

INCTE 2016

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência
1st International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



Livro de Atas

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

1st International Conference on Teacher Education (INCTE)

Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Cristina Mesquita,
Manuel Vara Pires,
Rui Pedro Lopes
Impressão: Instituto Politécnico de Bragança
Ano: 2016
ISBN: 978-972-745-206-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/11435>

Organização

O INCTE'16 foi organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorreram as sessões.

Comissões

Organizadora:

Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
Carla Guerreiro	IPB, Portugal
Carlos Teixeira	IPB, Portugal
Cristina Mesquita	IPB, Portugal
Delmina Pires	IPB, Portugal
Elza Mesquita	IPB, Portugal
Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
Paula da Felicidade Martins	IPB, Portugal
Rosa Novo	IPB, Portugal
Telma Queirós	IPB, Portugal

Científica:

Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
Carla Guerreiro	IPB, Portugal
Carlos Teixeira	IPB, Portugal
Cristina Mesquita	IPB, Portugal
Delmina Pires	IPB, Portugal
Elza Mesquita	IPB, Portugal
Fernando Azevedo	UMinho, Portugal
Flávia Vieira	UMinho, Portugal
Joaquim Machado	UCP, Portugal
Juan Gavilán	UdeC, Chile
Laurinda Leite	UMinho, Portugal
Luís Menezes	IPV, Portugal
Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
Maria do Céu Roldão	UCP, Portugal
María Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
Rosa Novo	IPB, Portugal
Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
Telma Queirós	IPB, Portugal
Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

Corpo de Revisores:	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Ana Raquel Prada	IPB, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Araújo	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Miguel Ribeiro	UAlg, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Martins	IPC, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Gabriela Traversi	IFSul, Brasil
	Helena Rocha	UNL, Portugal
	Ilda Freire Ribeiro	IPB, Portugal
	João Sousa	IPB, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luís Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Meirinhos	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria da Graça Santos	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Nascimento Mateus	IPB, Portugal
	María Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Maria Raquel Patrício	IPB, Portugal
	Paula Vaz	IPB, Portugal
	Rita Seixas	IFSul, Brasil
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
	Sofia Bergano	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
	Vitor Gonçalves	IPB, Portugal
	Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

Apoios



União das Freguesias de
Sé, Santa Maria e Meixedo



Índice

INCTE'16 – 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência

Nota de Abertura	1
Contributos para uma formação na docência de (mais) qualidade	3
<i>Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires, Rui Pedro Lopes</i>	
Sessões Plenárias	7
Uma reflexão acerca da necessidade de repensar a formação de professores (resumo) ..	9
<i>Domingos Fernandes</i>	
La formación del profesorado: cuestiones perdurables en escenarios de incertidumbre ..	11
<i>Lourdes Montero</i>	
Mesa Redonda: Formar Professores no Século XXI - Práticas, Perspetivas e Desafios	33
Desafios à formação de educadores e professores em Portugal no século XXI	35
<i>Carlos Teixeira</i>	
Desafios y estrategias en la formación práctica del profesorado español. El caso de la Universidad de León (resumo)	43
<i>Maria Dolores Alonso-Cortés</i>	
Formar professores no século XXI, no Brasil: práticas, perspetivas e desafios (resumo) .	45
<i>Vitor Hugo Manzke</i>	
Currículo e Formação de Educadores e Professores	47
A formação do educador-professor com perfil de investigador-reflexivo	49
<i>Filomena Velho, Eduarda Ferreira, Elisabete Brito, Florbela Rodrigues</i>	
Análisis de un entorno virtual de aprendizaje para la formación de nuevos docentes. Estudio de caso	58
<i>Virginia Pascual, Daniel Moreno</i>	
Avaliar para melhorar: análise e discussão sobre o desempenho profissional do docente no Brasil	66
<i>Izabel Silva</i>	
Condições do trabalho docente no ensino superior privado confessional comunitário	71
<i>Maria Laura Brenner de Moraes</i>	
Contribuições da rede regional de ciências na formação continuada de professores	79
<i>Rita Helena Moreira Seixas, Eliana de Castro Batalha, Vitor Hugo Manzke, Jader R. Pereira</i>	
Diseño de estrategias docentes mediante la corresponsabilidad tutorial	86
<i>Bienvenido Martín Fraile</i>	
Dificuldades dos professores de ciências do ensino fundamental no ensino de física	93
<i>Nelson Marques, Claudia Caldeira, Marcos Silva</i>	

“Eu, tu e nós partilhamos e aprendemos”. Projetos curriculares integrados como prática de formação de educadores/as de infância	101
<i>Catarina Tomás, Manuela Rosa, Carla Rocha</i>	
Experimentação na formação inicial e atuação de professores de ciências: dados preliminares	108
<i>Gabriela Traversi, Vitor Hugo Manzke</i>	
Formação contínua de professores a distância baseada em MOOCs	115
<i>Vitor Gonçalves</i>	
Formação contínua: uma modalidade de formação que complementa a formação inicial .	122
<i>Maria de Deus Lico</i>	
Formação de professores em ciências do ensino básico com orientação CTS/PC	130
<i>Rui Vieira, Celina Tenreiro-Vieira</i>	
Importancia de las prácticas y pasantías para los futuros docentes en el ISFODOSU	137
<i>Elisangela Silfa</i>	
Inglês no 1.º ciclo do ensino básico no novo milénio: desafios e dificuldades na formação de professores	142
<i>Nazaré Cardoso, Cláudia Martins, Elisabete Silva</i>	
Innovación en la formación inicial y permanente del profesorado: elaboración de trabajos científicos	150
<i>Concepción Tuero Del Prado, Mercedes López-Aguado, Belén Zapico Robles, Lourdes Gutiérrez-Provecho</i>	
Libros de texto, curriculum y docencia: cómo se aborda el cambio climático en la Secundaria Obligatoria	156
<i>Araceli Serantes Pazos, Pablo Meira Cartea</i>	
Literacia estatística num curso de educação básica: necessidade de um conhecimento especializado	164
<i>Isabel Duque, Fernando Martins</i>	
O papel da discussão em fóruns virtuais na formação de supervisores	173
<i>Isolina Oliveira, Branca Miranda</i>	
O papel do conhecimento interpretativo no desenvolvimento profissional do professor e do formador de professores	180
<i>C. Miguel Ribeiro, Maria Mellone, Arne Jakobsen</i>	
Políticas de formação de professores para a educação especial no Brasil e em Portugal: um estudo comparado	189
<i>Maria Edith Romano Siems-Marcondes</i>	
Práticas com TIC potenciadoras de mudança	195
<i>Paula Flores, Altina Ramos</i>	
Que formação inicial para futuros educadores e professores desenvolverem a literacia digital nas crianças?	204
<i>Lilian Moreira, Altina Ramos</i>	
Repensar o 1.º ciclo do ensino básico: organização e práticas em sala de aula	212
<i>Carlos Teixeira</i>	

Representações dos alunos sobre o curso de licenciatura em educação básica.	220
<i>Elza Mesquita, Maria Raquel Patrício</i>	
Didática e Formação de Educadores e Professores	229
A aprendizagem por descoberta no contexto de experiências de ensino/aprendizagem do 2.º ciclo do ensino básico	231
<i>Joana Baptista, Delmina Pires</i>	
A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças	237
<i>Ana Cláudia Queirós de Sousa, Elza Mesquita</i>	
A utilização de narrativas autobiográficas na construção de conhecimentos didáticos sobre expressão plástica	246
<i>Lúcia Grave Magueta</i>	
Aprendizagem baseada na investigação em contextos de 1.º e 2.º CEB.	254
<i>Inês Silva, Cristina Mesquita</i>	
As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem	263
<i>Carla Guerreiro, Maria José Sousa</i>	
As ciências naturais na licenciatura em educação básica - implicações do percurso formativo na prática educativa	271
<i>Maria José Rodrigues, Adorinda Gonçalves</i>	
As crianças em (inter)relação: um estudo sobre três dimensões pedagógicas	278
<i>Bruna Correia, Elza Mesquita</i>	
As leituras das crianças no processo de interação criança/sujeito-mundo	287
<i>Dora Briote, Elza Mesquita</i>	
As representações matemáticas nos manuais escolares para o ensino básico	295
<i>Isabel Cláudia Nogueira, Emília Machado, Luísa Azevedo</i>	
Comunicar na sala de aula: um estudo com alunos do ensino básico	301
<i>Elisabete Costa, Manuel Vara Pires</i>	
Construção de paródias como alternativa metodológica para o ensino de zoologia.	310
<i>Gabriela Manzke, Renata Sommer, Letícia Jansen Medeiros</i>	
Didática da história e da geografia no 2.º ciclo do ensino básico	315
<i>Maria Mateus, Cristina Mesquita</i>	
Didática das ciências da natureza: uma discussão na formação inicial de professores	324
<i>Mari Regina Janke, Vitor Hugo Manzke</i>	
Didática interdisciplinar da matemática: simbiose com o português	332
<i>Sofia Rézio</i>	
El papel del patrimonio cultural en la didáctica de las ciencias sociales.	339
<i>Pablo M. Orduna Portús</i>	
Estratégias de promoção da oralidade e escrita na educação pré-escolar	347
<i>Carla Guerreiro, Lídia Santos, Luís Castanheira</i>	
Estratégias didáticas para o estudo da meiose no ensino básico	353
<i>Gabriela Traversi, Gabriela Manzke, Vitor Hugo Manzke</i>	

Experimentação no ensino de biologia: uma análise de platelmintos	360
<i>Letícia Jansen Medeiros, Gessiele da Silva Corrêa, Renata Sommer</i>	
Feira de ciências, matemática e mais saberes da região do sul do Rio Grande do Sul	366
<i>Daiane Aparecida Krewer, Rita Helena Moreira Seixas, Eliana de Castro Batalha, Vitor Hugo Manzke, Gabriela Traversi</i>	
Investigação sobre a própria prática: dois estudos sobre a comunicação matemática	371
<i>Luís Menezes, Veronique Delplancq</i>	
Matemática e literatura infantil: uma proposta interdisciplinar na sala de aula	378
<i>Helena Campos, Eurídice Teixeira, Paula Catarino</i>	
Materiais curriculares e práticas de ensino	385
<i>Ana Mota, Adorinda Gonçalves</i>	
O papel dos jogos didáticos no reportório de práticas dos docentes de economia no ensino secundário	393
<i>Pedro Ribeiro Mucharreira, Luísa Cerdeira, Belmiro Gil Cabrito</i>	
O(s) lugar(es) do texto literário nos manuais de português	402
<i>Carlos Teixeira, Alda Correia, Joana Coutinho de Matos</i>	
Pensamento algébrico em manuais escolares do 1.º ciclo	411
<i>Sofia Rézio</i>	
Redação versus ditado: estratégias para um ensino integrador e inovador	419
<i>Paula Catarino, Joaquim Escola, Ana Paula Aires</i>	
Sistemas de equações lineares: programas de matemática numa cadeia geracional de professores	428
<i>Isabel Teixeira, Cecília Costa, Paula Catarino, Maria Silva</i>	
Tecnologias na aprendizagem da matemática: o mentoring na formação de professores .	435
<i>Nélia Amado, Susana Carreira</i>	
Triângulos e paralelogramos com o geogebra no 5.º ano	444
<i>Rui Ramalho, Fernanda Monteiro</i>	
Um projeto realizado na prática de ensino supervisionada: importância dos instrumentos de avaliação utilizados	450
<i>Paula Gonçalves, Cristina Martins</i>	
Uma experiência de ensino e aprendizagem da matemática com recurso a literatura infantil na formação inicial de professores dos primeiros anos	456
<i>Raquel Santos, Maria Clara Martins</i>	
Uma proposta de organização da prática de ensino supervisionada no contexto do ensino da disciplina de matemática no 2.º ciclo do ensino básico	464
<i>Ana Paula Aires, Maria José Machado, Sara Costa, Catarina Alves</i>	
UniVERSOS, un proyecto de expresión didático-literaria en el aula y la calle	472
<i>Susana Gómez Redondo, Lidia Sanz Molina, Juan R. Coca, Francisco José Francisco Carrera</i>	
Utilização de modelagens didáticas tridimensionais: uma abordagem para o ensino de artrópodes	480
<i>Letícia Jansen Medeiros, Bruna Peres Viana, Renata Sommer, Gabriela Manzke</i>	

Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica	489
A supervisão pedagógica na liderança de estruturas intermédias	491
<i>Fernanda Pereira, Daniela Gonçalves</i>	
Análise de práticas matemáticas do 1.º ciclo do ensino básico	499
<i>Isabel Cláudia Nogueira, Teresa F. Blanco, Dolores Rodríguez Vivero</i>	
As narrativas de aprendizagem nos relatórios finais da PES	506
<i>Cristina Mesquita, Maria José Rodrigues, Maria do Céu Ribeiro, Rui Pedro Lopes</i>	
Avaliação na prática de ensino supervisionada em matemática e ciências naturais do 2.º CEB: contributos da observação de aula	514
<i>Bento Cavadas, Neusa Branco</i>	
Desenvolvimento do conhecimento didático em matemática na componente de investigação dos relatórios de estágio no âmbito da formação de professores e educadores	523
<i>Neusa Branco, Susana Colaço</i>	
Educar com os meios e para os meios: exemplos a partir da prática de ensino supervisionada no mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB	532
<i>Joaquim Escola</i>	
O amigo crítico como forma de promover a participação em contexto b-learning no ensino superior	539
<i>Marta Fonseca, Isabel Pereira</i>	
O papel da supervisão pedagógica na avaliação pelos pares em contexto de avaliação do desempenho docente	546
<i>Luiz Queiroga, Carlos Barreira, Albertina Oliveira</i>	
O papel do professor cooperante na formação inicial de professores: estudo de caso	552
<i>Ana Luísa Rodrigues, Tomás Patrocínio, Ana Ribeiro, Sara Couto</i>	
Os processos comunicacionais na formação profissional: perceção dos estagiários	561
<i>Deolinda Ribeiro, Paula Flores, Susana Sá</i>	
Papéis e interações dos intervenientes no processos de supervisão: um olhar dos orientadores cooperantes do 2.º ciclo do ensino básico	570
<i>Cristina Martins, Adorinda Gonçalves</i>	
Perceções das estudantes: processos de supervisão desenvolvidos na prática de ensino supervisionada	577
<i>Amélia Marchão, Hélder Henriques</i>	
Perceções dos alunos e professores sobre a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas	585
<i>Joana Coutinho de Matos, Maria José Rodrigues</i>	
Perfil do supervisor do 1.º ciclo do ensino básico: um alicerce para o desenvolvimento organizacional numa instituição de ensino particular	592
<i>Bianca Almeida, Daniela Gonçalves</i>	
Práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas	600
<i>Maria da Glória Santos, Isolina Oliveira</i>	
(Re)Pensar estratégias pedagógicas a partir de sinergias entre a neuroeducação e a supervisão pedagógica	609
<i>Daniela Gonçalves, Marina Torres Pinto</i>	

Ser um professor criativo: reflexão sobre uma prática (de matemática) supervisionada no 4.º ano de escolaridade	617
<i>Ângela Soares, Cecília Costa</i>	
Formação Docente e Educação para o Desenvolvimento	625
A emergência de práticas educativas promotoras de educação para o desenvolvimento	627
<i>Isabel Ferreira, Amélia Marchão, Luísa Carvalho, Teresa Mendes</i>	
A feminização da profissão docente e a educação para a paridade	636
<i>Benilde Moreira</i>	
A rede de educação para a cidadania global: desenvolvimento profissional de professores/as	644
<i>Teresa Martins, Luís Santos</i>	
Comunidades escolares e o debate das energias disponíveis: caminho aberto à consciência do uso energético sustentável	653
<i>Rafael Amaral, Vitor Hugo Manzke, Delmina Pires</i>	
Educación para el desarrollo e investigación colaborativa: la experiencia de SI-G y UDC con los centros educativos	659
<i>Araceli Serantes Pazos, M. Dolores Cotelo Guerra, José Luis Iglesias Salvado, Helena Zapico Barbeito, M. Cristina Pérez Crego, Vanessa Pazos Leis, Ana Lampón Gude, María Paz Guitierrez</i>	
Feiras de ciências financiadas pelo CNPq/Br: análise do período 2010/2014	667
<i>Vitor Hugo Manzke, Rita Helena Moreira Seixas, Eliana de Castro Batalha, Daiane Aparecida Krewer, Gabriela Traversi</i>	
Formação em contexto, melhoria da escola e desenvolvimento do trabalho docente	674
<i>Joaquim Machado, Elza Mesquita</i>	
Mudanças climáticas e educação ambiental na formação de professores em Mato Grosso, Brasil	682
<i>Giseli Dalla-Nora, Rosana Manfrinate, Araceli Serantes Pazos, Michèle Tomoko Sato</i>	
O ensino da música no século XXI: uma rede de possibilidades de formação	689
<i>Mário Cardoso, Levi Silva</i>	
Trabajando el modelo de ser vivo con futuros maestros: biodiversidad y evolución	696
<i>Anxela Bugallo-Rodríguez</i>	
Uma análise de como a história da ciência está sendo abordada no PNLD em relação à gravitação universal de Newton	704
<i>Bruno Gomes da Silva, Nelson Marques, Daiane Aparecida Krewer, Cléo Barbosa Cardozo, Rafael Amaral, Janaina Antonovick do Amarilho</i>	
Uma experiência de formação de professores: sensibilizar para o desperdício alimentar	709
<i>Elisabete Linhares, Marisa Correia</i>	
Índice de Autores	717
Índice de Palavras-Chave	719

A emergência de práticas educativas promotoras de educação para o desenvolvimento

Isabel Ferreira¹, Amélia Marchão¹, Luísa Carvalho¹, Teresa Mendes¹
isabelferreira@esep.pt, ameliamarchao@esep.pt, luisacarvalho@esep.pt,
teresa.mendes@esep.pt

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Resumo

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) surge como uma tentativa de honrar os compromissos assumidos por Portugal em diferentes fóruns internacionais e tem como objetivo 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.

Na origem da Educação para o Desenvolvimento (ED) está uma trajetória de mudança quer no universo da educação quer no do desenvolvimento. No primeiro, alvo do nosso interesse, afirmou-se a complementaridade entre educação formal e não formal e foi-se conferindo uma importância crescente às metodologias participativas. Por seu lado, o desenvolvimento passou a ser assumido como a adoção de exigências comuns de equilíbrio e coesão social, de valorização de princípios de participação e de dignidade.

O objetivo do presente estudo é, por meio da investigação-ação, promover a consolidação da ED. Para tal, considerou-se a necessidade de conhecer a abordagem que é feita por diferentes intervenientes, em matéria de ED, para se equacionar uma posterior intervenção. Para o efeito, numa primeira fase, procedeu-se, por meio da aplicação de um inquérito por questionário aos docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, à identificação de módulos existentes sobre ED nas unidades curriculares dos cursos de formação de educadores e professores.

Numa segunda fase, envolvendo os estudantes, pretendeu-se proceder a uma identificação similar, mas desta feita nos contextos onde os mesmos realizam a (Iniciação à) Prática de Ensino Supervisionada. Convidaram-se os estudantes a incluir tópicos de ED nos planos e instrumentos de observação a aplicar nos contextos educativos formais e não formais onde observam e onde realizam as suas intervenções.

Numa perspetiva de investigação-ação, pretendem-se identificar práticas educativas potenciadoras de ED, bem como sensibilizar formadores e futuros profissionais para a importância, inclusão e trabalho em torno da ED.

Palavras-Chave: educação para o desenvolvimento; práticas pedagógicas

1 Introdução

O ano de 2015 ficou assinalado por marcos importantes em matéria de desenvolvimento: firmou-se um novo Acordo Global sobre o Clima; adotou-se uma nova agenda para o Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030 (Organização das Nações Unidas, 2015). Foi ainda um Ano Europeu dedicado ao Desenvolvimento. “O Ano Europeu para o Desenvolvimento não respondeu a tudo, mas ajudou a melhorar algumas consciências e a acordar outras” (Furtado, 2015).

De acordo com os dados divulgados em janeiro de 2015 pelo eurobarómetro dedicado à ajuda ao desenvolvimento, com uma subida de 7% face ao ano anterior, 93% dos/as cidadãos/as portugueses/as acreditam que é importante ajudar as populações dos países em desenvolvimento, o que representa a 3.ª maior percentagem dos países da União Europeia. Conforme refere o presidente da Plataforma Portuguesa de Organizações Não Governamentais

para o Desenvolvimento (ONGD), “se é um problema de todos, temos todos de ser parte da solução” (Pereira, 2015).

A Educação para o Desenvolvimento (ED) pode emergir, neste quadro, de forma estratégica. Galán e Sahahuja (1999) referem que a ED se apresenta como um processo educativo permanente que favorece o entendimento acerca das inter-relações económicas, políticas, sociais e culturais entre o norte e o sul, por meio da promoção de valores e atitudes relacionados com a solidariedade e a justiça social. Pode ser entendida como uma modalidade de educação para a solidariedade, que coloca a tónica na dimensão internacional, na procura de meios de ação que permitam alcançar um desenvolvimento humano sustentável.

Em Portugal, a Estratégia Nacional de Promoção da Educação para o Desenvolvimento (ENED) resulta de um quadro político internacional desenvolvido desde 1974 e que tem conduzido a declarações e recomendações produzidas por organizações internacionais, bem como à criação de instituições que promovem as práticas da Educação para o Desenvolvimento (ED). As recomendações produzidas no domínio da ED têm sido divulgadas a nível nacional pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD).

Como principais formas de intervenção no quadro da ED, podem ser consideradas a sensibilização, a influência política, bem como a intervenção pedagógica, constituindo-se, esta última, como o “coração” da ED (IPAD, 2009). A intervenção, a nível pedagógico, “implica conhecer, reflectir, problematizar, encontrar ou criar propostas alternativas para as situações ou modelos que perpetuam a injustiça e tentar concretizá-las (...) [o que] exige um envolvimento activo dos sujeitos (...) na revisão permanente das suas próprias perspectivas e práticas” (p. 28).

No âmbito da intervenção pedagógica, podem considerar-se processos de aprendizagem de carácter formal, não formal ou informal. No quadro de ação da ED, a intervenção começou, essencialmente, no contexto da educação não formal, mas, de forma progressiva, assistiu-se à sua emergência no âmbito da educação formal, evidenciando-se articulações e complementaridades entre estes dois tipos de contextos educativos. No caso da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre (ESE-IPP), e mais concretamente no âmbito da presente investigação, seguiu-se também esta abordagem metodológica, concretizada num projeto de ação que se tem vindo a implementar nos últimos anos junto dos parceiros educativos (educadores e professores cooperantes, em contexto educativo formal, e outros colaboradores, em contextos educativos não formais) e dos estudantes do ensino superior, tal como adiante veremos, através da apresentação dos resultados.

2 Educação para o desenvolvimento – contextualização

O conceito “Educação para o desenvolvimento” (ED) surgiu, no panorama internacional, nos anos 70 do século XX na sequência da reflexão conjunta de entidades governamentais e organizações não governamentais (ONGD), no hemisfério Norte, acerca da necessidade de se promover, de forma concertada e com iniciativas de várias ordens, a construção de um mundo mais justo e equilibrado, atenuando discrepâncias sociais e económicas entre os países mais desenvolvidos e os que apresentavam (e apresentam) maiores debilidades.

Na verdade, como se pode ler no documento *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* (2010-2015),

o conceito de ED nasceu da convergência entre perspectivas teóricas e agendas de intervenção centradas no combate às desigualdades estruturais de poder e de riqueza à escala planetária e aos mecanismos que as alimentam e perpetuam. Esse processo, protagonizado pelas ONGD, como suporte do seu trabalho em prol de uma tomada de consciência daquelas desigualdades e da responsabilidade de todos e todas na sua superação, teve a sua génese na Europa e consolidou-se numa perspectiva muito marcada pelo contexto europeu (IPAD, 2009, p. 16).

Esta preocupação com a superação das assimetrias entre Norte e Sul deu origem a uma série de documentos e recomendações que, no plano internacional e europeu, potenciaram o

debate, a reflexão e a delimitação de modos de atuação que promovessem, a diferentes níveis, o desenvolvimento em países menos favorecidos econômica e socialmente.

Desde 1974, diversos documentos foram elaborados, no panorama internacional, para enquadrar política e institucionalmente a ED, nomeadamente a *Recomendação sobre educação para o entendimento, a cooperação e a paz internacionais e a educação para os direitos humanos e as liberdades fundamentais*, produzido pela UNESCO em 1974, e a Declaração do Milénio, aprovada em 2000 pelas Nações Unidas. A nível europeu, há a destacar: a) A Resolução do Conselho sobre ED; b) a Declaração de Maastricht, de 2002; c) a Conferência de Bruxelas sobre Sensibilização e Educação para o Desenvolvimento para a Solidariedade Mundial Norte-Sul (2005); o Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização”, em 2007, entre outros.

Estes documentos permitiram que o conceito de ED e as políticas internacionais que o configuraram fossem adquirindo novos contornos e interpretações, tendo o contributo dos decisores políticos e de investigadores e profissionais de várias áreas sido decisivo para se entender a ED como um programa global que tinha, necessariamente, de ser sustentado em iniciativas e atividades de caráter educacional, numa perspetiva formal e não formal.

Bourn (2014), aludindo às várias interpretações e abordagens de que o conceito de ED foi alvo nas duas últimas décadas do século XX, refere que o documento “Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento”, aprovado em Bruxelas em 2007, se revelou fundamental na identificação dos principais temas e princípios subjacentes à ED (p. 8). O autor recupera, no seu artigo “What is meant by development education?”, a finalidade apresentada no documento anteriormente referido:

The aim of development education and awareness raising is to enable every person in Europe to have life-long access to opportunities to be aware of and understand global development concerns and the local and personal relevance of those concerns, and to enact their rights and responsibilities as inhabitants of an interdependent and changing world by affecting change for a just and sustainable world (EU Multi-Stakeholder Group on Development Education, citado por Bourn, 2014, p. 8).

Este documento foi decisivo para se delinear estratégias de cooperação entre todos os potenciais envolvidos neste programa. De realçar que, entre outras preocupações, o documento apontava para a necessidade de se trabalhar de forma articulada com organismos internacionais e nacionais em prol dos direitos humanos, da educação ambiental e intercultural. Esses e outros temas, como a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação para a igualdade de género, a educação global e a educação para a cidadania global, a educação para aprender a viver juntos têm vindo a merecer, um pouco por todo o mundo, uma reflexão e uma intervenção em vários setores da vida pública, destacando-se, naturalmente, pela vertente formativa e educativa de que a Escola se reveste, um vasto leque de ações que, um pouco por toda a parte, têm sensibilizado os mais novos, através de intervenções educativas que apelam, claramente, para a educação para a educação para o desenvolvimento, desde a educação de infância.

Com efeito, ficou claro, no final do século XX, o papel da Educação na mudança de mentalidades e na sensibilização que os agentes educativos poderiam fazer junto dos seus públicos-alvo para repensar o mundo e o tempo em que vivemos, procurando atuar, de forma empenhada e dinâmica, em atividades direcionadas para a educação global, para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável a uma escala global, minimizando as assimetrias entre os países mais desenvolvidos e os denominados países do terceiro mundo.

A ED não pretendia ser, nem é, um projeto de ajuda humanitária e solidária aos países do Terceiro Mundo ou aos países em vias de desenvolvimento, mas um programa mais vasto que visa implementar ações concretas e formativas que promovam a consciencialização coletiva de uma transformação do mundo através da Educação e de formas de pensar. Segundo Aristizábal (2010), a ED pode ser definida nos seguintes termos:

es un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, a través de la promoción de valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano sostenible (p. 13).

Percebe-se deste modo que a ED enfatiza o papel da educação e dos diversos agentes educativos na promoção de valores, princípios e atitudes pedagógicas que permitam compreender e perspetivar o mundo de forma mais equitativa, solidária e justa. Pretende-se, no fundo, que seja possível atuar de forma reflexiva e crítica em prol da solidariedade e da justiça social e de assim se contribuir ativamente para o desenvolvimento humano sustentável, através de um sentido de corresponsabilidade e de participação efetiva na construção de uma cidadania plena.

O papel de educadores e professores é fundamental neste processo, para potenciar uma consciencialização individual e coletiva sobre a responsabilidade social de cada um e de todos na construção de um mundo mais justo e interdependente. Independentemente todos os atores, neste processo para a ED, terem um papel fulcral no processo de transformação e de evolução da consciência cívica, a escola é o lugar privilegiado para que essa reflexão sobre a necessidade de mudança se processe e para que as crianças e os jovens se apercebam do seu papel ativo em termos de intervenção social e no encontrar de soluções que tenham em vista a mudança de mentalidades e comportamentos, quer a nível social, quer a nível económico, ambiental, cultural e cívico. No fundo, e apesar da relevância de todos neste programa de Educação para o Desenvolvimento, Aristizábal (2010) afirma: “sin embargo (...) las acciones de ED se dirigen a colectivos específicos y su impacto es a más largo plazo. Pueden desarrollarse en la enseñanza reglada o en la no reglada en los distintos ciclos educativos” (p. 13).

É portanto fulcral o investimento na sensibilização da opinião pública e das entidades públicas com responsabilidades políticas, económicas e culturais “quer para a importância da cooperação para o desenvolvimento e da sua eficácia, quer para o impacto dos vários setores na promoção de um desenvolvimento global mais justo e equitativo” (Cardoso, Ferreira & Seabra, 2015, p. 5), em sentido mais amplo, tal como é imprescindível, a nível mais restrito, a intervenção da escola na sensibilização dos mais novos para a Educação para o Desenvolvimento global.

No que ao contexto português diz respeito, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015), já anteriormente invocada, acentua e clarifica o papel dos contextos educativos formais e não formais na abordagem da ED, em diversas áreas ou subtemas. Assim, no referido documento pode ler-se:

embora a ED não se restrinja à educação formal, é importante que esta seja incorporada progressivamente nos currícula escolares, à semelhança do que acontece com outros países europeus, para que a educação formal reflecta e contribua para a criação de cidadãos atentos, exigentes e participativos na vida e na solidariedade globais. A coordenação com o Ministério da Educação nesta matéria é fundamental. Por outro lado, as temáticas de ED não se confinam só a matérias de carácter internacional, antes potenciam soluções e respostas para questões transversais da nossa sociedade, como sejam a do respeito pela multiculturalidade; as questões da imigração e da inclusão social; a luta contra a pobreza; as campanhas de educação para a saúde e as de sensibilização ambiental; a questão da responsabilidade social empresarial, do consumo sustentável e do comércio justo; e a responsabilidade social dos media (IPAD, 2009, p. 19).

Assim sendo, e ainda segundo o documento supramencionado, a ED deve ser orientada, em contextos educativos formais, não formais e informais, para estratégias de intervenção que, consoante os públicos-alvo, contemplem essencialmente a sensibilização e a intervenção pedagógica, para as diversas formas de “Educação para...”. É necessário, portanto, nesta ótica, perceber que conceções de ED e que práticas educativas estão a ser implementadas pelos diversos agentes educativos em Portugal e no mundo, interessando-nos em particular, neste estudo, de que forma a ED está a ser percecionada e abordada pelos educadores, professores

do Ensino Básico e outros agentes educativos (inseridos em contextos educativos não formais) que atualmente cooperam de forma direta com a ESE-IPP.

3 Metodologia

Tendo em consideração o “Documento de Apoio: Desagregação das medidas e das tipologias de atividades da ENED” (Ministério de Educação e Ciência et al., s/d), pretende-se, no âmbito da medida 2.2. a “Elaboração de materiais de orientação pedagógica para profissionais de educação e formação e outros agentes educativos e desenvolvimento de materiais didáticos que apoiem a realização de projetos e intervenções educativas de ED” (p. 5).

Esta medida pretende agrupar as atividades relacionadas com as duas tipologias que se referem, por um lado, à elaboração de materiais de informação e de apoio aos docentes e, por outro, à elaboração e divulgação de materiais (e/ou projetos nos quais estejam inseridos) a utilizar diretamente pelos estudantes.

Com esta intenção, assumiu-se, por um lado, como objetivo, aferir a importância atribuída pelos profissionais à ED e, por outro, saber se trabalham temáticas de ED nas suas práticas pedagógicas e, em caso positivo, quais e de que forma. Posto isto, torna-se possível num segundo momento, proceder à elaboração de materiais pedagógicos que apoiem as intervenções educativas.

Para efetuar a recolha de dados, utilizou-se o inquérito por questionário, a ser respondido pelos profissionais que trabalham nos contextos onde os estudantes realizam a Iniciação à Prática de Ensino Supervisionada (PES). Foram considerados os(as) cooperantes que trabalham com a ESE-IPP dos cursos de formação de Licenciatura em Educação Básica (LEB) e de Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE).

O questionário é constituído por duas partes. A primeira visa caracterizar o contexto educativo (formal/não formal); nível educativo/ensino; faixas etárias do(s) grupo(s) ou ano(s) de escolaridade. Através da segunda parte, pretende-se saber: 1) se os profissionais trabalham, junto do público com quem exercem a sua atividade educativa, temáticas de Educação para o Desenvolvimento; 2) as estratégias utilizadas para promover a ED; 3) a pertinência da abordagem destes tópicos na formação cívica do público-alvo.

Pretendeu-se também a inclusão de tópicos de ED nos planos e instrumentos de observação a aplicar nos contextos educativos formais e não formais onde as estudantes observam e onde realizarão, numa fase posterior, as suas intervenções.

Foram considerados, para efeitos do presente estudo, os(as) Cooperantes das unidades curriculares de Iniciação à Prática de Ensino Supervisionada dos cursos supracitados, do 1.º semestre, no ano letivo 2015/2016. Conta-se apenas com um total de 10 cooperantes, pois o número de estudantes por turma, em ambos os cursos, é reduzido. Além disso, centrou-se a recolha de dados junto das educadoras de infância, dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de profissionais que trabalham em contextos educativos não formais, visto que a intervenção das estudantes, no semestre seguinte, decorrerá nesses mesmos contextos.

Responderam ao questionário oito cooperantes (80%), dois pertencentes a contextos educativos não formais e seis a contextos educativos formais (quatro de Educação Pré-Escolar e dois de 1.º Ciclo do Ensino Básico). Ao nível do contexto educativo não formal, de referir que, num dos contextos, se trabalha com crianças dos 3 aos 10 anos e, no outro, com crianças dos 5 aos 10, bem como com “população sénior”.

No 1.º CEB, um dos professores trabalha com um grupo de 1.º ano e o outro com um grupo de 4.º ano. Já na Educação Pré-Escolar, predomina o trabalho junto de crianças com 3/4 anos.

3.1 Apresentação e análise dos resultados

Os dados recolhidos por meio do inquérito por questionário permitiram verificar que todos os profissionais trabalham, junto do público com quem exercem a sua atividade educativa, temáticas de ED.

Questionados acerca de quais as temáticas de ED em torno das quais existe uma maior intervenção educativa, verificou-se que os itens mais abordados se registam na “educação para a cidadania”, “educação para os valores”, “educação para a saúde”, “igualdade de género”, “tolerância” e “recursos naturais/ambiente”, conforme se pode constatar na leitura da tabela n.º 1. Ainda assim, de referir que, exceto o “comércio justo”, todos os outros tópicos foram referenciados pela maioria dos inquiridos, o que nos leva a considerar que a ED consta das opções curriculares nos diferentes contextos e, assim, faz parte das preocupações educativas/de ensino na atualidade.

Tabela 1: Temáticas abordadas

	N
Direitos humanos	5
Educação para a cidadania	7
Educação para os valores	7
Educação para a saúde	7
Igualdade de género	7
Tolerância	7
Discriminação	6
Recursos naturais/ambiente	7
Consumo sustentável	5
Paz	6
Pobreza	6
Comércio justo	2

Um dos cooperantes referiu-se ainda a: direitos das crianças; respeito; aceitação; comportamentos; perdão e compreensão.

As estratégias que os cooperantes referiram utilizar para promover o desenvolvimento das temáticas identificadas foram variadas, no entanto destacou-se o recurso às histórias, como se exemplifica: “As temáticas supra assinaladas estão implicitamente integradas na literatura infantojuvenil, pelo que se utiliza este tipo de literatura para promover e desenvolver as temáticas em causa, quer através da narração de histórias, quer da realização de ateliês” (Q1). Para além das histórias, focou-se o recurso a poemas, canções e dramatizações.

Evidenciou-se também o facto de se promover o diálogo, o debate e a troca de ideias em situações que emergem do quotidiano ou das atividades pedagógicas desenvolvidas. Um dos cooperantes refere-se mesmo à “criação de situações dilemáticas que levem a esse debate” (Q6).

Foi igualmente relatada a reutilização e a poupança de materiais que se utilizam nas atividades do dia-a-dia. Os cooperantes referiram-se ainda ao trabalho junto da família e a “ações práticas com os alunos planificadas com as instituições pertencentes à comunidade educativa onde se insere a escola, o agrupamento” (Q5).

As estratégias identificadas focam-se, fundamentalmente, em situações comunicacionais, expressivas e interpretativas, no âmbito da literatura ou de episódios emergentes no quotidiano. Consensualizamos a utilização de tais estratégias mas outras podem ser consideradas, pelo que pensamos importante o objetivo de elaborar materiais de orientação pedagógica que possam ser utilizados como estratégia (ou como recurso) inteligente e, sobretudo, responsiva a uma educação para o desenvolvimento coerente e estruturada. Concomitantemente, entendemos importante o trabalho colaborativo com a família e outras instituições da comunidade, como é adiantado por um cooperante (Q3), e que poderá ser mais generalizado e reforçado, pois os compromissos com a ED têm de estender-se a crianças e a adultos.

Todos os cooperantes consideraram pertinente a abordagem destes tópicos na formação cívica do público-alvo com que trabalham. Como justificação, referiram-se à importância de se trabalhar com “crianças desde tenra idade” (Q1), justificando também que “o próprio grupo adere com facilidade” (Q4). Transcrevem-se algumas das justificações apresentadas pelos cooperantes:

Q1 - “(...) é nestas faixas etárias que a criança está cognitivamente apta para interiorizar conceitos, os quais lhe permitirão construir a sua personalidade, agir em sociedade, nomeadamente na sua forma de ESTAR e de SER, por forma a tornarem-se adultos melhores.”

Q2 - “Se não forem transmitidos todos os valores e informações sobre estes temas, as crianças não as adquirem. Elas passam muito tempo aqui, e é aqui que contactam com muitos temas.”

Q3 - “Estes são os aspetos fundamentais onde assenta a relação de cada ser humano consigo próprio, com os outros e com a natureza/ambiente; no presente e no futuro pessoal e coletivo.”

Q5 - “A abordagem destes tópicos são fortes incentivos de sensibilização, e mobilização dos alunos para estas temáticas tão pertinentes e atuais.”

Q7 - “(...) para que um dia saibam como viver em sociedade, com valores, atitudes e regras tanto para o seu bem estar como também para o outro.”

De facto, áreas da ED podem configurar-se na formação cívica das crianças/alunos mas, em contexto educativo/ensino, elas podem desenvolver-se por via da integração e interdisciplinaridade curricular, adquirindo também um sentido transversal em todo o processo formativo.

Nas semanas em que decorreram as sessões de observação nos contextos educativos, as estudantes da ESE-IPP tiveram oportunidade de assistir a algumas práticas, no quadro da ED, nomeadamente ao nível do trabalho com reutilização de materiais. Também a propósito de outro tópico de ED, igualdade de género, um dos grupos de estudantes referia no seu relatório de observação: “todos podem e devem brincar, a pares ou em grande grupo, e todos o fazem onde querem. (...) Os rapazes podem brincar com os tachos e as panelas, na área da casinha, e as meninas são livres de brincarem na oficina (...)” (G1), evidenciando, assim, práticas promotoras da igualdade de género, em contexto educativo.

O conjunto dos dados recolhidos permitiu constatar que todos os cooperantes atribuíram importância à ED e ao trabalho de temáticas de ED junto do público com que desenvolvem atividades. As estratégias identificadas para trabalhar os tópicos de ED foram diversificadas.

De referir ainda que, após uma fase de sensibilização para a ED e em paralelo com a recolha de dados e o processo de observação, as estudantes da ESE-IPP foram incentivadas a conceber, no âmbito de algumas Unidades Curriculares, projetos relacionados com temas inerentes à ED, nomeadamente em Didática do Português, na LEB, e em Didática do Português na Educação Pré-escolar, no MEPE. As estudantes poderiam escolher a temática e o contexto educativo em que tencionavam implementar os seus projetos, no segundo semestre, aquando da sua intervenção, em PES.

No caso das estudantes de EB, estas optaram por delinear projetos relacionados com a Educação Ambiental, a Educação Intercultural e a Educação para a Cidadania e Educação para os Valores tendo como contexto educativo visado quer o 1.º Ciclo do Ensino Básico quer a Educação Pré-escolar. Já no que às estudantes de MEPE diz respeito, os projetos concebidos direcionaram-se para a Educação Pré-escolar, existindo um trabalho cuja temática incidiu diretamente na Educação Ambiental, sendo os restantes orientados para o desenvolvimento pessoal e social, numa perspetiva de cidadania, de tolerância, de aceitação das diferenças, da igualdade do género e de respeito pelos direitos humanos.

Trataram-se de trabalhos de projeto, teoricamente fundamentados, concebendo atividades e sequências didáticas em que as várias áreas de conteúdo e os vários domínios pudessem ser transversalmente integrados, de forma articulada e significativa para as crianças, tendo sido acompanhadas pela docente dessas UC no processo de reflexão, pesquisa e planificação. Estes trabalhos foram elaborados tendo em vista a sua implementação futura, sobretudo nos contextos educativos formais em que estas estudantes irão intervir pedagogicamente no segundo semestre de 2015-2016, esperando-se que, após a sua implementação, se possa dar conta dos resultados obtidos.

4 Considerações finais

Neste texto destacámos a ED, centrando-a nos contextos educativos (formais e não formais), referindo assim a importância da sua integração nos currículos e, numa perspetiva mais lata, na formação dos/as cidadãos/cidadãs. Salientámos, de igual modo, a necessidade de a ED, nas áreas dos direitos humanos, educação para a cidadania, educação para os valores, educação para a saúde, igualdade de género, tolerância, discriminação, recursos naturais/ambientais, consumo sustentável, paz, pobreza e comércio justo, ser socializada com as crianças precocemente, ou seja, que faça parte do seu quotidiano desde a educação de infância.

Estas considerações, aliás subscritas pelos participantes deste estudo, precisam igualmente de ser trabalhadas na formação inicial de educadores e professores para, deste modo, agir estrategicamente e prevenir para que, no futuro, a ED seja uma realidade nos contextos educativos/ensino. Por esta via, e pela via da formação contínua, podem reforçar-se e diversificar-se atividades e estratégias a desenvolver nos contextos educativos/ensino que envolvam a comunidade educativa, sobretudo os professores, as crianças/alunos e as famílias. Uma abordagem inteligente da ED nos contextos formais e não formais, que não seja apenas determinada pela vontade ou sensibilidade dos seus responsáveis mas que dependa de uma integração plena destes conteúdos nos planos curriculares ou formativos, será determinante para uma sociedade mais justa, mais tolerante e equilibrada.

Ainda que não generalizáveis os seus resultados, este estudo mostrou que os docentes, ou outros responsáveis pelos contextos, desenvolvem e promovem práticas de ED, pelo que se pode afirmar a sensibilidade para o tema e para importância de o trabalhar com crianças desde a educação de infância.

De igual modo, podemos alertar para o papel das instituições de formação inicial nesta matéria e na importância de parcerias institucionais com o próprio Ministério da Educação e outras instituições, nomeadamente ONGD.

5 Referências

- Aristizábal, A. (2010). El sistema de la cooperacion internacional al desarrollo. Evolución histórica y retos actuales. Tormo & Gómez-Torres (Cord.), *La Cooperación Internacional para el Desarrollo – edición revisada*. Valencia: Editorial Universitat Politecnica de Valencia, 7-52.
- Bourn, D. (2014). What is meant by development education. *Sinergias: Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 1 (pp. 7-23). Porto: Fundação Gonçalo da Silveira e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/itemlist/category/3-revista-1>, acedido a 12 de janeiro de 2016.
- Cardoso, J., Ferreira, P., & Seabra, M. (2015). *Portugal e os desafios atuais da cooperação para o desenvolvimento*. IEEI. http://cea.iscte-iul.pt/wp-content/uploads/Portugal-e-os-Desafios-atuais-da-coopera%C3%A7%C3%A3o-para-o-desenvolvimento_090712.pdf, acedido a 6 de janeiro de 2016.
- Gómez-Galán, M., & Sanahuja, J. (1999). *El sistema internacional de cooperación al desarrollo. Una aproximación a sus actores e instrumentos*. Madrid: CIDEAL.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento - IPAD (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. <http://www.plataformaongd.pt/conteudos/File/Grupo%20ED/Ened-final.pdf>, acedido a 1 de março de 2015.
- Ministério de Educação e Ciência (s/d). *Documento de Apoio: Desagregação das medidas e das tipologias de atividades*. http://dge.simbiose.com/sites/default/files/ficheiros/documento_de_apoio_de_sagregacao_medidas_e_tipologias_atividades.pdf, acedido a 4 de janeiro de 2016.
- Organização das Nações Unidas (2015). *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt>

br.pdf, acedido a 14 de dezembro de 2015.

Pereira, A. (2015). Nove em cada dez portugueses acham importante ajudar países pobres. *Jornal Público*. <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/um-em-cada-nove-portugueses-acha-importante-ajudar-paises-pobres-1682101>, acedido a 10 de dezembro de 2015.