

# Introdução da educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores: uma experiência inovadora em Portugal

La Salette Coelho\*, Carolina Mendes\*\* e Teresa Gonçalves\*\*\*

p. 89-116

## 1. Introdução

Vivemos numa sociedade cada vez mais complexa e global onde as transformações se sucedem a um ritmo vertiginoso e onde cada vez mais se torna difícil prever o que vem a seguir. Esta globalização, tecida por complexas relações políticas, económicas e sociais, tem consequências e produz questões diárias que temos de aprender a ler e a interpretar para melhor sabermos como lidar com elas. Se educar é preparar os cidadãos para a integração no mundo que os rodeia, então, a educação atual não pode fugir de temas tão fulcrais e tão condicionantes como os que acabamos de referir. É na escola, enquanto instituição a que historicamente essa missão tem sido atribuída, que devem ser dadas as ferramentas para a compreensão do mundo global e que deve ser estimulada a participação de todos para a reflexão e o encontrar de soluções criativas que permitam, e atraiam, o comprometimento dos cidadãos em ações reais.

O processo educativo, em si, deve ser um processo vivido de e na cidadania, ou seja, a própria educação deve ser pensada e operacionalizada de acordo com valores e princípios que no seio do próprio processo educativo promovam alternativas ou formas de resposta às questões que lhe são colocadas pela sociedade. Se não se pode colocar toda a responsabilidade da educação na escola, nem muito menos admitir que todos os problemas têm uma solução apenas educativa, certo é que a escola terá de criar relações com diferentes esferas da ação social (política, económica, cívica, entre outras).

---

\* Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (GEED/ESE-IPVC) e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

\*\* Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

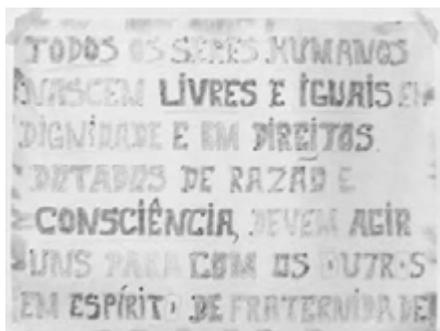
\*\*\* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) e Centro de Psicologia da Universidade do Porto (FPCEUP).

No presente artigo apresenta-se um projeto de Educação para o Desenvolvimento<sup>1</sup> na Formação Inicial de Professores, desenvolvido na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, orientado para a formação dos alunos (futuros educadores e professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico) no quadro da cidadania global, entendida como instrumento de compreensão do mundo e como quadro de referência para a intervenção educativa junto de crianças e jovens.

## 2. O cenário da Educação para o Desenvolvimento

### 2.1. As gerações da Educação para o Desenvolvimento

Falar de Educação para o Desenvolvimento (ED) implica necessariamente uma incursão pela evolução histórica do seu conceito e das suas práticas de forma a melhor se poder definir o que ela representa no presente para os diversos atores que nela intervêm. Analisar o percurso da ED é, sobretudo para as primeiras fases, falar das políticas de cooperação para o desenvolvimento e refletir sobre a própria história das Organizações Não Governamentais (ONG), principais líderes nestes processos (Mesa, 2000). De facto, como alerta Manuela Mesa, o despertar da ED surge com a necessidade de reportar aos financiadores o contexto de trabalho local das organizações, justificar a sua necessidade de apoio e angariar fundos junto da sociedade civil (Mesa, 2000).



GEED. IPP3, 2013.

Esta autora propõe um modelo de cinco gerações da ED<sup>2</sup>, onde analisa as alterações de conceitos e de práticas da ED ao longo da sua existência, caracterizando cada uma delas.

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

A segunda geração, desenvolvida nos anos 60, é denominada de “ED de cariz desenvolvimentista”, uma vez que assenta na crença inabalável de que é possível todos os países atingirem o desenvolvimento, conceito esse criado pelo mundo *já desenvolvido* e que quer apoiar os *não desenvolvidos* a adquirirem capital para poderem satisfazer as suas necessidades básicas. A ED começa a desenhar-se por esta altura no sentido em que os atores começam a trazer para os países do Norte imagens diferentes das da fase anterior, querendo construir

1 Sobre este conceito, que será desenvolvido nas páginas seguintes, consultar nota 4.

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

uma ideia de cooperação e dando uma imagem mais alargada do que era a vida nos países do Sul. No entanto, uma visão muito eurocêntrica, pouco responsabilizadora dos países do Norte e pouco analítica dos contextos locais, continua a ser uma amarra para este conceito.

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

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

Por fim, a década de 1990 traz-nos a quinta geração, a geração da “ED para a cidadania global”, fundamental no entendimento atual que se tem da ED. A crise de meados dos anos noventa trouxe consigo a reflexão sobre a pensada “infalibilidade” do modelo dos países do Norte e ficou claro que a crise é um fenómeno que ataca todas as regiões do mundo, não sendo apenas feudo dos países ditos subdesenvolvidos. A crise do Estado Social no Mundo Ocidental e a queda dos regimes de Leste trouxeram um novo foco aos problemas mundiais. A globalização e a privatização da economia mundial, e os consequentes fenómenos de exclusão, trazem grandes desafios para o setor social, vindo exigir das sociedades uma atitude de compromisso, de empenhamento cívico, de grande ativismo, de influência política, de uma democracia mais forte, onde os cidadãos sejam atores empenhados e comprometidos. Para lá se chegar, as metodologias só podem ser as que deem palavra às minorias e aos excluídos, as que mostrem as suas realidades e que lhes permitam ter uma palavra a dizer sobre o futuro.

Para concluir este breve percurso histórico, pensamos ser importante salientar o ano de 2002 como um marco importante para a ED, na Europa, uma vez que foi realizado o 1.º Congresso Europeu de Educação Global<sup>3</sup>, realizado em Maastricht, no quadro do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, onde se juntaram representantes dos governos europeus e de onde saiu um documento de orientação que ficou conhecido como *A Declaração de Maastricht*, “*a primeira declaração a nível europeu a visar a promoção e o reconhecimento da Educação Global como componente essencial das tarefas educativas do presente, através da implementação de planos de ação nacionais*” (ENED, 2010).

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

## 2.2 A Educação para o Desenvolvimento na atualidade: fundamentos e desafios

A Educação para o Desenvolvimento<sup>4</sup> constitui uma necessidade maior do mundo contemporâneo como contributo “para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através de abordagens e atividade educativas” (Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento, 2007). Permitindo



GEED. IPP3, 2013.

abordar temas complexos do desenvolvimento global – de forma integrada, dinâmica, crítica e contínua e tendo como principal objetivo inculcar valores, princípios, atitudes e ações para um mundo mais justo, inclusivo, equitativo e sustentável – contribui para que se caminhe para sociedades mais justas, onde todos usufruem dos seus direitos enquanto cidadãos, em especial o direito à Educação, e possam encontrar espaços de exercício da sua cidadania.

No entanto, a primeira dificuldade que surge quando nos referimos a estes conceitos é a sua definição, seja em Portugal<sup>5</sup>, seja ao nível internacional, uma vez que encontramos entendimentos mais reducionistas, que olham a ED ao serviço da ajuda ao desenvolvimento, e outros mais amplos que vêm a ED como um “chapéu”

onde cabem quase todos os problemas dos nossos tempos (Mesa, 2000).

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

4 Toma-se aqui o conceito **Educação para o Desenvolvimento**, expressão eleita em Portugal aquando da sua estratégia nacional, como sinónimo de **Educação Global**, expressão cunhada em 1989 pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, e como sinónimo de **Educação para a Cidadania Global**, uma vez que se aceita o pressuposto de que essa é a designação da atual geração de ED, segundo a teoria de Manuela Mesa (ENED, 2010 e Mesa, 2000). Esta multiplicidade de conceitos – que pode ser justificada pela novidade desta abordagem – ou pela necessidade de constante adaptação aos desafios do momento – é visível nos países da União Europeia e gera alguma discussão. Em Portugal, por exemplo, discute-se se a Educação para o Desenvolvimento, como preconizada na sua estratégia nacional, é uma “Educação para...”, equiparada à Educação para a Paz, para o Género, para o Ambiente, por exemplo, ou se será um conceito mais amplo para o qual todas concorrem, mais na linha dos conceitos de Educação Global ou Educação para a Cidadania Global. Apesar de nos identificarmos mais com o conceito de Educação para a Cidadania Global, utilizar-se-á, neste artigo, o conceito de Educação para o Desenvolvimento, uma vez que foi o conceito eleito oficialmente para a estratégia neste domínio, em Portugal. Esta questão foi discutida, no mês de maio de 2013, nas III Jornadas Nacionais de ED, em Lisboa, comprovando a pertinência desta temática (Coelho, 2013).

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

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

Como Educação consideramos a linha de pensamento de correntes do séc. XX que consideram a educação como um processo e um produto cultural, político e social, e autores como Dewey, Montessori, Freinet, Neil, Piaget ou Vigotsky (Argibay, 2005). No entanto, a grande referência unanimemente considerada é Paulo Freire e a sua pedagogia social, sintetizada numa “*conceção libertadora de educação*” (Gadotti, 2001: 63) expressa na “*ideia da educação como prática de liberdade e como auto conscientização por parte dos grupos oprimidos*” (Argibay, 2005: 76).

Quanto ao conceito de Desenvolvimento, este é visto pela ED no sentido que Sen (2003) lhe atribui, de “*ampliação das liberdades das pessoas para que tenham vidas longas, saudáveis e criativas, para que antecipem outras metas que tenham razões para valorizar e para que se envolvam activamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado*” (PNUD, 2010).

Alejandra Boni (2006) tentando fundamentar o modelo da ED da quinta geração, como educação para a cidadania global, ou cosmopolita, propõe que se analisem as suas dimensões ideológica, axiológica, pedagógica e psicológica.

A fundamentação ideológica proposta pela autora baseia-se no modelo de desenvolvimento à escala humana de Max-Neef, que tem uma visão universalista do desenvolvimento e dos direitos humanos e que procura uma nova forma de relacionamento entre os cidadãos mundiais, através da multiculturalidade. A fundamentação axiológica tem a sua raiz nos valores da Declaração Universal dos Direitos do Homem. A fundamentação pedagógica constrói-se a partir dos escritos de Paulo Freire sobre a educação popular e sobre a educação como prática social e crítica da sociedade, educações que têm em vista a emancipação das pessoas a quem se dirige. A fundamentação psicológica encontra a sua raiz nas teorias do desenvolvimento do juízo moral de Kohlberg, que defende que o indivíduo possui um sistema de regras morais, a consciência moral, que evolui de estádios mais básicos para estádios mais complexos no âmbito da justiça moral, e nas teorias, tal como a de Vigotski, que defendem uma perspetiva socio construtivista da aprendizagem que preconiza a ideia de uma construção do conhecimento como síntese dos conhecimentos anteriores do indivíduo, do contexto sociocultural, do sistema de valores e do tipo de aprendizagem individual.

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

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

De salientar, na definição anterior, o excerto “*que forme en conocimientos, habilidades y valores*” que liga intimamente a ED aos três tipos de saberes que se buscam em qualquer processo educativo: o saber-saber, ligado aos conhecimentos; o saber-fazer, ligado às competências; e o saber-ser, ligado às atitudes e valores (Coelho, 2013).

Este processo não se baseia, assim, num conteúdo técnico, mas num enfoque para o conjunto de todo o curriculum. Não estamos a falar apenas de uma modalidade educativa, mas de uma “*conceção geral da educação*” (AC SUR, 1998: 19) que implica, da mesma maneira, a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes/valores. Na atualidade, investigadores nas áreas de estudos pós-coloniais vêm alertar para um perigo que a ED pode correr – o de, na sua análise do mundo, apenas o olhar do ponto de vista ocidental, menosprezando toda a sua complexidade, e, com um toque de superioridade disfarçado, considerar que encontrou a solução para os problemas do mundo. Esta forma de pensamento pode, rapidamente, e como denunciam diversos autores, tornar-se uma nova forma de colonialismo camuflado sob um espírito de solidariedade *desequilibrado* (Andreotti, 2006, 2011; Bourn, 2008). Vanessa Andreotti expressa desta forma o seu temor:

*Some of these initiatives to produce global subjectivities tend to prescribe the adoption of strategies that very often foreclose the complex historical, cultural and political nature of issues, identities and perspectives embedded in global/local processes and events and in the production of knowledge about the self, the other and the world. In spite of the complexity of contemporary globalization, many of these initiatives seem to echo the simplistic us/them, here/there binarisms that have been denounced and addressed by postcolonial critiques (2011: 1).*

Para esta autora, um dos grandes focos da ED deve estar na assunção de que todo o conhecimento é parcial e incompleto, baseado nas vivências pessoais de cada um e que, por essa razão, cada cidadão deve estar preparado para assumir as limitações da sua visão do mundo, para se questionar, para “desaprender” (*unlearning*) e transformá-las no contacto com os outros. Andreotti cria o conceito de *soft global citizenship education* e *critical global citizenship education* dizendo que a primeira tende a ser uma visão “curta” sobre os fenómenos mundiais caindo, muitas vezes, em leituras reducionistas das realidades, propondo, assim, também, soluções ou atitudes redutoras que, muitas vezes, tendem a fazer perpetuar as realidades que tentam combater, enquanto a segunda tende a procurar as causas estruturais e complexas e a ter uma atitude de procura de espaços que permitam a compreensão e o surgimento de novas leituras do mundo.

### 3. A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

Em Portugal, o conceito de ED pertenceu ao domínio da sociedade civil e das Organizações Não Governamentais (ONG) até ao ano de 2002, altura em que se deram os primeiros passos para a institucionalização da temática com a presença de representantes portugueses no 1.º Congresso Europeu de Educação Global, realizado em Maastricht em 2002.

No documento *Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa* aprovado em novembro de 2005 pelo Conselho de Ministros e publicado em Decreto de Lei em dezembro do mesmo ano, verifica-se o reconhecimento da ED como uma das prioridades da política nacional de cooperação, com a consequente abertura, por parte do

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)<sup>6</sup>, da primeira linha de financiamento para projetos de ED.

Em 2008 surge a necessidade de elaboração de uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), processo liderado pelo IPAD juntamente com outros atores governamentais e não-governamentais referenciados como particularmente relevantes neste domínio.

A 26 de novembro de 2009, foi publicado em Diário da República o documento de orientação da ENED, aprovado através de despacho conjunto do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. O documento publicado consagrou como objetivo geral da ENED *“promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social”* (2009, p. 48398).

Definida a estratégia, iniciou-se o processo de elaboração do Plano de Ação, como previsto, que foi assinado a 22 de abril de 2010, por 14 das 16 instituições públicas<sup>7</sup> e organizações da sociedade civil<sup>8</sup> envolvidas no processo de elaboração.

Para a operacionalização do dispositivo de acompanhamento e avaliação, o IPAD celebrou um contrato-programa com o Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), dada a experiência demonstrada pelo Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) da Escola Superior de Educação na área de ED, ao longo dos últimos doze anos.



GEED. IPP3, 2013.



GEED. IPP3, 2013.

6 Refere-se o IPAD pois foi sob a alçada deste Instituto que as ações referidas neste artigo decorreram. Com a reorganização política acontecida durante o ano de 2011, este Instituto sofreu um processo de fusão com o Instituto Camões sendo agora o seu nome oficial Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. Para mais informações consultar o Decreto - Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro, que define a missão e as atribuições deste Instituto e o sítio oficial da instituição <http://www.instituto-camoes.pt>.

7 APA - Agência Portuguesa do Ambiente; ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural; CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género; Comissão Nacional da UNESCO; Conselho Nacional de Educação e Instituto Português da Juventude.

8 APEDI - Associação de Professores para a Educação Intercultural; CPADA - Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente; Comissão Nacional Justiça e Paz; Conselho Nacional da Juventude; Fundação Calouste Gulbenkian.

#### 4. A Educação para o Desenvolvimento na formação inicial de professores

O IPVC elegeu a área da ED como sendo parte integrante do seu Plano Estratégico no quadro do Eixo Relações com a Sociedade e Internacionalização. A Escola Superior de Educação do IPVC, enquanto instituição pública de ensino superior que forma professores e educadores assumiu que a área de ED deverá, conforme os princípios orientadores emanados da cooperação portuguesa e de organismos internacionais, ser uma aposta fundamental para a compreensão das questões complexas do desenvolvimento, tais como: a divulgação e discussão dos conceitos, princípios e competências para a Cidadania Global junto da comunidade escolar; a implementação de práticas de Educação para a Cidadania Global e a apresentação de propostas para a revisão dos programas da formação inicial, em serviço e contínua de professores e educadores.

A criação do GEED, gabinete do IPVC que privilegia na sua ação a área de ED, foi uma das grandes faces visíveis deste envolvimento do IPVC. Através deste seu gabinete, o IPVC, como já referido, foi convidado pelo IPAD para o planeamento, acompanhamento e avaliação da ENED, fazendo ainda parte deste projeto a capacitação da Escola Superior de Educação (ESE) na área de ED (protocolo assinado em julho de 2011 e em vigor até junho de 2016).

Para melhor se chegar às escolas, afigura-se como essencial o envolvimento das Escolas Superiores de Educação, dado o facto de assumirem, em Portugal, grande parte da formação inicial de professores do ensino básico e um papel cada vez mais relevante no que respeita à promoção de ações de formação e de produção de conhecimento no domínio da ED.

O público do ensino superior – estudantes, futuros professores, formadores e investigadores – e a comunidade educativa dos agrupamentos de escolas – professores, direção e associação de pais – são considerados privilegiados uma vez que se aponta para uma educação integral do indivíduo, onde se trabalhe

*“(...) a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, de participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável” (2009, p.48395).*



GEED. IPP3, 2013.



GEED. IPP3, 2013.

As escolas desempenham um papel primordial no desenvolvimento do conceito de ED, devendo preparar-se para estar à altura do desafio que lhes é pedido, o de ajudarem a educar cidadãos atentos ao Outro e ao mundo que o rodeia, cidadãos participativos que se empenhem na construção de relações mais justas e fraternas, que possam, de facto, intervir e alterar a ordem atual. As temáticas de ED devem ser trabalhadas de forma transversal em todas as áreas letivas e não letivas e cabe à própria escola ter uma atitude global assente nestes princípios, que inspire e instigue os alunos no seu dia-a-dia. Neste contexto, a ESE-IPVC optou por introduzir esta temática na sua Unidade Curricular – *Iniciação à Prática Profissional 3 (IPP3)*, da licenciatura em Educação Básica, contribuindo para a Medida 2.1 da Estratégia Nacional de ED, que se refere à integração da ED na formação inicial que profissionaliza para a função docente. Sendo uma licenciatura dentro dos critérios do denominado processo de Bolonha, a licenciatura de Educação Básica lança, nos seus três anos, as bases para que os alunos possam ter informação e experiências suficientes para poderem escolher, com mais propriedade, a especialidade de ensino que pretendem seguir no Mestrado, e optarem por prosseguir para o 2.º ciclo de estudos – o ensino pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico (1.º ao 4.º ano) e/ou o 2.º ciclo do ensino básico (5.º e 6.º ano).

A Iniciação à Prática Profissional pretende, ao longo dos três anos, oferecer um espaço de “(...) trabalho de campo em escolas cooperantes que incluem observação e colaboração em situações de educação (...)” (Programa da Unidade Curricular, 2010/2011, p. 1). No último ano da licenciatura, o terceiro, a Unidade Curricular (UC) organiza-se em torno do conceito de estágios trimestrais nos já referidos três níveis de ensino.

No programa de IPP3 são propostos os objetivos da Unidade Curricular, sendo de salientar o de *Desenvolver o conhecimento sobre a Educação Básica e, mais especificamente, sobre os níveis da educação pré-escolar, 1.º ciclo do EB e 2.º Ciclo do EB, nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica* (Programa da UC 2010/2011, p. 2).

O GEED foi chamado a colaborar na referida Unidade Curricular, tendo ficado responsável por desenvolver os conteúdos de ED no estágio relativo ao 2.º ciclo do Ensino Básico. O objetivo era a dinamização de nove blocos letivos de 2 horas cada para os cerca de 90 alunos (distribuídos pelos três trimestres, cerca de 25 alunos por trimestre).

Aos objetivos da UC, mais dedicados às questões organizacionais, curriculares e pedagógicas, foram acrescentados os seguintes **objetivos**:

- Desenvolver competências de sensibilização para os temas da Educação para o Desenvolvimento no âmbito da promoção da cidadania global;
- Compreender o seu papel de professor como agente de Educação para o Desenvolvimento nas escolas.

Fonte: Programa da UC 2011/2012, p. 2

### A que se associam *os seguintes conteúdos*:

- A Educação para o Desenvolvimento como forma de abordagem de temas complexos do desenvolvimento global de forma integrada, dinâmica, crítica e contínua e cujo principal objetivo é inculcar valores, princípios, atitudes e ações para um mundo mais justo, inclusivo, equitativo e sustentável;
- A dinamização de atividades de ED na sala de aula, em particular, e na escola, em geral.

Fonte: Programa da UC 2011/2012, p. 2

Com estes dados iniciou-se um processo de definição de como trabalhar temas de ED mantendo as principais linhas de objetivos e conteúdos que orientam a UC. Assim, pensou-se que estas nove sessões deveriam prever as seguintes componentes: características específicas do 2.º ciclo, abordagem teórica aos conteúdos de ED a trabalhar, fundamentos de prática pedagógica – planificação, elaboração de recursos – observação, intervenção em sala de aula e momentos de reflexão e de avaliação.

No processo de pensamento sobre a metodologia de inserção dos conteúdos de ED, incidiu-se, sobretudo, nas necessidades dos públicos-alvo: os estudantes da licenciatura de Educação Básica, mas também os alunos do 2.º ciclo com quem iriam trabalhar, ao intervir em sala de aula.

Que modelo poderia ser interessante e útil para ambos? Como intervir numa turma, de forma tão pontual, ao longo de três trimestres, mas que fizesse sentido, que deixasse marcas, que tivesse um princípio, um meio e um fim?

O modelo escolhido pressupunha a eleição, por trimestre, de um tema de ED que fosse trabalhado pelos futuros professores. Como critério de seleção para o tema trimestral optou-se por, no ano letivo 2011/12, procurar no calendário de direitos humanos da ONU uma data cujo tema fosse atrativo e cuja data fosse conveniente para o calendário escolar. Nos seguintes anos (2012/13 e 2013/14), uma vez que já existiam pontos de contacto entre a ESE e as escolas-cooperantes, foi pedido às escolas que sugerissem temas de interesse e a equipa da ESE foi responsável pela seleção dos temas, sempre com base no calendário dos direitos humanos da ONU e cruzando com os temas sugeridos pelas escolas.

### Quadro 001: Temáticas trabalhadas no âmbito da ED, nos 3 anos

Ano Letivo		Temáticas trabalhadas no âmbito da ED
2011/2012	1.º Trimestre	Voluntariado como prática de Cidadania Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social (5 dezembro)
	2.º Trimestre	Discriminação Racial Dia Mundial para a Eliminação da Discriminação Racial (21 março)
	3.º Trimestre	Solidariedade intergeracional Dia Europeu do Diálogo entre Gerações

2012/2013	1.º Trimestre	Voluntariado como prática de Cidadania Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social (5 dezembro)
	2.º Trimestre	Direito à Educação Dia mundial da justiça social (20 fevereiro)
	3.º Trimestre	A diversidade cultural Dia Mundial da Diversidade Cultural Para o Diálogo e o Desenvolvimento (21 maio)
2013/2014	1.º Trimestre	Solidariedade como prática de cidadania Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social (5 dezembro)
	2.º Trimestre	Direito à educação Dia mundial da justiça social (20 fevereiro)
	3.º Trimestre	A aceitação da diferença como prevenção de bullying Dia Internacional das Crianças Vítimas de Agressão (4 junho)

Após se ter pensado neste formato para os estágios do 2.º ciclo, desenvolveram-se encontros com os seis agrupamentos de escolas potenciais cooperantes, localizados no concelho de Viana do Castelo, com o objetivo de apresentar a proposta. Dos seis agrupamentos, cinco aceitaram o desafio e tornaram-se parceiros no processo nos anos letivos de 2011/12 e 2012/13. No ano letivo 2013/14, foram novamente contactados os seis agrupamentos e todos acederam ao convite, tendo o projeto sido alargado. As direções das escolas comprometer-se-iam a encontrar professores disponíveis para integrar nos tempos letivos da disciplina de Formação Cívica as intervenções dos alunos estagiários.



GEED. IPP3, 2013.

A ESE comprometeu-se em envolver os professores das escolas-cooperantes no processo de idealização dos projetos por parte dos alunos estagiários, de forma que estes os validassem antes da sua execução. Esta atividade foi, então, pensada e elaborada pelos alunos estagiários, validada pelos responsáveis da UC e pelas escolas cooperantes e, por fim, implementada nas turmas pré-definidas.

O desafio lançado aos futuros professores foi o de, com estes temas em mente, preparar três intervenções a acontecer nas escolas cooperantes: as duas primeiras na sala de aula e uma última que fosse a apresentação de uma atividade final que envolvesse mais públicos para além da própria turma. A intervenção trimestral ficou, com a seguinte estrutura:

**Quadro 002: Estrutura da intervenção trimestral**

Sessão	Atividade	Dinamizador
1. <sup>a</sup>	Apresentação da metodologia e da avaliação da IPP3-3. <sup>o</sup> ciclo	Responsável pela UC e equipa GEED
	Características do 2. <sup>o</sup> ciclo	
2. <sup>a</sup>	Enquadramento da Educação para o desenvolvimento (ED)	Equipa GEED
	Projetos de ED – Comemoração do dia pré-estabelecido	
3. <sup>a</sup>	Planificação da atividade e da participação nas escolas	Equipa GEED
4. <sup>a</sup>	Planificação da atividade e da participação nas escolas	Equipa GEED
5. <sup>a</sup>	Intervenção nas escolas, em sala de aula	Equipa IPP3
6. <sup>a</sup>	Intervenção nas escolas, em sala de aula	Equipa IPP3
7. <sup>a</sup>	Implementação da atividade	Equipa GEED
8. <sup>a</sup>	Apresentação oral das atividades e dos processos	Responsável pela UC e equipa GEED
	Avaliação e considerações finais	

Fonte: Documento de Trabalho 2011/2012, p. 3

As quatro primeiras sessões decorreram nas instalações da ESE, dinamizadas pela equipa do GEED e pela responsável da UC.

- A 1.<sup>a</sup> e a 2.<sup>a</sup> corresponderam à introdução teórica e à contextualização do projeto. Estas sessões serviram ainda para trabalhar os temas trimestrais selecionados, com os alunos da licenciatura;
- As duas sessões seguintes (3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup>) serviram para que cada grupo de alunos decidisse qual a atividade final a propor à escola cooperante e de que forma deveriam decorrer as duas sessões seguintes, de intervenção em sala de aula. Nestas sessões foram trabalhados os conceitos de preparação pedagógica – planificação, os elementos de um plano de sessão, elaboração e exploração de recursos, entre outros. Foram exploradas as competências de criatividade e de interação com os alunos;
- A 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> sessões, como apresentado no anterior quadro 002, corresponderam às duas intervenções na sala de aula. Nestas sessões os alunos estagiários mobilizaram as suas competências de interação com os alunos, de cumprimento do plano de sessão, de imprevisto perante situações inesperadas, de gestão de sala de aula. No final de cada sessão, os alunos da licenciatura entregaram uma reflexão sobre a sua experiência, segundo um modelo de guião pré-estabelecido baseado nos seguintes pontos de reflexão:

- Forma de abordagem ao tema – O que foi feito na aula?
- Interação com os alunos – Qual foi a reação dos alunos? Como foi estimulada a sua participação?
- Pontos fortes – O que correu melhor?
- Pontos fracos – O que correu pior?
- Recomendações – O que deve ser alterado?

Fonte: Documento de Trabalho 2011/2012, p. 4



GEED. IPP3, 2013.



GEED. IPP3, 2013.

– A 7.<sup>a</sup> sessão ficou reservada para a atividade final pensada pelos alunos estagiários e executada em conjunto com os alunos e professores das escolas cooperantes. Esta sessão foi supervisionada por um elemento da equipa do GEED que preencheu um instrumento de observação elaborado para o efeito com os *itens a observar* considerados fundamentais para a avaliação da prática docente do estagiário.

- Pertinência da Atividade face ao Tema
- Coerência entre planificação e sua execução
- Interação com os alunos
- Cuidado na apresentação
- Resultado da atividade – se objetivos foram atingidos

Fonte: Documento de Trabalho 2011/2012, p. 4

Manteve-se, ainda, um instrumento já utilizado na UC em anos anteriores que permitiu recolher a avaliação do/a professor/a cooperante responsável pela turma onde os futuros professores desenvolveram o seu estágio.

– As duas últimas sessões, decorridas novamente nas instalações da ESE, foram consideradas fundamentais neste processo, uma vez que foram espaços onde cada grupo de alunos foi convidado a apresentar os trabalhos decorridos no trimestre, partilhando com os colegas da mesma turma as dificuldades, surpresas e descobertas de todo o processo. Esta apresentação oral poderia ser organizada como o grupo entendeu, considerando apenas alguns pontos fundamentais pré-definidos a referir.

Paralelamente, cada aluno teve de redigir uma reflexão final sobre todo o processo de estágio no 2.º Ciclo, respondendo aos seguintes *pontos para reflexão*:

- Conhecimento das características do 2º ciclo – suas especificidades
- Compreensão do conceito de Educação para o Desenvolvimento
- Abordagem do tema com os alunos – ideias para a implementação
- Processo de planificação e preparação de materiais
- Interação com os alunos
- Implementação da atividade – apreensão do conceito pelos alunos
- Pontos fortes de todo o processo – O que correu melhor?
- Pontos fracos de todo o processo – O que correu pior?
- Recomendações gerais – O que deve ser alterado?

Fonte: Documento de Trabalho 2011/2012, pp. 4-5

Nesta fase final foram valorizadas as capacidades de análise, de reflexão e de síntese dos estagiários ou futuros professores.

Ao longo deste três anos de processo, visto como um percurso piloto, foram sendo feitas adaptações decorrentes da observação e avaliação das necessidades da equipa responsável, dos estagiários e das escolas-cooperantes:

- A composição da equipa do GEED envolvida foi sendo alterada, tendo o número de elementos sido reduzido. Esta alteração decorreu, num primeiro momento, de se ter avaliado que era mais favorável para a comunicação com os alunos estagiários um número mais reduzido de elementos. No ano letivo 2013/14, a redução da equipa do GEED originou também a redução de supervisores envolvidos neste processo, o que teve as suas repercussões ao nível da profundidade do acompanhamento personalizado que se pretendia;
- Outra situação a alterar foi a inclusão de um tópico sobre elaboração das planificações das sessões de intervenção nas escolas, uma vez que foram identificadas essas necessidades dos alunos;
- A identificação das dificuldades sentidas pelos estagiários, de uma forma geral, ao nível do poder de reflexão demonstrado na redação das reflexões escritas a entregar após cada sessão de intervenção, exigiu uma alteração dos procedimentos pré-definidos no modelo inicial, tendo sido dada uma atenção individualizada, numa primeira fase, sobre o processo de reflexão e de expressão, o que permitiu que muitos melhorassem, consideravelmente, nas reflexões seguintes;
- A seleção dos temas a trabalhar em cada trimestre também sofreu alteração, como já foi referido anteriormente. Num primeiro ano, a seleção foi realizada pela equipa do GEED, sem consulta às escolas-cooperantes. Nos anos posteriores a seleção manteve-se da responsabilidade dos professores da ESE, no entanto, foi feita uma auscultação



GEED. IPP3, 2013.



GEED. IPP3, 2013.

dos professores das escolas-cooperantes no sentido de eles expressarem as suas necessidades. Os temas sugeridos, dentro dos Planos Anuais de Atividades das Escolas para a Formação Cívica, foram os seguintes: prevenção rodoviária, educação sexual, prevenção do *bullying*, valorização da escola, participação cívica, entre outros. Foi realizada uma tentativa de cruzar os temas pedidos pelas escolas com os temas considerados mais relevantes para serem trabalhados na área da Educação para o Desenvolvimento, mantendo a ideia inicial de relacionar com o calendário de eventos da ONU;

– Foi identificada a necessidade de se aumentar o número de sessões nas escolas-cooperantes, o que se tenta operacionalizar, sempre que o calendário escolar (das escolas e da própria ESE) o permite.

De uma forma geral, ao longo dos 3 anos letivos do projeto, a estrutura global das sessões manteve-se. No entanto, sentiu-se a necessidade de manter uma certa flexibilidade para proceder a adaptações necessárias, quer aos tempos letivos das escolas-cooperantes, quer da própria ESE, sem a qual o processo poderia ter ficado comprometido.

## 5. Metodologia de Avaliação do Projeto

Na ESE-IPVC, no ano lectivo 2011/12 ficou estabelecido que a temática de ED seria integrada na UC de IPP3 e que paralelamente ao acompanhamento aos estágios, o GEED desenvolveria a avaliação do respectivo processo. Para tal, foram sendo aplicados questionários ao longo dos três anos, aos 234 futuros professores que frequentaram esta UC, aos 40 professores cooperantes e, por fim, aos 16 directores das escolas que cooperaram neste processo, tal como poderemos ver no seguinte quadro.

**Quadro 003: Público alvo do estudo**

	<b>Tipo de participantes</b>	<b>N.º de grupos</b>	<b>N.º participantes</b>	<b>N.º respondentes</b>
<b>1.º ano 2011/2012</b>	Futuros Prof.	32	82	53
	Prof. Cooperantes		14	9
	Diretores de Escola		5	3
<b>2.º ano 2012/2013</b>	Futuros Prof.	36	74	46
	Prof. Cooperantes		13	10
	Diretores de Escola		5	4
<b>3.º ano 2013/2014</b>	Futuros Prof.	37	78	62
	Prof. Cooperantes		13	9
	Diretores de Escola		6	1
<b>Total 2011/2014</b>	Futuros Professores		234	161
	Professores Cooperantes		40	28
	Diretores de Escola		16	8

É de referir que, regra geral, mantiveram-se os mesmos professores cooperantes no acompanhamento aos grupos de estagiários em diferentes anos letivos. Quando necessário, por questões de indisponibilidade, mobilidade de professores e calendário, foram sendo integrados novos professores.

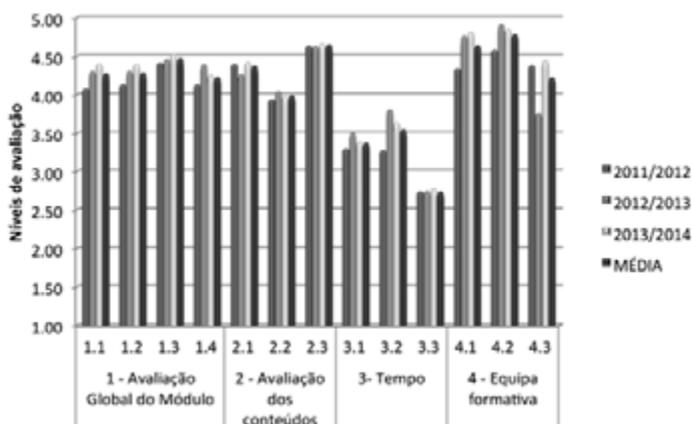
Foram entregues questionários de tipo misto, caracterizados por questões fechadas onde os respondentes teriam que avaliar a questão e responder de acordo com uma escala de intensidade onde o número 1 representava *pouco* e o 5 representava  *muito* e por questões abertas onde o inquirido poderia responder livremente (Ghiglione & Matalon, 2005). Os questionários dirigidos aos futuros professores foram entregues no final de cada trimestre, enquanto os dirigidos aos professores cooperantes e aos directores apenas foram entregues no final do processo, ou seja no final do ano lectivo. A resposta ao questionário é facultativa e, portanto, como se pode observar no quadro 003, nem todos os participantes deste processo entregaram o questionário devidamente preenchido, no entanto, é de referir que a taxa de resposta é de 68,8 % para os estagiários, de 70 % para os docentes e de 50 % para as direcções das escolas cooperantes.

## 6. Apresentação e Discussão de Resultados

### 6.1. Avaliação realizada pelos futuros professores/estagiários

No sentido de se avaliar a intervenção em ED no âmbito da unidade curricular de IPP3, o questionário aplicado aos futuros professores incidiu, por um lado, de uma forma quantitativa, na avaliação global do módulo, dos conteúdos, do tempo usado durante as atividades e da equipa formativa, por outro, de uma forma mais qualitativa, nas principais aprendizagens efectuadas no decorrer do módulo que serão úteis para a vida profissional do futuro docente, no que deveria ser alterado e, por fim, na recolha de outros comentários e/ou sugestões.

Gráfico 001: Avaliação realizada pelos futuros professores



Tal como se pode observar no gráfico 001, a análise da média dos 3 anos letivos permite concluir que o **módulo** agradou aos alunos (Q1.1 - 4,27), foi adequado ao nível de conhecimento dos futuros professores (Q1.2 - 4,28), os objetivos propostos foram cumpridos (Q1.3 - 4,47), correspondendo assim às expectativas dos futuros professores (Q1.4 - 4,23). Estes valores determinaram a manutenção da estrutura de base do módulo.

No que refere à avaliação dos **conteúdos**, os temas abordados foram do interesse dos futuros professores (Q2.1 - 4,37), devidamente aprofundados (Q2.2 - 3,99) e considerados úteis para a sua formação (Q2.3 - 4,65).

O grupo de questões relacionadas com o **tempo** foi o que menor pontuação obteve, variando entre os níveis dois e quatro. Os resultados indicam que os estagiários entenderam que o tempo dedicado à exposição teórica (Q3.1 - 3,37), à planificação (Q3.2 - 3,54), assim como à implementação das atividades nas escolas (Q3.3 - 2,73) foi desajustado, tendo sido claramente insuficiente. Estes valores foram reforçados pelas respostas abertas dadas pelos alunos, como veremos mais adiante.

A avaliação da **equipa formativa** por parte dos estagiários é bastante positiva variando entre os níveis quatro e cinco. Segundo os dados, os alunos consideram que os professores da ESE deram o apoio científico e pedagógico necessário (Q4.1 - 4,64), mostraram-se disponíveis (Q4.2 - 4,78) e os professores cooperantes prestaram o apoio necessário à implementação das atividades (Q4.3 - 4,22). Evidencia-se, portanto, uma avaliação geral bastante positiva no acompanhamento dos estagiários, quer por parte dos orientadores, quer por parte dos professores cooperantes. Desenvolveu-se um acompanhamento que se caracterizou por ser de proximidade e que se concretizou na supervisão das atividades no local, leitura e debate com os estagiários sobre as reflexões entregues, realização de sessões de tutoria e troca de informação por telefone e correio eletrónico. Com base nas **questões abertas** dos referidos questionários, foi possível aferir as opiniões dos futuros professores no que refere às **aprendizagens** que o presente módulo lhes permitiu realizar e que são identificadas como úteis para a sua vida profissional. Tendo-se procedido à análise do conteúdo presente nas respostas às questões abertas, apresentam-se de seguida as principais respostas e a sua frequência.

Os futuros professores consideraram que esta unidade curricular permitiu, ao longo destes três anos, conhecer a realidade escolar (14) através de uma efetiva interação com os alunos do segundo ciclo, conhecendo as suas características (36), o que os levou a ter uma opinião mais formada sobre que nível de educação selecionar para o período de especialização.

Ao nível dos **conteúdos**, houve um reconhecimento de que este tempo contribuiu para a educação de futuros cidadãos em ED, pois temáticas ligadas à cidadania são de extrema importância para formar melhores cidadãos, ativos, informados e responsáveis (29); serviu para saber que qualquer pessoa se pode tornar num agente de transformação, basta para tal interessar-se pelo mundo e sociedade que o rodeia (1); permitiu a aqui-



GEED. IPP3, 2013.



GEED. IPP3, 2013.

sição, o aprofundamento e a consciência da necessidade de dominar os conhecimentos sobre os temas de ED, o que contribuirá para melhores intervenções e para o enriquecimento da formação atual de professores (28), e permitiu valorizar temas como o do voluntariado (8).

Ao nível das **práticas pedagógicas**: permitiu ter a consciência da necessidade de planificar antes da intervenção (10) e de a desenvolver de forma flexível (2), não esquecendo a importância da existência de um plano B (17); fomentou

a importância de desenvolver atividades diversificadas, desafiadoras e adequadas (4), de apostar em novos métodos e dinâmicas para trabalhar e avaliar os conteúdos com os alunos (7), de saber dialogar e gerir o tempo e a turma (4), e de se ser resiliente (2); ressaltou a vantagem que se retira da realização de projetos e do envolvimento dos alunos nessa realização (4), bem como do trabalho em grupo e da cooperação com todos os colegas de trabalho (7); chamou a atenção para a necessidade de motivar os alunos e para captar a sua atenção, promovendo a participação (6) e para uma maior consciência da relação entre professor e alunos nestas idades (1); possibilitou a oportunidade de refletir sobre a própria prática de modo a melhorar a intervenção (1) e sobre a importância de valorizar o desenvolvimento moral, para além do cognitivo (1); alertou ainda para o cuidado a ter de não rotular os alunos e saber desvalorizar os rótulos que eventualmente já lhes tenham sido atribuídos (3).

Ao longo dos questionários surgiram palavras que pretendiam descrever as aprendizagens realizadas, tais como: consciencialização, compreensão e sensibilização.

Em suma, evidencia-se que os futuros professores consideraram que este módulo lhes permitiu ter consciência de que a temática de ED é fundamental não só para a formação de melhores cidadãos, como para a sua formação profissional, bem como consideraram que foi uma ótima oportunidade para interagir com os alunos, colocar em prática os conhecimentos e interagir com o contexto escolar e as respetivas escolas.

Como todo este processo representa uma experiência piloto com o objetivo, não só de integrar ED nas práticas pedagógicas dos futuros professores, como também incitar à prática destas temáticas pelos alunos nas escolas cooperantes, era necessário perceber o que **deveria ser alterado e/ou melhorado**. Assim sendo, os alunos consideraram que há necessidade de haver mais tempo para planificar e para implementar as atividades nas escolas (115), de haver sessões de observação da turma antes de uma possível intervenção (38) e de ser estabelecido um maior contacto entre os professores da ESE e os cooperantes das escolas (3). Há também uma necessidade de maior supervisão pedagógica aos estagiários (2), de maior aposta na criação de materiais (2), de uma diferente seleção dos temas, de forma a serem mais apelativos (2), e de um tratamento mais aprofundado para melhorar a exposição com os alunos (1). Foram ainda sugeridas a possibilidade de trabalhar na escola a realidade educativa de outros países e a desigualdade de género (1), de haver debates entre turmas de futuros professores com objetivos de clarificar o conceito de cidadania, (1) e de serem selecionadas turmas do

5.º ano, para não interferir com os exames nacionais, deixando, por isso, mais tempo para a elaboração e implementação do projeto na escola (3).

No primeiro ano, 2011/12, destacaram-se duas respostas idênticas que sublinhavam as desvantagens de haver vários professores orientadores pois gerava mais confusão no desenrolar da orientação. Uma outra sugeria que o tema não deveria ser indicado pelos professores da ESE, mas sim negociado. Estas respostas serviram de base para a tomada de algumas decisões e respetivas alterações, introduzidas logo no segundo ano letivo (2012/13), com o intuito de melhorar o decorrer do processo.

Considerando que o papel do futuro professor neste módulo se centrava, essencialmente, em **desenvolver atividades e conteúdos de ED**, sentiu-se a necessidade de questionar os estagiários no sentido de registar algumas características que estes apontassem como as mais importantes para desempenhar a referida função. Desta feita, reunimos as seguintes opiniões: o futuro professor deve, a um nível pessoal, ser uma pessoa ativa e sempre disponível para aprender mais e expor-se (4), gostar daquilo que faz (1), ser um exemplo para os alunos, demonstrando atitudes e práticas de civismo para com os outros (5) e associando o discurso à realidade (2). Deve possuir e demonstrar valores (9), como espírito solidário, justiça e inclusão (5), para poder formar bons cidadãos, ativos e conscientes dos seus direitos e deveres (16), desenvolver espírito crítico e capacidade de análise (6), ter uma perspetiva alargada e aberta sobre o mundo (2), ter capacidade de inovação (3), ter sentido de cooperação (2), demonstrar empatia, colocando-se no lugar do outro (3), possuir capacidade de improviso (3), de mediação e exposição das ideias em grande grupo (4). Deve também ter consciência do mundo que o rodeia, possuir capacidade de pesquisa e manter-se bem informado e atualizado (6), ter uma atitude dinâmica (4), ser coerente e flexível no que faz (2), compreensivo (2), responsável (1), disponível para com o próximo (1), equilibrado (1), sensível e justo no tratamento para com as pessoas (1); necessita ainda de conhecer e trabalhar as dinâmicas sociais e económicas, as culturas de cada nação, os problemas globais (2), incentivar o pensamento, a reflexão e a discussão de ideias sobre a realidade educativa do mundo e a importância da escola na vida de cada um (6).

A um nível mais didático, deve conhecer as necessidades da turma com que trabalha e adequar os temas (1), desenvolver atividades diferentes e dinâmicas com os alunos, fomentar um clima de confiança e entreajuda com os alunos (33), dominar os conteúdos das temáticas (27), consciencializar os alunos para a importância deste tema nuclear, levando-os à prática da Cidadania Global (23). Deve também preocupar-se em motivar os alunos (16), desenvolver uma boa planificação, pensada nos alunos, e gerir o tempo (11), usar a criatividade (8), saber ouvir os alunos, saber falar com eles, respeitar as suas opiniões e incentivar os debates (7), fazer boas exposições com os alunos e passar a mensagem (2), levar os alunos à reflexão e ao questionamento (2), para além de ter capacidade de avaliação (2). Ao nível da comunidade, deve saber trabalhar em grupo (2), envolvendo a comunidade educativa (1)



GEED. IPP3, 2013.

e possibilitando o alargamento da educação a todos (1). Ao longo dos questionários surgiram palavras que pretendiam descrever as características de quem pretende desenvolver atividades e conteúdos de ED, tais como: vontade, interesse, participação, empenho, entusiasmo, coesão, eficácia, inovação, perseverança, autoavaliação, solidariedade, cidadania, organização, carisma, inovação e pró-atividade.

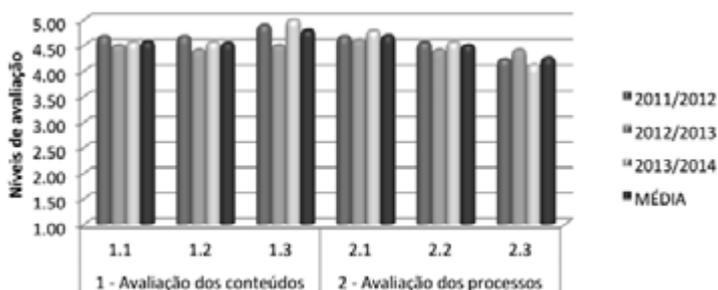
Foram ainda enunciados outros **comentários e/ou sugestões**, sendo de destacar, por ordem decrescente de frequência, a indicação da importância de manter este trabalho de ED nas escolas (8) e um elogio generalizado à equipa orientadora que se mostrou motivadora e disponível (6); a sugestão de um acompanhamento mais igual para todos os estagiários (5); a importância dos temas tratados, temas interessantes que possibilitam pistas para a implementação de conteúdos em futuras aulas (4); a sugestão de que os produtos produzidos neste módulo devessem ficar na escola como material de suporte a novas aulas (1) e a valorização do envolvimento da comunidade neste tipo de trabalho (1). Em jeito de comentário mais pessoal foi também registado que esta intervenção contribuiu para a seleção do nível que o futuro professor irá optar para aprofundar no mestrado (1), que este módulo se revelou um verdadeiro desafio (1) e que foi um ciclo que superou as expectativas (1).

Outros comentários propõem que fossem criadas oportunidades para uma intervenção individual de cada estagiário (neste processo, os estagiários vão sempre em pares), o que se revelaria muito difícil, uma vez que este facto aumentaria o período de tempo que as escolas teriam de disponibilizar para o processo. A experiência revela que conseguir a aceitação e o empenho de escolas neste tipo de projetos tem a sua dificuldade pois a disponibilidade em acolher professores estagiários no dia-a-dia da sala de aula nem sempre é a maior, face ao alargado programa curricular que os professores-cooperantes têm de cumprir.

## 6.2. Avaliação realizada pelos professores cooperantes

Foram também recolhidas as opiniões dos professores cooperantes, elementos fundamentais no desenrolar de todo este processo, no sentido de se perceber como é que estes avaliaram a forma como este processo se desenvolveu, assim como, no sentido de recolher sugestões de como poderia ter decorrido.

**Gráfico 002: Avaliação realizada pelos professores cooperantes**



A análise da média dos 3 anos letivos permite-nos concluir que os docentes que cooperaram com a ESE no acompanhamento dos futuros professores consideraram os **conteúdos** abordados pelos estagiários interessantes (Q1.1 – 4,57), não só para eles, mas também interessantes para os seus alunos (Q1.2 – 4,54) e úteis para a formação dos seus alunos enquanto cidadãos (Q1.3 – 4,79).

Entenderam que os professores da ESE foram interlocutores acessíveis na organização da logística (Q2.1 – 4,68) e que os estagiários estavam bem preparados ao nível dos conteúdos (Q2.2 – 4,50), ligeiramente melhor preparados do que ao nível da intervenção pedagógica (Q2.3 – 4,25).

Nesta avaliação, os professores cooperantes consideraram que as **principais vantagens** que este processo proporcionou foram: a possibilidade de os alunos de 2.º ciclo contatarem com novos e interessantes temas (8), a interação dos estagiários com a turma (uma experiência positiva, inovadora e proveitosa) (3), a oportunidade que este processo possibilita de haver intervenção por parte de novos agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem (6) e a oportunidade dos estagiários conhecerem a realidade educativa e de refletirem sobre ela (1).

Sublinharam o cuidado, por parte dos estagiários, em dar a conhecer o trabalho planificado, tendo em conta as necessidades dos alunos das escolas (2), a diversificação de estratégias utilizadas pelos estagiários (1), salientando o que isso significa de aprendizagem para si próprios (1). Consideraram também como vantajoso os temas estarem enquadrados nos conteúdos abordados na disciplina da Educação para Cidadania (1) e irem ao encontro de alguns valores enumerados no Plano Educativo do agrupamento (1).

No que refere ao que **deveria ser alterado**, o aspeto mais salientado pelos professores cooperantes, tal como foi apontado pelos futuros professores, foi o tempo reduzido que os estagiários têm destinado ao contato com os alunos (16). Referem ainda que este processo deveria ser programado com maior antecedência para uma melhor integração nas atividades da escola (3) e um maior envolvimento da comunidade (1). Mais, apontam a dificuldade em encontrar uma turma disponível para receber os estagiários (1) e sublinham que a coincidência das atividades do terceiro período com os exames do 6ºano deveria ser evitada (1). É interessante verificar que os professores cooperantes também sugerem a existência de um período de observação, por parte dos futuros professores, antes da intervenção na sala de aula, com os alunos do 2.º ciclo (2).

Quando questionados sobre a possibilidade de **manutenção do projeto** no ano seguinte, os professores cooperantes não têm, em geral, uma opinião clara, aludindo, sobretudo, aos condicionalismos da reorganização curricular (4) e da incerteza face ao seu próprio futuro (mobilidade de professores). Alguns consideraram que seria difícil a realização desta atividade após a reforma educativa que suprimiu o tempo letivo destinado à Formação Cívica. No entanto, nos cinco agrupamentos que estão no processo



GEED. IPP3, 2013.

desde o ano letivo 2011/12, a possibilidade do tempo letivo da “oferta de escola” foi aproveitada para manter a Educação para a Cidadania (mesmo que o título não seja sempre exatamente esse) e para se manter o projeto/parceria em funcionamento.

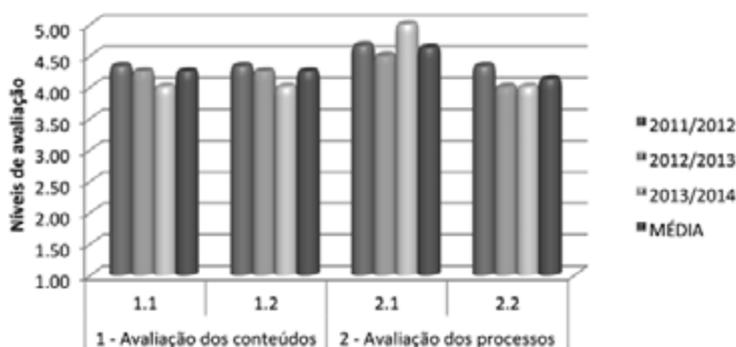
À pergunta sobre se **pretendem continuar a cooperar com a ESE**, no geral, os docentes respondem afirmativamente (13). Alguns fazem depender a sua cooperação da sua situação profissional afirmando que dependerá de ser diretor de turma ou não (2), de continuar a existir um tempo letivo dedicado à cidadania (2) e de se manter na escola (2). Os professores reconhecem que o contacto dos alunos com os grupos de estágio se configura sempre como uma mais-valia para o seu processo de ensino e aprendizagem (3), salientando a oportunidade de contactar com diferentes metodologias de ensino (2).

Por fim, os professores **cooperantes sugerem** que haja uma maior articulação entre eles e os professores da ESE, concretamente através da realização de uma reunião no início do ano letivo (1) e uma auscultação das escolas para coordenar os temas a tratar com os conteúdos já eleitos para a disciplina (2). Como já foi referido, esta sugestão foi implementada logo no segundo ano do projeto.

### 6.3. Avaliação realizada pelas direções das escolas cooperantes

Os diretores das escolas que cooperaram com a ESE realizaram a avaliação deste processo no final de cada ano letivo (de salientar que foram conseguidas 50 % das respostas).

**Gráfico 003: Avaliação realizada pelos diretores das escolas cooperantes**



No que refere aos **conteúdos**, os diretores consideraram, em termos médios, que os temas abordados pelos estagiários foram do interesse da escola (Q1.1 – 4,25) e que se coadunaram com as temáticas previstas no Plano Anual de Atividades dos agrupamentos (Q1.2 – 4,25). No que refere à **avaliação dos processos** estes consideraram, que os professores da ESE foram interlocutores acessíveis na organização da logística (Q2.1 – 4,63) e reconheceram que as atividades desenvolvidas pelos estagiários enriqueceram o plano anual de atividades da escola (Q2.2 – 4,13).

As **principais vantagens** que este processo acarretou, segundo os diretores de escola, estão relacionadas com a possibilidade de familiarização, por parte das escolas cooperantes, com a nova organização curricular dos cursos superiores de educação básica e dos restantes agentes educativos neles incluídos (1), com o contributo dos grupos de estágio para o processo de ensino e aprendizagem, ao quebrar as rotinas com metodologias inovadoras e motivadoras (1), com a possibilidade dada aos alunos na



GEED. IPP3, 2013.

aquisição de uma nova visão dos temas abordados (1) e com a partilha e atualização recíproca de experiências, metodologias, saberes e a boa comunicação que se estabelece entre as partes envolvidas (1). Também foi vantajoso ter sido dada a possibilidade de participar no processo de seleção das temáticas a desenvolver, o que resultou numa planificação mais cuidada, e ter sido utilizada a metodologia de projeto, o que permitiu avaliar o processo e o produto final (1). Foram ainda sublinhadas a comunicação constante entre a ESE-IPVC e as escolas cooperantes (1), a existência de um trabalho mais sistemático em contexto de sala de aula, e a promoção da interação com as restantes turmas da escola cooperante (1). A interação estagiários-alunos-professores foi considerada fundamental (1), assim como o facto das ações dos estagiários contribuir para o enriquecimento do Plano de Atividades do agrupamento (1), de haver a possibilidade de cedência de materiais para poderem ser usados em contexto de sala de aula (1) e de serem dinamizados espaços que se encontravam praticamente desativados (1). No que refere ao que **deveria ser alterado**, os diretores acabam por referir o pouco tempo que os estagiários passam na escola, o que limita a sua capacidade de envolvimento e conhecimento da respetiva dinâmica e ligação aos projetos que já estão em curso (2). Os diretores das escolas cooperantes sugeriram também que todo o processo deveria ser planificado com maior antecedência, nomeadamente: a escolha dos temas e das datas das intervenções com as escolas cooperantes no sentido de integrar as atividades no plano anual de atividades (2). Salientaram ainda que deveria haver uma maior flexibilidade do horário do estágio de modo a mais facilmente se adequar à realidade dos agrupamentos (1). Foi ainda sugerida a realização de uma apresentação do processo IPP3 nas reuniões de departamento contando com a presença dos docentes da ESE (1).

Ao serem questionados sobre a **disponibilidade de colaboração** da sua escola com a ESE no âmbito da IPP3, a maioria dos diretores responde afirmativamente, justificando que os novos professores devem ter contacto com a sua futura realidade (2) e que o processo de ensino-aprendizagem ganha com a intervenção de outros agentes educativos (1). Alertam para a necessidade de se aumentar a presença dos estagiários nas escolas (1), de se planificarem as atividades em reuniões conjuntas (2) e de se poder inserir o projeto em temas das horas letivas de Português, Ciências ou História (1), ou numa outra disciplina que a escola possa oferecer, de forma complementar, no âmbito da cidadania (1). Condicionam a colaboração aos seguintes fatores: aos horá-

rios atribuídos (1), aos cargos assumidos (1), ao crédito que a escola atribuir à disciplina de educação para a cidadania (1). Sugeriram ainda a criação de uma plataforma de comunicação mais eficiente entre a ESE e as escolas cooperantes onde se pudesse desenvolver reuniões periódicas entre ambas as partes e a atribuição de um certificado por parte da instituição de ensino superior que atestasse, individualmente, o contributo de cada docente-cooperante envolvido neste processo, o que já é feito.

## 7. Conclusões

Este artigo pretendia apresentar a experiência levada a cabo na ESE de Viana do Castelo, no âmbito do projeto “Capacitação da ESE-IPVC em matéria de ED e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da ENED 2010-2015”, visando especificamente contribuir para a Medida 2.1 da Estratégia Nacional de ED, que se refere à integração da ED na formação inicial que profissionaliza para a função docente.

Esta experiência, consolidada em três anos letivos, permite já uma análise de dados e de resultados crítica, a partir dos quais se podem tirar conclusões, retirar lições e entrever adaptações a serem feitas.

De uma forma geral, a estrutura do **módulo** agradou aos estagiários, tendo obtido pontuações elevadas (entre 4 e 5), o que fez com que esta não sofresse grandes alterações ao longo dos três anos.

No que refere à avaliação dos **conteúdos**, para todos os participantes – estagiários, cooperantes e direções – os temas abordados foram considerados úteis quer para a formação dos futuros professores quer para a formação dos alunos do 2.º ciclo. Este foi um fator que consideramos muito importante, num momento de reformas educativas como a atual, que enfatiza muito os domínios científicos e técnicos e que aposta menos na formação humana dos alunos, enquanto futuros cidadãos.

Relativamente aos conteúdos, pensamos ser importante apresentar algumas reflexões finais:

- a dificuldade em encontrar opções concretas para que os alunos do 2.º ciclo experimentem as temáticas trabalhadas. Veja-se o exemplo do voluntariado. Depois das sessões nas escolas, verificou-se que os alunos pretendiam ter experiências de voluntariado, no entanto, não se encontravam muitas ofertas e/ou instituições que acolhessem crianças em idade escolar.
- a dificuldade sentida na mudança de discurso e de comportamentos dos alunos estagiários. Veja-se o exemplo da multiculturalidade. Talvez devido ao pouco tempo dedicado à exploração dos conteúdos com os estagiários, antes de estes partirem para as implementações nas escolas, ou devido à formação preceituosa a que todos estamos sujeitos, não foi fácil abandonar uma linguagem baseada em estereótipos, abrindo uma verdadeira discussão de multiculturalidade. Inicialmente, os estagiários apresentaram propostas de tratamento do tema muito baseadas em categorias com características pré-definidas, em vez de trabalharem com os seus alunos o mais importante – a destruição destes estereótipos, quase sempre construídos sobre assunções erradas sobre os outros.
- a dificuldade de explorar alguns conteúdos numa vertente de Educação para o Desenvolvimento, ficando, algumas vezes, apenas por uma abordagem de cidadania local,

sem a perspetiva global. Veja-se, por exemplo, o tema do diálogo intergeracional, que apenas foi explorado localmente e não se considerou como é que este tema poderia ser abordado em outros países, outras culturas. Ou, por exemplo, como é que este tema poderia ser potencializado no sentido de ser um tema ED na sua globalidade, através da análise dos fenómenos demográficos, políticas de natalidade, etc.

A avaliação da **equipa formativa**, por parte dos estagiários, foi também bastante positiva, o que nos permite concluir que o acompanhamento dos estagiários, quer por parte dos orientadores, quer por parte dos professores cooperantes, tem sido considerado de qualidade. O acompanhamento de proximidade revelou-se essencial pois ao longo da preparação das intervenções, à medida que as reflexões iam sendo realizadas e lidas pelos orientadores, era disponibilizado aos estagiários um comentário com o objetivo de melhorar os processos e o pensamento sobre os mesmos, no sentido de mostrar caminhos e não centrado apenas nos resultados finais. Temos consciência de que este tipo de acompanhamento se tornará difícil de concretizar noutras Unidades Curriculares. A redução da equipa do GEED ao longo do processo (até chegar a apenas uma professora no 3.º trimestre do ano letivo 2013/14) comprovou a dificuldade de se manter o nível de proximidade e acompanhamento necessários para o cumprimento dos objetivos delineados para este projeto.

O maior inconveniente/obstáculo referido por todos os participantes foi o **tempo**, uma vez que este se revela claramente insuficiente para todas as etapas do processo. De facto, enquanto equipa responsável pelo projeto, sentimos que todo o processo foi caracterizado pela difícil tarefa de conseguir conciliar vários e diferentes tempos de diferentes instituições e de diferentes intervenientes: por um lado, os tempos de funcionamento de uma instituição de ensino superior (organizado em semestres), da Unidade Curricular da IPP3, dos alunos estagiários e da equipa de professores da ESE; por outro, o tempo do funcionamento das escolas (organizado por trimestres), do plano anual de atividades, das planificações de cada professor e dos horários de cada turma. O grande desafio coloca-se em tentar fazer coincidir os tempos e proceder à sua mais correta divisão de forma que todos os tempos previstos no processo da IPP3 – a preparação na ESE, as intervenções em sala de aula, a avaliação final do processo – sejam aproveitados o mais possível, não sendo desperdiçado nenhum momento. Esta característica tornou o processo muito exigente, quer para os alunos, quer para a equipa do GEED, só possível de concluir com muita dedicação (em termos de tempo e de entrega pessoal), ultrapassando, em muito, as horas definidas no programa.

Um dos desafios que este processo teve de vencer no ano letivo de 2012/13, foi o de encontrar um espaço de ação nas escolas, uma vez que a supressão da hora letiva atribuída à Formação Cívica<sup>9</sup>, passando este tema a ser tratado de forma transversal por todas as disciplinas, poderia ter sido um entrave a todo o processo. No entanto, como já foi referido, nos cinco agrupamentos que estão no processo desde 2011, o tempo reservado à “oferta de escola” foi atribuído às questões da Cidadania, mantendo a possibilidade de colaboração. Esta opção dos agrupamentos cooperantes reafirma a crença no papel das escolas enquanto locais privilegiados para a formação integral dos alunos.

9 Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

A um nível **metodológico**, sentimos que a aposta na metodologia de projeto foi a mais acertada, sobretudo pelo curto tempo de permanência dos estagiários nas escolas, pois permite que a intervenção seja pensada como um todo, que tenha um sentido, uma direção, “um princípio, um meio e um fim”. Corria-se um sério risco de que a ida dos estagiários às escolas poder acabar por ser uma experiência fragmentada e avulsa, sem possibilidade de aprendizagens consolidadas, para todos os intervenientes. Outro fator a ter em conta, e muito referido pelos inquiridos, é o facto de os orientadores, durante o processo de planificação, sempre insistirem na utilização de metodologias ativas, dinâmicas, inovadoras, cativantes da atenção dos alunos; metodologias baseadas nas experiências anteriores dos alunos e centradas na própria construção do saber. Os professores das escolas cooperantes reconhecem aprender muito com os estagiários ao nível das metodologias utilizadas. Saliente-se, ainda, a grande aprendizagem sobre a valorização dos processos, em detrimento da avaliação dos resultados. Este ponto é essencial quando se trabalham temas ligados à ED ou à Cidadania porque estas áreas não se podem medir nem avaliar predominantemente por resultados, por produtos, por indicadores exclusivamente quantitativos, mas representam muito quando inspiram mudanças, quando permitem experimentar novas realidades, quando despertam atitudes. No texto de uma das reflexões de uma das estagiárias, evidencia-se esta preocupação:

*“(...) no final da segunda sessão, já tínhamos a resposta se a nossa intervenção na escola tinha sido marcada pelo sucesso ou pelo insucesso porque independentemente da forma como iria correr a apresentação final o nosso principal objetivo era o de contribuir para criação nos alunos de uma mentalidade de cidadãos globais. (...) A avaliação ficou concluída quando no final da segunda sessão surgiu um problema por algumas raparigas também quererem cantar a parte “a solo” e os rapazes não aceitarem muito bem. Rapidamente a reação da restante turma foi dizer: “Oh, professora, isto também é uma discriminação”, foi aí que percebemos que o conceito de discriminação tinha ficado bem consolidado (...). A situação acabou mesmo por ser resolvida de forma autónoma pelos alunos sem a nossa intervenção. Decidimos atribuí-lhes essa responsabilidade (...)” (estagiária, 2011/12).*

Salientamos as principais vantagens atribuídas a este processo, referidas pelos diversos respondentes aos inquiridos:

- a possibilidade de uma grande interação entre diversos atores da comunidade educativa, o que se revelou uma aprendizagem para todos;
- o reconhecimento das temáticas de ED e de cidadania global como fundamentais para as escolas, no sentido de formar melhores cidadãos, ativos, informados e responsáveis;
- a identificação e valorização de ferramentas imprescindíveis para a profissão, como a planificação, por exemplo, bem como de metodologias e práticas educativas diversificadas e desafiadoras;
- a centralidade colocada na metodologia de projeto, que potencia o trabalho em grupo, a participação dos alunos e a cooperação entre todos os atores da comunidade educativa;
- a possibilidade de centrar as aprendizagens no desenvolvimento humano dos alunos, bem como de centrar as reflexões nos processos e não nos resultados.

Por fim, terminamos a nossa reflexão, sublinhando as características que os estagiários identificaram como necessárias para um educador que trabalhe atividades e conteúdos de ED. Segundo os próprios, o professor deve ser uma pessoa ativa e dinâmica, disponível para aprender, atento para se manter atualizado sobre o mundo que o rodeia de forma a poder trabalhar as dinâmicas sociais e económicas, as culturas de cada nação, os problemas globais. Deve gostar daquilo que faz, possuir e demonstrar valores, para poder formar bons cidadãos, através do seu exemplo, mostrando coerência entre a prática e o discurso; deve mostrar empatia e capacidade de se colocar no lugar do outro. Deve desenvolver espírito crítico e capacidade de análise para poder incentivar o pensamento; ter capacidade de inovação, ter sentido de cooperação; possuir capacidade de improviso, de mediação e exposição das ideias em grande grupo. No fundo, citando um dos estagiários, deve estar apto para “consciencializar os alunos para alguns dos paradigmas presentes em pleno séc. XXI”. E é exatamente este o objetivo que tem orientado este projeto – a formação integral do professor, de modo a que este possa descobrir todo o potencial de uma educação que se deseja emancipadora e para a transformação social, uma educação que forme cidadãos capazes de responder aos desafios da sociedade contemporânea.

## 8. Referências bibliográficas

- AC SUR-Las Segovias (1998), *Guía de Educación para el desarrollo. Y tú... ¿cómo lo ves?*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Argibay, Miguel & Celorio, Gema (2005), *La Educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Andreotti, Vanessa (2006), Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 3, 2006: 40-51. Consultado em julho de 2013 <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4>.
- Andreotti, Vanessa & de Souza, Lynn Mario (2011), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Nova Iorque: Taylor & Francis.
- Boni, Alejandra & Pérez-Foguet, Agustí (coord.) (2006), *Construir la Ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermón Oxfam, Ediciones e Ingeniería Sin Fronteras.
- Bourn, Douglas (ed.) (2008), *Development education: debates and dialogues*. London: Bedford Way Papers.
- Coelho, La Salette (2013), *Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento*. Tese de Mestrado em Economia Social, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: o Contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização* (2007), Consultado em setembro de 2012 [http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATION\\_CONSENSUS\\_PT-067-00-00.pdf](http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATION_CONSENSUS_PT-067-00-00.pdf).

- DEAR in Europe ~ Recommendations for future Interventions by the EC: *Final Report of the Development Education & Awareness Raising Study* (2010), Consultado em setembro de 2012 [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/images/d/d4/Final\\_Report\\_DEAR\\_Study.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/images/d/d4/Final_Report_DEAR_Study.pdf).
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Ministério da Educação e Ciência. In Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 5 de julho de 2012.
- Despacho n.º 25931/2009, Ministérios dos negócios Estrangeiros e da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, pp. 48391-48402.
- Documento de Trabalho da Unidade Curricular IPPIII*, 2010/2011, GEED.
- Gadotti, Moacir (2001), Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências freireianas. In Teodoro, António (org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*: 47-77. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, B. (1992), *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- IPAD (2005), *Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Mesa, Manuela (dir.) (2000), *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Madrid: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid. Consultado em setembro de 2011 [http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com\\_k2&view=item&task=download&id=4&Itemid=3](http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=4&Itemid=3).
- Pereira, Luísa Teotónio (2003), Educação para o Desenvolvimento: Evolução Histórica do Conceito. *Revista Fórum DC – Desenvolvimento e Cooperação*. Consultado em setembro de 2012 [www.cidac.pt/ED](http://www.cidac.pt/ED).
- PNUD (2010), Relatório de desenvolvimento Humano. *A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano*. Edição do 20.º aniversário.
- Programa da Unidade Curricular Introdução à Prática Profissional III*, 2010/2011.
- Sen, Amartya (2003), *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.