YARA LAURITANA LIMA TAVARES

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA SENDA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL:

Um estudo sobre as perceções dos professores, diretores, e subdiretores pedagógicos no Ensino Secundário de Santiago Norte

Praia, Janeiro de 2019

YARA LAURITANA LIMA TAVARES

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA SENDA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL:

Um estudo sobre as perceções dos professores, diretores, e subdiretores pedagógicos no Ensino Secundário de Santiago Norte

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor Doutor Arlindo Mendes Vieira

Praia, Janeiro de 2019

“Sem sonhos, a vida não tem brilho.

Sem metas, os sonhos não têm alicerces.

Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais.”

Augusto Cury

Agradecimentos

Esta investigação só foi possível graças a colaboração e apoio de várias pessoas e instituições. Cabe, de forma simples agradecer:

Ao meu Orientador, professor Doutor Arlindo Mendes Vieira, que esteve sempre disponível no acompanhamento científico, pedagógico e investigativo. Por entender todos os momentos de ansiedade e preocupação da minha parte, e por apoiar incondicionalmente a reflexão que foi bastante decisivo na realização do estudo.

Ao Coordenador do curso Carlos Spínola e todos os professores que fizeram parte da experiência piloto, que nos aconselharam e nos motivaram a finalizar o curso.

A todos os colegas do mestrado que não desistiram, mesmo quando parecia impossível continuar. Agradeço por cada troca de ideias, saberes e experiências e por cada palavra de incentivo.

Aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos, por me entenderem e apoiarem nos dias de exaustão.

Aos professores, diretores e subdiretores pedagógicos das Escolas Secundárias de Santiago Norte, pela disponibilidade e empenho na recolha de dados.

À minha família, cujo suporte foi fundamental para a concretização do estudo. Aos meus pais, que mesmo distantes, apoiaram-me incansavelmente e proporcionaram a força necessária para alcançar o meu sonho. À minha irmã gémea, Yarine, que desde sempre esteve comigo e ensinou-me a ser mais paciente.

A todos, o meu sincero OBRIGADA.

Resumo

A formação contínua de professores é o processo permanente de aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, visando assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens consideráveis. Este estudo centra-se na perceção que os professores, diretores e subdiretores pedagógicos do ensino secundário de Santiago Norte têm das áreas prioritárias de formação contínua que podem dar resposta aos desafios do desenvolvimento sustentável. A metodologia adotada neste estudo fundamentou-se numa análise documental e numa investigação qualitativa, complementada por métodos de recolha de dados quantitativos, através de questionários, aplicados a professores do ensino secundário, e entrevistas, realizadas a diretores e subdiretores pedagógicos das escolas secundárias de Santiago Norte. As conclusões permitiram afirmar que a formação contínua é necessária e importante, principalmente para colmatar algumas dificuldades que aparecem. Os inquiridos mostraram que estariam bastante interessados em frequentar ações de formação com alguns objetivos traçados e mostraram a relevância de temas de DS em disciplinas, na formação inicial ou mesmo em futuras ações de formações para professores. Temas de DS em grupos disciplinares já existentes nomeadamente DES, EPC/FPS, Geografia/História e Línguas foram apontados como sendo muito adequado. Mas de acordo com os documentos e a literatura consultada, constata-se que a formação contínua dos professores carece de uma maior atenção por parte de toda a comunidade educativa. É necessário desenvolver um programa de formação contínua visto haver a ausência de um plano de formação contínua de professores que poderia ajudar nessa educação de excelência.

Palavras-chave: Formação contínua, Desenvolvimento sustentável, áreas prioritárias

Abstract

Continuing teacher training is the ongoing process of improving the knowledge required for teaching activity, carried out throughout the professional life, aiming to ensure an effective teaching action that promotes considerable learning. This study focuses on the perception that the teachers, directors and sub-directors of secondary education in Santiago Norte have of the priority areas of continuing education that can meet the challenges of sustainable development. The methodology adopted in this study was documental analysis and a qualitative research, complemented by quantitative data collection methods, through questionnaires, applied to teachers of secondary schools, and interviews conducted to directors and sub-directors of secondary schools of Santiago Norte. The conclusions allowed us to affirm that continuous training is necessary and important, mainly to fill some difficulties that appear. The respondents showed that they would be very interested in attending training activities with some objectives outlined and showed the relevance of Sustainable Development themes in disciplines, in the initial formation or even in future actions of teacher formations. Sustainable Development's themes in existing disciplinary groups such as SED, EFC/SPF, Geography/history and languages were pointed out as being very suitable. However, according to the documents and literature consulted, it appears that the continuing training of teachers requires greater attention from the entire educational community. It is necessary to develop a continuous training program, as there is a lack of a continuous teacher training plan that could help in this education of excellence.

Keywords: Continuing education, Sustainable development, priority areas

ÍNDICE

INDICE DE TABELAS III

ABREVIATURAS E SIGLAS IV

Capítulo 1: Enquadramento Geral do Problema de Investigação 1

1.1 Introdução 1

1.2 Contextualização do estudo 3

1.3 Identificação de problema e objetivos 9

1.4 Estrutura do trabalho 10

Capítulo 2: Formação De Professores E Desenvolvimento Sustentável 11

2.1 Formação 11

***2.1.1 Formação de professores* 12**

***2.1.2 Formação contínua de professores* 14**

2.2 Desenvolvimento sustentável (DS) 20

***2.2.1 Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)* 21**

Capítulo 3: Caraterização Da Formação De Professores 30

3.1 Formação de professores do Ensino Secundário em Cabo Verde 30

***3.1.1 Escolas de formação de professores em Cabo Verde* 32**

3.2 Formação do pessoal docente em Cabo Verde 33

***3.2.1 Formação inicial* 33**

***3.2.2 Formação contínua* 34**

Capítulo 4: Metodologia De Estudo 36

4.1 Enquadramento 36

4.2 Opção metodológica 37

4.3 Caraterísticas da população 37

4.4 Instrumentos de recolha de dados 38

***4.4.1 Análise Documental* 39**

4.4.2 Entrevista semiestruturada 39

***4.4.3 Questionário* 42**

4.5 Técnicas de análise e tratamento dos dados 44

4.5.1 Análise Estatística **44**

4.5.2 Análise de Conteúdos 44

Capítulo 5: Apresentação E Discussão Dos Resultados **46**

5.1 Apresentação dos dados 46

5.1.1 Dados obtidos das entrevistas feitas aos diretores e subdiretores pedagógicos das Escolas Secundárias de Santiago Norte **46**

5.1.2 Síntese dos dados obtidos nas entrevistas feitas aos diretores e subdiretores pedagógicos das Escolas Secundárias de Santiago Norte **55**

5.2 Apresentação dos dados obtidos nos questionários aplicados aos professores das Escolas Secundárias de Santiago Norte. 59

5.2.1 Caracterização da população inquirida **59**

5.2.2 Ações de formação desejada **63**

5.2.3 Relações entre Variáveis **69**

5.2.4 Síntese dos dados obtidos nos questionários aplicados aos professores das Escolas Secundárias de Santiago Norte **74**

5.3. Discussão dos resultados 76

5.3.1 Resultados obtidos das entrevistas feitas aos diretores e subdiretores pedagógicos das Escolas Secundárias de Santiago Norte **76**

5.3.2 Resultados obtidos dos questionários aplicados aos professores das Escolas Secundárias de Santiago Norte **79**

Capítulo 6: Conclusões, Limitações e Recomendações **83**

Capítulo 7: Referências Bibliográficas **90**

ANEXOS **94**

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Perceção sobre a formação contínua de professores 47
Tabela 2 - Perceção sobre a institucionalização da formação contínua 48
Tabela 3 - Formação / ação de formação para responder ao currículo 49
Tabela 4 - Dificuldades na prática profissional 50
Tabela 5 - Soluções para ultrapassar as dificuldades 52
Tabela 6 - Perceção sobre EDS 53
Tabela 7 - Temas/ conteúdos do DS desejados para futuras formações 55
Tabela 8 - Distribuição dos professores do ensino secundário de Santiago Norte 59
Tabela 9 - Distribuição dos inquiridos por Idade 60
Tabela 10 - Distribuição dos inquiridos por Idade 60
Tabela 11 - Distribuição dos inquiridos por Formação Académica 60
Tabela 12 - Distribuição dos inquiridos por Concelho 61
Tabela 13 - Distribuição dos inquiridos por Situação Profissional 61
Tabela 14 - Distribuição dos inquiridos por Sexo 63
Tabela 15 - Avaliação à inclusão de temas de DS em disciplinas 64
Tabela 16 - Grau de interesse em frequentar ações de formação 64
Tabela 17 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 66
Tabela 18 - Relação entre idade e anos de experiência na profissão docente 69
Tabela 19 - Relação entre Idade e Situação Profissional 70
Tabela 20 - Cruzamento da Idade, Situação profissional e ODS 4 71
Tabela 21 - Cruzamento da Idade, Situação profissional e ODS 5 72
Tabela 22 - Cruzamento da Idade, Situação profissional e ODS 15 73

ABREVIATURAS E SIGLAS

DES – Desenvolvimento Económico e Social
DGPOG – Direção Geral de Planeamento Orçamento e Gestão.
DNE – Direção Nacional de Educação
DS – Desenvolvimento Sustentável
EA – Educação Ambiental
EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EMP-CV – Escola do Magistério Primário, Cabo Verde
EPC – Educação Para a Cidadania
EPD – Estatuto da carreira do Pessoal Docente
ES – Escolas Secundárias
FPS – Formação Pessoal e Social
IP – Instituto Pedagógico
ISE –Instituto Superior de Educação
IUE – Instituto Universitário de Educação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério de Educação
ODS – Objetivo(s) do Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
PEDS – Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável
PEE – Plano Estratégico de Educação
SN – Santiago Norte
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UA – União Africana
UNECE - United Nations Economic Commission for Europe
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Capítulo 1: Enquadramento Geral do Problema de Investigação

1.1 Introdução

Em Cabo Verde, torna-se crescente a preocupação da Comunidade Educativa e da Sociedade em geral no que concerne ao direito de todos à educação.
Dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), para ser implementados por todos os países do mundo, até 2030, é importante realçar o ODS4 que objetiva assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse objetivo já mostra uma diferença em relação ao Objetivo do Milénio que o originou, que se preocupava com a quantidade de pessoas matriculadas e deixou de fora a qualidade do ensino.

Uma das metas desse objetivo, portanto, é o de aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio de cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

A formação de professores, tem ocupado cada vez mais destaque nas pesquisas efetuadas no país nas últimas décadas, como também nas políticas públicas. A preocupação com o tema relaciona diretamente a qualidade de formação de professores à melhoria da educação e às necessidades existentes numa comunidade, ou seja, ao desenvolvimento sustentável.

A busca da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação contínua desse profissional com um olhar crítico e criativo.

Apesar dessa preocupação pela qualidade na educação, as ações do poder público deixam a desejar, pois apesar de constar na legislação a formação de professores, tanto inicial como contínua, percebemos que essas são vistas de maneira superficial e muitas vezes equivocada.

Vieira (2005) afirma que:

> A necessidade de formação contínua advém das mudanças no meio social, e das sucessivas reformas dos sistemas educativos. Para além do domínio curricular, os professores deparam-se, atualmente, com situações complexas: heterogeneidade social e cultural dos alunos, níveis etários muito discrepantes, insucesso escolar, existência de alunos com necessidades educativas especiais, problemas de exclusão social, inadaptação e abandono, e vários outros problemas. (Vieira, 2005, p.64).

Como assinala a UNESCO na sua *introducing* "há aproximadamente 60 milhões de professores no mundo – e cada um deles constitui um agente fulcral na promoção de mudanças nos estilos de vida e nos sistemas", por isso "uma formação de professores inovadora é uma importante parte da educação para um futuro sustentável." (UNESCO, 2010, p.11).

Em Cabo Verde, a preocupação com a formação de professores iniciou-se muito antes da independência. Embora essa formação do profissional do magistério fosse desajustada à realidade do país, nos finais dos anos de 1970 surgiram duas escolas de formação de professores. A primeira foi a Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar (EHPPE) com o objetivo de formar professores para os meios rurais. A segunda foi a Escola do Magistério Primário de Cabo Verde (EMP-CV) que pretendia integrar a Escola dentro das realidades sócio – económicas (Tavares, Sales & Lima, 2015).

O Instituto Pedagógico (IP), criado pelo Decreto-Lei nº18/88 de 9 de março, passa a denominar-se Instituto Universitário de Educação (IUE) segundo o Decreto-Lei nº 17/2012, 21 de junho. Este representa a efetivação da política do Governo que propugna a formação de docentes, a todos os níveis, superior, tendo em conta as novas competências requeridas aos professores e os desafios do Sistema Educativo.

No entanto, à medida que o ensino secundário se foi expandindo, aumentou, exponencialmente, a demanda do ensino superior, alargando, assim, a sua base social de recrutamento.

Uma das motivações que me guiou para trabalhar esse tema foi o fato de eu ser uma professora de língua inglesa do ensino secundário que sente a necessidade de estar sempre atualizada para responder, prontamente, e de forma fidedigna a todas as preocupações referentes a área. Por sentir a necessidade de uma formação contínua, que ajude a refletir as

mudanças constantes que ocorrem no seio educativo, e também que ajude a inovar relativamente à pretensão de um futuro sustentável.

Uma segunda motivação prende-se com a escassez de documentos que abordam a relação entre o desenvolvimento sustentável e a qualidade do ensino, no contexto Cabo-Verdiano. E em conversas com professores, em vários dos assuntos nota-se a opinião da maioria sobre a necessidade de estar em formações constantes com o objetivo de aprofundar os conhecimentos.

Finalmente, estar em contacto com trabalhos que abordam o mesmo tema, mesmo que de forma breve, fez surgir um desejo de debruçar sobre o tema e encontrar nisso um ensejo, também, para futuras investigações que possam ser de extrema importância não só para a Universidade da qual faço parte, mas, também, para os professores que anseiam por decisões positivas das instâncias superiores relativamente a institucionalização de um plano para formação contínua.

1.2 Contextualização do estudo

Num momento em que o sistema educativo cabo-verdiano atravessa fases cruciais da sua reforma curricular, as atualizações feitas em documentos como a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) 2010; o EPD (Estatuto da carreira do Pessoal Docente) (2016); o PEE (Plano Estratégico de Educação) de Cabo Verde (2017); o PEDS (Plano Estratégico do Desenvolvimento Sustentável) (2017); e o Programa do Governo da IX Legislatura, torna-se urgente debater os novos desafios que se propõe na formação de professores, com ênfase na formação contínua, tendo em conta as atualizações constantes do currículo e as consequentes responsabilidades atribuídas aos professores, sobretudo as que se prendem com o proporcionar os alunos uma *boa aprendizagem*, "urge repensar ao nível da formação dos docentes as competências que lhes permitirão gerir diferentes situações que podem ocorrer na sala de aula e programar intervenções conducentes à melhoria do ensino" (Vieira, 2014, p.24).

O Decreto-Legislativo nº2/2010 sobre a formação docente aponta alguns princípios orientadores:

> *a)* A formação inicial é institucionalizada como passo fundamental da formação do docente;
> *b)* A formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática;
> *c)* A formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais;
> *d)* A formação inicial e a formação contínua devem ser atualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia;
> *e)* Os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua atualização de conhecimento e de atitudes. (Artigo nº 71).

Nas últimas décadas, o país investiu na educação técnico-profissional. Foi criada uma rede de dez centros de formação técnica (Centros de Emprego e Formação), cobrindo quase todas as ilhas. Ainda assim, com esses pontos positivos, o currículo existente nos níveis secundário, médio e superior está mal ou não está alinhado com as necessidades atuais. O setor da educação em Cabo Verde não possui mecanismos efetivos de controlo da qualidade. O sistema educativo continua a não encarar as reformas que importa fazer, no domínio do currículo, e, de forma particular, no pedagógico. Neste último domínio está o principal desafio (PEDS, 2017).

As mudanças e inovações introduzidas no Ensino Básico alteram o quadro legal instituído. Torna-se imprescindível, a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como dar início a todo o processo de criação de condições para a sua implementação, de forma gradual, e que passará principalmente pela promoção de um programa de ações de formação, em parceria com a Universidade pública, através de formação inicial e contínua do pessoal docente, sobretudo, nos domínios da Língua Portuguesa, Matemática e das Ciências Básicas (PEE, 2017).

Segundo o Decreto-Lei nº 24/ 2013 de 24 de junho, artigo nº4, compete ao ME no domínio específico e da formação de quadros, promover o desenvolvimento da educação, formação e aprendizagem ao longo da vida.

Segundo o artigo nº13 do mesmo Decreto, compete ao SIPE (Serviço de Inovação Pedagógica e Educativa), cooperar na definição de prioridades nacionais de formação contínua de professores do ensino secundário.

No Decreto-Legislativo nº2/2010 de 7 de maio percebe-se "A formação contínua como um direito e um dever dos educadores de infância, dos professores e dos monitores dos ensinos básico e secundário. A formação contínua visa essencialmente melhorar a qualidade da ação docente permitindo uma atualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências. É da iniciativa das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas" (Artigo nº 75).

A formação contínua visa desenvolver e qualificar o pessoal docente e promover a eficácia e a efetividade do sistema educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreira (EPD, 2016, artigo nº 8).

A formação contínua não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, visto esses serem mais limitados e discutíveis. Isso acontece mesmo quando formações ou ações de formação são planeados com o objetivo de divulgar novas ideias ou sensibilizar os professores para aspetos importantes de seu trabalho (Ferreira, Albuquerque & Leal, 2007).

Há, portanto, uma necessidade de desenvolver um programa de formação contínua que representa uma estratégia prioritária de modo a preparar o docente, tanto em termos de atualização dos conteúdos, assim como ao nível da didática do ensino e da metodologia de avaliação e o acompanhamento do aluno na sala de aula, pois, há uma ausência de um plano de formação contínua de professores que poderia ajudar nessa educação de excelência. Isto porque, últimos anos, o ME (Ministério de Educação), negligenciou, ou relegou para segundo plano, a formação contínua de professores (PEE, 2017).

A educação na ótica do desenvolvimento sustentável, ganha cada vez mais visibilidade em Cabo Verde e por todo o mundo. Vários autores como Carletto, Linsingen e Delizoicov (2006), Freitas (2004), Lima (2003), Pedrosa (2010), Santos (2014), inspiram propostas de investigação e de ação para a inclusão do tema sustentabilidade e desenvolvimento sustentável no âmbito dos currículos escolares, bem como nos processos formativos docentes e discentes. Alguns documentos oficiais tais como: Relatório Brundtland, Carta da Terra, Agenda 21, Agenda 2063, Agenda 30; Declaração de Bonn e Declaração de Incheon, exemplificam a importância de uma sociedade sustentável e a pertinência de incluir aspetos do desenvolvimento sustentável no meio educativo.

A partir de década de 1990, à medida que o *discurso* do desenvolvimento sustentável se consolidava como expressão hegemónica nos debates envolvendo desenvolvimento e meio ambiente, a *categoria* do desenvolvimento sustentável inseriu-se numa multiplicidade de campos sociais, entre os quais o campo educacional, fazendo surgir a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) ou Educação para a Sustentabilidade (Freitas, 2004).

A Agenda 2063 foi elaborada através de um processo orientado pelo povo e adotada em janeiro de 2015 em Adis Abeba, Etiópia, pela 24ª Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da União Africana, na sequência de consultas extensivas com todas as composições da sociedade africana. Ela é ancorada sobre a visão da UA e tem como base as sete aspirações derivadas de consultas. A 1ª aspiração é de uma África Próspera, baseada no Crescimento inclusivo e Desenvolvimento Sustentável: Pôr fim à pobreza, à desigualdade de rendimentos e oportunidades; criação de empregos, abordando, sobretudo, o desemprego entre a juventude; enfrentar os desafios do rápido crescimento demográfico e da urbanização, a melhoria dos habitats e o acesso às necessidades básicas da vida – água, saneamento, eletricidade; providência da segurança social e proteção; desenvolvimento do capital humano e social (através da educação e revolução das competências, realçando a ciência e a tecnologia) etc.

O conceito de desenvolvimento sustentável emergiu pela primeira vez como sinónimo de eco desenvolvimento na Conferência Mundial sobre a Conservação e o Desenvolvimento (1986), resultante dos trabalhos da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Esta comissão foi instituída em 1984 dando seguimento às deliberações da Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Homem e o Meio Ambiente (1972), Conferência de Estocolmo. Em 1987, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, coordenada pela Ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, reafirmou o conceito de DS no Relatório Brundtland. A partir do Relatório Brundtland o conceito de desenvolvimento sustentável alcançou maior destaque na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992). Nesta conferência, deu-se prioridade ao papel da educação, e a EDS parece ter tomado forma no Capítulo 36 da Agenda21 – Promovendo a Educação, a Consciencialização Pública e a Formação, aprovada na Carta da Terra durante a realização da conferência, sob a designação de Educação para o Ambiente e o Desenvolvimento. Isso, de alguma forma, para Freitas (2004) parece ter marcado o "nascimento" dessa nova orientação educativa, inicialmente, abrigada no seio da Educação Ambiental (EA).

Cabo Verde muniu-se ao longo dos anos de um conjunto de instrumentos estratégicos que nortearam todo o processo de desenvolvimento do país. Graças a esses importantes documentos orientadores, o país conseguiu conduzir um processo de desenvolvimento que tem salvaguardado os principais interesses nacionais de modo a não comprometer os equilíbrios fundamentais.

De entre outros instrumentos, destacam-se os seguintes: Plano Nacional do Desenvolvimento; As Grandes Opções do Plano; Primeiro Plano de Ação Nacional para o Ambientes (PANA I); Plano de Ação Florestal (PAF); Plano de Ação Nacional de Luta Contra a Desertificação (PAN-LCD); Segundo Plano de Ação Nacional para o Ambiente (PANA II); Primeiro Documento de Estratégia, Crescimento e Redução da Pobreza (DECRP I); Estratégia e Plano de Ação Nacional para a Biodiversidade (EPANB); Plano de Ação Nacional de Adaptação (NAPA); Primeira Comunicação Nacional; Plano Nacional de Luta contra a Pobreza (PNLP); Segunda Comunicação Nacional; Segundo Documento de Estratégia, Crescimento e Redução da Pobreza (DECRP II); Plano Estratégico do Desenvolvimento Agrícola (PEDA); Plano Nacional de Investimento Agrícola (PNIA); Plano de Ação para a Gestão Integrada dos Recursos Hídricos (PAGIRH); Plano Estratégico do Turismo; Diretiva Nacional do Ordenamento do Território (DNOT); Cabo Verde 50% Renovável – Um Caminho até 2020 (Relatório à Conferência Rio +20).

Segundo Madeira (2017):

> Cabo Verde tem vindo a primar por uma política de paz e de solidariedade internacional, sobretudo pelos esforços conseguidos no que concerne à salvaguarda do meio ambiente e dos recursos naturais. Não é por acaso que as instituições públicas e privadas, assim como as organizações não governamentais ambientais, as associações nacionais e internacionais têm prestado particular importância a estes aspetos, não apenas pela sua postura pragmática, mas igualmente pelo esforço no cumprimento dos ODS. (2017, p. 21).

Apesar da problemática da insularidade, e outras vulnerabilidades que assolam o país, é essencial ressaltar os esforços feitos e que continuam a serem feitos para tentar cumprir as metas previstas para 2030.

Com um novo rumo traçado para a educação, para que seja inclusiva e equitativa, e que seja uma educação ao longo da vida para todos, a Declaração de Incheon (2016), mostra um comprometimento com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige a avaliação dos resultados de aprendizagem e mecanismos para medir o progresso dessa aprendizagem.

Essa Declaração mostra a educação no centro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 ser essencial para o sucesso de todos os ODS:

> Ao reconhecer o importante papel da educação, a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 ressalta a educação como um objetivo autónomo (ODS 4), e também inclui metas educacionais em diversos outros objetivos, particularmente nos relativos a saúde, crescimento e emprego, produção e consumo sustentável e mudança climática. (2016, p.6).

1.3 Identificação de problema e objetivos

Perante a ausência de um plano nacional e regional de formação contínua de professores, uma formação inicial insuficiente, para os adequar às novas exigências do currículo, e na perspetiva do desenvolvimento sustentável, coloca-se a seguinte questão de partida:

Quais as áreas prioritárias de formação contínua, percecionadas pelos agentes educativos do ensino secundário de Santiago Norte, que podem dar resposta aos desafios do desenvolvimento sustentável?

Este trabalho busca compreender dentro do contexto escolar o contributo da formação contínua na senda de política pública para o desenvolvimento sustentável.

Objetivos específicos:

1. Analisar as perceções dos professores, diretores e subdiretores pedagógicos sobre a importância da formação contínua de professores.
2. Estudar a importância atribuída à formação contínua de professores nos documentos oficiais.
3. Analisar as perceções dos diretores e subdiretores pedagógicos sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).
4. Diagnosticar/Identificar as áreas de formação contínua de professores para responderem aos desafios do desenvolvimento sustentável (ODS4).

Pretende-se desenvolver um estudo centrado, essencialmente, nas necessidades de formação contínua percecionadas pelos agentes educativos do ES. Assim, precisamos reunir informações que nos permitem alcançar os nossos objetivos e também fornecer subsídios para um plano de Formação Contínua para os professores de Santiago Norte em particular e de Cabo Verde no geral.

É essencial conhecer a importância atribuída á formação contínua nos documentos oficiais e a opinião dos professores diretores e subdiretores pedagógicos sobre: a formação contínua e o grau de motivação para aderir às ofertas formativas, as carências e os desejos relativamente à formação contínua. Também pretende-se conhecer as sugestões sobre os processos formativos mais adequados para a educação para o desenvolvimento sustentável e as áreas de formação que possam responder aos desafios da ODS4.

1.4 Estrutura do trabalho

A estrutura da investigação é organizada em 7 capítulos. Assim, após o Capítulo 1 com uma breve contextualização apresentaremos os capítulos 2 e 3 de cariz mais teórico e baseado na revisão de literatura. Estes capítulos pretendem enquadrar o trabalho desenvolvido centrando-se nos desafios de uma formação contínua de professores, num mundo que enfrenta constantes mudanças na busca por um desenvolvimento sustentável. Os mesmos objetivam dar a conhecer novos conceitos de formação contínua e educação para o desenvolvimento sustentável e realçar a realidade Cabo Verdiana.

No capítulo 4 apresenta-se o problema, assim como as opções metodológicas e os procedimentos que orientam o estudo. São realçadas as características do estudo efetuado e referidas as etapas da metodologia desenvolvida.

No capítulo 5 descrevem-se e analisam-se os resultados obtidos nos instrumentos de recolha de dados.

No capítulo 6, apresentam-se as conclusões do estudo, tendo em conta os objetivos do mesmo. São indicadas as limitações bem como pistas/recomendações para futuras investigações.

No capítulo 7 cita-se as referências bibliográficas que serviram de suporte para a investigação.

Capítulo 2: Formação De Professores E Desenvolvimento Sustentável

A formação é um conceito bastante importante na área da educação. Num mundo em constante desenvolvimento, é necessário que a formação de professores neste caso, seja capaz de dar respostas aos desafios do desenvolvimento sustentável na busca por uma educação de qualidade.

Neste sentido, no presente capítulo é apresentado, num primeiro ponto, alguns conceitos de formação, formação de professores e formação contínua de professores. Neste ponto propomos trazer definições mais essenciais para os objetivos traçados. De seguida propomos abordar as questões de desenvolvimento sustentável, e educação para o desenvolvimento sustentável.

2.1 Formação

O conceito de formação deriva da palavra latina *formatĭo*. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes) (Pacheco, 1995).

A formação é a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Saberes esses ligados a teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas. A aprendizagem profissional destes saberes em/para a ação docente não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização (Estrela, 2001).

A formação mobiliza, as dimensões afetiva e cognitiva e se dá no contexto real da atividade profissional. Por isso, a formação não pode estar apoiada apenas no discurso ou numa boa retórica. A instrumentalização da formação não se dá apenas falando sobre o que deve saber os professores para que aprendam a profissão e modifiquem seu agir profissional (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004).

Na atualidade, a noção de formação costuma ser associada à ideia de formação académica ou profissional, que compreendem cursos com o objetivo da inserção e reinserção laboral e atualização (reciclagem) de conhecimentos (Ferreira et al. 2007).

O objetivo da formação profissional consiste em aumentar e adequar o conhecimento e as habilidades dos trabalhadores ao longo da vida. Em geral, existem três tipos de formação profissional (Minasi, 2008):

- A formação profissional específica ou inicial (destinada aos estudantes que decidem iniciar-se na vida ativa);
- A formação profissional ocupacional (para pessoas desempregadas que desejam reintegrar-se no mundo do trabalho);
- E a formação profissional contínua (para os trabalhadores no ativo que querem adquirir maiores competências e que procuram atualizar permanentemente as suas capacidades, contribuindo assim para aumentar as possibilidades de empregabilidade).

2.1.1 Formação de professores

O professor e a sua formação constituem um campo de preocupação não só das reformas curriculares, como também de boa parte das pesquisas em educação.

O conceito de formação de professores identifica-se com o processo de *desenvolvimento permanente do professor*, acentuando a unidade desse processo na diversidade das fases que nele se podem distinguir: formação inicial – prévia ao exercício de funções – e formação em serviço ou contínua (Ribeiro, 1990, citado por Vieira, 2005) que não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de aperfeiçoamento de competências profissionais.

Ramalho et al. (2004) consideram que a formação de professores é tida como um processo permanente de aquisição, estruturação, reestruturação de condutas, conhecimentos, habilidades, valores inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho da docência.

O normal nestes tempos de conhecimento "líquido" e "esférico" é considerar-se que a formação não se deve parar nos períodos em que se obtém uma determinada qualificação, nem se reduzir ao ensino formal:

> O ser professor começa antes mesmo de ingressar no programa de formação que o qualifica para o exercício da docência. Este deve estar consciente das competências profissionais exigidas para o exercício da docência […] e deve também conhecer o processo de seleção que o permitirá ingressar em algum destes programas. (Valle & Manso, 2015, p.62).

A escola, neste aspeto tem uma função crucial, visto que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor, (Nóvoa, 2002). O mesmo autor acrescenta que a escola se assume hoje como centro da formação de professores.

Minasi (2008), por sua vez, aponta que a formação de professores como parte fundamental para a Educação é inseparável da categoria trabalho. O exercício da docência, enquanto uma atividade social conduz a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores que são produzidos no processo educativo e que precisam estar ao serviço da emancipação humana.

Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. "A construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas conceções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações" (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010, p. 370).

Prescrever tantas funções ao professor pode levar a desvalorização da sua função enquanto organizador da aprendizagem (Estrela, 2001). Há que realçar, portanto, a importância das reformas curriculares mais recentes no reforço desta função ao conferirem ao professor margens de liberdade e responsabilidades que anteriormente não possuíam e ao concederem um papel fundamental ao projeto educativo da escola na educação do aluno.

A formação de professores, seja inicial ou contínua, merece a atenção de todos os que se interessam por educação. Muitas vezes apontada como um problema subjacente aos resultados dos alunos, é importante perceber como está atualmente organizada e que desafios se avizinham (Mouzinho, Caena &Valle, 2015).

Christensen e Inforsato (2009) explicam que a formação, estando focada, essencialmente, nas necessidades formativas dos professores, requer que se use estratégias para formar não só relativamente aos saberes, mas também entrando no plano dos interesses e das motivações dos professores.

Formar o professor para o mundo moderno requer habilidades e conhecimentos que antes não eram necessários, mas que hoje constituem condições indispensáveis, tanto no que se refere à docência, quanto ao trabalho administrativo. "É necessário que ele se torne apto a participar e compreender adinâmica da sociedade, como também estimular o desenvolvimento crítico, a autonomia e mecanismos de participação social, pois as pressões diante do professor são muitas" (Souza, 2007, p.48).

Freire (2007) afirma que a decisão curricular do professor se encontra, neste início do século XXI, na intersecção de três grandes domínios: a relação professor-aluno, com os fatores culturais e crenças; o universo da ciência, que abrange a diversidade de conhecimentos e o modo como os conhecimentos podem ser transacionados; e os constrangimentos definidos em políticas educativas. O mesmo autor explica que a formação de professores deverá estar atenta às forças sociais que se fazem sentir na escola e preparar os professores para enfrentar a sociedade global.

É necessário promover momentos de formação que tenham como objetivo constituir sujeitos pensantes, conscientes do seu papel na atual sociedade (Cunha & Delizoicov, 2015).

2.1.2 Formação contínua de professores

A formação contínua de professores é o processo permanente de aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, visando assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens consideráveis (Costa, 2004).
A formação contínua ou permanente tem um papel fundamental desde os primeiros anos, sendo para tal necessário estabelecer planos de formação para a docência, desde uma perspetiva integrante e flexível que aborde os variados aspetos que vão sendo exigidos em função das mudanças sociais e pedagógicas (Valle & Manso, 2015).

Para Furtado (2015), a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse. As mudanças de paradigmas impostas pela sociedade nas últimas décadas intensificaram imensamente essa necessidade.

O mesmo autor explica que ter uma formação contínua mostra ser obrigatório para os professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas e com várias situações que não fazem parte do currículo de formação do professor, mas se constitui numa necessidade crescente em seu quotidiano profissional.

Quando se refere à formação contínua, são enfatizados os seguintes aspetos do profissional: a formação, a profissão, a avaliação e as competências que cabem ao profissional. O educador que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho (Perrenoud, 1998).

A formação contínua é considerada como imprescindível no desenvolvimento profissional do professor, tendo seu lugar próprio neste desenvolvimento, não podendo confundir-se com a formação inicial e nem interferir nesta. A formação contínua traz em si aspetos específicos, que devem ser levados em conta. Estes aspetos serão de extrema relevância para considerar a conceção de formação contínua desejada (Oliveira-Formosinho, 2009).

Para entender melhor esses aspetos, houve a necessidade de distinguir formação contínua de desenvolvimento profissional. "A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação, e o desenvolvimento profissional mais com um processo de aprendizagem/conhecimento" (Oliveira-Formosinho, 2009, p.225).

Para Joyce e Showers (1988, citados por Oliveira-Formosinho, 2009), a formação contínua foca nas instituições de formação, nos agentes de formação, nas modalidades de formação e nos aspetos organizacionais. Enquanto o desenvolvimento profissional foca nos processos, conteúdos, os contextos de aprendizagem, o impacto na aprendizagem dos alunos e a aprendizagem profissional.

De acordo com Ramalho et al. (2004):

> A formação continuada, entendida como processo de apropriação sistemática da cultura profissional, no contexto formal se orienta para o desenvolvimento profissional e para a identidade profissional. Ela é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimento, pois inclui interesses, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, atitudes, valores, dentre outros elementos que levam a um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional. (2004, p.27).

Isto significa que a formação contínua está associada ao desenvolvimento profissional por ser uma necessidade visando desfrutar dos objetivos dos projetos de formação profissional. Em suma, constitui-se em um espaço de representação e construção da identidade profissional da atividade de ensinar.

Ferreira et al. (2007) explicam que essa formação contínua, na ótica do desenvolvimento profissional, implica, além dos mecanismos de acompanhamento na prática pedagógica, uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, que serão feitas de acordo com as dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício na sua atividade profissional.

Nóvoa (1991) distingue dois grupos de modelos de formação contínua de professores:

- *Os modelos estruturantes* (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados aos diversos grupos de professores.
- *Os modelos construtivistas* (personalista, investigativo, contratual, interativo, reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Este é um modelo que pode suscitar verdadeiras mudanças na prática, pois parte das necessidades dos educadores e se constitui em uma aprendizagem significativa, visto que os estudos teóricos têm ressonância na realidade quotidiana e visam a resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos.

Costa (2004) aponta que é importante o conhecimento desses diferentes modelos, e a compreensão de que eles se materializam na prática da formação docente de maneira mista e criam novas formas e representações rumo à melhoria da profissionalização docente.

O estudioso Perrenoud (1998) organiza a formação profissional contínua em determinadas áreas prioritárias. Dentre estas áreas estão as competências básicas que cabem ao educador. Refere-se como áreas de competências mais específicas a serem trabalhadas em formação contínua:

1. Organizar e animar situações de aprendizagem;
2. Gerir a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de mais vasto;
4. Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar da gestão da escola;
7. Informar e implicar os pais;
8. Utilizar tecnologias novas;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Gerir sua própria formação contínua.

Sugere-se que cada educador tenha consciência do nível de competências em que se encontra, realizando uma autoavaliação, o que irá resultar em uma grande evolução na sua função como educador.

Furtado (2015), considera que formação contínua deve ser capaz de consciencializar o professor de que teoria e prática são devem ser trabalhados de igual modo e não devem ser desvinculados. A teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e a prática proporciona melhor entendimento da teoria.

O mesmo autor aponta três dimensões da formação docente para que haja uma formação contínua efetiva: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal.

1. A dimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências.

2. A dimensão pedagógica se ocupa dos métodos, técnicas e recursos de ensino. Inúmeras possibilidades metodológicas se apresentam aos professores em função do avanço da tecnologia em todas as áreas. A atividade de troca de experiências através de oficinas e *workshops* mostra-se bastante eficaz na concretização dessa dimensão.

3. Por fim, a formação contínua de professores não pode prescindir da dimensão pessoal através de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente. Esta regula a intenção e a intensidade das atitudes do professor no processo de promoção de aprendizagens. Ao acreditar, por exemplo, que um aluno não consegue aprender, as atitudes docentes viabilizam esse resultado. Refletir sobre sua realidade subjetiva ajuda o docente a repensar suas atitudes e redefinir sua prática.

Cunha e Delizoicov (2015) entendem que ações pontuais, tais como, cursos eventuais, palestras e encontros esporádicos, que muitas vezes não mostram as reais necessidades das escolas e das práticas efetivas dos professores, já não são viáveis. Isto porque isolados não são capazes de alterar o pensar e o agir do professor.

Para estes autores é necessário construir processos de formação com o envolvimento dos docentes com um formato permanente e contínuo de forma a dar respostas efetivas às problemáticas da escola, mas também contribuir para que o professor possa adquirir base teórica que lhe permita refletir sobre a ação pedagógica e numa discussão coletiva buscar meios de transformá-la.

Prada (1997, citado por Costa, 2004), define alguns termos empregados para nomear os programas de formação contínua de professores, e explica que estes estão impregnados da conceção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores. O autor apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas desta formação com o objetivo de ampliar essa compreensão:

Capacitação	**Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; conceção mecanicista que considera os docentes incapacitados**
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a "eficiência" do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88-9, citado por Costa, 2004, p.66-67)

Cunha e Delizoicov (2015) consideram que a formação contínua se mostra importante na busca de uma nova "profissionalidade" docente. Para que se atinja a tão esperada qualidade no sistema educativo é necessário que se aposte num projeto de formação contínua que satisfaça, simultaneamente, as necessidades do sistema educativo, dos professores e das escolas.

Segundo Freire (1996):

> Não é possível ensinar sem aprender, já que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Na formação contínua, faz-se necessário refletir criticamente e de modo permanente a prática pedagógica docente com o apoio de teoria consistente para que os professores possam sentir-se seguros e, assim, visualizarem possibilidades de mudança. (1996, p. 41).

O ensino não existe sem que haja a aprendizagem e vice-versa. Portanto. É essencial ter isto em consideração na formação contínua, assim com também fazer a ligação entre a teoria e a prática para que os professores possam sentir confiantes e entenderem a real importância da formação contínua.

2.2 Desenvolvimento sustentável (DS)

O substantivo sustentabilidade e o adjetivo sustentável, juntamente com o binómio desenvolvimento sustentável, são hoje palavras amplamente utilizadas na linguagem científica, técnica e política, por governos, empresas, diplomacia, *mídia*, entre outros. Dessa maneira, diferentes visões, conceções e abordagens destes conceitos foram sendo desenvolvidas (Lima, 2009).

Na raiz da palavra sustentabilidade e sustentar, está a palavra latina *sustentare*, com o mesmo sentido da palavra em português, sustentar. No sentido passivo, sustentar significa segurar por baixo, suportar, servir de escora, impedir que caia, impedir a ruína e a queda. Por outro lado, no sentido ativo, significa conservar, manter, proteger, nutrir, alimentar, fazer prosperar, subsistir, viver, conservar-se sempre à mesma altura e conservar-se sempre bem. E a palavra sustentável é um adjetivo que significa "que se pode sustentar" (idem).

A expressão ou termo "desenvolvimento sustentável" apareceu claramente, e alcançou maior destaque e difusão, na Agenda21, aprovada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMA), Conferência ou Cúpula da Terra/Eco92 (1992), a partir do Relatório Brundtland (1987). O objetivo principal desta conferência foi buscar meios de conciliar o desenvolvimento socioeconómico com a conservação e proteção dos ecossistemas da Terra.

O Relatório Brundtland (1987) propôs uma definição do Desenvolvimento Sustentável como um Desenvolvimento que responde às necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de responder às suas. Responder às necessidades da humanidade na atualidade e no futuro, particularmente dos mais vulneráveis.

Segundo Santos (2014, p.76): "O conceito de desenvolvimento sustentável acrescenta à dimensão da sustentabilidade ambiental, a dimensão da sustentabilidade social. Isso se reflete em um duplo imperativo ético de solidariedade sincrónica com a geração atual, e diacrónica com as gerações futuras, assim como motiva a eliminação do crescimento selvagem obtido a um custo sócio ambiental elevado".

De acordo com as análises realizadas por Lima (2003) existem duas vertentes que polarizam o debate sobre o conceito de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável: A primeira vertente enfatiza o discurso oficial do desenvolvimento sustentável. A outra vertente apresenta uma proposta multidimensional de sustentabilidade que procura integrar as dimensões sociais e individuais. Essa mesma vertente enfatiza a autonomia política, a diversidade cultural, os valores éticos de respeito à vida, assim como o combate as desigualdades sociais e políticas.

É imprescindível incorporar a sustentabilidade como um objetivo chave na formação de futuros cidadãos, de modo a contribuir para uma correta perceção do mundo, gerando atitudes e comportamentos responsáveis para a resolução dos problemas gerados pela insustentabilidade do modelo económico de desenvolvimento que se tem (idem).

No que concerne ao desenvolvimento sustentável de Cabo Verde, Madeira (2017) afirma que se requer em mecanismos de coordenação conjunta entre a captação de recursos, a geração de empregos e as melhorias nas condições de vida dos habitantes para debelar a problemática da insularidade e das suas vulnerabilidades que assolam o país.

2.2.1 Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)

A ideia de que a Educação, numa lógica de educação ao longo da vida, constitui um dos principais motores da construção de um futuro sustentável é, pois, uma perspetiva cada vez mais amplamente partilhada e acarinhada (Freitas, 2004).

Assim o mesmo autor argumenta que a EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável) constitui-se como uma "rede coordenada de interações linguísticas e culturais e de ações concretas, promotoras de aprendizagens ontogénicas, que gerem novas consciências individuais e contribuam para a progressiva estabilização cultural dessas consciências" (2004, p.555).

Freire (2007) realça que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) está a emergir como um conceito que engloba uma nova perspetiva de educação que procura integrar todas as pessoas de modo a levar a assumir a responsabilidade de criar um futuro sustentável.

Carletto, Linsingen e Delizoicov (2006) afirmam que a pretensão da EDS é de motivar, preparar e envolver os indivíduos e grupos sociais na reflexão sobre o modo de vida, na tomada de decisões informadas e no estabelecimento de caminhos para um mundo mais sustentável.

Dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável propostos para alcançar até 2030, é de destacar o ODS 4 que é o principal foco desse trabalho: *"Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos"*

Esse objetivo, que está inteiramente ligado a EDS, pretende alcançar as seguintes metas:

4.1 – Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 - Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário.

4.3 – Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade.

4.4 – Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5 – Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.6 – Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

4.7 – Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a – Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao género e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

4.b – Até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

4.c – Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Para além dessas metas do ODS4, a educação desempenha um papel indispensável na erradicação da pobreza: ajuda as pessoas a obter trabalhos decentes, aumenta sua renda e gera ganhos de produtividade que aceleram o crescimento económico (Declaração de Incheon, 2016).

Ainda o documento defende que "a educação promove a inclusão de pessoas com deficiência e também é um elemento essencial na proteção de crianças, jovens e adultos cujas vidas tenham sido devastadas por crises e conflitos, ao lhes oferecer ferramentas para reconstruir suas vidas e suas comunidades" (Idem, p.7).

As pesquisas de Freitas (2004) defendem também a importância da educação, pois para uma participação ativa do cidadão, o desenvolvimento de capacidades para buscar as informações significativas e relevantes precisa ser facilitado por intermédio de diferentes mecanismos e estratégias: comunicação, consulta, deliberação, tomada de decisão e ação criativa, entre outros.

O mesmo autor aponta para que modelo de desenvolvimento que leve em conta os princípios fundamentais de sustentabilidade, embora de difícil concretização, parece ser uma alternativa viável para a sociedade contemporânea. Para construir sociedades sustentáveis ou processos de desenvolvimento sustentável, é preciso educar para a vida, educar para a cidadania, educar para a solidariedade e educar para a sustentabilidade.

A educação é a forma mais poderosa de alcançar a igualdade de género, de possibilitar que meninas e mulheres participem, de maneira plena, social e politicamente e de fortalecê-las economicamente. É também uma das formas mais potentes de melhorar a saúde de indivíduos. Ajuda a prevenir e a conter doenças e é um elemento essencial dos esforços para reduzir a desnutrição (Declaração de Incheon, 2016).

Para que essas sociedades se tornem sustentáveis, é essencial a promoção do "treinamento" e da formação. A UNESCO (2009) destaca a importância de desenvolver recursos humanos e facilitar a transição para um mundo mais sustentável. Tal instrumento deve ser dirigido a profissões determinadas e visar preencher lacunas no âmbito de conhecimentos e habilidades que ajudarão os indivíduos a participar de atividades que envolvam questões ambientais e de desenvolvimento.

Todas as iniciativas acima citadas têm estreitas relações e articulações com muitos aspectos dos 17ODS apontam para impactos similares, entre eles: um bem-estar para todos; cumprimento dos direitos humanos, incluindo igualdade de género e "empoderamento" de mulheres e meninas; acabar com a pobreza e a fome, e a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (UNESCO, 2009).

Madeira (2017) aponta que é essencial a consciencialização pública acerca do DS: sensibilizar o público sobre os problemas do ambiente e do desenvolvimento, visando aumentar a participação na busca de suas soluções e fomentar o senso de corresponsabilidades em relação

ao ambiente, assim como motivação e dedicação em relação à promoção da sustentabilidade e do DS.

Assim, a reorientação do ensino tem fundamental importância na promoção do DS e pode favorecer a capacidade do cidadão para abordar questões sobre ambiente, sustentabilidade e desenvolvimento. Santos (2014), destaca como estes temas poderão tornar o ensino eficaz e interessante, ao integrar-se em todas as disciplinas, empregando métodos formais e meios efetivos de comunicação.

O mesmo autor, aponta algumas caraterísticas da EDS:

- A EDS é interdisciplinar – As abordagens orientadas para a EDS não podem ser circunscritas a uma disciplina e nem se tornar uma matéria, um conteúdo separado, mas sim uma perspetiva que deve impregnar todo o currículo.
- A EDS possibilita o uso e a aplicação de diferentes estratégias e métodos – A EDS possibilita o uso de diferentes estratégias didáticas e pedagógicas, como por exemplo, aprendizagem por projetos, resolução de problemas, estudo de caso, texto, arte, drama, debate, experiências e experimentos, entre outros.
- A EDS é aplicável local e globalmente – Experiências de ensino e aprendizagem devem se integrar no quotidiano pessoal e profissional de estudantes e professores, isto é, estar relacionada com a vida local e reconhecer que ações locais podem ter efeitos globais, e devem abordar tanto problemáticas locais como globais.
- A EDS promove a aprendizagem ao longo da vida – Nesse sentido, se articula com outras iniciativas de cunho educativo.
- A EDS envolve a educação formal e não formal – como iniciativa educativa a EDS deve se envolver na educação formal, assim como na educação não formal ou informal (feiras e museus de ciências, parques e reservas ambientais, entre outros).

A necessidade de promover a EDS e a formação de educadores/professores necessária à sua promoção, é uma deliberação inquestionável e consensual da Assembleia das Nações Unidas. Resultados de estudos de caso, investigações e projetos que visam reorientação curricular e formação de professores numa perspetiva de Sustentabilidade e DS foram publicados de distintas formas (UNESCO, 2002).

Em *mídia* eletrónica e com o apoio da UNESCO e da UNECE destacam-se os trabalhos de Holmberg e Samuelson (2006) e Mc Keow (2007), desenvolvidos para apoiar propostas de programas para a formação de professores em EDS e compreendem inúmeros materiais multimédias. De destacar o programa multimédia da UNESCO, *Teaching and Learning for a Sustainable Future, a Multimedia Teacher Education Programme* (2002).

O programa é composto por 27 módulos, cujas atividades são desenhadas para possibilitar que se compreenda o conceito de DS e temas a ele relacionados, divididos em quatro temas centrais: i) currículo; ii) EDS em todo o currículo; iii) questões contemporâneas; iv) estratégias de ensino e aprendizagem. Todos os temas que compõem os módulos fundamentam-se em processos de aprendizagem experiencial e cooperativa, que fomenta a consideração, interpretação e análise de diferentes tipos e formatos de dados.

A reflexão é reconhecida e estimulada como base estruturante do desenvolvimento profissional dos professores e para a criação de novas relações entre o ensinar e o aprender com base na reflexão e na ação (UNESCO, 2002).

Na Conferência Mundial sobre Ciência (CMC), realizada em Budapeste, se aprovaram diversas declarações em que se definem novas prioridades a considerar em agendas científicas (UNESCO-ICSU, 1999). Destacam-se, entre outras, "ciência, ambiente e desenvolvimento sustentável", "educação científica" como veículo de "desenvolvimento humano, para a criação de uma capacidade científica endógena e para uma cidadania informada e ativa" e programas de "desenvolvimento profissional de professores e de educadores", para enfrentar os desafios da mudança. Por outro lado, defende-se explicitamente que é necessário haver esforços especiais para suprir a falta de professores e educadores com uma formação adequada.

A DECLARAÇÃO DE BONN (2009), destaca a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2004-2015) com ênfase ao papel central da Educação na busca comum pelo desenvolvimento sustentável:

> A essência da EDS pressupõe que nossos modelos e práticas atuais têm em caráter de exploração abusiva, tanto sobre o meio ambiente como sobre as relações sociais. Portanto, para vivermos plenamente um novo paradigma de desenvolvimento sustentável, as transformações devem ocorrer em dois níveis prioritários: social/cultural

> e ambiental. Essa capacidade de transição é um dos grandes objetivos da EDS. A noção de transição considera a necessidade dessa adaptação para fazer frente às novas realidades socioeconómicas e ambientais. A esse conceito que chamamos: Educação para Transição. (2009, p.116).

Para completar todos esses objetivos, a Agenda 2030 surge como um instrumento de mobilização, difusão e informação, uma rede de responsabilidades pela qual os governos, organizações internacionais, sociedade civil, sector privado e comunidades locais ao redor do mundo podem demonstrar seu compromisso prático de aprender a viver de forma sustentável (UNESCO, 2009)

Tratando-se de processos formativos orientados para a EDS, Freitas (2004 citado por Santos, 2014, p.96) aponta alguns princípios que fundamentam o desenvolvimento de um quadro conceitual que inclua a EDS em programas de formação de professores:

- O primeiro princípio diz respeito à consciencialização dos professores para com suas responsabilidades em educar para a participação ativa na sociedade e para a promoção da Sustentabilidade e do Desenvolvimento Sustentável.
- O segundo refere-se à reorientação dos programas de formação de professores com a incorporação de estudos integrados e/ou disciplinares de filosofia, sociologia e psicologia da educação, assim como metodologias de ensino, teoria curricular e estudos curriculares aplicados, que possibilitem reorientar o ensino de diferentes conteúdos.
- O terceiro princípio está mais especificamente voltado para os professores que querem se concentrar na EA, a quem deverá ser assegurada a possibilidade de adquirir competências nessa área.
- O quarto princípio está relacionado com as questões dos processos formativos, pois devem ser organizados de forma que os professores reflitam sobre os seus compromissos educativos e práticas pedagógicas em resposta às demandas educativas, e assim sendo, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

Tais princípios afetam, tanto a formação inicial, como a contínua dos professores, podendo e devendo ser explicitados, clarificados e renunciados, de forma a tornar mais clara a natureza das mudanças que se pretendem introduzir.

A formação de professores num mundo em mudança com a necessidade de preparar os alunos para uma sociedade global exige que se atenda a aspetos distintos. As escolas estão cheias de alunos com uma diversidade de culturas e valores que importa preparar para a sociedade global. Exige uma mudança de paradigma e associar a investigação à prática letiva. "É preciso, por isso, na formação de professores, incluir a perspetiva investigativa de modo que os jovens professores aprendam a investigar as suas práticas, a desenvolver a reflexão na ação e sobre ação nas suas práticas e a comunicar os resultados das suas investigações" (Freire, 2007, p.150).

Vários esforços são feitos ao longo dos tempos com o objetivo de incluir DS na educação e quais seriam as vantagens destes processos. Pedrosa (2010) investigou e trabalhou programas de formação contínua de professores de ciências da Educação Básica de Portugal e argumentou favoravelmente acerca da inclusão de orientações da EDS nas práticas docentes. De acordo com este estudo, a inclusão de orientações da EDS nas práticas dos professores de ciências principalmente, contribui para estimular e inovar o ensino, assim como valorizar e qualificar a atividade e a constituição profissional docente.

Carletto et al. (2006) refletiram acerca da temática Educação e Sustentabilidade no âmbito da formação de professores e salientaram a conveniência de temáticas ambientais na abordagem das relações CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade).

Para estes autores a educação em ciências, tal como a educação em geral, deve orientar-se para o desenvolvimento de competências, incluindo as necessárias para compreender problemas de sustentabilidade que atualmente se colocam, tanto a nível local como global, um requisito essencial para se poder ponderar percursos de resolução e/ou contribuir com atuações efetivas para os resolver ou mitigar.

Embora existam alguns esforços e alguns exemplos de organização da formação de professores, tendo como referência a EDS, muitos dos programas de formação inicial e contínua de professores, que vigoram nos diversos países, não estão de acordo com esta perspetiva (Furtado, 2015).

A sua concretização não é possível à revelia dos professores e "a sua efetivação depende fortemente do seu empenho e envolvimento, os quais, por seu turno, requerem a conjugação

de diversos fatores, incluindo oportunidades de formação que estimulem o acesso a informação e recursos relevantes" (Furtado, 2015, p.5).

Segundo Freitas (2004):

> Há quem vá levantando dúvidas e gerando resistência à possibilidade, vantagem ou necessidade de promover a EDS e/ou de proceder a uma reestruturação da formação de educadores/professores numa perspetiva de EDS. Contudo, a generalidade dos argumentos avançados ou desvirtuam a essência do problema ou equacionam-no no quadro clássico e completamente ultrapassado de aditividade de conteúdos curriculares. (p.12).

Apesar da ampla implementação e sucesso da EDS durante a Década, os ministérios da educação exigem evidências de que a EDS contribui para a educação primária e secundária de qualidade, de modo que possam escrever e implementar novas políticas que incorporem a EDS.

A UNESCO documentou essa necessidade:

> Mais pesquisas são necessárias para documentar que a EDS é uma educação de qualidade. Existe muita evidência anedótica de que a EDS está relacionada a ganhos académicos, além de aumentar as capacidades das pessoas para apoiar o desenvolvimento sustentável. A pesquisa fornecerá uma sólida base de evidências e estabelecerá firmemente que a EDS é uma educação de qualidade. (2012, p. 5).

É importante continuar a pesquisar sobre a temática, com o intuito de justificar que o caminho para uma educação de qualidade é investir na Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A visão para o futuro é a de professores e educadores com poder e liberdade, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (Declaração de Incheon, 2016).

Capítulo 3: Caraterização Da Formação De Professores

Neste Capítulo, propomos num primeiro momento, abordar a questão da formação de professores em Cabo Verde, como começou o ensino neste arquipélago, as primeiras escolas de formação que surgiram e a sua evolução ao longo dos tempos, até aos tempos atuais com enumeração de todas as escolas, universidades e institutos responsáveis pela formação de professores.

Analisamos, num segundo momento a formação do pessoal docente em Cabo Verde: inicial e contínua. Propomos exemplificar o papel de cada nível de formação segundo os documentos oficiais.

3.1 Formação de professores do Ensino Secundário em Cabo Verde

O ensino em Cabo Verde começou através da Igreja Católica, pelos Jesuítas, que tinham instalado o ensino em Portugal no ano de 1542, com a criação do Colégio de Jesus, em Coimbra. Conhecida pela "Instrução dos Párocos", a instrução em Cabo Verde era feita através do ensino da catequese, das primeiras letras e das normas morais (Vieira, 2014).

Tavares, Sales e Lima (2015) afirmam que formação de professores em Cabo Verde começou na segunda metade do século passado, em estreita relação com o Ministério da Educação da metrópole. Os mesmos apontam que no final dos anos 1960, face à opinião pública e à pressão dos movimentos de libertação fora, então, criada a primeira Escola de Habilitação dos Professorados do Ensino Primário (EHPEP) destinada aos professores ao nível de ensino primário.

Afonso, 2000, citado por Vieira (2014), explica que na tentativa de fazer face à falta de professores, na década de 1970, o enfoque foi o desenvolvimento das instituições vocacionadas para a formação de docentes. Uma dessas prioridades culminou com a criação da escola do Magistério Primário (MP) que se destinava a formar professores para dois níveis de ensino: o primário e o liceal, sendo a duração do curso consoante os níveis.

Em 1977, foi fundada, na Praia, a Escola de Formação de Professores para o Ensino Secundário (EFPES), que a partir de 1981, também, formou professores para o Ensino Básico Complementar (EBC). Em 1984 foi encerrada a Escola do Magistério Primário do Mindelo,

na ilha de S. Vicente, mantendo-se apenas a da Praia para o Ensino Básico Elementar (EBE) Tavares et al. 2015). A partir desta data, o Ensino Primário (EP) passa a designar-se de Ensino Básico (EB), estruturado em EBE, EBC e Curso Técnico Profissional (CTP).

Segundo o Decreto-lei nº18/88 de 9 de março, é criado no Ministério de Educação, o Instituto Pedagógico que surgiu devido á necessidade do ME em renovar o Ensino Básico no contexto de reforma global do sistema educativo, prevendo o alargamento da escolaridade obrigatória e a reformulação dos conteúdos programáticos desse nível de ensino.

O IP exercia as seguintes funções:

- A formação inicial de professores do Ensino Básico Integrado;
- A formação em exercício de professores do Ensino Básico Integrado;
- A investigação pedagógica orientada para elaboração de programas, manuais, textos e outro material pedagógico destinado a professores e alunos;
- A avaliação do Ensino Básico em articulação com a Inspeção-geral de Educação.

Em 29 de Dezembro de 1990, foi aprovada e promulgada a LBSE de Cabo Verde, lei nº103/III/90, que trouxe como consequência o alargamento da escolaridade obrigatória básica para 6 anos. Em 1994, através do Decreto Regulamentar nº12, de 29 de dezembro, foi criado o Instituto Pedagógico, nas cidades da Praia e do Mindelo, a partir das Escolas do Magistério Primário.

No ano letivo de 1997/1998, foi criado o Pólo do IP em Assomada, Santa Catarina, para responder as demandas formativas dos docentes do interior de Santiago. Enquanto o IP formava professores somente para o Ensino Básico, a partir de 1995 foi criado o ISE (Instituto Superior de Educação), que por sua vez lecionava e formava professores somente para o Ensino Secundário.

O Instituto Pedagógico (IP), criado pelo Decreto nº18/88 de 9 de março, passa a denominar-se Instituto Universitário de Educação (IUE) segundo o artigonº17/2012, 21 de junho. Este representa a efetivação da política do Governo em como a formação de docentes, a todos os níveis, deve ser superior, tendo em conta as novas competências requeridas aos professores e os desafios do Sistema Educativo.

O instituto forma e confere graus de licenciatura em Educação Básica, Complemento de licenciatura em Ensino Básico, graus de mestre, de doutor, cursos de estudos superiores profissionalizantes, e, nos termos da lei, outros certificados e diplomas. Alguns complementos da licenciatura são nas áreas de Língua Portuguesa, Estudos Cabo-Verdianos, Matemática, História e Geografia, e Educação Artística.

3.1.1 Escolas de formação de professores em Cabo Verde

Para além da Universidade de Cabo Verde, e do Instituto Universitário da Educação (IUE), atual FAED (Faculdade de Educação e Desporto), surgem outras universidades e Institutos que trabalham no âmbito de formação de alunos para vários mercados de trabalho, mas muitos formados para a docência, tais como: ISE – Instituto Superior de Educação (atual Universidade de Cabo Verde); o ISECMAR – Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar; o INIDA/CFA – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário/Centro de Formação Agrária; o ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais; a Universidade Jean Piaget; a Universidade do Mindelo (ex. IESIG); a Universidade Lusófona de Cabo Verde e a Universidade de Santiago (Tavares et al., 2015).

3.2 Formação do pessoal docente em Cabo Verde

A formação do pessoal docente compreende a formação inicial e a formação contínua, nos termos previstos no Decreto-legislativo nº2/2010 de 7 de maio, que aprova as bases do Sistema Educativo.

Segundo o mesmo decreto, a formação inicial confere a qualificação profissional para o exercício da função docente. Enquanto a formação contínua visa desenvolver e qualificar o pessoal docente e promover a eficácia e efetividade do sistema educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreira.

3.2.1 Formação inicial

A formação inicial é institucionalizada como passo fundamental da formação do docente, nos termos previstos no Decreto-legislativo nº2/2010. Esta formação deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no da articulação teórico-prática.

Esta formação prevê:

a) "*habilitar* os professores a *ensinar e a educar*",
b) "prestar informações aos docentes sobre todos os aspetos relacionados com a política educativa e o desenvolvimento científico e pedagógico,"
c) "promover e facilitar a investigação, a inovação e a utilização das novas tecnologias de informação";
d) "participar na preparação, realização e avaliação das reformas no sistema educativo, de caráter global ou parcelar",
e) "e promover e participar na produção de meios didáticos e proceder à sua introdução na prática escolar" (lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro).

3.2.2 Formação contínua

A formação contínua é percebida como um direito e um dever dos educadores de infância, dos professores e dos monitores dos ensinos básico e secundário. A formação contínua visa essencialmente melhorar a qualidade da ação docente permitindo uma atualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências Decreto - legislativo nº2/2010). "A formação contínua é da iniciativa das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas".

Deste modo, a formação contínua envolveria várias entidades formadoras o que na prática não ocorre, visto que "não existe uma estrutura formal responsável pela formação contínua de professores nem tão pouco projetos ou planos anuais articulados e consistentes de formação permanente conducente ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores" (Fernandes, 2018, p. 63).

Nos últimos tempos a formação contínua tem alcançado alguma importância dentro do Sistema Educativo com algumas ações de capacitação realizadas, principalmente referente à Educação Especial com o objetivo de preparar os docentes para as atualizações constantes do sistema (PEE, 2017)

No I Fórum Nacional de Educação, realizado em novembro de 2017, a formação contínua ganhou algum destaque. Na *Temática: Melhoria da Qualidade e Relevância do Sistema Educativo,* algumas propostas foram debatidas tais como a conceção e aprovação de um regime jurídico de formação contínua de professores de Cabo Verde (Ministério da Educação, 2017).

A formação inicial e a formação contínua devem ser atualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia. Por conseguinte, os métodos e os conteúdos de formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua atualização de conhecimento e de atitudes (Decreto-Legislativo nº2/2010).

Christensen e Inforsato (2009) realçam que para que a formação contínua atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor, precisa responder as demandas do próprio professor assim como identificar de forma clara as dificuldades na prática docente.

No entanto:

> Apesar de constar na legislação a formação de professores, tanto inicial como contínua, percebe-se que essas são vistas de maneira superficial e muitas vezes equivocada. No contexto de mudanças sociais, políticas, económicas e culturais em que vivemos atualmente, a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, é de extrema importância, pois é necessário estar sempre se reeducando para dar conta das novas demandas exigidas pela sociedade, uma vez que a educação tornou-se mais abrangente do que apenas a transmissão dos conhecimentos culturais relevantes. (p.607).

O que acontece na prática mostra-se completamente desfasado do que se prevê visto que as atividades de capacitação docente têm apresentado baixa eficácia. Essas atividades são desvinculadas da prática; dão excessiva ênfase a aspetos normativos e não traduzem projetos coletivos e institucionais. Como consequência, há desinteresse e reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional.

Capítulo 4: Metodologia De Estudo

Nesse capítulo pretendemos mostrar os caminhos utilizados para a realização deste trabalho através da descrição dos métodos utilizados, instrumentos de recolha de dados e técnicas de tratamentos dos dados obtidos.

4.1 Enquadramento

Este trabalho busca compreender dentro do contexto escolar o contributo da formação contínua na senda de política pública para o desenvolvimento sustentável e por motivos de proximidade ao interior de Santiago, decidimos fazer o trabalho de investigação nas Escolas Secundárias de Santiago Norte.

Esta investigação tem como ponto de partida o seguinte problema:

Quais as áreas prioritárias de formação contínua, percecionadas pelos professores, diretores e subdiretores pedagógicos do ensino secundário de Santiago Norte, que podem dar resposta aos desafios do desenvolvimento sustentável?

Este trabalho busca compreender dentro do contexto escolar o contributo da formação contínua na senda de política pública para o desenvolvimento sustentável.

Como objetivos específicos escolhemos:

1. Analisar as perceções dos professores, diretores e subdiretores pedagógicos sobre a importância da formação contínua de professores.
2. Estudar a importância atribuída à formação contínua de professores nos documentos oficiais.
3. Analisar as perceções dos diretores e subdiretores pedagógicos sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).
4. Diagnosticar/Identificar as áreas de formação contínua de professores para responderem aos desafios do desenvolvimento sustentável (ODS4).

A investigação fundamentou-se em quatro etapas fundamentais: na primeira, procedeu-se a análise da literatura disponível e legislação que abordam a formação contínua dos professores e o desenvolvimento sustentável; na segunda construiu-se e realizou-se entrevistas a alguns

responsáveis da educação nos concelhos (diretores e subdiretores pedagógicos), que depois serviram de suporte para os questionários.

Numa terceira etapa aplicou-se questionários aos professores de Escolas Secundárias de Santiago Norte; e numa quarta etapa analisaram-se e interpretaram-se os resultados obtidos.

4.2 Opção metodológica

A metodologia adotada neste estudo extensivo fundamenta-se numa investigação qualitativa, complementada por dados quantitativos, numa tentativa de se chegar a conclusões com a maior fiabilidade possível, sustentadas em dados que serão recolhidos através de diferentes técnicas e tratados com o maior rigor e profundidade. Com efeito, "sendo a investigação educativa uma investigação do porquê, exige-se não uma única metodologia, mas antes uma pluralidade metodológica" (Pacheco, 1995, p.21).

Portanto, o intuito deste trabalho é o de conhecer, da melhor forma possível, as áreas prioritárias de formação contínua dos professores das ES de Santiago Norte, através de entrevistas, realizadas aos diretores e subdiretores pedagógicos das escolas e questionários, aplicados aos professores.

4.3 Caraterísticas da população

Segundo Ghiglione e Matalon (2001), a população é um todo, um universo, um conjunto definido de elementos que possuem determinadas caraterísticas.

Neste estudo, a população é constituída por todos os professores, diretores e subdiretores pedagógicos das escolas secundárias de Santiago Norte.

Por ser uma população bastante grande para os procedimentos da investigação serem aplicados a todos os seus elementos, recorreu-se à seleção de uma amostra que nada mais é do que "uma parte da população, possuidora de todas as caraterísticas desta, representando-a na sua totalidade" (Sousa, 2005, p.65).

Relativamente a amostra, optou-se pela utilização do método de amostragem não probabilístico – amostragem por conveniência. Neste tipo de amostra os inquiridos são

selecionados de acordo com a conveniência do pesquisador, ou seja, os membros da população mais fáceis e disponíveis.

Optou-se pela escolha deste método por ser rápido, barato e fácil, contudo tem a desvantagem de não se conseguir extrapolar os resultados com confiança para a população, ou seja, os resultados e as conclusões só se aplicam a amostra (M. M. Hill & A. Hill, 2009).

Santiago Norte possui 10 escolas secundárias, distribuídas por 6 concelhos: São Lourenço dos Órgãos (1), São Salvador do Mundo (1), Santa Catarina (3), Tarrafal (2), São Miguel (2) e Santa Cruz (1). Cada escola secundária possui um diretor e um subdiretor pedagógico, e escolhemos 3 diretores e 3 subdiretores pedagógicos para as entrevistas. Esse número corresponde a 30% da população alvo.

A população de professores do ensino secundário de Santiago Norte é de 877. Para o questionário foram inquiridos setenta e cinco (75) professores, que correspondem a 8,5% da população alvo. Entretanto, no processo de codificação dos mesmos, seis (6) foram anulados por não reunirem as condições necessárias, pelo que as análises foram feitas utilizando somente 69 questionários o que corresponde a 7,9% da população alvo.

4.4 Instrumentos de recolha de dados

No que respeita à recolha de dados, utilizou-se análise documental e procedimentos metodológicos associados às duas formas de inquérito. Com efeito, a par de questionários de tipo fechado (característicos de abordagens quantitativas) recorreu-se a modos de questionamento mais aberto, como entrevistas (característicos de abordagens qualitativas).

Depois da análise documental, e a triangulação das informações com a entrevista e o questionário, foi possível analisar os dados de acordo com os objetivos pretendidos e com a realidade Cabo-Verdiana.

Fomos entrevistar um grupo de diretores e subdiretores pedagógicos de escolas secundárias de Santiago Norte e através dos dados obtidos, construímos um questionário. O questionário comporta perguntas fechadas com uma escala de tipo Likert, e foi aplicado aos professores do ES das escolas secundárias de Santiago Norte.

4.4.1 Análise Documental

A análise documental pode ser compreendida como um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estudo posterior, a sua consulta e referenciação (Bardin, 1995). O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo). O estudo de documentos escritos constitui uma técnica de recolha de informação de que fizemos uso nesta investigação em conjugação com outras técnicas, pois a informação contida nos documentos é de natureza seletiva, podendo, por isso, conter omissões, com o sentido de não dar a conhecer aspetos que se consideram inconvenientes, por não se reconhecer relevância neste ou naquele aspeto, no contexto da sua produção.

4.4.2 Entrevista semiestruturada

A utilização de entrevista, mostra uma posição mais relacional e humanista de conceber a investigação científica, visto entrar num campo psicológico de cada sujeito entrevistado (Gonçalves, 2004), e ser um procedimento basilar para aceder à linguagem e aos valores dos investigados (Quivy & Campenhoudt, 1998).

O recurso às técnicas de entrevistas exploratórias foi utilizado no sentido de compreender os pontos de vista dos sujeitos, bem como no querer explorar aspetos relevantes, emergentes das suas perceções, aprofundar e clarificar o fenómeno em análise, permitindo, também, a elaboração do questionário.

De acordo com Estrela (1994), na área de educação, as entrevistas fornecem dados de opinião que permitem avançar pistas para a caracterização da situação educativa, conhecer o professor enquanto interveniente educativo, bem como as suas crenças, perspetivas e expetativas, ou seja, os quadros de significância que condicionam as suas opiniões.

Quando se pretende aprofundar um certo domínio ou verificar a evolução de um já conhecido, a utilização deste tipo de entrevista permite usar o guião de forma flexível sempre que for

pertinente, embora o esquema possa ser estruturante impondo *um quadro de referência* para o entrevistador (Sousa, 2007).

Estrela et al. (1999) referem que as entrevistas permitem a troca interpessoal e uma maior profundidade na recolha de dados, fornecendo informação mais rica e detalhada no processo de análise de necessidades. Além disso, as entrevistas quando feitas de forma exploratórias servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho.

Geralmente existe ambiguidade, visto não haver esse quadro de referência ao nível dos pontos específicos (categorias), e o discurso depender sempre do entrevistado (Ghiglione & Matalon 2001). Essa liberdade e ambiguidade próprias deste tipo de entrevista, permitirão aos entrevistados falar abertamente sobre o assunto abordado (Quivy & Campenhoudt, 1998).

De acordo com o que se pretende das entrevistas, entre as opções mais estruturadas e as menos estruturadas, pareceu-nos mais adequados aos interesses deste estudo os tipos de entrevista semiestruturada, designada para alguns por semidirecta, que permite o contacto direto com o campo de investigação, viabilizando a recolha de informações; e a conversa informal realizada na sequência de situações de observação, com o sentido de clarificar pontos duvidosos no quadro de significados atribuídos às ações dos sujeitos observados.

Quanto à tipologia da entrevista semiestruturada Quivy e Campenhoudt (1998) referem duas situações: a entrevista centrada no acontecimento ou numa experiência ligada a um determinado facto, sendo que, para realizá-la o entrevistador deve munir-se de uma lista de tópicos precisos relativos ao tema em estudo.

Portanto, a preparação das entrevistas levou à conceção de um guião que foi encaminhado, de modo adaptado às sequências discursivas dos próprios entrevistados aquando da sua realização.

Seguidamente passamos a apresentação do guião que elaborámos para as entrevistas. A finalidade da entrevista era a de permitir a construção do questionário. Assim, o objetivo da entrevista foi o de recolher dados relativos às perceções, sobre formação contínua, institucionalização da mesma, desejos de formação, dificuldades e problemas percebidos no

exercício profissional de professores, e políticas de DS, tomando como perceções a dos dirigentes e subdiretores pedagógicos das escolas secundárias de Santiago Norte.

Delineámos cinco blocos temáticos (ver em anexo), que foram especificados de acordo com os objetivos desse trabalho. Cada bloco contém um conjunto de tópicos que se revelaram importantes para a condução da entrevista e estão assim apresentadas:

- **Bloco A - Legitimação da Entrevista.**
  No Bloco A o objetivo era informar os entrevistados acerca do trabalho a realizar e garantir confidencialidade das informações.

- **Bloco B- Perceções sobre formação contínua.**
  No Bloco B pretendíamos recolher informações que permitiram entender as perceções dos entrevistados no que concerne a formação contínua e qual a importância dada.

- **Bloco C- Problemas e Dificuldades enfrentados pelos professores relativamente aos programas das disciplinas.**
  Neste bloco procuramos conhecer e identificar problemas e dificuldades que os entrevistados consideraram que os professores enfrentam na utilização dos programas atuais e na prática docente. Para além das dificuldades, o objetivo deste bloco era conhecer as propostas para solucionar as mesmas ou que a formação contínua poderia resolver.

- **Bloco D - Perceções sobre EDS nos programas/ currículos.**
  No Bloco D pretendíamos recolher dados sobre a perceção dos entrevistados relativamente a política de Desenvolvimento Sustentável em Cabo Verde, assim como a inclusão de temas de DS tanto em disciplinas já existentes, como também em programas de formação inicial dos professores.

- **Bloco E - Formação desejada na senda de políticas para o DS.**
  Esse último bloco tinha como objetivos recolher dados que permitissem saber das propostas de temas/conteúdos desejados para futuras ações de formação contínua de professores.

Seis (6) dirigentes/ subdiretores pedagógicos foram entrevistados sendo que todos já exerceram a profissão docente. Todos os diretores entrevistados possuem licenciatura ou pós-graduação e um dos subdiretores pedagógicos encontra-se no curso de doutoramento.
Alguns dos entrevistados ainda estavam na fase inicial como dirigente de Ensino Secundário e outros já contam com vários anos de experiência na direção ou subdireção pedagógica.
Um dos entrevistados pertence a localidade onde se insere a escola, sendo para ele uma vantagem por conhecer melhor as necessidades de cada aluno.
As sessões de entrevista tiveram uma duração de 10 a 15 minutos e optou-se sempre por um ambiente mais calmo e sem interferências que dificultassem na conceção das respostas.
Com a permissão dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas e numa etapa seguinte, fez-se a transcrição das mesmas para uma melhor análise dos conteúdos que pode ser visto nos Anexos.

4.4.3 Questionário

Para a recolha de dados, foi elaborado um questionário do tipo fechado através dos dados obtidos das entrevistas e de pesquisas bibliográficas.
Para Tuckman (2000), os questionários podem comportar perguntas abertas ou fechadas, sendo as primeiras escritas pelos participantes, com as suas próprias palavras e obrigando as segundas a escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo investigador. Para esse autor ambos os tipos apresentam vantagens e desvantagens: o primeiro possui um rico potencial de informação detalhada e por vezes inesperada; o segundo possui uma grande facilidade na análise estatística das respostas.

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), o inquérito por questionário pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar. O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados rigorosamente padronizada, tanto no texto das questões e das respostas como na sua ordem, de forma a garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos.

Os questionários permitem transformar em dados a informação comunicada diretamente pelos sujeitos. Ao possibilitar o acesso ao que está "dentro da cabeça da pessoa," estes processos tornam possível fazer emergir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que

gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Embora estes apresentem limitações que impedem obter determinadas informações, e o questionamento é mesmo assim, a via que pode ser (e muitas vezes é) a mais eficiente (Tuckman, 2000).

Quivy e Campenhoudt (1998) apontam a superficialidade das respostas que não permitem a análise de certos processos, a individualização dos questionados que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais, como aspetos críticos.

Optámos por esta técnica nuclear de recolha de dados, tendo a consciência das suas limitações e da sua adequação à investigação a realizar. Sendo o questionário uma técnica muito estruturada, a sua eficácia advém da sua aplicabilidade a uma população vasta e dispersa e das suas possibilidades de tratamento estatístico e análises interpretativas de conteúdo.

Antes da aplicação final do questionário, foram aplicados um pré-questionário e um guião a uma população bastante reduzida, com o propósito de respeitar procedimentos relacionado a definição das questões, à elaboração, à aplicação e à análise dos resultados, bem como de retificar alguns aspetos que poderão suscitar dúvidas aos inquiridos ou qualquer outro tipo de equívoco, para além desses instrumentos terem sido submetidos, também, a uma validação facial pelos especialistas.

Previamente à aplicação dos questionários contactámos as respetivas Direções das Escolas, a fim de tomarem conhecimento do objetivo da nossa deslocação aos respetivos estabelecimentos de ensino, e que nos concederam a respetiva autorização, quer por via formal quer por via informal.

O Questionário aplicado aos professores do ensino secundário de Santiago Norte (constituída por 6 concelhos) é constituído por questões fechadas de resposta condicionada, com escala discreta, tipo Likert, de cinco níveis, sendo: "1- sem interesse; 2- pouco interesse; 3- algum interesse; 4- interesse; 5- muito interesse"; e também escala referente a avaliação, sendo: "1- muito inadequado: 2- inadequado; 3-adequado; 4- muito adequado; 5- não sabe/não responde. A ordem e formulação dos itens foram fixadas antecipadamente com a forma de objetivos de formação, e a pessoa inquirida deve responder, escolhendo a resposta que melhor lhe convém.

Este questionário obedeceu a um agrupamento em torno de duas partes. A estrutura da I Parte corresponde ao levantamento dos dados relativo às variáveis da situação (idade, sexo, formação académica, situação profissional, anos de experiência na profissão docente, concelhos da escola onde leciona, número de alunos por escola). A estrutura da II Parte, corresponde a formação contínua e DS e compunha dimensões relacionadas com disciplinas/áreas que podem trabalhar temas de DS, ações de formação, que foram criadas a partir do conteúdo das entrevistas, e finalmente a inclusão dos 17 ODS segundo a Agenda 2030.

O Questionário foi pré testado de acordo com as sugestões que visam esclarecer aspetos relacionados com a clareza de linguagem, o significado e a dificuldade das questões, o tempo necessário para responder ao questionário, o interesse/relevância das questões colocadas (Tuckman, 2000 e Ghiglione & Matalon, 2001).

4.5 Técnicas de análise e tratamento dos dados

4.5.1 Análise Estatística

Os dados recolhidos através do inquérito aos professores do ensino secundário de Santiago Norte foram objeto de uma leitura *informatizada* e tratados estatisticamente através do programa: SPSS 23. (*Statistical Package for the Social Sciences*). Todos os valores percentuais apresentados foram calculados em relação ao número total de respondentes/referências a cada item/resposta, e em relação às dimensões/categorias dos questionários.

4.5.2 Análise de Conteúdos

As entrevistas foram tratadas na base da análise de conteúdo. Basicamente, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 1995) e constitui uma das técnicas usadas para o tratamento das entrevistas. As seis entrevistas realizadas constituíram o *corpus* da análise efetuada, visto ter sido produzido expressamente para o presente estudo (Vala, 1986, citado por Leite, 1997).

A categorização dos elementos das entrevistas mostrou alguma complexidade, visto que, com frequência, as unidades de significação encontradas poderiam ser inscritas em mais de uma categoria de análise. Neste caso utilizámos o método de "comparação constante" (Lemos, 1993, citado por Leite, 1997), agrupando e reagrupando o material idêntico ou semelhante e, isolando, numa primeira fase, o material original.

Após ter transcrito o conteúdo de cada entrevista, efetuámos uma leitura flutuante (Bardin, 1995), com o objetivo de compreender o sentido global do texto e colocar hipóteses de categorização e como unidade de contexto, considerámos a entrevista completa.

Seguidamente, separámos o conteúdo de entrevista em unidades de registo. Unidades de registo são as frases ou partes de uma frase que contivessem sentido próprio. As unidades de registo são, assim, fragmentos das respostas do entrevistado com sentido autónomo para o objetivo da investigação (Estrela, 1994). Estas unidades de registo foram depois transformadas em indicadores. O uso de indicadores permite comparar e agrupar várias unidades de registo, do mesmo ou de vários entrevistados e favorece os processos de quantificação e a posterior leitura dos resultados (Leite, 1997).

Após várias leituras do conteúdo das entrevistas, e em função do significado dos indicadores, num processo de constante análise, definição e redefinição, foram-se formando as diversas categorias e subcategorias, procurando assim que as mesmas fossem pertinentes e objetivas.

Para a criação de categorias e subcategorias, tivemos em consideração as características apontadas por Bardin (2008) como essenciais na categorização: homogeneidade (coerência interna do tipo de categorias e subcategorias criadas), exaustividade (enquadrando todos os indicadores), exclusão mútua (cada indicador apenas pode ser inserido numa subcategoria, e cada subcategoria apenas pode ser inserida numa categoria) e pertinência para os objetivos do estudo.

Finalmente, como unidade de enumeração, utilizou-se a unidade de registo. Assim, as entrevistas foram codificadas com uma inicial maiúscula (E1...E6) e de acordo com um número que se lhe juntou, correspondendo à sua localização na respetiva entrevista efetuada.

Capítulo 5: Apresentação E Discussão Dos Resultados

5.1 Apresentação dos dados

O primeiro objetivo na apresentação dos resultados desta investigação foi o de organizar os dados obtidos e transmiti-los de melhor forma. A pesquisa de campo deu-se em duas fases. Deste modo a apresentação dos dados será feita em duas fases respetivamente: primeiro, são apresentados os resultados das entrevistas semiestruturadas, feitas aos diretores e subdiretores pedagógicos de algumas escolas de Santiago Norte, e de seguida apresenta-se os dados facultados pelos questionários aplicados aos professores de escolas secundárias de Santiago Norte.

5.1.1 Dados obtidos das entrevistas feitas aos diretores e subdiretores pedagógicos das Escolas Secundárias de Santiago Norte

Em seguida, passa-se a apresentação dos dados obtidos após a análise de conteúdo das entrevistas que será apresentada para consulta em anexo.

Os dados obtidos nas entrevistas deram origem a 7 categorias:

1. Perceção sobre a formação contínua de professores.
2. Perceção sobre a institucionalização da formação contínua.
3. Formação para responder ao currículo.
4. Dificuldades na prática profissional.
5. Soluções para ultrapassar as dificuldades.
6. Perceção sobre EDS.
7. Temas/ conteúdos do DS desejados para futuras formações.

- **Categoria 1:** "*Perceção sobre a formação contínua de professores"*

A leitura da tabela 1 permite-nos observar que, da análise das entrevistas, e no que se refere as perceções sobre a formação contínua de professores, os entrevistados tendem a centrar a opinião relativamente a "ter formação contínua" e a para que serve".

Na subcategoria "ter formação contínua", mais de metade dos entrevistados (66,7%) perceciona ser "necessário" ter uma formação contínua, enquanto 30% das referências mostram que ter uma formação contínua é "significativo" (50%).

Tabela 1 - Perceção sobre a formação contínua de professores

Subcategorias	***Indicadores***	**U. R.**		**U. E. N = 6**	
		Freq.	%	Freq.	%
Ter formação contínua	Necessário	7	70	4	66,7
	Significativo	3	30	3	50
	Total	**10**	**100**	**4**	**66,7**
Finalidade da formação contínua	Se atualizar	5	38,5	5	83,3
	Responder aos desafios	6	46,1	4	66,7
	Melhorar o ensino/ aprendizagem	2	15,4	2	33,3
	Total	**13**	**100**	**5**	**83,3**

Matriz: **U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

A necessidade de ter formação contínua é algo que os entrevistados apontam no decorrer das entrevistas assim como o fato de acharem ser indispensável. Segundo afirma um dos entrevistados a formação contínua "*tem que ser necessária, porque nós somos professores e temos necessidade sempre de inovar...*", portanto, "*seria essencial que se garantisse a formação contínua dos professores*" (E4).

No que concerne a "finalidade da formação contínua", 83,3% dos entrevistados mostra que a formação contínua ajuda a se atualizar. Por estarmos "*numa sociedade que acompanha o desenvolvimento e a globalização" (E3)*, os entrevistados mostram essa necessidade e podemos dessa forma constatar que um professor não atualizado, tem mais dificuldades na prática letiva.

A unidade de enumeração mostra que este é um indicador em que os entrevistados mostram semelhança nas respostas, assim como nos mostra as entrevistas 1 e 4 respetivamente: "*o mundo avança, e com ele vem uma imensidão de atualizações, principalmente no ensino"; "nós somos professores e temos necessidade sempre de inovar porque sempre há novidade"*.

Quatro dos entrevistados, (66,7%) correspondente a 6 referências, são da opinião que a formação contínua ajuda a responder aos desafios que se encontram no quotidiano: "*é preciso ser contínua para ajudar a ultrapassar novos desafios"* (E3). Já um terço dos entrevistados opina que ter formação contínua melhora o ensino/ aprendizagem.

Alguns dos entrevistados mostram essa necessidade de formação dos professores para o seu desempenho profissional no sentido de levar os jovens e as crianças, não só a encararem o futuro com confiança, mas a construí-lo, por si mesmos, de maneira determinada e responsável. Neste sentido, uma formação contínua serve "para *dar resposta aos novos desafios"*, que podem ocorrer dentro e fora da sala de aula. Posto isso, "*é necessário haver sempre outras informações, outros conhecimentos*" (E1).

- **Categoria 2:** "*perceção sobre a institucionalização da formação contínua"*

Na categoria "perceção sobre a institucionalização da formação contínua", os entrevistados apontam opiniões diversas como se pode verificar na tabela 2.

Assim, *ser importante, obrigatório para todos, precisa ter organização* ou mesmo *ser responsabilidade do Ministério,* aparecem como perceções, referidas pelos entrevistados.

Tabela 2 - Perceção sobre a institucionalização da formação contínua

Indicadores	**U. R.**		**U. E. N = 6**	
	Freq.	%	Freq.	%
Conveniente	3	25	3	50
Obrigatório para todos	4	33,3	3	50
Precisa de organização	3	25	2	33,3
Responsabilidade do Ministério	2	16,7	2	33,3
Total	**12**	**100**	**3**	**50**

Matriz: **U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

Os entrevistados (50%) mostram a conveniência da institucionalização da formação contínua. Isso irá ajudar muitos professores na prática letiva e facilitar na tomada de decisões.

Os entrevistados salientam que se precisa de organização em tudo o que se refere a formação contínua e a sua institucionalização já que "*quando as coisas são bem organizadas, têm mais para andar*" (E1). *"Independente do que está a ser institucionalizado, o que importa é mostrar alguma preocupação com a organização"* (E1);

Quatro das referências, apontam que deveria ser obrigatório para todos, ou mesmo responsabilidade do Ministério. Nas palavras dos entrevistados (2 e 4) "*é responsabilidade do Ministério garantir a formação contínua*" ou então "*o Ministério deveria ter um plano de formação contínua…*" (E2), isto porque dessa forma seria obrigatório para todos e "*não depende da individualidade ou disponibilidade*" (E3). Quando a formação contínua for institucionalizada "*já todos terão que o fazer*" (E3).

- **Categoria 3:** *"Formação para responder ao currículo"*

Na categoria "formação para responder ao currículo" o objetivo era saber a perceção dos entrevistados relativamente a haver ou não formação atempada para responder as demandas do currículo ou as dificuldades na prática. Nisto surgiram 2 categorias que apontam os *aspetos positivos* e os *aspetos negativos* encontrados. Metade dos entrevistados (50%) opina que "há sempre intenção" de proporcionar formação. Já 66,7% dos entrevistados expõem *não haver preocupação* com a formação contínua.

Tabela 3 - Formação / ação de formação para responder ao currículo

Subcategorias	***Indicadores***	**U. R.**		**U. E. N = 6**	
		Freq.	%	Freq.	%
Aspetos positivos	Há sempre intenção	5	100	3	50
	Total	**5**	**100**	**3**	**50**
Aspetos negativos	Não há preocupação	4	100	4	66,7
	Total	**4**	**100**	**4**	**66,7**

Matriz: **U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

Enquanto alguns dos entrevistados são cientes de que existem vários problemas ainda por resolver que dificultam proporcionar uma formação atempada - *"as vezes as nossas respostas não estão de mãos dadas com os desafios que vão aparecendo"* (E1) - outros mostram que não há preocupação com uma formação contínua.

Nas palavras dos entrevistados as escolas mostram essa preocupação e tentam fazer palestras, encontros de reciclagem, pequenas formações, chamadas de atenção, partilha e trocas de ideias e experiências para apoiar os professores e elevar o nível de trabalho e de autoestima.

- **Categoria 4:** *"Dificuldades na prática profissional"*

Na categoria "dificuldades na prática profissional", emergiram 3 categorias que da análise feita podem mostrar que as dificuldades que aparecem na prática profissional podem ser *relativas ao próprio professor, relativas a relação aluno/professor* e *relativas ao conteúdo.*

Tabela 4 - Dificuldades na prática profissional

Subcategorias	***Indicadores***	**U.R.**		**U.E. N = 6**	
		Freq.	%	Freq.	%
Relativas ao próprio professor	Falta de apoio e de preparação	3	60	3	50
	Resistência em receber formação	2	40	1	16,6
	Total	**5**	**100**	**3**	**50**
Relativas a relação aluno/professor	Lidar com alunos com NEE	1	10	1	16,6
	Lidar com situações da indisciplina	4	40	3	50
	Dificuldade em avaliar os alunos	3	30	2	33,3
	Falta de interesse dos alunos	2	20	1	16,6
	Total	**10**	**100**	**3**	**50**
Relativas aos conteúdos	Não corresponde a realidade dos alunos	1	25	1	16,6
	Programas extensos e pouco tempo	2	50	1	16,6
	Questões políticas	1	25	1	16,6
	Total	**4**	**100**	**1**	**16,6**

Matriz: **U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

Nas dificuldades "relativas ao próprio professor", metade dos entrevistados (50%) fala da *falta de apoio e preparação*. Indicador esse que corresponde a 60% das referências.

Para além de não haver preparação de alguns professores para as demandas do currículo, ainda há professores que resistem em receber formação. "*Professores com um ou dois anos a faltar para a reforma mostram resistência para atualizações*" (E5). Na opinião desse entrevistado, muitos professores com muitos anos de carreira docente não se preocupam com atualizações, e muitos resistem por achar que já não lhes serve de muito ter formação.

Na subcategoria "relativa à relação aluno/professor", aparecem indicadores como a) *lidar com alunos com NEE,* b) *lidar com situações de indisciplina,* c) *dificuldade em avaliar os alunos* e d) *falta de interesse dos alunos,* sendo que o segundo indicador aparece como o mais referido pelos entrevistados (50%).

"*Verificamos muitas dificuldades no domínio da turma, situações de indisciplina, desvios que os professores muitas vezes não estão preparados para lidar*" (E4), o que dificulta o trabalho do professor assim com a aprendizagem dos alunos e muitas vezes leva a reprovação ou a perda de ano por falta.

Para além dessas situações de indisciplina, e também como consequência da falta de preparação, alguns professores sentem dificuldades em "*garantir o equilíbrio emocional dos alunos que se sentem injustiçados*" (E4) e também *"nos níveis do 7º e 8º, há uma exigência de colocar vários itens de avaliação que complica as vezes porque nem sempre os professores seguem esse caminho"* (E5).

Nas dificuldades "relativas aos conteúdos", 50% das referências apontam para a questão de *programas extensos*. Já os indicadores: *não corresponde a realidade dos a*lunos e *questões políticas,* surgem ambos com 25% das referências.

- **Categoria 5:** *"Soluções para ultrapassar as dificuldades"*

No que diz respeito a categoria "soluções para ultrapassar as dificuldades", surgiram 2 subcategorias que mostram que as soluções podem aparecer através do "melhoramento da formação do professor" e através do "apoio ao professor".

Para melhorar a formação do professor, um terço dos entrevistados opina que a "determinação de temas prioritários" para os professores trabalharem poderia ajudar muito as dificuldades do sistema.

A revisão curricular também foi outra solução indicada pelos entrevistados com 33,3% das referências. Assim como explana um dos entrevistados: "*rever o programa nacional com alguma especificidade no sentido de se adaptar a cada comunidade*" (E3), por exemplo, seria uma solução viável.

Tabela 5 - Soluções para ultrapassar as dificuldades

Subcategorias	***Indicadores***	**U. R.**		**U. E. N = 6**	
		Freq.	%	Freq.	%
Melhorar a formação do professor					
	Determinação de temas prioritários	2	50	2	33,3
	Revisão curricular	2	50	2	33,3
	Total	**4**	**100**	**2**	**33,3**
Apoiar o professor	Envolvimento na tomada de decisões	2	100	2	33,3
	Total	**2**	**100**	**2**	**33,3**

Matriz: **U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

Na subcategoria "apoiar o professor", para os entrevistados, os professores precisam participar e ser envolvidos na tomada de decisões, visto serem agentes educativos que estão diretamente ligados aos alunos e as suas necessidades.

Os indicadores levam-nos a deduzir que antes de se fazer um plano de formação contínua de professores, o primeiro passo seria rever o currículo completo e identificar os aspetos que devem ser priorizados. Para além disso, os entrevistados dão a perceber que os professores

não participam nas decisões que lhes afetam a vida profissional. O essencial seria envolver-lhes antes de criar o plano de formação contínua com as devidas atualizações.

Um dos entrevistados explica que muitos problemas surgem por causa da falta de preparação do professor ou do esgotamento e sendo assim uma solução seria: "*uma formação que trabalhasse a inteligência emocional para garantir que a atitude do professor seja a mais correta*" (E4).

- **Categoria 6:** *"Perceção sobre EDS"*

No que concerne a "perceções sobre EDS", emergiram subcategorias em que os entrevistados poderiam opinar sobre "política de DS em Cabo Verde", "temas de DS nas disciplinas já existentes" e também sobre "temas de DS na formação inicial".

Quanto à primeira subcategoria, mais de metade dos entrevistados opina ser algo "desafiador". Para estes, a questão da Educação par o Desenvolvimento Sustentável em Cabo Verde "*é um desafio muito grande tendo em conta a natureza do próprio país*. Para além disso, trabalhar o DS requer que os professores tenham conhecimentos teóricos, para serem colocados na prática, e assim saber como ensinar aos alunos de melhor modo. Para que isso resulte, "*Há uma necessidade muito grande de reforçar em CV a política do DS"* (E5).

Tabela 6 - Perceção sobre EDS

Subcategorias	*Indicadores*	**U. R.**		**U. E. N = 6**	
		Freq.	%	Freq.	%
Política de DS em Cabo Verde	Desafiador	6	100	4	66,6
	Total	**6**	**100**	**4**	**66,6**
Temas de DS nas disciplinas já existentes	Relevante	4	28,57	3	50
	Utilizado nas salas de aulas	6	42,85	3	50
	Utilizado de modo transversal	4	28,57	3	50
	Total	**14**	**100**	**3**	**50**
Temas de DS na formação inicial	Pode ser incluído	5	100	3	50
	Total	**5**	**100**	**3**	**50**

Matriz: **U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

No que se refere à subcategoria "temas de DS nas disciplinas já existentes", os entrevistados opinaram sobre a relevância desses temas na sala de aula. Assim surgiram indicadores que mostram "ser relevante"; "ser utilizado nas salas de aulas" e também "ser utilizado de modo transversal" todos com 50% das referências.

Embora alguns dos entrevistados mostram não saber realmente como pode ser inserido, mostraram claramente essa importância de incluir temas de DS em disciplinas já existentes e salientam que *"se se fizer uma análise profunda e até uma revisão em termos de manuais escolares incluindo temas do DS com certeza que seria um dos caminhos para o sucesso"* (E3); ou então *"inclusão de temas não em uma disciplina, mas incluir em várias disciplinas seria muito bom"* (E2).

Os entrevistados fazem notar que várias disciplinas podem trabalhar temas de DS nas salas de aulas. Algumas disciplinas/áreas disciplinares apontadas são: Línguas; EPC; disciplinas exatas; Geografia, História, Empreendedorismo, EPC e DES, etc.

Para além de opinar sobre a inclusão de temas de DS em disciplinas já existentes, os entrevistados mostraram a importância de ser trabalhados temas de modo transversal. Assim, para os mesmos *"colocar temas de modo transversal seria muito melhor".* Os entrevistados desejam que "*fossem introduzidos temas que fossem obrigatórios para que todos os alunos tivessem essa noção"* de sustentabilidade.

- **Categoria 7:** *"Temas/conteúdos do DS desejados para futuras formações"*

Na última categoria "temas/conteúdos do DS para futuras formações", o objetivo era recolher dados que permitissem saber dos desejos dos entrevistados relativamente a futuras formações com as políticas de DS incluídas.

Os entrevistados mostraram bastante otimistas acerca desse propósito e de inserir tópicos relacionados com o DS em futuras formações.

Assim, metade dos entrevistados explana que temas relacionados com a "realidade do país", seria muito interessante. Tópicos como o "*alcoolismo"* (E2), a "*falta da chuva"* (E3 e 5), "*mau ano agrícola"* (E5), e outros temas relacionados com as comunidades escolares, se destacaram durante as entrevistas. Para esses entrevistados, esses tópicos de certa maneira podem ajudar a alcançar o desenvolvimento sustentável.

Tabela 7 - Temas/ conteúdos do DS desejados para futuras formações

Subcategorias	***Indicadores***	**U.R.**		**U.E. N= 6**	
		Freq.	%	Freq.	%
Apoio teórico – prático na prática letiva	Relacionados com a realidade do país	3	37,5	3	50
	Relacionados com os 17 ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável)	5	62,5	3	50
	Total	**8**	**100**	**3**	**50**

Matriz: **U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

Uma larga maioria (62,5% das referências), destacou temas que já se encontram nos 17 ODS tais como: uso racional dos recursos, energia, fiscalidade, alimentação, saúde, questões ambientais, pobreza, água, entre outros. Para estes, os temas são essenciais para serem tratados desde o início de uma formação de professores.

5.1.2 Síntese dos dados obtidos nas entrevistas feitas aos diretores e subdiretores pedagógicos das Escolas Secundárias de Santiago Norte

Em síntese, após a análise dos dados das 6 entrevistas, pudemos constatar que mais de metade dos entrevistados (66,7%) perceciona ser "necessário" ter uma formação contínua, porque há necessidade de inovar e assim acham também ser indispensável.

Quanto a finalidade da formação contínua, os entrevistados mostraram que a formação contínua ajuda a se atualizar. Por estarmos "*numa sociedade que acompanha o desenvolvimento e a globalização" (E3)*, ou seja, um professor não atualizado, tem mais dificuldades na prática letiva.

A formação contínua também ajuda a responder aos desafios que se encontram no quotidiano assim como melhora também o ensino/ aprendizagem.

Alguns dos entrevistados mostraram essa necessidade de formação dos professores para o seu desempenho profissional no sentido de levar os jovens e as crianças, não só a encararem o futuro com confiança, mas a construí-lo, por si mesmos, de maneira determinada e responsável.

Os entrevistados mostraram estar cientes de que existem vários problemas ainda por resolver que dificultam proporcionar uma formação atempada. Nas palavras dos entrevistados as escolas mostram essa preocupação e tentam fazer palestras, encontros de reciclagem,

pequenas formações, chamadas de atenção, partilha e trocas de ideias e experiências para apoiar os professores e elevar o nível de trabalho e de autoestima.

Relativamente a institucionalização da formação contínua, os entrevistados apontaram diversas opiniões, nomeadamente: *ser importante, obrigatório para todos, precisa ter organização* ou mesmo *ser responsabilidade do Ministério*. Para os mesmos, a institucionalização da formação contínua irá ajudar muitos professores na prática letiva e facilitar na tomada de decisões e insistiram na questão da necessidade de um plano.

Várias dificuldades foram apontadas, que para os entrevistados, a formação contínua ajudaria a colmatar. Alguns apontaram a *falta de apoio e preparação*. Para além de não haver preparação de alguns professores para as demandas do currículo, ainda há professores que resistem em receber formação. "*Professores com um ou dois anos a faltar para a reforma mostram resistência para atualizações*" (E5). Na opinião desse entrevistado, muitos professores com muitos anos de carreira docente não se preocupam com atualizações, e muitos resistem por achar que já não lhes serve de muito ter formação.

Quanto as "dificuldades relativas à relação aluno/professor", apareceram aspetos como: *lidar com alunos com NEE, lidar com situações de indisciplina, dificuldade em avaliar os alunos* e *falta de interesse dos alunos.* Pudemos verificar que a questão da indisciplina é um fator bastante alarmante:

"*Verificamos muitas dificuldades no domínio da turma, situações de indisciplina, desvios que os professores muitas vezes não estão preparados para lidar*" (E4), o que dificulta o trabalho do professor assim com a aprendizagem dos alunos e muitas vezes leva a reprovação ou a perda de ano por falta. Para além dessas situações de indisciplina, e também como consequência da falta de preparação, alguns professores sentem dificuldades em "*garantir o equilíbrio emocional dos alunos que se sentem injustiçados*" (E4) e também *"nos níveis do 7º e 8º, há uma exigência de colocar vários itens de avaliação que complica as vezes porque nem sempre os professores seguem esse caminho"* (E5).

Para ultrapassar todas essas dificuldades, algumas soluções seriam "melhoramento da formação do professor" e o "apoio ao professor".

Para melhorar a formação do professor, a "determinação de temas prioritários" para os professores trabalharem poderia ajudar muito as dificuldades do sistema assim como a revisão curricular.

Para apoiar o professor, os entrevistados mostraram que seria fundamental que os professores participassem e estivessem envolvidos na tomada de decisões, visto serem agentes educativos que estão diretamente ligados aos alunos e as suas necessidades.

Os indicadores levaram-nos a deduzir que antes de se fazer um plano de formação contínua de professores, o primeiro passo seria rever o currículo completo e identificar os aspetos que devem ser priorizados. Para além disso, os entrevistados deram a perceber que os professores não participam nas decisões que lhes afetam a vida profissional. O essencial seria envolver-lhes antes de criar o plano de formação contínua com as devidas atualizações.

No que concerne a "perceções sobre EDS" os entrevistados opinaram ser algo "desafiador" e também trabalhar o DS requer que os professores tenham conhecimentos teóricos, para serem colocados na prática, e assim saber como ensinar aos alunos de melhor modo. Para que isso resulte, "*Há uma necessidade muito grande de reforçar em CV a política do DS"* (E5).

No que se refere aos "temas de DS nas disciplinas já existentes", os entrevistados opinaram sobre a relevância desses temas na sala de aula. Assim mostraram "ser relevante"; "ser utilizado nas salas de aulas" e também "ser utilizado de modo transversal".

Embora alguns dos entrevistados mostram não saber realmente como pode ser inserido, mostraram claramente essa importância de incluir temas de DS em disciplinas já existentes e salientaram que *"se se fizer uma análise profunda e até uma revisão em termos de manuais escolares incluindo temas do DS com certeza que seria um dos caminhos para o sucesso"* (E3); ou então *"inclusão de temas não em uma disciplina, mas incluir em várias disciplinas seria muito bom"* (E2).

Os entrevistados fizeram notar que várias disciplinas podem trabalhar temas de DS nas salas de aulas. Algumas disciplinas/áreas disciplinares apontadas foram: Línguas; EPC; disciplinas exatas; Geografia, História, Empreendedorismo, EPC e DES, etc.

Para além de opinar sobre a inclusão de temas de DS em disciplinas já existentes, os entrevistados mostraram a importância de ser trabalhados temas de modo transversal.

Também os entrevistados mostraram bastante otimistas acerca de inserir tópicos relacionados com o DS em futuras formações, ou mesmo desde a formação inicial do professor.

Tópicos como o "*alcoolismo"* (E2), a "*falta da chuva"* (E3 e 5), "*mau ano agrícola"* (E5), e outros temas relacionados com as comunidades escolares, se destacaram durante as entrevistas. Para esses entrevistados, esses tópicos de certa maneira podem ajudar a alcançar o desenvolvimento sustentável. Uma larga maioria destacou temas que já se encontram nos 17 ODS tais como: uso racional dos recursos, energia, fiscalidade, alimentação, saúde, questões ambientais, pobreza, água, entre outros. Para estes, os temas são essenciais para serem tratados desde o início de uma formação de professores.

5.2 Apresentação dos dados obtidos nos questionários aplicados aos professores das Escolas Secundárias de Santiago Norte.

De um universo nacional composto por cerca de 7488 professores do Ensino Secundário, optámos pela recolha de dados na ilha de Santiago, mais precisamente em Santiago Norte. Esta parte da ilha abarca cerca de 877 professores que lecionam no Ensino Secundário, distribuídos por 6 concelhos. A tabela que se segue mostra os dados de 2016-2017 desses concelhos relativamente ao ensino secundário.

Tabela 8 - Distribuição dos professores do ensino secundário de Santiago Norte

Concelhos	Professores c/ formação		Professores s/ formação		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
São Lourenço dos Órgãos	58	6,6	8	0,9	**66**	**7,5**
São Salvador do Mundo	48	5,5	8	0,9	**56**	**6,4**
Santa Catarina	349	39,8	11	1,25	**360**	**41,05**
Santa Cruz	115	13,1	15	1,7	**130**	**14,8**
São Miguel	115	13,1	12	1,4	**127**	**14,5**
Tarrafal	134	15,3	4	0,45	**138**	**15,75**
Total	**819**	**93,4**	**58**	**6,6**	**877**	**100**

Fonte: minedu.gov.cv

5.2.1 Caracterização da população inquirida

O questionário foi aplicado aos professores do ensino secundário de Santiago Norte, em exercício no ano letivo 2018-2019. Foram inquiridos75 professores, mas somente 69 questionários foram validados visto não haver informação suficiente nos outros questionários que pudessem responder aos objetivos propostos no presente trabalho.

Passamos a caraterização da população inquirida relativamente aos dados obtidos da primeira parte do questionário.

Tabela 9 - Distribuição dos inquiridos por Idade

Idade		Frequência	%
	21 - 30 anos	13	18,8
	31 - 40 anos	43	62,3
	41 - 50 anos	8	11,6
	51 ou mais anos	5	7,2
	Total	**69**	**100,0**

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

Na variável *"idade"*, 62,3% dos professores inquiridos possuem idade compreendida entre 31 e 40 anos, o que representa mais de metade dos inquiridos. O item de 21 a 30 anos representa 18,8% do total, e 11,6% dos inquiridos pertencem ao grupo etário de 41 a 50 anos. Com a menor percentagem de professores inquiridos encontramos o grupo etário com 50 ou mais anos que representa 7,2% do total. Esses dados mostram que o ensino secundário é composto por uma camada bastante jovem no seu corpo docente.

Tabela 10 - Distribuição dos inquiridos por Formação Académica

Formação Académica	Frequência	%
Frequência Ensino Superior S/ Licenciatura	7	10,1
Bacharelato	2	2,9
Licenciatura	51	73,9
Mestrado	9	13,0
Total	**69**	**100,0**

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

Na tabela 10, referente a "*formação académica*" podemos verificar que 73,9% dos professores que responderam ao questionário possuem licenciatura, o que corresponde a 51 dos inquiridos. 13% da população inquirida possui um grau de mestrado e 10,1% frequentaram o Ensino Superior, mas não obtiveram o grau de licenciatura. Apenas 2,9% dos representantes possuem um grau de Bacharelato.

Com este resultado podemos dizer que os professores estão cada vez mais preocupados em melhorar a sua situação académica de acordo com as exigências do ME em relação aos requisitos gerais para ingresso vigentes no ECPD (Estatuto da Carreira do Pessoal Docente). Para admissão concurso de ingresso é necessário "possuir curso superior que confere grau mínimo de licenciatura e/ ou outras habilitações específicas e legalmente exigidas" (artigo nº 12).

Tabela 11 - Distribuição dos inquiridos por Concelho

Concelho que leciona	Frequência	%
São Lourenço do Órgãos	9	13,0
São Salvador do Mundo	12	17,4
Santa Catarina	15	21,7
Tarrafal	10	14,5
São Miguel	12	17,4
Santa Cruz	11	15,9
Total	69	100,0

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

O concelho com a população de professores mais numerosa é o de Santa Catarina com 21,7% dos inquiridos, seguido de São Salvador do Mundo e São Miguel ambos com 17,4% correspondendo aos professores inquiridos. São Lourenço dos Órgãos, Santa Cruz e Tarrafal contribuíram com um número semelhante entre si variando entre 13% e 15,9% dos professores inquiridos.

Tabela 12 - Distribuição dos inquiridos por Situação Profissional

Situação profissional	Frequência	%
Professor quadro da escola	43	62,3
Contrato	26	37,7
Total	**69**	**100,0**

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

Relativamente a variável "*situação profissional*", na tabela 12 pode-se verificar que mais de metade dos inquiridos, correspondente a 62,3% dos inquiridos, pertencem ao quadro definitivo enquanto 37,7% são professores com um contrato a termo.

O gráfico que se segue realça a variável "*anos de experiencia na profissão docente*", e mostra que mais de metade dos inquiridos (52,59%) possuem de 7-25 anos de experiência na carreira docente.

De seguida, aparece o item de 4-6 anos de experiência que corresponde a 23,19% dos inquiridos. Os itens: 1-3 anos e 25-35 anos surgem ambos com uma percentagem de 8,70% do total dos inquiridos.

Podemos concluir que o grupo com mais frequência no ensino secundário é o grupo de professores que tem entre *7 a 25 anos de experiência* na profissão docente.

Tabela 13 - Distribuição dos inquiridos por Sexo

Sexo	Frequência	%
Masculino	42	60,9
Feminino	27	39,1
Total	**69**	**100,0**

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

Na variável *"sexo"*, podemos verificar que 60,9% dos inquiridos são do sexo masculino e apenas 39,1% do sexo feminino. De salientar que estes dados não comprovam a preponderância de masculino no ensino secundário, visto que os professores inquiridos foram os que se mostraram interessados e estavam em exercício das funções no momento da recolha.

5.2.2 Ações de formação desejada

A segunda parte do questionário era composta por respostas referentes a avaliação e ao grau de interesse. Numa escala do tipo Likert, os inquiridos poderiam apresentar a avaliação relativamente a inclusão de temas de DS em disciplinas ou áreas já existentes. Neste caso poderiam optar por: 1- muito inadequado; 2- inadequado; 3- adequado; 4- muito adequado; e 5- não sabe/não responde.

A tabela 14 aponta que, relativamente a ser muito adequado, as disciplinas com maior frequência encontrada foram as de DES (37), seguido do grupo disciplinas EPC/FPS (33), Geografia/História (31) e Línguas (30).

Esses mesmos grupos disciplinares mereceram maior atenção dos inquiridos tanto na avaliação "muito adequado" como no "adequado". Nas disciplinas de DES, Geografia/ História, esse conjunto constitui 85,5% do valor total dos participantes no questionário. E com números idênticos encontramos também EPC/FPS e as Línguas.

Estas avaliações realçam claramente que os inquiridos possuem a mesma perceção relativamente à inclusão pertinente de temas do DS nestes grupos disciplinares.

As Ciência exatas, Artes e as TIC apareceram como os menos inadequados e o número de inquiridos que assinalou a opção 5 evidencia as dificuldades que professores teriam/têm em trabalhar temas do DS.

Tabela 14 - Avaliação à inclusão de temas de DS em disciplinas

Disciplina	Muito Inadequado		Inadequado		Adequado		Muito Adequado		Não sabe/NR		TOTAL	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	**Freq**	**%**
Inglês	3	4,3	7	10,1	24	34,8	30	43,5	5	7,2	**69**	**100**
EPC/FPS	1	1,4	1	1,4	23	33,3	33	47,8	11	15,9	**69**	**100**
Ciências Exatas	8	11,6	11	15,9	18	26,1	20	29,0	12	17,4	**69**	**100**
DES	2	2,9	0	0	22	31,9	37	53,6	8	11,6	**69**	**100**
Geografia/ História	3	4,3	1	1,4	28	40,6	31	44,9	6	8,7	**69**	**100**
Artes	10	14,5	7	10,1	26	37,7	16	23,2	10	14,5	**69**	**100**
TIC	5	7,2	3	4,3	22	31,9	26	37,7	13	18,8	**69**	**100**

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

Numa escala sobre o "*grau de interesse"* em frequentar ações de formação orientadas para alguns objetivos, surgiu a necessidade de avaliar os itens mais valorizados. Sendo assim o quadro a seguir nos mostra a lista com os maiores interesses para os inquiridos, seguindo a seguinte escala: 1- sem interesse; 2- pouco interesses; 3- algum interesse; 4- interesse; 5- muito interesse.

Tabela 15 - Grau de interesse em frequentar ações de formação

Maiores interesses	Média
Metodologia centrada no aluno	4,38
Motivação de professores	4,32
Lidar com alunos com necessidades especiais	4,22
Inteligência emocional	4,14
Planificação de ensino	4,13
Teoria com ligação à prática	4,10

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

Os 6 itens apresentados na tabela 15, com uma média igual ou superior a **4,10,** mostram que os interesses de formação estão ligados não só aos professores, mas também as necessidades dos alunos.

Os professores manifestam grande interesse em participar em ações de formação que trabalhem a "*metodologia centrada no aluno*". Esse tema foi muito debatido pelos entrevistados que explicaram ser essencial entender as reais necessidades de todos os alunos, assim como as dificuldades que cada um enfrenta.

A "*motivação dos professores*" também é uma temática que os professores acham ser importante trabalhar. Esse tema foi bastante mencionado por todos os inquiridos.

"*Lidar com alunos com NEE*" também recebeu uma maior atenção dos inquiridos e também foi bastante mencionado pelos entrevistados como sendo uma das dificuldades que a formação contínua poderia ajudar a colmatar.

De acordo com os dados recolhidos, é essencial trabalhar a "*teoria ligada à prática"*, principalmente se fala em uma educação para a sustentabilidade.

Tabela 16 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ODS	Já trabalhou	Desejaria trabalhar	Nenhuma das opções	Total
ODS 1	15	43	11	69
ODS 2	13	**46**	10	69
ODS 3	**20**	37	12	69
ODS 4	**22**	41	6	69
ODS 5	**21**	39	9	69
ODS 6	12	47	10	69
ODS 7	9	47	13	69
ODS 8	4	**51**	14	69
ODS 9	3	**52**	14	69
ODS 10	16	44	9	69
ODS 11	10	44	15	69
ODS 12	8	47	14	69
ODS 13	18	44	7	69
ODS 14	14	44	11	69
ODS 15	16	45	8	69
ODS 16	11	47	11	69
ODS 17	1	**55**	13	69

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

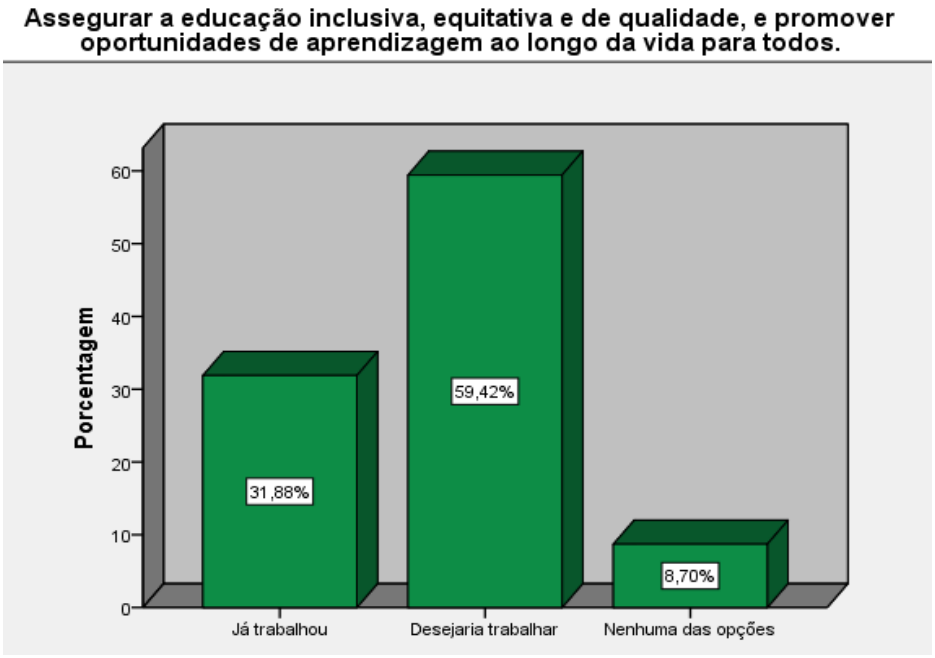
Relativos aos ODSs (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), os inquiridos assinalaram os que já trabalharam em salas de aula e também os que desejariam trabalhar.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com maior frequência no item "já trabalhou", foram os *ODS 3, 4 e 5*: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; Assegurar a educação inclusiva, equitativa, e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Alcançar a igualdade de género, e "*empoderar*" todas as mulheres e meninas.

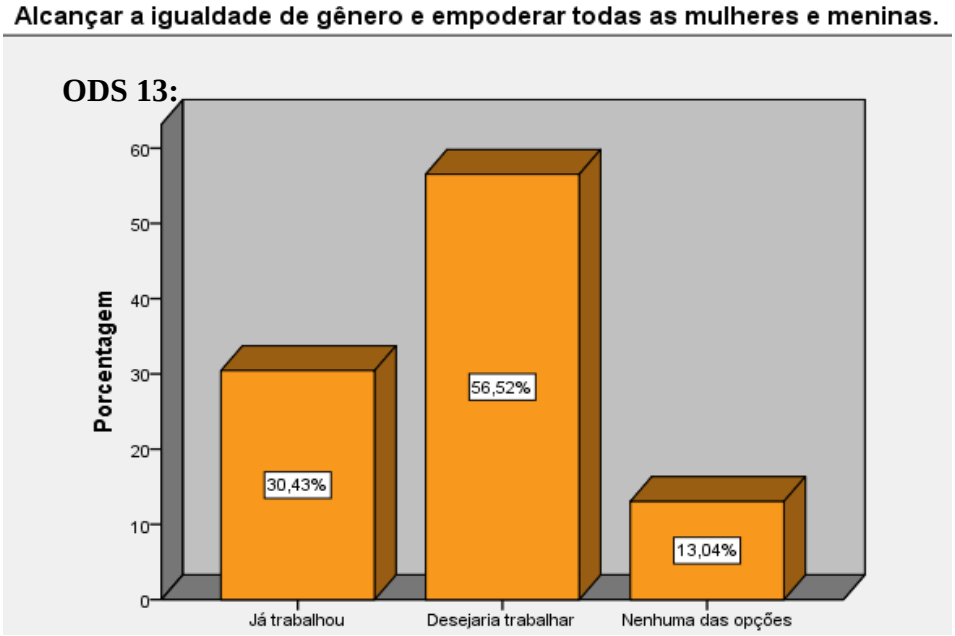
No item "desejaria trabalhar", os objetivos com maior frequência foram *8, 9 e 17*: Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; Construir infra - estruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Nos itens "já trabalhou" e "desejaria trabalhar", os objetivos 4, 5, 13 e 15 aparecem como os de maior interesse para os 69 inquiridos. Os gráficos que se seguem explicam melhor o interesse em trabalhar esses objetivos, destacando a percentagem dos itens.

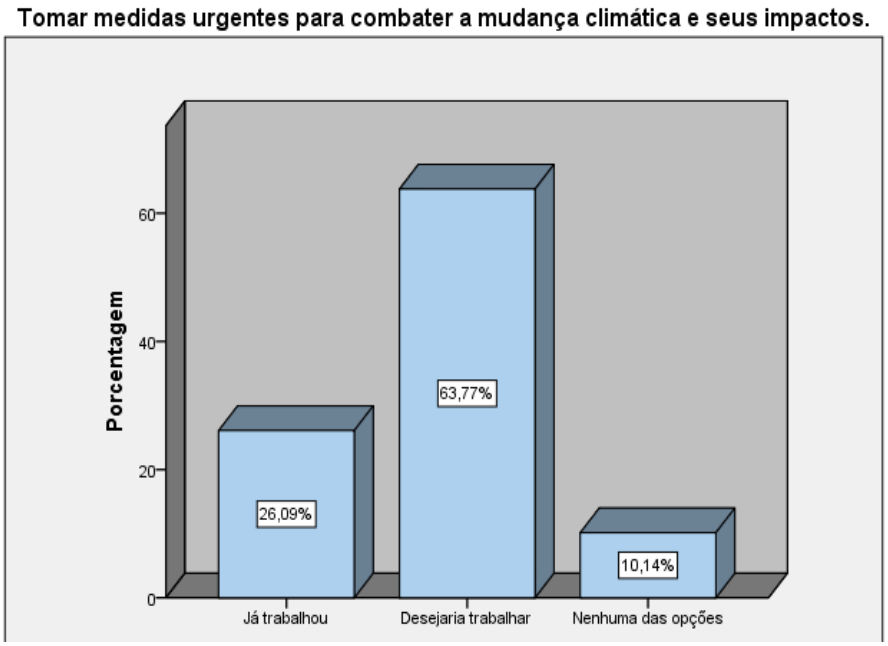
ODS 4:



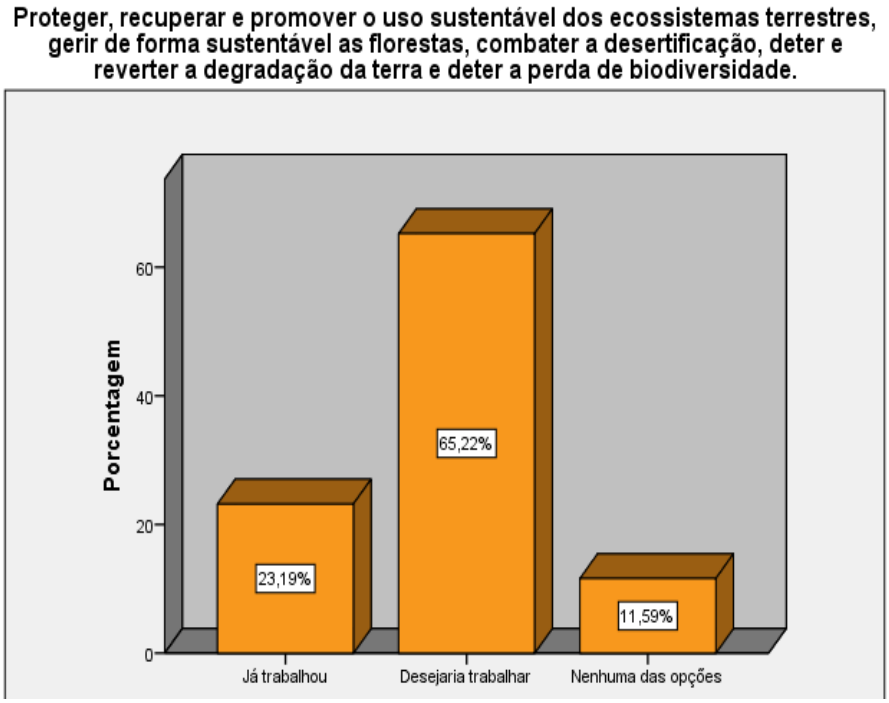
ODS 5:



ODS 13:


Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.
Porcentagem
0
20
40
60
26,09%
63,77%
10,14%
Já trabalhou
Desejaria trabalhar
Nenhuma das opções

ODS 15:


Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.
Porcentagem
0
20
40
60
23,19%
65,22%
11,59%
Já trabalhou
Desejaria trabalhar
Nenhuma das opções

5.2.3 Relações entre Variáveis

Uma vez apresentados os dados obtidos no questionário aplicado a professores do ensino secundário de Santiago Norte, considerou-se importante fazer o cruzamento de algumas das variáveis com o perfil da amostra, visando exemplificar se a experiência profissional e a situação profissional poderão variar em função da idade dos professores. Neste caso em concreto, visto que não era objetivo do estudo, fez-se o cruzamento, somente das variáveis "idade" e "anos de experiência na profissão docente" e entre a variável "idade" e a "situação profissional".

Tabela 17 - Relação entre idade e anos de experiência na profissão docente

		Anos de experiência na profissão docente				**Total**
		de 1 a 3 anos	**de 4 a 6 anos**	**de 7 a 25 anos**	**de 25 a 35 anos**	
Idade	de 21 a 30 anos	4	6	3	0	**13**
	%	5.8	8.7	4.3	0	**18.8**
	de 31 a 40 anos	2	10	31	0	**43**
	%	2.9	14.5	45	0	**62.4**
	de 41 a 50 anos	0	0	6	2	**8**
	%			8.7	2.9	**11.6**
	51 ou mais anos	0	0	1	4	**5**
	%			1,4	5.8	**7.2**
Total		**6**	**16**	**41**	**6**	**69**
%		**8.7**	**23.2**	**59.4**	**8.7**	**100**

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

Relativamente a idade "*de 21 a 30 anos*", quatro (4) dos inquiridos (5,8% do total) nessa faixa etária têm de *1 a 3 anos* de experiência, seis (6) tem de *4 a 6 anos* e três (3), correspondente a 4,3% dos inquiridos, têm de *7 a 25 anos* de experiência na profissão docente.

O segundo item, *"de 31 a 40 anos"* de idade tem a maior percentagem de inquiridos, 45%, com *7 a 25 anos de experiência*, que corresponde a trinta e um (31) professores.

Apenas oito (8) inquiridos, que correspondem a 11,6% do total, são da faixa etária *"de 41 a 50 anos"*. Desses inquiridos, seis (6) têm *de 7 a 25 anos* de experiência, e somente dois (2) têm *de 25 a 35 anos* nessa profissão.

O último item nos mostra que cinco (5) professores inquiridos têm *"51 ou mais anos"* de idade, e quatro (4) destes já contam com *25 a 35 anos* de experiência na profissão docente.

A maioria dos professores a trabalhar nas escolas, começaram a carreira mesmo como professor, e muitos deles logo após ter terminado o curso superior. Podemos concluir que a variável "anos de experiência na profissão docente" é dependente da variável "idade", visto que quanto mais é a idade, mais são os anos de experiência.

Tabela 18 - Relação entre Idade e Situação Profissional

		Situação profissional		Total
		Professor quadro da escola	Contrato	
Idade	**de 21 a 30 anos**	4	9	**13**
	de 31 a 40 anos	26	17	**43**
	de 41 a 50 anos	8	0	**8**
	51 ou mais anos	5	0	**5**
Total		43	26	**69**

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

Na tabela acima podemos verificar que dos treze (13) professores com a idade compreendida entre "*21 e 30 anos"*, nove (9) possuem um *contrato a termo* e quatro (4) já são do *quadro definitivo do ME.*

No segundo item: *"de 31 a 40 anos"* quarenta e três (43) inquiridos são dessa faixa etária e podemos averiguar em que dezassete (17) ainda possuem um *contrato a termo*.

Os dois últimos itens da idade nos mostram que todos os inquiridos já são do quadro definitivo do ME. Isto quer dizer que, a situação profissional do professor, nesta pesquisa, depende da Idade.

Ouve também a necessidade de cruzar dados relativos a idade e situação profissional com os desejos de trabalhar ODS. Assim os objetivos *4, 5 e 15* destacaram com uma média **igual ou superior a 60** nos 2 itens pretendidos para estudo: já trabalhou e desejaria trabalhar.

Tabela 19 - Cruzamento da Idade, Situação profissional e ODS 4

ODS4: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.			Situação profissional		Total
			Professor quadro da escola	Contrato	
Já trabalhou	**Idade**	de 21 a 30 anos	1	2	**3**
		de 31 a 40 anos	9	6	**15**
		de 41 a 50 anos	3	0	**3**
		51 ou mais anos	1	0	**1**
	Total		**14**	**8**	**22**
Desejaria trabalhar	**Idade**	de 21 a 30 anos	2	6	**8**
		de 31 a 40 anos	16	10	**26**
		de 41 a 50 anos	4	0	**4**
		51 ou mais anos	3	0	**3**
	Total		**25**	**16**	**41**
Total	**Idade**	de 21 a 30 anos	3	8	**11**
		de 31 a 40 anos	25	16	**41**
		de 41 a 50 anos	7	0	**7**
		51 ou mais anos	4	0	**4**
	Total		39	24	**63**

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

Os dados acima mostram-nos que vinte e dois (22) inquiridos apontaram para o item "já trabalhou". Deste número, nove (9) professores são do *quadro da escola* e têm a idade compreendida *entre 31 a 40 anos*.

Dos oito (8) professores inquiridos com a idade de 41 a 50 anos, quatro (4) apontaram para o desejo de trabalhar este objetivo, e todos pertencem ao quadro do ME.

De realçar que todos os sete (7) professores que apontaram esses 2 itens pertencem ao quadro do ME.

O mesmo acontece com o item "desejaria trabalhar" em relação a faixa etária de 31 a 40 anos. Dos quarenta e três (43) professores inquiridos, vinte e seis (26) são desta faixa etária. Dezasseis (16) destes professores pertencem ao *quadro da escola*, e dez (10) têm um *contrato a termo*.

Num total de sessenta e três (63) professores que assinalaram essas 2 opções, uma larga maioria (43) pertence a faixa etária de 31 a 40 anos, e vinte e seis (26) pertencem ao quadro da escola.

Tabela 20 - Cruzamento da Idade, Situação profissional e ODS 5

ODS 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.			Situação profissional		Total
			Professor quadro da escola	Contrato	
Já trabalhou	**Idade**	de 31 a 40 anos	11	4	**15**
		de 41 a 50 anos	4	0	**4**
		51 ou mais anos	2	0	**2**
	Total		**17**	**4**	**21**
Desejaria trabalhar	**Idade**	de 21 a 30 anos	4	6	**10**
		de 31 a 40 anos	13	10	**23**
		de 41 a 50 anos	4	0	**4**
		51 ou mais anos	2	0	**2**
	Total		**23**	**16**	**39**
Total	**Idade**	de 21 a 30 anos	4	6	**10**
		de 31 a 40 anos	24	14	**38**
		de 41 a 50 anos	8	0	**8**
		51 ou mais anos	4	0	**4**
	Total		**40**	**20**	**60**

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

A tabela 20 leva-nos a destacar que dos quinze (15) professores com a idade *de 31 a 40 anos* que apontaram para o item "já trabalhou", onze (11) são do *quadro da escola* e quatro (4) têm um *contrato a termo*.

Os quatro (4) professores com a idade *de 41 a 50 anos* que destacaram o mesmo item, pertencem todos ao quadro da escola.

O item "desejaria trabalhar" aparece com maior número de professores (23) na faixa etária de 31 a 40 anos. Nesta faixa etária, treze (13) professores pertencem ao quadro da escola, e dez (10) possuem um contrato a termo.

Num total de sessenta (60) professores que assinalaram essas 2 opções, uma larga maioria (43) pertence a faixa etária de 31 a 40 anos assim como acontece com o ODS 4. Dessa larga maioria, vinte e seis (26) professores pertencem ao quadro da escola e apenas dezassete (17) têm um contrato a termo.

Tabela 21 - Cruzamento da Idade, Situação profissional e ODS 15

ODS 15: Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.			Situação profissional		Total
			Professor quadro da escola	Contrato	
Já trabalhou	**Idade**	de 21 a 30 anos	1	2	**3**
		de 31 a 40 anos	8	1	**9**
		de 41 a 50 anos	3	0	**3**
		51 ou mais anos	1	0	**1**
	Total		**13**	**3**	**16**
Desejaria trabalhar	**Idade**	de 21 a 30 anos	2	5	**7**
		de 31 a 40 anos	18	13	**31**
		de 41 a 50 anos	3	0	**3**
		51 ou mais anos	4	0	**4**
	Total		**27**	**18**	**45**
Total	**Idade**	de 21 a 30 anos	3	7	**10**
		de 31 a 40 anos	26	14	**40**
		de 41 a 50 anos	6	0	**6**
		51 ou mais anos	5	0	**5**
	Total		**40**	**21**	**61**

Fonte: elaboração própria com base no SPSS

A tabela acima mostra-nos que dos nove (9) professores com a *idade de 31 a 40 anos* que apontaram para o item "já trabalhou", oito (8) são do *quadro da escola* e apenas um (1) tem um *contrato a termo*.

Os três (3) professores com a idade *de 41 a 50 anos* que destacaram o mesmo item, pertencem todos ao quadro da escola.

O item "desejaria trabalhar" aparece com um número bastante diferente de professores (31) na faixa etária *de 31 a 40 anos*. Nesta faixa etária, dezoito (18) professores pertencem ao *quadro da escola*, e treze (13) possuem um *contrato a termo*.

Num total de sessenta e um (61) professores que assinalaram essas 2 opções, quarenta (40) pertencem a faixa etária *de 31 a 40 anos*. Podemos ainda destacar que vinte e seis (26) pertencem ao quadro da escola e apenas catorze (14) tem um contrato a termo.

É possível concluir que em relação aos desejos de trabalhar ODS, a faixa etária com maior destaque é *de 31 a 40 anos*. Ainda pudemos constatar que professores nesta faixa etária, e pertencentes ao quadro do ME mostram maiores desejos em trabalhar estes objetivos.

5.2.4 Síntese dos dados obtidos nos questionários aplicados aos professores das Escolas Secundárias de Santiago Norte

Após análise dos dados recolhidos dos 69 questionários válidos aplicados aos professores do ensino secundário de Santiago Norte, pudemos constatar que dos 6 concelhos, a população de professores mais numerosa é em Santa Catarina. Em relação a "*situação profissional*", verificamos que mais de metade dos inquiridos, correspondente a 62,3%, pertencem ao quadro definitivo enquanto 37,7% são professores com um contrato a termo. Neste aspeto, verificámos que a situação profissional é dependente da idade dos inquiridos.

A variável "*anos de experiência na profissão docente*", mostra que mais de metade dos inquiridos (52,59%) possuem de 7-25 anos de experiência na carreira docente. Outra constatação é que o item "anos de experiencia na profissão docente" depende da idade dos participantes. Ou seja, quanto maior a idade, mais são os anos de experiência.

Na variável *"sexo"*, pudemos verificar que 60,9% dos inquiridos são do sexo masculino e apenas 39,1% do sexo feminino.

A segunda parte do questionário aponta que, relativamente a ser muito adequado temas de DS em disciplinas ou grupos disciplinares já existentes, as disciplinas com maior frequência encontrada foram DES (37), seguido de EPC/FPS (33), Geografia/História (31) e Línguas (30).

Esses mesmos grupos disciplinares mereceram maior atenção dos inquiridos tanto na avaliação "muito adequado" como no "adequado".

As Ciência exatas, Artes e as TIC apareceram como os menos inadequados o que evidencia as dificuldades que professores teriam/têm em trabalhar temas do DS.

Os professores manifestaram grande interesse em participar em ações de formação que trabalhem a "*metodologia centrada no aluno*" assim como a "*motivação dos professores*".

"*Lidar com alunos com NEE*" também recebeu uma maior atenção dos inquiridos como sendo uma das dificuldades que a formação contínua poderia ajudar a colmatar. Trabalhar a "*teoria ligada à prática"*, também recebeu uma maior atenção dos inquiridos.

Os Objetivos, que tiveram maior frequência no item "já trabalhou", foram os *ODS 3, 4 e 5*: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; Assegurar a educação inclusiva, equitativa, e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Alcançar a igualdade de género, e *"empoderar"* todas as mulheres e meninas.

No item "desejaria trabalhar", os objetivos com maior frequência foram *8, 9 e 17*: Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Nos itens "já trabalhou" e "desejaria trabalhar", os objetivos *4, 5, 13 e 15* aparecem como os de maior interesse para os 69 inquiridos: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas; Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos; Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.

Ainda, para concluir, é possível salientar que em relação aos desejos de trabalhar ODS 4, 5 e 15, a faixa etária com maior destaque é de 31 a 40 anos. Ainda pudemos constatar que professores nesta faixa etária, e pertencentes ao quadro do ME mostram maiores desejos em trabalhar estes objetivos.

5.3. Discussão dos resultados

5.3.1 Resultados obtidos das entrevistas feitas aos diretores e subdiretores pedagógicos das Escolas Secundárias de Santiago Norte

O objetivo geral da entrevista era de recolher dados das perceções dos diretores e subdiretores pedagógicos sobre formação contínua e desenvolvimento sustentável.

Relativamente a perceções sobre formação contínua e a sua institucionalização, os entrevistados mostraram ser necessário e significativo ter formação principalmente numa sociedade que acompanha o desenvolvimento e que busca sempre inovações. É necessária essa formação para estar sempre atualizados e estarem preparados para os desafios do quotidiano.

"Os professores devem estar em permanente atualização de sua formação, para que o profissional esteja bem consigo mesmo e em consequência possa realizar um bom trabalho" (Christensen & Inforsato, 2009, p.622).

As necessidades de formação contínua se referem sempre a atitudes, competências e conhecimentos a desenvolver pelos professores em exercício e, neste caso, podem ser perspetivadas na lógica de Leite (1997):

> 1) Como exigências do sistema educativo: a) a partir de lacunas ou carências determinadas pela evolução científica e científico-pedagógica e reformas do ensino;
> b) A partir da preocupação em desenvolver inovações que correspondam à evolução social, cultural e ética da sociedade.
> 2) Como perceção dos professores: a) a partir dos seus desejos e preferências, individualmente ou em grupo; b) a partir dos problemas, dificuldades e carências sentidos na escola ou na prática pedagógica. (1997, p.57).

Conforme nos explica Nóvoa (2009, p.40) "a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais".

Relativamente a formações atempadas para responder as demandas do currículo, alguns entrevistados mostraram que "há sempre intenção" de proporcionar formação. Já 66,7% dos entrevistados explicaram *não haver preocupação* com a formação contínua.

Os entrevistados mostraram estar cientes de que existem vários problemas ainda por resolver que dificultam proporcionar uma formação atempada. Ainda exemplificarem que escolas mostram essa preocupação e tentam fazer palestras, encontros de reciclagem, pequenas formações, chamadas de atenção, partilha e trocas de ideias e experiências para apoiar os professores e elevar o nível de trabalho e de autoestima.

Cunha e Delizoicov (2015) chamam a nossa atenção já que a formação contínua baseada em cursos de atualização, palestras, oficinas, minicursos, entre outros, não é suficiente quando se deseja alterar significativamente a prática pedagógica, assim como o pensar e o agir docente de forma consistente e consciente.

Dito isto, não se pode deixar que ações de formação sejam realizadas de qualquer maneira, mas sim que correspondam às dificuldades que estes profissionais estão encontrando no desenvolvimento de seu trabalho (Christensen & Inforsato, 2009).

Os entrevistados apontaram algumas dificuldades que surgem e que a formação contínua poderia ajudar a colmatar tais como: *falta de apoio e preparação, resistência de alguns professores em receber formação, lidar com alunos com NEE, lidar com situações de indisciplina, dificuldade em avaliar os alunos, falta de interesse dos alunos, conteúdos extensos e conteúdos que não retratam a realidade dos alunos.*

Podemos ressaltar que as opiniões dos entrevistados corroboram com a literatura consultada. Christensen e Inforsato (2009) afirmam que quando já se tem uma identidade criada pela formação inicial e o professor encontra problemas na sua atividade docente é necessária a intervenção de atividades de formação contínua, para que se possa encontrar soluções favoráveis para estes profissionais.

Referente a resistência de professores em receber formação e atualizar-se, Cunha e Delisoicov (2015) esclarecem que é natural que os professores apresentem resistência, pois possuem uma bagagem de conhecimento e certezas sobre a prática docente, decorrente de sua própria história de vida e, logo, têm resistência em mudar o que está "cristalizado". A conceção tradicional de educação estava "impregnada" na prática desses professores.

Algumas soluções foram apontadas pelos entrevistados, que podem ajudar a ultrapassar as dificuldades. Para melhorar a formação do professor, por exemplo, seria essencial primeiramente a *determinação de temas prioritários*. A revisão curricular também foi outra solução indicada pelos entrevistados como sendo viável.

Para os entrevistados, é fundamental que os professores participem e sejam envolvidos na tomada de decisões, visto serem agentes educativos que estão diretamente ligados aos alunos e as suas necessidades. Isto leva-nos a deduzir que antes de se fazer um plano de formação contínua de professores, o primeiro passo seria rever o currículo completo e identificar os aspetos que devem ser priorizados.

Para além disso, os entrevistados dão a perceber que os professores não participam nas decisões que lhes afetam a vida profissional. O essencial seria envolver-lhes antes de criar o plano de formação contínua com as devidas atualizações.

Freire (2007), explica que para atingir os objetivos desejados, precisa haver mudanças, quer a nível curricular, quer a nível das práticas, tornando-se, para tal, necessário uma transformação do modo de pensar e de agir no quotidiano escolar. "A educação desempenha, por isso, um papel fundamental, sentindo-se a necessidade de um maior investimento a nível da formação de professores e da investigação" (p.143).

No que concerne a perceções sobre EDS, os entrevistados opinaram que a política de DS em Cabo Verde é algo "desafiador" tendo em conta a natureza do país. Além disso, trabalhar o DS requer que os professores tenham conhecimentos teóricos, para serem colocados na prática, e assim saber como ensinar aos alunos de melhor modo.

Os entrevistados opinaram sobre a relevância desses temas na sala de aula e mostraram *ser relevante*; e também que temas do tipo *podem ser utilizados de modo transversal*.

Os entrevistados fazem notar que várias disciplinas podem trabalhar temas de DS nas salas de aulas. Algumas disciplinas/áreas disciplinares apontadas são: Línguas; EPC; disciplinas exatas; Geografia, História, Empreendedorismo, EPC e DES, etc.

As inovações educativas em todas as áreas disciplinares devem orientar-se no sentido de EDS, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para aprender ao longo da vida. (Pedrosa, 2010).

Alguns relatórios da UNESCO (2009) defendem, especificamente, a necessidade de reorientar os currículos e os programas de formação de professores, para neles integrar EDS, bem como de apoiar os professores no desenvolvimento de estratégias de educação formal e de avaliação de aprendizagens no âmbito de EDS.

Recomenda-se também o envolvimento de instituições de ensino superior no desenvolvimento de investigação, visando novo conhecimento para EDS.

5.3.2 Resultados obtidos dos questionários aplicados aos professores das Escolas Secundárias de Santiago Norte

O objetivo principal do questionário era o de recolher dados acerca de áreas de formação para responderem aos desafios do DS, assim como desejos dos professores relativamente a futuras ações de formação.

Os professores mostraram a adequação de temas de DS em algumas disciplinas/áreas nomeadamente DES, EPC/FPS, Geografia/História e Línguas.

É importante apontar os princípios que Freitas (2004 citado por Santos, 2014, p.96) destaca como alicerce para o desenvolvimento de um quadro conceitual que inclua a EDS em programas de formação de professores:

- O primeiro princípio diz respeito à consciencialização dos professores para com suas responsabilidades em educar para a participação ativa na sociedade e para a promoção da Sustentabilidade e do Desenvolvimento Sustentável.
- O segundo refere-se à reorientação dos programas de formação de professores com a incorporação de estudos integrados e/ou disciplinares de filosofia, sociologia e psicologia da educação, assim como metodologias de ensino, teoria curricular e estudos curriculares aplicados, que possibilitem reorientar o ensino de diferentes conteúdos.

- O terceiro princípio está mais especificamente voltado para os professores que querem se concentrar na EA, a quem deverá ser assegurada a possibilidade de adquirir competências nessa área.
- O quarto princípio está relacionado com as questões dos processos formativos, pois devem ser organizados de forma que os professores reflitam sobre os seus compromissos educativos e práticas pedagógicas em resposta às demandas educativas, e assim sendo, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

Tais princípios afetam, tanto a formação inicial, como a contínua dos professores, podendo e devendo ser explicitados, clarificados e renunciados, de forma a tornar mais clara a natureza das mudanças que se pretendem introduzir.

Referente a desejos de formação com alguns objetivos traçados, os professores destacaram 6 objetivos dos 10 presentes no questionário: metodologia centrada no aluno; motivação de professores; lidar com alunos com necessidades especiais; inteligência emocional; planificação de ensino; e teoria com ligação à prática. Estes objetivos tiveram uma média igual ou superior a 4,10 e mostraram que os interesses de formação estão ligados não só aos professores, mas também as necessidades dos alunos.

Os professores manifestaram grande interesse em participar em ações de formação que trabalhem a "*metodologia centrada no aluno*". Esse tema foi muito debatido também pelos diretores e subdiretores pedagógicos que explicaram ser essencial entender as reais necessidades de todos os alunos, assim como as dificuldades que cada um enfrenta.

Autores explicam a preponderância de ações de formação tendo em conta esse objetivo. Assim, a relação professor/aluno, para Paulo Freire (1996), deve partir do reconhecimento das condições sociais, culturais, económicas dos alunos, suas famílias e o seu entorno.

O mesmo autor propõe a busca de uma educação com um senso da liberdade, e construindo-se pela "pedagogia da autonomia", que se faz pelo respeito a cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, articulando conhecimentos coletivos ao saber popular e crítico, científico, na relação com o mundo.

"Lidar com alunos com NEE", foi uma das dificuldades destacadas pelos inquiridos, e para eles seria necessárias ações de formação que ajudassem a colmatar essa dificuldade.

Segundo afirma Alfama (2010)

> Existe algum sucesso de integração de pessoas com história de deficiência, mas muito se tem ainda a fazer. As atitudes dos professores e da própria sociedade são fundamentais para a realização das reformas que se projetam. A formação dos docentes implicará alguns reajustamentos no Sistema Educativo […]. (2010, p.39).

A adesão aos Princípios da Educação Inclusiva em Cabo Verde implica adaptações nas escolas, a atribuição de novos papéis aos professores e o desenvolvimento de atitudes de aceitação e de respeito face à diferença.

Pudemos constatar que, para os professores é também de estrema importância haver formações/ ações de formação que ensinam os professores a trabalhar a *teoria com ligação a prática*.

Para Freire (1996) é preciso que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assume-se como sujeito também da produção do saber, e se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Vários discursos apontam para a priorização da teoria em relação a prática, porém "é necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois ela traz consigo as contradições da relação teoria-prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação" (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010, p. 372).

Para os mesmos autores:

> Várias ações de formação tidas como contínua, estão muito aquém do desejado e isso acaba por desmotivar os professores, que se vêm diante de uma situação de descaso com sua condição profissional, e sentem desvalorizados de diferentes formas, uma delas no relacionado com seus conhecimentos derivados da experiência profissional docente. (2010, p.379).

Assim, tanto para estes autores, como também para os inquiridos, participar em ações de formação que trabalhem *a motivação do professor* é uma prioridade.

Pudemos concluir que, a escola é o espaço onde as pessoas, individual e coletivamente, interagem com o mundo do conhecimento para conhecer o mundo. Assim, alunos, conhecimentos, e professores, constituem rede de relações no espaço escolar.
Portanto, para haver uma melhor relação no espaço escolar os professores necessitam de uma preparação que implica ter uma base de conhecimentos para aprender continuamente e, por sua vez, mediar aprendizagens por parte dos alunos.
É através de uma formação contínua que os professores irão ter a preparação necessária para melhorar o ensino/aprendizagem, que possa ser eficiente e eficaz. Também é através dessa formação que os professores poderão trabalhar os ODS e transformar a educação em uma educação para a sustentabilidade.

Capítulo 6: Conclusões, Limitações e Recomendações

Finalizando este percurso, e descritas as linhas gerais em função dos objetivos que nortearam esta investigação, cabe-nos apresentar algumas conclusões, reconhecer as limitações encontradas ao longo da investigação, e também apontar algumas recomendações para futuras investigações.

6.1 Conclusões

O desenvolvimento deste trabalho investigativo teve como objetivo principal conhecer as perceções e as opiniões dos professores, diretores e subdiretores pedagógicos sobre o objeto de estudo, sustentado por referentes teóricos, e documentos oficiais.

Este trabalho buscou compreender dentro do contexto escolar o contributo da formação contínua na senda de política pública para o desenvolvimento sustentável.

Optámos por estabelecer os seguintes objetivos específicos: Analisar as perceções dos professores, diretores e subdiretores pedagógicos sobre a importância da formação contínua de professores; Estudar a importância atribuída à formação contínua de professores nos documentos oficiais; Analisar as perceções dos diretores e subdiretores pedagógicos sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Diagnosticar/Identificar as áreas de formação contínua de professores para responderem aos desafios do desenvolvimento sustentável (ODS4).

Relativamente ao primeiro objetivo pudemos constatar que é necessário e importante, ter uma formação contínua e um plano para que seja abrangente para todo o território nacional. Essa necessidade de formação contínua mostrou-se fundamental para colmatar algumas dificuldades que aparecem, tais como, a falta de preparação do professor, que reflete na avaliação dos alunos, na indisciplina e em lidar com alunos com NEE.

Outras dificuldades apontadas foram, a resistência de professores em receber formação, saber lidar com os conteúdos extensos e também com os conteúdos desfasados da realidade da comunidade escolar.

Algumas escolas têm feito seções de esclarecimento, pequenos encontros de reciclagem, e coordenações conjuntas, etc. Ainda, pudemos encontrar algumas soluções, que poderiam

ajudar a colmatar dificuldades, nomeadamente, determinar temas prioritários, dosear conteúdos complexos, trabalhar a inteligência emocional dos professores, assim como fazer revisão do currículo tendo em conta a opinião do próprio professor.

Professores mostraram que estariam bastante interessados em frequentar ações de formação com alguns objetivos traçados. Os mesmos mostraram que os interesses de formação estão ligados não só aos professores, mas também as necessidades dos alunos e assim manifestaram grande interesse em participar em ações de formação que trabalhem a *metodologia centrada no aluno*.

Esse tema mostrou ser essencial para entender as reais necessidades de todos os alunos, assim como as dificuldades que cada um enfrenta. De ressaltar também que uma das competências básicas a ser trabalhada em formação contínua, apontada por Perrenoud (1998) é: implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.

Cabe realçar outras temáticas, que após as análises, mostraram ser importantes trabalhar em ações de formação contínua de professores para colmatar as dificuldades. Tais temáticas são *motivação dos professores; lidar com alunos com NEE*, e também *teoria ligada à prática*.

Furtado (2015) afirma que formação contínua deve ser capaz de consciencializar o professor de que teoria e prática não devem ser trabalhadas de igual modo e não devem ser desvinculados. A teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e a prática proporciona melhor entendimento da teoria.

De acordo com os dados recolhidos, é essencial trabalhar essas temáticas principalmente numa sociedade que busca uma educação para a sustentabilidade.

Em relação ao segundo objetivo, alguns documentos oficiais consultados mostraram também o quão importante é para um professor ter formação contínua.

A formação contínua visa desenvolver e qualificar o pessoal docente e promover a eficácia e a efetividade do sistema educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreira (EPD, 2016, artigo nº 8).

Segundo o Decreto-Lei nº 24/ 2013 de 24 de junho, artigo nº4, compete ao ME no domínio específico e da formação de quadros, promover o desenvolvimento da educação, formação e aprendizagem ao longo da vida.

O artigo nº13 do mesmo Decreto, explica que compete ao SIPE (Serviço de Inovação Pedagógica e Educativa), cooperar na definição de prioridades nacionais de formação contínua de professores do ensino secundário.

A formação contínua é percebida como um direito e um dever dos educadores de infância, dos professores e dos monitores dos ensinos básico e secundário. Esta visa essencialmente melhorar a qualidade da ação docente permitindo uma atualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências (Decreto-legislativo nº2/2010, Artigo nº 75).

"A formação contínua é da iniciativa das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas" (Decreto-legislativo nº2/2010, Artigo nº 75).

Contrariamente a teoria, Christensen e Inforsato (2009) explicam alguma diferença em relação aos documentos oficiais e o que acontece na prática:

> Apesar de constar na legislação a formação de professores, tanto inicial como contínua, percebe-se que essas são vistas de maneira superficial e muitas vezes equivocada. No contexto de mudanças sociais, políticas, económicas e culturais em que vivemos atualmente, a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, é de extrema importância, pois é necessário estar sempre se reeducando para dar conta das novas demandas exigidas pela sociedade, uma vez que a educação tornou-se mais abrangente do que apenas a transmissão dos conhecimentos culturais relevantes. (2009, p.607).

Em suma, de acordo com os documentos e a literatura consultada, pode-se dizer que a formação contínua dos professores carece de uma maior atenção por parte de toda a comunidade educativa.

Há uma necessidade de desenvolver um programa de formação contínua que representa uma estratégia prioritária de modo a preparar o docente, tanto em termos de atualização dos conteúdos, assim como ao nível da didática do ensino e da metodologia de avaliação e o

acompanhamento do aluno na sala de aula, pois, há uma ausência de um plano de formação contínua de professores que poderia ajudar nessa educação de excelência (PEE, 2017).

No respeitante ao terceiro objetivo sobre EDS, concluiu-se que a política de DS em Cabo Verde é algo desafiador tendo em conta a natureza do próprio país. Para além disso trabalhar o DS requer que os professores tenham conhecimentos teóricos, para serem colocados na prática, portanto é essencial ser reforçado a política de DS no país.

Carletto et. al (2006) afirmam que a pretensão da EDS é de motivar, preparar e envolver os indivíduos e grupos sociais na reflexão sobre o modo de vida, na tomada de decisões informadas e no estabelecimento de caminhos para um mundo mais sustentável.

Os inquiridos mostraram ser significativo incluir temas de DS nas salas de aulas e também professores podem trabalhar os mesmos temas em várias disciplinas já existentes (interdisciplinar) e de modo transversal.

Santos (2014) destaca como estes temas poderão tornar o ensino eficaz e interessante, ao integrar-se em todas as disciplinas, empregando métodos formais e meios efetivos de comunicação.

O mesmo autor aponta a EDS como sendo interdisciplinar: as abordagens orientadas para a EDS não podem ser circunscritas a uma disciplina e nem se tornar uma matéria, um conteúdo separado, mas sim uma perspetiva que deve impregnar todo o currículo.

Em relação ao último objetivo proposto do trabalho pudemos constatar é um desafio implementar as políticas de DS no país. Mas mesmo sendo desafiador, trabalhar temas de DS em disciplinas, na formação inicial ou mesmo em futuras ações de formações para professores será o caminho na busca por uma educação de qualidade.

Algumas áreas se destacaram como sendo mais adequadas para a inclusão de temas de DS. Essas áreas são DES, EPC/FPS, Geografia/História e Línguas. Para os inquiridos essas áreas poderão ajudar a estabelecer os caminhos para um futuro sustentável. Assim, ajudará também a promover a aprendizagem ao longo da vida.

Assim, a reorientação do ensino tem fundamental importância na promoção do DS e pode favorecer a capacidade do cidadão para abordar questões sobre ambiente, sustentabilidade e desenvolvimento (Santos, 2014).

A visão para o futuro é a de professores e educadores com poder e liberdade, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (Declaração de Incheon, 2016).

Trabalhar este tema levou-nos a concluir que a escola é o espaço onde as pessoas, individual e coletivamente, interagem com o mundo do conhecimento para conhecer o mundo. Assim, alunos, conhecimentos, e professores, constituem rede de relações no espaço escolar.

Portanto, para haver uma melhor relação no espaço escolar os professores necessitam de uma preparação que implica ter uma base de conhecimentos para aprender continuamente e, por sua vez, mediar aprendizagens por parte dos alunos.

Há um grande interesse em participar em ações de formação para colmatar dificuldades e para trabalhar temas do Desenvolvimento Sustentável. Também, para os inquiridos (professores, diretores e subdiretores pedagógicos), a EDS é o caminho para a educação de qualidade, e neste caso, temas do DS deveriam ser trabalhados desde a formação inicial do professor.

Embora a pretensão neste estudo não vise a generalização, podemos concluir que no quadro deste estudo, as áreas prioritárias de formação contínua, que para os inquiridos, podem dar respostas ao ODS4 são: DES, IDES, EPC, FPS, Geografia, História e Línguas.
Logo, é através de uma formação contínua que os professores irão ter a preparação necessária para um ensino/aprendizagem eficiente e eficaz. Também é através dessa formação que os professores poderão trabalhar os ODS em áreas já existentes que possam dar respostas aos desafios da educação para a sustentabilidade.

6.2 Limitações

Foram identificadas algumas limitações neste estudo, atribuídas a diversos aspetos. Um deles prende-se com o número de participantes que limita a possibilidade de generalização de resultados.

No entanto, como em todos os estudos qualitativos, o fato de se recorrer a um número menor de informantes permitiu uma recolha de dados com mais profundidade e, como vimos, possibilitou a identificação de preocupações, problemas e carências que poderão ajudar na tomada de decisões.

Relativamente ao questionário, o fato de inquirir apenas os professores que se encontraram disponíveis, dificultou na recolha de dados. Mesmo assim, cabe ressaltar que os dados encontrados previamente nas entrevistas foram de grande valia para enriquecer o trabalho.

Outra limitação relaciona-se com a escassez de informação relativamente a obstáculos institucionais para a generalização da formação contínua.

Depois de várias tentativas de contactos com a DNE, e DGPOG, não conseguimos obter as informações pretendidas. O não acesso a esses dados de opinião dos decisores, impediu-nos de perceber quais as reais causas institucionais que vêm impedindo a implementação de um plano nacional de Formação Contínua de professores em Cabo Verde.

6.3 Recomendações

Com base nas conclusões obtidas neste estudo, e nas limitações encontradas, é pertinente apontar algumas recomendações que, de alguma forma, possam ajudar na formação do professor do ensino secundário em Santiago Norte em particular, e em Cabo Verde no geral.

Tendo em conta as responsabilidades atribuídas a algumas entidades no que concerne à formação contínua de professores recomenda-se que o Governo/ME e as entidades formadoras criem as condições para que passem a ser respeitados os Princípios subjacentes à Formação do Professor, a começar pela definição das políticas de formação do professor e ações de formação em exercício.

Seria essencial também a criação de um Órgão responsável pela gestão dos processos formativos, e a procura de estratégias para resolver os problemas/ obstáculos encontrados dentro e fora da sala de aula e para motivar os docentes a aderir às ofertas formativas.

Se todos reconhecem a importância da formação contínua, é necessário também respeitar o percurso profissional de cada professor. Assim, recomenda-se que a formação contínua seja realizada tendo em conta principalmente os interesses apontados pelos inquiridos, ou seja, que sejam conhecidas previamente as experiências, motivações e expectativas pessoais e profissionais de cada professor, de forma a orientar a formação no sentido de responder às necessidades formativas específicas e a problemas concretos da prática profissional.

Recomenda-se ainda que, trabalhos futuros com temas semelhantes, conseguissem obter informações sobre os obstáculos institucionais para a generalização da formação contínua de professores, através da DNE / DGPOG. Essas informações podem enriquecer ainda mais o trabalho, tanto e podem ajudar na busca de outras soluções para as dificuldades encontradas.

Capítulo 7: Referências Bibliográficas

- Alvarado-Prada, L., Freitas, T. & Freitas, C. (2010). *Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.* Revista Diálogo Educativo, v.10, n.30, pp. 367-387. Curitiba.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edição Revista e Actualizada. Lisboa: Edições 70.
- Carletto, M. R., Linsingen, I., & Delizoicov, D. (2006). Contribuições a uma educação para a sustentabilidade. Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I.
- Christensen, J. & Inforsato, E. (2009). *Formação continuada: enfoque nas necessidades dos professores.* Vol 5, pp. 607-624.
- Costa, N. (2004). A formação contínua de professores - novas tendência e novos caminhos. Holos, Anos 20, pp.63-75.
- Cunha, S. & Delizoicov, N. (2015). Formação continuada de professores: alguns apontamentos. Região de Chapecó: Unochapecó, Brasil.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M.ª T. (2001). *Realidades e Perspetivas da formação contínua de professore*s. Revista de Educação, v. 14, n.1, pp.27-48. Universidade do Minho: CEEP.
- Ferreira, A., Albuquerque, E. & Leal, T. (2007). *Formação continuada de professores: questões para reflexão.* 1ª Edição. Recife: UFPE
- Freire, A.M. (2007). *Educação para a sustentabilidade: Implicações para o currículo escolar e para a formação de professores.* Pesquisa em Educação Ambiental, v.2, n.1, pp. 141-154.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* 25ª Edição. Paz e Terra, Coleção Leitura. São Paulo: Brasil.
- Freitas, M. (2004). *A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores.* Perspectiva, v. 22, n. 02, pp. 547-575.
- Furtado, J. (2015) A importância da formação contínua de professores. Disponível em https://mundoeducacao.bol.uol.com.br, acesso a 23 de junho de 2018.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de Investigação social I.* Disponível emhttps://tendimag.files.wordpress.com acesso à 19 de janeiro de 2018.
- Leite, T. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores em Relação à Integração dos Alunos Com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino*. Dissertação de Mestrado apresentado á FPCE- UL. Policopiado .
- Lima, G.F.C. (2003). *O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação*. Ambiente e sociedade, v.6, n.2.
- Lima, G.F.C. (2009). Educação, sustentabilidade e democracia: explicitando a diversidade de projetos político-pedagógicos. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n.20, pp. 69-75, Editora UFPR.
- Madeira, J. P. (2017). *Sustentabilidade ambiental dos Pequenos Estados Insulares em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde.* Revista Eletrónica do PRODEMA, v.11, n.2, p.17-25.
- Minasi, L.F. (2008). *Formação de professores em serviço: Contradição na prática pedagógica.* Tesede Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul,Brasil.
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores.* In A. Nóvoa (Ed.), Formação contínua de professores: realidades e perspectivas (pp. 63-76). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa/Portugal: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009 coord.). *Desenvolvimento profissional dos professres. In* J. Formosinho (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto editora: Porto, Portugal.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores. Teoria e Praxis.* Braga: Universidade do Minho.
- Pedrosa, M.A. (2010). *Ciências, Educação Científica e Formação de Professores para Desenvolvimento Sustentável.* Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, n. ext., v. 7, p. 346-362.
- Perrenoud, P. (1998). *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor.* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.

- Ramalho, B., Nuñez, I. & Gauthier, C. (2004). Formar o professor, profissionalizar o ensino. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina.

- Santos, L. (2014). *Formação em educação para o desenvolvimento sustentável: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de ciências.* Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

- Sousa, A. (2005) *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Tavares, A., Sales, J. & Lima, M. (2015). *Formação de professores em Cabo Verde: o caso do Instituto Universitário da Educação.* Ceará: Universidade Estadual do Ceará, Brasil.

- Tuckman, W. B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 4ª Edição. Lisboa: FCG.

- UNESCO (2002). T*eaching and Learning for a Sustainable Future a Multimedia Teacher Education Programme.*

- UNESCO (2009). *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em http://www.peaunesco-sp.com.br/ano_inter/ano_energia/decada_do_desenvolvimento_sustentavel.pdf acesso em março de 2018.

- UNESCO (2010). *Teaching and Learning for a sustainable future*. Disponível em: http://www.unesco.org/education/tlsf/docs/tlsf_doclist.html acesso em setembro de 2017.

- Valle, J. & Manso, J. (2015). *A formação para a docência:Uma constante interna (e externa) do desenvolvimento Profissional docente* (1ª edição). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Vieira, A. (2005). *Análise de necessidades na formação contínua de professores do ensinobásico integrado em Cabo Verde – Contributo para o seu estud*o. Dissertação de Mestrado apresentada à FPCE da UL. Lisboa.

- Vieira, A. (2014). *Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no Contexto da Revisão Curricular.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho

Documentos Oficiais

Estatuto da Carreira do Pessoal Docente – Decreto-Lei nº 69 de 2015. Praia – CV.

Programa do Governo da IX Legislatura

PEE - Plano Estratégico de Educação (2017)

PEDS - Plano Estratégico do Desenvolvimento Sustentável (2017)

Normativos

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 4 de agosto de 1990, – N.º 31 - LBSE (Lei nº103/III/90, de 29 de dezembro, com alterações introduzidas pela Lei nº 113 /V/99).

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 24 de junho de 2013, I Série – Nº 33

Suplemento ao Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 9 de março de 1988 – N.º 18.

Suplemento ao Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 7 de maio de 2010, I Série – Nº 17

ANEXOS

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES E SUBDIRETORES PEDAGÓGICOS DE ALGUMAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DE SANTIAGO NORTE.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos
Bloco A **Legitimação da Entrevista**	Informar os entrevistados acerca do trabalho a realizar; Garantir a confidencialidade das informações.	Pedir aos entrevistados autorização para fazer registo digital da entrevista.	Procurar uma sala com pouco barulho e calma; Criar um momento descontraído durante a entrevista; Conduzir os entrevistados sempre que se justifique, para o objetivo da entrevista.
Bloco B **Perceções sobre formação contínua**	Recolher dados relativos as perceções sobre a formação contínua.	O que pensa sobre a formação contínua? O que pensa sobre a institucionalização da formação contínua?	Vantagens de ter um professor com formação contínua. Disciplinas que mais precisam de formação contínua. Atualização permanente. Ação docente efetiva.
Bloco C **Problemas e Dificuldades enfrentados pelos professores relativamente aos programas das disciplinas**	Recolher dados que permitam conhecer os problemas e as dificuldades que consideram que os professores enfrentam na utilização dos programas atuais.	Tem-se proporcionado aos professores a formação atempada para responder ao currículo? Que dificuldades pensa que se tem verificado em algumas disciplinas e que a formação contínua poderia ajudar? Foram desenvolvidas algumas ações de formação decorrentes dessas dificuldades?	Apoio teórico Situações de aprendizagem Que soluções encontradas? A nível de conteúdos. Apoio teórico/prático em algumas disciplinas. Quais os temas / conteúdos que forma desenvolvidos.
Bloco D **Perceções sobre EDS nos programas/ currículos**	Recolher dados que permitam saber a utilização dos temas do DS nos currículos/ programas e em ações de formação.	O que pensa sobre a política de Desenvolvimento sustentável em CV? O que acha da inclusão de temas do DS nas disciplinas? Considera que há inclusão de temas do DS em programas de formação inicial?	Vida, cidadania, capital humano, capital social, ambiente Interdisciplinar Vantagens
Bloco E **Formação desejada na senda de políticas de DS**	Recolher dados que permitam saber das propostas de temas/conteúdos desejados para formação	Que temas/ conteúdos desejaria ver introduzidos em futuras ações de formação contínua de professores?	Desigualdades sociais; redução da pobreza; vida saudável; educação inclusiva e equitativa; igualdade de género; energia; água; etc

Transcrição de uma das entrevistas feitas a Diretores e Subdiretores pedagógicos de Escolas Secundárias de Santiago Norte

Entrevista 3 – 14 de Junho de 2018

P 1: O que pensa sobre a formação contínua de professores?

1. Enquanto professor também, eu acho que a formação contínua é um aspeto muito importante na vida académica. Uma vez que estamos numa sociedade bastante competitiva, é necessário de vez em quando fazer reciclagem, acompanhar. E para isso é necessária essa continuidade. Fazemos uma formação, mas a formação não acaba ali. É preciso ser contínua para ajudar a ultrapassar novos desafios. Também pode dar respostas aos alunos. Na medida que vamos avançando, vamos tendo alunos com outras formas de ver a vida, outras realidades. Para mim a formação contínua é muito importante. É pedra basilar para o sucesso do ensino aprendizagem.

P 2: O que pensa sobre a institucionalização da formação contínua?

2. Quando é institucionalizado todo temos que fazer essa formação contínua. Não depende da individualidade ou disponibilidade. Sendo já institucionalizado todos terão que o fazer.

P 3: Tem se proporcionado aos professores uma formação atempada para responder ao currículo?

3. Da realidade, eu vejo os programas e há um grande desfasamento com a realidade académica dos nossos educandos. Acredito que há uma grande necessidade de se rever os programas. Mas para tal é necessário ouvir os professores, e ver a realidade geográfica de cada um. A meu ver, rever o programa nacional com alguma especificidade no sentido de se adaptar a cada comunidade. Por exemplo, alunos do Interior de Santiago têm uma realidade diferente de alunos que estudam na cidade da Praia. Alguns assuntos deveriam ser tratados de forma diferente porque a realidade é diferente. Eu acho que devem ouvir os professores em primeiro lugar, e não chegar, fazer o programa e distribuir.

P 4: Que dificuldades, pensa que se tem verificado, e que a formação contínua poderia ajudar a colmatar?

4. Muitas dificuldades encontradas poderiam ser colmatadas se houvesse uma formação contínua. Por exemplo, já terminei a minha formação há alguns anos, e eu pessoalmente não

preocupei em fazer nenhuma formação. Temos novos desafios, novas realidades principalmente no ensino de língua portuguesa, que é dinâmica, que acompanha a transformação, que desenvolve. Temos o novo acordo ortográfico e sinto que há uma necessidade de aprofundar mais, mas é claro que não vou fazer uma formação de base. É a formação contínua que irá colmatar essas necessidades.

P 5: Foram desenvolvidas algumas ações de formação decorrentes dessas dificuldades?

5. Algumas escolas têm feito coordenações conjuntas para tentar resolver algumas dificuldades, mas não o suficiente.

P 6: O que pensa sobre a política do Desenvolvimento Sustentável em Cabo Verde?

6. A ideia de DS e EDS é louvável. É algo que nos sustenta a todos.
   Temos que preparar os alunos para o novo milénio. Mas para isso temos que estar munidos de conhecimento teórico e práticos para podermos levar os nossos alunos a ter esta perceção e que sejam pessoas que realmente venham a trabalhar para a sustentabilidade. Está em voga mas a educação é o caminho certo para isso.
   Porque o que eu ensino aos alunos, quando eles chegarem em casa eles vão dizendo o que aprenderam e a ideia vai se passando e se multiplicando. Por isso, é necessário trabalhar os educadores em primeiro lugar, para que realmente possamos ter o resultado almejado.

P 7: O que acha da inclusão de temas de políticas de DS nas disciplinas?

7. Incluir temas de DS nas disciplinas já existentes é uma excelente estratégia. Línguas: textos que falam de sustentabilidade. Temos EPC, e mesmo nas disciplinas exatas. Colocar exercícios, problemas matemáticos que retratam problemas de sustentabilidade.
   P 8: Considera que se deve incluir temas do DS em programas de formação inicial de professores?

8. Se fizer uma análise profunda e até uma revisão de manuais escolares incluindo temas de DS desde a formação inicial do professor, com certeza que seria um dos caminhos para o sucesso.

P 9: Que temas/conteúdos desejaria ver introduzidos em futuras ações de formação contínua de professores?

9. Introduzir para a língua textos de análise que falam da sustentabilidade; inclusive dar oportunidade aos professores de escolher (mesmo que o texto não esteja nos manuais), textos que falem da sua realidade e com certeza teria mais impacto. Temáticas que retratam a nossa comunidade deveriam ser incluídas para formação. Por exemplo, temos um mau ano por falta de chuva. Temos Barragem de Poilão, que segundo técnicos foi mau utilizado e está basicamente seco.

Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas – Unidade de Enumeração

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Enumeração E= 6						
			E1	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**Total**
Perceção sobre a formação contínua de professores	1.1 Ter formação contínua	Necessário	2		1	2		2	4
		Significativo		1	1		1		3
	1.2 Finalidade da formação contínua	Se atualizar	1	1	1	1		1	5
		Responder aos desafios	2	1	2		1		4
		Melhorar o ensino e a aprendizagem			1	1			2
Perceções sobre a institucionalização da formação contínua		Conveniente	1		1			1	3
		Obrigatório para todos		1	2		1		3
		Precisa de organização	2	1					2
		Responsabilidade do Ministério		1		1			2
Formação / ação de formação para responder ao currículo	3.1 Aspetos positivos	Há sempre intenção	2			2	1		3
	3.2 Aspetos negativos	Não há preocupação		1	1		1	1	4
Dificuldades na prática profissional	4.1 Relativas ao próprio professor	Falta de apoio e de preparação	1		1			1	3
		Resistência em receber formação					2		1
	4.2 Relativas a relação aluno/professor	Lidar com alunos com NEE		1					1
		Lidar com situações da indisciplina		1		2		1	3
		Dificuldade em avaliar os alunos				2	1		2
		Falta de interesse dos alunos				2			1
	4.3 Relativas aos conteúdos	Não corresponde a realidade dos alunos			1				1
		Programas extensos e pouco tempo	2						1
		Questões políticas						1	1
Soluções para ultrapassar as dificuldades	5.1 Melhorar a formação do professor	Determinação de temas prioritários	1			1			2
		Revisão curricular			1			1	2
	5.2 Apoiar o professor	Envolvimento na tomada de decisões			1			1	2

Perceção sobre EDS	6.1 Política de DS em Cabo Verde	Desafiador	1		2		2	1	4
	6.2 Temas de DS nas disciplinas já existentes	Relevante	2	1	1				3
		Utilizado nas salas de aulas			2	2	2		3
		Utilizado de modo transversal				1	1	2	3
	6.3 Temas de DS na formação inicial	Pode ser incluído	1				2	2	3

Temas/ conteúdos do DS desejados para futuras formações	7.1 Apoio teórico – prático na prática letiva	Relacionados com a realidade do país		1	1		1		3
		Relacionados com os 17 ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável)	1			2		2	3

Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas – Unidade de Registo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
Perceção sobre a formação contínua de professores	1.1 Ter formação contínua	Necessário	"Formação contínua é sempre uma necessidade" (E1); "Formação deve ser sempre contínua" (E1); "É necessário de vez em quando fazer reciclagem e para isso é necessária essa continuidade" (E3); "Para mim a formação contínua é uma necessidade" (E4); "Seria essencial que se garantisse a formação dos professores" (E4); "Formação contínua tem que ser necessária" (E6);"É fundamental ter formação contínua" (E6).
		Significativo	"Ter um professor formado é muito importante." (E2); "Para mim a formação contínua é muito importante" (E3); "Formação contínua é uma das modalidades que deveria ter um tratamento melhor"; (E5).
	1.2 Finalidadeda formação contínua	Se atualizar	"O mundo avança, e com ele vem uma imensidão de atualizações, principalmente no ensino" (E1); "Cada dia o professor vai se atualizando e vai sabendo as informações sempre em primeira mão" (E2); "Estamos numa sociedade que acompanha o desenvolvimento e a globalização" (E3); "Sempre enfrentamos situações de alteração nos currículos e nas disciplinas, e hoje há introdução de várias novidades" (E4); "Nós somos professores e temos necessidade sempre de inovar porque sempre há novidade" (E6);
		Responder aos desafios	"Se o avanço é contínuo, significa que os desafios sempre aparecem" (E1); "Para dar respostas aos novos desafios, é necessário sempre outras informações, outros conhecimentos" (E1); "O professor leciona melhor e aprende a responder prontamente quando aparecem problemas" (E2); "É preciso ser contínua para ajudar a ultrapassar novos desafios" (E3); "Também pode dar respostas aos alunos" (E3); "Para preparar os alunos para as próximas etapas" (E5).
		Melhorar o ensino e a aprendizagem	"É pedra basilar para o sucesso do ensino/ aprendizagem" (E3); "Seria essencial para o melhor resultado do ensino e aprendizagem" (E4).

Perceções sobre a institucionalização da formação contínua		Conveniente	"A institucionalização é sempre importante" (E1); "A institucionalização seria conveniente" (E3); "Seria importante a institucionalização porque há muitos professores que precisam mesmo" (E6).
		Obrigatório para todos	"Deixando sempre para opção pessoal, o professor não se sente obrigado, por isso o nível de qualidade está a ser mais inferior do que esperado" (E2); "Quando é institucionalizado todos temos que fazer" (E3); "Já não depende da disponibilidade ou individualidade" (E3); "Precisa ser institucionalizado e regulamentado a nível do país e obrigatório também" (E5).
		Precisa de organização	"Independente do que está a ser institucionalizado, o que importa é mostrar alguma preocupação com a organização" (E1); "Quando as coisas são bem organizadas, tem mais para andar" (E1); "Sem que tenha um plano, fica tudo mais difícil" (E2).
		Responsabilidade do Ministério	"O Ministério deveria ter um plano de formação contínua" (E2). "Seria essencial que o ministério tivesse a responsabilidade de garantir essa formação" (E4).

Formação / ação de formação para responder ao currículo	3.1 Aspetos positivos	Há sempre intenção	"Há problemas que dificultam, mas a intenção é sempre proporcionar formações atempadas para responder as demandas do currículo" (E1); "As vezes as nossas respostas não estão de mãos dadas com os desafios que vão aparecendo"; (E1); "Na escola temos sempre partilhado informações e também algumas formações" (E4); "Também tem se proporcionado momentos de cooperação e partilha entre os professores para facilitar essa prática" (E4); "A nível interno realizámos encontros, chamando atenção e partilhando ideias" (E5).
	3.2 Aspetos negativos	Não há preocupação	"Não tem se proporcionado formação" (E2); "Não tem se proporcionado formação" (E3); "A nível do Ministério não há" (E5); "A nível do ensino secundário não tem se proporcionado o que é preciso" (E6).

Dificuldades na prática profissional	4.1 Relativas ao próprio professor	Falta de apoio e de preparação.	"A formação tem sido a mercê dos formandos do que propriamente das instituições" (E1). "Temos o novo acordo ortográfico e sinto que há uma necessidade de aprofundar mais, mas é claro que não vou fazer uma formação de base" (E3); "Muitos dos problemas que temos em Cabo Verde é a questão de preparação" (E6).
		Resistência em receber formação	"Alguns professores são resistentes a determinadas implementações" (E5); "Professores com um ou dois anos a faltar para a reforma mostram resistência para atualizações" (E5).
	4.2 Relativas a relação aluno/professor	Lidar com alunos com NEE	"Temos alunos com necessidades especiais e muitos professores não conseguem lidar com isso porque não tem uma formação contínua para ajudar" (E2).
		Lidar com situações da indisciplina	"Problemas de brigas na escola, Bulling por exemplo, seriam resolvidos de melhor forma se o professor estivesse mais bem preparado com uma formação contínua" (E2); "Verificamos muitas dificuldades no domínio da turma, situações de indisciplina, desvios que os professores muitas vezes não estão preparados para lidar" (E4); "Muitas vezes recorre-se a, mandar o aluno para rua" (E4); "Muitas dificuldades nem tem a ver com os conteúdos em si, mas a maior parte tem a ver com o relacionamento com os alunos" (E6).
		Dificuldade em avaliar os alunos	"Os professores encontram dificuldades em avaliar os alunos de forma mais rigorosa possível" (E4); "As vezes, é difícil garantir o equilíbrio emocional dos alunos que se sentem injustiçados" (E4); "Nos níveis do 7º e 8º, há uma exigência de colocar vários itens de avaliação que complica as vezes porque nem sempre os professores seguem esse caminho" (E5).
		Falta de interesse dos alunos	"Os alunos terminam o 12º ano e não têm noção ou consciência de cidadania, ou de que uma atitude pode ajudar no desenvolvimento" (E4); "Vemos pouco espírito de empreendedorismo nos alunos" (E4).
	4.3 Relativas aos conteúdos	Não corresponde a realidade dos alunos	"Eu vejo os programas e há um grande desfasamento com a realidade académica dos nossos educandos" (E3).
		Programas extensos e	"Os conteúdos já existentes não são

		pouco tempo	lecionados na totalidade por causa do fator tempo" (E1); "O fator tempo sempre determina isso" (E1).
		Questões políticas	"Por causa de umas questões políticas, muitos trabalhos as vezes ficam a meio" (E6)

Soluções para ultrapassar as dificuldades	5.1 Melhorar a formação do professor	Determinação de temas prioritários	"Isso remete-nos a avaliar quais os temas/ conteúdos mais importantes que devem ser levados a cabo e quais devem ficar a espera ou em segundo plano" (E1). "Seria essencial uma formação que trabalhasse a inteligência emocional para garantir que a atitude do professor seja a mais correta" (E4).
		Revisão curricular	" A meu ver, rever o programa nacional com alguma especificidade no sentido de se adaptar a cada comunidade" (E3); "A educação deveria ser pensada a longo prazo, 5/10 anos e fazer algo bem feito" (E6).
	5.2 Apoiar o professor	Envolvimento na tomada de decisões	"É necessário ouvir os professores, ver a realidade geográfica de cada um" (E3); "Deveria haver uma preparação, sensibilizar todos os professores e depois implementar" (E6).

Perceção sobre EDS	6.1 Política de DS em Cabo Verde	Desafiador	"Enquanto proposta é boa mas é um desafio muito grande tendo em conta a natureza do próprio país" (E1); "DS está em voga e a educação é o caminho para isso" (E3); "Temos de estar munidos de conhecimento teórico e prático para podermos levar os nossos alunos a ter esta perceção e que sejam pessoas que realmente venham a trabalhar para a sustentabilidade" (E3); "Devemos preparar e estar cientes que por exemplo quando houver chuva vamos ter que queimar palha porque nós não temos capacidade de conservar. Isto tem a ver com mudança de atitude e de comportamento" (E5); "Há uma necessidade muito grande de reforçar em CV a política do DS" (E5); "Cabo verde está no mundo, então devemos acompanhar as novidades" (E6).

	6.2 Inclusão de temas de DS nas disciplinas já existentes	Relevante	"Aparentemente é viável ter temas do DS incluídos em disciplinas já existentes" (E1); "São temas interessantes, e há muitos temas importantes e interessantes" (E1); "Inclusão de temas não em uma disciplina, mas incluir em várias disciplinas seria muito bom" (E2). "Se fazer uma análise profunda e até uma revisão em termos de manuais escolares incluindo temas do DS com certeza que seria um dos caminhos para o sucesso" (E3).
		Utilizado nas salas de aulas	"Línguas: textos que falam de sustentabilidade" (E3); "EPC e mesmo as disciplinas exatas podem tratar temas. Colocar exercícios, problemas matemáticos que retratam problemas de sustentabilidade" (E3); "Já são incluídos alguns temas no módulo de empreendedorismo, EPC e DES" (E4). "Há alguns professores que já tratam temas do DS e incutem nos alunos esses temas e essa noção de sustentabilidade" (E4). "DES é uma disciplina que se pode incluir temas do DS. Geografia, História e mesmo Matemática" (E5); "Um professor de matemática pode perfeitamente trabalhar um problema abordando tema do DS. Nas línguas também seria bom" (E5).
		Utilizado de modo transversal	"Poderiam ser introduzidos temas que fossem obrigatórios para que todos os alunos tivessem essa noção" (E4). "Acredito que a Direção Nacional pode colocar temas do DS também de uma forma transversal" (E5); "Está-se a modificar algumas disciplinas, e colocar algumas de modo transversal seria muito bom" (E6); "De uma forma transversal fica melhor" (E6).
	6.3 Inclusão de temas de DS na formação inicial	Pode ser incluído	"Temas do DS na Educação deveriam vir com a pessoa desde o berço, desde a tenra idade" (E1). "Com a nova conjuntura, é o momento do Estado, que é o fomentador, colocar nos programas esses temas" (E5); "Cabe ao Ministério trabalhar isso e colocar nos planos de estudo e nos currículos" (E5); "Não há inclusão, mas seria uma mais valia. Porque qualquer novidade que se introduza deveria ser logo no inicio, mesmo para preparação dos professores e teríamos fruto no futuro" (E6). "Desde que haja organização e força de vontade pode ser feito isso. Nada é impossível" (E6).

Temas/ conteúdos do DS desejados para futuras formações	7.1 Apoio teórico – prático na prática letiva	Relacionados com a realidade do país	"O alcoolismo está a entrar pouco a pouco nas escolas. E o professor tem que estar preparado porque podemos perder muitos alunos" (E2); "Temáticas que retratam a nossa comunidade

			deveriam ser incluídas para formação. Por exemplo, temos um mau ano por falta de chuva" (E3); "Há crise nesse momento em CV. Falta de pasto, de alimento e de água até para as pessoas e isso tem muito a ver com o comportamento. Precisamos saber como gerir os bens que temos e usar hoje pensando sempre em guardar uma parte para amanhã" (E5).
		Temas relacionados com os 17 ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável)	"A questão do uso racional dos recursos seria um excelente tema porque acho que é ali que reside a maioria dos problemas" (E1). "Há um índice elevado e desenfreado de energia e outros que podem ter impacto na saúde também" (E4); "Dentro da educação seria essencial ter temas como fiscalidade, alimentação, saúde, energia e questões ambientais" (E4); "Pobreza, água, energia, são também temas essenciais para serem tratados desde o inicio de uma formação" (E6). "Temos alunos de todos os quadrantes e de várias situações. E o professor tem que ter preparação para saber vários aspetos" (E6).

Caro Professor!

O presente questionário destina-se a um estudo sobre a formação contínua de professores do Ensino Secundário de Santiago Norte no contexto do desenvolvimento sustentável, em Cabo Verde, e inscreve-se no âmbito do curso de mestrado em Ciências da Educação – Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Universidade de Cabo Verde.

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados apenas no âmbito do trabalho referido e garantimos a confidencialidade dos mesmos.

Por toda a colaboração prestada, sem a qual este estudo seria inviável, manifestamos, desde já, o nosso agradecimento, uma vez que da sua sinceridade e da ponderação das suas respostas depende a validade deste estudo.

A Responsável: Yara Lauritana Lima Tavares

I - Dados de identificação e caracterização

(Marque um (X) à frente de cada opção que corresponda à sua escolha)

1. Idade

- menos 20 anos	
- de 21 a 30 anos	
- de 31 a 40 anos	
- de 41 a 50 anos	
- 51 ou mais anos	

2. Sexo: Masculino ☐ ino ☐

3. Formação académica

12º Ano/Ano Zero	Freq. Ensino Superior sem Licenciatura	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

4. Situação profissional

4.1. Prof. Quadro de Escola ☐ 4.2. Prof. Quadro Complementar ☐ 4.3.Contrato ☐

4.4.Outra Qual? _____

5. Anos de experiência na profissão docente

de 1 a 3 anos	
de 4 a 6 anos	
de 7 a 25 anos	
de 25 a 35 anos	
de 35 a 40 anos	

6. Concelho da Escola onde leciona

São Lourenço dos Órgãos	
São Salvador do Mundo	
Santa Catarina	
Tarrafal	
São Miguel	
Santa Cruz	

6.1 Disciplina em que leciona: (Coloque **X** na opção que corresponda ao seu caso)

Disciplina	7º	8º	9º	10º	11º	12º

7. Caracterização da escola

Escola com menos de 500 alunos	
Escola com 501 a 1000 alunos	
Escola com 1001 a 1500 alunos	
Escola com 1501 a 2000 alunos	
Escola com mais de 2000 alunos	

8. Teve uma formação inicial para a docência?

Profissionalização ☐ Estágio/ Pedagogia Nenhuma das a☐es ☐

9. Alguma vez frequentou alguma ação de formação em exercício na sua área?

Sim ☐ Não ☐

II. Encontra-se abaixo um conjunto de disciplinas/áreas em que podem ser incluídos temas do Desenvolvimento Sustentável (DS). Por favor, circule◯ , através da escala apresentada, **a avaliação** que daria à inclusão desses temas.

1-Muito inadequado; 2- Inadequado; 3- Adequado; 4- Muito adequado, 5 – Não Sabe/NR					
Escala					
Línguas	1	2	3	4	5
EPC/FPS (Educação Para a Cidadania/Formação Pessoal e Social).	1	2	3	4	5
Ciências Exatas	1	2	3	4	5
DES(Desenvolvimento Económico e Social)	1	2	3	4	5
Geografia/História	1	2	3	4	5
Artes	1	2	3	4	5
As TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)	1	2	3	4	5

III. Por favor, assinale com **X,** na escala apresentada, **o grau de interesse** que teria em frequentar acções de formação, orientadas para esses objetivos.

Itens:**1 – Sem interesse; 2 – Pouco interesse; 3 – Algum interesse, 4 – Interesse; 5 – Muito Interesse**					
Planificação de ensino	1	2	3	4	5
Priorização de temas/conteúdos	1	2	3	4	5
Teoria com ligação à prática	1	2	3	4	5
Doseamento dos conteúdos complexos	1	2	3	4	5
Metodologia centrada no aluno	1	2	3	4	5
Avaliação Formativa dos alunos	1	2	3	4	5
Lidar com alunos com necessidades especiais	1	2	3	4	5
Motivação de professores	1	2	3	4	5
Retrato da realidade do país	1	2	3	4	5
Inteligência emocional	1	2	3	4	5

IV. Dos 17 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), assinale com um **X** os que já trabalhou com os alunos e os que desejaria trabalhar.

Itens	**Já trabalhou**	**Desejaria trabalhar**
Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.		
Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.		
Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.		
Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.		
Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.		
Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos/as.		
Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.		
Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.		
Construir infraestruturas resilientes (fortes), promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.		
Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.		
Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes (fortes) e sustentáveis.		
Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.		
Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.		
Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.		
Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.		
Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.		
Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.		

Fonte: nacoesunidas.org

Muito obrigada pela sua colaboração

Yara Tavares

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

AO DIRETOR(A) DO(A) _____

Eu_____, Diretor (a) do(a)_____, autorizo/não autorizo a recolha de dados no âmbito do estudo de investigação "**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA SENDA DA POLÍTICA PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**."

Diretor do(a) _____

O responsável pela recolha de dados: _____ (Yara Tavares)

_____, ____ de _____ de 20_____

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, HUMANAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ASSUNTO: Pedido de autorização para Recolha de Dados

ARLINDO MENDES VIEIRA, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais, Humanas e Artes da Universidade de Cabo Verde, declara para os devidos efeitos que é orientador científico da mestranda, **Drª Yara Lauritana Lima Tavares**, e que a mesa pretende desenvolver um estudo, conducente ao curso de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Sustentável na Instituição supra cujo tema é "**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA SENDA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**: Um estudo sobre as perceções dos agentes educativos no Ensino Secundário de Santiago Norte."

Deste modo, toma a liberdade de solicitar a V. Exª a devida autorização para que a mestranda possa ir recolher dados e conversar com os responsáveis, o professor e os alunos que ai se encontram, sem prejuízo para o normal funcionamento do estabelecimento.
Como é evidente, serão respeitados todos os procedimentos académicos e normas deontológicas habituais neste tipo de trabalhos.

Ciente de que este pedido irá merecer uma atenção favorável da Vossa Excia, queira aceitar os seus cumprimentos.

Praia, 06 de junho de 2018

Escala: ALL VARIABLES

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	67	97,1
	Excluídos[a]	2	2,9
	Total	69	100,0

a. Exclusão por método listwise com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,828	,860	34

Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
Línguas	3,37	,935	67
EPC/FPS	3,75	,804	67
Ciências Exatas	3,27	1,262	67
DES	3,70	,798	67
Geografia/História	3,52	,859	67
Artes	3,15	1,234	67
TIC	3,60	1,074	67
Planificação de ensino	4,15	,909	67
Priorização de temas/conteúdos	3,81	1,076	67
Teoria com ligação à prática	4,13	,936	67
Doseamento dos conteúdos complexos	3,66	1,175	67
Metodologia centrada no aluno	4,40	,906	67
Avaliação Formativa dos alunos	4,07	,876	67
Lidar com alunos com necessidades especiais	4,21	1,095	67
Motivação de professores	4,31	,763	67
Retrato da realidade do país	3,72	1,204	67
Inteligência emocional	4,19	,925	67
Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.	1,91	,596	67
Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.	1,94	,574	67
Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.	1,88	,663	67
Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.	1,76	,580	67
Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.	1,82	,626	67
Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.	1,94	,547	67
Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.	2,03	,550	67
Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.	2,12	,477	67
Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.	2,13	,457	67
Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.	1,87	,575	67

Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.	2,04	,589	67
Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.	2,06	,547	67
Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.	1,82	,575	67
Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.	1,94	,600	67
Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.	1,87	,575	67
Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.	1,97	,550	67
Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.	2,16	,412	67