado a uma série de projetos de libertação nacional e de formas específicas de regionalismo nas antigas colónias da Ásia e de África, assim como os antigos mandatos e os novos Estado-nação do Médio Oriente, e os “velhos” Estado-nação da América Latina (Berger, 2004:9)³⁰

Enquanto Berger se centra predominantemente na dimensão política do paradigma, Dirlik (2004) questiona-se sobre a própria existência de uma designação de Terceiro Mundo quando, com a Queda do Muro de Berlim, também os dois primeiros mundos (o primeiro mundo capitalista e o segundo mundo socialista) foram dissolvidos. Para Dirlik, o argumento de Berger falha ao não incluir a dimensão histórica deste conceito. Como já visto anteriormente neste capítulo, o Terceiro Mundo foi uma “invenção” da modernidade, no entanto, no argumento de Dirlik “[a] ideia pode ter sido uma invenção, mas a invenção apontou para certas realidades que dotaram o conceito de substância³¹.” (Dirlik, 2004:135).

Acima de tudo, enquanto projeto político, o Terceiro Mundismo assinala o fim de uma época colonial europeia, ao unir estes países que têm em comum esse passado, para fazer frente ao capitalismo ocidental e às desigualdades económicas globais. É nos movimentos de libertação nacional e nos projetos nacionalistas que contestam a conjuntura política internacional e se elevam a “modelo de revolução internacionalista” criando ligações entre os diferentes povos oprimidos do Terceiro Mundo através da solidariedade, do

³⁰ Tradução da autora. Original: “The idea of the Third World, which is usually traced to the late 1940s or early 1950s, was increasingly used to try and generate unity and support among an emergent group of nation-states whose governments were reluctant to take sides in the Cold War. These leaders and governments sought to displace the ‘East–West’ conflict with the ‘North–South’ conflict. The rise of Third Worldism in the 1950s and 1960s was closely connected to a range of national liberation projects and specific forms of regionalism in the erstwhile colonies of Asia and Africa, as well as the former mandates and new nationstates of the Middle East, and the ‘older’ nation-states of Latin America.” (Berger, 2004:9)

³¹ Tradução da autora. Original: “The idea may have been an invention, but the invention pointed to certain realities that endowed the concept with substance.” (Dirlik, 2004:135)

intercâmbio de ideias, da organização de recursos comuns e da ação coletiva (Nash, 2002:95:96). Engloba as diferentes realidades e conhecimentos do continente asiático e do africano e de países latino-americanos, para se libertarem da dependência europeia. Para Albuquerque, cujo trabalho resume a revisão bibliográfica sobre a reorganização dos “novos”³² conhecimentos do Terceiro Mundo, o Terceiro Mundismo:

Tratava-se de ponderar os avanços que os povos do Terceiro Mundo haviam alcançado antes da chegada da conquista europeia, e que o conhecimento científico tradicional havia desdenhado como pensamento pré-científico ou primitivo, e que na realidade eram estranhos aos moldes da ciência europeia mas não menos válidos. Reivindicavam assim formas não tradicionais de conhecimento, uma tendência que iria crescendo e adquirindo um status cada vez maior³³ (Albuquerque, 2013:215)

Fals-Borda refere-se ao contexto em que os conhecimentos eurocêntricos são aplicados e que fazem parte do projeto da globalização para provar que só mesmo dentro da conjuntura do Norte fariam sentido. Uma vez transmutados para outras realidades são contraproducentes e por isso nem o próprio Desenvolvimento consegue prevalecer desde a sua invenção em 1949 – “As condições de vida nas regiões andinas e da amazônia tropical são únicas e diversas. Elas precisam de ter explicações adequadas e apropriadas, técnicas de gestão e instituições governamentais de acordo com as exigências locais”³⁴ (Fals-Borda e Mora-Osejo 2003:33). Quando se estudam questões ambientais ou sociais exógenas a estes contextos, não se obtêm resultados positivos porque não se compreende a sua realidade e complexidade. Estudiosos do Norte, por muito bem-intencionados que sejam, não vivem sob as mesmas condições atmosféricas ou sociais que estes povos. A título de exemplo, a nível social, os seus conselhos sobre desenvolvimento não são aceites, e a nível ambiental as suas técnicas degradam ainda mais a qualidade da terra. No seu Manifesto, mantém a sugestão: “precisamos de enriquecer o conhecimento tradicional sobre estes sistemas com o conhecimento académico sobre o seu potencial, e também de

³² Aqui, a palavra “novos” encontra-se entre parêntesis pois estes conhecimentos, mesmo que ancestrais, são recentes na agenda internacional.

³³ Tradução da autora. Original: “Se trataba de ponderar los adelantos que los pueblos del Tercer Mundo habían logrado con anterioridad a la llegada de la conquista europea, y que el conocimiento científico tradicional había desdenado como pensamiento precientífico o primitivo, y que en realidad eran ajenos a los moldes de la ciencia europea pero no por eso menos válidos. Se reivindicaban así formas no tradicionales de conocimiento, una tendencia que iría creciendo y adquiriendo un estatus cada vez mayor.” (Albuquerque, 2013:215)

³⁴ Tradução da autora. Original: “Life conditions in the Andean and Amazonian tropical regions are unique and diverse. They need to have adequate and proper explanations, management techniques, and governmental institutions according to local exigencies.” (Fals-Borda e Mora-Osejo 2003:33)

desenvolver procedimentos eficazes sobre o seu uso sustentável³⁵” (Fals-Borda e Mora-Osejo, 2003:34)

Todavia, como criticam Grosfoguel (2007) e Walsh (2007) é no próprio contexto andino que tem de começar a mudança. A discussão sobre a inclusão de conhecimentos do Sul na academia tinha sido maioritariamente apoiada pela filosofia marxista que falhava em reconhecer questões étnicas/indígenas e centrava o movimento latino-americano na luta de classes e nos camponeses. Ou seja, a crítica pós-moderna ainda assim era eurocêntrica – “representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo” (Grosfoguel 2007:201). A este modelo que persiste na academia e na produção de conhecimento, Quijano denomina “colonialidade de poder” e Grosfoguel explica que “ o que é novo na perspectiva da ‘colonialidade de poder’ é como a ideia de raça e racismo se torna no princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (Grosfoguel, 2007:217). Isto porque, enquanto na perspectiva eurocêntrica a divisão racial está subjacente à elaboração da divisão económica e política entre classes, outras estruturas de hierarquização e marginalização são tidas em conta para estes autores, como o género, a espiritualidade e a epistemologia.

Também para Walsh (2007) a ‘colonialidade do poder’ é um conceito essencial na construção de um pensamento crítico no contexto latino-americano que seja capaz de integrar de facto a sua diversidade epistemológica. Para a construção de uma crítica mais compreensiva há que descolonizar este pensamento ocidental e reconhecer o valor do conhecimento dos povos indígenas, mestiços e negros, presentes nestas sociedades e ir além da estratificação económica e política. O que é proposto é uma perspectiva mais radical que repense o pensamento crítico, que abra os seus horizontes e possibilidades para outros espaços (Walsh, 2007:232). Mudar os termos da teoria crítica

Ajuda a revelar, inclusive as matérias deixadas de lado ou marginalizadas por grande parte da teoria crítica e da sua agência sociopolítica e epistémica, mas também na associação entre pensamento e intervenção política e social. (...) é uma produção intelectual não destinada à realização individual ou limitada às fronteiras da academia, mas sim à necessidade partilhada de confrontar as estruturas, sistemas e instituições da sociedade coloniais-racistas através de uma prática coletiva que encontra o seu significado na sua diferente condição colonial. E é esta diferença que marca a distinção do pensamento anticolonial

³⁵ Tradução da autora. Original: we need to enrich traditional knowledge about these systems with academic knowledge about their potential, and also to develop effective procedures for their sustainable use.” (Fals-Borda e Mora-Osejo, 2003:34)

predominante na América Latina nos anos 60 e 70, um pensamento tipicamente associado à Esquerda e aos intelectuais brancos-mestiços³⁶. (Walsh 2007:232)

Como Sousa Santos (1999) também analisa, a teoria crítica vê a realidade como um campo de possibilidades e a sua função vai além do *empiricamente dado*, ou seja “assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe” (Santos, 1999:197). Pensar criticamente é questionar a realidade e pensar em alternativas, contudo, e como Sousa Santos aponta, este não é um exercício livre de perigos como demonstra na sua análise da teoria crítica moderna que por ver a sociedade como um todo, procura da mesma forma uma alternativa para todos, criando ao revés um pensamento totalizante que não é diferente de qualquer outra teoria social simplesmente tem pressupostos diferentes - tem uma forma de conhecimento próprio total, um princípio único de transformação social e um agente coletivo único, integrado num contexto político institucional específico onde se formulam as suas lutas. (Santos, 1999:201). Enquanto na teoria crítica moderna identifica a criação de um conhecimento e de uma ignorância total, aposta numa teoria crítica pós-moderna que crítica a construção do próprio conhecimento como ponto de partida:

a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade, o conhecimento-emancipação. Nesta forma de conhecimento, a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a conceção do outro como objeto e, conseqüentemente, o não reconhecimento do outro como sujeito. (Santos, 1999:205)

A teoria crítica pós-moderna é a necessidade de pensar em alternativas às alternativas e abarcar “outros mundos” que se invisibilizam no conhecimento único. Escobar vê estes outros mundos, por exemplo, nos movimentos sociais, tais como os movimentos das mulheres, negro e indígena, por se oporem ao projeto modernizador e às epistemologias excludentes. São baseados no local e a sua luta está na defesa da sua cultura, do seu lugar,

³⁶ Tradução da autora. Original: “it helps reveal, including the subjects left out or marginalized by much of critical theory and their socio-political and epistemic agency, but also the association between thought and social and political intervention. Said differently, what this ‘other’ thought brings to light is both a political use of knowledge and an epistemic acting on the political from the colonial difference. It is an intellectual production not aimed at individual accomplishment or limited to the confines of the academy, but rather at the shared need to confront the colonial-racist structures, systems, and institutions of society through a collective praxis that finds its meaning in the condition of the colonial difference. And it is this difference that marks a distinction with the anti-colonial thinking predominant in Latin America in the 60s and 70s, a thinking typically associated with the Left and white-mestizo intellectuals.” (Walsh 2007:232).

da sua história e contexto. Do local, porém, unem-se num movimento maior, transnacional, anti-globalização, para reivindicarem os seus direitos particulares (Escobar, 2004:220-224), pois “os lugares são sítios de culturas, economias e ambientes vivos, ao invés de nódulos num sistema capitalista global e abrangente³⁸” (Escobar 2004:223). É com esta ideia de Escobar e a noção do que a teoria crítica pós-moderna exige que se irá partir para a análise de alternativas ao desenvolvimento pós-modernas e que resgatem os conhecimentos invisíveis.

1.5 PENSAR NAS ALTERNATIVAS AO DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA TEORIA CRÍTICA: PÓS-DESENVOLVIMENTO E O RESGATE DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Partindo da ideia anteriormente exposta de Sousa Santos, é necessário pensar em alternativas às alternativas para ultrapassar o impasse da teoria crítica moderna e evitar a reprodução de conhecimentos totalizantes e universais. É neste sentido que sobre o desenvolvimento Arturo Escobar – um dos principais teóricos do pós-desenvolvimento – não procura estruturar uma melhor forma de desenvolvimento nem procura um desenvolvimento diferente, mas analisa e critica o discursos e as práticas do paradigma do desenvolvimento para que haja mais transparência no tema e se possa abrir terreno para criar alternativas mais radicais (Escobar, 1990:22). Para o autor, o ‘desenvolvimento’ foi um discurso construído dentro do paradigma da modernidade que produziu um imaginário do Terceiro Mundo enquanto “subdesenvolvido”. Daí, através da sua crítica é possível libertar estes países deste imaginário e da sua dependência com o paradigma moderno (Escobar, 1990:47).

O “western model of society” (Castoriadis, 1984) mantém relações hierárquicas de poder, neocolonizadoras e universalistas que determinam o *status quo*, sendo esta a base da chamada indústria do desenvolvimento criticada pelos autores pós-estruturalistas que fundamentam a teoria do pós-desenvolvimento (McGregor, 2009:1689). O pós-desenvolvimento tem então como premissas o discurso ocidental de desenvolvimento, a crítica à modernidade e ao seu conhecimento técnico-científico, a problematização da

³⁸ Tradução da autora. Original: “places are the site of live cultures, economies and environments rather than nodes in a global and all-embracing capitalist system.” (Escobar, 2004:223).

pobreza e a homogeneização da cultura, e alguns autores acrescentam ainda a própria recusa do desenvolvimento (McGregor, 2009, Pieterse, 2000).

Para Eduardo Gudynas (2017) o pós-desenvolvimento enquanto crítica pós-estruturalista é importante na análise da base conceptual que sustenta as ideias e as práticas do desenvolvimento, ou seja o que se poderia chamar as raízes do desenvolvimento, no entanto falha em conseguir uma análise mais operacional onde se pretenda entender a eficácia das políticas de desenvolvimento (Gudynas, 2017:204). De facto Escobar (1990) mantém-se neste nível discursivo e conceptual partindo de três pressupostos para ultrapassar a dependência gerada pelas políticas de desenvolvimento e a incapacidade da teoria crítica e das forças sociais de imaginarem um modelo de desenvolvimento alternativo: i) só a crítica ao discurso e prática do desenvolvimento pode abrir caminho a um imaginário coletivo de futuros alternativos mais radical; ii) para que o primeiro seja possível, o desenvolvimento tem de ser visto como uma invenção estratégica do Primeiro Mundo que produziu as noções de Terceiro Mundo e países subdesenvolvidos e colocou estes países à margem do resto do mundo; e iii) as alternativas ao desenvolvimento só podem ser pensadas após a transformação das noções de desenvolvimento, modernidade e economia, possíveis através da análise dos movimentos sociais contra-hegemónicos que surgiam no pós-II Guerra (Escobar, 1990:22).

Os movimentos sociais analisados por Escobar (2010), surgem particularmente da América Latina e dos povos Indígenas que se ressurgiram contra as reformas de mercado neoliberais aplicadas por todo o continente, que à parte dos benefícios económicos, traduziam-se em elevados custos sociais, que Escobar esclarece:

os analistas reconhecem os elevados custos destes alegados ganhos em termos de crescimento do desemprego e da informalidade, o enfraquecimento dos laços entre o comércio internacional e a produção nacional, maior desigualdade estrutural entre sectores da economia (dualismo estrutural), enorme impacto ecológico (incluindo a expansão de monoculturas como a soja, a palma, o eucalipto e a cana-de-açúcar como agro-combustíveis), um aumento acentuado da desigualdade na maioria dos países e um aumento dos níveis de pobreza em muitos deles³⁹(Escobar, 2010:8)

³⁹ Tradução da autora. Original: “analysts recognize the high costs of these alleged gains in terms of the growth of unemployment and informality, the weakening of the links between international trade and national production, greater structural unevenness among sectors of the economy (structural dualism), tremendous ecological impact (including the expansion of monocrops such as soy, oil palm, eucalyptus and sugar cane as agro-fuels), a sharp increase in inequality in most countries and an increase in poverty levels in many of them.” (Escobar, 2010:8)

É então através da interação entre o Estado e os movimentos sociais, que Escobar abre caminho para a construção de uma sociedade pós-capitalista, pós-liberal e pós-estatal, onde seja possível “pensar e ir além do capital como forma dominante de economia, a euro-modernidade como construção cultural dominante da vida socio-natural, e o Estado como forma central de institucionalização”⁴⁰(Escobar, 2010:11).

Estes movimentos sociais são parte integrante do trabalho de *tradução* na teoria de Boaventura de Sousa Santos por representarem uma alternativa contra-hegemónica e terem a capacidade de tornar visível o que não era antes visível.

O pensamento moderno ocidental através do direito moderno e do conhecimento criou linhas abissais visíveis e invisíveis que dividem o mundo entre dois universos – “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”. Este último desaparece enquanto realidade, no sentido em que deixa de ser relevante ou compreensível. A ciência moderna detém o monopólio do conhecimento e do verdadeiro e falso invisibilizando outros conhecimentos não modernos de que se tem exemplo “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas” que são tido como “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos” que não corresponderem aos critérios científicos de verdade (Santos, 2007:3:4). O direito moderno determina o legal e o ilegal em concordância com os direitos oficiais do Estado e do direito internacional. Esta distinção universal entre o legal e o ilegal exclui as sociedades onde esta forma de organização não faz sentido ou cujas formas de direito não são reconhecidas – por exemplo, sociedades indígenas, territórios sem lei ou fora da lei (Santos, 2007:6).

As linhas abissais são visíveis nas zonas coloniais que Sousa Santos identifica como o *grau zero* das conceções modernas de conhecimento e direito. Os contratos sociais dos séculos XVII e XVIII separavam a sociedade civil – o indivíduo moderno e cosmopolitizado – do estado de natureza – o indivíduo selvagem das colónias – sendo que para se sair do estado de natureza e entrar no contrato social para formar as sociedades civis, teria de haver a *modernização*⁴¹ do indivíduo/das sociedades (Santos, 2007:8).

⁴⁰ Tradução da autora. Original: “to think and move beyond capital as the dominant form of economy, Euro-modernity as dominant cultural construction of socio-natural life, and the State as central form of institutionalization” (Escobar, 2010:11)

⁴¹ Por ‘modernização’ entende-se o desenvolvimento das sociedades dentro do paradigma industrial e a prevalência do direito e do conhecimento moderno.

Contudo, as zonas coloniais permanecem no estado de natureza e Sousa Santos inclusive vê essa exclusão radical nos pensamentos e práticas modernas dos dias de hoje. Assim afirma que:

A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemónico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza. O presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao ser reconceptualizado como o passado irreversível deste lado da linha. O contacto hegemónico converte simultaneidade em não-contemporaneidade. Inventa passados para dar lugar a um futuro único e homogêneo (Santos, 2007:8).

A globalização neoliberal hegemoniza o conhecimento técnico-científico ao desacreditar e invisibilizar outros conhecimentos, acabando na verdade por ser menos *global que a própria globalização*, “não capta a riqueza e diversidade da experiência social do mundo e discrimina práticas de resistência e produção de alternativas contra-hegemónicas ⁴²”(Santos, 2003:238). Para ultrapassar os constrangimentos da epistemologia hegemónica, Sousa Santos caracteriza dois processos fundamentais: 1) a *sociologia das ausências* cujo objetivo é tornar objetos impossíveis em objetos possíveis, ou seja identifica conhecimentos já existentes no mundo mas que são ativamente produzidos como não existentes e por isso não existem e não são alternativas possíveis ao que existe; 2) a *sociologia das emergências* que olha para o futuro, identifica e amplifica o horizonte de possibilidades e alternativas epistemológicas, vê o que é real, identifica o que é necessário e imagina o que é possível (Santos, 2003: 238-242). Estes processos exigem um trabalho de *tradução* que irá unir estas experiências identificadas pelas sociologia das ausências e sociologia das emergências, ou seja as práticas sociais contra-hegemónicas que se verificam entre Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, e a teoria crítica de modo a construir alternativas (Santos, 2003:341).

Para ir além destas linhas abissais, Sousa Santos propõe uma ecologia de saberes que aceita e engloba a pluralidade heterógena de saberes mundiais, resgatando assim saberes incompreendidos e colonizados pelo mundo ocidental integrantes das epistemologias do sul.

⁴² Tradução da autora. Original: “They cannot capture the richness and diversity of the social experience of the world, and (...) discriminate against practices of resistance and production of counter-hegemonic alternatives” (Santos, 2003:238)

Devido a esta colonização de saberes e costumes que caracterizam o desenvolvimento neoliberal, para se pensar em alternativas é necessária uma descolonização intelectual que permita a descolonização de conceitos relacionados com a economia, a política e a sociedade, e assim captar a criatividade e iniciativa de movimentos sociais globais (Acosta, 2013:51, Santos, 2016), que só será possível se feito segundo uma lógica de reciprocidade em que o Norte tem de reconhecer a sua incapacidade de aprendizagem e o Sul tem de reapropriar os conhecimentos vindos do Norte (Santos, 2016).

A proposta de desenvolvimento dos indígenas andinos da Bolívia e do Equador, comprovam a possibilidade de imaginar outros mundos e repensar a organização capitalistas das sociedades atuais. O modelo *Buen Vivir*, adotado pelas constituições dos Estados Plurinacionais da Bolívia e do Equador, questionam todo o modelo hegemónico ao definirem como viver bem mas não viver melhor (Santos, 2016). Este modelo realça os erros e as limitações das diversas teorias de desenvolvimento e supera as lógicas de devastação social e ambiental do capitalismo ao contruir as utopias dos povos subdesenvolvidos. De acordo com a *Ley de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien* adotado pelo Estado boliviano, *Buen Vivir* “Significa viver em complementaridade, em harmonia e equilíbrio com a Mãe Terra e as sociedades, em equidade e solidariedade e eliminando desigualdades e mecanismos de dominação”⁴³ (Bolívia, 2012), para Acosta (2013) este é um modelo em construção e reprodução já que:

O *Buen Vivir*, como soma de práticas experimentais de resistência ao colonialismo e às suas consequências, é ainda um modo de vida em várias comunidades indígenas, que não foram totalmente absorvidas pela modernidade capitalista ou resolveram manter-se afastadas dela. (...) [Ainda] a influência colonial e capitalista está presente através de múltiplas formas no mundo indígena (...) Segmentos crescentes da população indígena foram absorvidos pela lógica da monetarização do próprio mercado capitalista⁴⁴ (Acosta, 2013:50).

O conceito agrega as cosmovisões de bem-estar dos saberes e tradições indígenas andinas mas entre eles tem significados diferentes. A constituição bolivariana inclui saberes

⁴³ Tradução da autora. Original: “Significa vivir en complementariedad, en armonía y equilibrio con la Madre Tierra y las sociedades, en equidad y solidaridad y eliminando las desigualdades y los mecanismos de dominación” (Bolívia, 2012)

⁴⁴ Tradução da autora. Original: “El Buen Vivir, en tanto sumatoria de prácticas vivenciales de resistencia al colonialismo y sus secuelas, es todavía un modo de vida en varias comunidades indígenas, que no han sido totalmente absorvidas por la modernidade capitalista o que han resuelto mantenerse al margen de ella. (...) [Todavía] la influencia colonial y capitalista está presente a través de múltiples formas en el mundo indígena (...) Crecientes segmentos de la población indígena han sido absorbidos por la lógica de la monetarización propia del mercado capitalista” (Acosta, 2013:50)

indígenas ayamara, quíchua e guarani adotando os conceitos *suma qamaña* (viver bem), *ñandereko* (vida harmoniosa), *teko kavi* (boa vida) ou *ivi maraei* (terra sem mal) (Gudynas and Acosta, 2011:77); enquanto na constituição equatoriana se expressa a ideia quíchua *sumak kawsay* em que *sumak* significa o ideal, o belo, o bom e a realização e *kawsay* é uma vida digna em harmonia e equilíbrio com o universo e o ser humano (Acosta, 2013:56). Destas concepções há várias expressões que intentam explicar o *Buen Vivir* como “viver bem, saber viver, saber conviver, viver em equilíbrio e harmonia, respeitar a vida, vida em plenitude”⁴⁵ (Acosta, 2013:57). Este é um conceito plural que visa sobretudo questionar o conceito eurocêntrico de bem-estar e confrontar a colonialidade do poder (Acosta, 2013:22) recuperando os aspetos afetivos e espirituais do ser humano, a sua conexão com a natureza e ultrapassando o consumo material (Gudynas e Acosta, 2011:79).

Ainda que esteja ancorado nos saberes e tradições indígenas, o *Buen Vivir* representa uma alternativa (ou alternativas) ao desenvolvimento e oferece respostas possíveis às críticas do pós-desenvolvimento por ser uma ferramenta radical de desconstrução da cultura do desenvolvimento ocidental, dos seus discursos legitimados, das suas ações políticas e enquadramento institucional (Gudynas, 2011:442). O *Buen Vivir* questiona as bases conceptuais do desenvolvimento e revê os postulados da modernidade:

A modernidade é uma ontologia particular que nos últimos séculos determinou a divisão entre natureza e sociedade, uma distinção colonial entre povos indígenas modernos e não-modernos, o mito do progresso como um unidirecional caminho linear, e uma forte confiança na ciência cartesiana⁴⁶ (Gudynas, 2011:447).

Para a concretização da sua crítica ao desenvolvimento sustenta-se também em outros princípios filosóficos e tradições ocidentais como o marxismo, a ecologia ou o feminismo (Acosta, 2013:22) “onde se reconhecem os Direitos da Natureza, as contribuições

⁴⁵Tradução da autora. Original: “vivir bien, saber convivir, vivir en equilibrio y armonía, respetar la vida, vida en plenitude”. (Acosta, 2013:57)

⁴⁶Tradução da autora. Original: “Modernity is a particular ontology that in the last centuries determined the division between nature and society, a colonial distinction between modern and non-modern indigenous peoples, the myth of progress as a unidirectional linear path, and a strong confidence on Cartesian science.” (Gudynas, 2011:447)

feministas como reação à dominação de ase patriarcal, as novas concetualizações em áreas como a justiça e o bem-estar humano”⁴⁷ (Gudynas e Acosta, 2011:20).

De facto, o *Buen Vivir* é um conceito de várias camadas que se intercala com outras vertentes críticas ao desenvolvimento e conjuga os saberes não ocidentais com os saberes ocidentais: o pós-desenvolvimento revela a sua crítica mais geral ao desenvolvimento, a ecologia radical rejeita a perspetiva antropocêntrica da modernidade e respeitam os direitos da natureza similarmente aos povos indígenas que lutam pela proteção das florestas tropicais, e a corrente feminista acrescenta a igualdade e género e a luta contra o sistema hierárquico das sociedade que muitas vezes falha na tradição indígena, mas convergem na luta contra a dominação da natureza (Gudynas, 2011:444-445).

Por isto, o *Buen Vivir* é visto como um conceito plural e como uma plataforma de debate político onde diversas correntes críticas ao desenvolvimento podem interagir e encontrar postulados comuns na busca por alternativas ao desenvolvimento, como ultrapassar o conhecimento eurocêntrico através da descolonização do pensamento, adotar uma postura intercultural onde diferentes culturas de saberes interagem, promover a dissolução do dualismo sociedade-natureza, e rejeitar a posição dominante da modernidade em relação ao ser humano e à natureza (Gudynas, 2011:445 e Gudynas e Acosta, 2011:21). Tendo em conta o seu valor político transformador e mobilizador, esta é uma oportunidade para construir sociedades mais democráticas a partir dos Direitos Humanos e dos Direitos da Natureza.

1.6 CONCLUSÃO: A NECESSIDADE DE DESCOLONIZAR O DESENVOLVIMENTO EM BUSCA DE ALTERNATIVAS

Ao longo de cerca de quarenta anos de desenvolvimento é visível o quão o seu modelo neoliberal baseado na filosofia moderna tem sufocado as sociedades e a natureza. Como Eduardo Gudynas diz “a clássica ideia ocidental de desenvolvimento foi declarada morta

⁴⁷ Tradução da autora. Original: “donde se reconocen los Derechos de la Naturaleza, los aportes del feminismo como reacción a la dominación de base patriarcal, las nuevas conceptualizaciones en áreas como la justicia y el bienestar humano” (Gudynas e Acosta, 2011:20)

várias vezes ao longo das últimas décadas, mas persiste”⁴⁸(Gudynas, 2011:441). Persiste porque apesar das crises económicas e financeiras globais não parece haver soluções claras e continua-se a reproduzir os mesmos paradoxos do desenvolvimento e da economia neoliberal só que com roupagens diferentes, como verificamos nas agendas de desenvolvimento: a definição do conceito de desenvolvimento sustentável nos anos 90, a agenda dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio de 2010 a 2015 ou a sua reformulação após 2015 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de 2015 a 2030.

Aimé Césaire fala assim de desenvolvimento:

Ouçó a tempestade. Ouçó falar de progresso, conquistas, doenças curadas, elevados padrões de vida acima de si próprios. Falo de sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições minadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas ⁴⁹(Césaire, 2001:71).

Desde os anos 60 várias críticas surgiram particularmente vindas do Sul Global que se mantinha numa lógica colonial em relação ao Norte desde o movimento dos Não-Alinhados, à teoria da dependência, ao terceiro mundismo e ao pós-desenvolvimento.

Apesar dos seus diferentes contornos, estas correntes críticas têm um terreno de comum de encontrar melhores soluções para o desenvolvimento, um desenvolvimento alternativo ou uma alternativa ao desenvolvimento (como vimos no caso do modelo *Buen Vivir*). Para escapar às contradições recorrentes dos discursos de desenvolvimento é necessário sair da lógica colonial que o impregna, por isso autores como Boaventura de Sousa Santos sugerem uma ecologia de saberes para resgatar os conhecimentos apagados do Sul Global, Catherine Walsh reforça a necessidade de descolonizar o conhecimento e o pós-desenvolvimento faz-nos questionar as raízes conceptuais do desenvolvimento. É partindo destas conceções e das críticas já analisadas que iremos perceber como é que o conhecimento e o pensamento colonial interagem com o desenvolvimento.

⁴⁸ Tradução da autora. Original: “The classical Western idea of development has been declared dead several times in the last decades, but it persists”. (Gudynas, 2011:441)

⁴⁹ Tradução da autora. Original: “J’entends la tempête. on me parle de progrès, de réalisations, de maladies guéries, de niveaux de vie élevés au-dessus d’eux mêmes. Moi, je parle de sociétés vidées d’elles-mêmes, des cultures piétinées, d’institutions minées, de terres confisquées, de religions assassinées, des magnificences artistiques anéanties, d’extraordinaires possibilités supprimées” (Césaire, 2001:71)

CAPÍTULO 2 - AS INTERAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO E PEDAGOGIA

4. A passagem da civilização mercantil à civilização humana contém em gestação a renovação global dos conhecimentos e das ciências. O conhecimento do vivente ao serviço do vivente está ainda a dar os primeiros passos e a era dos inventores começa apenas a abrir-se aos deslumbramentos do futuro (Raoul Vaneigem, Declaração Universal dos Direitos do Ser Humano, 2003, pp.79-80).

As perspetivas críticas do desenvolvimento enquanto projeto de modernização, racionalidade, exploradas anteriormente põem em evidência uma necessidade de descolonização do pensamento e das práticas. Se a dependência do Terceiro Mundo se baseia no colonialismo e na colonialidade do Norte Global, será então a partir da sua descolonização que se podem construir “outros mundos”. Falamos da análise da “colonialidade do poder” de Aníbal Quijano”, da pedagogia do oprimido de Paulo Freire e da pedagogia descolonial de Catherine Walsh,.

Este capítulo pretende analisar os contributos do pensamento crítico e do pensamento descolonial para a desconstrução da interligação entre modernização e desenvolvimento. Como já vimos, um conhecimento colonizado que constrange o desenvolvimento pleno dos países do Sul, por isso centramo-nos nesse conhecimento e em como se pode tornar numa ferramenta de libertação e reivindicação para atingirmos sociedades mais justas e equitativas.

Autores como Freire e Fanon, e Walsh irão demonstrarmos como a pedagogia pode ser/é um processo político e faz parte de uma política cultural. Citando Oliveira e Candau sobre a autora Walsh:

elabora a partir desta construção teórica, a noção de pedagogia descolonial, ou seja, uma práxis baseada em uma insurgência educativa propositiva - portanto, não apenas denunciativa - onde o termo insurreição significa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e económicas, e de pensamento. Por outras palavras, a construção de uma noção e de uma visão pedagógica que recebem projeção além dos processos de transmissão de conhecimento, e que concebem a pedagogia como uma política cultural (Oliveira e Candau, 2003:291).⁵⁰

⁵⁰ Tradução da autora. Original: “elabora a partir de esta construcción teórica, la noción de pedagogía decolonial, es decir, una praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva –por lo tanto, no sólo denunciativa –en donde el término insurreccionar significa la creación y la construcción de nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento. En otras palabras, la construcción de una

Como sumariza Lorenzo “a condição de subdesenvolvimento e de capitalismo dependente da periferia revela a precariedade da educação latino-americana⁵¹” (Brito Lorenzo, 2008:30) sobre a qual se debruça Freire em várias das suas obras, a ressaltar, a pedagogia do oprimido, que serve de base a conceções tais como a de educação popular, e abre caminho para repensar a história e a sociedade à luz de mudanças sociais, culturais, económicas e políticas (em especial na região da América Latina). (Brito Lorenzo, 2008:31)

Uma vez que a educação para o desenvolvimento (que é o tema central deste capítulo) se refere a um processo ainda em construção que entra nas estratégias de educação nacionais, europeias e internacionais, englobando outros conceitos como o de cidadania global, ou educações para a paz, para os Direitos Humanos, ou para a Igualdade de Género, terá destaque na segunda parte deste capítulo. Antes de entender o que é a Educação para o Desenvolvimento, considera-se fundamental entender em que contexto se insere e qual a sua urgência como modo de atuação. Neste ponto utilizamos recursos institucionais e pedagógicos ONGD portuguesas, tais como a Plataforma Portuguesa para as ONGD ou o Centro de Intervenção e Desenvolvimento Amílcar Cabral CIDAC.

2.1. DESENVOLVIMENTO E PEDAGOGIA: PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, COLONIALIDADES E PEDAGOGIAS DESCOLONIAIS

A educação

Nos arredores da Universidade de Stanford, conheci outra universidade, não tão grande, que dá cursos de obediência. Os alunos, cães de todas as raças, cores e tamanhos, aprendem a não ser cães. Quando latem, a professora os castiga com um beliscão no focinho ou com um doloroso tirão na coleira de agulhões de aço. Quando calam, a professora lhes recompensa o silêncio com guloseimas. Assim se ensina o esquecimento do latir. (Eduardo Galeano, De Pernas para o Ar: a escola do mundo às avessas, p. 230)

noción y de una visión pedagógicas que reciben proyección más allá de los procesos de enseñanza y de transmisión del saber, y que conciben la pedagogía como política cultural.” (Oliveira e Candau, 2003:291)

⁵¹Tradução da autora. Original: “La condición de subdesarrollo y de capitalismo dependiente periférico” (Brito Lorenzo, 2008:30)

2.1.1. Geopolítica do conhecimento – colonização e colonialidades

Segundo a análise de Fals-Borda citada no capítulo anterior, um dado conhecimento produzido numa sociedade não se aplicam nem obtêm os mesmos resultados em sociedades com características distintas. Analisar a produção deste conhecimento dito universal é entender então as consequências históricas para as restantes sociedades. Já no seu epicentro, importa compreender o seu contexto teórico e filosófico, ou seja, a modernidade, que “é uma máquina que gera alteridade que, em nome da razão e do humanismo, exclui do seu imaginário a hibridização, a multiplicidade, a ambigüidade e a contingência de formas concretas de vida.”⁵² (Castro-Gómez, 2000:145)

Que a modernidade é o ponto de partida para entender o eurocentrismo é praticamente consensual entre os vários autores utilizados ao longo deste capítulo. Contudo, é na forma, nas dinâmicas e nas diferentes vertentes da modernidade que estes autores vão encontrando as respostas que procuram para compreender a homogeneização das ciências sociais.

Lander (2000) interliga o pensamento científico moderno com a narrativa histórica liberal e de modernização ou seja, alia um conhecimento objetivo, racional e universal fazendo deste tipo de conhecimento o mais avançado e desejável possível, não havendo espaço para alternativas. O fim da história está no alcance de uma sociedade moderna e industrial e esse é o percurso natural da civilização. A transformação do *Homo economicus*⁵³ mudou a perspetiva das sociedades ditas primitivas e das suas respetivas culturas que foram sendo hierarquizadas de acordo com este paradigma – uma sociedade é inferior e atrasada se não for industrial, e só avançará quando houver esse progresso.

Seguindo esta perspetiva económica, Quijano (2000) vai além Europa e foca-se na formação do capitalismo nos Estados Unidos (que identifica a partir da criação do circuito comercial do Atlântico), como uma força histórica fundamental na legitimação de uma

⁵² Tradução livre do original: “La modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas.” (Castro-Gómez, 2000:145)

⁵³ Esta ideia foi discutida no subcapítulo 1.1.1 Modernidade e eurocentrismo que remonta ao século XVIII do iluminismo e da transformação industrial das sociedades europeias, com início na Revolução Industrial do Reino Unido.

pedagogia universal. Através da organização e controlo do trabalho e da força laboral no sistema capitalista, controlavam-se as próprias pessoas. Só que estas pessoas – os escravos – eram os povos não-brancos, não-europeus, dominados pelos povos brancos, americanos, europeus, que foram como que transformados numa massa de trabalho homogénea. Assim como Quijano continua a explicar:

No caso do trabalho era necessário, no novo universo intersubjectivo da dominação colonial, não apenas distinguir, mas separar todas as formas de controlo de trabalho de cada uma, e, mais especificamente, de separá-los todos do salário capital, já que este último era quase exclusivamente “branco”. E, pelo contrário, no caso das pessoas era necessário criar identidades singulares para tais pessoas diversas, no sentido de melhor articular cada uma destas novas identidades com as formas específicas de controlo do trabalho. Cada uma delas era articulada com cada “raça”. E assim, o controlo de um trabalho específico podia ser, ao mesmo tempo, o controlo de algumas pessoas específicas e dominadas⁵⁴ (Quijano 2000:220).

O capitalismo apresenta assim a articulação de diversos elementos heterogéneos numa única estrutura de poder, que fez sentido dentro do seu contexto histórico – uma América moderna cujas dinâmicas sociais são parte de uma estrutura de poder mundial, colonial, capitalista e eurocêntrica.

A partir do século XVIII, as ideias iluministas de modernidade e racionalidade na Europa Ocidental fazem destes corpos heterogéneos objetos de estudo, e a ideia de ‘raça’, antes elaborada através da estratificação laboral, agora é uma matéria científica e teórica. A dominação destes povos não-europeus é assim legitimada pela teoria racional, que justifica a sua inferioridade e, conseqüentemente, exploração. A mudança epistémica de ‘raça’ identificada por Quijano,

Abriu caminho a uma perspectiva histórica evolucionista, para que todos os não-europeus pudessem ser postos frente a frente aos Europeus numa cadeia histórica contínua, de ‘primitivo’ a ‘civilizado’, de ‘irracional’ a ‘racional’, de ‘tradicional’ a ‘moderno’, de ‘mítico-mágico’ a ‘científico’; em suma, de não-Europeus a algo que poderia ser, no tempo, no seu melhor europeizado e modernizado. (Quijano, 2000:221).⁵⁵

⁵⁴ Tradução livre do original: “In the case of work it was necessary, for the new intersubjective universe of colonial domination, not just to distinguish, but to separate all forms of control of work from each other and, more especially, to separate all of them from capital-salary, since this last was almost exclusively “White”. And, on the contrary, in the case of people it was necessary to create single identities for such diverse peoples, in order to better articulate each of these new identities to specific forms of control of work. Each of them was articulated with each ‘race’. And so the control of some specific work could be, at the same time, the control of some specific, dominated people” (Quijano 2000:220).

⁵⁵ Tradução livre do original: “(...) gave way to an evolutionist historical perspective, so that all non-Europeans could be placed vis-à-vis Europeans in a continuous historical chain from ‘primitive’ to ‘civilized’, from ‘irrational’ to ‘rational’, from ‘traditional’ to ‘modern’, from ‘magic-mythic’ to scientific’; in sum, from non-Europeans to something that could be, in time, at best Europeanized or ‘modernized’.” (Quijano, 2000:221)

Através da subversão dos povos não-europeizados, Quijano também reforça a ideia da modernidade como um fim histórico de uma sociedade. E talvez “Por causa disso, e durante muito tempo, temos sido o que não somos, o que nunca deveríamos ter sido e o que nunca seremos” (Quijano, 2000:222)⁵⁶.

Ainda nos falta explorar uma questão essencial na teoria de Quijano, contudo, e antes disso, falemos do projeto da modernidade de Castro-Gómez por se referir não só à sua conjuntura económica, como à própria política do Estado-nação, à sua constituição e à sua legitimação. As ciências sociais desenvolvidas a par do Estado moderno foram uma ferramenta de controlo da população e em prol da adaptação às novas exigências da economia internacional e da legitimação dos Estados. Só com uma observação científica da sociedade seria possível compreender como funcionava esta realidade de modo a conseguir adaptá-la às agendas políticas. O modernismo revela a necessidade de um novo modo de vida baseado nos meios de produção, na qual a sociedade teria de se ajustar. Ao redefinir a sua identidade cultural, as suas características e valores, o governo ganharia a sua legitimidade e poderia criar metas a curto e a longo prazo que iriam ao encontro das suas ambições (Castro-Gómez, 2000:147). Como o próprio resume: “As ciências sociais ensinam quais são as “leis” que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define as suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada.”⁵⁷ (Castro-Gómez, 2000:148).

Só que a este poder de criar imaginários, de criar uma identidade social, se contrapõe uma outra imagem para dar continuidade ao processo de produção material e simbólica das sociedades ocidentais – a denominada “invenção do outro”. É neste imaginário que a modernidade se percebe como um projeto por duas premissas identificadas pelo autor: 1) a governabilidade dos Estados nacionais desde dentro, no intento de criarem identidades homogéneas através de políticas de sujeitização, e 2) a governabilidade para fora exercida pelas potências hegemónicas no sistema-mundo moderno/colonial para trazer matérias-primas da periferia para o centro – na qual nos debruçaremos em seguida.

O sistema-mundo moderno/colonial, na teoria de Walter D. Mignolo, é essencial para entender a dinâmica entre as ciências sociais, a modernidade e consequente governação

⁵⁶ Tradução livre do original: “Because of it, for a very long time we have been what we are not, what we never should have been and what we never will be” (Quijano, 2000:222)

⁵⁷ Tradução livre do original: “Las ciencias sociales enseñan cuáles son las “leyes” que gobiernan la economía, la sociedad, la política y la historia. El Estado, por su parte, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividade científicamente legitimada.” (Castro-Gómez, 2000:148)

colonial, na medida em que põe em evidência o colonialismo dentro da modernidade. Mignolo distingue a modernidade e o sistema-mundo moderno/colonial em 3 pontos: 1) a modernidade é uma corrente filosófica e literária, enquanto o sistema-mundo moderno/colonial existe dentro das ciências sociais; 2) ambos os conceitos ocupam diferentes espaços académicos e discursivos – as ciências sociais começaram a ganhar uma maior relevância na Guerra Fria quando o modernismo se viu limitado e criticado pelo pós-modernismo; e 3) enquanto a modernidade está no imaginário Ocidental com origens na Grécia antiga evoluindo até o séc. XVIII na Europa, o sistema-mundo moderno remonta ao século XV estando interligado com o capitalismo e o racismo. Ainda que sendo conceitos diferentes, são intrínsecos. (Mignolo, 2002:60).

A importância da análise do sistema-mundo moderno/colonial prende-se com a inclusão das suas dimensões socioeconómicas nas ciências sociais e por trazer para a academia as questões coloniais, a crítica do eurocentrismo, e os discursos silenciados pela modernidade (Mignolo, 2002:62-64).

É ainda partindo das dinâmicas existentes no sistema-mundo, que (novamente) Quijano delinea o seu conceito de colonialidade – essencial neste capítulo – para compreender as assimetrias económicas e políticas entre o Norte e o Sul Global. Sendo que é através da colonialidade que estes autores entendem como as ciências sociais foram estruturadas no ocidente, dominando o resto do mundo (Baquero et al., 2015:79). Neste sentido, Quijano e Maldonado-Torres diferenciam ‘colonialismo’ e ‘colonialidade’, e veem os efeitos da colonização perpetuados na cultura e no conhecimento. Os autores consideram ‘colonialismo’ como a relação política e económica que se estabelece entre um povo cujos recursos são explorados e dominados por um outro povo que então explora e domina esses recursos, detendo o poder sobre o outro; já ‘colonialidade’ pressupõe uma relação mais profunda que surge do colonialismo mas vai além da relação de poder iniciada pelo primeiro (Maldonado Torres, 2007:243). A ‘colonialidade’ está presente nas relações intersubjetivas, de trabalho, de autoridade e de conhecimento, articuladas no mercado capitalista mundial e na ideia de ‘raça’. Por isto, esta é uma ideia que persiste e sobrevive (contrariamente ao ‘colonialismo’) por se infiltrar na cultura e no imaginário dos povos do que é um modo de vida moderno – encontra-se na educação, na academia, nas aspirações pessoais e na individualidade, na vida em sociedade, na própria epistemologia (Oliveira e Candau, 2003:278). Como resume Baquero et al:

A colonialidade é um padrão de poder que persiste na dinâmica da existência social moderna e, embora venha da experiência histórica do colonialismo, não precisa dela para sobreviver, uma vez que seria a consequência directa da criação de um habitus global durante séculos de colonialismo (Baquero et al., 2015:77).⁵⁸

Este padrão de poder está na origem da conceptualização da colonialidade do poder de Quijano. Assim, podemos falar também de ‘colonialidade do saber’ e num passo mais à frente ‘colonialidade do ser’. Estes conceitos dogmatizam os efeitos do colonialismo que deixaram marcas nas áreas da política, sexualidade, conhecimento e economia, assim como no entendimento geral do ‘ser’. Em Maldonado-Torres:

Enquanto a colonialidade do poder se referia à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação (poder), e a colonialidade do conhecimento tinha a ver com o impacto da colonização nas diferentes áreas de produção do conhecimento, a colonialidade do ser faria referência primária à experiência vivida da colonização e ao seu impacto na língua.⁵⁹(Maldonado Torres, 2007:242)

Para Mignolo, a epistemologia não é independente da ‘política da localização’⁶⁰ como refere em 1999. Na conceção do sistema moderno/colonial, a diferença colonial é sua parte constituinte reproduzida na colonialidade do poder. A diferença colonial é notória quando os conhecimentos, linguagens e filosofias dos países Europeus, como de Portugal, Espanha, Reino Unido ou Alemanha têm um legado nas ciências sociais e humanas, enquanto os conhecimentos, linguagens e filosofias de áreas colonizadas na África, Ásia, América Latina, e outras áreas além das colonizadas, são tornadas objetos de estudos sem veracidade científica para também fazerem parte desse legado (Mignolo, 1999:239). Por isso, partindo da diferença colonial, Mignolo não acredita numa epistemologia a-histórica, já que a linha temporal é um ponto de referência na criação e hierarquização do

⁵⁸ Tradução livre do original: “la colonialidad es un patrón de poder que persiste en las dinámicas propias de la existencia social moderna, y si bien proviene de la experiencia histórica del colonialismo, no lo necesita para sobrevivir, ya que vendría siendo la consecuencia directa de la creación de un habitus global durante siglos de colonialismo.” (Baquero et al., 2015:77)

⁵⁹ Tradução livre do original: “while the coloniality of power referred to the interrelation among modern forms of exploitation and domination (power), and the coloniality of knowledge had to do with impact of colonization on the different areas of knowledge production, coloniality of being would make primary reference to the lived experience of colonization and its impact on language.” (Maldonado Torres, 2007:242)

⁶⁰ A ‘política da localização’ neste ensaio de Mignolo (1999) é intrínseca à diferença colonial e à epistemologia pois coloca um dado conhecimento num dado lugar. O que o autor pretende exemplificar é que os conhecimentos não-europeus não são reconhecidos nem legítimos na Europa. Não reconhecer que a epistemologia está geopoliticamente localizada é aceitar que o conhecimento é neutro e universal (Mignolo, 1999:237).

conhecimento, que distingue as principais fontes de pensamento de meras curiosidades subordinando eventos, pessoas e ideias (Mignolo, 2002:67).

O próprio conceito do ‘ser’ tem também o seu espaço e contexto histórico, daí, ao falarmos de ‘colonialidade do ser’ estamos a situar pessoas e ideias que estão dentro da geopolítica do saber. É nesta dimensão espaço-temporal que definir uma geopolítica do conhecimento permite identificar as raízes da epistemologia hegemónica e a criação de fronteiras pedagógicas, uma vez que define que conhecimentos são legítimos ou não. Nas palavras de Oliveira e Candau (2003): “Entende-se por geopolítica do conhecimento a estratégia da modernidade europeia em afirmar as suas teorias, os seus conhecimentos e os seus paradigmas como verdades universais, e invisibilizar e silenciar os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos” (Oliveira and Candau, 2003:284)⁶¹. Mais ainda, a geopolítica do conhecimento parte das experiências e memórias da colonização constitutivas do sistema-mundo moderno.

Também Grosfoguel reitera que todo o nosso conhecimento está situado dentro da matriz da diferença colonial produzido pela colonialidade do poder no sistema-mundo moderno/colonial, ou seja, estamos dentro das hierarquias das nossas próprias regiões, sendo elas hierarquias de classe, raciais, sexuais ou de género (Grosfoguel, 2002:208). No entanto, chama a atenção para alguns perigos desta análise: a conceção do sistema-mundo de Wallenstein enfatiza as estruturas coloniais e a questão capitalista - de acumulação de capital - do mundo moderno, em paralelo às abordagens pós-coloniais que enfatizam a cultura colonial. Ora, ambas as abordagens reconhecem o contributo uma da outra, porém contrapõem-se igualmente criando outros dualismos na discussão, como cultura versus economia, agência versus estrutura, humanidades versus ciência, correndo o risco de um reducionismo económico ou de uma política só baseada na cultura. A geopolítica do conhecimento é um processo mais complexo que domina diversas áreas das ciências sociais e económicas (sociologia, antropologia, ciência política, economia) que não podem ser analisadas separadamente, daí que Grosfoguel não se contente com os conceitos já teorizados, acreditando que são precisas novas conceptualizações e linguagens que ultrapassem os reducionismos do pensamento liberal e os perigos do pensamento cultural:

⁶¹ Tradução livre da autora. No original: “Se entiende por geopolítica del conocimiento la estrategia de la modernidad europea de afirmar sus teorias, sus conocimientos, y sus paradigmas como verdades universales, e invisibilizar y silenciar a los sujetos que producen conocimientos “otros”. (Oliveira and Candau, 2003:284)

Precisamos de encontrar novas linguagens que expliquem o complexo enredamento de hierarquias de gênero, raciais, sexuais e de classe dentro dos processos globais geopolíticos, geoculturais e geoeconômicos do sistema-mundo moderno/colonial onde a incessante acumulação de capital é afetada, integrada, constitutiva e constituída por essas hierarquias⁶² (Grosfoguel, 2002:216)

O desafio consiste em produzir conhecimento que incorpore os conhecimentos subalternizados por estas colonialidades e geopolíticas, e evitar que se reproduza o modelo universalista e eurocêntrico.

E esse é também o desafio da descolonialidade, que ainda que seja um caminho para novas ou outras conceptualizações, se não for o processo amplo e integrativo, cai na mesma lógica hegemónica que tenta derrubar, ou seja, torna-se universalista. Fanon (citado em Walsh) diz que a descolonização “é a criação de ‘homens’ novos”⁶³ (Walsh, 2013:42), e Walsh vê-se numa jornada interior para a sua própria descolonização, que assim começa no desenraizamento das nossas próprias conceções e nas cadeias mentais que só nós podemos quebrar.

Em forma de conclusão, nas palavras da jovem negra Aliyah Hasinah (2019), no ciclo de conferências TEDx Talks em Brum no Reino Unido, que via na descolonização “*uma casa para todos nós*”⁶⁴ a questão não passava apenas no porquê da colonização, mas, no que era necessário para colonizar estes povos? Na sua interpretação foi necessário destruir os seus conhecimentos, a forma como amam, a sua forma de ser, as suas culturas e tradições, o seu valor. Destruindo as estruturas socio-históricas já existentes, poder-se-ia produzir e introduzir uma nova maneira de ser.

2.1.2. Outros modos de ser e viver – a pedagogia enquanto metodologia e educação popular

As colonialidades demonstram e revelam as amarras da modernidade e da colonização que persistem dentro de todos nós, deixando no ar uma questão existencialista, quem somos nós? Ou, quem deveríamos ser? As colonialidades conseguiram (re)definir esse papel assim como já analisado no subcapítulo acima, através de uma das armas mais poderosas

⁶² Tradução livre do original: “We need to find new language to account for the complex entanglement of gender, racial, sexual, and class hierarchies within global geopolitical, and geo-economic processes of the modern where the ceaseless accumulation of capital is affected by, integrated to, constitutive of, and constituted by those hierarchies” (Grosfoguel, 2002:216)

⁶³ Tradução da autora. Original: “la creación de “hombres” nuevos” (Walsh, 2013:42)

⁶⁴ Do título original da sua intervenção “Decoloniality: a home for us all”. (Hasinah, 2019)

do mundo – o conhecimento. A jovem Aliyah Hasinah ao aperceber-se que a sua própria identidade política e cultural foi apagada da História, tenta reencontrar-se com essa parte de si. Assim como nos diz Freire, “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõe a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais.” (Freire, 2013:48)

Como analisado anteriormente, a conceção e perceção da matriz colonial e as lutas descoloniais requerem um processo de aprendizagem, des-aprendizagem, e re-aprendizagem. Se a colonialidade está “dentro” de cada um de nós, uma vez que a reproduzimos e perpetuamos na nossa História, na nossa cultura, na nossa linguagem, no nosso conhecimento, nas nossas relações interpessoais, e a um nível macrossocial, na nossa política e na nossa economia, também a descolonização passa por nós e por essa reflexão. Assim como Catherine Walsh reitera em algumas das suas entrevistas⁶⁵, o descolonial não é uma perspetiva teórica mas uma práxis – “é parte de um projeto de vida (...) como vivemos isso de forma diária, como sentimos dentro de nós e como criamos espaços dentro das fissuras e das gretas para construir algo distinto”⁶⁶ (Walsh, 2018), partindo desta ideia quase como um mote para a construção das suas teorias académicas.

Walsh, assim como Freire (com quem trabalhou lado a lado), vê a pedagogia além das instituições e além da sua instrumentalização e transmissão de conhecimentos, e como uma prática e um modo de ação. Como uma forma de reflexão e abertura para novos (outros) caminhos, de questionamento da ordem política e económica vigente, de desafio ao colonialismo, e de modos de vida, de um outro ser, estar e pensar, de formas de luta anti sistémicas. Não só dentro da instituição ‘escola’ e dentro de uma lógica cartesiana de ensino, se encontra a pedagogia - “a pedagogia entende-se como uma metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistémicas de libertação”⁶⁷ (Walsh, 2013:29).

A pedagogia enquanto metodologia é uma das premissas mais importantes de Freire, e também central no trabalho de Walsh. É particularmente na ação coletiva que os autores

⁶⁵ Para este excerto foram analisados os recursos audiovisuais disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=j6FNfOdh7tU&t=412s>

⁶⁶ Entrevista IV Colóquio Decolonialidade Bahia – Colóquio Decolonialidade – Catherine Walsh, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw> ; tradução livre

⁶⁷ Tradução livre do original: “la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.” (Walsh, 2013:29).

comprovam o seu alcance: a ação social (ou a luta social) é em si um campo pedagógico onde cada indivíduo desencadeia um processo de *aprendizagem, des-aprendizagem, re-aprendizagem, reflexão e ação*, que se inicia com o reconhecimento de um problema, a oposição à sua condição, a sua organização para intervir e derrubar a situação atual e tornar possíveis outras realidades. As reflexões que emergem da ação coletiva e das lutas sociais fazem destes movimentos férteis espaços para a consciencialização da condição colonial, e das práticas políticas e epistémicas, vivências e experiências dos que, subjugados dentro da matriz de poder colonial, lutam agora por transformar a sua condição política, daí, a pedagogia também fazer parte do projeto em construção da descolonialidade e servir como uma metodologia e uma estratégia na resistência, insurgência e afirmação nesta matriz (Walsh, 2013:29).

Enrique Dussel é também um intelectual de referência nesta temática. Através da filosofia da libertação reivindica a ‘localização’ da História, ou seja, a História contada a partir dos correspondentes contextos históricos e sociais, pois é a partir daqui que as minorias oprimidas⁶⁸ procuram e recriam as suas memórias históricas e, por conseguinte, a sua identidade, para conseguirem dar sentido à sua luta (Dussel, 2008:340) – tal como vimos no exemplo de Aliyah Hasinah na abertura deste subcapítulo.

Na sua *Pedagogia da Libertação* (2019) Dussel enquanto filósofo latino-americano (e referindo-se aos seus contemporâneos latino-americanos) é céptico quanto à validade universal da pedagogia do centro, no entanto – e em contraposição aos filósofos renascentistas – não proclama que o seu horizonte de compreensão é a natureza (como veremos em relação a Rousseau) mas um projeto histórico de libertação – um retorno à “mãe” cultura, à comunidade, à historicidade latina (Dussel, 2019:87-89).

A pedagogia moderna surge em fratura com a pedagogia medieval na Europa, feudal e autoritária, e com a emergência da classe burguesa, e do indivíduo com livre arbítrio e escolhas racionais. Para que esta nova educação seja possível, é necessário desvincular-se completamente da cultura feudal da Idade Média e romper com qualquer ligação cultural, negar a *mãe-cultura* e obedecer ao *pai-Estado*, que se torna aqui o pilar da sociedade burguesa – em paralelo com o sistema colonial, o pai é o Estado neocolonial do império. A criança⁶⁹ na pedagogia moderna é uma tábula rasa, não deve ser

⁶⁸ Neste ponto, quando Dussel fala das minorias nas lutas sociais refere-se aos indígenas, em particular à obra de Rigoberta Menchú, aos zapatistas, aos negros americanos, aos hispânicos na América do Norte, às feministas, aos marginalizados do sistema capitalista (Dussel, 2008:340)

⁶⁹ Dussel identifica a “criança” como “criança-comunidade”

influenciada pela família, pela comunidade ou pela sociedade⁷⁰. Estes são os primeiros pressupostos da criança órfã que o filósofo francês do século XVIII Rousseau retrata na sua obra *Émile*⁷¹, analisada aqui por Dussel. O retorno à natureza também é fundamental nesta pedagogia, contudo o seu significado não é literal – a natureza na pedagogia de Rousseau é o estado natural da sociedade a que se destina, ou seja, a sociedade burguesa – a criança é educada para que possa servir esta sociedade, é esse o seu propósito, e ao longo da crítica a *Émile*, Dussel vai expondo o autoritarismo burguês de Rousseau: 1) a criança chega mais perto do estado de natureza através do laboro, pois o artesão que só depende do seu trabalho é um ser livre; 2) a criança deve honrar os seus pais mas obedecer apenas ao seu Estado, sendo que o Estado engloba os valores da Revolução Francesa.

O utilitarismo burguês e a negação da cultura autóctone em favorecimento do Estado-pai são característicos dos tempos modernos, por isso, a criança deverá ser educada por uma só instituição – deverá ser útil e bom e nada mais além disso. O contrato social de Rousseau converge também com a pedagogia moderna que se torna imperial e neocolonial no contexto das colónias – neocolonialismo revê-se na educação da criança que é o objeto da pedagogia, é educada para se assemelhar à figura Europeia:

A sua subjetividade é objetivada. O seu outro mundo é ontificado, usado, manipulado, com a pretensão de respeitar a sua liberdade. É apenas necessário que ele seja livre de certas condições (o pai-mãe, família, a cultura das pessoas, etc). Depois de ele ser livre destas condições, ele deve ser guiado (por isso é pedagogo [paidagogos] pelo projeto pré-existente do educador⁷² (Dussel, 2019:96)

A pedagogia moderna é a preparação do indivíduo para a vida na sociedade industrial dominada pelos valores burgueses, pelo trabalho e pelo dinheiro, pela obediência ao Estado. O professor personifica esta imagem hierárquica que transmite conhecimento e

⁷⁰ Um dos pressupostos mais conhecidos de Rousseau é o do homem ser naturalmente bom e é a sociedade que o corrompe. Rousseau vê a criança, acabada de nascer, como um ser puro e inocente por não ter tido a influência da sociedade, por isso deve ser educada só pelo Estado, para que seja um bom cidadão ou uma boa cidadã.

⁷¹ Em Dussel (2019) é citada a seguinte edição: Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, trans. F. Richard (Paris: Garnier, 1964)

⁷² Tradução livre do original: “His subjectivity is objectivized. His other-world is ontified, used, manipulated, with the pretense of respecting his liberty. It is only necessary for him to be free of certain conditions (the father–mother, family, the people’s culture, etc.). After he is free of these conditions he must be “led” (for this is paidagogos) by the pre-existing pro-ject of the educator” (Dussel, 2019:96)

ao qual é devida obediência, tendo a capacidade de inculcar na criança este projeto pedagógico que é também ideológico.

Dussel vê uma dupla opressão resultante desta ordem cultural: por ser uma cultura repressora em si e pela opressão da sua cultura nacional por uma outra nação mais poderosa, através de poderes económicos, políticos e militares (Dussel, 2019:99). Ainda assim, e apesar do afastamento da cultura-mãe Dussel acredita que na chegada à adolescência, o recetor desta educação por falta de representatividade e segurança, não tem outra opção senão ultrapassar este complexo de Édipo e rebelar-se contra o Estado (pai).

As lutas sociais na América Latina são recorrentemente tidas como um exemplo da capacidade de organização que podem ter contra situações de pobreza e injustiça social (contra as quais continuam a lutar). Núñez Hurtado faz referência à Revolução Cubana como um marco nos anos 1970 pelo seu triunfo e por ter impulsionado o surgimento de vários atores que se organizavam em grupos sociais e associações de diversos cariz que pretendiam copiar o modelo cubano e aproximar-se das classes populares para lutarem contra a situação de pobreza generalizada que se vivia na América Latina nesses anos. Todavia, o revés da moeda apareceu mascarado de programas de desenvolvimento incentivados pelos Estados ocidentais (os Estados Unidos particularmente) que assim conseguiam interferir nas políticas nacionais (Núñez Hurtado, 2005:5:6)

As opressões na América Latina fizeram emergir uma consciência da injustiça da pobreza e da força da organização popular, a qual se viria a sustentar em torno do pensamento e da obra de Paulo Freire, uma referência para aqueles que procuravam métodos e conceitos que os apoiassem na luta política (Núñez Hurtado, 2005:6:7). E nos anos 70, a metodologia de Paulo Freire e os seus conceitos, como o de educação popular, ganharam um ímpeto cada vez maior.

Na verdade, a Educação Popular nasce nos Movimentos Sociais ou Populares, que Freire vê como os espaços onde as pessoas organizadas ou não, aprendem a resolver as dificuldades do seu quotidiano, tendo como objetivo melhorar as suas condições de vida, gerando um efeito transformador no seio da sua comunidade. No fundo, os Movimentos Sociais ou Populares são a *escola viva* onde se aprende através da Educação Popular, é o conhecimento aliado à transformação para a criação de melhores condições de vida (Freire and Nogueira, 1999: 66-67). Os Movimentos Sociais podem ter este efeito transformador na sociedade e no próprio indivíduo que se politiza através da participação

social e busca nesta participação conhecimento para o seu trabalho, por isso, a Educação Popular refere-se aos operários, camponeses aos grupos marginalizados, essencialmente vítimas da economia neoliberal que de outra maneira conseguiriam resistir e encontrar melhores condições de vida. Existem então as lutas organizadas, sindicais, partidárias ou regionais (de que temos exemplo os Zapatistas) e as lutas quotidianas, pela sobrevivência básica (Freire e Nogueira, 1999: 27).

A Educação Popular anda de mãos dadas com a pedagogia do oprimido, deve atender primeiramente aos interesses das classes populares, que foram constantemente negados para benefício das elites. A proposta é, então, abrir este caminho do conhecimento para as classes oprimidas ganharem terreno na transformação radical das suas sociedades e terem mais poder de ingerência política, e, ultimamente, dissiparem a opressão do seio da sociedade, ao mudarem estes espaços através do conhecimento.

A educação popular oferece alternativas dentro de um sistema desigual e busca mudanças sociais e *agentes de mudança* capazes de reivindicar por uma maior justiça social, porém são vários os desafios à sua prática. Frei Betto (2005) identifica o neoliberalismo como uma das maiores problemáticas na concretização de uma educação popular pela dissimulação do aspeto temporal e histórico: o neoliberalismo “matou o tempo” quando se afirmou como o fim da história (proposta de Francis Fukuyama de 1989), o auge da evolução civilizacional, cancelando outras *Histórias* e impedindo a visualização de processos – sem tempo não há preceptiva histórica. A noção de tempo tornou-se cíclica e efémera, só se vive o “agora” e não há uma conversa com o passado, o presente e o futuro, um aspeto fundamental inclusive na gestão individual das nossas vidas, pois não existe uma perspetiva de futuro mas apenas um consumo imediato e uma dissociação do “eu” – formado pela nossa história (Betto, 2005:27).

Quando Freire diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo e os homens se educam entre si”, vê no homem⁷³ um ser conscientemente inacabado e que por isso tem necessidade de se educar através do mundo mediatizado à sua volta. Recorrentemente Paulo Freire reforça a ideia das relações interpessoais e com/entre o mundo experienciada

⁷³ Freire nos seus primeiros trabalhos não se debruça sobre a questão de género, utilizando ainda a denominação ‘homem’ enquanto se pretende referir a seres humanos e não somente a sujeitos masculinos, presente nas obras citadas ao longo deste capítulo.

por nós, seres humanos⁷⁴, que através do diálogo, da vivência em sociedade, da relação com a natureza, adquirimos conhecimento e assim, nos vamos educando mutuamente. Rejeita a ideia da transmissão de informação presente na concepção *bancária* da educação⁷⁵ em que a relação educador-educando se assemelha à de um narrador-ouvinte, pressupondo um *sujeito* que será o narrador/educador e o seu correspondente *objeto*, o ouvinte/educando. A narração relata uma realidade estática e vazia de contexto, ao mesmo tempo que se coloca alheia às experiências dos educandos e põe o educador numa posição de *agente indiscutível*. Esta lógica hierárquica não permite o questionamento de nós mesmos e do mundo à nossa volta, e tão pouco, o desenvolvimento de um pensamento crítico (Freire, 2013a: II). Todos os conhecimentos são considerados válidos, ainda que produzidos nas margens e periferias excluídas.

Daqui resulta que a educação é um processo sem fim que nos leva a refletir sobre nós mesmos e sobre o nosso tempo e o nosso espaço, que nos leva por esta busca incessante pelo conhecimento. Como o próprio conclui *a educação é uma resposta da finitude da infinitude* (Freire, 2013: 23). Enquanto tal, podemos distinguir 5 características essenciais na formulação do conceito de educação em Freire: 1) *não há saber nem ignorância absoluta*, há saberes diferentes e níveis de saber diferentes que são complementados e por isso educamo-nos uns aos outros; 2) *não há educação do medo e não há educação sem amor*, sem amor não há respeito e por sua vez não há compreensão pelos “seres inacabados” (que no fundo somos todos nós) não sendo possível educá-los e educar-nos; 3) *uma educação sem esperança não é educação*, sendo que é a esperança que leva à procura por conhecimento; 4) *o homem está no mundo e com o mundo*, talvez dos aspetos mais fundamentais da educação por pressupor as diversas relações geradas pelos seres humanos, consigo próprios, com os outros, com o mundo e pelo mundo. O *homem* tem a capacidade de sair de si e de se transcender e objetiva a realidade à sua volta para a tornar no seu conhecimento; 5) *a educação deve ser desinibidora e não restritiva*, sendo o *homem* um ser criador, há que lhe dar espaço para desenvolver o seu potencial e ser *ele* próprio. Não é o educando (sujeito) que deve ser o objeto mas a sua realidade, é a partir

⁷⁴ Aqui utiliza-se a denominação ‘seres humanos’ que consideramos mais correcta na exposição desta temática e para colmatar a restrição vista no termo ‘homem’ quando o que se pretende é englobar uma comunidade Humana.

⁷⁵ Na concepção *bancária* da educação de Freire «o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber»; dentro dos seus pressupostos o educador é um *bancário* cujo conhecimento que possui deposita nos educandos, ou seja, os *depósitos* para onde a matéria é transferida (Freire, 2013a: II).

desta análise da realidade que é possível criar pensamentos críticos e desafiar/questionar a realidade para criar/fazer a História (Freire, 2013:23-28)

Em suma, *a educação é uma prática política* porque o conhecimento também se forma, também se obtém, através das relações em conexão com o mundo e entre mundos e *educação popular* é um ato político, resgata os conhecimentos que formam estes grupos periféricos expressando vozes conscientes e críticas.

2.2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA GLOBAL

Apesar dos seus cerca de 50 anos de história a Educação para o Desenvolvimento (ED) é um conceito em constante evolução por estar relacionado com o próprio contexto e história do desenvolvimento, com a cooperação internacional e as relações Norte/Sul, e claro, com a evolução dos atores que a integram na sua prática, em particular as organizações não governamentais (Mesa, 2014:25). De facto, a ED tem sido predominantemente influenciada pela prática das ONG, ainda assim o seu conceito é sujeito de várias interpretações e possibilidades por isso, e como propõe Bourn (2014) ao longo deste capítulo não será visto como um conceito estático mas como uma abordagem pedagógica e como um contributo para a educação global.

Desde os anos 70 que o conceito está em mutação e vai-se adaptando às exigências globais, não só, tem também diferentes interpretações tanto no Norte Global como no Sul Global, como Bourn nos chama a atenção. Uma das questões abordadas tanto por Douglas Bourn como por Manuela Mesa é a inclusão de temas sociais na ED maioritariamente influenciada pelos académicos e teóricos do Sul Global, dos quais temos o exemplo de Paulo Freire e de Vanessa Andreotti, o primeiro que elabora o conceito e prática da educação popular, e a segunda que se apoia nas teorias pós-coloniais e pós-modernas para incentivar um diálogo mais crítico sobre educação e desenvolvimento (Bourn, 2014: 17-19).

A existência destas diferentes perspetivas na ED a partir dos anos 80 (como se verá adiante) promovem discussões mais críticas e abrem caminho para uma maior equidade e justiça social. No fundo, um destes objetivos passa por educar cidadãos do mundo que

estejam comprometidos com o respeito pelos Direitos Humanos, promoção da justiça social e respeito pelo meio ambiente (Mesa, 2014:48-50)

De modo a manter a proposta crítica e percorrer os novos/outros caminhos do desenvolvimento e educação, será necessário continuar a questionar a modernidade e a colonialidade do saber.

2.2.1. A evolução do conceito e a sua operacionalização no seio das ONGD

A emergência do conceito de Educação para o Desenvolvimento data-se nos anos 70 enquadrado no surgimento de iniciativas de decisores políticos e ONG que pretendiam chamar a atenção e obter apoio para a questão do desenvolvimento internacional (Bourn, 2014:8). No entanto, Manuela Mesa recorre ao Modelo das Cinco Gerações⁷⁷ para esquematizar a evolução do conceito de ED, que começa nos anos 40/50 enquanto um antecedente do conceito e segue até aos dias de hoje.

A primeira geração da ED dos anos 40/50 é um antecedente à ED pela sua falta de alcance e de objetivos educativos. Esta geração tem um carácter assistencialista tendo como principais atores as ONG e organizações religiosas que preparavam missões humanitárias. A principal área de atuação era a arrecadação de fundos e conseguir juntar o “coração com o dinheiro”, daí terem um carácter bastante paternalista. Como a autora designa, este é o período em que se “dá o peixe para poderem comer” (Mesa, 2014:30), ainda assim foi um passo para o desenho de estratégias diferentes e um caminho para ampliar a área de atuação dos projetos de desenvolvimento.

Assim é na segunda geração nos anos 70 que surge realmente o conceito de Educação para o desenvolvimento. A problematização do Terceiro Mundo e o surgimento das agendas para o subdesenvolvimento levou a questão do desenvolvimento para os governos e para organizações multilaterais que ganharam uma outra consciência sobre o desenvolvimento internacional e viam-se com uma responsabilidade de promover o desenvolvimento no Terceiro Mundo através da sua modernização:

As mensagens e conteúdos transmitidos por esta abordagem à educação para o desenvolvimento eram de natureza eurocêntrica. Por um lado, a aceitação acrítica da experiência do Ocidente industrializado como o único caminho passível de ser percorrido para o desenvolvimento. Por outro lado, a insistência

⁷⁷ Segundo a autora Manuela Mesa este modelo tem como referência a tipologia geracional das ONGD proposta por Korten (Mesa, 2014:27)

na transferência de técnicas e conhecimentos "modernos" ocidentais para sociedades consideradas a priori "ignorantes" e "primitivas".⁷⁸(Mesa, 2014:32)

Desta vez os projetos de desenvolvimento caracterizavam-se por “dar a cana” aos países do Terceiro Mundo para saberem pescar e por criar projetos a nível local, no entanto a mantém-se a lógica paternalista agora com enfoque na modernização e na educação do Norte industrializado.

A terceira geração é caracterizada pelo processo de descolonização após os anos 70 e os crescentes movimentos sociais a favor a libertação e emancipação dos países colonizados. Surgem novos paradigmas que desafiam o paradigma do desenvolvimento eurocêntrico e moderno, como a teoria da dependência na América Latina que chama a atenção para o facto do atraso dos países do Terceiro Mundo não ser somente económico mas estrutural. Expõem-se as relações de exploração do centro/periferia com base colonial e neocolonial que se repercutem a nível económico, social e político nas sociedades do Sul.

Este torna-se um período mais crítico que questiona as raízes do status quo mundial e as situações de pobreza e subdesenvolvimento e é determinado pelos movimentos sociais e movimentos de renovação educativa, pela obra de Paulo Freire (por exemplo):

Baseou-se na análise das causas estruturais do subdesenvolvimento - em particular fatores históricos e o pesado fardo do colonialismo e do neocolonialismo. Foi feita uma crítica às atuais políticas de desenvolvimento e ajuda no contexto das inter-relações Norte-Sul. A responsabilidade dos países do Norte na injusta ordem internacional foi também realçada. A imposição de modelos ocidentais de desenvolvimento foi também questionada face ao eurocentrismo. Finalmente, insistiu na necessidade de uma ação nacional e internacional para alterar o status quo.⁷⁹ (Mesa, 2014:35)

É aqui que se definem os objetivos da educação para o desenvolvimento que passam pela compreensão das condições de vida das sociedades em desenvolvimento e pela compreensão das causas e efeitos do desenvolvimento; pelo fomento de atividades

⁷⁸ Tradução da autora. Original: “Los mensajes y contenidos transmitidos por este enfoque de educación para el desarrollo tenían un carácter eurocéntrico. Por una parte, la aceptación acrítica de la experiencia del Occidente industrializado como único sendero transitable hacia el desarrollo. Por otra, la insistencia en la transferencia de las técnicas y conocimientos occidentales “modernos” a sociedades consideradas a priori “ignorantes” y “primitivas” (Mesa, 2014:32)

⁷⁹ Tradução da autora. Original: “Se basó en el análisis de las causas estructurales del subdesarrollo — en particular los factores históricos y el pesado lastre del colonialismo y el neocolonialismo. Se realizó una crítica de las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes, en el marco de las interrelaciones entre el Norte y el Sur. También se resaltó la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional. Asimismo, frente al eurocentrismo, se cuestionó la imposición de modelos occidentales de desarrollo. Por último, insistió en la necesidad de la acción nacional e internacional para modificar el *statu quo*.” (Mesa, 2014:35)

favoráveis à cooperação internacional; pela visão crítica do desenvolvimento ocidental e a sua compreensão multidimensional, económica, social, humana, ambiental e cultural; o despertar da consciência política para ser possível a mudança social e ações transformadoras nas sociedades; o desenvolvimento de processos educativos participativos e críticos; e a valorização do processo educativo (Mesa, 2014:36).

A quarta geração nos anos 80 e 90 é determinada por uma crise do desenvolvimento que se desencadeou nos anos 80 com mudanças radicais no paradigma político que fizeram surgir uma nova ordem mundial. Caracterizada por uma multipolaridade política, instabilidade económica e conflitos, nas Nações Unidas surgiu o conceito de Desenvolvimento Humano que vai além da dimensão económica de desenvolvimento e mede também os aspetos reais do bem-estar humano. Esta geração é bastante complexa pelo aspeto compreensivo que assume na busca por uma sociedade mais justa e equitativa. É aqui que surge o conceito de “desenvolvimento sustentável⁸⁰” ao se questionar a sustentabilidade o modelo de desenvolvimento económico tanto no Norte como no Sul e se diversifica a agenda de desenvolvimento para temas como a paz, a ecologia, a cultura e os direitos humanos. Por isso se incluem as educações para a paz, para o ambiente, para os direitos humanos e/ou para a multiculturalidade.

No que respeita aos projetos de desenvolvimento, mantém uma forma de ajuda “tradicional” e humanitária, principalmente em caso de conflitos, no entanto há uma maior preocupação em melhorar a sua eficácia e gerar mudanças estruturais nas sociedades que se reflitam a nível económico, social, político e ambiental.

Por fim, a quinta geração após os anos 90 é caracterizada pelas dinâmicas da globalização e pelas consequências do rápido crescimento económico. Toma-se consciência que os efeitos nocivos do crescimento económico afetam todo o globo e surgem as vozes mais radicais do pós-desenvolvimento:

Já não existem "imagens alvo" válidas de desenvolvimento no Terceiro ou no Primeiro Mundo, e mesmo estas categorias tornaram-se obsoletas com o fim da Guerra Fria. Este é o quadro para abordagens desconstrutivistas do "pós-desenvolvimento", que suscitaram uma crítica ao conceito de desenvolvimento, considerado altamente ideologizado, culturalmente ocidentalizado e economicamente, social e ambientalmente inviável, o que,

⁸⁰ Este conceito é definido no informe Brundtland de 1986 como o “processo que permite satisfazer as necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades” (Mesa, 2014:40)

segundo Pierre Pradervand, seria um revisão completa do que entendemos por educação para o desenvolvimento até agora⁸¹.(Mesa, 2014:43)

A consciência de um problema global e a procura por alternativas que provoquem mudanças efetivas na sociedade também fez crescer um sentido de cidadania global, onde todos (tanto do Norte como do Sul) temos uma responsabilidade global a cumprir e temos a capacidade de entender que por estarmos interconectados também temos de trabalhar em conjunto. Por isso, esta é uma era de luta global pelos direitos humanos, de movimentos sociais, de questionamentos e de aprendizagem coletiva e conjunta.

O modelo aqui apresentado de forma muito breve ajuda a esquematizar e a situar a evolução da ED e a compreender o porquê deste conceito não ser estático. Em relação ao modelo, Bourn chama a atenção que diferentes abordagens educativas têm de ser contextualizadas nos vários sectores da educação, tanto da educação formal como da educação não formal (Bourn, 2014:20).

A Educação para o Desenvolvimento enquanto conceito empírico no seio das ONGD ainda se encontra em mutação pelos desafios que acarreta, tanto ao nível da ‘educação’ como do ‘desenvolvimento’. No entanto, e em concordância com a análise redigida até aqui, podemos situá-lo nas discussões pós-coloniais e, particularmente, nos processos de descolonização que fizeram surgir os questionamentos sobre ambas as partes do conceito. Sendo essencialmente um conceito que busca refletir sobre modelos de desenvolvimento, e em analogia às palavras de Walsh quando fala da descolonização como um projeto (e um processo) de vida, também este conceito é um projeto, vai evoluindo e vai desbravando novos caminhos no sentido de uma maior cidadania global.

Acima de tudo, este é um conceito que visa continuar a questionar e a consciencializar a sociedade civil para as grandes problemáticas do desenvolvimento ao nível social, político e económico – as desigualdades sociais, a opressão das minorias, os padrões coloniais nas relações Norte-Sul, as alterações climáticas – e servir como um catalisador da mudança e/ou transformação.

⁸¹ Tradução da autora. Original: “Ya no existen “imágenes objetivo” del desarrollo válidas ni en el Tercer Mundo ni en el Primero, e incluso estas categorías han quedado obsoletas con el fin de la Guerra Fría. Éste es el marco de referencia para los enfoques deconstructivistas del “posdesarrollo”, que han planteado una crítica radical al concepto de desarrollo, considerado altamente ideologizado, culturalmente occidentalizador y eurocéntrico, y económica, social y ambientalmente inviable, lo que supondría, según Pierre Pradervand, una completa revisión de lo que hasta ahora entendemos por educación para el desarrollo” (Mesa, 2014:43)

Na Plataforma Portuguesa das ONGD encontramos a seguinte definição:

A Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global pretende ser um processo de aprendizagem e transformação através da ação individual e/ou colaborativa orientada para a justiça social e o bem comum. A partir de uma tomada de consciência assente numa interpretação crítica da realidade, a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global inter-relaciona um tema concreto com as causas das desigualdades onde quer que elas existam. Nesse sentido, não se atribui à Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global um ou vários temas em particular, mas, antes, uma outra forma de analisar a realidade. (PP-ONGD, 2018:9:10)

Esta é das definições mais recentes de Educação para o Desenvolvimento (ED). No documento de 2010 da Estratégia Nacional da Educação para o Desenvolvimento, este conceito é tido como inacabado e complexo, como se verifica ao longo do seu enquadramento histórico desde os anos 50 e pela integração das várias temáticas do desenvolvimento. Contudo, o que parece ser consensual é a sua não consensualidade e a sua conceptualização enquanto processo educativo e de transformação individual e coletiva. Neste sentido, neste documento são identificados três pilares fundamentais da ED: 1) sensibilizar para questões de injustiça social; 2) consciencializar, formar e mobilizar, ou seja, ser uma ferramenta para a ação; e 3) influenciar políticas públicas e propor políticas de ação do Estado, do sector privado e da sociedade civil. (*Estratégia Nacional 2010-2015 Educação para o Desenvolvimento*, 2010:14-18)

Nestes documentos tenta-se manter o conceito flexível para que continue a integrar os desafios globais urgentes das nossas sociedades civis. Se no pós-II Guerra Mundial era urgente educar para a paz, nos anos 70 sensibilizava-se e consciencializava-se para as questões “Norte-Sul” e as consequências de um modelo de desenvolvimento que tornava sociedades dependentes, e nos anos 2000 abria-se caminho para um desenvolvimento sustentável e para o reconhecimento da interdependência global, hoje em dia certamente é possível pensar em outros desafios e de forma cada vez mais crítica (CIDAC, 2003) Uma outra definição, ou entendimento desta prática, que podemos apontar é do Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) que integra os organismos anteriores, que adota uma abordagem semelhante:

A Educação para o Desenvolvimento visa a mudança, a transformação do mundo em que vivemos, que hoje é o planeta e todo o espaço que o envolve. O seu horizonte inscreve-se na ideia de "educação ao longo da vida", porque para mudar é preciso conhecer, compreender, escolher, tomar decisões, assumir compromissos, criar alianças, arriscar, reflectir, avaliar, recomeçar sempre. (CIDAC, 2003).

A ED é tida como um diálogo entre diversos atores no sentido de pensarem o desenvolvimento de forma crítica e impulsionarem mudanças sistémicas. Na recomendação da UNESCO em 1974, citada pela revista da Plataforma Portuguesa das ONGD, onde foi cunhado pela primeira vez o termo de Educação para o Desenvolvimento, lê-se, que esta trata-se de uma “*educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais, e a educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais*” , atualmente, na UNESCO este termo perdeu o seu uso passando a fazer sentido a designação Educação para o Desenvolvimento Sustentável⁸² face aos desafios atuais.

À parte das mutações do termo, a ED pode resumir-se a uma estratégia de educação que visa a transformação social e o pensamento crítico. E como? Com uma rede interligada de organizações da sociedade civil e de movimentos sociais que tentam construir uma cidadania global. Inclusive, como já analisamos em Freire, os movimentos sociais e a educação popular são poderosos catalisadores de mudança que aqui não devem ser descurados.

Assim como a ED, a cidadania global acompanha as mesmas transformações, inclusive é por vezes considerada como ED. No manifesto do CIDAC de 2008 dirigido aos atores educativos:

Entendemos como tal uma educação que contribui para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis, comprometidos com a justiça e a sustentabilidade do Planeta, que promove o respeito e a valorização da diversidade como fonte de enriquecimento humano, a defesa do meio ambiente e o consumo responsável, o respeito pelos direitos humanos individuais e colectivos, a igualdade de género, a valorização do diálogo como instrumento para a resolução pacífica dos conflitos, a participação, a coresponsabilidade e o compromisso pela construção de uma sociedade justa, equitativa e solidária (CIDAC, 2008)

Já Vanessa Andreotti propõe enquanto cidadania global um diálogo recíproco e transformador – à semelhança dos pressupostos da educação popular – que forneça ferramentas para que os elementos das sociedades contemporâneas questionem, reconheçam e responsabilizem não só estas reações de poder mas a si próprios. Isto exige um exercício de descolonização que permita uma análise das desigualdades existentes nas nossas sociedades desde a sua origem e uma visão abrangente das complexidades, da

⁸² No entanto a Educação para o Desenvolvimento Sustentável é um conceito distinto que se foca na relação entre o ser humano e o meio ambiente promovendo uma abordagem compreensiva e crítica das realidades socioambientais numa perspetiva de bem-estar social e de sustentabilidade (*Estratégias Nacionais 2010-2015 Educação para o Desenvolvimento*, 2010:20).

diversidade e da mutabilidade que as compõem. Na prática os educadores também têm o desafio de aprender a desaprender, aprender a ouvir, aprender a aprender e a aprender a alcançar os seus contextos (Andreotti, 2010:241-243), para que sejam capazes de fazer parte do processo da cidadania global e formar agentes de mudança.

Nesse sentido, interroga-se sobre a possibilidade de uma educação pós-moderna ser uma ferramenta do neoliberalismo no sentido de uma aprendizagem dos novos meios de produção e de uma adaptação a uma nova ordem económica universal. Andreotti vê no prefixo “pós-“ a função, de interrogar [contextos], e ultrapassar as barreiras geográficas, linguísticas, ideológicas e sociais impostas pela modernidade e também um potencial para os educadores pluralizarem a epistemologia e modos de pensar e agir no sentido de potencializar a renegociação de estruturas de poder – *moldar a mudança em vez de se adaptarem a ela* ⁸³(Andreotti, 2010: 239:240).

Recuperando o pensamento de Paulo Freire, os educadores necessitam de se educar constantemente, manter uma visão crítica sobre o seu trabalho e um diálogo conjunto que se deve centrar em paradigmas atuais e urgentes, para colmatar as lacunas da educação formal, tais como ter uma dimensão holística na criação das relações entre educadores e educandos para não perder a humanidade e a própria relação com a natureza, educar de forma crítica e libertadora sobre ecologia, como estamos interligados com a natureza e como afeta de maneira diferente as classes sociais, ter discussões sobre questões subjetivas como a sexualidade e a política, educar de forma responsável para que evitem erros que afetem a saúde pública e a sociedade civil, ter uma visão micro e macro, que afeta todas as questões anteriores e acima de tudo, não deixar de problematizar e de dialogar, pois é daí que vão surgindo novos e necessários paradigmas sobre o quais se deve atuar.

O objetivo não é criar valores universais mas procurar as soluções e as ferramentas mais apropriadas para os diversos contextos que formam as sociedades contemporâneas e assim alcançar relações mais equitativas.

⁸³ Tradução da autora. Original: “shape change rather than adapt to it” (Andreotti, 2010: 239:240).

2.3. CONCLUSÃO: DESCOLONIZAR A PEDAGOGIA E PENSAR NUMA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA A CIDADANIA GLOBAL CRÍTICA

Paulo Freire afirma que os “homens” são seres do *quefazer*, da práxis. Admiram o mundo e emergem dele para que o possam conhecer e transformar com o seu trabalho por isso o seu *quefazer* é ação e reflexão, é teoria e prática. A ação para que tenha um efeito transformador precisa de uma teoria que o “ilumine”, ou seja é necessário aprender sobre as estruturas para que as possamos transformar, daí que não é possível uma mudança radical quando estas estruturas são lideradas por “homens” do *quefazer* enquanto as massas oprimidas são compostas por homens do *puro fazer*, que não admiram nem conhecem o mundo (Freire, 2013:79).

Na pedagogia persiste um pensamento colonial ancorado na modernidade e fruto de um processo de modernização racionalista, economista e individualizador que justifica a categorização do “outro” enquanto diferente e inferior e desconsidera as suas heranças culturais, cognitivas, estruturais e materiais (Martins, 2016:28). É nesta base que Vanessa Andreotti propõe uma literacia crítica através de uma narrativa pós-colonial que nos faça questionar quem produz os conhecimentos, quais os seus contextos e como é que estes comunicam entre si e são interdependentes (Andreotti, 2014:16-18).

A educação de uma perspetiva crítica e pós-crítica preocupa-se em criar uma massa crítica que seja capaz de ver além das limitações e das opressões do sistema dominante, foca-se na transformação da sociedade e na criação de uma ordem social mais inclusiva através da análise crítica das relações desiguais de poder, da distribuição da riqueza e do trabalho, na representação política e na produção de conhecimento (Andreotti, 2014:25-26). Nas palavras da própria: “o envolvimento com a diferença implica ouvir e capacitar aqueles que foram marginalizados e insistir na necessidade de espaços dissidentes onde outras alternativas possam surgir”⁸⁴ (Andreotti, 2014:26) e esta deveria ser a capacidade da EDCG, criar espaços plurais para futuros plurais.

⁸⁴ Tradução da autora. Original: “Engagement with difference involves listening to and empowering those who have been marginalised and insisting on the need for spaces of dissent where other alternatives can emerge.” (Andreotti, 2014:26).

Conforme nos mostrou Mesa (2004) e Bourn (2004) a ED não é um conceito estático e é adaptável às mudanças e às necessidades globais. É assim importante dar espaço para que estes debates continuem em aberto e possam incluir as visões plurais do mundo.

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS: O COMÉRCIO JUSTO NO QUADRO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Retomando o pensamento de Paulo Freire respeitante à pedagogia do oprimido, uma sociedade oprimida que dependa das decisões políticas, económicas e culturais do centro metropolitano, não é nem pode ser desenvolvida. Assim como os seus indivíduos, que enquanto não se libertam de múltiplas opressões e superarem a dominação externa que os mantém alienados sobre as suas próprias escolhas, não podem ser seres livres. Para Freire, uma sociedade para se desenvolver socioeconomicamente precisa de dois fatores: 1) de um movimento de busca e criatividade onde o poder de decisão é do próprio, e; 2) que este movimento se dê no espaço e no tempo do próprio ser consciente. O pleno desenvolvimento é autobiográfico, é uma transformação que se dá no tempo do próprio ser e não num tempo imposto, externo a si, que significaria que não lhe pertence mas pertence ao seu dominador. O desenvolvimento começa na libertação do opressor e não se mede pelos índices de industrialização e modernização que têm as suas bases na dependência e na opressão colonial (Freire, 2013).

Para tal, é preciso tomar consciência e pensar criticamente com recurso a outros métodos pedagógicos que incentivem esta libertação e abram novos caminhos, mais favoráveis para os seres humanos, para o seu bem-estar, e o bem-estar da natureza. A criação de um pensamento crítico é uma premissa central nas discussões sobre outras formas de desenvolvimento que ultrapassem os constrangimentos e contradições do paradigma atual e das sociedades neoliberais, na qual a pedagogia e a educação têm um papel fundacional. Como podemos analisar na conceptualização da Educação para o Desenvolvimento, há uma constante adaptação aos temas urgentes da conjuntura internacional⁸⁵ e à sua integração nas agendas nacionais.

Como nos lembram autores literários como Eduardo Galeano ou Luís Sepúlveda, atualmente vivemos numa cultura de consumo que gera grandes clivagens sociais e destrói a natureza com o desperdício que produz e os recursos que extrai exaustivamente. Galeano retira várias conclusões deste modo de vida denunciando as consequências preocupantes deste sistema e da apatia humana – “A injustiça social não é um erro a

⁸⁵ Veja-se que o próprio termo “Educação para o Desenvolvimento” não é consensual tendo sido integrado em outros conceitos educação para o desenvolvimento sustentável, ou educação para a cidadania global

corrigir, nem um defeito a superar: é uma necessidade essencial. Não há natureza capaz de alimentar um *shopping center* do tamanho do planeta.” (Galeano, 2007:9)

Sepúlveda foca-se numa “ideia de felicidade” e partilha o exemplo do Uruguai, que numa era em que toda a América Latina entra na corrida do desenvolvimento, este pequeno país decide parar e refletir para tomar decisões bem fundamentadas com o objetivo de acabar com a pobreza, e daí Sepúlveda (que não é imparcial em relação à sua proximidade com o Uruguai) conclui:

Eu definiria (...) como uma sociedade *sã*, também no sentido psicológico: uma sociedade mentalmente *sã* [a]bandonar o mito da velocidade, a compulsão de mergulhar vertiginosamente em direção ao desenvolvimento sem saber, e sem questionar, o que isso implica, [uma extraordinária demonstração de equilíbrio (Sepúlveda and Petri, 2014:46:47)

Como nos relembra Santiago Castro-Gómez (2007) a ciência moderna ocidental situa-se numa híbris de ponto zero⁸⁶ onde o conhecimento tem uma função analítica e não tanto uma função orgânica. A ciência moderna coloca-se no papel de “Deus” para observar o mundo do ponto zero (antes da experiência) onde o seu ponto de vista é sobreposto aos demais. (Castro-Gómez, 2007:83). Com a formação do sistema-mundo e a expansão colonial europeia, a natureza e o ser humano são tomados como ontologicamente diferentes e a função do conhecimento é então exercer um controlo racional sobre o mundo (Castro-Gómez, 2007:82). Seguindo a mesma linha de raciocínio de Castro-Gómez, Juan Camilo Cajigas-Rotundo (2007) fala de uma biocolonialidade de poder onde a natureza na matriz sistema-mundo é vista como um elemento matemático com um tempo e lugar universais para servir os interesses humanos (Cajigas-Rotundo, 2007:170), enfatizando assim os efeitos nefastos do desenvolvimento capitalista após os anos 70 na natureza:

O crescimento económico enfrenta agora uma crise da natureza, dada a degradação de vários sistemas biofísicos no mundo pela exploração superprodutiva, e uma crise de justiça, dadas as assimetrias de poder e desigualdades implicadas pela face colonial (endógena e exógena) das relações capitalistas globais⁸⁷ (Cajigas-Rotundo, 2007:172).

⁸⁶ Traduzido do original “hybris del punto cero”.

⁸⁷ Tradução da autora. Original: “El crecimiento económico enfrenta, ahora, una crisis de naturaleza, dada la degradación de varios sistemas biofísicos en el mundo por la sobreexplotación productiva, y una crisis de justicia, dadas las asimetrías de poder e inequidades que implica la cara colonial (endógena y exógena) de las relaciones mundiales capitalistas.” (Cajigas-Rotundo, 2007:172)

A pedagogia moderna é intrínseca à matriz moderna-colonial (como já nos demonstrou Enrique Dussel⁸⁸) onde a Europa é o centro do conhecimento e do avanço económico e o pensamento racional e economicista dominam as relações entre *homem* e a natureza, por isso Cajjigas-Rotundo fala também de uma *colonialidade da natureza*⁸⁹ dominada pelo Norte para suportar o capitalismo hegemónico (Cajjigas-Rotundo, 2007:173).

Partindo da pedagogia moderna e das práticas económicas na matriz moderna/colonial para construir um pensamento crítico, e das noções de desenvolvimento alternativo, educação popular e cidadania global, iremos explorar neste capítulo os conceitos de economia solidária, soberania alimentar e comércio justo como práticas económicas mas também pedagógicas, orientadas pela consciencialização para outras formas de desenvolvimento menos agressivas para o meio ambiente e mais justas e equitativas para as nossas sociedades. E porquê o Comércio Justo? No relatório de 2005 sobre Desenvolvimento Humano das Nações Unidas diz-se que “de uma perspectiva de desenvolvimento humano o comércio é um meio para o desenvolvimento e não um fim em si mesmo”⁹⁰ (United Nations Development Programme, 2005:31). Embora este relatório não questione as formas dominantes de comércio é partindo do comércio que iremos continuar o diálogo sobre alternativas para o desenvolvimento.

Para tal, teremos como estudo de caso e material de apoio o trabalho do Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) que não só é uma ONGD pioneira no Comércio Justo em Portugal, como as suas estratégias de atuação estão integradas no quadro da Educação para o Desenvolvimento, englobando os conceitos já citados de economia solidária e soberania alimentar. Além disto, tem um vasto centro de recursos bibliográficos que se enquadram nas temáticas até aqui analisadas e nos

⁸⁸ (Dussel, 2008).

⁸⁹ Cajjigas-Rotundo refere-se a uma *colonialidade da natureza* para criticar os discursos sobre desenvolvimento sustentável após os anos 70, onde se apresentam novas ideias de desenvolvimento que procuram conciliar o crescimento económico com os limites dos sistemas biofísicos. Devido à falta de crescimento económico, educação tecnológica e planeamento social do Sul, cabe ao Norte transferir os seus recursos e conhecimentos técnico-científicos para o Sul em desenvolvimento cuja pobreza leva à degradação ambiental (Cajjigas-Rotundo, 2007:173); e a uma *biocolonilidade de poder* após os anos 80 com a emergência de novas técnicas científicas e dos acordos TRIP (Acordo sobre os Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual relacionados ao Comércio) que permite às elites corporativas e às empresas transnacionais dominantes patentear material biológico modificado e privatizar biosistemas que se encontram no Sul, que assim continua a ser explorado através do controlo da sua biodiversidade, pois apesar destes países serem vistos como “guardiães da biodiversidade” os TRIP não reconhecem nem respeitam os conhecimentos locais nem permitem a soberania nacional sobre a biodiversidade (Cajjigas-Rotundo, 2007:177-178).

⁹⁰ Tradução livre do original: “from a human development perspective trade is a means to development, not an end in itself.” (United Nations Development Programme, 2005:31).

oferecem a possibilidade de criarmos um pensamento mais crítico e de criarmos outras pedagogias que desafiem a matriz moderna/colonial.

3.1. APRESENTAÇÃO DO CENTRO DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO AMÍLCAR CABRAL (CIDAC) – INTEGRAÇÃO DO COMÉRCIO JUSTO NA AGENDA DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO EM PORTUGAL

O Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) foi fundado em 1974 como uma organização para a luta contra o colonialismo com base nos ideais de Amílcar Cabral com a designação original de Centro de Informação e Documentação Anti-Colonial. Em 1977 passou a Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral, tornou-se uma organização não-governamental para o desenvolvimento em 1994, e em 2004 passou para a designação corrente⁹¹. Atualmente o seu foco de ação é na Educação para o Desenvolvimento e no Comércio e Desenvolvimento, e têm dois instrumentos fundamentais: o Centro de recursos para o desenvolvimento e a Loja de Comércio Justo. O CIDAC atua não só em Portugal mas também na Guiné-Bissau e Timor Leste, através de parcerias que funcionem numa lógica horizontal.

Em conversa com Stéphane Laurent, do Conselho Diretivo do CIDAC em 2018, compreendemos melhor os princípios e estratégias de atuação do Centro, cuja principal linha de ação se baseia nas parcerias, na estruturação de relações horizontais com os seus parceiros, na educação para o desenvolvimento e na preservação da sua autonomia.

Desde os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio que a tipologia de ação do CIDAC é o estabelecimento de parcerias globais para o desenvolvimento. Neste sentido, verifica-se que as ONGD que seguem o modelo *mainstream* hegemónico das Nações Unidas estabelecem parcerias locais numa lógica vertical, em que os líderes dos projetos em terreno são normalmente as ONGD do Norte que buscam nas parcerias/ONG locais um veículo de prestação de serviços para as próprias ONGD. Esta tipologia desde há cerca de 8 anos tem feito aumentar a competitividade entre as ONGD do Norte Global e do Sul Global, onde as ONGD do Norte procuram nas ONGD do Sul um meio para chegar às

⁹¹ Informação disponível no website <https://www.cidac.pt/index.php/quem-somos/>

comunidades mantendo-se como líderes, enquanto as ONGD do Sul vão perdendo autonomia e ficam na esteira das ONGD do Norte, estando os projetos dependentes deste processo.

Daí que os projetos nascem das parcerias: O CIDAC pauta-se por uma abordagem alternativa aos mecanismos institucionalizados e ao modelo de desenvolvimento *mainstream*. A tipologia das suas parcerias é uma das linhas fulcrais da sua intervenção, como os próprios definem “são os parceiros que fazem o projeto e não o projeto que define os parceiros”. As suas parcerias têm assim uma lógica horizontal de longo prazo para que estejam em concordância com os seus valores e seja possível atingir os objetivos dos seus dois pilares de intervenção externa – o comércio justo e as economias solidárias. Para a concretização de projetos congruentes com estes dois pilares de ação, as linhas de intervenção são construídas em conjunto e as parcerias não cessam no fim dos projetos, podendo, inclusive, haver parcerias sem um projeto em vista. Quando se fala em longo prazo neste tipo de intervenção e parcerias na verdade não existe uma limitação temporal, havendo um acompanhamento permanente entre o trabalho dos parceiros, e certos projetos chegam a demorar décadas até se “declarar” a sua finalização, sendo apenas um propósito oficial, já que, e reforçando a ideia exposta anteriormente, as parcerias se vão mantendo. Para promover a lógica horizontal de intervenção, o CIDAC não tem representação exterior e é a partir de um trabalho conjunto que se delineiam projetos. Desta forma, não só permitem que sejam as ONGD locais as líderes dos projetos nas suas comunidades, como mais facilmente ficam independentes de financiamento externo – sendo esse o principal objetivo dos seus pilares. De entre os projetos considerados bem-sucedidos pelo Centro, podemos mencionar a sua parceria com a organização Tiniguena na Guiné-Bissau, cujo projeto cessou, mas mante-se o contacto, ou, recentemente, o seu projeto em Timor-Leste sobre turismo comunitário desde 2003 onde já é visível a nova dinâmica da sociedade em promover uma economia solidária no âmbito do turismo sustentável.

Já em Portugal, tem como parceiros a Cooperativa Mó de Vida, a Fundação Gonçalo da Silveira e o Graal, mas é através da Educação para o Desenvolvimento que o CIDAC promove ciclos de conversas e conferências acessíveis a toda a comunidade portuguesa, indo até a comunidade escolar para divulgar e questionar outras alternativas ao desenvolvimento e criar massa crítica.

Em termos de linhas de financiamento e avaliações de impacto, o CIDAC conseguiu até aqui integrar-se na agenda das agências de financiamento mesmo tendo na sua linha de intervenção uma abordagem divergente às diretrizes das Nações Unidas e da OCDE, mantendo assim o seu direito de iniciativa que é inerente a todas as ONG. Contudo o quadro de financiamento encontra-se cada vez mais reduzido, sendo difícil obter financiamento de projetos que não sejam congruentes com os objetivos das agências de financiamento. No caso português, o Instituto Camões (agência de financiamento portuguesa) encontra-se em processo de centralização que afeta todo este processo e reduz o direito de iniciativa das ONG.

Em termos de avaliação de impacto, o Centro não possui um quadro de indicadores próprios que consigam mensurar o impacto social dos seus projetos, optando por uma leitura não estrutural destes. Para a realização do plano de intervenção dos seus projetos utilizam o método do Quadro Lógico⁹² que é bastante recorrente na planificação de projetos, e é no contacto constante que mantém com os projetos em terreno e com as organizações parceiras que avaliam a sua intervenção. Tendo em conta a estimativa para os projetos do CIDAC – que não se limitam e são contínuos, podendo durar décadas – este é o método que mais faz sentido para o tipo de intervenção que promovem. Por outro lado, o interesse é tornar autónomas as organizações locais, que preferencialmente são as líderes dos projetos ou mantêm uma lógica de trabalho horizontal. Por estes motivos, é possível no seu pilar de comércio justo não haver financiamento externo, até porque o interesse é a autonomia económica local.

No que diz respeito à Educação para o Desenvolvimento, desde 2001 que o Centro é ativo neste pilar que é central à sua estratégia de atuação e tem participado em diversos fóruns de educação para o desenvolvimento e educação para a cidadania global, a nível nacional e europeu, integrando o Global Education Network Europe (GENE). Esteve envolvido na definição da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento e pauta-se pelos

⁹² O Quadro Lógico é uma metodologia de intervenção que sistematiza os pontos essenciais à implementação de um projeto como objetivos gerais e específicos, resultados esperados, atividades a realizar, indicadores objetivamente verificáveis e mensuráveis, meios de verificação e pressupostos importantes. Desta forma é possível entender o que é o que projeto pretende alcançar, as atividades que vão ser postas em prática, os recursos/inputs necessários, potenciais problemas que podem pôr em causa o sucesso do projeto e como é que os progressos e ultimamente o sucesso do projeto vai ser medido e verificável. Este método pode ser feito em forma de tabela ou de esquema de árvore, onde o problema/objetivo central se encontra no meio do esquema, as causas/meios nas ramificações inferiores e os efeitos/objetivos específicos nas ramificações superiores.

ciclos de Conferências e pela atuação através da educação informal em escolas até ao secundário.

No seu programa de 5 anos (de 2010 a 2014) podem ler-se os objetivos estratégicos da organização que ao nível da sua atuação priorizam, de facto, a ED e o Comércio Justo, sendo eles: 1) “Descodificar junto do grande público questões globais do desenvolvimento e promover posturas activas de cidadania / Aprender a ler a realidade para intervir nela”, objetivo dependente do seu Centro de Recursos para o Desenvolvimento para a sua concretização “que pretende fornecer ferramentas, pistas, recursos diversificados de interpretação crítica da realidade e dinamizar o debate, a reflexão e a acção colectiva sobre as problemáticas do desenvolvimento.”; 2) “Consolidar o entendimento e as práticas de ED junto dos seus actores” onde pretendem reforçar o trabalho que têm vindo a realizar colaborando com entidades coletivas e agentes multiplicadores aprofundando a “intervenção no sistema formal de ensino, quer em termos de influência política, como de trabalho com educadores/as e professoras/es.”(CIDAC, 2010:8); e 3) “Incentivar a adesão a uma visão e práticas de Comércio Justo alicerçadas na soberania alimentar e na economia social e solidária”, o CIDAC acredita num Comércio Justo:

enraizado na soberania alimentar e na economia social e solidária em todos os elos da cadeia e um CJ não apenas Sul-Norte, mas também Norte-Norte e Sul-Sul, apostando nos mercados locais, na proximidade aos consumidores finais e não deixando de fora os produtores marginalizados dos países do centro.(CIDAC, 2010:9)

Que se concretiza no funcionamento da sua Loja de Comércio Justo. Ainda assim não descarta o trabalho de sensibilização, e junto dos seus parceiros na Guiné-Bissau e em Timor-Leste mantém o reforço e capacitação dos atores da sociedade civil e o “apoio a actividades de produção e comercialização local de bens e serviços” (CIDAC, 2010:9).

A presença da organização na sociedade civil e a definição dos seus objetivos estratégicos reflete a sua capacidade e compromisso para com a sua missão, que se passa a citar:

O CIDAC promove a solidariedade entre os povos como parte integrante de uma cidadania activa num contexto de progressivas interdependências mundiais. Consideram-se formas de participação privilegiadas as acções de Cooperação para o Desenvolvimento e de Educação para o Desenvolvimento, assim como outras acções potenciadoras do desenvolvimento sustentado de pessoas e comunidades (CIDAC, 2010:7).

Devido ao seu carácter crítico e origem anti-colonial, o CIDAC acredita na interdependência global e que as causas da pobreza e injustiças sociais tanto no Norte

como no Sul têm a mesma raiz, daí o trabalho local ter uma grande importância na transformação da sociedade a nível global. O acesso facilitado ao seu Centro de Recursos para o Desenvolvimento ⁹³, a Loja de Comércio Justo, a Cooperação para o Desenvolvimento ou as ações de ED junto da educação formal são práticas que não só aproximam a sociedade civil à organização como promovem a sua abertura a estes temas e a mobilização para a transformação para sociedades mais justas, equitativas e saudáveis (CIDAC, 2010:7).

O CIDAC destaca-se no panorama português pois o comércio justo não é uma área com uma visibilidade significativa havendo poucas organizações que se especializem nesta área de intervenção e poucas pessoas que a conheçam. A sua maior expressão foi com o aparecimento das primeiras lojas de comércio justo (denominadas Lojas Mundo) no norte do país, em Guimarães e Amarante em 1999, que começaram por comercializar bens de consumo e artesanias de países da América Latina, África e Ásia a preços justos. De acordo com Carlos Gomes, gerente da Loja Mundo da Cooperativa Mó de Vida (a primeira organização para o comércio justo em Portugal), em entrevista ao Público em 2003, um produtor de café sob este regime recebe cerca de 33% dos lucros da sua produção, enquanto no comércio convencional receberia apenas 3% (Lusa, 2003.). Claro que estas percentagens se refletem no preço ao consumidor final, sendo este um dos constrangimentos que estas lojas têm de enfrentar.

Também na revista da Plataforma Portuguesa das ONGD, são realçadas distintas causas para a fraca expressão do comércio justo na sociedade civil e para o consequente encerramento de várias lojas: a nível operacional, não existe pessoal suficiente com especialização na área⁹⁴ que seja capaz de gerir as lojas e as redes comerciais de forma a consolidar o movimento; e a nível comercial, o baixo volume de vendas que se notou com mais ênfase nos anos da crise, e que também resulta com a incapacidade em atrair a sociedade civil para este movimento (Coelho, 2017:6).

Ao contrário, em outros países europeus como Alemanha, Bélgica, Espanha, Itália, França, Reino Unido, e na América do Norte, vê-se uma expansão destas lojas e a entrada

⁹³ Pelo reconhecimento do trabalho que têm realizado e pelos recursos educativos que disponibilizam de forma livre e acessível (tão essenciais na compreensão e construção desta dissertação), fica a nota de que em 2004 o CIDAC foi agraciado com a Ordem da Liberdade em Portugal, pela defesa dos valores da civilização, da dignificação dos seres humanos e pela liberdade; e em 2008 foram agraciados pela Ordem do Dragoeiro em Cabo Verde, e consideração por todo o trabalho realizado desde 1974.

⁹⁴ Neste artigo também se aponta como uma das dificuldades a falta de pessoal voluntário envolvido nestas associações e cooperativas.

destes produtos nas grandes superfícies. No entanto, e tendo em conta os princípios que regem o Comércio Justo, o acesso de produtos justos em empresas - algumas delas multinacionais – que não protegem os direitos laborais ou a igualdade salarial, pode parecer contraproducente para alguns (Mó de Vida, 2003). Por isso, para reverter este cenário em Portugal algumas associações e cooperativas adaptaram-se à realidade e voltaram-se para o comércio local (que não desmerece importância) e para a Educação para o Desenvolvimento. Esta tendência abre novos caminhos e cria outros espaços para a implementação de uma matriz mais multidimensional do Comércio Justo que é também solidária para com os produtores locais, biológica e ecológica (Coelho, 2017:7).

De facto, esta adaptação vai-se afastando da visão de mercado (tradicional e dominante) do conceito mas mantém os valores fundamentais do movimento como a proteção dos direitos dos trabalhadores, o respeito pela dignidade humana, a diminuição das desigualdades e a proteção ambiental (alternativa), como será explorado em seguida.

3.2. O MOVIMENTO DO COMÉRCIO JUSTO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, MISSÃO E CRÍTICAS

O Comércio Justo surge nos anos 1960 na Holanda inspirado na ideia “*Trade not aid*”, um “desafio” lançado pelos países do Sul Global na Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento em 1964. Estes países queriam uma outra forma de apoio ao desenvolvimento e advogavam que uma cooperação internacional mais livre com os países do Norte Global lhes iria permitir aumentar a sua riqueza interna e ficar menos dependentes das ajudas externas para o desenvolvimento. Claro que esta ideia foi contestada na altura, em particular pelos Estados Unidos, que temiam que o aumento das taxas alfandegárias e uma maior competitividade com os seus produtos diminuíssem a qualidade de vida da sua classe laboral (Frear, Allen J., 1953) e este é um debate que se mantém até hoje e é tema central das sucessivas rondas comerciais (que não terão destaque neste capítulo).

Mas daqui ficou a ideia que impulsionou o Comércio Justo, que então se define como um movimento internacional que visa “denunciar as injustiças do comércio e construir princípios e práticas comerciais cada vez mais justos e coerentes”, promover parcerias

entre os atores da cadeia comercial – dos produtores aos consumidores – e eliminar os intermediários prescindíveis deste processo (CIDAC). Estas parcerias começaram por ser sobretudo Norte-Sul entre as organizações de comércio justo⁹⁵ dos EUA e da Europa e os pequenos produtores de África, Ásia e América Latina com uma visão a longo prazo e com o objetivo de sensibilizar os consumidores do Norte sobre o carácter injusto das estruturas internacionais de comércio (Dalvai, 2015).

Mantendo esta lógica, o comércio justo tem na sua essência quatro áreas de atuação: 1) as Lojas do Mundo situadas sobretudo nas FTO do Norte onde se vendem os produtos dos países em desenvolvimento, que compram diretamente aos pequenos produtores. Estes produtos começaram por ser peças artesanais e em 1973 a Fair Trade Original na Holanda importou o primeiro lote de café de pequenos produtores na Guatemala abrindo espaço para a comercialização de café justo na Europa. Com o sucesso do café e a exigência dos consumidores o mercado justo continuou a expandir-se importando mais produtos (chá, cacau, açúcar, arroz, especiarias) e tornando-os acessíveis com a abertura de mais lojas e a comercialização em supermercados e lojas de produtos biológicos; 2) as parcerias e as redes globais de FTO que nasceram com a necessidade de um diálogo entre as várias organizações no mundo em fóruns e conferências e a representação de toda a cadeia comercial desde o produtor ao consumidor. Nos anos 1980 surgiram as organizações europeias como a EFTA (European Fair Trade Association), a WFTO (World Fair Trade Organisation), a FLO (Fair Trade International) e a NEWS! (the Network of European World Shops) que se reúnem regularmente e ficaram conhecidas pelo seu acrónimo FINE cujo objetivo é “permitir que estas redes e os seus membros cooperem em áreas importantes de trabalho, tais como advocacia e campanhas, normas e monitorização do Comércio Justo.”⁹⁶(WFTO, 2016); 3) a sensibilização, criação de campanhas e trabalho advocacia que é possível (falamos sobretudo das organizações citadas na Europa) através das Lojas do Mundo e que se profissionalizaram, além das campanhas e eventos públicos disponibilizam documentos de pesquisa e criaram um escritório em Bruxelas (FINE Advocacy Office) para centralizar este tipo de trabalho. Estas ações permitiram o reconhecimento destas organizações no seio das instituições europeias e a sua inclusão nas agendas políticas europeias; e 4) o selo de Comércio Justo e as empresas de Comércio Justo que foram criadas como ferramentas de certificação e

⁹⁵ As chamadas FTO – Fair Trade Organisations.

⁹⁶ Tradução da autora. Original: “enable these networks and their members to cooperate on important areas of work, such as advocacy and campaigning, standards and monitoring of Fair Trade.” (WFTO, 2016)

monitorização nos anos 1980 para que estes produtos fossem comercializados além das Lojas do Mundo. A empresa de certificação mais conhecida é a Fair Trade Labelling International (FLO) atualmente Fairtrade International, que determina quais as normas internacionais para produtos comércio justo e permite assim a chegada destes produtos às cadeias mainstream de comércio (WFTO, 2016).

Após os anos 1980 a questão da certificação dos produtos como comércio justo e a sua entrada nas grandes cadeias de comércio é bastante importante no tema pelas suas implicações éticas. O foco da ação passou da sensibilização sobre o paradigma injusto do comércio para atender às exigências do consumidor mainstream:

Originalmente, o objetivo era o autodesenvolvimento dos produtores; gradualmente o objetivo tornou-se garantir a sua não exploração; Originalmente, as comunidades excluídas e marginalizadas eram os beneficiários finais do comércio justo; gradualmente a procura do consumidor tornou-se cada vez mais importante, quase ao ponto de ser a principal necessidade a satisfazer; Originalmente, os conceitos de parceria, contacto direto, sensibilização e intercâmbio equitativo eram os meios; gradualmente o mercado, o estabelecimento de normas éticas e os organismos de certificação tornaram-se os meios⁹⁷ (Dalvai, 2015).

Para Rudi Dalvai, presidente da WFTO, estão aqui presentes dois conceitos diferentes: o do Comércio Justo tradicional centrado no processo de desenvolvimento e na criação de parcerias com os pequenos produtores, e o do Comércio Justo orientado para o mercado que se centra no desenvolvimento e promoção dos selos de certificação e em satisfazer as demandas do consumidor ético que quer ver uma garantia contra a exploração no seu produto (Dalvai, 2015). O problema deste último ponto é que a generalização dos selos de certificação e a orientação do comércio para o consumidor entra não só num contrassenso (Gascón, 2010:64) como abre espaço para outros atores dissimularem a mensagem do Comércio Justo para tornar os seus produtos mais atraentes (Dalvai, 2015). Ainda assim, Rudi Dalvai acredita que estes podem ser conceitos completos e eficazes na criação de uma economia mais humana se usados de maneira consciente para que não sejam absorvidos pela mesma lógica de mercado contra a qual lutam (Dalvai, 2015).

⁹⁷ Tradução da autora. Original: “Originally, the aim was self-development of the producers; gradually the objective became guarantee against exploitation; Originally, the excluded and marginalised communities were the final beneficiaries of fair trade; gradually the demand of the consumer became more and more important, almost to the point of being the main need to satisfy; Originally, the concepts of partnership, direct contact, awareness-raising and equal exchange were the means; gradually the market, ethical standards setting and the certification bodies became the means.” (Dalvai, 2015).

Como Rudi Dalvai refere o Comércio Justo é um conceito em metamorfose (Dalvai, 2015). Autores como Le Mare (2008) ou Low e Davenport (2005) consideram que a definição de Comércio Justo depende se se fala sob a perspectiva de um comprador de uma organização do Norte, ou de um produtor ou camponês de uma organização do Sul (Le Mare, 2008:1924) e, ainda, do contexto geopolítico e temporal em que se inserem (Low and Davenport, 2005:144), criando uma ligação direta entre o Norte e o Sul, visualizando o Norte enquanto ‘consumidor’ e no Sul enquanto ‘produtor’. E esta visão é apoiada (como se observa adiante) por organizações internacionais para o Comércio Justo que necessitavam de um conceito de referência que lhes fosse comum e estruturasse as suas estratégias de atuação. Em 2009 resulta uma carta adotada pela Fairtrade Labelling Organizations International (FLOI) e a World Fair Trade Organization (WFTO) na qual se lê:

Comércio Justo é uma parceria comercial baseada no diálogo, transparência e respeito, que visa uma maior equidade no comércio internacional. Contribui para o desenvolvimento sustentável oferecendo melhores condições de comércio e assegurando os direitos dos produtores e trabalhadores marginalizados – especialmente no Sul. As Organizações de Comércio Justo, apoiadas pelos consumidores, estão ativamente empenhadas no apoio aos produtores, na sensibilização e na campanha para mudanças nas regras e práticas do comércio internacional convencional (WFTO e FLOI, 2009).⁹⁸

A Carta dos Princípios de Comércio Justo de 2009 é um documento de referência para o trabalho de várias organizações e redes de Comércio Justo na sua promoção e definição de políticas, tendo sido redigida em parceria pelas redes globais WFTO e a FLO. Em 2018 uma nova Carta de Comércio Justo foi apresentada pelas mesmas organizações para reforçar os princípios da carta anterior e oferecer uma visão geral e os valores compartilhados entre organizações tendo 3 principais objetivos:

1. Apoiar o trabalho das Organizações de Comércio Justo na sensibilização dos consumidores e cidadãos sobre a importância e o impacto do Comércio Justo, para que mais pessoas se inspirem para participar e apoiá-lo.
2. Facilitar a colaboração entre as Organizações de Comércio Justo, conectando suas missões e estratégias específicas com a filosofia comum do movimento, e promover a colaboração com a economia solidária, os movimentos da agricultura orgânica e outros que lutam por objetivos semelhantes ao movimento do Comércio.
3. Permitir que outras pessoas que trabalham com Organizações de Comércio Justo (no governo, na academia ou no setor

⁹⁸ Tradução da autora. Original: “Fair Trade is a trading partnership, based on dialogue, transparency and respect, that seeks greater equity in international trade. It contributes to sustainable development by offering better trading conditions to, and securing the rights of, marginalized producers and workers – especially in the South. Fair Trade Organizations, backed by consumers, are engaged actively in supporting producers, awareness raising and in campaigning for changes in the rules and practice of conventional international trade” (WFTO and FLOI, 2009).

privado) reconheçam os valores e abordagens que unem o movimento global (WFTO, 2018).

Acima de tudo, a WFTO e a FLO em conjunto disponibilizaram ferramentas de referência para apoiar as várias redes e organizações globais e regionais de Comércio Justo para que se mantenham unidas no mesmo movimento. É importante frisar a qualidade referencial destes documentos pois, apesar disso, não existe um consenso e o movimento tem passado por várias revisões ao longo do ano fruto das diversas críticas e contrassensos a que está sujeito.

César Sánchez-Álvarez (2018) resume as mudanças dentro do movimento de Comércio Justo em quatro fases ou gerações: 1) a primeira geração pauta-se pela abertura das primeiras Lojas do Mundo nos Países-Baixos; 2) a segunda geração situa-se após os anos 1980 com a criação dos selos que provavam a procedência dos produtos de Comércio Justo e garantiam o respeito pela natureza. Foi nesta fase que surgiram as redes internacionais de Comércio Justo como a EFTA e a atual WFTO⁹⁹; 3) a terceira geração é demarcada pela globalização do comércio internacional e pela expansão dos produtos de comércio justo para as grandes superfícies que assim conseguiam através da certificação e da atribuição dos selos da FLO, que se tornaram cada vez mais cobiçados para este fim; e 4) a quarta geração após 2005 é vista como uma evolução do movimento para alcançar novos e maiores mercados ao mesmo tempo que é muito crítica do poder que se instaurou dentro dos sistemas de certificação de comércio justo que procuram atingir nichos de mercado e põem em causa os princípios do movimento (Sánchez-Álvarez, 2018:160-163).

Esta quarta e mais recente geração do movimento também é caracterizada pelo conflito entre estratégias de comércio justo e por novas/outras formas de parceria, retirando o ênfase à relação de cooperação predominante Norte-Sul (como ainda está explícito na definição da WFTO e da FLO) e pensar também em relações Sul-Sul (Sánchez-Álvarez, 2018:163-166), por nem sempre existir um diálogo equitativo entre as organizações do Norte com as do Sul. Angelo Caserta (2003) chama-nos a atenção para este facto, que verifica quando os países do Sul não são integrados na estruturação de campanhas de sensibilização ou na definição de estratégias/parcerias de Educação para o Desenvolvimento, e quando ainda existe um certo paternalismo por parte do Norte, em

⁹⁹ Em 1989 a WFTO tinha a designação de IFTA

que este ajuda o Sul, mesmo que esta tenha sido uma atitude mais típica do início do movimento.

Na verdade existem duas vertentes do Comércio Justo que ajudam a clarificar a sua atuação, a que Caserta se refere como as suas ‘duas almas’:” [1] pagar preços mais justos aos produtores para melhorar as suas condições de vida e permitir o seu próprio desenvolvimento, e [2] acordar a consciência dos cidadãos para obter o seu apoio na luta pela mudança das leis económicas internacionais injustas.” (Caserta, 2003:1). Sendo que o primeiro ponto sobre a questão comercial prende-se com o que é o Comércio Justo, enquanto o segundo ponto sobre campanhas de sensibilização prende-se com o que o Comércio Justo faz (Caserta, 2003), e frequentemente a vertente comercial sobrepõe-se à vertente educativa.

Outros aspetos que se inserem no âmbito do Comércio Justo é a promoção dos Direitos Humanos, dos direitos dos trabalhadores, da igualdade de género ou da proteção ambiental, todavia, a visão de mercado de organizações como a EFTA (no contexto europeu) desvinculam-se do seu cumprimento, aproveitando a boleia do termo para abrir novos mercados, lançar novos produtos ou movimentar um mercado estagnado através de um novo tipo de marketing – e neste contexto estas questões são vistas como *spillovers* no desenvolvimento. Esta visão é partilhada por Goodman (2004) que acredita que o objetivo é estes produtos aproximarem-se dos hábitos do consumidor do Norte, parte das campanhas de Comércio Justo passam pela educação de um “consumo ético” que seja sustentável a nível social e ambiental, permitindo a inflação dos preços dos seus produtos. Da mesma maneira que o Comércio Justo integra um movimento “anti-globalização” com a qual partilha um ativismo de cariz humanista e social, defende o direito dos trabalhadores e a proteção ambiental, e se posiciona contra o regime de comércio internacional desigual e as respetivas organizações (Witkowski, 2015:25), também procura difundir os produtos certificados como Comércio Justo de forma a serem mais acessíveis ao consumidor comum (Goodman, 2004:893). Ou seja, muitas das organizações internacionais de comércio justo procuram por uma forma de sobreviver no sistema ao invés proporem reais alternativas ao paradigma do desenvolvimento dominante (Caserta, 2003).

As duas vertentes, comercial e de sensibilização, não deixam de estar interligadas, o problema está na ênfase colocada na visão comercial em detrimento das campanhas de sensibilização por darem menos espaço de participação aos produtores e por selecionarem

as temáticas de ação de acordo com a conveniência do mercado, como acontece com o café, que é dos produtos mais promovidos nas campanhas de comércio justo por ser o mais consumido e conhecido dos consumidores. No lado inverso, as próprias campanhas de sensibilização têm pouco contacto com os produtores: existe de facto uma estratégia de educação dos consumidores sobre os direitos dos trabalhadores e as injustiças estruturais no sistema económico sem haver o mesmo diálogo no lado dos produtores; por outro lado, as pequenas lojas e retalhistas de produtos de comércio justo muitas vezes não conseguem ter contacto direto com os produtores (Caserta, 2003). No fundo, nem sempre é possível verificar uma forte parceria Norte-Sul, continuando-se a reproduzir a divisão geográfica e económica.

Concha e Figueira (2011) têm uma visão mais crítica ao afirmarem que o movimento do comércio justo acentua e perpetua a divisão colonial por os seus fundamentos filosóficos e operacionais não se diferenciarem do paradigma do comércio internacional. Por outro lado e assim como Caserta (2003), não acreditam que o movimento tenha conseguido ultrapassar as desigualdades nas relações Norte-Sul onde o sujeito-objeto do comércio justo continua a ser o Sul, visto como a parte atrasada do globo que tem de ser desenvolvida (Concha e Figueira, 2011:13). E o que sustenta a divisão colonial dentro do movimento:

Continua a ser a subjetividade eurocêntrica, materializada na submissão das populações do "Sul" aos parâmetros concebidos e planeados no "Norte". Tratando-se de uma questão de acesso a um mercado global, ao "promover" esta oportunidade de inserção e ligação com sujeitos geograficamente distantes dos centros de poder¹⁰⁰ (...) (Concha e Figueira, 2011:14).

Como nos diz Gascón (2010) o Comércio Justo não é uma alternativa epistemologicamente simples que se baseia apenas no pagamento justo de um produto para garantir a sustentabilidade social e ecológica, por isso se fala num movimento ou até em movimentos que se confrontam com várias questões, entre as quais: é lógico exportar bens e produtos para países que também os produzem? É ecologicamente e socialmente sustentável a exportação de parte da produção de um mercado local para o mercado internacional? Os selos de certificação são eficazes para gerar confiança no consumidor final ou comportam mais problemas para os camponeses que não podem suportar esse

¹⁰⁰ Tradução da autora. Original: "sigue siendo la subjetividad eurocéntrica, materializada en el sometimiento de las poblaciones del "Sur" a los parámetros diseñados y planificados en el "Norte". Al tratarse del acceso a un mercado global, al "promocionar" esta oportunidad de inserción y conexión con sujetos distantes geográficamente de los centros de poder (...)"(Concha e Figueira, 2011:14)

custo, como o encarecimento dos seus produtos e assim a sua marginalização? Faz sentido as transnacionais agroindustriais comercializarem este tipo de produtos? E o que faz o movimento perder legitimidade na denúncia do modelo agroindustrial que domina o comércio internacional? (Gascón, 2010:61:62).

Pelas várias interpretações e visões que refletem os questionamentos existentes no movimento, também na revista da Plataforma Portuguesa para as ONGD se destacam duas visões de atuação: uma tradicional e dominante, institucionalizada pelas organizações internacionais de Comércio Justo¹⁰¹ que se focam sobretudo na relação comercial Norte-Sul, no acesso pelos produtores do Sul aos mercados internacionais e pelo pagamento de preços justos; e uma visão mais global e alternativa, presente nos movimentos sociais que lutam contra a globalização neoliberal e creem que os critérios de Comércio Justo devem fazer parte de todas as fases do processo comercial, da produção, à distribuição e à venda (Coelho, 2017:6).

Num outro documento que podemos encontrar no reportório de documentação online da organização CIDAC – o Manifesto ‘Abrindo Espaço por um Comércio Justo’ – a posição que adotam é a de que o Comércio Justo “é um movimento social que, através de uma prática comercial, um trabalho de sensibilização e mobilização aspira transformar os atuais modelos de relações económicas e participar na construção de alternativas” (CIDAC, s.d).

Estas diferenças revelam uma falta de conformidade no movimento assim como as potencialidades que tem, especialmente se aplicada no quadro da Educação para o Desenvolvimento. Ainda assim, há princípios basilares que devem ser (e em parte são) trabalhados pelas diversas instituições e organizações, que aglomeramos da seguinte maneira: 1) reduzir a pobreza através do comércio, criando mais oportunidades para os pequenos produtores, apoiando cooperativas e associações; 2) assumir responsabilidades sobre todas as partes envolvidas, de acordo com uma lógica horizontal; 3) realizar acordos comerciais que coloquem as pessoas acima do lucro e garantem boas condições de trabalho através da fixação de um preço justo acordado em diálogo e participação com as partes envolvidas; 3) proteger e promover os Direitos Humanos, nomeadamente os direitos das crianças, impedindo o trabalho infantil, dos povos indígenas e das mulheres, garantindo a igualdade salarial; 4) reforçar e desenvolver capacidades organizativas,

¹⁰¹ Como a WFTO e a FLO.

comerciais e produtivas, através do apoio técnico e formação aos produtores e trabalhadores; 5) respeitar e proteger o meio ambiente utilizando matérias primas sustentáveis, reduzir o consumo energético através das energias renováveis, utilizar métodos de produção biológicos e manter exigências de proteção ambiental; e podemos adicionar 6) promover e divulgar estes princípios e consciencializar para as injustiças sociais e económicas com recurso a uma ética honesta de marketing ou da Educação para o Desenvolvimento (Coelho, 2017:7, CIDAC).

Discutindo estes princípios e formas de atuação com uma visão crítica, estreitar as relações e o diálogo Norte-Sul incluindo os produtores como atores fundamentais nesta rede, e adicionar esta temática nas agendas de Educação para o Desenvolvimento, pode ser bastante benéfico para as organizações e sociedade civil tanto no Norte como no Sul. Para Caserta (2003) acrescentava valor e credibilidade ao movimento, chamariam mais pessoas para a causa e despertariam consciências a favor da justiça social, além de ter um maior impacto na Educação para o Desenvolvimento. De seguida, iremos ver como é que a sociedade civil se mobiliza neste sentido e como se consolida o movimento.

3.3. CONSOLIDAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DE COMÉRCIO JUSTO: ECONOMIAS SOLIDÁRIAS E SOBERANIA ALIMENTAR

Tanto as economias solidárias como a soberania alimentar são práticas que apoiam o processo transformador do Comércio Justo, reclamado pelas organizações mais globais e alternativas, tal como podemos ler no Manifesto ‘Abrindo Espaço por um Comércio Justo’¹⁰²: “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.”. O contributo da economia solidária está na multiplicidade de estratégias e ferramentas estruturadas a partir dos movimentos sociais contra-hegemónicos, enquanto a soberania alimentar pode ser considerada o culminar destas lutas por permitir aos produtores ter poder de decisão sobre as suas próprias políticas agrícolas e alimentares¹⁰³.

¹⁰² Disponível em cidac.pt/files/1113/8513/3239/manifiesto_portugues.pdf

¹⁰³ Disponível em <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/soberania-alimentar/>

As sucessivas crises numa era de cooperação e desenvolvimento internacional vividas pelo Sul Global, deram força para a sociedade civil se organizar e procurar soluções viáveis para a sua própria subsistência. Nos anos 1980, na América Latina, estes movimentos traduziram-se numa contestação ao paradigma do desenvolvimento neoliberal e numa organização económica e social baseada no local:

O Sul Global tem experimentado formas de produção local e cooperativa sem fins lucrativos, distribuição, ocupação e utilização da terra, impulsionada por valores comunitários, e organizado processos de tomada de decisão coletiva e participação direta dos envolvidos nestes esforços (Dinerstein, 2014:1)

Este tipo de organização enquadra-se no conceito de Economia Solidária, que se deve distinguir da Economia Social com origem na Europa. Nos recursos do CIDAC, entendemos que:

O objetivo é criar atividades económicas sustentáveis, geridas na base da cooperação entre os seus trabalhadores/as, numa perspetiva de desenvolvimento local e de construção de outras relações sociais, emancipadoras e equitativas. Tem por isso uma visão mais multidimensional, que vai para além do económico, e integra fortemente a educação, a cultura, a ação política para a transformação social (CIDAC)¹⁰⁴.

A vertente política é fundamental neste conceito e prática, inserida num paradigma de desenvolvimento alternativo que se articula com outras alternativas ao desenvolvimento. As economias solidárias estão integradas em redes de promoção das economias sociais e solidárias através de cooperações e associações que identificam uma série de crises combinadas derivadas do capitalismo – ecológicas e ambientais, energéticas, económicas – que se pretende ultrapassar: por um lado, algumas destes redes procuram apoio nos movimentos sociais para se manterem num ‘capitalismo benevolente’ que se encaixe no paradigma do desenvolvimento alternativo, enquanto os movimentos sociais que surgiram de graves crises económicas e políticas – elevadas taxas de desemprego, pobreza e destruição ambiental – confrontam diretamente as políticas neoliberais e levantam uma bandeira contra-hegemónica (Dinerstein, 2014:1-3).

O movimento dos Zapatistas no México, os indígenas nos Andes e na Amazônia ou o movimento dos Sem Terra no Brasil, são exemplos do potencial deste tipo de organização

¹⁰⁴ Disponível em <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/economia-solidaria/>

económica por terem as suas próprias realidades, valores e costumes como a referência para o seu movimento. As suas formas de atuação pautam-se por:

Valorização do trabalho, através da concretização de relações de trabalho cooperativas, democráticas e criativas, baseadas na autogestão no seio dos empreendimentos; na promoção da autonomia, individual e de grupo, no contexto da comunidade a que se pertence, baseada no pensamento crítico e na co-responsabilidade; na visão para além do grupo, ou seja, no desenvolvimento das comunidades a vários níveis, a começar pelo local; na iniciativa produtiva como resposta às necessidades das pessoas e das comunidades e não como meio de gerar lucro, independentemente do que se produz, para quem e de que forma (CIDAC¹⁰⁵)

Na verdade, cada movimento acaba por ter a sua pauta e a sua luta, e ainda que as economias solidárias sejam reconhecidas pelos Estados e estejam representadas nas instituições internacionais, nem por isso deixam de ter constrangimentos, principalmente no que diz respeito à sua autonomia.

Num outro espectro, Dacheux e Goujon (2012) pensam nas economias solidárias de uma forma mais global, tanto no Norte como no Sul, e multidisciplinar, apesar de se manterem num âmbito económico e comercial, quando consideram como atividades do sector o microfinanciamento solidário, comércio justo, redes de trocas locais e pessoas e serviços, identificam como estratégias de ação comuns nestas redes: 1) a ligação entre uma atividade produtiva com as necessidades sociais ao invés do lucro; 2) a produção de bens e serviços baseada na participação de homens e mulheres; 3) a construção de redes de apoio sociais a nível local, nacional e internacional baseadas no consenso e na cooperação; 4) e a regulamentação democrática da atividade económica (Dacheux and Goujon, 2012:206).

Para estes autores, “a economia solidária é uma economia transicional. Compreende práticas que, na grande maioria dos casos, são direcionadas às atividades em desenvolvimento que pertencem (...) à chamada ‘economia de base’¹⁰⁶ (Dacheux and Goujon, 2012:207) por terem a capacidade de obter um estatuto legal, por conseguirem criar uma economia plural e de subsistência e por abrirem um caminho para a participação

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/economia-solidaria/>

¹⁰⁶ Tradução da autora. Original: “the solidarity economy is a transitional economy. It concerns practices which, in the vast majority of cases, are aimed at developing activities that belong to (...) called the “ground floor economy”(Dacheux and Goujon, 2012:207)

política da sociedade civil e darem essa oportunidade a grupos marginalizados da sociedade (Dacheux and Goujon, 2012:207). Mas nem por isso descaram a diversidade geográfica e os diferentes contextos sociais em que estas economias podem surgir, daí trazem para a discussão uma visão mais global e não só focada na América Latina.

O carácter das economias solidárias também depende dos movimentos onde se organizam que contribui para esta pluralidade de realidades. Acima de tudo reivindicam a participação democrática dos cidadãos e procuram o desenvolvimento individual através do desenvolvimento coletivo. Por isso os mesmos autores acreditam que:

A economia solidária é baseada na ideia de que o desenvolvimento não pode beneficiar todos os membros da comunidade a não ser que a própria comunidade se organize em linhas democráticas que sustentem uma participação efetiva de cada membro individual¹⁰⁷ (Dacheux and Goujon, 2012:208)

Neste ponto, convergimos com a ideia de desenvolvimento de Paulo Freire, que acreditava que uma sociedade só seria considerada desenvolvida quando cada um dos seus indivíduos tivesse liberdade de escolha e fosse, primeiro, desenvolvido por si. A ideia de economia solidária não olha para indicadores económicos, mas para as condições sociais dos membros das comunidades em que se pratica.

É neste sentido que também a soberania alimentar tem um papel importante enquanto um “direito efetivo à alimentação saudável e respeitadora do ambiente para todas as pessoas”¹⁰⁸ através de práticas agrícolas sustentáveis que respeitem as culturas autóctones e sejam equitativas, oferecendo mais dignidade social a todas as pessoas – principalmente aquelas que dependem do sector agrícola – assim como proteger os recursos naturais e lutar contra a sua privatização (da terra, da água e das sementes). É ainda um direito das pessoas poderem decidir sobre as suas políticas agrícolas e alimentares, “decidir o que cultivar, o que e como comercializar, o que destinar ao mercado interno e ao mercado externo, e controlar os recursos naturais básicos.”¹⁰⁹

A soberania alimentar é tida como um movimento social nascido da globalização da indústria e políticas agrícola que retiravam autonomia e poder de decisão aos pequenos

¹⁰⁷ Tradução livre do original: “The solidarity economy is based on the idea that development cannot benefit all members of the community unless the community itself is organised on democratic lines and sustains the effective participation of every individual member.” (Dacheux e Goujon, 2012:208)

¹⁰⁸ Disponível em <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/soberania-alimentar/>

¹⁰⁹ Ibidem

agricultores. O Movimento Internacional dos Camponeses, La Via Campesina criado em 1993 reflete este contexto sendo um movimento internacional de organizações camponesas de pequena e média escala que une os camponeses sem terra, mulheres e jovens rurais, indígenas e migrantes e trabalhadores agrícolas de todo o mundo, que visam lutar pela defesa dos pequenos agronegócios, criar uma visão comum e participar diretamente nas decisões que os afetavam. Defende a soberania alimentar destes grupos como uma forma de promover mais justiça e dignidade social e opõem-se fortemente à agricultura corporativa que destrói relações sociais e com a natureza¹¹⁰.

Em 1996, o movimento apresentou na World Food Summit¹¹¹ a sua visão política de soberania alimentar:

A soberania alimentar é o direito dos povos a alimentos saudáveis e culturalmente apropriados produzidos através de métodos sustentáveis e o seu direito a definir os seus próprios sistemas alimentares e agrícolas. Desenvolve um modelo de produção sustentável em pequena escala que beneficia as comunidades e o seu ambiente. A soberania alimentar dá prioridade à produção e consumo local de alimentos, dando a um país o direito de proteger os seus produtores locais de importações baratas e de controlar a sua produção.

Inclui a luta pela terra e uma verdadeira reforma agrária que garanta que os direitos de utilização e gestão de terras, territórios, água, sementes, gado e biodiversidade estejam nas mãos de quem produz alimentos e não do sector empresarial¹¹² (La Via Campesina¹¹³).

O movimento pauta-se ainda pela 1) promoção da ecologia agrícola e defesa das sementes locais; 2) promoção dos direitos dos camponeses e luta contra a sua criminalização, discriminação e deslocamento forçado; e 3) descentralização da sua estrutura para dar equidade a todas as regiões.

Respeitar os produtores agrícolas é também respeitar a saúde do consumidor, como podemos verificar na estratégia de atuação do CIDAC que prioriza o consumo de produtos

¹¹⁰ Disponível em: <https://viacampesina.org/en/international-peasants-voice/>

¹¹¹ Conferência organizada pela FAO (Food and Agricultural Organization) entre 13 e 17 de Novembro que se compôs por 5 dias de reuniões com representantes de 185 países e da comunidade europeia com o imperativo de erradicar a pobreza. Da conferência resultou a adoção da Rome Declaration on World Food Security e o World Food Summit Plan of Action (disponível em: <https://www.un.org/en/development/devagenda/food.shtml>).

¹¹² Tradução da autora. Original: “Food sovereignty is the right of peoples to healthy and culturally appropriate food produced through sustainable methods and their right to define their own food and agriculture systems. It develops a model of small scale sustainable production benefiting communities and their environment. Food sovereignty prioritises local food production and consumption, giving a country the right to protect its local producers from cheap imports and to control its production.

It includes the struggle for land and genuine agrarian reform that ensures that the rights to use and manage lands, territories, water, seeds, livestock and biodiversity are in the hands of those who produce food and not of the corporate sector.” (La Via Campesina)

¹¹³ Disponível em: <https://viacampesina.org/en/international-peasants-voice/>

locais e da época evitando assim o uso de conservantes e aditivos e um maior gasto energético, e cortando despesas desnecessárias em transportes e intermediárias, resultando numa melhor gestão económica e ambiental¹¹⁴ ao mesmo tempo que refletem sobre as questões contraditórias no movimento de comércio justo lançadas por Jordi Gastón (2010) respeitantes à sustentabilidade económica e ecológica da internacionalização destes produtos e mercados locais.

A pobreza e a insegurança alimentar são “causa e efeito” quando vemos um acesso desigual a produtos de qualidade ou quando as populações mais pobres concentradas em zonas rurais são afetadas pela desflorestação e pela má qualidade dos solos, e sem uma alimentação adequada têm a própria saúde em risco afetando todos os aspetos da sua vida. Para Ferreira (2018):

A construção de um mundo mais pacífico e de um desenvolvimento inclusivo não será possível sem resolver o problema da fome, que é fator de doença e de insucesso das políticas educativas, fomenta tensões sociais e conflitos, afeta a produtividade e o crescimento e, em suma, impede o desenvolvimento e a erradicação da pobreza (Ferreira, 2018:14).

É preciso assegurar uma alimentação de qualidade a toda a população mundial sem pôr ainda mais em risco a saúde ambiental do planeta e garantindo a proteção dos Direitos Humanos.

O papel da soberania alimentar passa, de sobremaneira, pelas seguintes vertentes: 1) garantir o direito a alimentação saudável e de qualidade; 2) garantir o direito dos povos decidirem como gerir os seus recursos de forma sustentável; 3) garantir a proteção dos Direitos Humanos, e; 4) garantir a preservação da biodiversidade.¹¹⁵ Grande parte deste trabalho é feito através de campanhas de sensibilização e educação ambiental para que seja possível a mudança de métodos de produção agrícola e a consciência de como tomar decisões mais responsáveis (no caso do consumidor comum).

O reforço da sociedade civil no caso português defendido pela ONGD ReAlimentar, a Rede Portuguesa pela Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, é fundamental na influência da agenda política para confrontar este desafio complexo e intersectorial, no entanto, esta é uma ação também da responsabilidade de cada um – a educação para um

¹¹⁴ Disponível em: <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/soberania-alimentar/>

¹¹⁵ Ver a Carta de Princípios da ReAlimentar disponível em <https://www.realimentar.org/carta-de-principios.html>

consumo responsável coloca o consumidor num papel de ativista, consciencializando para a responsabilidade de consumo, oferecendo ferramentas para a tomada de decisões de consumo críticas e conscientes que contribuem para uma maior dignidade humana e para o respeito pelo meio ambiente¹¹⁶. Em conclusão, nas palavras da irmã Solange Lussi (2017):

Precisamos de ações mobilizadoras em pequenas e grandes escalas que nos deem o poder de decisão sobre as nossas escolhas de consumo. Precisamos de ter conhecimentos da alimentação, optar por alimentos locais e sazonais com sabores intensos e reais, não desperdiçar comida e reaproveitar os alimentos do dia-a-dia. Precisamos de transformar o mundo, o nosso “pequeno mundo”, tornando-o mais sustentável pela alimentação e lutando pela Fome Zero.
Precisamos defender a cultura alimentar, alimento para a alma e para corpo de um povo, que nutre a autonomia e a soberania alimentar (Lussi, 2018:21)

3.4. CONCLUSÃO: EDUCAR PARA O CONSUMO EM BUSCA DE SOCIEDADES MAIS JUSTAS E EQUITATIVAS

O Comércio Justo é um movimento internacional que visa denunciar as injustiças do sistema comercial internacional e pretende construir práticas comerciais cada vez mais justas e equitativas, criando “uma aliança entre todos os atores da cadeia comercial, dos produtores/as aos consumidores/as, excluindo os intermediários não necessários”¹²⁰.

Ao longo deste capítulo verificámos que existem duas correntes essenciais associadas ao movimento: 1) uma corrente tradicional institucionalizada nas organizações internacionais de comércio justo como a FLO e a WFTO que mantêm uma matriz Norte-Sul e se focam na equidade do comércio internacional através do sistema de certificações nos produtos como comércio justo e promovendo a entrada dos pequenos agronegócios no sistema global de comércio; e 2) uma corrente mais crítica que questiona a matriz neoliberal e o modelo moderno/colonial que persiste na corrente tradicional e se verifica na matriz Norte-Sul.

Contudo, não nos podemos esquecer que o Comércio Justo se pauta por ser um movimento alternativo daí enfrentar vários desafios para levar a cabo a sua missão sem

¹¹⁶ Ver em <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/consumo-responsavel/>

¹²⁰ Disponível em: <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/comercio-justo/>

cair na lógica colonial e na crítica ao desenvolvimento que até aqui analisamos e para a qual Caserta (2003) ou Concha e Figueiras (2011) nos chamam a atenção quando verificam que o movimento se mantém no sistema capitalista e não consegue ultrapassar o paternalismo do Norte (desenvolvido) em relação ao Sul (em desenvolvimento).

Neste sentido, aprender mais sobre o contributo do CIDAC, os seus valores e estratégias de atuação foi extremamente importante na criação de uma análise crítica sobre o tema. O Centro alia-se a uma estratégia de Educação para o Desenvolvimento para que consiga envolver pessoas e instituições na criação de um pensamento crítico que questione o contexto em que vivemos no sentido de gerar uma transformação social¹²¹.

Educar sobre o consumo pode ir mais além do que pagar preços por um produto como café ou chocolate quando aliado a questões de soberania alimentar e economia solidária. Agregar estas temáticas ao movimento permite o apoio dos diferentes atores da sociedade na luta contra os sistemas comerciais injustos ao criar alianças entre produtores e consumidores, ao educar para pensar localmente e apoiar os comércios locais, ao criar redes de trabalho em conjunto de economias solidárias e soberania alimentar. Desta forma, não só se geram movimentos transformadores na sociedade civil como o próprio movimento de comércio justo ganha mais coerência e eficácia (Gascón, 2010:76).

¹²¹ Disponível em: <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/educacao-para-o-desenvolvimento-ed/>

REFLEXÕES FINAIS

Falar de desenvolvimento é refletir sobre o mundo em que vivemos, entender os nossos contextos, desmitificar as nossas crenças e equilibrar as nossas ambições. O que acaba por ser um exercício semelhante ao que se propõe Catherine Walsh quando fala da descolonialidade como um projeto de vida. Entender os nossos contextos, pois, como pudemos analisar no primeiro capítulo, não existe uma universalidade nem um só conhecimento originário no Norte Global. A civilização moderna pode ter tido origem na Europa mas não necessariamente é um modelo que possa/deva ser reproduzido nos restantes cantos do globo, nem as suas intenções à boleia da bandeira do desenvolvimento são beneméritas; desmitificar as nossas crenças para que possamos ver além dos nossos olhos e dos nossos contextos, entender que existem outras realidades com culturas, necessidades e conceitos diferentes dos nossos, como descobrimos ao falar de colonialismo; e equilibrar as nossas ambições (este ponto tem um tom mais pessoal) num mundo altamente acelerado onde o desenvolvimento é visto com indicadores económicos numa lógica linear, nos esquecemos da nossa sustentabilidade e da sustentabilidade do planeta.

Enquanto aluna de Relações Internacionais, com as típicas ambições de uma/um estudante deste curso, acreditava no desenvolvimento como uma solução para reduzir a pobreza e as desigualdades sociais, proteger os Direitos Humanos e alcançar uma maior equidade social. Porém, havia uma questão de base que não me sossegava: como é que se vive um paradigma de desenvolvimento há cerca de 60 anos e nem por isso estas questões parecem melhorar? A teoria crítica foi uma ferramenta imprescindível para atingir os resultados aqui analisados por ter dado espaço e abertura aos conhecimentos do Sul Global e para ter capacidade de procurar por alternativas e soluções plurais.

Ao desconstruir o paradigma do desenvolvimento foi possível entender a importância da pedagogia e da epistemologia, de tal forma que ainda hoje na nossa sociedade verificamos como os valores modernos e coloniais nos afetam, na forma como consumimos e na forma como olhamos para o “outro”. Recuperando as críticas à modernidade e o utilitarismo burguês de Dussel, fomos educados para acreditar que a nossa felicidade é monetária e que o nosso propósito é o trabalho. Pelo contrário: a nossa educação está a gerar uma sociedade cada vez mais infeliz, mais doente e mais oprimida, e um mundo cada vez mais

desigual, mais destruído e mais saturado. Para Paulo Freire, não é nos indicadores económicos e na riqueza que se verifica o desenvolvimento de uma sociedade, pode-se verificar o seu nível de modernização mas o verdadeiro desenvolvimento só ocorre quando os indivíduos dessa mesma sociedade se libertam da opressão na qual vivem e consigam tomar as suas próprias decisões livremente e com uma atitude crítica.

Para englobar todas estas questões, analisámos o Comércio Justo enquanto prática pedagógica alternativa. Devido às suas dimensões económica, social, política e ambiental, este é um movimento com um grande potencial de transformação, contudo também deve ser revisto sob um olhar crítico para não se cair nas armadilhas neoliberais. Recorrendo aos recursos pedagógicos do CIDAC e à sua experiência e estratégias de atuação, encontrámos ferramentas que nos ajudam a criar um pensamento mais crítico e a encontrar soluções alternativas para colmatar as desigualdades e injustiças sociais e proteger o meio ambiente. Uma educação para o desenvolvimento partindo dos princípios e práticas do Comércio Justo mais global e alternativo, com um enfoque mais social e crítico ao invés da visão mais tradicional e comercial que se foca apenas nas relações comerciais, pode de facto ter efeitos muito positivos na mobilização da sociedade civil e na criação de uma cidadania global mais crítica e eficaz.

No ano corrente deparamo-nos com o surto da pandemia COVID-19 que veio abalar o mundo e trouxe algumas reflexões sobre o paradigma em que vivemos, expondo as fragilidades dos nossos sistemas e a consciência de que nós (seres humanos) estamos conectados com a natureza e as nossas comunidades são interdependentes. Para Kothari et al. (2020) esta crise mostra-nos uma civilização que está a morrer por ter sido crente num modelo neoliberal que em vez de trazer prosperidade trouxe devastação ecológica e social mas é uma oportunidade para que surjam outros paradigmas baseados no decrescimento, no respeito pelos limites da natureza e dos recursos naturais e pela sua redistribuição equitativa. O desafio é refazer a economia que leve a profundas mudanças estruturais e tomar atenção à pluralidade de mundos já existentes, como o *Buen Vivir* (na América Latina) e o *Ubuntu* (na África do Sul) (Kothari et al., 2020). Boaventura de Sousa Santos também contribui para o tema salientando que a crise pandémica evidencia ainda mais as desigualdades sociais ao mesmo tempo que se pode revelar uma oportunidade de investir mais no sistema social e de haver uma reconversão energética (Santos, 2020).

Por outro lado, alguns atores da sociedade civil e ONGDs começaram já a visualizar as janelas de oportunidade para um desenvolvimento sustentável e para a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Aproveitando as palavras de Luisa Teotónio Pereira:

As raízes da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (EDCG) estão no meio de nós: tentar olhar para longe (e não só geograficamente), a partir de onde estamos; trazer à luz do dia o que está invisibilizado e é fundamental; perceber que por trás de alguma informação há muita outra que contribui para explicar a primeira; compreender que há atitudes, e forças opostas que se ativaram, porque nas suas dinâmicas querem ter uma palavra a dizer sobre o presente, com olhos postos no futuro; aprender, simultaneamente, sobre cada um de nós, sobre todos os outros, sobre o nosso mundo (Pereira, 2020:10).

As ferramentas para pensarmos criticamente sobre as sociedades em que vivemos e a procurar por soluções estão presentes na EDCG como expõe aqui Luísa Teotónio Pereira. Então, como é que o Comércio Justo pode ser uma prática pedagógica, integrada nas agendas de ED, que promove outras formas de desenvolvimento, mais justas a nível social, económico e ambiental, contribuindo para uma maior equidade social?

Ainda que tenha ‘comércio’ no nome, o movimento desdobra-se em duas vertentes de atuação, a sensibilização e a atividade comercial, e em duas perspetivas, uma mais tradicional e outra mais global e alternativa. A análise crítica realizada ao longo desta dissertação foi fundamental para conseguirmos distinguir estas duas visões e entender quando estamos perante um discurso mascarado que se adapta às convicções atuais sem mudar o paradigma, ou quando existem de facto mecanismos a favor da sua mudança e transformação. O Comércio Justo de uma visão mais tradicional oferece uma outra forma de relacionamento entre os atores no processo comercial, foca-se em apoiar os produtores mais desfavorecidos – essencialmente do Sul Global – para terem as mesmas oportunidades de acesso aos mercados internacionais, em pagar preços mais equitativos (que variam de acordo com a paridade económica de cada país) e em eliminar os intermediários desnecessários desta rede. O contrassenso está precisamente em comercializar estes produtos “justos” em grandes superfícies que não são aclamadas pelo respeito pelos direitos laborais, e em arranjar novos espaços para mais produtos a preços inflacionados que impulsionem um mercado estagnado.

Por outro lado, a visão global e alternativa, tem um papel mais ativo que consegue unir a sensibilização e consciencialização da sociedade civil com uma relação comercial mais justa. É aqui que se enquadra o CIDAC e onde encontramos as ligações entre a crítica à

modernidade e ao eurocentrismo, a pedagogia descolonial e a educação para o desenvolvimento e cidadania global, e as estratégias alternativas a favor de uma maior equidade global. Compreender o mundo em que vivemos passa pela educação, mas por uma educação que nos permita ver além da nossa realidade e dos nossos contextos. É preciso tomar consciências sobre as desigualdades e injustiças sociais que alimentam o mercado neoliberal à custa dos sacrifícios das populações mais pobres e desfavorecidas, que não se concentram só no hemisfério Sul; é preciso proteger os Direitos Humanos, os direitos laborais, a igualdade de género e proteger o meio ambiente para diminuir os nefastos efeitos produzidos pela sociedade de consumo; é preciso sabermos o que temos em cima da mesa para tomar-mos melhores decisões a todos estes níveis. Por isso este trabalho começa numa sociedade educada e numa tomada de consciência de que somos todos interdependentes. Tomar decisões conscientes com certeza se irá refletir nos produtores e nos seus modos de produção, que por sua vez se irá traduzir numa melhor qualidade dos seus produtos e num meio ambiente mais saudável.

A EDCG e o Comércio Justo são dois movimentos onde podemos adquirir ferramentas para atuar sobre estas problemáticas e tomar as rédeas do nosso futuro. Estes processos de transformação não são fáceis e exigem um constante trabalho de reflexão e de desconstrução, pois só assim é possível termos a verdadeira liberdade de decidir sobre a nossa vida, a vida em que todos estamos interligados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Alberto (2013) "El Buen Vivir - Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos", primera edición. ed, Antrazyt. Icaria Editorial, Barcelona, 2013.
- Albuquerque, Germán (2013) "El Tercermundismo como paradigma científico en América Latina: El pensamiento de Orlando Fals-Borda" *Universum* 28, 209–227.
- Andreotti, Vanessa (2010) "Postcolonial and post-critical “global citizenship education.”" *Education and Social Change*, 233–245.
- Andreotti, Vanessa (2014) "Critical literacy: theories and practices in development education". *Policy & Practice: A development education review* 19, 12–32.
- Baquero, Sergio Angel, Caicedo Ortiz, Julián Andrés, Rico Noguera, Juan Carlos (2015) "Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados", Bogotá, *Análisis Político* (85), 76–92.
- Berger, Mark T. (2004) "After the Third World? History, destiny and the fate of Third Worldism", *Third World Quarterly* 25 (1), 9–39.
- Betto, Frei (2005) "Los desafíos de la educación popular", *Decisio, Saberes para la acción en educació de adultos* (10), 25–32.
- Bolivia, 2012. Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien.
- Bourn, Doug (2014) "What is meant y development education?" *Revista Sinergias, Educação para o desenvolvimento: conceitos e caminhos*, 7–23.
- Brito Lorenzo, Zaylín (2008) "Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire", in: *Paulo Freire. Contribuciones Para La Pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 29–47.
- Brohman, John (1995) "Universalism, Eurocentrism, and ideological bias in development studies: from modernisation to neoliberalism", *Third World Quarterly* 16(1), 121–162.
- Cajigas-Rotundo, Juan Camilo (2007) "La biocolonialidad del poder: Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo", in: *El Giro Decolonial: Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global*, Serie Encuentros. Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Cabra, Eduardo; Pérez, René; Arcaute, Rafael (2011) "Latinoamerica" [gravado por Calle 13] in *Entren los que Quieren*. Sony Latin, Miami 2011.

- Cardoso, Fernando Henrique; Faletto, Enzo (1975) "Dependência e Desenvolvimento na América Latina - Ensaio de Interpretação Sociológica", 3ª Edição. ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- Caserta, Angelo (2003) *As duas almas do Comércio Justo*, CIDAC, <https://www.cidac.pt/files/7413/8513/2533/DuasAlmasCJ.pdf>, [17 de Julho de 2017]
- Castoriadis, Cornelius (1984) "Reflections on "Rationality" and "Development.", *Thesis Eleven* 11(10), 18–36.
- Castro-Gómez, Santiago (2007) "Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes" in: *El Giro Decolonial: Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global*, Serie Encuentros. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 79–93.
- Castro-Gómez, Santiago (2000) "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro," in: *La Colonialidad Del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 145–162.
- Césaire, Aimé (2001) "Le développement comme colonialisme", *L'Écologiste* 2 (4), 71.
- CIDAC (2010) *CIDAC: Programa a 5 anos 2010-2014*, https://www.cidac.pt/files/8613/8495/0116/CIDAC_Programa_2010_2014_.pdf [12 de Outubro de 2020]
- CIDAC (2003) *Educação para o Desenvolvimento: evolução histórica do conceito*, [cidac.pt/files/9313/8497/0497/EDevolucaoDoConceito.pdf](https://www.cidac.pt/files/9313/8497/0497/EDevolucaoDoConceito.pdf), [12 de Outubro de 2020]
- Coelho, Sandra Lima, (2017) "Um movimento social em "movimento": as (re)configurações do comércio justo", *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD* (14), 5–7.
- Concha, Paz; Figueira, Patricia (2011) "Comercio Justo, otra cara del Desarrollo", *Gazeta de Antropología* 27(1), 1–18.
- Dacheux, Eric; Goujon, Daniel (2012) "The solidarity economy: an alternative development strategy?" UNESCO, Open Forum, 205–215.
- Dalvai, Rudi (2015) *The Metamorphosis of Fair Trade*, World Fair Trade Organization. <https://wfto.com/our-path-fair-trade/metamorphosis-fair-trade> [13 de Outubro de 2020]

- Dinerstein, Ana Cecília (2014) "The Hidden Side of Social and Solidarity Economy: Social Movements and the "Translation" of SSE into Policy (Latin America)", Presented at the Occasional Paper 9 Potential and Limits of Social and Solidarity Economy, United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD), Geneva.
- Dirlik, Arif (2004) "Spectres of the Third World: global modernity and the end of the three worlds". *Third World Quarterly* 25(1), 131–148.
- Dussel, Enrique (2019) *The Pedagogics of Liberation: A Latin American Philosophy of Education*. Punctum books. <https://punctumbooks.com/titles/pedagogics-of-liberation/> [21 de Maio de 2020]
- Dussel, Enrique (2008) "The "Philosophy of Liberation," the Postmodern Debate and Latin American Studies" in: *Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate*. Duke University, Durham, pp. 335–349.
- Escobar, Arturo (2012) *La invención del desarrollo*, Segunda Edición. ed. Editorial Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Escobar, Arturo (2010) "Latin America at a Crossroads: alternative modernizations, post-liberalism, or post-development". *Cultural Studies* 24, 1–65.
- Escobar, Arturo (2004) "Beyond the Third World: imperial globality, global coloniality and anti-globalisation social movements" *Third World Quarterly* 1(25), 207–230.
- Escobar, Arturo (1990) "Imagining a post-development era? Critical thought, development and social movements". Center for Development Studies of the Universidad Central de Venezuela 20–56.
- Esteva, Gustavo (2010) "Development" in: *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. Zed Books, London and New York, pp. 1–24.
- IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2010) *Estratégias Nacionais 2010-2015 Educação para o Desenvolvimento*. Despacho 25931/2009 (22 de Abril de 2010).
- Fals-Borda, Orlando; Mora-Osejo, Luís E. (2003) "Context and diffusion of knowledge: A critique of Eurocentrism" SAGE Publications (1), Action Research 1.
- Ferreira, Patrícia Magalhães (2018) "Segurança alimentar e nutricional: impactos no desenvolvimento" Plataforma Portuguesa das ONGD (17), 14.
- Freire, Paulo (2013) *Pedagogia do Oprimido*, 1ª. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freire, Paulo (2013) *Educação e mudança*, 1ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

- Freire, Paulo; Nogueira, Adriano S. (1999) *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1405> [20 de Maio de 2020]
- Galeano, Eduardo (2009) *De Pernas para o Ar: a escola do mundo ao avesso*. 9ª ed., L&PM, Brasil 2009. Galeano, Eduardo (2017) *As Veias Abertas da América Latina*. 1ª ed., Antígona, Lisboa 2017.
- Gascón, Jordi (2010) *Comercio justo desde la Soberanía Alimentaria: Herramientas para un análisis crítico: Material para la Educación al Desarrollo*. Espacio por un Comercio Justo; Red de Consumo Solidario – Xarxa de Consum Solidari. Barcelona, 2010.
- Giddens, Anthony (1990) *The Consequences of Modernity*. Polity Press, Great Britain, 1990.
- Goodman, Michael K. (2004) "Reading fair trade: political ecological imaginary and the moral economy of fair trade goods" *Political Geography* 23, 891–915.
- Grosfoguel, Ramón (2007) "The epistemic decolonial turn" *Cultural Studies* 21(2-3), 211–223.
- Grosfoguel, Ramón (2002) "Colonial Difference, Geopolitics of Knowledge, and Global Coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System". Review (Fernand Braudel Center), *Utopian Thinking* 25(3), 203–224.
- Gudynas, Eduardo (2017) "Post-development as Tools of a Critical Analysis of Development" *Estudios Críticos sobre el Desarrollo* 7 (12), 193-210.
- Gudynas, Eduardo (2011) "Buen Vivir: Today's tomorrow" *Development* 54(4), 441–447.
- Gudynas, Eduardo; Acosta, Alberto (2011) "La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa" *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, Utopía y Praxis Latinoamericana*, 71–83.
- Gunder Frank, Andre (1966) "The development of undeveloped". *Monthly Review, Inc, Latin America: Underdevelopment or Revolution*, 4–17.
- Hasinah, Aliyah (2019) *Decoloniality: a home for us all*. TEDx Youth Brum. <https://www.youtube.com/watch?v=NooGomxpCI8&t=671s> [20 de Abril de 2020]
- Kothari, Ashish; Escobar, Arturo; Salleh, Ariel; Demaria, Federica; Acosta, Alberto (2020) *Can the coronavirus save the planet?* Open Democracy. <https://www.opendemocracy.net/en/oureconomy/can-coronavirus-save-planet/> [16 de Outubro de 2020]

- Le Mare, Ann (2008) "The Impact of Fair Trade on Social and Economic Development: A Review of the Literature" *Geography Compass* 2(6), 1922–1942.
- Lee, Raymond L.M. (2005) "Bauman, liquid modernity and dilemmas of development" *SAGE Publications, Thesis Eleven* (83), 61–77.
- Leys, Colin (1996) *Development Theory, in: The Rise & Fall of Development Theory*. James Currey Ltd, 1996.
- Low, William; Davenport, Eileen (2005) "Postcard from the Edge: Maintaining the “Alternative” Character of Fair Trade". *Sustainable Development* 13, 143–153.
- Lussi, irmã Solange (2018) "No Kume Sabi: Alternativa Sustentável". *Plataforma Portuguesa das ONGD* (17), 20–21.
- Maldonado Torres, Nelson (2007) "On the Coloniality of Being". *Cultural Studies* 21(2-3), 240–270.
- Marini, Ruy Mauro (1974) "Subdesarrollo y Revolución". *Siglo XXI Editores*, México, pp. 1–25.
- Martins, Filipe (2016) "Descolonizar a diferença: educação para além das fronteiras coloniais". *Sinergias - diálogos educativos para a transformação social*, 27–31.
- McGregor, Andrew (2009) "New possibilities? Shifts in post-development theory and practice". *Geography Compass* 3(5), 1688–1702.
- Mehmet, Ozay (1999) *Westernizing the Third World: The Eurocentricity of economic development theories*. Second edition. ed. Routledge, London and New York, 1999.
- Meneses, Maria Paula (s.d.) *Sul Global*. CES - Observatório de Crises e Alternativas. https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&id_lingua=1&pag=7851 [3 de Outubro de 2020]
- Mesa, Manuela (2014) "Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones". *Revista Sinergias, Educação para o desenvolvimento: conceitos e caminhos*, 24–56.
- Mignolo, Walter D. (2002) "The geopolitics of knowledge and the colonial difference". *The South Atlantic Quarterly* 101(1), 57–96.
- Mignolo, Walter D. (1999) "I am where i think: Epistemology and the colonial difference". *Journal of Latin American Cultural Studies* 8(2), 235–245.
- Mó de Vida (2003) Comércio Justo pouco conhecido em Portugal. Lisboa, 13 de Julho 2003. <https://www.publico.pt/2003/06/13/economia/noticia/comercio-justo-pouco-conhecido-em-portugal-1152517> [20 de Julho de 2020]

- Nash, Andrew (2002) "Third Worldism". *African Sociological Review* 7(1), 94–116.
- Núñez Hurtado, Carlos (2005) "Educación popular: una mirada de conjunto". *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos* (10), 3–15.
- Oliveira, Luiz Fernandes de; Candau, Vera Maria Ferrão (2003). "Pedagogía Decolonial y Educación Anti-Racista e Intercultural en Brasil", in: *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re)Existir y (Re)Vivir*, Serie Pensamiento Decolonial. Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador, pp. 275–303.
- Pereira, Luísa Teotónio (2020) "Tempos fascinantes para a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global". *Plataforma Portuguesa das ONGD*, 10–11.
- Pieterse, Jan Neverdeen (2000) "After post-development". *Third World Quarterly* 21(2), 175–191.
- Plataforma Portuguesa das ONGD (2008) *Ficha temática de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global*. <https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2/ficha-tematica-de-edcg.pdf> [27 de Junho de 2020]
- Prado, Fernando Correa (2010) "História de um não-debate: a trajetória da teoria marxista da dependência no Brasil". *Comunicação e Política* 29(2), 68–94.
- Quijano, Aníbal (2000) "Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America". *International Sociology* 15, 215–232.
- Rahnema, Majid (2010) "Poverty" in: *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. Zed Books, London and New York, pp. 174–195.
- Rist, Gilbert (2008) *The History of Development: From Western Origins to Global Faith*, Third Edition. ed. Zed Books, London and New York 2008
- Sachs, Wolfgang (Ed.) (2010) *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*, Second Edition. ed. Zed Books, London and New York, 2010.
- Sánchez-Álvarez, César (2018) "Comercio justo y economía social y solidaria: historia y evolución de sus instituciones de fomento". *Equidad y Desarrollo* (30) 149–172.
- Santos, Boaventura de Sousa (2020) "A Covid-19 dá-nos uma oportunidade". in *Visão*. <https://visao.sapo.pt/actualidade/politica/2020-04-24-boaventura-de-sousa-santos-a-covid-19-da-nos-uma-oportunidade/> [16 de Outubro de 2020]
- Santos, Boaventura de Sousa (2007) "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Revista Crítica de Ciências Sociais* (78), 3–46.

- Santos, Boaventura de Sousa (2003a.) "The World Social Forum: Toward a Counter-Hegemonic Globalization (Part I)." Presented at the XXIV International Congress of the Latin American Studies Association, Dallas, USA.
- Santos, Boaventura de Sousa (2003b.) "The World Social Forum: Toward a Counter-Hegemonic Globalization (Part II)". Presented at the XXIV International Congress of the Latin American Studies Association, Dallas, USA.
- Santos, Boaventura de Sousa (1999) "Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?" *Revista Crítica de Ciências Sociais* (54), 197–215.
- Sen, Amartya (1998) "Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI". *Cuadernos de Economía* (29), 73–99.
- Sepúlveda, Luís, Petrini, Carlos (2014) *Uma ideia de felicidade: como as pequenas coisas podem tornar a vida melhor*, 1ª. ed. Porto Editora, Lisboa, 2014.
- Frear, J. Allen (1953) "Trade Not Aid Campaign". *This Week In Congress Radio Address* 1953 May 13, 1953.
- Tortosa, José María (2001) *El juego global: Maldesarrollo y pobreza en el capitalismo mundial*, Antrazyt. Icaria Editorial, Barcelona, 2001.
- United Nations (1951) *Measures for the economic development of under-developed countries* (No. 1951.II.B.2). United Nations, New York.
- United Nations Development Programme (2005) *International cooperation at a crossroads: aid, trade and security in an unequal world* (Summary Human Development Report 2005). UNDP.
- Vaneigem, Raoul (2003) *Declaração Universal dos Direitos do Ser Humano*, 1ª. ed. Antígona, Lisboa, 2003.
- Via Campesina *The International Peasants' Voice*. <https://viacampesina.org/en/international-peasants-voice/> [14 de Outubro de 2020]
- Walsh, Catherine (2018) Colóquio Decolonialidade (12 de Abril de 2018), <https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw> [19 de Maio de 2020]
- Walsh, Catherine (Ed.) (2013) *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, *Serie Pensamiento Decolonial*. Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador, 2013.
- Walsh, Catherine (2007) "Shifting the geopolitics of critical Knowledge". *Cultural Studies* 21(2-3), 224–239.
- Williams, Lincoln; Sewpaul, Vishanthie (2004) "Modernism, postmodernism and global standards setting". *Social Work Education* 5(23), 555–565.

- Witkowski, Terrence H. (2015) "Fair Trade Marketing: An Alternative System for Globalization and Development". *Journal of Marketing Theory and Practice* 13(4), 22–33.
- WFTO (2018) A Carta do Comércio Justo. World Fair Trade Organization. <https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw> [12 de Outubro de 2020]
- WFTO (2016) *History of Fair Trade*. World Fair Trade Organization. <https://wfto.com/about-us/history-wfto/history-fair-trade> [12 de Outubro de 2020]