

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO COMUNIDADES E MUDANÇA SOCIAL

**A ação da Cooperação Portuguesa
para a *igualdade de género*:
contributos de uma ONGD na Guiné-
Bissau**

Marta da Silva

M

2025



A ação da Cooperação Portuguesa para a *igualdade de género*: contributos de uma ONGD na Guiné-Bissau

Marta da Silva

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da *Educação* da Universidade do Porto pela licenciada Marta da Silva para a obtenção do grau de Mestra em Ciências da *Educação*, sob a orientação científica da Professora Doutora Sofia Almeida Santos

Outubro, 2025

RESUMO

As sociedades contemporâneas continuam marcadas pelo agravamento da pobreza e pela persistência das desigualdades de género que afetam de modo particular raparigas e mulheres em contextos e territórios de maior fragilidade política, económica, cultural e social. Neste quadro, a Cooperação Portuguesa, através das Organizações Não Governamentais para o *Desenvolvimento* (ONGD), tem assumido um papel relevante na promoção da *igualdade de género* (IG) e na valorização da *educação* como instrumento de inclusão e emancipação feminina nos PALOP.

O principal objetivo desta investigação consiste em analisar os contributos de uma ONGD portuguesa (a *Além-Mar*) para a promoção da IG e a redução da exclusão social feminina, a partir dos projetos socioeducativos desenvolvidos na Guiné-Bissau entre 2018 e 2022. Pretende-se, em particular, compreender os referenciais de ação da Cooperação Portuguesa que orientam estas práticas e identificar as perceções dos/as participantes sobre os impactos, constrangimentos e desafios associados à Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento* (CID) em *educação*.

Do ponto de vista teórico, o estudo apoia-se nos campos da *educação* para o *desenvolvimento*, dos estudos de género e das perspetivas interseccionais e decoloniais, que enquadram a análise crítica dos discursos e das práticas da CID.

Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, baseada na análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas realizadas aos diferentes intervenientes no processo (elementos da coordenação da ONGD, gestores/as de projeto e mulheres participantes dos projetos), complementada por análise documental dos projetos da ONGD. Os resultados evidenciam o contributo das ONGD, no âmbito da Cooperação Portuguesa, para o empoderamento e liderança feminina, o *desenvolvimento* comunitário e o reforço das competências educativas. Contudo, sublinham a necessidade de rever os referenciais de ação para a IG, de forma a integrá-los mais plenamente nas agendas educativas e nas abordagens interseccionais e decoloniais que orientam a CID. Detetam o eurocentrismo na busca de financiamento das ONGD e não prioridade da IG na CID, e as diferentes visões sobre o impacto dos projetos.

Palavras-chave: Cooperação, *Desenvolvimento*, *Educação*, *igualdade de género*, ONGD

RÉSUMÉ

Les sociétés contemporaines restent marquées par l'aggravation de la pauvreté et la persistance des inégalités de genre qui affectent particulièrement les filles et les femmes dans des contextes et des territoires de plus grande fragilité politique, économique, culturelle et sociale. Dans ce contexte, la Coopération Portugaise, par l'intermédiaire des Organisations Non Gouvernementales pour le Développement (ONGD), a joué un rôle pertinent dans la promotion de l'égalité de genre (ÉG) et la valorisation de l'éducation comme instrument d'inclusion et d'émancipation féminine dans les PALOP.

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les contributions d'une ONGD portugaise (*Além-Mar*) à la promotion de l'ÉG et à la réduction de l'exclusion sociale des femmes, à partir des projets socio-éducatifs développés en Guinée-Bissau entre 2018 et 2022. Il s'agit en particulier de comprendre les cadres d'action de la Coopération Portugaise qui guident ces pratiques et d'identifier les perceptions des participant(e)s sur les impacts, les contraintes et les défis associés à la Coopération Internationale pour le Développement (CID) dans l'éducation.

D'un point de vue théorique, l'étude s'appuie sur les domaines de l'éducation au développement, des études de genre et des perspectives intersectionnelles et décoloniales, qui encadrent l'analyse critique des discours et des pratiques de la CID. Méthodologiquement, une approche qualitative de nature exploratoire a été adoptée, basée sur l'analyse de contenu d'entretiens semi-structurés menés auprès des différentes parties prenantes du processus (membres de la coordination de l'ONGD, gestionnaires de projet et femmes bénéficiaires des projets), complétée par une analyse documentaire des projets de l'ONGD.

Les résultats mettent en évidence la contribution des ONGD, dans le cadre de la Coopération Portugaise, à l'autonomisation et au leadership féminin, au développement communautaire et au renforcement des compétences éducatives. Cependant, ils soulignent la nécessité de revoir les cadres d'action pour l'ÉG, afin de les intégrer plus pleinement dans les agendas éducatifs et dans les approches intersectionnelles et décoloniales qui guident la CID. Ils détectent l'eurocentrisme dans la recherche de financement des ONGD et la non-priorité de l'ÉG dans la CID, ainsi que les différentes visions sur l'impact des projets.

Mots-clés : Coopération, Développement, Éducation, égalité de genre, ONGD

ABSTRACT

Contemporary societies continue to be marked by the worsening of poverty and the persistence of gender inequalities that particularly affect girls and women in contexts and territories of greater political, economic, cultural, and social fragility. In this framework, Portuguese Cooperation, through Non-Governmental Organizations for Development (NGDOs), has played a relevant role in promoting gender equality (GE) and enhancing education as an instrument for inclusion and female emancipation in the PALOP countries.

The main objective of this research is to analyze the contributions of a Portuguese NGDO (Além-Mar) to the promotion of GE and the reduction of female social exclusion, based on the socio-educational projects developed in Guinea-Bissau between 2018 and 2022. It particularly aims to understand the frameworks of action of Portuguese Cooperation that guide these practices and to identify the perceptions of the participants regarding the impacts, constraints, and challenges associated with International Development Cooperation (IDC) in education.

From a theoretical point of view, the study is based on the fields of education for development, gender studies, and intersectional and decolonial perspectives, which frame the critical analysis of IDC discourses and practices.

Methodologically, a qualitative, exploratory approach was adopted, based on the content analysis of semi-structured interviews conducted with the different stakeholders in the process (elements of the NGDO coordination, project managers, and women beneficiaries of the projects), complemented by documentary analysis of the NGDO's projects.

The results highlight the contribution of NGDOs, within the scope of Portuguese Cooperation, to female empowerment and leadership, community development, and the strengthening of educational skills. However, they emphasize the need to review the frameworks of action for GE, in order to integrate them more fully into educational agendas and the intersectional and decolonial approaches that guide IDC. They detect Eurocentrism in the NGDOs' search for funding and the non-priority of GE in IDC, as well as different views on the impact of the projects.

Keywords: Cooperation, Development, Education, Gender equality, NGDO

AGRADECIMENTOS

Agradecer é “dar graças”, e sem dúvida que em primeiro lugar dou graças a Deus e à Mãe do Céu, por todo o caminho percorrido, ainda que sinuoso e exigente para chegar aqui.

Agradeço depois a todas e a todos quantos me ajudaram a chegar a este momento e contribuíram para o meu crescimento e enriquecimento, ao longo da caminhada.

À minha orientadora, Professora Sofia Almeida Santos, por todo o acolhimento, sensibilidade e amizade durante este percurso. Obrigada por ter depositado em mim toda a confiança, encorajando-me a persistir diante das dificuldades e desafiando a ir mais longe no caminho a percorrer.

A todas as professoras e professores do curso de mestrado em Ciências da *Educação* da FPCEUP, em especial à Professora Doutora Alexandra Sá Costa pelas palavras de apreço, de carinho e de encorajamento, em especial nos momentos mais difíceis a nível pessoal e académico.

Ao Dr. Francisco, pelas suas encorajadoras e luminosas palavras de estímulo e de incentivo, ajudando-me a refletir e a reconhecer forças e fraquezas, para deixar emergir a luz no meio do nevoeiro e “levar o barco a bom porto”.

Às profissionais e colaboradoras das ONGD e às mulheres e homens guineenses que acederam gentilmente a participar no estudo.

Às e aos colegas do curso de mestrado, em especial à Gabi e à Carmo, com os quais fui realizando partilhas, enriquecendo aprendizagens e experienciando bons momentos.

Às minhas colegas de trabalho, e em especial às minhas amigas Cláudia e Eugénia, que mesmo à distância, sempre estiveram presentes, e compreenderam as minhas ausências neste trajeto mais exigente.

À minha família, em especial à minha irmã, à minha madrinha e minhas tias, pelo testemunho de vida na defesa da igualdade de direitos e dignidade das mulheres.

Ao João e à Filipa que sempre me acompanharam e foram porto de abrigo, acolhendo os momentos bons e menos bons, e em particular ao Paulo pela sua preciosa ajuda.

À minha mãe, pelo seu incondicional apoio, sem o qual não teria chegado até aqui, e ao meu pai, que embora já não esteja entre nós, acredito que sorri para mim, ao ver o final desta jornada.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	- Banco Mundial
CID	- Cooperação Internacional para o <i>Desenvolvimento</i>
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IG	- <i>Igualdade de género</i>
OCDE	- Organização para a Cooperação e <i>Desenvolvimento</i> Económico
ODM	- Objetivos de <i>Desenvolvimento</i> do Milénio
ODS	- Objetivos de <i>Desenvolvimento</i> Sustentável
ONGD	- Organização Não Governamental para o <i>Desenvolvimento</i>
ONU	- Organização das Nações Unidas
OSC	- Organizações da sociedade civil
PALOP	- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAM	- Programa Alimentar Mundial
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o <i>Desenvolvimento</i>
UA	- União Africana
UE	- União Europeia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a <i>Educação</i> , a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNFPA	- Agência das Nações Unidas para a saúde sexual e reprodutiva

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Consentimentos Informados

Apêndice II – Guião de entrevistas com intervenientes da cooperação

Apêndice III – Guião de entrevistas com participantes nos projetos

Apêndice IV - Análise de conteúdo das Entrevistas

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Índice de Pobreza Multidimensional (PNUD, Relatório do <i>desenvolvimento</i> humano 2019, p.69)	3
Figura 2 - Guiné-Bissau - divisões administrativas - Fonte: Wikimédia commons	45

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos analisados sobre os projetos das ONGD	53
Quadro 2 - Entrevistas semiestruturadas – categorias de interlocutores	54
Quadro 3 - Caracterização das e dos participantes	55
Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise	64

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	7
1.1 Cooperação para o <i>Desenvolvimento</i> em <i>Educação</i> : teorizações e problemáticas.....	8
1.2 <i>Igualdade de género</i> e direitos de cidadania na CID em <i>educação</i>	17
CAPÍTULO II – AGENDAS POLÍTICAS NA CID EM <i>EDUCAÇÃO</i>	27
2.1 Prioridades das agendas políticas na CID em <i>educação</i>	28
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO	39
3.1 Abordagem epistemológica e objetivos da investigação.....	40
3.2 Opções metodológicas de recolha e análise dos dados	42
3.3 Contexto da investigação, ONGD e projetos.....	44
3.4 Percurso metodológico	52
3.4.1 Entrada no terreno	52
3.4.2 Participantes	55
3.5 Procedimentos de análise de conteúdo.....	57
3.6 Questões e procedimentos éticos	57
3.7 Constrangimentos e desafios para a investigação.....	60
CAPÍTULO IV– APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
4.1 Perspetivas e perceções sobre o contributo da ONGD <i>Além-Mar</i> para a CID em <i>educação</i>	66
4.1.1 Contributo de ONGD para a CID em particular para a promoção da IG	66
4.1.2 Contributo de ONGD para a CID em <i>educação</i> , no quadro da cooperação Norte-Sul. 70	
4.2 Obstáculos e desafios para a CID em <i>educação</i>	72
4.3 Promoção da IG na Guiné-Bissau: entre o direito e a desconstrução social... 76	
4.3.1 Promoção de igualdade de direitos e de oportunidades	76
4.3.2 Desconstrução de estereótipos de género.....	81

4.3.3	Combate à violência baseada no género	82
4.4	Contributos dos projetos socioeducativos para o <i>desenvolvimento</i> comunitário 84	
4.4.1	<i>Educação</i> e Formação como vetores de <i>desenvolvimento</i> comunitário.....	85
4.4.2	<i>Educação</i> e Formação como Impulso para o <i>desenvolvimento</i> económico e social 88	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		97
APÊNDICES		106

INTRODUÇÃO

Vivemos num tempo de profundas transformações sociais, económicas, ambientais e geo-políticas, que têm contribuído para o agravamento das desigualdades, e para o aumento da pobreza e exclusão social a nível global. Apesar dos compromissos assumidos pelos Estados e organizações internacionais no sentido da construção de um mundo mais justo e inclusivo, as disparidades entre regiões e grupos sociais continuam a acentuar-se com especial incidência em contextos de maior fragilidade, como os países da África subsaariana. A Organização das Nações Unidas, através do Departamento de Assuntos Económicos e Sociais, (DESA, 2023), o Fundo Monetário Internacional, (IMF Blog, 2024), e o Banco Mundial, (Hill, khadan & Selcuk, 2025), alertam em suas respetivas publicações para o aumento da pobreza extrema, a persistência da fome e as elevadas taxas de mortalidade infantil (50% em 2025). Segundo o Banco Mundial, (2025), a pobreza extrema cresce em todo o mundo, particularmente em países afetados por conflitos e instabilidade, onde cerca de 90% das crianças em idade escolar não atingem os níveis mínimos de leitura. O *Relatório do Desenvolvimento Humano* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, (PNUD, 2019), aponta, por sua vez, fatores como as alterações climáticas, os conflitos violentos e a *desigualdade de género* como causas estruturantes das desigualdades contemporâneas. Nestes contextos, o investimento em África, em setores essenciais como a saúde, e *educação*, (*Action Aid International*, 2024), permanece muito reduzido.

Tal como demonstra a Figura 1, na página seguinte, é na África subsaariana que se deteta o maior número de pessoas em situação de pobreza grave. Para as Nações Unidas nesta situação encontram-se as pessoas que têm 50 ou mais por cento de privações sobrepostas, sendo estas dificuldades multiplas enfrentadas ao mesmo tempo pelas pessoas, como por exemplo, a pobreza, a falta de acesso à saúde, a privação de educação.

Os países subsarianos apresentam o maior número de privações sobrepostas

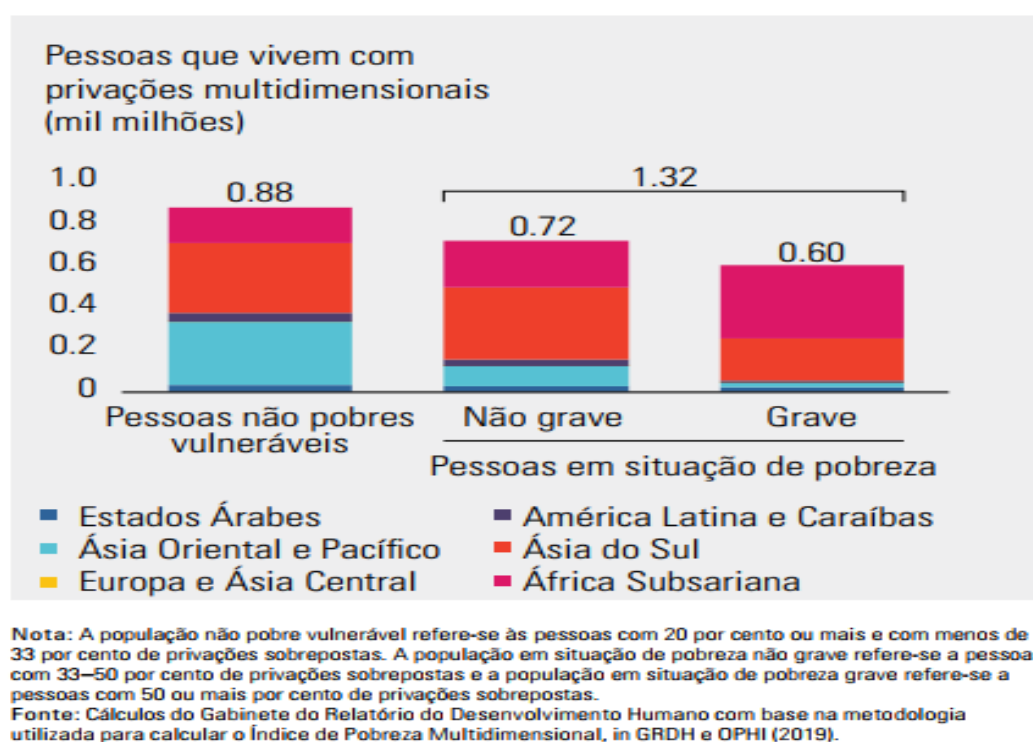


Figura 1 - Índice de Pobreza Multidimensional (PNUD, Relatório do *desenvolvimento humano* 2019, p.69)

Foi neste cenário de crescente complexidade e injustiça social que se foi desenvolvendo, da minha parte, uma inquietação profunda em torno do contributo da *educação* na transformação das desigualdades e realidades sociais mais vulneráveis. Particularmente, a situação das raparigas e mulheres em contextos de maior fragilidade política, económica, cultural e social, em países africanos em *desenvolvimento*. Especificamente, na Guiné-Bissau as mulheres e raparigas vivem condições de grande vulnerabilidade e pobreza, apresentando taxas elevadas de analfabetismo e abandono escolar. O sistema educativo, a nível da *educação* formal e não formal, apresenta várias fragilidades, que comprometem a *educação* inclusiva e a qualidade da *educação* e formação (UNESCO, 2016). Continuam também a persistir as situações de violência de género como o assédio sexual, de meninas e raparigas, o casamento precoce e gravidez na adolescência, bem como as práticas de mutilação genital feminina (UNFPA, 2022). A nível do acesso aos cuidados de saúde primária, e de apoio à grávida e à maternidade, as carências são também muito elevadas.

Estas inquietações envolvem motivações pessoais e académicas. Por um lado, resultam do reconhecimento da posição de subalternidade histórica das mulheres na vivência e acesso aos direitos de cidadania, impulsionando-me a valorizar a *igualdade de género* como direito fundamental. Por outro lado, reflete o meu percurso académico, no âmbito das Ciências da Educação, no domínio da *Educação, Comunidades e Mudança Social*, e de contacto com membros de Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento (ONGD), cujo trabalho no campo da Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento* (CID), em particular na área da *educação*, sempre suscitou o meu interesse e admiração. Acresce ainda a escassez de estudos sobre a ação destas organizações no âmbito da promoção da *igualdade de género* e seus impactos ao nível local e comunitário (Sousa, 2014, Costa, 2005).

Deste modo, esta dissertação propõe-se a investigar o contributo da *educação* para a promoção da *igualdade de género*, com especial foco na ação de ONGD em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), partindo da premissa de que “[a] *educação* de mulheres e meninas tem o poder de salvar vidas, estimulando os efeitos multiplicadores que reduzem a pobreza materna e infantil e o casamento precoce” (UNESCO, 2020, p.2).

O estudo tem como objetivo compreender de que forma estas organizações respondem aos desafios colocados pelos Objetivos de *Desenvolvimento* Sustentável (ODS), em particular o ODS 4: “Garantir uma *educação* inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, e do ODS 5, “Alcançar a *igualdade de género* e empoderar todas as mulheres e raparigas”. Para tal, a investigação centra-se na Cooperação Portuguesa nos PALOP, através da análise de projetos promovidos por uma ONGD com atuação na Guiné-Bissau, entre 2018 e 2022. Este recorte temporal contempla também o período da crise pandémica da Covid-19, contexto que teve repercussões significativas na implementação de projetos de *educação* e cooperação, a nível geral.

A dissertação organiza-se em quatro capítulos principais. O capítulo I apresenta o enquadramento teórico e conceptual, abordando os campos da CID em *educação*, da cidadania e dos estudos de género, com recurso a

autores como Roque Amaro, Manuela Mesa, Escobar, Gomes e Freitas, entre outros. Esta secção explicita os conceitos de *educação*, *desenvolvimento* e cooperação para o *desenvolvimento*. Inclui uma abordagem histórica das teorias do *desenvolvimento* e pós-*desenvolvimento*, passando pelo questionamento do pensamento decolonial, bem como uma reflexão sobre *educação* enquanto ferramenta multidimensional de *desenvolvimento* local.

O capítulo II contextualiza as agendas globais de promoção da *igualdade de género* e *educação*, nomeadamente os ODS, e analisa os documentos políticos orientadores da ONU, União Europeia e União Africana. Aqui destaca-se também a ação da Cooperação Portuguesa nos PALOP, com foco no papel das ONGD na resposta aos desafios globais, mas também a centralidade da IG nas agendas, considerada como “um alicerce fundamental para a construção de um mundo sustentável, pacífico e próspero” (Unesco, 2020, p.4).

O capítulo III debruça-se sobre a abordagem metodológica adotada, uma investigação qualitativa, de carácter exploratório, (Mynaio et al, 2011; Amado 2014), detalhando o desenho do estudo, as técnicas de recolha de dados (entrevistas semiestruturadas e análise documental), as preocupações éticas e os desafios enfrentados durante a pesquisa. Segue-se a explicitação do âmbito espacial da pesquisa, contextualizando o território, bem como a ONGD envolvida na pesquisa, (ver adenda), respetivos projetos em análise, e participantes no estudo.

Por fim, o capítulo IV apresenta a análise e discussão dos dados recolhidos, com base na análise de conteúdo das percepções e experiências dos e das intervenientes nos projetos analisados, explorando os contributos da ONGD para a *igualdade de género* em contextos de cooperação educativa.

Para concluir, a investigação apresenta um conjunto de considerações finais relativas aos contributos e limitações do estudo, e sugestões para potenciais estudos no campo da CID em *educação* nesta área.

Adenda

O projeto inicial previa a participação de duas ONGD, *Além-Mar*, (na Guiné Bissau), e *Marés-Vivas*¹ (em São Tomé e Príncipe). No entanto, apesar de contactos reiterados e de uma primeira entrevista com a Direção da *Marés-Vivas*, não foi possível assegurar a continuidade da sua colaboração. Estava prevista uma segunda entrevista com um agente de terreno, mas esta não se realizou pela sua falta de comparência. Apesar dos esforços da investigadora, a ONGD deixou de responder, tornando inviável a sua participação no estudo. Assim, a investigação foi concretizada apenas com a ONGD *Além-Mar*.

¹ *Além-Mar* e *Marés-Vivas* são nomes fictícios atribuídos às ONGD convidadas para este estudo

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Nota Introdutória

Este capítulo desenvolve o enquadramento teórico-concetual que sustenta a reflexão sobre o contributo da Cooperação para o *Desenvolvimento* no domínio da *Educação*, para a promoção da IG e dos direitos de cidadania. Partindo de uma perspetiva crítica e interdisciplinar, procura-se articular os principais referencias teóricos que iluminam a compreensão das inter-relações entre *desenvolvimento*, *educação* e justiça social à luz de diferentes autores e correntes de pensamento.

Na primeira parte, discutem-se os conceitos de “*desenvolvimento*”, “*educação*”, e “Cooperação para o *Desenvolvimento*”, analisando as suas origens históricas, confluências e inter-relações. Na segunda parte, abordam-se os conceitos de direitos de cidadania das mulheres, *igualdade de género*, interseccionalidade e decolonialidade, procurando evidenciar de que modo estes enquadramentos teóricos permitem compreender as dinâmicas de exclusão e inspirar estratégias de transformação social orientadas para a equidade.

1.1 Cooperação para o *Desenvolvimento* em *Educação*: teorizações e problemáticas

Compreender o conceito de Cooperação para o *Desenvolvimento* implica, antes de tudo, adotar um posicionamento crítico frente às noções de *desenvolvimento* e de *educação* que lhe servem de fundamento. Nesse sentido, passamos a discorrer sobre tais noções.

O conceito de *desenvolvimento* tem sido alvo de diversas definições ao longo de várias décadas, tornando-se mais “complexo e menos linear na sua conceção e aplicação”, fruto dos contributos de diferentes abordagens interdisciplinares (Amaro, 2003, p. 37). Segundo Roque Amaro, (2003), remontam ao século XVIII e início da Revolução Industrial, noções como “mudança”, “progresso”, “bem-estar”, mas o nascimento do conceito é associado ao período posterior à Segunda Guerra Mundial, estando ligado ao processo de independência da maioria das antigas colónias europeias.

Respondendo ao desejo de independência e de prosperidade e riqueza dessas mesmas colónias, algumas instâncias internacionais foram sugerindo matrizes de referência, caminhos e estratégias, com influências ideológicas opostas, estabelecendo-se uma ligação entre os conceitos de crescimento económico e de *desenvolvimento*. O crescimento económico passa, então, a ser visto como condição necessária para o *desenvolvimento*, dependendo dele o bem-estar da população, que pode ser medido por indicadores específicos de qualidade de vida em diferentes planos como o social, económico ou cultural. Tal como Gomes & Freitas, (2007, p. 4) referem:

Assim sendo, um processo positivo de desenvolvimento há-de pretender, como metas de elevação, o nível e a qualidade de vida das pessoas, através de objetivos visíveis e quantificáveis a partir de variáveis como a alfabetização, a esperança de vida, o nível de poluição, a contaminação, o acesso a áreas verdes(...).

Efetivamente, o conceito de *desenvolvimento* surge associado ao conceito de “modernização”, entendido como “processo de substituição de “estruturas arcaicas e tradicionais do sub*desenvolvimento*”, (Amaro, 2003, p. 48), tornando-se a perspetiva dominante e conduzindo à desvalorização da tradição. No âmbito da Escola da Modernização, a teoria evolucionista concebe a mudança social como um processo unidirecional e gradual, em que as sociedades passam de um estado “primitivo” para um estado “avançado”. Já a teoria funcionalista entende a sociedade como um organismo biológico onde as diferentes instituições estão intimamente relacionadas entre si.

Em contrapartida, a Escola da Dependência, que emerge nos anos 1960, através de diferentes autores, (Frank, 1970; Marini, 1973), defende que nos processos de *desenvolvimento* ocorre a dominação através de lógicas impostas pelos “países desenvolvidos”. Nesta perspetiva, a dependência é entendida como uma condição do exterior, aplicada aos países do chamado “Terceiro Mundo”. Para além da ajuda financeira e tecnologia externa, advogam a adoção de um modelo autossuficiente pelos países periféricos, assente nos seus próprios recursos internos e no planeamento dos seus

próprios percursos, libertando-se da dominação dos “países desenvolvidos”.

Nos chamados “países desenvolvidos”, o conceito de *desenvolvimento*, tradicionalmente identificado com o crescimento económico, levou ao aumento da produtividade e do consumo de bens e serviços. Contudo, esse modelo também gerou novas formas de mal-estar, o que impulsionou a procura de sentidos alternativos para *desenvolvimento* (Amaro, 2003). Essa procura manifestou-se através da multiplicação de adjetivações associadas ao conceito de *desenvolvimento*: “humano, social, local, participativo, integrado, sustentável”, traduzindo a diversidade de perspetivas e propostas emergentes.

Neste contexto, a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas apresentou, em 1987, o “Relatório Brundtland”, que defende um novo paradigma de *desenvolvimento* capaz de satisfazer as necessidades básicas das gerações presentes e futuras. O relatório define o *desenvolvimento sustentável* como aquele que atende “às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atender às suas próprias necessidades” (1987, p.15).

Ora, segundo Amaro, (2017, p. 82), é na sequência das críticas lançadas por diversos autores ao conceito de *desenvolvimento*, que a partir de 1992 surge a corrente do “pós-*desenvolvimento*”, a qual advoga o “fim da era do *desenvolvimento* dominado por intenções geoestratégicas de natureza capitalista, colonialista e patriarcal, e o início de uma nova era”. Entre as principais críticas, destacam que o *desenvolvimento* é uma via e forma de dominação do capitalismo, baseado nos valores culturais e interesses geoestratégicos do Norte e do Ocidente. Além disso, assenta numa lógica de *desigualdade de género* e dominação patriarcal. Identificando o carácter economicista e produtivista do conceito, Amaro, (2018), destaca seus efeitos perversos a nível social, como o agravamento das desigualdades, da pobreza e exclusão social, bem como a outros níveis, ambiental, cultural, territorial, político, ético, realçando ainda o seu etnocentrismo de origem eurocêntrica e o seu antropocentrismo.

Por seu lado, no dizer de Gomes & Freitas, (2007, p. 39), dá-se uma modelação das pautas do *desenvolvimento* mundial “segundo cânones

ocidentais de vida e pensamento”, o que veio dar origem a um movimento cultural de revalorização das culturas situadas à margem da Europa ou da América do Norte. Paralelamente, o tema do *desenvolvimento* e sustentabilidade ambiental e humana, que irei aprofundar posteriormente, passa a ser uma preocupação nas agendas de instâncias supranacionais como a ONU. Realizou-se, assim, em junho de 1992, a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e *Desenvolvimento*, a que se seguiu, no ano 2000, a apresentação dos “Objetivos de *Desenvolvimento* do Milénio” (ODM), e, em 2015, dos “Objetivos de *Desenvolvimento* Sustentável”, (ODS), da *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*.

No seguimento desta análise, impõe-se também uma breve problematização do conceito de *educação*, procurando compreender a sua relação e modos de articulação com o *desenvolvimento*, no quadro da *educação* rumo ao *desenvolvimento*. Reconhecendo a complexidade inerente ao campo educativo, importa reconhecer que a *educação* se configura como um fenómeno multidimensional, heterogéneo e dinâmico, cuja concretização se operacionaliza através de diferentes instâncias sociais, como a família, comunidade ou escola, desempenhando um papel decisivo na transmissão, produção e reconstrução do conhecimento, bem como na formação pessoal e social dos indivíduos. De acordo com Canário, (2006), a *educação* decorre ao longo de toda a existência humana, constituindo a aprendizagem como um processo global, contínuo e permanente, mediante o qual se constrói conhecimento orientado para a ação e transformação do próprio sujeito.

Esta consiste num processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento e sobre a forma de nele intervir (Canário, 2006, pp. 195–196).

Nesta linha Gomes & Freitas, (2007b), identificam como realidades educativas institucionais, a *educação* formal, não formal e a *educação* informal, advogando que a *educação*, num sentido amplo, remete para o processo contínuo de socialização, (in)culturação e construção pessoal que

abarca toda a vida humana. Na esteira de Carnoy (1990), os autores evidenciam a estreita inter-relação entre *educação* e *desenvolvimento*, salientando o papel transformador da primeira na promoção do segundo.

O processo de desenvolvimento tem lugar nas operações práticas e reflexivas do homem sobre a sua existência e sobre o mundo. Constitui, em si mesmo, um modo de pensar e fazer as coisas, sendo, simultaneamente, uma estratégia de interpretação, transformação e assimilação da realidade. Este processo, que varia em função do tempo, do espaço e das condições históricas, ocorre na vida quotidiana. (Gomes & Freitas, 2007b, p. 180)

Ainda Canário, (2006, p. 198), aprofunda esta perspetiva ao conceber a *educação* como "um *continuum* educativo que cobre todo o ciclo vital", integrando diferentes experiências e contextos de aprendizagem que se articulam ao longo da vida. O autor defende uma conceção ampla de *educação*, quer no sentido temporal, como pela diversidade de formas que pode assumir, visão já refletida na definição de *educação* de adultos adotada na Conferência de Nairobi, promovida pela UNESCO, em 1976. Na ótica do mesmo autor (Canário, 1995), importa reequacionar as relações entre *educação* e *desenvolvimento*, reconhecendo o papel das abordagens educativas não formais e das políticas locais integradas como estratégias promotoras de um *desenvolvimento* mais inclusivo e participativo.

À semelhança do conceito de desenvolvimento também o conceito de educação a partir da década de setenta tende a ser reequacionado em função quer da sua globalização (através da crítica ao modelo escolar), quer da sua relocalização (em função de territórios educativos). Procura-se assim contribuir para criar situações educativas mais pertinentes relativamente aos contextos e às comunidades, articulando-se de modo mais fértil com processos de desenvolvimento local marcados pelo seu carácter integrado endógeno e participado. (Canário, 1995, p. 32)

As relações entre *educação* e *desenvolvimento* terão então de ser perspetivadas no âmbito da complexidade de articulações, que remetem também para os atores e agentes sociais nelas envolvidos.

Para a Organização das Nações Unidas para a *Educação*, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a *educação* tem como missão criar as condições para que todos “façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas” (Delors *et al*, 1996, p. 16), defendendo que a vida pessoal e social constitui um imenso campo de aprendizagens e de realizações. Nessa medida, a UNESCO propõe o conceito de *educação* ao longo da vida, passando este a assumir cada vez maior relevância no discurso global, no âmbito dos sistemas educativos territoriais que emergem de políticas locais e globais. Ora, no quadro da mudança social, a *educação* é entendida como contributo para a melhoria das condições de vida e *desenvolvimento* das comunidades, constituindo-se como fator decisivo da sua evolução.

Educação e desenvolvimento adquirem, deste modo, centralidade nos discursos globais, apresentando-se como conceitos indissociáveis e complementares, que se influenciam e condicionam mutuamente. Na medida em que as sociedades dispõem de serviços, recursos e infraestruturas adequadas, melhoram os resultados educativos. Com efeito, com a alfabetização generalizada da população e a qualificação da mão de obra verifica-se uma maior capacidade para transformar o meio, pelo que a *educação* é assumida como benefício do *desenvolvimento*. Mas é também perspectivada como fator decisivo para o *desenvolvimento* dado que a *educação* estimula as oportunidades pessoais e coletivas e a distribuição menos desigual de riqueza, contribuindo para superar o *subdesenvolvimento* das sociedades. Por conseguinte, *educação e desenvolvimento*, assumindo uma relação de complementaridade, visam criar e ampliar oportunidades e capacidades para aceder a melhores condições de vida.

Por sua vez, sublinhando a complexificação da relação entre *desenvolvimento e educação*, Caramelo & Costa, (2018, p. 56), defendem dois modos essenciais na relação entre ambos: um modo sequencial, e um modo circular. No modo sequencial, estes são processos e fenómenos autónomos, sendo a relação entre os dois de ordem funcional ou instrumental, na qual ocorre a subordinação da *educação* ao *desenvolvimento*. No modo circular, a racionalidade que organiza essas relações é mais iterativa, projetual e processual, e as temporalidades

circulares.

Esse tipo de processo cria novos objetos de educação e de desenvolvimento, na medida em que eles podem contribuir para descrystalizar o que as definições mais institucionais não consideram porque são reconhecíveis a partir de dispositivos de medida tradicionalmente usados. Do mesmo modo, essa forma de relação cria também novos sujeitos que se reconhecem e são reconhecidos como produtores das dinâmicas educativas e desenvolvimentais. (Caramelo & Costa, 2018, p. 57).

Em síntese, o campo das relações entre *educação* e *desenvolvimento* envolve de facto uma complexidade de articulações, que se espelham nos processos de CID em *educação*, sendo inegável a relação de complementaridade entre *desenvolvimento* e *educação*.

Ora, no que concerne à temática da CID, impõe-se aqui uma sucinta análise, sobre o conceito de cooperação destacando as perspetivas teóricas de pesquisadores no campo da cooperação para o *desenvolvimento* (Afonso e Fernandes, 2005; Ayllon, 2007; Sangreman, 2009; Milani, 2012; Souza, 2014). Assim, importa apresentar o conceito, citando Ayllon:

Etimológicamente ‘cooperar’ significa actuar conjuntamente con outros otros para conseguir um mismo fin. La cooperación implica coordinación de intereses a partir de la percepción de problemas comunes para los que no poseemos respuesta o capacidad individual. Idealmente supone también reciprocidad, deseos de dar e recibir, esfuerzo colectivo, creación de oportunidades para todos, distribución equitativa de costes y beneficios. (Ayllon, 2007, p. 40)

Atendendo à literatura neste campo, a CID diz respeito ao conjunto de políticas, ações e instrumentos de atores internacionais, que colaboram com países em *desenvolvimento* para promover o crescimento sustentável, a redução da pobreza, a paz e os direitos humanos, entre outros. Teoricamente, baseia-se em paradigmas do *desenvolvimento* (modernização, dependência, sustentabilidade), além de debates críticos sobre a assimetria global. Envolve diferentes áreas de ação como a saúde, a *educação*, o meio ambiente, a governança, e juridicamente envolve instrumentos como acordos bilaterais, multilaterais, convênios internacionais

e regulações nacionais sobre cooperação.

Efetuada uma sucinta abordagem, a Cooperação para o *Desenvolvimento* entre Estados, segundo Afonso e Fernandes (2005), inicia-se após o final da II Guerra Mundial, com o processo de descolonização e a emergência da problemática do *subdesenvolvimento*. Na década de 1970 acentua-se o debate sobre o *desenvolvimento*, tornando-se este mais complexo e ideológico. Mas, são as rivalidades este-oeste e a guerra fria que se tornam determinantes para a “institucionalização da CID” (Milani, 2012, p. 212).

Já na década de 1980, na sequência da crise económica despoletada pela crise petrolífera e queda dos preços das matérias-primas, assiste-se ao crescimento das ONGD (Afonso e Fernandes, 2005, p. 29). A agenda da CID começa a ampliar-se, passando da lógica de projetos e intervenções pontuais para programas e políticas com metas e estratégias.

De acordo com Milani, (2012), as conferências da ONU colocaram na agenda da CID diferentes temas globais como a *educação* (Jomtien, 1990), a proteção ambiental (Rio de Janeiro, 1992), os direitos humanos (Viena, 1993), os direitos reprodutivos e demografia (Cairo, 1994), os direitos da mulher e a problemática do género (Beijing, 1995), entre outros. Deste modo, os Objetivos de *Desenvolvimento* do Milénio (ODM), adotados pelos membros das Nações Unidas, em setembro de 2000, no intuito de alcançar a meta da redução da pobreza extrema para metade, até 2015, passaram a ser apontados como o quadro de referência internacional para a Cooperação para o *Desenvolvimento* (Afonso e Fernandes, 2005, p. 10), dando depois lugar aos ODS, em maio de 2015.

Segundo Souza, (2014), a CID contemporânea apresenta-se como um campo de crescente complexidade, pelo que se torna de difícil conceituação. Tal relaciona-se também com as mudanças no conceito de *desenvolvimento*, o qual passou a englobar conceções mais holísticas como a proposta por Amartya Sen, de *desenvolvimento* humano, (Souza, 2014, p. 14).

No que concerne à CID em *educação* esta é centrada especificamente no setor educacional, no quadro da cooperação bilateral ou multilateral e

surge relacionada com ações, programas e parcerias entre países, organismos multilaterais, ONGD e instituições académicas, com o objetivo de fortalecer a *educação* básica, técnica ou superior em países em *desenvolvimento*. Segue agendas internacionais, como por exemplo, a Agenda 2030 para o *Desenvolvimento* Sustentável. A Cooperação para o *Desenvolvimento* em *educação*, no plano internacional, tem visado, entre outras ações, a (re)construção de infraestruturas, a melhoria dos sistemas educativos, a redução da disparidade de género, a troca de conhecimento.

No campo da CID em *educação*, neste tempo do pós-*desenvolvimento*, salienta-se, uma diversidade crescente de atores estatais e não estatais, os quais enfrentam inúmeros desafios, face às profundas transformações sociais, políticas e económicas globais. Tais desafios encontram-se ligados ao fim da “era do *desenvolvimento*” enquanto forma de dominação colonialista e de dominação patriarcal (Amaro, 2017, p. 83). Importa, deste modo, assumir como eixo de reflexão neste estudo as perspetivas das teorias decoloniais no que concerne à compreensão da *educação* como espaço de reprodução, e potencialmente de contestação, das estruturas de poder e de saber da matriz eurocêntrica. Concretamente, procura-se desenvolver um olhar crítico sobre a ação da CID em *educação*, analisado de que forma a atuação das ONGD pode contribuir para a (re)produção de epistemologias dominantes e para a manutenção de hierarquias coloniais no desenho e implementação dos seus projetos.

Segundo os pensadores decoloniais, na base da modernidade reside a “estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, do saber, e do ser” (Ballestrin, 2010, p. 110), cuja lógica eurocêntrica persiste para além do fim do colonialismo. Para Mignolo, (2017), a colonialidade constitui o “lado mais obscuro da modernidade”, conceito a partir do qual formula a Matriz Colonial de Poder (MCP). Essa matriz estrutura-se por meio de nós histórico-estruturais heterogêneos e interconectados, que sustentam a reprodução de desigualdades globais. Em contraposição, Mignolo defende uma ordem global pluriversal, sustentando que tal “significa tomar a pluriversalidade como um projeto universal em que todas as opções rivais teriam de se aceitar” (Mignolo, 2017, p. 14). Em sintonia com Mignolo, Boaventura Sousa

Santos (2022) denuncia a hegemonia do conhecimento eurocêntrico, advogando a defesa de saberes alternativos decoloniais para contestar um sistema de opressão persistente que impõe modelos de conhecimento e poder ocidentais de origem colonialista.

(...) reivindicar a necessidade de uma leitura pós-colonial não é sustentar uma obsessão interpretativa fundada na experiência colonial, é, sim, reconhecer a fortíssima herança histórica do colonialismo nas estruturas de poder e saber nas sociedades pós-coloniais. (Sousa Santos, 2022, p. 625)

Como tal, Sousa Santos destaca a necessidade de descolonizar o conhecimento e propõe a “ecologia de saberes”, que valorize e integre os saberes subalternizados e invisibilizados.

Neste enquadramento, torna-se imperioso, no plano da CID em *educação* e das agendas globais pela IG, incorporar as contribuições das teorias decoloniais, as quais denunciam as estruturas de dominação e as visões eurocêntricas que moldam a ordem mundial, assentes no fundamento racial e patriarcal do conhecimento (Quijano, 2005; Ballestrin, 2010; Mignolo, 2017). Estas perspetivas desafiam, assim, a repensar as práticas educativas e cooperativas a partir de uma epistemologia plural, comprometida com a justiça, a equidade de género e a descolonização do *desenvolvimento*.

Assim, ao problematizar a persistência das lógicas coloniais na produção do conhecimento e nas práticas educativas, abre-se espaço para refletir sobre outras dimensões das desigualdades estruturais, nomeadamente as que atravessam o género e a cidadania das mulheres. É precisamente neste cruzamento entre colonialidade, poder e género que se inscreve a discussão que se segue.

1.2 Igualdade de género e direitos de cidadania na CID em educação

Dando continuidade à reflexão anterior sobre as estruturas de poder e saber de matriz colonial, esta segunda parte do capítulo aborda

os conceitos de *igualdade de género*, direitos de cidadania das *mulheres*, interseccionalidade e decolonialidade, procurando evidenciar de que modo estes referenciais contribuem para compreender as dinâmicas de exclusão e delinear estratégias de transformação social.

Esta reflexão visa identificar os contributos teóricos que possibilitam uma compreensão mais aprofundada da ação da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em *educação*, em direção à *igualdade de género*.

O conceito de género emerge no contexto dos movimentos feministas e dos estudos sociais (Butler, 1990; Laranjeira *et al.*, 2002; Arruda, 2002; Connell, 2005; Pereira, 2012; Balça *et al.*, 2012), dando origem, no mundo ocidental, a debates polarizados sobre a sua natureza como construção social ou dimensão biológica, bem como sobre a relação entre género e sexo.

Inicialmente, a noção enfatizava o princípio da igualdade de direitos entre mulheres e homens, passando, a partir da década de 1980, a integrar o discurso das Nações Unidas e a ganhar visibilidade nos meios de comunicação social. Um marco decisivo neste processo foi a Terceira Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Nairobi, (1985), que consolidou uma agenda internacional para a *igualdade de género* e os direitos das mulheres. Essa agenda seria posteriormente aprofundada na Conferência Internacional sobre População e *Desenvolvimento*, no Cairo, (1994), e, sobretudo, na Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, (1995), da qual resultou a Plataforma de Ação de Pequim.

Conjuntamente, estes eventos representaram um momento de viragem na afirmação dos direitos das mulheres como direitos humanos universais e na integração do princípio da *igualdade de género* nas agendas políticas globais. Nesta linha, Balça *et al.*, (2012, p. 12), defendem a natureza socialmente construída do conceito de género, sublinhando que este

(...) envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e feminilidade.

Esta perspetiva enfatiza, portanto, o carácter cultural e relacional do

gênero, entendido como um processo de aprendizagem e internalização de papéis sociais. Por sua vez, Butler, (2003), aprofunda esta reflexão ao conceber o gênero como uma complexidade discursiva e social, questionando o determinismo biológico e a lógica binária subjacentes às concepções tradicionais. A autora propõe a desconstrução da dicotomia entre sexo e gênero, mostrando que ambos são produzidos por práticas discursivas e relações de poder.

Embora os cientistas sociais se refiram ao gênero como um ‘fator’ ou dimensão de análise, ele também é aplicado a pessoas reais como uma ‘marca’ de diferença biológica, linguística e/ou cultural. Nestes últimos casos, o gênero pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim esse significado só existe em relação a outro significado oposto”. (Butler, 2003, p. 28)

Também Pereira (2012), aponta para a complexidade dos processos e dinâmicas que envolvem o conceito de gênero, sublinhando, entre outros aspectos, a dificuldade de problematizar de forma integrada a sua multidimensionalidade. Salientando o processo de permanente construção do conceito, a autora registra:

Uma definição possível, embora certamente não consensual, e aquela que proponho para este trabalho é a de que gênero designa o conjunto de significados e valorizações associados, num certo tempo e espaço social e geográfico, às categorias “feminino” e “masculino”, e os processos, discursos e estruturas através dos quais se (re)produzem e negociam, de forma contínua, mas variável, diferenciações e hierarquias entre pessoas e “coisas”, com base nessas categorias. (Pereira, 2012, p. 35)

Para Arruda, (2002), o conceito de gênero constitui-se como categoria relacional na qual se consideram relações de poder, bem como a importância da experiência, da subjetividade e do saber concreto. Em conjunto, estas abordagens evidenciam que o gênero deve ser compreendido não como uma essência fixa, mas como uma categoria dinâmica e performativa, construída historicamente e situada culturalmente, cuja análise é indispensável à compreensão das desigualdades sociais e das relações de poder.

Nesse contexto, as mulheres começaram a denunciar as múltiplas tarefas e papéis sociais que desempenham nas sociedades patriarcais, os quais se revelam obstáculos à sua maior autonomia pessoal e social. A partir destas experiências, tornaram-se mais audíveis as suas vozes contra as formas de discriminação e opressão baseadas no gênero, classe, raça e outras categorias sociais.

É nesse quadro que emerge a corrente da interseccionalidade, que propõe uma leitura integrada das desigualdades, reconhecendo que as opressões de ordem social, racial e sistêmica assentam numa base multidimensional e interdependente. De acordo com esta perspectiva, autoras como Kimberlé Crenshaw, Sirma Bilge e Patricia Hill Collins salientam que as formas de discriminação raramente operam isoladamente, mas resultam da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Em particular, Crenshaw, (2002), destaca que, embora a discriminação de gênero seja uma experiência comum a todas as mulheres, ela manifesta-se de modos distintos conforme fatores como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional ou orientação sexual. A autora procura, assim, evidenciar as situações de vulnerabilidade e de marginalização múltipla enfrentadas pelas mulheres, defendendo a necessidade de intervenções institucionais e comunitárias que reconheçam essa complexidade e promovam respostas mais inclusivas e equitativas.

As ONG e outras instituições, devem se envolver nos esforços simultâneos de investigação das implicações de gênero, de racismo, da xenofobia e de outras formas de intolerância e de maior conscientização quanto às simplificações de raça, etnia, cor e outros fatores que contribuem para uma combinação de abusos dos direitos humanos que mulheres, e por vezes homens enfrentam. (Crenshaw, 2002, p. 174), (tradução nossa).

Na mesma linha de pensamento, Sirma Bilge e Patrícia Hill Collins defendem que as relações de poder que envolvem categorias como raça, classe, gênero se sobrepõem e manifestam de forma unificada, embora, geralmente, sejam invisíveis (Collins & Bilge, 2021). Salientando o uso generalizado do termo nos primeiros anos do século XXI, apresentam a

seguinte descrição:

“A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia, faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins & Bilge, 2021, p. 2).

Por outro lado, as experiências de racismo das feministas negras e pós-coloniais contribuem para a reconfiguração das correntes feministas. Nesse sentido, Tavares & Magalhães (2014), afirmam:

O legado do colonialismo e a continuação do poder da diferença colonial cruzam a diferença sexual de tal forma que levaram as mulheres feministas negras a desocultar o pressuposto de brancura (whiteness) no feminismo dominante ocidental, realçando as suas experiências de identidades racializadas e genderizadas, na sequência da institucionalização do racismo e do sexismo. (Tavares & Magalhães, 2014, pp. 101,102)

No quadro do objeto de estudo desta investigação, merecem destaque os estudos científicos sobre *branquitude* enquanto fenómeno histórico, de carácter interseccional e relacional em sociedades marcadas pelo colonialismo.

Branquitude refere-se não só a cor (brancura), “mas a padrões e ideais tipificados e somáticos que se justapõem à pele do sujeito” (Conceição, 2020, p. 29). Assim, passa a estar associado a elementos naturalizados ou mesmo comuns à identidade racial branca como status, riqueza, traços físicos, capital cultural e escolaridade” (idem, 2020, p. 71).

O tema *branquitude*, tem merecido destaque com autoras e autores como Maria Bento, (2002), Lourenço Cardoso, (2008), Lia Schucman, (2014). Ora, segundo Conceição, (2020, p. 56), entre outros contributos,

Maria Bento sublinha a necessidade de exercermos uma reflexão e questionarmos o lugar de fala dos pesquisadores. Ou seja, no seu dizer “importa termos presente “as relações que permeiam a *branquitude* e o próprio vínculo desta com as hegemónicas pesquisas académicas”, inquirindo o lugar de fala dos investigadores.

Não obstante, considerar o conceito de género como construção cultural e social, requer atender a outras perspetivas concetuais não eurocêtricas. Ou seja, incluir perspetivas críticas de autoras da África subsariana como Oyèrónké Oyèwùmí, (2021), ou Amina Mana, (2005), as quais têm contribuído para a reflexão sobre conceitos basilares do feminismo, apontando, por exemplo, a matriz ocidental nos estudos sobre género. Assim, Oyèwùmí argumenta que a categoria “género”, não existia entre os povos iorubás da Nigéria, Togo e Benim até ao período da colonização, no início do século XIX. Por conseguinte, refletir sobre a *igualdade de género* no quadro da Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento*, implica ter presente novas perspetivas que enfatizam visões eurocêtricas do conceito de género.

Assumindo, portanto, nesta investigação, o género como construção social e cultural, pretende-se perspetivar quais as dimensões atribuídas ao conceito de *igualdade de género*, no campo da Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento* em *educação*. Ou seja, que contributos tem dado a Cooperação Portuguesa para a IG nos projetos de CID em *educação*, atendendo à realidade social, cultural e política da Guiné-Bissau, bem como às agendas internacionais para a *igualdade de género*. Por conseguinte, impõe-se também trazer à reflexão o conceito de igualdade, reconhecendo o seu carácter controverso, dada a sua ambiguidade e multidimensionalidade, (Frutuoso, 2020, p. 10). As lutas feministas pela igualdade de direitos abriram caminho a transformações sociais significativas, sustentando a necessidade de “tratar de modo diferente, o que é diferente”, e não de modo igual, como é o caso da saúde sexual e reprodutiva.

Do mesmo modo, a análise das oportunidades educativas das mulheres e do exercício dos seus direitos humanos e de cidadania, consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, conduz a uma reflexão sobre o

significado da pertença cidadã e sobre os modos como esta se concretiza nas diferentes esferas sociais.

Com efeito, refletir sobre a participação plena das mulheres na vida pública implica reconhecer a cidadania como um conceito polissêmico, complexo e multidimensional, que segundo Araújo, (2007, p. 85), se apresenta como polifônico e heurístico, “pela possibilidade de gerar e situar a uma nova luz as questões da igualdade, justiça social e inclusão, todas elas de grande centralidade para a *educação*”. Na ótica da autora, o conceito tem sido analisado a partir de várias perspectivas que se relacionam com as concepções de Estado, classe social, gênero, etnia, raça, comunidade, poder, igualdade e diferença. Neste enquadramento, a cidadania, enquanto polifonia, remete para a coexistência de vozes diversas sobre o referencial de cidadania, sendo essa diversidade “uma pedra base na sua formulação” (Araújo, 2007, p. 85). Por seu turno, enquanto conceito heurístico, assume especial significado para o campo educativo permitindo novas leituras no domínio da inclusão e igualdade de participação. Dando destaque ao contributo de T. H. Marshall para pensar a cidadania como expressão de direitos civis, políticos e sociais, Araújo, (2007, p. 91), sustenta que a sua teorização está focada exclusivamente na preocupação com a classe operária, negligenciando a “*subalternidade* da condição de vivência da cidadania das mulheres, na sua diversidade”.

Neste enquadramento, Arnot, (1997), observa que a cidadania foi construída como “uma narrativa moderna masculina”, que produziu exclusão e invisibilidade das mulheres. Assim para muitas feministas, o projeto de modernidade exclui as mulheres do pleno exercício de direitos reconhecidos aos homens e da participação na esfera pública, confinando-as a uma cidadania de *subalternidade*. Madeleine Arnot, (2008), traz para a reflexão uma nova abordagem à cidadania, destacando a importância de uma *educação* para a cidadania global sensível às questões de gênero. Nesse sentido, defende que as definições e o debate em torno da cidadania têm vindo a ser moldados por ideais políticos, os quais, embora pareçam neutros em termos de gênero também constroem cidadãos masculinos e femininos de maneiras particulares, dentro e entre esses grupos.

De salientar também que, de acordo com Iris Young, (2003), e Ruth Lister, (2012), refletir sobre a cidadania das mulheres constitui uma oportunidade para rebater o ideal de cidadania universal e propor uma “cidadania diferenciada”, capaz de reconhecer a pluralidade de experiências e identidades. Estas autoras criticam a tendência para a homogeneização de cidadãos e cidadãs, que valoriza a igualdade formal em detrimento do reconhecimento das diferenças, perpetuando relações hierárquicas de poder e privilégio e ignorando a necessidade de uma redistribuição justa de recursos.

Nessa medida, Young faz a apologia de uma política da diferença que permita reconhecer a opressão nas suas diferentes fases: a ‘exploração’ (apropriação dos frutos do trabalho de um grupo pelo outro), a ‘marginalização’ (exclusão da participação social útil), o ‘sem poder’ (negação da autoridade, estatuto e sentido de si” para ser ouvida com respeito), o ‘imperialismo cultural’ (entendido como estereotipização de comportamentos e de formas de expressão cultural pouco acolhidos na cultura dominante), e a ‘violência’, (física ou simbólica, exercida para humilhar ou destruir o outro).

De modo complementar, Carole Pateman, (2004), procura ter presente o caráter paradoxal da inclusão, ou ainda, na visão de Sara Ruddick, (2009), incluir as perspetivas maternalistas. Lister, (2007), destaca também que o tipo de luta pela cidadania ocorre em “múltiplas escalas espaciais interrelacionadas”, (Lister, 2007, p. 58), e defende que a cidadania vivida é indissociável do contexto e das circunstâncias materiais das pessoas. Já Nancy Fraser, (2002), introduz o *princípio da paridade participativa*, articulando-o com um novo paradigma de justiça social que abarca o reconhecimento recíproco com a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos desrespeitados, assim como a redistribuição, entendida como distribuição justa. Nessa medida, o que se verifica é um novo entendimento de justiça social e um alargamento da contestação política que envolve não apenas a classe, mas a diferença sexual, a raça, a etnicidade, a sexualidade, a religião, a nacionalidade. Desse modo, para Fraser, ela abarca questões de representação, identidade e

diferença, para além de distribuição.

Também Magalhães & Stoer, (2005), acentuam que, no pós-modernismo, as diferenças se apresentam como agência, recusando-se a aceitar passivamente o discurso sobre elas. Inspirando-se em Giddens (1992), os autores identificam uma forte marca de reflexividade social nas formas de cidadania emergentes, apontando para uma *cidadania reclamada* em que indivíduos e grupos se afirmam " como alteridade, com assunção da própria voz e de voz própria". (Magalhães & Stoer, 2005, p. 93)

Importa ainda sublinhar a expansão da cidadania ao campo da sexualidade e intimidade como fundamental para repensar nos corpos enquanto esferas de poder. A ampliação à cidadania sexual e cidadania íntima ganha relevância para repensar o potencial da *educação* como igualdade de condição para uma maior liberdade e ética relacional (Santos, 2015; Fonseca & Santos, 2015; Richardson, 2000).

Ora, no âmbito desta análise, o que aqui nos convoca é a reflexão sobre os desafios que se colocam à CID, particularmente às OSC no campo socioeducativo, para a promoção de igualdade e cidadania de género. Ou seja, em que medida as agendas da CID em *educação*, e, por conseguinte, os projetos de ação da ONGD refletem diferentes dimensões de cidadania para a promoção da IG, em particular: as relações de poder desiguais; a discriminação e condição de subalternidade das raparigas e mulheres na Guiné-Bissau; os direitos de cidadania e paridade participativa, como os direitos à *educação*, à saúde sexual e reprodutiva ou à participação social; e a "cidadania reclamada" nas ações de combate à violência de género (em particular situações de assédio sexual, casamento forçado, ou mutilação genital feminina).

CAPÍTULO II – AGENDAS POLÍTICAS NA CID EM *EDUCAÇÃO*

Nota Introdutória

Este capítulo explora as agendas políticas no campo da *Cooperação Internacional para o Desenvolvimento* (CID), com particular atenção às dinâmicas e orientações estratégicas no campo da *educação* e da promoção da IG. Num primeiro momento, procede-se à caracterização das principais agendas supranacionais que enquadram a cooperação em *educação e igualdade de género*. Num segundo momento, examina-se o plano de ação da Cooperação Portuguesa para a *Igualdade de género*, articulando-o com as orientações e compromissos globais da CID no setor educativo.

2.1 Prioridades das agendas políticas na CID em *educação*

Na continuidade da reflexão sobre a CID em *educação* na pós-modernidade, e sua ação para a *igualdade de género*, importa ter presente as atuais agendas globais em *educação*, focando como campo de análise as perspetivas da ONU, da UE e da UA enquanto instâncias de influência supranacional para a implementação de políticas nacionais e regionais.

No domínio das agendas globais em *educação e igualdade de género*, e na esteira de Costa, (2012), reconhecemos a relevância da ONU enquanto instância de influência política e de estabelecimento de agenda a nível global, que se reflete no campo da Cooperação Internacional em *educação*. Efetivamente, a meta da “*Educação para todos*”, definida pela ONU, constitui um desafio e um imperativo para os atores da Cooperação Internacional, particularmente em contextos de maior fragilidade económica, política, cultural e social, onde ocorre uma frequente violação dos direitos humanos e civis das populações mais vulneráveis, como o direito à *educação* por parte das mulheres e jovens raparigas. Ora, dar resposta a tal desafio afigura-se como uma experiência ímpar para a CID ao nível de ONGD, cuja ação enquanto atores da Cooperação Portuguesa importa conhecer e

compreender, no âmbito deste estudo.

No enquadramento macro deste estudo, pretende-se aqui abordar o modo como as agendas de CID se articulam com as agendas globais em *educação* e IG. Para tal, é impossível abordar esta temática sem nos debruçarmos sobre a Agenda 2030, em particular o ODS 4, (“Garantir uma *educação* inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”), e o ODS 5, (“Alcançar a *igualdade de género* e empoderar todas as mulheres e raparigas”), visando identificar e compreender quais as dimensões que lhe são atribuídas, quais os seus princípios norteadores, perante os desafios locais e globais do século XXI. Com efeito, embora comumente aceite que a *educação* é um Direito Humano consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que ainda se encontra longe de ser uma realidade em diferentes pontos do globo, impõe-se reconhecer que a meta para a *Educação*, definida pela ONU no ODS 4, é ainda mais ambiciosa ao preconizar o direito à *Educação* de qualidade ao longo da vida. Na continuidade da meta global, “*Educação para Todos*”, a alcançar até 2015, assumida em Dakar no Fórum Mundial de *Educação*, este continua, dez anos depois, a ser um desafio atual para governos, sociedade civil e organizações internacionais. Porém, responder a este desafio na pós-modernidade pressupõe reconhecer outros desafios globais como aponta a UNESCO:

“(...) a ampliação da desigualdade social e económica, a mudança climática, a perda de biodiversidade, o uso de recursos que extrapola os limites planetários, o retrocesso democrático e automação tecnológica disruptiva (...) e a necessidade de renovar a educação em diferentes dimensões” (UNESCO, 2022: xiii).

É nesse âmbito que aqui se destaca o documento da UNESCO “*Educação 2030 - Declaração de Incheon e Marco de Ação*” para a implementação do ODS 4, de 2016, o qual, no seu preâmbulo proclama “Rumo a 2030: uma nova visão para a *educação*”. Sendo o objetivo central do ODS 4 “assegurar a *educação* inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, a UNESCO, (2016), destaca o papel central da *educação* para se alcançarem

os outros ODS, sublinhando que ela “é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos”. Aponta-lhe uma nova visão “transformadora e universal”, ao ser perspectivada como *educação* inclusiva, equitativa, de qualidade, pelo que devem ser enfrentadas barreiras como “disparidades e desigualdades no acesso, participação e resultados de aprendizagem”, assegurando que todos tenham oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. (UNESCO, 2016, p. 7). Neste enquadramento, advoga que a *educação* deve superar também a escolarização formal por meio de caminhos não formais, com recursos e mecanismos adequados.

É assim concebida pela UNESCO, (2016), como inclusiva na promoção da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do respeito pela diversidade, sendo claramente reconhecida a “importância da *igualdade de género* para alcançar o direito à *educação* para todos”, (UNESCO, 2016, p. 8).

A agenda global da *educação* rumo ao *desenvolvimento*, no âmbito do ODS 4, assenta, portanto, em “princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização”. (UNESCO, 2016, p. 24). Não obstante a visão e princípios em que assenta, bem como as metas definidas, ela reconhece que as maiores dificuldades da *educação* se verificam em situações de conflito e emergência, identificando como “fundamental desenvolver sistemas educacionais mais resilientes e responsivos a conflitos, instabilidade social e desastres naturais”. Sublinha também a importância de mecanismos nacionais, regionais e globais de governança, coordenação, monitoramento e avaliação da “*Educação 2030*”, assim como das parcerias e financiamento e define-a como “uma empreitada social compartilhada, o que implica um processo inclusivo de formulação e implementação de políticas públicas”.

Relativamente ao ODS 5, no quadro da resposta à Agenda 2030 para a *Educação* Global, a UNESCO destaca o desafio da IG na e por meio da *educação* como central para o cumprimento de todos os ODS. Nesse sentido, no seu documento Do acesso ao empoderamento - Estratégia da Unesco

para a *igualdade de género* na e por meio da *educação* 2019-2025, (UNESCO, 2020, p. 5), identifica a IG como “um direito humano fundamental e um alicerce essencial para a construção de um mundo sustentável, pacífico e próspero”. Desde logo regista que garantir a igualdade na e por meio da *educação* implica ações transformadoras no sentido da igualdade de acesso à *educação* de meninas e meninos, e do empoderamento, com números e proporções semelhantes. Nessa perspetiva, sublinha o “pleno poder da *educação* para enfrentar as relações desiguais de poder, as normas sociais, as práticas discriminatórias e os sistemas de crenças que sustentam a *desigualdade de género* e exclusão na sociedade”. (ibidem, p. 8). Destacando os progressos na expansão do acesso à *educação*, sobretudo na *educação* primária, em média, a nível global, apesar de as médias esconderem disparidades por nível de ensino e região, salienta também o viés de género e a discriminação baseada no género que se reflete nos processos de ensino-aprendizagem. Deste modo, regista a necessidade de sistemas educacionais promotores da *igualdade de género*, quer a partir das políticas e planos nacionais, quer do recrutamento e formação de professores, quer do currículo, quer dos livros e materiais didáticos. A Estratégia define assim dois objetivos: “fortalecer os sistemas educacionais para que sejam transformadores e promovam a *igualdade de género*; empoderar mulheres e meninas por meio da *educação* para uma vida e um futuro melhores” (UNESCO, 2020, p. 10).

Por sua vez, também a UE como instância de influência supranacional tem vindo a desempenhar um papel determinante nas políticas de âmbito regional para a *educação*, através de agendas de ação para os estados-membros. Nesse sentido, assume-se como instância de coordenação e regulamentação de políticas regionais sob a forma de diretivas e indicadores partilhados e negociados pelos estados-membros. Ora, no que concerne à IG, a UE declara que a igualdade entre homens e mulheres é um desígnio seu, um valor e um direito fundamental, um princípio chave do *Pilar Europeu dos Direitos Sociais*, explicitado em diferentes documentos norteadores da sua ação, como o *Tratado da União Europeia*, o *Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia* ou a *Carta dos Direitos Fundamentais da*

União Europeia. Contudo, não obstante tal assunção, tem reconhecido que os progressos são lentos, decidindo, em maio de 2011, implementar o *Pacto Europeu para a Igualdade entre Homens e Mulheres* (2011-2020). Nele reafirma o empenho em cumprir os seus desígnios para a igualdade entre homens e mulheres, como, por exemplo, acabar com disparidades entre homens e mulheres no emprego e proteção social, definindo um conjunto de medidas. Mais recentemente, em março de 2020, lança o documento *Estratégia para a igualdade de género 2020-2025: rumo a uma União da Igualdade*, considerando-o como contributo para a concretização do ODS 5. Reiterando que os progressos dos Estados membros nesta área são lentos, nele estabelece os objetivos estratégicos e as principais ações para o período 2020-2025. Identifica, então, no documento **como** principais desafios os seguintes: *acabar com a violência de género e combater estereótipos de género; colmatar as disparidades de género no mercado de trabalho; assegurar uma participação equitativa em diferentes setores da economia, colmatar as disparidades salariais e de pensões entre homens e mulheres; colmatar a disparidade de género no plano da prestação de cuidados; assumir cargos de direção de forma equitativa em toda a sociedade; integrar uma perspetiva de género em todas as fases de conceção de políticas e processos da UE, seja no plano interno ou no plano externo*. (Comissão Europeia, 2020). Advoga como princípio transversal de execução da estratégia, a interseccionalidade e defende parcerias internacionais com países terceiros. Explicita ainda que “[e]m 2020, a Estratégia da UE para a África centrar-se-á igualmente na *igualdade de género* e na capacitação das mulheres” (Comissão Europeia, 2020, p. 20). Identificando a *desigualdade de género* como um problema mundial, a UE assume assim que a IG e a capacitação de mulheres são um objetivo central da sua ação externa.

Ora a UE, à semelhança de outras organizações transnacionais como o Banco Mundial, no período pós-pandemia Covid 19 começou a mudar a sua atuação no plano da CID, em virtude da complexidade crescente dos desafios globais como as alterações climáticas ou as crises financeiras e da necessidade de desenvolver respostas transnacionais. Assim, o setor

privado passa a ser visto como parceiro ideal para a cooperação, no plano do crescimento económico e o seu papel como central no *desenvolvimento* global. Neste âmbito, Silva *et al*, (2021, p. 20), argumentam que a CID europeia tem vindo a “dar prioridade à parceria com o setor privado como forma de se alcançar o crescimento económico e a criação de emprego nos países parceiros”, desenvolvendo para o efeito novos instrumentos financeiros.

À semelhança da UE, também a União Africana, (UA), fez emanar um documento de orientação política para a *igualdade de género* e empoderamento da mulher em África. A UA apresenta-se como organização internacional, constituída por cerca de 55 Estados-membros africanos, a qual nasceu jurídica e politicamente em maio de 2002, a partir da reestruturação da Organização da Unidade Africana. Entre os seus objetivos, destacam-se, entre outros, “o favorecimento da cooperação internacional levando em conta a Carta da ONU e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a intensificação da cooperação interafricana”, (Diallo, 2005, p.15).

No que se refere à IG, a UA fez aprovar o documento *Estratégia para a igualdade de género e o empoderamento da mulher, da União Africana* (gewe) 2018-2028. No prefácio do documento é assumido que a Estratégia é um guião para a realização da aspiração 6 da Agenda 2063 da União Africana, no ODS 5 “Alcançar a *igualdade de género* e empoderamento das mulheres e raparigas”. Assume-se também que a Estratégia assenta em quatro pilares, para os quais são estabelecidos diversos resultados a atingir. No Pilar 1, “Maximizar os resultados, (económicos) oportunidades e dividendos da tecnologia eletrónica”, defende-se a igualdade de acesso à *educação* de qualidade, para as mulheres, e de controle sobre os fatores de produção. Já no Pilar 2, “Dignidade, segurança e resiliência”, regista-se a interligação da saúde e direitos sexuais e reprodutivos com outros fatores facilitadores do *desenvolvimento* e o bem-estar das crianças. Advoga-se como fundamental para a obtenção da *igualdade de género*, a segurança e integridade física das mulheres. No Pilar 3, “Leis, Políticas e Instituições Eficazes”, assume-se a existência de uma lacuna significativa nas constituições da maioria dos países africanos relativa às disposições a favor

da igualdade do género e a realidade quotidiana das mulheres. Quanto ao Pilar 4, “Liderança, Voz e Visibilidade”, salienta-se a necessidade de eliminação de barreiras formais e informais para a representação e participação com impacto das mulheres em todas as áreas de tomada de decisão. De entre outros fatores, o documento aponta como fator de sucesso as parcerias estratégicas e sinergias, incluindo o reforço das relações com parceiros internacionais. Enumera também as causas fundamentais da *desigualdade de género*, entre as quais “as normas patriarcais que resultam em discriminação económica, jurídica, política e social contra mulheres e raparigas refletidas a nível individual, familiar, comunitário e organizacional, e na arena pública.” (UA, 2019, p. 20).

Urge por isso responder aos desafios da inclusão e participação feminina, que a União Africana identifica na estratégia supracitada, nas várias esferas da vida social, cultural, política e económica dos Estados signatários do documento.

Ora, tal como foi demonstrado, quer a “Estratégia para a *Igualdade de género* da União Europeia”, quer o documento da União Africana, apresentam suas agendas de ação no campo da *educação*, em estreita ligação com as agendas globais da ONU para o ODS 4 e ODS 5, de acordo com as suas realidades históricas e culturais. Se é certo que se reconhece, na UE e na UA linhas comuns de atuação, como a necessidade de acesso à *educação* de qualidade das raparigas e mulheres, outros aspetos encontram-se em desequilíbrio, como o papel da Cooperação Internacional ou o combate às causas estruturais da *desigualdade de género* que envolvem a *interseccionalidade* e decolonialidade. Veja-se, por exemplo, em ambos os documentos, a inexistência de referências ao *desenvolvimento* de compromissos de cooperação entre continentes, existindo apenas breve referência a parcerias internacionais para a promoção da *igualdade de género*. Ou ainda, por exemplo, o reconhecimento das questões da *interseccionalidade* no documento da UE, ou a importância do combate às causas estruturais da desigualdade, explicitadas no documento da UA, mas quase ausentes no documento da UE.

Impõe-se, portanto, construir novos olhares no quadro da Cooperação

Internacional para o *Desenvolvimento*, no que concerne aos contributos do campo educacional para a *igualdade de género*, atendendo às realidades locais e agendas globais. Ou seja, importa desenvolver novas leituras e novos contributos para o debate sobre esta problemática, nos aspetos que envolvem a discriminação, a subordinação, a opressão e exclusão das raparigas e mulheres em diferentes domínios. Se é certo que as agendas regionais (África e Europa) e as globais das Nações Unidas estão alinhadas relativamente aos ODS para a *Educação* e IG, ocorre, contudo, variação das prioridades de ação a nível regional. Por exemplo, o primeiro pilar da estratégia para a IG da União Europeia é o combate à violência e aos estereótipos de género e apoio às reformas estruturais dos Estados-membros; na respetiva estratégia para a IG da União Africana, o primeiro pilar é a igualdade de acesso à *educação* de qualidade e ao controle sobre os fatores de produção, sendo que não há referências à violência de género.

2.1 A Cooperação Portuguesa na CID e a promoção da IG

A segunda parte deste capítulo centra-se na perspetiva da Cooperação Portuguesa no domínio das políticas de Cooperação para o *Desenvolvimento* em *educação* e na promoção da *igualdade de género* nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Procura-se compreender de que modo as questões de género são integradas nas estratégias, planos e práticas de cooperação, analisando os mecanismos institucionais, prioridades temáticas e instrumentos de intervenção que orientam a ação portuguesa neste contexto. Este enfoque permite problematizar a forma como a Cooperação Portuguesa, enquanto expressão da política externa do Estado e parte integrante da Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento* (CID), traduz nos seus programas e parcerias os compromissos globais em matéria de *educação*, *igualdade de género* e direitos humanos, em consonância com os Objetivos de *Desenvolvimento* Sustentável (ODS), em particular o ODS 4: *Educação* de Qualidade e o ODS

5: *Igualdade de género.*

No que concerne à Cooperação Portuguesa, Portugal caracteriza a política da cooperação em três domínios: 1) Cooperação para o *Desenvolvimento*; 2) *Educação* para o *Desenvolvimento* e 3) Ação Humanitária de Emergência, apontando a Cooperação para o *Desenvolvimento* como uma prioridade da sua política externa. Assinala que as suas linhas de atuação são fortemente marcadas por “valores de solidariedade e respeito pelos direitos humanos, bem como de responsabilidade global”² e aponta que a CID se desenvolve aos níveis bilateral e multilateral, estando a sua ação focada para a prossecução dos objetivos da Agenda 2030 para o *Desenvolvimento* Sustentável, em “graus diferentes de priorização geográfica” (Diário da República, 2002, Estratégia da Cooperação Portuguesa, 2022, p. 59). Neste âmbito, adquirem relevo, num primeiro plano, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor-Leste. Num segundo plano, os países e regiões com interesse estratégico onde Portugal detém vantagens, nomeadamente, em África e particularmente no Norte de África e África Ocidental, assim como na América Latina.

De acordo com os normativos legais que sustentam a política portuguesa da cooperação, é ao Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I, P., que cabe promover, financiar e também executar dezenas de programas e projetos com destaque para os PALOP e Timor-Leste, em diversas áreas.

Desse modo, a Cooperação Portuguesa tem vindo a assentar em parcerias inclusivas, que envolvem atores públicos e privados, destacando-se entre estas parcerias as OSC, como as ONGD, as quais são consideradas parceiros-chave pelo Estado português, com elevado capital de conhecimento e experiência. Estas são reconhecidas como instituições de cariz social e cultural, muitas vezes com objetivos humanitários, frequentemente inspiradas pelo pensamento social de confissões religiosas ou pelos ideais de movimentos laicos. O Estado português reconhece

² <https://www.sec-geral.mec.pt/pt-pt/pagina/cooperacao-para-o-desenvolvimento>

também nas ONGD a sua capacidade de mobilização dos cidadãos, nos seus projetos de ação, bem como a mais-valia da sua independência e autonomia na intervenção nos contextos, tal como a sua proximidade às populações.

A Cooperação Portuguesa assume, entre os seus princípios orientadores, a *igualdade de género*, o empoderamento e a promoção dos direitos das mulheres e das raparigas.

No quadro das políticas do Estado português de promoção e defesa da igualdade, destaca-se a *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018–2030* (ENIND), que reafirma o compromisso de Portugal com os principais instrumentos internacionais vinculativos nesta matéria. Entre estes, salientam-se: a *Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as mulheres*; a *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica*; a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, o *Pacto Europeu para a Igualdade entre Homens e Mulheres 2011-2020*, o *Plano de Ação para a Igualdade de género e Empoderamento das Mulheres* (CPLP, 2017-2020).

Enquanto Estado-Membro da União Europeia, Portugal tem alinhado a sua política de cooperação internacional com as diretivas comunitárias, posicionando-se como agente ativo na implementação da ajuda europeia ao *desenvolvimento*.

Para o Estado português, a *igualdade de género* reveste-se de particular relevância para a coerência das políticas de *desenvolvimento*, atendendo a que a promoção e a defesa dos direitos humanos são considerados como indissociáveis do processo de *desenvolvimento*. Nesse sentido, a Cooperação Portuguesa procura reforçar a transversalização da dimensão de género nas suas políticas e programas, fomentando parcerias com a sociedade civil, nomeadamente com as Organizações Não Governamentais para o *Desenvolvimento* (ONGD), entre outros atores institucionais. Esta perspetiva é reforçada na *Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030*, documento de orientação política atualmente em vigor, onde a *igualdade de género* e o empoderamento das mulheres assumem um

carácter transversal a todas as áreas de intervenção. Em síntese, a ação da Cooperação Portuguesa visa eliminar os fatores que perpetuam as desigualdades e remover os obstáculos que limitam a participação plena das mulheres em todas as esferas da vida, promovendo uma abordagem interseccional e transformadora do *desenvolvimento*.

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

Nota Introdutória

Este capítulo apresenta, de forma reflexiva, o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento desta investigação de natureza qualitativa, estruturando-se em diferentes secções interligadas. Inicia-se com a exposição do posicionamento epistemológico da investigadora e a definição dos objetivos do estudo. Seguidamente, procede-se à caracterização do contexto e das participantes, à justificação das opções metodológicas e à descrição dos métodos e técnicas de recolha e análise de dados. Por fim, explicitam-se as questões éticas envolvidas e refletem-se os principais constrangimentos e desafios encontrados ao longo do processo investigativo.

3.1 Abordagem epistemológica e objetivos da investigação

Esta pesquisa enquadra-se epistemologicamente no paradigma interpretativo e qualitativo, (Bogdan & Biklen, 1994; Minayo et al, 2011; Taylor e Medina, 2013; Amado, 2014), o qual busca compreender um fenómeno social complexo e multidimensional, num dado contexto socio-histórico e cultural. Efetivamente, o foco da pesquisa reside na compreensão dos fenómenos, o qual se obtém através do conhecimento intersubjetivo.

Esta investigação inscreve-se no âmbito das pesquisas qualitativas de natureza exploratória, na medida em que procura compreender as “as intenções e significações (crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com quem interagem” (Amado, 2014, pp. 40–41). Tal como também refere Minayo, (2007), trata-se de uma investigação qualitativa, que se projeta para um “espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo et al., 2011, p. 22).

Assim, a presente investigação foca a ação de uma ONGD, no quadro

da Cooperação Portuguesa, na promoção da IG através de projetos de intervenção socioeducativa. A escolha deste foco resulta de inquietações face ao aumento das desigualdades na vivência dos direitos de cidadania e à exclusão social de jovens raparigas e mulheres (Pateman, 2010; PNUD, 2019), especificamente em países africanos de língua oficial portuguesa. Particular atenção é dada à ação da Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento* (CID) em *educação*, enquanto resposta aos desafios estabelecidos nos ODS 4 e ODS 5.

Considerando a escassez de estudos sobre a contribuição da Cooperação Portuguesa para a promoção da IG por meio da *educação*, esta investigação, com base numa revisão de literatura nas áreas da CID, da *educação* e da IG, procura oferecer novos contributos para o avanço do conhecimento neste domínio.

Deste modo, no intuito de alcançar a finalidade enunciada, definiu-se a seguinte questão orientadora para esta investigação:

Qual a ação da Cooperação Portuguesa, especificamente de uma ONGD, para a promoção da *igualdade de género* (IG), das raparigas e mulheres na Guiné-Bissau, no quadro mais amplo da CID em Educação?

Para responder a esta questão de investigação, o estudo delineou como objetivo geral:

- Compreender de que modo a Cooperação Portuguesa, através de ONGD, contribui para a promoção da *igualdade de género* e o combate à pobreza e exclusão social das mulheres, no quadro da CID e do diálogo entre agendas Norte-Sul em *educação*.

Por sua vez, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Produzir conhecimento acerca do papel das ONGD na cooperação Norte-Sul, no que concerne à promoção de IG e direitos de cidadania;

2. Compreender o contributo de ONGD no impulso à Cooperação Portuguesa quanto aos desafios das sociedades atuais para a IG e combate à pobreza e exclusão social feminina;
3. Percecionar desafios e barreiras enfrentados pelas ONGD na realização de projetos/ações de cooperação para o *desenvolvimento*.

Na sequência da identificação dos objetivos, foram estabelecidas as opções metodológicas relativas à recolha e análise de dados.

3.2 Opções metodológicas de recolha e análise dos dados

Para a recolha de dados consideraram-se como mais adequadas as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Inserida no paradigma qualitativo, a entrevista semiestruturada, orientada por objetivos específicos, revelou-se particularmente pertinente pela sua flexibilidade e pelo potencial de aprofundar as perceções individuais. Esta técnica constitui um instrumento valioso para conhecer a ação das ONGD, permitindo que cada participante expresse, de forma livre e contextualizada, as suas experiências, interpretações e significados atribuídos à participação nos projetos.

Assumindo também aqui a posição de Ferreira, (2014, p. 171), a entrevista no campo da pesquisa em ciências sociais, pode ser entendida como “resultado de uma composição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente)”. Nesse sentido, a entrevista enquanto “conversa intencional orientada por objetivos precisos”, envolve um trabalho de rigor e elevado esforço de preparação (Amado & Ferreira, 2013, p. 207), a partir da elaboração de um guião (ver Apêndice III, nº 3.1; nº 3.2; nº 3.3) com perguntas abertas organizadas em torno de 3 grandes blocos temáticos centrais:

- I. Práticas da ONGD para a IG nos projetos de CID;

- II. Percepções sobre o papel da ONGD na CID rumo à IG;
- III. Desafios e constrangimentos para a IG.

A investigação pretende, assim, compreender o sentido atribuído pelas pessoas, envolvidas no processo de cooperação para o *desenvolvimento*, às suas experiências de participação em projetos socioeducativos de promoção da IG.

No que concerne às técnicas de recolha de informação, este estudo segue também a perspetiva de Cellard, (2012, p. 305), segundo o qual “[u]ma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista global e diversificado tanto quanto pode ser”.

Nesse enquadramento, a análise documental foi concebida como uma abordagem qualitativa complementar, dotada de virtualidades específicas para o estudo em presença. Esta metodologia reduz a “dimensão de influência” do/a pesquisador/a sobre as fontes de informação, ao mesmo tempo que exige a identificação criteriosa dos documentos relevantes «avaliando a sua pertinência, credibilidade ou representatividade (Cellard, 2012, pp. 295 – 296).

A partir dessa análise preliminar, procede-se à interpretação coerente dos elementos relacionados com a problemática, quadro teórico, o contexto ou a natureza dos textos. Na análise documental, segundo Bardin, (1977), o objetivo é alcançar a representação condensada da informação, o que supõe o recorte da informação relevante para a investigação. A autora, compara o trabalho do analista ao arqueólogo, que “trabalha com vestígios, os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados de dados e fenómenos” (Bardin, 1977, p. 39). Acresce ainda que essa análise nos permite estabelecer diálogos entre os documentos e as falas recolhidas.

Após a recolha de dados, a análise de conteúdo, (Amado, 2014), afigurou-se como a técnica de investigação pertinente para este estudo, uma vez que permite interpretar os dados recolhidos a partir da transcrição do

material recolhido, desenvolvendo, por meio da codificação em categorias e subcategorias, um processo de inferência de significados que podem estar implícitos nas mensagens, com o objetivo de alcançar o seu “sentido pleno” (Amado, 2014, p. 304). Implica, portanto, a inferência de sentidos, subentendidos na mensagem, para atingir o seu significado pleno. A análise de conteúdo requer procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do material, visando a extração de conhecimento relativo às condições de produção e de receção das mensagens. De acordo com Bardin (1977, p. 40), essas condições podem referir-se a “variáveis psicológicas do emissor, variáveis sociológicas e culturais, variáveis relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem”.

Seguindo as orientações da autora, o processo analítico compreende três fases principais: i) pré-análise, que corresponde a uma leitura inicial e flutuante do corpus de entrevistas; ii) exploração do material, através do recorte, agregação e enumeração das unidades de registo; e iii) tratamento dos dados, inferência e interpretação, que conduz à categorização sistemática e à compreensão aprofundada da problemática em estudo.

3.3 Contexto da investigação, ONGD e projetos

A Guiné-Bissau

A pesquisa de campo deste estudo decorreu na região de Bafatá, na Guiné-Bissau, território que reflete de forma representativa as principais características e desafios do país. A Guiné-Bissau, país situado na costa ocidental africana, conta com cerca de 2 milhões de habitantes e uma esperança média de vida de cerca de 58 anos. Administrativamente, o país é constituído pelo setor autónomo de Bissau e por oito regiões (Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabu, Oio, Quinara e Tombali) subdivididas em setores.



Figura 2 - Guiné-Bissau - divisões administrativas - Fonte: Wikimédia commons

O país apresenta uma grande diversidade étnica e linguística, com grupos como os Balanta, Mandinga, Fula, Manjaco, Papel e Mancanha. A língua oficial é o português, embora o crioulo seja amplamente utilizado, refletindo a pertença do país à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

De acordo com o Relatório do *Desenvolvimento Humano* 2021-2022, (PNUD, 2022), a Guiné-Bissau assume o 177º lugar entre 191 países, evidenciando baixos indicadores de *desenvolvimento* humano. Os sucessivos conflitos político-militares têm condicionado o *desenvolvimento* social e económico do país, conduzido a um empobrecimento generalizado da população.

Na área da *educação*, o *Plano Setorial da Educação* da Guiné-Bissau para 2017-2025 e a Unesco, (2016b), destacam a fragilidade do sistema educativo, agravada pela escassez de recursos financeiros, entre as mais reduzidas de África, e pela alta taxa de analfabetismo, que atinge cerca de 50% dos adultos. As desigualdades de género permanecem acentuadas, afetando sobretudo mulheres e raparigas, como sublinha a UNICEF (2019, p. 24):

Due to the gender bias in access to resources, poverty impacts women more than men. Young women and girls in Guinea-Bissau are more vulnerable, with fewer adolescent girls accessing education compared to boys and literacy rates that are declining. Female genital mutilation (FGM) and child marriage remain widespread practices, in urban and rural settings.

A baixa taxa de alfabetização das crianças e adolescentes, especialmente das raparigas, resulta de fatores como a insuficiente rede escolar, o abandono precoce, o insucesso escolar e os custos associados à *educação*. Acrescem ainda motivações culturais e económicas, como o trabalho infantil, o matrimónio e a gravidez precoces e a desvalorização social da escola. Por conseguinte, segundo dados estatísticos oficiais, a taxa de abandono escolar no 1º ciclo (do 1º ao 4º ano), tem sido elevada, sobretudo para as raparigas. Também a qualidade do ensino é deficitária, faltam materiais escolares e pedagógicos e falta formação adequada para o exercício da função docente. As lacunas no sistema educativo repercutem-se assim quer a nível individual, quer a nível da produtividade e do *desenvolvimento* do país. Por outro lado, a percentagem de professoras nos níveis do 1º, 2º e 3º ciclos de ensino, bem como nos cargos de liderança e direção escolar é muito reduzida, traduzindo uma sociedade guineense assente numa estrutura marcadamente patriarcal, onde prevalecem práticas de violência de género, de mutilação genital feminina, de matrimónio precoce ou forçado.

É neste enquadramento que a CID se afigura como uma janela de oportunidades para o fortalecimento do setor educativo e para a promoção da *igualdade de género*. A cooperação entre Portugal e a Guiné-Bissau, sustentada em laços históricos e linguísticos, tem desempenhado um papel relevante neste processo, encontrando-se formalizada no Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Guiné-Bissau 2021-2025, que orienta ações em prol do *desenvolvimento* sustentável e da coesão social.

A ONGD *Além-Mar*

A *Além-Mar* é uma ONGD portuguesa que se assume como associação de inspiração cristã. Identifica como sua missão o trabalho pela “solidarização do mundo através da *educação*” e define como eixos de atuação “a Cooperação Internacional, a *Educação* para a Cidadania Global, a Inclusão e a Formação” (ver documento IX do quadro 1).

Esta ONGD aponta como denominador comum das suas atividades a “promoção da justiça social e dos direitos humanos”, incentivando a “corresponsabilidade da cidadania na consecução de um mundo melhor”.

A CID é considerada como a sua principal área de atuação, a qual se materializa através de projetos que apostam na promoção humana, implementados em países do continente americano e do continente africano, sendo que aqueles têm incidido particularmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Desde 2016, os projetos de *Cooperação para o Desenvolvimento* estão alinhados com os ODS e a intervenção tem sido essencialmente na área da *Educação* e da Saúde.

A equipa da ONGD é de pequena escala, constituída por quatro elementos permanentes, apresentando ainda um conjunto de pessoas voluntárias que colaboram com a instituição. Para a realização dos vários projetos, implementados nos PALOP e América latina, principalmente na Guiné-Bissau, Moçambique, Brasil e Paraguai, a *Além-Mar* tem vindo a candidatar-se ao financiamento do Camões, dispondo também de outras fontes privadas de financiamento.

Importa registar que, através da consulta de dados da *Além-Mar*, foram identificados cinco projetos de cooperação realizados na Guiné-Bissau, no espaço temporal definido para este estudo. Na seleção dos projetos, estiveram presentes critérios de possibilidade de contacto dos agentes de terreno e participantes nos projetos, dada a dificuldade de deslocação atempada da investigadora à região. Havendo alguma dispersão de projetos no território guineense, concluiu-se, com a colaboração da *Além-Mar*, que, seguramente, seria viável o contacto com os participantes de dois dos projetos, os quais foram desenvolvidos na mesma região do país.

Os projetos da *Além-Mar* alvo do estudo

Projeto 1 - “Rumos” – Guiné-Bissau (de outubro de 2018 a maio de 2020)

Cofinanciado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., o projeto foi realizado na região de Bafatá, onde a taxa de pobreza e de analfabetismo é muito elevada.

Segundo a documentação que fundamenta a criação do projeto, na sua génese esteve o desejo de contribuir para quatro dos dezassete ODS. Nomeadamente, o objetivo número 1, “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares”, ao nível da meta 4 “garantir que todos os homens e mulheres, particularmente os pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais aos recursos económicos, bem como o acesso a serviços básicos(...)”; o objetivo número 2, “Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável”, concretamente, na meta 2 “garantir o acesso de todas as pessoas, incluindo crianças, a alimentos seguros, nutritivos e suficientes durante todo o ano”; o objetivo número 4, “Garantir uma *educação* inclusiva, equitativa e de qualidade”, mais especificamente na meta 5 “eliminar as disparidades de género na *educação* e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de *educação* e formação profissional para os mais vulneráveis (...)”, e meta 7 “Construir e adequar instalações escolares que respondam às necessidades das crianças”; e ainda o objetivo número 5 “Alcançar a *igualdade de género* e o empoderamento de todas as mulheres e meninas”, na meta 5 “Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as meninas em toda parte”.

No documento de apresentação da proposta-programa de projeto, (Documento I da Além-Mar), é assumido que na base da construção do projeto esteve o levantamento de necessidades na comunidade, realizado através de entrevistas e grupos de discussão focalizada. Foi identificado como problema central a “dificuldade no percurso de *desenvolvimento* educativo, no Ensino Básico, por parte de meninos e, mais ainda das

meninas”, sobretudo devido a “contínuas greves de professores, assim como a infraestruturas precárias das escolas públicas”. Além disso, devido também a “falta de formação contínua do corpo docente em disciplinas transversais como a *igualdade de género*, a aprendizagem inclusiva ou a *Educação para Cidadania Global*”

Por seu turno, no centro escolar I.V., foram apontadas “capacidades limitadas” em diferentes áreas, especificamente: a “falta de infraestruturas de refeição” (cozinha, despensa e refeitório, e respetivos equipamentos; a “falta de infraestruturas desportivas e de recreio”; a “falta de formação contínua do corpo docente; os contactos limitados com mecenas que permitam a sustentabilidade de um banco de bolsas para crianças em risco de exclusão social (sobretudo meninas)”.

Foram ainda identificadas condicionantes culturais como obstáculo à integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais, assim como desigualdades de género no acesso à *Educação* Básica, continuando a ser dada primazia aos meninos em detrimento das meninas. Estas “são uma mão-de-obra indispensável para a sustentabilidade da cadeia de cuidados familiares”; por outro lado, “as famílias têm receio que as meninas sejam vítimas de abuso sexual nas escolas” e “o casamento e a gravidez precoces interrompem o percurso formativo das meninas”. Constatou-se assim a existência de um contexto escolar masculinizado, pelo que nas Escolas Básicas o número de alunas inscritas era apenas de 1/3 do total de alunos e no total de docentes apenas 10% era do género feminino.

Por conseguinte, no desenho do projeto foi identificado o seguinte objetivo geral: “contribuir para o *desenvolvimento* do sistema educativo em vinculação com o contexto comunitário, desde uma ótica inclusiva”. Como objetivos específicos visou “apoiar o *desenvolvimento* do centro escolar, com capacidade para 300 discentes, através da criação de infraestruturas de refeição (cozinha + refeitório); a ampliação de espaços recreativos e desportivos; o reforço do curriculum pedagógico para a integração de alunos/as com necessidades educativas especiais em coligação com o corpo docente das escolas públicas do setor (45 elementos) e o fortalecimento da vinculação com o contexto comunitário a partir da dinamização de iniciativas

de empreendedorismo direcionadas ao abastecimento alimentar de cantinas escolares”.

Foram destinatários do projeto cerca de 245 alunos/as, dos 3 anos aos 14 anos, (e suas famílias) do centro escolar, bem como 55 outros alunos/as no âmbito do projeto, o corpo docente (45 elementos) das Escolas de Ensino Básico e 30 ativistas de três associações locais.

Após a implementação do projeto nas áreas da capacitação e empreendedorismo e do *desenvolvimento* e qualidade educativa, foram visíveis as melhorias ao nível de habilitações da população e do corpo docente (confirmada pela frequência com sucesso das formandas e formandos); a melhoria das condições de vida das crianças do centro escolar (a nível alimentar, com a criação de condições para as refeições, e da higiene pessoal com o acesso a sanitários, o que se refletiu na assiduidade escolar), a melhoria das condições de inclusão das crianças com NEE do sistema de Ensino Básico da região (pela oferta de bolsas de estudo e de formação para docentes e não docentes); a melhoria das condições de *igualdade de género* através da criação de empoderamento das mulheres que frequentaram os cursos formativos programados por via do aumento de oportunidades.

Projeto 2 - “Alavanca” – Guiné-Bissau (de janeiro de 2021 a agosto de 2022)

Cofinanciado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., o projeto foi promovido pela *Além-Mar*, também na região de Bafatá, em parceria com outras organizações da sociedade civil de Portugal e da Guiné-Bissau que colaboram diretamente na sua implementação.

Teve como destinatários diretos 118 alunos e 100 alunas do Jardim Infantil, 305 alunos e 338 alunas da escola do primeiro ciclo do ensino básico, 170 alunos e 170 alunas do segundo e terceiro ciclos e ainda o corpo docente e a direção dos centros escolares (10 mulheres e 41 homens).

O programa do projeto visou dar resposta aos seguintes ODS: objetivo

número 1, visando “acabar com a pobreza em todas suas formas (...)”, na sua meta 4, “garantir que todos (...) tenham direitos iguais aos recursos económicos bem como o acesso a serviços básicos(...)”; objetivo número 4, “garantir uma *educação* inclusiva, equitativa e de qualidade”, na sua meta 1, “garantir que todas as meninas e meninos completam o ensino primário e secundário que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade”, assim como na meta 5, “eliminar as disparidades de género na *educação* (...)”, e meta 7, “construir e adequar instalações escolares”; e ainda o objetivo número 5, “alcançar a *igualdade de género*”, na sua meta 5 “acabar com todas as formas de discriminação contra todas as meninas em toda a parte”.

Presidiu à sua formulação o seguinte objetivo global: “Contribuir para o *desenvolvimento* qualitativo da gestão pedagógica, desde o jardim Infantil até à 12ª classe.”. Como objetivos específicos, visou “apoiar o *desenvolvimento* qualitativo da gestão pedagógica do Jardim Infantil, da escola básica do 1º ciclo, e do Liceu, na região de Bafatá, através da capacitação do corpo docente (10 mulheres e 41 homens) e ainda a criação de infraestruturas de apoio. Teve assim como intuito melhorar as condições para uma *educação* de qualidade, garantindo condições para a presença das meninas na frequência da escolaridade. De igual modo pretendeu contribuir para eliminar disparidades de género na *educação*, e combater formas de discriminação contra as meninas e mulheres na Guiné-Bissau.

Na realização do projeto, a *Além-Mar* assumiu um papel dinamizador e facilitador da sua implementação, tendo sido desenvolvido um trabalho comunitário de articulação com outras entidades parceiras para a sua execução. Especificamente, uma associação da comunidade local desempenhou um papel executor, tendo outra ONGD sido responsável pelo recrutamento dos formadores e acreditação das formações. O projeto contou também com o apoio do Estado português para a validação das formações pedagógicas realizadas junto do Estado guineense.

De referir ainda que este projeto foi desenvolvido em pleno período da pandemia da COVID 19, tendo sido definidas medidas para mitigar os impactos da COVID 19, como o uso obrigatório de máscaras e reforço de medidas de higiene. Houve também necessidade de algum reajuste do

calendário do projeto, dado terem ocorrido alguns contágios, no entanto, o projeto foi concluído dentro da data prevista.

3.4 Percurso metodológico

3.4.1 Entrada no terreno

Atendendo ao objeto de estudo definido e ao contexto, a seleção da/s ONGD teve como critério o financiamento pelo Instituto Camões para projetos de cooperação sobre *educação* inclusiva e IG, entre os anos de 2016 e 2022. A referência a esta delimitação temporal deve-se ao facto de os primeiros projetos aprovados pelo *Camões* terem ocorrido em 2016, certamente refletindo a aprovação da agenda dos ODS a 25 de setembro de 2015. Além disso, à data da pesquisa efetuada, os projetos já concluídos nos PALOP situavam-se no ano de 2022, não existindo projetos sobre esta temática em 2023 e 2024, possivelmente devido ao período da pandemia da COVID-19. Constatou-se então a realização de diversos projetos sobre IG nos territórios da Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, com características diferenciadoras. Concretamente, por um lado projetos de uma ONGD direcionados para a promoção da IG e inclusão educativa de raparigas e mulheres guineenses na e por meio da *educação*. Por outro lado, projetos de outra ONGD sobre IG, visando quer a valorização da capacitação feminina, quer a identificação de necessidades formativas relativas à IG em diferentes setores profissionais como, por exemplo, o jornalismo ou as forças de segurança.

Desse modo, foram inicialmente selecionadas duas ONGD envolvidas nesses projetos, a *Além-Mar* e a *Marés-Vivas*, (nomes fictícios), sendo solicitada a colaboração de ambas neste estudo. Contudo, a *Marés-Vivas*, após ter participado em reuniões, disponibilizando o material dos projetos para análise, e ter concedido uma entrevista, mostrou-se indisponível para continuar desistindo de colaborar (em detalhe nas seções seguintes).

O percurso metodológico desta investigação não foi isento de dificuldades, registando avanços e recuos, sobretudo no que se refere à

colaboração das ONGD envolvidas. Após contacto com as duas ONGD seleccionadas procedeu-se à pesquisa e análise de publicações e materiais relativos aos projetos seleccionados, incluindo relatórios, planeamentos, estudos de diagnóstico, manuais e publicações digitais disponibilizados pelas duas organizações.

A análise documental incluiu ainda publicações disponíveis nos websites institucionais de ambas as ONGD, com descrições dos objetivos, estratégias, atividades e parcerias de cada projeto. Como mostra o “Quadro 1”, no caso da Marés-Vivas, analisaram-se: um estudo de diagnóstico, um blogue, um manual temático e um livro digital, (antes da interrupção da sua participação no estudo); já no caso da *Além-Mar*, foram analisados os documentos de planeamento e avaliação dos projetos “*Rumos*” e “*Alavanca*”, bem como relatórios de execução intermédia e final.

Quadro 1 - Documentos analisados sobre os projetos das ONGD

Documentos Analisados	<i>Marés-Vivas</i>	<i>Além-Mar</i>
	I. Livro sobre os direitos das mulheres em S.T.P.	I. Formulário Camões I.C.L. Projeto “ <i>Rumos</i> ”
	II. Livro sobre Mulheres de S.T.P.	II. Relatório de execução Projeto “ <i>Rumos</i> ”
	III. Estudo diagnóstico sobre direitos de cidadania das mulheres	III. Relatório Formação NEE, no âmbito do Projeto “ <i>Rumos</i> ”
	IV. Manual sobre orçamento sensível ao género.	IV. Formulário Camões - Projeto “ <i>Alavanca</i> ”
	V. 4ª Jornada da cidadania – junho 2022 - Programa	V. Relatório de execução Projeto “ <i>Alavanca</i> ”
	VI. Publicações no blogue sobre os projetos desenvolvidos	VI. Relatório Final curso I – Projeto “ <i>Alavanca</i> ”
		VII. Relatório Final curso II – Projeto “ <i>Alavanca</i> ”
		VIII. Relatório Final curso III – Projeto “ <i>Alavanca</i> ”
		IX. Publicações na página web da <i>Além-Mar</i> sobre

	os Projeto “ <i>Alavanca</i> ” e “ <i>Rumos</i> ”
--	--

Esta análise foi essencial para um conhecimento preliminar dos processos de construção e implementação dos projetos, permitindo também identificar participantes-chave e preparar os guiões das entrevistas.

Porém, apesar de muitos esforços e tentativas de contacto, incluindo a realização de uma entrevista com um dos elementos da coordenação, a *Marés-Vivas* deixou de responder às tentativas de contacto. Face a estas circunstâncias, a investigação prosseguiu apenas com a ONGD *Além-Mar*, cuja colaboração decorreu com total disponibilidade e prontidão. Após contactos iniciais, efetuou-se a deslocação à sede da organização para realizar as primeiras entrevistas e recolher documentação relevante, visando a seleção dos projetos socioeducativos mais relevantes, no âmbito dos propósitos da investigação.

A colaboração com a *Além-Mar* revelou-se especialmente produtiva. As entrevistas realizaram-se entre janeiro e maio de 2025, inicialmente de forma presencial na sede da organização e, posteriormente, em formato remoto, devido à distância geográfica entre a investigadora (em Portugal) e os/as participantes (na Guiné-Bissau). Os guiões de entrevista foram elaborados para três grupos de interlocutores (Quivy & Campenhoudt, 1995/1998) envolvidos nos projetos: os dirigentes das ONGD, com o objetivo de compreender a dimensão macro da ação da Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento* (CID) e os contributos para o reforço da Cooperação Portuguesa; os técnicos responsáveis pela implementação dos projetos, a fim de identificar os principais desafios, estratégias e objetivos operacionais das ONGD no âmbito da CID; e as participantes nos projetos, com vista a recolher as suas perceções e experiências sobre os impactos da intervenção. A estrutura e correspondência dos guiões encontram-se sintetizadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Entrevistas semiestruturadas – categorias de interlocutores

Entrevistas semiestruturadas	
Tipos de Interlocutores	Finalidades específicas da entrevista
Elementos da direção da ONGD	Identificar sua visão sobre a CID, suas estratégias e modos de ação para a promoção da IG e cidadania inclusiva no impulso à cooperação portuguesa.
Gestor/a, e formador de projeto	Recolher suas perspectivas sobre o papel das ONGD na CID; e sobre a construção/consecução dos projetos, rumo à IG e mudança social.
Formandas participantes nos projetos	Recolher sua visão sobre os contributos para a IG e cidadania, assim como sua interpretação sobre os efeitos dessa participação nas suas experiências de vida e nas suas comunidades.

3.4.2 Participantes

No total foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas, em formato presencial ou online, com intervenientes dos dois projetos realizados pela *Além-Mar* como indicado no Quadro 1.

Quadro 3 - Caracterização das e dos participantes

Interlocutores	Participantes (pseudónimos)	Idade	Habilitações	Função/ Papel
Membros da ONGD	Ivone	40	Licenciatura + Mestrado	Elemento da direção
	Maria	27	Licenciatura + Mestrado	Gestora P1
	Ivone	40	Licenciatura + Mestrado	Gestora P2
	Edgar	37	Licenciatura	Formador local P1

Projeto 1 (P1) <i>“Rumos”</i>	Anabela	64	4º ano	Formanda P1
	Carina	46	4º ano	Formanda P1
Projeto 2 (P2) <i>“Alavanca”</i>	Éric	49	Licenciatura	Coordenador local de escolas P2
	Luciana	36	Bacharelato	Formanda P2

Na preparação das entrevistas estiveram presentes aspetos como a sua modalidade (presencial ou virtual), a sua duração, o número de sessões, a salvaguarda da confidencialidade e anonimato da identidade dos/as entrevistados/as, o uso de gravador ou computador, o registo de notas sobre comportamentos não verbais ou ocorrências inesperadas, como as dificuldades no acesso à rede de internet.

Considerando as limitações de conectividade na Guiné-Bissau, confirmou-se previamente a viabilidade das entrevistas online, tendo a *Além-Mar* assegurado ainda a colaboração de uma intérprete para participantes não falantes de português. Todos/as os/as entrevistados/as receberam e assinaram o consentimento informado, adaptado às suas condições e línguas.

Durante as entrevistas, conforme sublinha Ferreira, (2014), destacou-se o papel da investigadora na criação de um clima de empatia e confiança, bem como na gestão das condições materiais, sociais e culturais da interação. Houve um cuidado constante na linguagem, de modo a torná-la clara e inteligível dentro do quadro de referência de cada participante, privilegiando uma escuta ativa e atenta ao ritmo e do tempo no uso da palavra pela pessoa entrevistada. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, com especial cuidado para garantir a fidelidade do discurso, salvaguardando entoações, sorrisos, silêncios, hesitações e pausas.

3.5 Procedimentos de análise de conteúdo

A análise de conteúdo, permitiu uma leitura sistemática e interpretativa do material empírico, em consonância com a questão de partida e os objetivos gerais da investigação. Tendo em conta o carácter exploratório do estudo, este processo analítico visou contribuir para uma compreensão mais aprofundada e crítica da problemática em foco.

A análise seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, iniciando-se com uma leitura flutuante e uma pré-análise das entrevistas transcritas. Posteriormente, com o apoio do software MaxQDA, realizou-se a codificação preliminar das unidades de sentido, tomando como referência os tópicos dos guiões e o quadro teórico. Após essa etapa, sucedeu uma fase mais demorada e cuidadosa de exploração e codificação do material, tendo sido redefinidas as categorias em novas categorias e subcategorias, a partir dos objetivos definidos nos guiões das entrevistas. Tendo presente que foram elaborados guiões diferentes para as/os entrevistadas/os, impõe-se referir que as categorias não pretendem uniformizar, mas estabelecer diálogos/pontes de contacto entre os discursos dos interlocutores.

3.6 Questões e procedimentos éticos

A realização de uma investigação educacional, segundo a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de *Educação* (SPCE), (2021), implica obrigatoriamente a reflexão e atenção ao sentido ético das práticas e decisões a tomar, assim como aos procedimentos que envolvem o respeito pela credibilidade de todo o processo de investigação. Por conseguinte, na realização desta investigação, seguindo as orientações e princípios da Carta supracitada, procurei pautar a minha conduta pelo respeito da dignidade de cada pessoa participante no estudo, informando e esclarecendo sobre todo o processo. Desse modo, efetuei diligências para obter o consentimento livre e informado dos e das participantes, tal como garantir as condições relativas ao seu anonimato e privacidade, à confidencialidade da informação e tratamento fiel dos dados recolhidos. Designadamente: a explicitação prévia

dos objetivos do estudo; a participação voluntária e gratuita no estudo; a garantia de confidencialidade e anonimato dos envolvidos/participantes; o direito de interromper e/ou recusar prosseguir a participação a qualquer momento; a possibilidade de entrar em contacto com a investigadora para esclarecimento de qualquer questão; a autorização para a gravação de entrevista; a divulgação dos potenciais resultados da participação na investigação. Para o efeito, ao longo de todo o processo de investigação procurei ter presente todos estes aspetos, sendo devidamente clarificados desde o início do estudo. Nesse sentido, foi elaborado e enviado à Comissão de Ética o termo de consentimento informado, no qual se encontram explicitados os princípios éticos referidos.

Deste modo, após os contactos iniciais, via telefone e correio institucional, para apresentação do âmbito do estudo e projetos de CID selecionados, bem como a solicitação da colaboração, foram agendadas reuniões com as Direções das ONGD, previstas nas respetivas instalações. Nessas reuniões foram explicitados os objetivos, (ver Apêndice II), bem como os termos de participação na investigação, ou seja, através de entrevistas semiestruturadas com apresentação dos documentos do consentimento informado (ver Apêndice I, 1.1. e 1.2). Foi também solicitada ajuda para a identificação de elementos envolvidos nos projetos selecionados, a fim de serem convidados a participar na investigação através de entrevistas, tendo sido renovados os agradecimentos pela sua colaboração no estudo. Foram ainda partilhados pelas ONGD os documentos internos relativos ao planeamento e execução dos projetos. Nesse âmbito, coube-me, enquanto investigadora, proporcionar as necessárias condições para que as pessoas envolvidas na pesquisa relatassem suas experiências, opiniões, sentimentos, impressões, face ao propósito do estudo.

Relativamente ao tratamento de dados, pretendeu-se desenvolver todos os esforços para que o tratamento decorresse com todo o rigor, a fim de que as/ os participantes validassem as transcrições das gravações realizadas. Para o efeito, com exceção das duas mulheres cuja entrevista foi realizada com intermediação de uma intérprete, foi enviada a transcrição da entrevista para cada uma das outras pessoas entrevistadas, tendo as

mesmas dado retorno positivo às transcrições, validando os registos escritos da entrevistadora.

Por fim, saliento que, no percurso da investigação, não foram ignorados os cuidados éticos a empreender na pesquisa sobre juízos de valor. Como tal, assumo a perspetiva de Bruyne, (1982, p. 33) segundo o qual “o pesquisador deve levar em conta seus juízos de valor pessoais e estabelecer uma demarcação graças a uma linguagem e procedimentos científicos” em todo o processo. Assim, não ignoro a não neutralidade e a própria subjetividade do/a investigador/a (Taylor & Medina, 2013), cabendo-me explorar possíveis e diferentes interpretações de dados recolhidos.

“Recent developments in the interpretive paradigm have highlighted the importance of the researcher’s own subjectivity in the (hermeneutic) process of interpretation and have emphasised its progressive development as a key part of the inquiry process,” (Taylor & Medina, 2013, p. 5)

Nessa perspetiva, e à semelhança de Amado, (2014), o desafio enquanto investigadora assentou na procura de credibilidade de todo o processo de investigação, quer na recolha e descrição de dados, quer na captação fiel do ponto de vista dos envolvidos, quer na interpretação dos dados do estudo. Mais ainda, também o meu posicionamento epistémico, enquanto investigadora sobre a ação de ONGD no campo da CID em *educação* nos PALOP, se afigurou um desafio, atendendo a aspetos da minha identidade. Particularmente a condição de mulher branca, europeia, envolvida num estudo académico europeu, que reflete sobre a ação da Cooperação Portuguesa em *educação* para a IG, numa região da Guiné-Bissau. Constituiu assim um desafio para a pesquisadora procurar perceber como as formas de reproduzir estruturas de poder e de opressão eurocêntricas, podem ou não estar presentes na ação para a IG. Nessa medida importa refletir sobre questões de interseccionalidade e decolonialidade nas agendas da CID e na conceção de ações das ONGD na Cooperação para o *Desenvolvimento em educação*.

3.7 Constrangimentos e desafios para a investigação

A realização deste estudo não foi isenta de desafios e constrangimentos, desde o seu início.

O primeiro grande desafio foi, desde logo, conseguir a colaboração das ONGD referidas anteriormente. Se a primeira ONGD contactada, com projetos em São Tomé e Príncipe, manifestou a sua indisponibilidade, a segunda, com projetos na Guiné-Bissau, aceitou prontamente colaborar na investigação. Cerca de dois meses depois, a ONGD que estava indisponível passou a manifestar abertura para colaborar no estudo, o que foi recebido por nós com muita satisfação. A primeira entrevista realizou-se em fevereiro de 2025.

Na sequência dessa entrevista, a representante da ONGD estabeleceu comunicação com dois dos parceiros dos projetos em análise, de São Tomé e Príncipe, a fim de ser dado seguimento ao plano de entrevistas proposto, e. Informou que por motivos pessoais iria estar ausente durante algum tempo. Contudo, não obstante as várias diligências efetuadas pela investigadora junto da ONGD, e junto dos referidos parceiros, via correio eletrónico e via telefone, tais entrevistas não se realizaram por indisponibilidade/ falta de respostas das pessoas contactadas. Como tal, a pesquisa do material empírico ficou circunscrita aos dois projetos seleccionados para este estudo, da segunda ONGD, realizados na Guiné-Bissau.

A escolha da temática envolveu também desafios que estiveram presentes ao longo de todo o estudo sobre IG, não apenas pela densidade da temática, mas também atendendo a aspetos da identidade da investigadora. Ou seja, aspetos como a sua origem europeia e *branquitude*, como já exposto, entre outras características que remetem para a raça, a cor, o género, a classe social. A realização da investigação envolveu ainda outros desafios e obstáculos a transpor, decorrentes de aspetos como a barreira linguística ou a distância geográfica. Ou seja, o facto de os projetos de Cooperação para o *Desenvolvimento*, alvo da investigação, terem sido

implementados em países do continente africano, implicou o uso das tecnologias digitais para a realização das entrevistas. Nomeadamente, de plataformas de comunicação online, isto é, a plataforma zoom e o WhatsApp, acesso que gerou vários constrangimentos, especificamente dificuldades na captação de rede WiFi, ausência de dispositivos eletrónicos pessoais, por parte das mulheres entrevistadas e fuso horário.

Do mesmo modo, as questões linguísticas também foram um desafio, tendo em conta que duas das participantes apenas falavam crioulo. Também aqui se identificaram alguns constrangimentos na comunicação, dado que foi mediada por uma intérprete, que sintetizou as falas na tradução. Poderão, portanto, ser questionados, entre outros, aspetos como a possível perda de informação relevante na realização da síntese das comunicações, a eventual existência de constrangimentos para a partilha pessoal da entrevistada, ou ainda a perda de confidencialidade, uma vez que os encontros foram organizados pela ONGD. Por forma a tentar minimizar tais constrangimentos relativamente à barreira linguística, a opção foi então entrevistar cinco participantes guineenses, sendo que apenas duas delas eram falantes de crioulo. Dessa forma, pretendeu-se também evitar a intervenção da ONGD como intermediária e possível constrangimento na partilha de informação.

CAPÍTULO IV– APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nota introdutória

Este capítulo apresenta e analisa, de forma reflexiva, os dados obtidos a partir da análise de conteúdo dos discursos dos/as participantes. Este exercício interpretativo procura aprofundar a compreensão dos referenciais de ação da Cooperação Portuguesa no âmbito da CID, especialmente aqueles mais relevantes para a promoção da *igualdade de género* e o combate à pobreza e à exclusão social das mulheres, tendo como ponto de partida os projetos socioeducativos desenvolvidos por ONGD.

Como referido anteriormente, o procedimento de análise envolveu múltiplas leituras do corpus de dados, num movimento progressivo de identificação, categorização e interpretação das unidades de sentido. Como refere Amado (2014, p. 311), este processo possibilita a emergência de um “subconjunto de áreas temáticas (e respetivas categorias)” a partir do tema central, permitindo assim construir uma grelha analítica coerente com os propósitos da investigação. Deste modo, o capítulo organiza-se em torno de quatro principais categorias e suas subcategorias identificadas, apresentando os resultados de forma articulada com a discussão teórica que lhes dá suporte.

Neste contexto, analisa-se o contributo da ONGD portuguesa *Além-Mar*, na Guiné-Bissau, enquanto expressão da ação da Cooperação Portuguesa para a promoção da *igualdade de género* e o combate à pobreza e à exclusão educativa e social de raparigas e mulheres. Com base numa abordagem qualitativa previamente apresentada (entrevistas semiestruturadas e análise documental de projetos), procura-se compreender as perspetivas, experiências e perceções dos/as intervenientes sobre a Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento em educação*, interpretando os dados à luz da fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores.

QUADRO 4 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

Categorias	Subcategorias	Tópicos descritivos
1. Perspetivas e perceções sobre o contributo da ONGD <i>Além-Mar</i> para a CID em <i>educação</i>	1.1 Contributo de ONGD para a CID, em particular para a promoção da IG.	Perceções sobre o contributo de ONGD, para a promoção da IG na CID em educação.
	1.2 Contributo de ONGD para a CID em educação, no quadro da cooperação Norte-Sul	Perceções sobre políticas de CID em educação e posicionamento na cooperação Norte-Sul.
2. Obstáculos e desafios para a CID em <i>educação</i>	2.1 Obstáculos e desafios à implementação de projetos para a CID em <i>educação</i> .	Perceção de obstáculos e desafios para a CID em educação.
3. Promoção da <i>igualdade de género</i> na Guiné-Bissau: entre o direito e a desconstrução social	3.1 Promoção de igualdade de direitos e de oportunidades.	Contributos dos projetos socioeducativos em análise para a promoção da igualdade de acesso à educação e formação, e para a participação social.
	3.2 Desconstrução de estereótipos de género.	Contributos dos projetos socioeducativos em análise para a desconstrução de estereótipos sobre papéis de género (vida doméstica e familiar; exercício de profissões, cargos diretivos).
	3.3 Combate à violência baseada no género.	Contributos dos projetos socioeducativos em análise para o combate ao assédio sexual, às práticas de mutilação genital feminina, o fim de casamentos precoces.
4. Contributos dos projetos socioeducativos para o <i>desenvolvimento</i> comunitário	4.1 Educação e formação como vetores de desenvolvimento comunitário.	Contributos dos projetos socioeducativos em análise para a diversidade de oferta educativa; renovação das infraestruturas escolares; qualificação docente e melhoria de recursos didáticos.
	4.2 Educação e Formação como impulso para o desenvolvimento económico-social.	Contributos dos projetos socioeducativos em análise para o aumento de ações de capacitação que fortaleçam o associativismo local e a qualidade de vida na comunidade.

4.1 Perspetivas e percepções sobre o contributo da ONGD *Além-Mar* para a CID em *educação*

A categoria “*Perspetivas e percepções sobre o contributo da ONGD Além-Mar para a CID em educação*” engloba as representações e interpretações dos/as participantes acerca do papel e relevância da ONGD *Além-Mar* nas dinâmicas da CID no domínio da *educação*, considerando em específico a prioridade atribuída à promoção da *igualdade de género* e o seu enquadramento nas relações Norte-Sul.

4.1.1 Contributo de ONGD para a CID em particular para a promoção da IG

Não são as organizações internacionais, sejam portuguesas ou não, que vão efetivamente transformar as realidades locais, mas podem estimular esse processo através de reflexões que os projetos possibilitam. Estes projetos possibilitam uma maior consciencialização não só das mulheres, mas dos homens e das comunidades em geral, promovendo uma autonomia financeira das mulheres fundamental para o seu crescimento e um maior desenvolvimento das questões ligadas, por exemplo, à liderança feminina. (...). Estamos a falar de um contexto em que elas partem em plano de desigualdade, por razões culturais muito, muito fortes e, nesse sentido, existe todo um trabalho a ser feito. (Edgar, formador do projeto “Rumos”)

A passagem discursiva com a qual iniciamos a análise empírica constitui, a nosso ver, um momento marcante na recolha de dados, quanto à visão deste formador de um dos cursos do projeto “*Rumos*” sobre o contributo de ONGD para a CID em *educação*. Assim, para este, se por um lado a ação da ONGD tem contribuído para a CID ao estimular a reflexão nos contextos de intervenção e incentivar mudanças que favorecem uma maior autonomia das mulheres, por outro lado, apresenta fragilidades, uma vez que os projetos carecem de continuidade e sustentabilidade, já que o seu desenho não é co

construído com as comunidades locais em todo o processo. Na sua ótica só com o envolvimento das próprias comunidades locais, em toda a génese dos projetos (conceção, execução e avaliação) poderão acontecer mudanças transformadoras.

Mas são efetivamente as comunidades que ao tomar consciência conseguem realmente mudar as comunidades e as mulheres num campo mais individual, porque conseguem promover essas mudanças. Elas têm de ser estimuladas no sentido de ser mudança de dentro para fora, e não de fora para dentro. Tudo isso é compreensível e percebe-se já que não resulta, ou não tem resultado. (...)Não se consegue muitas vezes as transformações realmente pretendidas pelo projeto porque não tiveram em conta esses aspetos culturais, (as barreiras para aceder à educação, as tradições do casamento precoce, das responsabilidades da mulher na família...) sobretudo quando falamos das questões do género. (Edgar, formador do projeto “Rumos”)

Este entendimento da necessidade de implicação e participação das comunidades na transformação de realidades locais, na CID em *educação*, envolve assim, para este formador guineense, uma visão de *desenvolvimento* endógeno e participativo, (Canário, 1995), na implementação de ações para a IG, e uma reflexão sobre aspetos temporais e culturais que atravessam as agendas em *educação*.

Já a coordenação da ONGD aponta perspetivas diferentes sobre o contributo de ONGD para a CID em *educação*, pois destaca o envolvimento dos atores locais no diagnóstico das necessidades e implementação dos projetos, defendendo a sustentabilidade e a continuidade das ações, para além do término dos mesmos.

Todos os nossos projetos começam com um levantamento de necessidades em terreno, onde é auscultado não só o parceiro que é o parceiro principal, como, por exemplo, se vamos fazer a intervenção numa escola, a comunidade escolar, a população envolvente, os pais e encarregados de educação e os próprios alunos e em caso de existência de associações locais tentámos

sempre também envolver (...) procuramos sempre em todos os projetos, aproveitar o máximo dos recursos locais que já existem, porque também é aquilo que vai dar sustentabilidade para lá do projeto que acontece.(...) a seguir a continuidade acontece se os atores locais estiverem envolvidos. (Ivone, coordenação da Além-Mar).

A coordenação da *Além-Mar* destaca o contributo da ONGD para a promoção da *igualdade de género* no âmbito da cooperação para o *desenvolvimento em educação*, sublinhando que tal ação só cumpre plenamente os propósitos da Cooperação Portuguesa quando assegura continuidade e sustentabilidade para além dos próprios projetos.

(...) para nós é muito claro que a IG é um pilar importante e que o acesso à educação é muitíssimo mais difícil para as meninas e para as raparigas do que para os meninos e rapazes. (...) há um lado de cativação das meninas para garantir que elas são inscritas, que têm um ambiente seguro na escola, o que é feito junto dos parceiros para que possam continuar a dinamizar isso no próprio acompanhamento. Outro contributo é ajudar a perceber situações em que é preciso estar atento: no caso das meninas, a partir de certa idade a gravidez precoce (...). E, portanto, ter diretores e assessores sensibilizados para esta situação para que isto não aconteça é importantíssimo. (Ivone, coordenação da Além-Mar)

Como destacado no excerto discursivo anterior, para Ivone o contributo de ONGD para a CID em *educação* no âmbito da promoção da IG envolve ações diversas que abrangem os direitos de cidadania de raparigas e mulheres, em particular no acesso à *educação*. Essas ações procuram garantir a igualdade de acesso e de participação escolar de meninas e raparigas, como forma de combater os elevados índices de abandono escolar que as afetam, assim como, promover ambientes educativos seguros e protetores, onde as mesmas se sintam livres de situações de violência de género, gravidez precoce e abusos. Pode depreender-se que as causas subjacentes à discriminação no acesso à escola se relacionam com fatores

culturais de género, classe social e etnia (Crenshaw, 2002; Collins & Bilge, 2021).

No que respeita à promoção dos direitos de cidadania das mulheres guineenses, a coordenação destaca ainda as ações no campo da capacitação formativa de empreendedorismo social, sublinhando que o desenho das intervenções integra uma perspetiva de género, refletida em cuidados específicos com a situação das mulheres. Nesse sentido, destaca-se a atenção dada à calendarização das ações de formação, de modo a garantir condições efetivas de participação e igualdade de oportunidades.

(...) tentamos que nas nossas formações haja uma cota garantida a mulheres, que haja também nas bolsas de estudo uma cota mínima para meninas ou que haja ações de reforço positivo de presença das mulheres. No agendamento das formações encontrar a data, ou o dia ou o horário que efetivamente vá permitir que haja também a participação das mulheres, face àquilo que já são as suas responsabilidades e depois também expectáveis responsabilidades familiares. (Ivone, coordenação da Além-Mar)

No âmbito da CID, a *Além-Mar* assume que as suas áreas de intervenção têm sido a *educação* e a saúde, procurando ir ao encontro das grandes prioridades da CID. No seu modo de atuação, no desenho e implementação dos projetos, destaca as suas práticas de envolvimento e participação ativa das comunidades nos projetos de promoção da IG em *educação*. Concretamente, na construção de projetos, a auscultação das populações para a identificação das dificuldades e necessidades, mas também durante o processo de implementação, por exemplo, nos horários das ações de formação.

Realça igualmente uma falta de articulação entre as agendas da Cooperação Norte-Sul. A segurança e integridade física das mulheres, que é reconhecida como um dos pilares da Estratégia para a IG e empoderamento da mulher 2018-2028 da União Africana, tem sido também uma das áreas de ação da Cooperação Portuguesa. No entanto, a situação do casamento precoce e do abandono escolar na sociedade guineense, maioritariamente

muçulmana, são práticas culturais que se encontram muito instituídas. O mesmo acontece com a mutilação genital feminina, não obstante ser uma prática proibida por lei, que atenta contra a saúde sexual das mulheres guineenses e a vivência dos direitos sexuais e íntimos (Santos e Fonseca, 2013).

4.1.2 Contributo de ONGD para a CID em *educação*, no quadro da cooperação Norte-Sul.

Sobre a cooperação Norte-Sul, estamos a falar de contextos em que existe uma clara desigualdade em termos de poder, mesmo a nível de intervenção. Isso é claro e é preciso ter isso em conta; (...) Quem acaba por estabelecer as agendas a nível da cooperação é sempre o hemisfério norte ou os doadores neste caso. Sobretudo os doadores acabam por estabelecer as agendas através das chamadas linhas de financiamento que estão estabelecidas, mas que muitas vezes não vão de encontro àquilo que são realmente as realidades”. (Edgar, formador do projeto “*Rumos*”).

No discurso do formador emerge uma leitura crítica sobre a forma como decorre a cooperação para o *desenvolvimento* entre o Norte e o Sul, mais especificamente entre Europa e África. A seu ver, os projetos são definidos em função das áreas de financiamento definidas pelo “hemisfério norte”, mas o “hemisfério sul”, no caso concreto, a África deveria ter voz na identificação das prioridades da CID. Poder-se-á depreender da sua análise alguns desafios para essa cooperação, como uma crítica à visão eurocêntrica da CID e o poder de influência das agendas para a IG do Norte, sobre as agendas do Sul.

(...) mesmo a nível da conceção, desconhece-se muitas vezes tanto os documentos nacionais como os documentos africanos, em geral. Os outros são mais conhecidos, (...) da ONU, da União Europeia são mais conhecidos da parte Norte que concebe os projetos, e não da outra parte. (...). Em todos os projetos, está lá referido a tentativa de tal, tal, tal objetivo. (...) em todos os projetos, está lá referido a tentativa de tal objetivo. Além dos ODS, há os objetivos definidos

pela própria União Africana, chamada 20 / 60, mas na grande maioria isso não é referido. Esses objetivos não são tidos em conta nos projetos, ou seja, tem-se em conta os ODS, mas os objetivos de cá [África] não! Não são referidos muitas vezes ou na grande maioria das vezes (Edgar, formador do projeto “Rumos”)

Também nesta passagem, no discurso do formador do projeto “Rumos” emerge uma leitura crítica sobre a forma como decorre a cooperação Norte-Sul, mais especificamente entre Europa e África. Ou seja, assinala uma perspetiva fortemente eurocêntrica na conceção e desenvolvimento dos projetos/ações decorrente das estruturas de poder. Assim, pode depreender-se do seu discurso uma perspetiva de denúncia da colonialidade do saber e do poder, (Ballestrin, 2010; Mignolo, 2017; Sousa Santos, 2022), e nas ações da cooperação para o desenvolvimento.

Atualmente, através do Instituto Camões, existem 3 linhas de financiamento: uma de projetos de cooperação, outra para a ação humanitária de emergência e outra para os projetos de educação para a cidadania. Essa terceira é para projetos aqui em Portugal (...) os projetos de educação para a cidadania, é suposto serem para a sociedade portuguesa, o que é por um lado, limitador. Eu entendo que a Cooperação Portuguesa, o Instituto Camões está a apoiar projetos de educação para a cidadania em Portugal, e que seja esse o seu eixo; mas a verdade é que os projetos de educação para a cidadania que pudessem ser até em parceria entre escolas portuguesas e escolas nos países em desenvolvimento, seria muito interessante de se poder desenvolver e poderia ser uma abertura dessa linha de financiamento para se fazer projetos um bocadinho mais transversais, em que se pudesse juntar realidades escolares de geografias diferentes. A nível da área de cooperação para o desenvolvimento, os fundos alocados, na minha perspetiva, são curtos para o que é o panorama das ONGD em Portugal e a quantidade de programas e de projetos que se pretende fazer, ficando muitas vezes os fundos para ONGD que têm programas e projetos maiores. (Ivone, coordenação da Além-Mar)

Por seu lado, a representante da direção da *Além-Mar* acentua a perspetiva do financiamento dos projetos, o qual, na sua visão, é insuficiente, assumindo ainda uma posição crítica sobre a definição de políticas da Cooperação Portuguesa no campo da CID em *educação*. Ou seja, a partir do seu discurso poder-se-á inferir que a ONGD assume posição diferente sobre as áreas de apoio financeiro do Estado português na cooperação para o *desenvolvimento* através do Camões. Concretamente, no modo como se poderiam articular os domínios da cooperação e da *educação* para o *desenvolvimento* na política externa para a promoção da IG.

De certo modo, parece poder-se inferir que na definição das políticas sobre cooperação Norte-Sul as ONGD precisam ter mais voz, pese embora as diretivas da UE relativas ao financiamento de projetos para a cooperação.

Nas passagens anteriores constatamos perspetivas diversas sobre a cooperação Norte-Sul, por parte dos dois atores, assumindo cada um deles pontos de vista diferentes, que refletem, a nosso ver, o seu ângulo de atuação na CID. Concretamente, para a coordenação da ONGD o que ressalta como ponto crítico da cooperação Norte-Sul é o subfinanciamento da CID por parte do Estado português, sugerindo uma reconfiguração de políticas nas áreas da cooperação para o *desenvolvimento* e *educação* para o *desenvolvimento*, ao nível do apoio financeiro. Por sua vez, para o formador guineense o ponto crítico na cooperação Norte-Sul encontra-se nas relações de influência e poder do Norte sobre o Sul, que reproduzem estruturas de colonialidade do saber e do poder, como já referido.

4.2 Obstáculos e desafios para a CID em *educação*

A categoria “Obstáculos e desafios para a CID em *educação*” integra as perceções de membros da direção da ONGD e dos/as agentes de terreno sobre as principais dificuldades enfrentadas na implementação dos projetos de Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento* (CID) em *educação*.

Nos discursos das e dos participantes emergem diferentes barreiras e desafios relacionados com os papéis que assumem nos projetos, em contextos políticos de instabilidade e crise, com impactos significativos a nível social e económico. Destacam ainda estratégias de resposta, como a procura de novas fontes de financiamento e o reforço da comunicação com as comunidades locais.

A instabilidade política dificulta muitíssimo que haja progressos tanto na área da educação como na área da saúde que são os basilares para que tudo o resto funcione num país. (Ivone, coordenação da Além-Mar)

Para Ivone, a instabilidade política de um país apresenta-se como um grande obstáculo para a CID em *educação*, uma vez que a instabilidade governativa e clima de ingovernabilidade que se vai instalando, acarreta consequentemente instabilidade das políticas, dificultando a apropriação das ações e continuidade das mesmas pelas comunidades. Tal situação, cria insegurança e divisões sociais, e por vezes conflito armado, dificultando o combate à pobreza e exclusão social. Embora possa haver programas de cooperação para o *desenvolvimento* a constante instabilidade política, compromete o progresso desses países e nações. Dá como exemplo a instabilidade da Guiné-Bissau, com constantes tentativas de golpe de Estado e com conflitos internos, destacando que é o país onde a *Além-Mar* tem apoiado mais projetos de CID.

Quando estamos à procura de financiamentos para os nossos projetos, estamos em linha de concorrência com grandes ONGD, (...), que têm acesso também a financiamentos europeus, portanto, isso já nos tira logo da corrida (...). Ao nível da Cooperação para o desenvolvimento, os fundos alocados, na minha perspetiva, são curtos para o que é o panorama das ONGD em Portugal e a quantidade de programas e de projetos que se pretende fazer, ficando muitas vezes os fundos para ONGD que têm programas e projetos maiores. (Ivone, coordenação da Além-Mar)

Outro constrangimento para a cooperação é a concorrência entre ONGD, de diferentes dimensões, a fundos de financiamento mais robustos, por exemplo da União Europeia, aos quais a *Além-Mar* não consegue aceder, em virtude da pequena dimensão. Por outro lado, a insuficiência de fundos alocados para a Cooperação Portuguesa para o *desenvolvimento*, atendendo ao número de projetos das ONGD que concorrem. A existência de fundos de financiamento decorre das agendas políticas em torno da CID, o que nos leva também a questionar as lógicas e prioridades dessas agendas, incluindo a própria dotação de verbas. Se para a coordenação da *Além-Mar*, tem vindo a observar-se uma insuficiência de fundos, face à quantidade de projetos candidatos aos fundos, importa reconhecer que a CID tem vindo a tornar-se um campo de ação de complexidade crescente, (Plataforma portuguesa das ONGD, 2021; Sousa, 2014; Milani, 2012), orientada por diferentes agendas que envolvem uma cada vez maior diversidade de atores. Porém, face à complexidade dos desafios do mundo atual, parece-nos ser necessário refletir e repensar as políticas para a CID, abrindo espaço à participação da sociedade civil na definição dessas políticas.

A participação da sociedade civil nas ONGD é inegável uma vez que a maioria dos intervenientes nestas organizações colaboram como voluntários/as.

Os elementos da ONGD salientam como principais desafios: a escassez de recursos humanos; o facto de ter apenas uma sede, sem delegações nos países de cooperação, o que implica que o acompanhamento dos projetos, ao nível da implementação, seja feito por gestores de terreno. Referem também como desafios para uma verdadeira interação e comunicação entre atores e participantes nos projetos as barreiras linguísticas e socioculturais, assinalando que os interpretes tem dificuldade em fazer passar a mensagem, enquanto tradutores, podendo haver perda de informação de ambos os lados.

Em termos de desafios mais concretos, a nível de implementação dos projetos, localmente, há por um lado a barreira linguística,

estamos a falar de países de língua oficial portuguesa, mas bem sabemos que na realidade, e mesmo a nível do ensino em que a língua veicular deveria ser o português, as aulas dificilmente e raramente são ministradas em português. (...) portanto acabamos por ter alguma dependência de tradutores locais. (Ivone, coordenação da Além-Mar)

Às vezes, um grande fator de resistência, mais do que em relação ao género, veio em relação à cor. (...) Cabe-nos a nós desconstruir. Somos brancos, vimos de países ricos, ao virmos de países ricos, temos o dever de ajudar, de dar ou distribuir os recursos (...) Às vezes sinto que é um bocadinho esse espaço, mas eu acho fácil, eu nunca senti que fosse difícil quebrar essa barreira. Acho que é uma barreira inicial de quebra-gelo... de conhecer e depois a coisa flui, depois há a recetividade.” (Maria, gestora do projeto “Rumos”)

Detendo-nos na passagem discursiva de Maria, percebe-se aqui um desafio relativamente à dimensão étnica e racial, marcada pelo lugar de fala, *branquitude*, isto é, à sua condição de mulher branca, europeia, oriunda de um continente de “países ricos” (Conceição, 2020; Pereira, 2012; Bento, 2002; Cardoso, 2008). Maria, gestora do projeto “Rumos”, assume, de certo modo, uma posição que será de privilégio, mas declara necessidade de “desconstruir esta associação entre *branquitude* e condição económica privilegiada, ou posição de privilégio e poder, por ter acesso a recursos.” Das suas palavras depreende-se que essa “barreira” acaba por se esbater ou ir desconstruindo.

Em suma, nesta passagem discursiva poder-se-á identificar uma situação de desconforto inicial nas experiências de cooperação internacional, a qual sugere uma certa visão de relações de poder desiguais, que inibem ou constroem a receção daquele que é diferente na sua cor ou raça.

4.3 Promoção da IG na Guiné-Bissau: entre o direito e a desconstrução social

Após identificarmos, no ponto anterior, a importância da ONGD na implementação de projetos que visem a promoção da IG enquanto prioridade da CID, importa agora explorar o contributo dos projetos em análise para a promoção da IG. Trata-se de identificar em que planos os projetos atuaram para promover os direitos sociais e desconstruir construções sociais que impedem ou limitam os direitos de cidadania das raparigas e mulheres.

A categoria, *Promoção da IG na Guiné-Bissau: entre o direito e a desconstrução social*, procura captar as perceções das/dos participantes sobre o modo como os projetos foram contribuindo para a IG, em diferentes planos: plano da igualdade de direitos e de oportunidades; plano do combate a estereótipos de género; plano da eliminação da violência baseada no género.

4.3.1 Promoção de igualdade de direitos e de oportunidades

Nesta subcategoria foi sublinhada a igualdade de direitos em diferentes dimensões, que se passam a descrever.

a) O direito à educação e à formação

A nível das mulheres e da igualdade de género nós estamos a falar de um país fortemente muçulmano (...) E quando estamos a falar de educação e de ensino para as mulheres e meninas, para as raparigas ou para as mulheres é altamente desvalorizado e, portanto, as taxas de analfabetismo são elevadas, principalmente nas mulheres. Mas, por outro lado, a grande maioria das mulheres que nós encontramos são as principais provedoras de renda para o agregado familiar. Portanto, apesar de não terem formação e do

analfabetismo, são as mulheres que trabalham nas terras e vão aos mercados vender e fazem as compras e é aqui quase que garantem a renda da família (...). Na altura de decidir se são as meninas que vão estudar ou se são os meninos que vão estudar, as meninas fazem falta a apoiar as mães nos trabalhos e a cuidar os irmãos mais novos e, portanto, mais rapidamente são retiradas da escola, e tudo isto fomenta aqui um ciclo de desigualdade de género e de desigualdade de oportunidades muitíssimo grande e vincado na Guiné-Bissau. (Ivone, coordenação da Além-Mar)

Como ilustrado no excerto, assegurar o direito à *educação* e formação das raparigas e mulheres guineenses, é uma prioridade para a direção da *Além-Mar*, num contexto onde a condição sociocultural e de género as coloca numa posição de maior vulnerabilidade e risco de pobreza. Nessa medida, para além de reconhecer que a IG é um pilar importante da CID e que é preciso valorizá-la na sociedade em geral, estimulando a igualdade de direitos no acesso à *educação*, a *Além-Mar* identifica as razões contextuais que conduzem à desigualdade das raparigas e mulheres, procurando combatê-las. Especificamente, razões que levam à exclusão educativa e social como a falta de recursos financeiros, as tradições culturais locais como o casamento precoce e gravidez na adolescência, o cuidar dos irmãos mais novos, as responsabilidades domésticas, entre outras.

(...) isso é um cuidado que nós tentamos ter. Tentamos que nas nossas formações haja uma cota garantida a mulheres, que haja também nas bolsas de estudo uma cota mínima para meninas ou que haja ações de reforço positivo de presença das mulheres. (...) para nós é muito claro que a IG é um pilar importante porque de facto o acesso à educação é muitíssimo mais difícil para as meninas e para as raparigas do que para os meninos e rapazes.” (Ivone, coordenação da Além-Mar)

Para a coordenação da *Além-Mar*, o contributo da ONGD nos projetos de CID em *educação* envolveu quer a criação de oportunidades de formação para mulheres, no âmbito da formação sobre “empreendedorismo social”

para elementos de associações agrícolas, que integrou o projeto “*Rumos*”, e da formação para professores, do projeto “*Alavanca*”, quer a oferta de bolsas de estudo para meninas, no projeto “*Rumos*”.

Em linha com esta perspetiva, a gestora do projeto “*Rumos*” destaca nesse banco de bolsas de estudos para meninas a criação de uma cota para alunas com necessidades especiais.

(...) outra oferta que foi criada pelo projeto, o “Banco de bolsas”, também ajudou a que houvesse esta abertura da comunidade para perceber que a criança que tem uma deficiência pode vir à escola.
(Maria, gestora do projeto “*Rumos*”)

Estas afirmações são corroboradas pelas formandas participantes no projeto “*Rumos*”, as quais salientam também as dificuldades das raparigas e mulheres no acesso universal à educação por razões de ordem económico-social, mas também cultural.

(...) fala, com alegria, das formações que fez na verdade na escola, no projeto, pois não teve a oportunidade de concluir a escola. Mas agora faz todo o esforço para que seus filhos possam estar na escola. (...). Uma das suas filhas é apoiada aqui no grupo de bolsas (...) (Carina, formanda do projeto “*Rumos*”)

(...) no meu contexto, fui à escola até à quarta classe. Todos os pais atuavam desse modo naquela altura. Ainda hoje vemos esse cenário se repetir; quando a menina/ jovem chega à idade de casamento, tira-se da escola para a dar em casamento. Então eu vivi essa realidade, só consegui ir à escola até à quarta classe naquela altura, e depois tive de sair porque o meu pai me deu em casamento. Mas depois disso, eu não fiquei parada, e tudo o que é formação, seja na área da agricultura, da horticultura, estou sempre aberta a participar.
(Anabela, formanda do projeto “*Rumos*”)

Esta dificuldade de acesso universal à escolaridade ainda persiste, do ponto de vista de Luciana, formanda do projeto “*Alavanca*”, a qual aponta razões de ordem cultural e o contexto do país.

*(...) agora as mulheres já começam a, quer dizer, começam a esforçar-se para estudar. Mas só que, em 100%, nem todas as mulheres conseguem concluir o 12º. Às vezes você vai encontrar uma mulher que começou a estudar até ao 6º, ao 8º ou 9º ano. Essa pessoa vai desistir devido a essas nossas tradições que temos aqui na Guiné-Bissau, do casamento forçado (...), E também há outras mulheres que conseguem atingir ou fazer o 12º, mas para fazer a formação torna-se difícil devido à dificuldade do país e também dos familiares. Mas neste momento, na minha avaliação, essas mulheres já atingiram 50%. (Luciana, formanda do projeto “*Alavanca*”)*

Nos discursos anteriores está patente a grande dificuldade das meninas e mulheres guineenses na vivência dos direitos de cidadania, como o direito à *educação*/formação, bem como o contributo da ONGD para promover a igualdade de oportunidades nesse âmbito. Nomeadamente, através de aumento de cotas na atribuição de bolsas de estudo para meninas, ou alargamento de oferta escolar, de melhoria dos espaços para maior segurança das meninas e jovens, de ações de sensibilização/formação de pais e professores, ou de formação/ capacitação de mulheres. Na verdade, os discursos das e dos participantes no estudo sobre o acesso à *educação*/formação, permitem constatar o processo de exclusão e inclusão diferenciadas e subordinadas da vivência de cidadania pelas raparigas e mulheres (Araújo, 2007)

O direito à *educação*, na passagem discursiva da Anabela, cruza também com a questão da violência baseada no género, através da prática enraizada do casamento precoce e consequente abandono escolar. A possibilidade de voltar ao percurso formativo, na idade adulta configura então, na nossa perspetiva uma ação de promoção da *igualdade de género*. Deste modo, no que concerne às mulheres, a oportunidade de frequência de formação proporcionada pelos projetos da ONGD corporiza um caminho para

a educação não formal, preconizada pela UNESCO (2016)

(...) o absentismo das meninas para a escola tem a ver com a falta de condições de saneamento. Portanto, não tendo uma casa de banho, não tendo água as meninas acabam por faltar bastante à escola, principalmente por causas das questões de pobreza menstrual e afins (...) os nossos projetos são focados na educação de qualidade, principalmente no acesso à educação, isso passa por (...), reforço ou criação de infraestruturas (...). (Ivone, coordenação da Além-Mar)

O investimento em infraestruturas escolares, no plano das instalações sanitárias, é assumido como uma prioridade, pela *Além-Mar*, a qual identifica aqui essa ausência como uma das causas diretas do absentismo escolar das meninas durante o período menstrual. Revela uma preocupação em suprir uma necessidade básica para a vida das meninas e raparigas, pressupondo uma visão de inclusão e cidadania no espaço escolar e uma consciência da desigualdade social e educativa a que elas estão sujeitas.

b) O direito à participação social

(...) há um maior constrangimento ligado à participação feminina. Em termos de faltas e se formos dissecar penso que haverá mais mulheres nesse campo. E, por outro lado, mesmo a nível da (...) preparação prévia, você vê claramente, há uma maior dificuldade da parte da camada feminina, pelo contexto, e porque de alguma forma foram já muito sacrificadas no campo da educação. (Edgar, formador do projeto “Rumos”)

Nesta passagem o formador Edgar deixa implícito o contributo do projeto para romper com processos de exclusão da participação social, observando a dificuldade de participação das mulheres e raparigas na

formação, quer no que respeita à assiduidade, quer na preparação em termos educativos.

(...) aqui na quadra desportiva uma das coisas que é desenvolvida (...) são os campeonatos escolares desportivos inter turmas, e as Irmãs sempre orgulhosamente incluem e garantem que há equipas femininas e que as equipas femininas também participam nos campeonatos de futebol. (Ivone, gestora do projeto “Alavanca”)

A posição das/dos entrevistados permite inferir que o contributo dos projetos de CID não restringe a visão da cidadania à expressão de um conjunto de direitos civis, políticos e sociais, garantidos pelo Estado a cidadãos e cidadãs guineenses. Supõe, antes, um caminho a construir, dada a posição de subalternidade das mulheres na sociedade local, (Araújo, 2007), pelo que os direitos das mulheres precisam de ser “objeto de luta ou objeto de defesa” (Lister, 2007).

No domínio da defesa do direito à participação, a cooperação para o *desenvolvimento* em *educação* parece assumir-se como força de desbloqueio de barreiras locais ao proporcionar experiências de *educação* e formação para as raparigas e mulheres, que vêm contribuir para a participação social.

4.3.2 Desconstrução de estereótipos de género

Nesta subcategoria, os discursos evidenciam as dificuldades enfrentadas por meninas e mulheres devido aos papéis de género tradicionalmente associados à vida doméstica e às responsabilidades familiares que lhes são atribuídas. Tais papéis de género geram desigualdade e exclusão para as meninas e mulheres, restringindo ou impedindo o seu acesso à educação e formação escolar, à participação social e profissional.

Aqui no nosso país ainda são as mulheres que têm mais de se ocupar da casa em relação aos homens; uma mulher que se vá casar, é ela que vai ter de se ocupar da casa e fazer tudo o mais. (Luciana, formanda do projeto “Alavanca”)

(...) um dos aspetos de reflexão e partilha [na formação] foi claramente ligado à questão da assiduidade da frequência durante as formações, não é? Elas acabaram por relatar a maior dificuldade que têm, tendo em conta outras tarefas que estão associadas a elas, sobretudo domésticas (...) Naturalmente, alicerçando todo um trabalho de sensibilização da camada masculina em perceber que não são só as mulheres que têm de ter encargos domésticos. Há que haver aqui uma maior partilha para que elas também possam ter maior disponibilidade para outras coisas. (Edgar, formador do projeto “Rumos”)

Nas passagens anteriores está bem patente a dificuldade das raparigas e mulheres na sociedade guineense decorrente dos papéis de género nas responsabilidades domésticas, tendo havido necessidade de ajuste dos horários das formações dos projetos, como relatado pela coordenação da *Além-Mar*. Segundo o formador do projeto “*Rumos*”, esse foi um dos tópicos de reflexão, durante a formação, e de sensibilização das famílias, nas atividades do projeto, que contou também com elementos masculinos, pois na seleção dos candidatos foi definida uma cota de 2/3 para mulheres.

4.3.3 Combate à violência baseada no género

A questão da violência, a questão da mutilação genital feminina também é uma das áreas em que há esta preocupação (...) e também junto dos professores há muito essa sensibilização; “Mas sem dúvida que a presença da escola na comunidade é uma ajuda para que, cada vez mais, o casamento seja mais tardio! (...) mesmo sendo já considerado crime, a mutilação genital feminina acaba por

acontecer, e até haver cada vez mais famílias a não aderirem àquilo que [são] os casamentos precoces. Infelizmente ainda existem, muitas vezes de modo escondido. (Maria, gestora do projeto “Rumos”).

Neste excerto é possível compreender a preocupação e ação desenvolvida no plano da prevenção da violência baseada no género, como o casamento precoce ou o casamento forçado/combinado e a mutilação genital feminina. Para a gestora do projeto, tais práticas refletem uma estrutura social patriarcal, onde a violência sobre os corpos, a opressão de género e a masculinidade hegemónica ainda estão muito presentes. Esta sensibilização foi realizada na formação do projeto “*Alavanca*” sobre necessidades educativas especiais, tendo sido abordados também os direitos cidadania.

No caso das meninas, a partir de certa idade a gravidez precoce acontece, e mesmo o assédio por parte dos professores também acontece. E, portanto, ter diretores e assessores sensibilizados para esta situação para que isto não aconteça é importantíssimo. (...) garantir que as meninas são inscritas, que têm um ambiente seguro na escola, (...). E ao nível dos assédios e gravidezes precoces, que cuidados e que atenções os professores devem ter, que alertas é que devem dar aos pais e às famílias, como é que se consegue envolver os encarregados de educação e tudo isso”. (Ivone, coordenação da Além-Mar)

Na passagem discursiva, a coordenação da ONGD assume a preocupação para uma mudança social que envolva famílias e escola na proteção às crianças e jovens contra tentativas de assédio, que por vezes envolve professores, e para o apoio às meninas na gravidez precoce. Mas a ação de reflexão desenvolvida na formação docente parece ser muito incipiente, havendo necessidade de um envolvimento profundo de toda a sociedade, considera Ivone, uma vez que já existem normativos legais que

proíbem estas práticas. Segundo o discurso das entrevistadas, a dominação dos homens sobre as mulheres encontra-se enraizada e tornou-se uma forma de identidade masculina e subordinação das mulheres, sendo grave que ela possa ocorrer por parte de professores ou mesmo de colaboradores das escolas.

(...) Também culpo o nosso governo que não é capaz de assumir as responsabilidades. Mas até agora temos esses casos de gravidez precoce (...). Não há apoio do governo para acompanhamento das jovens ou ajudas quando a criança nasce.
(Luciana, formanda do projeto “Alavanca”)

Segundo os dados recolhidos nas entrevistas, a resposta tem estado a cargo destas organizações, face à ausência de um plano nacional para apoio às jovens mães, como regista a formanda Luciana. Acresce ainda que práticas como o casamento precoce e a maternidade adolescente, que culminam habitualmente no abandono escolar, surgem associadas a tradições culturais enraizadas na sociedade em geral, onde também se vislumbra a gravidez como um problema que parece ser encarado como exclusivamente feminino (Fonseca & Santos, 2015)

Nas breves passagens discursivas das entrevistadas é assumida a necessidade de atuação no domínio da proteção contra o assédio das meninas e do apoio face à gravidez na adolescência. A coordenação da ONGD regista que essa é uma preocupação nas formações que envolve a temática da formação cívica para professores, podendo inscrever-se tais ações no direito à proteção e apoio na maternidade jovem. No entanto, essa área de formação não aparece contemplada nos projetos em estudo-

4.4 Contributos dos projetos socioeducativos para o desenvolvimento comunitário

A categoria *Contributos dos projetos socioeducativos para o*

desenvolvimento comunitário tem como objetivo analisar de que forma os projetos socioeducativos promovidos pela ONGD contribuíram para o *desenvolvimento* da comunidade local. Pretende-se compreender as percepções dos/das entrevistados/as sobre os impactos gerados por cada um dos projetos, com incidência diferente a nível socioeducativo, evidenciando as mudanças associadas ao fortalecimento comunitário. Ou seja, o projeto “*Alavanca*” envolveu os professores de três escolas, através de formação docente, e para a requalificação e criação de espaços e infraestruturas. O projeto “*Rumos*”, foi direcionado para maioritariamente para as mulheres de associação de produção agrícola local, sendo proporcionada a frequência de uma formação de capacitação comunitária. Incluiu ainda a requalificação de espaços escolares. Esta categoria desdobra-se em duas subcategorias: i) *Educação e formação como vetores de desenvolvimento comunitário*; ii) *Desenvolvimento a nível económico e social*.

4.4.1 *Educação e Formação como vetores de desenvolvimento comunitário*

Os projetos socioeducativos em análise tiveram como objetivos contribuir para o *desenvolvimento* do sistema educativo numa perspetiva inclusiva, nas regiões de atuação, visando melhorar a vinculação com as comunidades. Especificamente no campo da promoção da *educação* e da formação, o propósito foi melhorar a resposta educativa nas escolas, com o aumento do número de alunos, a melhoria de infraestruturas e o reforço da qualificação docente no que concerne ao *desenvolvimento* do currículo e à *educação* inclusiva

Um dos principais contributos identificados refere-se ao reforço da oferta educativa formal na localidade, possibilitando o acesso à escolarização, inexistente em anos anteriores. Progressivamente, esta resposta nesta escola foi sendo alargada, desde o jardim de infância até ao 1.º ciclo, e posteriormente até ao 9.º ano de escolaridade, à medida que os alunos foram progredindo.

Muitas famílias não conseguiam manter os seus filhos na escola e eles abandonavam devido a dificuldades de acesso e a dificuldades financeiras para pagar as propinas. Ainda acontece, principalmente muitas meninas ainda desistem da escola. Antes a dificuldade ainda era maior, quando não se tinha a escola aqui era preciso ir até à região de Bafatá para poder estudar. Aqui muitas meninas e meninos desistiam, não conseguiam continuar com os estudos. Mas o estudo é muito valioso, pois com o estudo se consegue avançar na vida. (Anabela, formanda do projeto “Rumos”)

Na passagem anterior, a formanda Anabela destaca o contributo da ONGD para o *desenvolvimento* da *educação*, a nível local, uma vez que a resposta educativa na localidade é recente, sendo ainda deficitária. A ONGD contribui para o *desenvolvimento* dessa resposta na localidade ao financiar a construção das infraestruturas, como por exemplo, a cozinha e dispensa, o refeitório, as casas de banho, apoiando ainda aquisição de equipamentos para confeção das refeições e para a distribuição da comida (talheres, pratos e copos).

Assim, segundo os dados recolhidos nos documentos consultados, referidos na tabela 1, referentes ao projeto “Rumos” da ONGD, veio contribuir para o reforço dessa resposta através de: melhoria dos espaços de apoio à intervenção educativa da escola, (cozinha, refeitório, campos desportivos); aumento do número de alunos da escola (mais 55 alunos); criação de um banco de bolsas escolares, com cotas para alunas; oferta de *educação* não formal, com a realização de uma oficina de formação sobre empreendedorismo social para 30 elementos de 3 associações locais, com cotas de 2/3 para mulheres. A melhoria de condições dos espaços e as bolsas de estudo, proporcionadas pelo projeto “Rumos”, contribuiu para a qualidade da *educação*, assim como para a igualdade oportunidades no campo educativo e formativo. A *educação* não formal teve igualmente impacto na capacitação das mulheres e no *desenvolvimento* comunitário, como desenvolveremos posteriormente.

O projeto “*Alavanca*”, segundo a gestora do projeto, contribuiu igualmente para o *desenvolvimento* da comunidade, tendo efeitos na melhoria da qualidade educativa e no *desenvolvimento* da economia local, por via da progressão profissional dos professores na *educação* local. Importa referir que a maioria destas pessoas apenas possuía bacharelato ou o ensino secundário. Além disso, a formação para docentes, relativa ao *desenvolvimento* curricular, segundo a informação identificada na análise documental, foi a resposta a uma necessidade dos professores, e confirmada no testemunho da formanda Luciana, já apresentado anteriormente. A própria requalificação das infraestruturas, como a sala de alunos para poderem estudar, e recursos pedagógicos também pretendeu contribuir para a melhoria da qualidade educativa.

Foram três módulos de uma formação cada uma delas com 120 horas. (...) terem formação certificada permitia-lhes a “progressão na letra” como é denominada na carreira docente e aumentar o rendimento base (...) Estamos a falar de um impacto grande na vida comunitária. (Ivone, gestora do projeto “Alavanca”)

Esta ação, segundo a gestora do projeto “*Alavanca*” foi uma resposta desenhada pela *Além-Mar*, a partir do diagnóstico das necessidades, realizado no terreno, junto dos professores, pois nem todas e todos têm formação superior; alguns têm apenas bacharelato ou o ensino secundário. Ora, do nosso ponto de vista, este contributo da *Além-Mar*, inscreve-se no âmbito da ação da Cooperação Portuguesa para o *desenvolvimento* na Guiné-Bissau, conforme preconizado no Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Guiné-Bissau – 2021-2025 ³ no seu capítulo IV (Setores de Intervenção - *Educação*-Formação), nº.35, que explicita “o apoio a prestar por Portugal deverá ser especialmente orientado para a formação

³ https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PEC_POR-GB_2021-2025_VF.pdf687

inicial e contínua de professores”.

Por sua vez, Luciana, enquanto formanda do curso docente, destaca o contributo da *Além-Mar* para a capacitação das e dos docentes guineenses da região, nas áreas da prática pedagógica e didática e das tecnologias de informação e comunicação, exprimindo a importância e o desejo de mais formação contínua. No seu discurso, referindo-se ao módulo da formação sobre necessidades especiais, realçou a importância da formação naquele contexto face à tradição local de exclusão de crianças com necessidades especiais. Destacou a falta de preparação dos docentes, reforçando a necessidade de formação permanente, e salienta que o Estado guineense não tem dado resposta a esse nível.

Tive conhecimento do curso de formação através do meu marido. Naquele momento, eu estava a estagiar e pedi para participar (...). O curso tinha três áreas: a formação pedagógica (...), as necessidades especiais (...), as tecnologias digitais (...). Lembro de um dia em que estávamos na formação a debater esse assunto e pensei num aluno que tinha necessidades especiais. Então vi que é importante valorizar todas as pessoas, não é necessário isolar as pessoas com necessidades especiais (...). No caso da Além-Mar, existe um grande contributo ao realizar formação para a capacitação dos professores, porque eu mesma fui testemunha como formanda (...). O que eu quero pedir é se há possibilidade de haver mais formação para os professores de ensino médio ou ensino básico. Porque, o nosso governo nem tenta garantir mais formação (...) e é necessário que os professores continuem a se capacitar em todos os momentos. (Luciana, formanda do projeto “Alavanca”)

4.4.2 Educação e formação como impulso para o desenvolvimento económico e social

No campo do desenvolvimento económico e social, os/as participantes de ambos os projetos destacaram contributos dos projetos socioeducativos ao nível da quer na melhoria de rendimentos, quer na promoção do

associativismo, fatores que contribuíram para a melhoria das condições de vida nas comunidades, tendo efeitos na economia local e na participação social das mulheres. Esta subcategoria analisa de que forma essas iniciativas favoreceram o fortalecimento das dinâmicas locais de cooperação, a criação de oportunidades de geração de rendimento e o reforço do sentido de pertença comunitária, evidenciando a relação entre *educação*, economia e *desenvolvimento* social.

(...) Era uma associação de mulheres agricultoras ou produtoras de cebola na cidade, uma espécie de cooperativa em que elas trabalhavam e depois vendiam as cebolas tanto para Bissau como para o Senegal(...). A formação foi importante para elas adquirirem conhecimentos e através disso (...) melhorarem o seu rendimento pessoal, o rendimento das associações(...) E isso dá outras possibilidades de atuação e muitas vezes de liderança dentro das comunidades e das suas próprias vidas. (Edgar, formador do projeto “Rumos”)

No excerto anterior, Edgar destaca o contributo da ação do projeto “Rumos” sobre empreendedorismo social, que coordenou, para a capacitação de mulheres em condição de maior vulnerabilidade de participação social, envolvidas em associações agrícolas e produção alimentar. A conceção da ação surgiu a partir da identificação das dificuldades e necessidades na comunidade educativa, quanto ao fornecimento de bens alimentares para a cantina escolar, e na possibilidade de resposta, aumentando a capacidade de produção das associações de produção agrícola local. Este projeto visa a capacitação de mulheres, como uma mais-valia para a sua vida pessoal e vida das comunidades de pertença, conferindo-lhes espaço de participação e reconhecimento social. Em certa medida, a formação terá contribuído para uma certa revalorização das identidades desrespeitadas e paridade de participação social, (Fraser, 2002).

(...) teve um impacto muito positivo, sendo disso exemplo a candidatura do grupo de mulheres no plantio de arroz. (...) Essa experiência que eu aprendi na formação do empreendedorismo local, pude levá-la também para o meu grupo, como animadora. (...) somente aquilo que os homens falavam é que era levado em consideração. As mulheres estavam nas reuniões apenas passivamente, não tinham voz/ opinião a dar e agora com essas formações, o cenário começa a mudar. (Anabela, formanda do projeto “Rumos”)

Em sintonia com o discurso do formador, a formanda Anabela confirma também a importância da formação frequentada para a sua maior capacitação e participação social, proporcionando-lhe oportunidades de liderança na associação de produtores agrícolas.

Sobre a oportunidade de qualificação docente do Projeto “*Alavanca*”, segundo a gestora do projeto, a formação visou a melhoria da qualidade educativa, e refletiu-se na capacidade financeira do corpo docente, tendo impacto significativo na comunidade. Ou seja, a progressão na carreira melhorou a capacidade económica das e dos professores, tendo efeitos diretos no consumo de bens e serviços na economia local.

Portanto, terem formação certificada permitia-lhes a progressão na carreira docente e aumentar o rendimento base, o que significava aumentar os rendimentos do seu agregado familiar. Não só valorizava as horas que de facto despenderam na formação, mas poderem ao final do dia poderem trazer mais dinheiro para casa. Estamos a falar de um impacto grande na vida comunitária. Isto é assim um 1º ponto pequenino, mas que em boa verdade foi o que também permitiu desde o início o envolvimento e a participação de todos os professores na formação. (...). Foi um programa muito intensivo de formação (Ivone, como gestora do projeto “*Alavanca*”).

Em síntese, poder-se-á concluir que o contributo dos projetos em análise, da *Além-Mar*, vai ao encontro do objetivo definido pela UNESCO (2020, p.10), no seu documento *Estratégia para a igualdade de género na e por meio da Educação 2019-2025*: ao “fortalecer os sistemas educacionais

para que sejam transformadores e promovam a *igualdade de género*". Mais ainda, estes projetos de cooperação permitem-nos afirmar que a ONGD tem vindo a revelar a sua capacidade de proximidade com as populações, como reconhece o Estado português, com ações de capacitação pessoal e comunitária, fortalecendo o associativismo no setor agrícola e comercial como forma de sustentabilidade da cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última secção, propomo-nos refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo desta investigação, destacando os principais contributos e implicações do estudo, bem como as suas limitações e possíveis caminhos para futuras pesquisas.

Reiterando o carácter exploratório que orientou este trabalho, importa retomar a questão de partida que serviu de fio condutor à análise: “Qual a ação da Cooperação Portuguesa, especificamente de uma ONGD, para a promoção da *igualdade de género* (IG) das raparigas e mulheres na Guiné-Bissau, no quadro mais amplo da CID em *Educação*?”

Para tal, explorámos dois projetos socioeducativos de uma ONGD portuguesa na área da Cooperação para o *Desenvolvimento em Educação*, na Guiné-Bissau, procurando perspetivar seus contributos para a *igualdade de género*. Na tentativa de compreender o vasto campo da cooperação para o *desenvolvimento* em identificação, ousámos refletir sobre o campo da *educação e desenvolvimento* e suas inter-relações, tal como da *igualdade de género* e direitos de cidadania, cruzando as perspetivas da interseccionalidade e *branquitude*, bem como as agendas para a CID em *educação*. Após a identificação e análise do quadro concetual, foi apresentado o posicionamento e desenho metodológico, assente numa abordagem qualitativa, assim como o contexto de investigação e participantes da recolha empírica, tendo-se optado pela realização de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

No que concerne aos dados recolhidos nas entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo, visando responder aos seguintes objetivos:

1. Produzir conhecimento acerca do papel das ONGD na cooperação Norte-Sul, no que concerne à promoção de IG, direitos de cidadania e *educação*;
2. Compreender o contributo de ONGD no impulso à cooperação portuguesa quanto aos desafios das sociedades atuais para a IG e combate à pobreza e exclusão social feminina;
3. Percecionar desafios e barreiras enfrentados pelas ONGD na

realização dos projetos/ações de cooperação para o *desenvolvimento* planeadas.

A análise de dados, na investigação realizada, põe em evidência a interdependência entre *educação* e *desenvolvimento*, em seu modo sequencial e circular (Caramelo & Costa, 2018), e entre cooperação para o *desenvolvimento* em *educação* e *desenvolvimento* pessoal e comunitário, ganhando relevo neste domínio as agendas globais em *educação* e para a *igualdade de género*. Os dados confirmaram também o contributo da ONGD portuguesa, através de projetos de intervenção socioeducativa, para a promoção da IG e direitos de cidadania de meninas e de mulheres em situação de exclusão educativa e social, na Guiné-Bissau. De facto, a IG, sendo reconhecida como uma prioridade nos documentos de orientação política de instâncias supranacionais (ONU, UE, UA), tem sido identificada como uma área de ação transversal que atravessa os projetos de cooperação para o *desenvolvimento*. No entanto, a complexidade dos tempos atuais, e os desafios globais que atravessam as sociedades contemporâneas levam-nos a constatar que as desigualdades de género e a pobreza e exclusão social das raparigas e mulheres têm vindo a acentuar-se.

Relativamente à pesquisa realizada sobre a Guiné-Bissau, cabe referir que os dados recolhidos revelam as carências e dificuldades acentuadas das comunidades no campo da *educação* formal e informal, assim como da *igualdade de género* no acesso à *educação*, que se repercute nos direitos de cidadania das raparigas e mulheres. Os dados recolhidos, junto dos três níveis de entrevistados, (elementos da coordenação da ONGD, agentes de terreno, e mulheres participantes no estudo), apontam também contributos positivos da CID para a promoção da IG e direitos de cidadania, seja ao nível da *educação*, formação, seja da participação social e comunitária. Contudo, a perspetiva da *desigualdade de género*, tendo por base a violência baseada no género, como os casamentos combinados de meninas, a gravidez precoce, as mutilações genitais de raparigas e mulheres parecem ser práticas ainda muito presentes numa sociedade marcadamente patriarcal. Além disso, a exclusão ou abandono escolar de meninas em razão de sua classe social, deficiência, raça e género, (Crewshaw, 2002; Collins & Bilge,

2021), revelam a importância de considerar a interseccionalidade nas múltiplas formas de exclusão.

Por outro lado, os dados recolhidos assinalam também o contributo das ONGD para o *desenvolvimento* pessoal e comunitário das mulheres guineenses envolvidas nos projetos, através do acesso à *educação* não formal. De acordo com os dados recolhidos, quer junto de agentes de terreno, quer de formandas, o papel da ONGD foi também positivo na capacitação pessoal e reforço de competências para o *desenvolvimento* do associativismo comunitário. Assim, os dados evidenciam que a ONGD portuguesa, em articulação com outras associações parceiras, tem vindo a reforçar o contributo da Cooperação Portuguesa neste domínio.

Já, no que concerne às agendas e políticas para a CID, no quadro da cooperação Norte-Sul, envolvendo ONGD do Norte Global que atuam no Sul Global, os dados recolhidos permitem constatar uma certa visão crítica e problematização dos modos como são definidas e se operacionalizam as agendas políticas para a CID. Especificamente, é questionado o facto de os projetos de ONGD serem desenhados em função de agendas políticas do Norte Global, que estabelece as prioridades de ação também para as ações no Sul Global. É ainda defendido que esses projetos devem ser co-construídos com as comunidades. Neste âmbito os dados apontam uma certa colonialidade do saber (Balestrin, 2010, Mignolo 2017) e visão eurocêntrica na cooperação para o *desenvolvimento* em *educação*. Nos dados apurados é possível perspetivar ainda, do ponto de vista da ONGD, um maior investimento nas políticas de CID, ao nível do financiamento público de ações das ONGD, envolvendo uma maior participação destas organizações.

Como limitação do estudo, destaco a amostra reduzida nesta pesquisa académica devido à dificuldade de acesso ao terreno, no período de tempo em que decorreu este estudo, bem como a dificuldade de contacto, por via digital, com outros participantes destes projetos, os quais não dispunham de canais eletrónicos. Além disso, houve também dificuldade para encontrar ONGD sobre a promoção da igualdade de género no quadro da CID em *educação* e seu contributo para a Cooperação Norte-Sul, num mundo em

aceleradas transformações geopolíticas e económicas, onde a *desigualdade de género* e exclusão social continuam a aumentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ActionAid International. (2024). *Transformando o financiamento educativo na África: Uma agenda estratégica para o Ano da Educação da União Africana*. ActionAid.
https://actionaid.org/sites/default/files/publications/Transforming_Education_Financing_in_Africa
- Afonso, Maria M., & Fernandes, Ana P. (2005). *abCD: Introdução à cooperação para o desenvolvimento*. Instituto Marquês de Valle Flôr.
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, & Ferreira, Sónia. (2013). *A entrevista na investigação educacional*. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207–232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amâncio, Lígia (2003). *O género no discurso das ciências sociais*. *Análise Social*, 38(168), 687–714.
- Amaro, Rogério R. (2003). *Desenvolvimento — um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria*. *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 35–70. <https://doi.org/10.4000/cea.157>
- Amaro, Rogério R. (2017). *Desenvolvimento ou pós-desenvolvimento? Desenvolvimento e... Noflay!* *Cadernos de Estudos Africanos*, 34, 75–111.
- Araújo, Helena C. (2007). *Cidadania na sua polifonia – debates nos estudos feministas*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 26–39.
- Anot, Madeleine (2008). *Educating the gendering citizen: Sociological engagements with national and global agendas*. Routledge.
- Arruda, Ângela. (2002). *Teoria das representações sociais e teorias de género*. *Cadernos de Pesquisa*, 17, 127–147.
- Ayllón, Bruno (2007). *La cooperación internacional para el desarrollo: fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la Teoría de las Relaciones Internacionales*. *Carta Internacional*, 2(2), 32–47.
- Balça, Ângela, Conde, Antónia F., García, Aitana M., Garcia, Alberto M., Nogueira, Conceição, Vieira, Cristina., ... & Magalhães, Olga (2012). *Guião de educação, género e cidadania: 2º ciclo do ensino básico*.
- Ballestrin, Luciana (2013). *América Latina e o giro decolonial*. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89–117.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Difel.
- Bourdieu, Pierre (1999). *A miséria do mundo*(pp. 81–101). Editora Vozes.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Para uma sociologia das ciências*. Edições 70.
- Butler, Judith (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Brundtland, Gro H. (1987). *Relatório Bruntland*. *Nosso futuro comum*. Comissão Mundial, 4(1), 10–24.
- Bruyne, Paul de, Herman, Jacques, & Schoutheete, Marc de (1982). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Francisco Alves Editora.
- Canário, Rui (1995). *Desenvolvimento local e educação não-formal*. *Educação e Ensino*, 11, 31–34.
- Canário, Rui (2006). *Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal*. In *A educação em Portugal (1986–2006)*. Alguns contributos de investigação (pp. 195–254). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Conselho Nacional de Educação.
- Caramelo, João, & Costa, Alexandra S. (2018). *Desenvolvimento e educação: Polissemia de conceitos e complexidade de articulações*. In R. Di Ruzza, M. Lacomblez, & M. Santos (Eds.), *Ergologia, trabalho, desenvolvimento* (pp. 55–57). Fabrefactum Editora.
- Castel, Robert (2006 [1997]). *A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”*. *Caderno CRH*, 26/27, 19–40.
- Cellard, André (2010). *A análise documental*. In J. Poupart et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: Enfoque epistemológico e metodológico* (pp. 295–316). Vozes.
- Collins, Patrícia H., & Bilge, Sirma (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo Editorial.
- Coleman, James (1968). *The concept of equality of educational opportunity*. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7–22.
<https://doi.org/10.17763/haer.38.1.m3770776577415m2>
- Conceição, Willian. L. da. (2020). *Branquitude: Dilema racial brasileiro*. Papéis Selvagens.
- Connell, Raewyn. W. (2005). Growing up masculine: Rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities. *Irish journal of sociology*, 14(2), 11-28.

- Costa, Alexandra S. (2012). "As pessoas acima do lucro". *POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto Portugal
- Costa, Alfredo B. da. (2005). *Exclusões sociais. Cadernos Democráticos*.
- Crenshaw, Kimberle (2002). *Background paper for the expert meeting on the gender-related aspects of race discrimination. Revista Estudos Feministas*, 10, 171–188.
- Creswell, John W., & Creswell, John D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Delors, Jacques., Chung, F., et al. (1996). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação: Um tesouro a descobrir*, 6.
- Diallo, Alfa O. (2005). *Integração Africana: da organização da unidade africana à união africana. Espaço Jurídico Journal of Law(EJL)*, 6(1), 7–20.
- Dos Santos, Theotonio (1998). *La teoría de la dependencia: un balance histórico y teórico*. In Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio dos Santos (pp. 93–151).
- Escobar, Arturo, & Escobar, Arturo V. (1998). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Estevão, Carlos V. (2012). *Direitos humanos, justiça e educação na era dos mercados*. Porto Editora.
- Ferreira, Vitor (2014). *Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes*. In Metodologia de investigação em ciências sociais da educação (pp. 165–195).
- Fertuzinhos, Sónia (2016). *Fundamentos constitucionais da igualdade de género. Sociologia, Problemas e Práticas*, 49–70.
- FMI Blog <https://www.imf.org/pt/Blogs/Articles/2024/07/23/a-low-growth-world-is-an-unequal-unstable-world>
- Fonseca, Laura, Araújo, Helena C., & Santos, Sofia A. (2012). *Sexualities, teenage pregnancy and educational life histories in Portugal: Experiencing sexual citizenship? Gender and Education*, 24(6), 647–664.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2012.695772>
- Fonseca, Laura, & Santos, Sofia A. (2015). *Sexualidades, gravidez e juventude: Relações sociais e educativas. Afrontamento*.
- Frank, André. G., Pacios, Elpídeo., & Izaguirre, Inês. (1970). *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. La Habana: Editorial de ciencias sociales.

- Fraser, Nancy (2002). *A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 7–20.
- Freire, Paulo (2018). *Conscientização*. Cortez Editora.
- Frutuoso, Miriam V. D. R. (2020). *Interseções entre igualdade e género: Novos desafios ao Direito* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Galán, Manuel G., & Sanahuja, José (1999). *El sistema internacional de cooperación al desarrollo: Una aproximación a sus actores e instrumentos*. CIDEAL.
- Gómez, José A. C., & Freitas, Orlando M. P. (2007). *O desenvolvimento social: o homem, a sustentabilidade e a procura de melhores condições de vida*. In *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas da sustentabilidade* (pp. 13–49). Profedições.
- Governo da República Portuguesa & Governo da República da Guiné-Bissau. (2021). *Programa estratégico de cooperação Portugal – Guiné-Bissau 2021–2025. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua*. https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PECPOR-GB2021-2025_VF.pdf
- Hesserl, Edmund (1990). *A ideia da fenomenologia*. Edições 70.
- Hill, Samuel; Khadan, Jeetendra; Selcuk, Peter Metin, 2025, ***Fragile and Conflict-Affected Situations: Intertwined Crises, Multiple Vulnerabilities***, Policy Research Working Paper Series 11210, The World Bank. Handle: https://www.worldbank.org/en/research/publication/fragile-and-conflict-affected-situations-vulnerabilities.print?cid=EXT_WBEmailShare_EXT
- Josso, Marie C. (2007). *A transformação de si a partir de narração de histórias de vida*. *Educação*, 30(63), 413–438.
- Lallande, Juan P. P. (2008). *La dimensión ética de la cooperación internacional al desarrollo: Entre la solidaridad y el poder en las relaciones internacionales*. In *Reflexiones sobre la ética y la cooperación internacional para el desarrollo: Los retos del siglo XXI* (pp. 23–49). Instituto Mora.
- Lander, Edgardo (Ed.). (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.
- Laranjeira, Ana R., Amâncio, Ligia, & Prazeres, Vasco (2002). *Género e comportamentos de risco: O corpo e a mente no masculino*. In *Atas do Colóquio Internacional* (pp. 385–400).
- Lister, Ruth (1997). *Citizenship: Towards a feminist synthesis*. *Feminist Review*, 57(1), 28–48.
- Lister, Ruth (2007). *Inclusive citizenship: Realizing the potential*. *Citizenship Studies*, 11(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>

- Lister, Ruth (2012). *Citizenship and gender*. In E. Amenta, K. Nash, & A. Scott (Eds.), *The Wiley-Blackwell companion to political sociology* (pp. 372–382).
- Macedo, Eunice, & Araújo, Helena (2011). *Cidadania e vozes jovens em educação*. *Indagatio Didactica*, 3(1), 180–195. <https://doi.org/10.34624/id.v3i1.4564>
- Magalhães, Maria José, Canotilho, Ana P., & Brasil, E. (2007). *Gostar de mim, gostar de ti: Aprender a prevenir a violência do género*. UMAR.
- Magalhães, Maria. José. (2021). *Currículo, educação na e para a cidadania e prevenção da violência de género*. *Revista de Estudos Curriculares*, 12(1), 8–24.
- Magalhães, Sara, Patrão, Ana L., Pereira, Vanessa, Rodrigues, Liliana, & Nogueira, Conceição (2023). *Intervir na(s) desigualdades de género nas organizações do Alto Minho – o projeto bridges*. *PsychTech & Health Journal*, 6(2), 70–81.
- Marini, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. México: Ediciones Era, 1973.
- Mesa, Manuela (2011). *Evolución y futuros desafíos de la educación para el desarrollo*. *Educación Global: Revista Internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 0, 122–140.
- Mesa, Manuela (2014). *Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: Un modelo de cinco generaciones*. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 24–56.
- Mignolo, Walter (2017). *Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(34). <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Milani, Carlos. R. S. (2012). *Aprendendo com a história: Críticas à experiência da cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul*. *Caderno CRH*, 25, 211–231.
- Minayo, Maria C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.
- Nóvoa, António (2014). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. *Educação, Sociedade e Culturas*, 41, 171–185.
- O'Reilly, Andrea, & Ruddick, Sara (2009). *A conversation about maternal thinking*. In *Maternal Thinking: Philosophy, Politics, Practice* (pp. 14–38).
- Pateman, Carole (2004). *Democratizing citizenship: Some advantages of a basic income*. *Politics & Society*, 32(1), 89–105. <https://doi.org/10.1177/0032329203261100>

- Pereira, Maria do M. (2012). *O estudo de género nas ciências sociais*. In *Fazendo género no recreio: A negociação do género em espaço escolar* (pp. 27–49). Imprensa de Ciências Sociais.
- Plataforma Portuguesa das ONGD. (2021). *O futuro da cooperação internacional para o desenvolvimento: Fragmentação, adaptação e inovação num mundo em mudança*. <https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2/estudoofuturodacooperaçao internacional para o desenvolvimento>
- PNUD. (2019). *Relatório do desenvolvimento humano 2019*. PNUD.
- Quivy, Raymond, & Van Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (Obra original publicada em 1995). Gradiva
- Roche, Chris (2000). *Avaliação do impacto dos trabalhos de ONGs – aprendendo a valorizar as mudanças*. Cortez Editora.
- Sangreman, Carlos (2009). *A teoria da cooperação internacional para o desenvolvimento e o estado da arte da cooperação portuguesa*.
- Santos, José. (2019). *A ONG Hope na cooperação internacional para o desenvolvimento em educação: Perspetivas, desafios e transformações* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Santos, Sofia, dos Santos Silva, Joana, & Fonseca, Laura (2009). *Como os contextos educativos trabalham nas e com as sexualidades juvenis?*In *Investigar, avaliar, descentralizar: Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Santos, Sofia A., & Fonseca, Laura (2013). *Olhares educativos sobre saúde sexual: Jovens confrontam direitos sexuais e íntimos*.In *Género e saúde: Novas (in)visibilidades*.
- Santos, Sofia (2015). *School-based sex education under the spotlight of sexual and intimate citizenship: A focus on Portugal and England* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Savater, Fernando (1997). *O valor de educar* (M. Canelas, Trad.). Editorial Presença.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences* (pp. 7–39). Teachers College Press.
- Silva, Ana L., Bernardo, Luís P., & Mah, Luís (2021). *O futuro da cooperação internacional para o desenvolvimento: Fragmentação, adaptação e inovação num mundo em mudança*. Plataforma Portuguesa das ONGD.

- Sousa Santos, Boaventura. (2022). *A gramática do tempo*. Edições 70i, Coimbra.
- Souza, André de Mello M. (2014). *Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento*. IPEA.
- Stoer, Stephen, & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*.
- Tavares, Manuela, & Magalhães, Maria José (2014). *Correntes do feminismo e suas reconfigurações nos tempos atuais*. In E. Ferreira, I. Ventura, L. Rego, M. Tavares, & M. Almeida (Orgs.), *Percursos feministas: Desafiar os tempos* (pp. 92–117). Universidade Feminista.
- Taylor, Peter C., & Medina, Milton (2013). *Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic*. *Meaning-Centered Education*, 1(1), 1–16.
<http://www.meaningcentered.org/journal/volume-01/>
- Young, Iris M. (2003). *Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship*. In D. Matravers & J. Pike (Eds.), *Debates in contemporary political philosophy: An anthology* (pp. 219–238).

Documentos institucionais e de orientação política

- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2021). *Programa Estratégico de Cooperação Portugal – Guiné-Bissau 2021–2025*.
<https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PECPOR-GB2021-2025>
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2016). *Programa Estratégico de Cooperação Portugal – São Tomé e Príncipe 2016–2020*.
<https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PECSTP2016-2020>
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2025). *Gênero na cooperação portuguesa*.
<https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/o-que-fazemos/genero>
- Comissão Europeia. (2011). *Pacto europeu para a igualdade entre Homens e Mulheres* (2011–2020). https://eur-lex.europa.eu/legal_contentntent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0525%2801%29
- Comissão Europeia. (2020). *Uma União da Igualdade: Estratégia para a Igualdade de género 2020–2025*
<https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/ip20358>

- Diário da República. (2022). *Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/121-2022-204502329>
- Diário da República. (2018). *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018–2030*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/resolucao-conselho-ministros/2018-219990677> Instituto Camões. (n.d.). Género na cooperação portuguesa. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa>
- Nações Unidas. (2023). *Relatório anual das Nações Unidas na Guiné-Bissau 2023*.
<https://guineabissau.un.org/pt/270435-relat%C3%B3rio-anual-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-na-guin%C3%A9-bissau-2023>
- Organização das Nações Unidas. (2015). *A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (ODS 4 e 5). <https://sdgs.un.org/goals> Portal Turismo CPLP. (2023). <https://www.cplp.org/id-2833.aspx>
- República da Guiné-Bissau – Instituto Nacional de Estatística. Plano Setorial da Educação. <https://www.stat-guineabissau.com/Menuprincipal/Publica%C3%A7%C3%B5es/anuario/educacao/PLANOSSETORIALDAEDUCA%C3%87%C3%83O>
- UNESCO. (2016). *Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO IIEP. (2016). *Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247043_por
- UNESCO. (2020). *Do acesso ao empoderamento: Estratégia da UNESCO para a igualdade de género na e por meio da educação para 2019–2025*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372464.locale=e>
- UNFPA (2022, 8 de junho). *UNFPA alerta que violência contra as mulheres trava as conquistas na luta contra a pobreza na Guiné-Bissau*.
<https://guinea-bissau.unfpa.org/pt/news/unfpa-alerta-que-viol%C3%Aancia-contra-mulheres-trava-conquistas-na-luta-contra-pobreza-na-guin%C3%A9>
- União Africana. (2018). *Estratégia para a igualdade de género e o empoderamento da mulher, da União Africana (GEWE) 2018–2028*.
https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33442-wd-portuguese_augenderstrategydrafttwo.docx
- UNICEF. (2019). *Situation analysis of children's rights and well-being in Guinea-Bissau 2019*. UNICEF Guiné-Bissau.
<https://www.unicef.org/guineabissau/reports/situation-analysis-children's>

United Nations DESA, 2023. The Sustainable Development Goals Report 2023:
Special Edition. New York, USA: UN DESA.

<https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/>

APÊNDICES

APÊNDICE I: Consentimentos informados

1.1 Entrevista a dirigentes de ONGD/ técnicos de projetos



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, abaixo assinado, venho confirmar que, tendo sido informada/o acerca do projeto “O papel das ONGD portuguesas no quadro da Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento em Educação: contributos para a igualdade de género* na Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe”, desenvolvido por Marta Silva, no âmbito do Mestrado em Ciências da *Educação* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da *Educação* da Universidade do Porto, e orientada pela Professora Doutora Sofia Almeida Santos, aceito participar voluntaria e gratuitamente no presente estudo no qual serão assegurados os cuidados éticos, a confidencialidade e anonimato.

Declaro que os objetivos do estudo de investigação, assim como os potenciais resultados da minha participação me foram devidamente explicados e confirmo que foi minha decisão continuar com a minha participação, tendo-me sido assegurados a confidencialidade e anonimato. Fui esclarecida/o de que em caso de dúvida ou perante qualquer questão, estou livre para entrar em contacto com a investigadora do estudo.

Confirmo ter sido informada/o de que a entrevista será gravada e de que terei acesso à versão transcrita da entrevista na qual participei, havendo a oportunidade de a ler e rever. Confirmo ainda de que concordei com a gravação e com o uso da informação recolhida em publicações posteriores ligadas à presente investigação, desde que a preservação do anonimato esteja sempre garantida.

Data ____/____/____

Assinatura da/o participante:

Assinatura da investigadora

Contacto da investigadora: Marta Silva: marsilva2007@gmail.com

1.2 Entrevistas a mulheres participantes nos projetos de ONGD



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, abaixo assinado, venho confirmar que, tendo sido convidada a participar na investigação, desenvolvido por Marta Silva, no âmbito do Mestrado em Ciências da *Educação* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da *Educação* da Universidade do Porto, e orientada pela Professora Doutora Sofia Almeida Santos, aceito participar voluntaria e gratuitamente no presente estudo “O papel das ONGD portuguesas no quadro da Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento* em *Educação*: contributos para a *igualdade de género* na Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe”, no qual serão assegurados os cuidados éticos, a confidencialidade e anonimato.

Declaro que os objetivos do estudo de investigação, assim como os potenciais resultados da minha participação me foram devidamente explicados e confirmo que foi minha decisão continuar com a minha participação, tendo-me sido assegurados a confidencialidade e anonimato. Fui esclarecida/o de que em caso de dúvida ou perante qualquer questão, estou livre para entrar em contacto com a investigadora do estudo.

Confirmo ter sido informada/o de que a entrevista será gravada e de que terei acesso à versão transcrita da entrevista na qual participei, havendo a oportunidade de a ler e rever. Confirmo ainda de que concordei com a gravação e com o uso da informação recolhida em publicações posteriores ligadas à presente investigação, desde que a preservação do anonimato esteja sempre garantida.

Data ____/____/____

Assinatura da/o participante:

Assinatura da investigadora

Contacto da investigadora: Marta Silva: marsilva2007@gmail.com

APÊNDICE II: Objetivos do estudo de investigação



Estudo de Investigação sobre o papel de ONGD portuguesas na Cooperação Internacional para o *Desenvolvimento em Educação*: contributos para a IG

Objetivo geral

- Compreender os referenciais de ação da cooperação portuguesa pertinentes para a promoção da IG e cidadania e para o combate à pobreza e exclusão social feminina, a partir de projetos de ONGD.

Objetivos específicos:

1. Mapear prioridades da cooperação portuguesa ao nível da promoção da IG e da cidadania e inclusão feminina.
2. Conhecer a ação de ONGD portuguesas para a promoção da IG, cidadania e inclusão, no quadro da CID em *educação*, em São Tomé e Príncipe e na Guiné-Bissau.
3. Escutar a voz dos atores e recetores das ações das ONGD, quer sobre a conceção e execução dos projetos, quer sobre reflexos para os destinatários quanto ao contributo para o *desenvolvimento* pessoal e comunitário;
4. Identificar constrangimentos e desafios, entre os quais a pandemia da Covid 19, em projetos de CID, rumo ao *desenvolvimento* das comunidades e rumo à IG.

Esclarecimento sobre as condições de participação nas entrevistas

- c) - Participação voluntária e gratuita do/a entrevistado/a;

- d) - Garantia de confidencialidade e anonimato dos/as participantes, bem como dos cuidados éticos;
- e) - Possibilidade de contactar a investigadora para esclarecimento de dúvidas ou quaisquer questões, sempre que desejar;
- f) - Direito de interromper a colaboração/ participação no estudo a qualquer momento;
- g) - A entrevista será gravada, sendo a gravação do conhecimento e concordância dos participantes.
- h) - As/os entrevistadas/os terão acesso à versão transcrita da entrevista, tendo a oportunidade de a ler e rever.
- i) - A informação recolhida poderá ser usada em publicações posteriores, ligadas à presente investigação, sendo garantido que haverá a preservação do anonimato.

APÊNDICE III: Guiões das entrevistas

2.1 Guião de entrevistas para dirigentes de ONGD



Guião de entrevista semiestruturada com atores da cooperação - responsáveis de ONGD.

Objetivos gerais:		
1. Produzir conhecimento acerca do papel das ONGD na cooperação Norte-Sul, no que concerne à promoção de IG, direitos de cidadania e <i>educação</i>; 2. Compreender o contributo das ONGD no impulso à cooperação portuguesa quanto aos desafios das sociedades atuais para a IG e combate à pobreza e exclusão social feminina; 3. Percecionar desafios e constrangimentos enfrentados pelas ONGD na realização dos projetos/ações de cooperação para o <i>desenvolvimento</i> planeadas.		
Blocos da entrevista	Objetivos	Questões orientadoras
Bloco 0 contextualização do estudo e do processo metodológico	Legitimar a recolha e motivar à participação « Formalizar o protocolo de participação	Introdução da entrevista - tópicos: -Agradecer a participação da/o entrevistada/o -Apresentar os objetivos da entrevista enquadrados no estudo - Esclarecer as condições de participação e assumir a salvaguarda de questões éticas - Pedir autorização para a gravação e para o uso dos dados exclusivamente para o estudo - Pedir para assinar o termo de consentimento informado
Bloco 1 Perfil sociodemográfico; Percurso formativo e profissional	Conhecer o percurso individual e ligação do entrevistado à ONGD	- Poderia começar por nos falar um pouco sobre a sua formação, o seu percurso/ experiência profissional até chegar à ONGD? - Como conheceu e há quanto tempo está na ONGD? Fale-nos do seu percurso na ONGD, da função ou funções que tem desempenhado. Diga-nos quais os principais desafios que encontra para coordenar uma ONGD
Bloco 2 Perceções sobre o papel das ONGD na promoção da IG	Identificar perceções sobre o papel das ONGD no âmbito da CID;	- Atendendo aos princípios, valores que orientam a ação da ONGD na CID, destacaria algum desafio para o <i>desenvolvimento</i> local e para a IG na Guiné-Bissau?

	Compreender as perspetivas que têm sobre a Cooperação Portuguesa Realçar o contributo das ONGD para a promoção da IG e direitos de cidadania	- Face à prevalência de papéis sociais de género e à exclusão das mulheres na vivência dos seus direitos na sociedade guineense, consegue perspetivar outros contributos ao nível do ODS 5 para a promoção da IG? - Para si, face ao aumento da pobreza e exclusão, que papel podem desempenhar as ONGD na cooperação Norte-Sul?
Bloco 3 Implementação de projetos socio educativos	Compreender as dinâmicas de implementação dos projetos no campo da CID	Fale-nos um pouco dos projetos que desenvolvem na ONGD, em particular os que focam as áreas da IG, cidadania e <i>educação</i> , em particular os projetos
Bloco 4 Encerramento		Apresentar agradecimentos finais e mostrar abertura para comentários ou questões que queira acrescentar

2.2 Guião de entrevistas para técnicos de projetos de ONGD



Guião de entrevista semiestruturada com atores da cooperação - coordenador/a de projeto de ONGD

Objetivos gerais:

1. Produzir conhecimento acerca do papel das ONGD na cooperação Norte-Sul, no que concerne à promoção de IG, direitos de cidadania e educação;
2. Compreender o contributo das ONGD no impulso à cooperação portuguesa quanto aos desafios das sociedades atuais para a IG e combate à pobreza e exclusão social feminina;
3. Percecionar desafios e constrangimentos enfrentados pelas ONGD na realização dos projetos/ações de cooperação para o desenvolvimento planeadas.

Blocos da entrevista	Objetivos	Questões orientadoras
Bloco 0 Pré-entrevista	- Legitimar a recolha e motivar a participação da/do entrevistada/o - Formalizar o protocolo de participação	Introdução da entrevista - tópicos: - Agradecer a participação da/o entrevistada/o - Apresentar os objetivos da entrevista enquadrados no estudo - Esclarecer as condições de participação e assumir a salvaguarda de questões éticas - Pedir autorização para a gravação e para o uso dos dados exclusivamente para o estudo - Pedir para assinar o termo de consentimento informado
Bloco 1 Formação, percurso e funções profissionais	Conhecer o percurso individual e ligação da/o entrevistada/o à ONGD	- Poderia começar por nos falar um pouco sobre a sua formação, o seu percurso/ experiência profissional até chegar à ONGD? - Como se deu o 1º contacto com a ONGD? Fale-nos da sua experiência na ONGD, do seu contributo ou das funções que tem desempenhado.
Bloco 2 Práticas da ONGD nos projetos de CID	Identificar perceções sobre o papel das ONGD no âmbito da CID; Compreender as dinâmicas de desenho e <i>desenvolvimento</i>	Conte-nos qual a sua missão ou função no projeto que acompanhou, como decorreu? - Atendendo aos princípios, valores que orientam a ação da ONGD na CID, destacaria algum desafio para o desenvolvimento local e para a IG na Guiné-Bissau?

	dos projetos no campo da CID Compreender as perspectivas que têm sobre a Cooperação	Que contributos identifica, na sua ação para o <i>desenvolvimento</i> humano, em particular para a IG, e para o <i>desenvolvimento</i> comunitário? - Para si, face ao aumento da pobreza e exclusão, que papel podem desempenhar as ONGD na cooperação Norte-Sul?
Bloco 3 Perceções sobre o papel das ONGD na CID rumo à <i>educação</i> inclusiva e IG	Compreender as dinâmicas de implementação dos projetos no campo da CID	Fale-nos um pouco dos projetos que desenvolvem na ONGD, em particular os que focam as áreas da IG, cidadania e educação, em particular os projetos
Bloco 4 Encerramento	Agradecer a participação e fazer o encerramento da entrevista	Apresentar agradecimentos finais e mostrar abertura para comentários ou questões que queira acrescentar

2.3 Guião de entrevistas para mulheres participantes em projetos de ONGD



Guião de entrevista semiestruturada – mulheres participantes nos projetos

Objetivos gerais: 1. Produzir conhecimento acerca do papel das ONGD na cooperação Norte-Sul, no que concerne à promoção de IG, direitos de cidadania e educação; 2. Compreender o contributo das ONGD no impulso à cooperação portuguesa quanto aos desafios das sociedades atuais para a IG e combate à pobreza e exclusão social feminina; 3. Percecionar desafios e constrangimentos enfrentados pelas ONGD na realização dos projetos/ações de cooperação para o desenvolvimento planeadas.		
Blocos da entrevista	Objetivos	Questões orientadoras
Bloco 0 Legitimação da entrevista e formalização da mesma	Legitimar a realização da entrevista e motivar a participação da/do entrevistada/o Formalizar o protocolo de participação	Introdução da entrevista - tópicos: -Agradecer a participação da/o entrevistada/o -Apresentar os objetivos da entrevista enquadrados no estudo - Esclarecer as condições de participação e assumir a salvaguarda de questões éticas - Pedir autorização para a gravação e para o uso dos dados exclusivamente para o estudo - Pedir para assinar o termo de consentimento informado
Bloco 1 Percurso biográfico	Conhecer o percurso individual da entrevistada	Poderia começar por nos falar um pouco sobre o seu percurso biográfico: como se chama, onde vive, que idade tem, qual a sua atividade ou profissão, qual a sua formação?
Bloco 2 Perceções sobre os efeitos da participação no projeto	Explorar a perceção das participantes sobre as experiências realizadas nos projetos	Como teve conhecimento do projeto/ação em que participou e o que a levou a participar. Já tinha participado em algum projeto/ação semelhante? Como se sentiu nesta experiência? Teve algum efeito na sua vida ou no seu percurso de formação? Trouxe alguma alteração ou mudança para a sua organização/ comunidade de pertença. Que contributo trouxe para as raparigas e mulheres da comunidade ou região onde vive?

Bloco 3 Percepções sobre relação entre <i>educação</i>, cooperação para o <i>desenvolvimento</i> e IG	Explorar a percepção das participantes sobre relação entre <i>educação</i>, <i>desenvolvimento</i> e IG	O que pensa sobre o papel da <i>educação</i> na vida das meninas e raparigas? Em que medida a escola, pode contribuir para alterar o ciclo de pobreza?
---	--	--

APÊNDICE IV: Análise de conteúdo das entrevistas

MAXQDA 2025

Exemplo de Análise de Categoria - Contributos para a Igualdade de género

Documento	Segmentos codificados	Comentários
Entrevista Professora Projeto “Alavanca”, Pos. 83	agora as mulheres já começam a esforçar-se para estudar. Mas só que, em 100%, nem todas as mulheres que conseguem concluir o 12º. Às vezes você vai encontrar uma mulher que começou a estudar até ao 6º, ao 8º ou 9º ano; essa pessoa vai desistir devido a essas nossas tradições que temos aqui na Guiné-Bissau, o casamento forçado, de fazer outras coisas que para mim não é necessário em relação à escola	Igualdade de oportunidades na educação e formação - dificuldade das raparigas e mulheres em concluírem a escolaridade devido ao casamento forçado
Entrevista Mulher 2 Projeto “Rumos”, Pos. 71	Está muito feliz por ter feito a formação e isso tem impacto na sua vida pessoal, familiar.	Formação teve impacto na vida pessoal e familiar
Entrevista Mulher 2 Projeto “Rumos”, Pos. 238	Cinco filhos conseguiram vir à escola e ela hoje também recebe formação e isso ajuda também seja na casa, seja na ajuda para manter também os filhos na escola. Dando-lhe a oportunidade que ela não teve para receber formação, está muito grata pela ajuda da formação na casa das Irmãs, pelas pessoas que vêm até aqui à Missão, por estarem sempre juntas e está muito contente mesmo por essa entrevista	
Entrevista Mulher 1 – Projeto “Rumos”, Pos. 106	A escola tem um grande valor, principalmente para as meninas. E uma escola ela gera mais oportunidade para estar no trabalho, gera mais	A Educação e formação vista como uma oportunidade

	oportunidade, embora que os homens ainda estão à frente	para o mundo do trabalho
Entrevista Formador Projeto “Rumos” Pos. 100	mesmo a nível da capacitação também, aliás, da preparação prévia, você vê claramente, há uma maior dificuldade da parte da camada feminina, pelo contexto, e porque de alguma forma foram já muito sacrificadas no campo da <i>educação</i> . Ou seja, a bagagem, o conhecimento com que vêm para a formação acaba por ser algo mais frágil, do que dos homens muitas vezes.	Formação desenvolvida como contributo para a igualdade de direitos e de oportunidades de formação para as mulheres, com mais experiências de acesso à <i>educação</i>
Entrevista Coordenação <i>Além- Mar</i> , Pos. 20	que haja também nas bolsas de estudo uma cota mínima para meninas	Igualdade de direitos e de oportunidades de formação - bolsa de estudos com cota para meninas
Entrevista Coordenação <i>Além- Mar</i> , Pos. 30	Este banco de bolsas tinha um enfoque principalmente nas necessidades educativas especiais, mas não só. Vemos que muitos dos bolseiros são bolseiras	Atribuição de bolsas de estudo para meninas
Entrevista Coordenação <i>Além- Mar</i> , Pos. 30	formação para os professores da região em necessidades educativas especiais e em que se tentou mais uma vez poder ter um número de mulheres que participassem na formação	Formação para docentes sobre Necessidades Especiais, com cota para professoras
Entrevista Mulher 2 Projeto “Rumos” Pos. 169	Senhora fala daquela oportunidade que não teve quando criança, a oportunidade de ir à escola, que os pais só estavam no trabalho. Naquela época não tinha a oportunidade, então só pegava no trabalho, na agricultura. Então hoje ela faz todo o esforço para os filhos irem à escola. Tem 3 filhas, então quer que as filhas tenham um futuro diferente, porque se conseguirem uma formação, depois as próprias filhas e os filhos veem também uma maneira de ajudar, de mudar também a sua situação financeira	Oportunidade de formação pessoal e de acesso à <i>educação</i> para seus 5 filhos

Entrevista Professora Projeto ““Alavanca”” Pos. 173	Significa que faz falta mais formação, não	
Entrevista Professora Projeto ““Alavanca””, Pos. 175	Sim	
Entrevista Formador Projeto ““Rumos””, Pos. 55	Nesse campo feminino, um dos aspetos foi claramente ligado à questão da assiduidade da frequência durante as formações, não é? E elas naturalmente, nós já abordamos isso, acabaram por relatar a maior dificuldade que tem, tendo em conta outras tarefas que estão associadas a elas, sobretudo domésticas, não é	Destaque, durante a avaliação da formação, para uma maior dificuldade das mulheres na assiduidade devido às tarefas domésticas
Entrevista Formador Projeto ““Rumos””, Pos. 108	E nessas sessões e tudo mais que possibilita também um outro investimento a nível pessoal, profissional e intelectual, mas a que elas são muitas vezes privadas, porque não tem essa mesma disponibilidade que têm os homens.	Oportunidades de <i>desenvolvimento</i> pessoal, profissional e intelectual das mulheres, das quais "estão muitas vezes privadas pela menor disponibilidade"
Entrevista Formador Projeto ““Rumos””, Pos. 117	capacitar os formandos para que pudessem desenvolver pequenos projetos de empreendedorismo, dentro dos seus contextos dentro das comunidades e isso possibilitaria também não só aos jovens individualmente um crescimento, mas também através disso as suas próprias comunidades	Capacitação das formadas para <i>desenvolvimento</i> de pequenos projetos nos seus contextos
Entrevista Formador Projeto ““Rumos””, Pos. 117	E houve de facto várias pessoas que já trabalhavam em associações agrícolas, em cooperativas agrícolas e que já de alguma forma, faziam, tentavam fazer ou faziam esse trabalho, junto das suas comunidades, mas que muitas vezes não tinham as ferramentas e os conhecimentos muitas vezes que eram necessários. E a formação foi importante nesse sentido de desenvolver essas capacidades das	<i>Desenvolvimento</i> de conhecimentos e capacidades para melhoria do rendimento pessoal e das associações

	pessoas para através disso devolverem essa capacitação junto das suas organizações e comunidades e elevarem o seu nível de trabalho. Recordo-me, por exemplo, uma das questões que as participantes que era uma associação de mulheres de agricultoras ou produtoras de cebola na cidade. Era uma espécie de uma cooperativa em que elas trabalhavam depois vendiam as cebolas tanto para Bissau como para o Senegal. E foi importante para elas adquirirem os conhecimentos e através disso se encontrar muitas vezes caminhos que elas não viam para melhorar o seu trabalho, através disso melhorar o seu rendimento pessoal, o rendimento das associações e por via disso o rendimento das próprias comunidades	
Entrevista 1parte - Formador Projeto “ <i>Rumos</i> ”, Pos. 121	os objetivos passavam muito por isso, por promover uma transformação, o crescimento económico dessas mulheres, que, como sabemos, é sobretudo a nível do contexto em que estamos a falar, possibilita uma outra independência a nível, a nível pessoal.	Essa formação visava promover uma transformação e capacitação, de modo a proporcionar crescimento económico e maior autonomia pessoal, possibilitando ainda a liderança nas comunidades.
Entrevista – Formador Projeto “ <i>Rumos</i> ” Pos. 52	E já começa a haver em algumas famílias mais essa abertura para a escola; mesmo em relação às meninas, já começa a ver muito essa abertura para as próprias frequentarem. E lá está, o facto de haver muitas vezes as bolsas também ajuda essa parte	