

Amélia Cecília Domingas Carlos Cazalma



A Educação para a Cidadania Democrática em Angola
O Papel da Educação para a Cidadania no Bem - Estar
Social e Escolar

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Diretores: Doutor D. Tomás Sola Martínez

Doutor D. Luis Miguel Picado

Universidade de Granada

Faculdade de Ciências da Educação

Departamento de Didática e Organização Escolar

2014

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Amélia Cecília Domingas Carlos Cazalma
D.L.: GR 2077-2014
ISBN: 978-84-9083-251-6

Amélia Cecília Domingas Carlos Cazalma

A Educação para a Cidadania Democrática em Angola

**O Papel da Educação para a Cidadania no Bem - Estar
Social e Escolar**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Diretores: Doutor D. Tomás Sola Martínez

Doutor D. Luis Miguel Picado

Universidade de Granada

Faculdade de Ciências da Educação

Departamento de Didática e Organização Escolar

2014

O Papel da Educação para a Cidadania Democrática no Bem-Estar Escolar e Social

*“ A Verdadeira educação consiste em pôr a descoberto
ou fazer atualizar o melhor de uma pessoa”*

Ghandy

*o que digo às flores não escutam os homens há um estranho sustenido
o que no fundo anelo cultivava cumplicidade entre a mão e a idade da alma
a olhar para o nada da verdade muito além do entardecer de uma cidade
na amplitude do regente olhar a mulher pode modelar a sociedade
indica a graça diurna da mocidade nocturna através da garça
a cada instante singular quando o mar o velho mar se expõe ao retrato
pelo anverso e reverso de um único verso na alma eólica da guitarra
albergue de todo sonho acre-doce de uma viagem que se consome
e deslinda no leito do rio pela estabilidade dos dias vindouros
digo às flores coisas que não escutam os homens em mil luas
sempre o impulso obedece o cálice e o dólido cálice da flor se instala
razão de minha ausência prescrita e ausente no átrio vivo do silêncio*

Trajanno Nankhova Trajanno

O Papel da Educação para a Cidadania Democrática no Bem-Estar Escolar e Social

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado:

*Em primeiro lugar a **Deus** o Criador dos Universos, a Causa Causal de todas as Causas, a Personificação do Amor.*

*A **Jesus** pelo exemplo maior de amor ao próximo. “Pai perdoa-lhes que eles não sabem o que fazem”. Pelo supremo exemplo de esperança. “Vos digo hoje, estaremos juntos no paraíso”, comportamentos que plasmam sem segregação de espécie alguma a construção em harmonia e autonomia como alavancas da construção gradativa e irreversível da dignidade humana, espiritual e da Cidadania Planetária.*

Aos meus amigos imponderáveis, Anjos da Guarda, Seres Espirituais e Cósmicos que me orientam os passos, me dão a força e a coragem para o meu caminhar e contemplar com bem estar, resiliência e muito amor a vida. E me permitem homenagear a dádiva ponderável e imponderável de estar viva apoiada na Figura do Amor, para a arquitectura livre do sorriso.

AGRADECIMENTOS

Aos filhos da minha alma a Avo Chica e o Avo João por nesta existência serem os meus valorosos pais.

Aos meus Orientadores Professor Doutor Tomas Sola e Professor Doutor Luís Picado, são extensivos ao Professor Juan, pela orientação, presença, pela força, confiança, amizade e carinho que me transmitiram permitindo encorajar-me nesta pesquisa.

A Trajanno Nankhova Trajanno, pela disponibilidade mentomagnética de ser meu companheiro nesta encarnação tão trabalhosa.

As quatro mulheres da minha vida, da minha estabilidade, felicidade e a minha alegria de viver, Vanda, Neide Sandrine, Sclheilla e Welwitschia

Aos meus companheiros da SEAKA, pela entrega e dedicação a este trabalho e por tudo que fazem para me tornar numa pessoa feliz.

Aos que se dignaram acompanhar-me nesta oportunidade reencarnatoria, Brigida, Inês, Terezinha, Rita, Herica, Ary, Lukeny, Yara, Ló, Marcos, João Carlos I e João Carlos II, Zezinha, mãe São, Berta, Toy Gameiro, Quim, Mila, Júnior, Kita, Zita, Zina e Ellam

Ainda aos meus amores na pátria espiritual, minha Mãe Ana, avó Rosa, avo Amelia, avó Ana, avó Teixeira Trajano, Nelo, Renato Rocha, Dulce, Kaka, Bibi, Geny e Silva, os meus agradecimentos pelo amor que me dedicam, pela força e pela beleza de vida.

Minha gratidão aos meus amado(a)s filhos e filhas, Lisboa, João Baptista Teresa e Sonia.

As minhas almas amadas hoje em figura de Neta e netos, Welwitschia e os

Kevens, obrigada por me brindarem com a vossa presença.

Aqueles que comigo ficaram contemplando noites inteiras, a organização de uma proposta de amor: Tamara, Jacinto, Paulo, José Luís, Jaime, Vanda, Dr. António Alvia, Dra Sónia Carina, Dr. Ricardo Viseu Ferreira, Eng. Sidrak, Sr. Carlos Damião, Dra Filipa Coelho e Dr.^a Joana Cruz, a minha colega doutoramento Ana Raimundo a todos vós os meus eternos agradecimentos, pelo contributo prestado a este trabalho e pelo amor que nos une.

A todos aqueles que directa ou indirectamente participaram, que fazem a luta por um mundo melhor, equilibrado, com oportunidades e deveres iguais, que fazem do amor uma realidade em suas vidas os meus eternos agradecimentos.

Os meus agradecimentos são extensivos também para aqueles que sentem e pensam que não me amam, que se elegeram meus inimigos e que tudo fizeram e fazem, para que a minha existência esteja mais em estado de alerta, pois me encorajaram a luta, a prosseguir, são meus grandes professores.

A todos os meus filhos e filhas do coração aqui citados e todos quantos que por razões várias não pude aqui nomear, mais que minha alma grata seja por termos estado no mesmo sentido do caminho evolutivo, seja por ainda estarmos desconstruídos, aqui os meus agradecimentos pela eternidade.

Aos meus amados e amigos: “Justinos” e “Josés” do caminho, Ruth, Reitor e a Equipa dos que loucamente me acompanham e acreditam em mim sem palavras.

Por último, os meus agradecimentos vão para mim, pela luta pelo bem, força, ousadia, coragem de falar, exercitar e vivenciar o amor. Amar é a maior dádiva da vida, é ser livre, é ser feliz, é o que sou.

RESUMO I

O presente estudo resulta da emergência social que a problemática da Educação para a Cidadania, particularmente da dimensão da Educação para a Saúde, poderá assumir no desenvolvimento do bem-estar escolar e social em Angola e que tem sido considerado pelas principais organizações internacionais no âmbito das preocupações educativas. É nosso intuito com este trabalho refletir e equacionar algumas questões que deparamos ao longo deste estudo e contribuir de alguma forma no melhoramento da aplicabilidade dos Métodos (Processos e Práticas) e Resultados (Objetivos Pedagógicos e Conteúdos) de uma Educação para Cidadania Democrática em Angola.

Assim, pretendemos caracterizar o perfil sociodemográfico dos encarregados de educação ou pais e comunidade educativa da provincia de Luanda – Angola; tendo como objecto a importancia atribuida à Educação para a Cidadania e os níveis de bem-estar subjetivo. Os resultados revelam indicadores sociodemográficos importantes para o contexto Angolano. Compreendemos, que a educação para a cidadania é valorizada pelos pais e encarregados de educação, permitindo auspiciar a boa aceitação de programas a serem desenvolvidos futuramente e de um modo estruturado em contexto Angolano. Destaca-se, assim, a importancia das pessoas serem envolvidas nos projetos de educação para cidadania, constituindo-se potencialmente como parte importante do sucesso na dinamização dos mesmos. Verificamos, também, que entre outras questões a comunidade de encarregados de educação considera importante que os professores tenham formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a cidadania. Quanto à análise dos resultados globais de Bem-Estar, foram encontrados valores positivos nas duas subescalas; relevando-se que 4 questões (do questionário da Comunidade) estavam correlacionadas positivamente com o índice de Bem-estar - Sentimentos e Emoções, e o índice de Opinião sobre a própria vida. Constatamos que a educação para a cidadania pode ser uma via para a construção de Bem-estar.

Palavras Chave: Educação, Cidadania, Bem-Estar Subjetivo, Escolar, Social

RESUMEN I

El presente estudio resulta de la emergencia social que la problemática de la Educación para la Ciudadanía, particularmente en su dimensión de la Educación para la Salud, podrá asumir en el desarrollo del bienestar escolar y social en Angola, un asunto que ha sido considerado por las principales organizaciones internacionales en el ámbito de las preocupaciones educativas. Es de nuestro interés, con este trabajo, reflexionar y levantar algunas preguntas, con las cuales nos deparamos durante este estudio, y contribuir, de alguna forma, para la mejoría en la aplicación de los Métodos (Procesos y Prácticas) y los Resultados (Objetivos Pedagógicos y los Contenidos) de una Educación para la Ciudadanía Democrática en Angola.

Así siendo, pretendemos caracterizar el perfil socio demográfico de los encargados de educación o padres y la comunidad educativa de la provincia de Luanda – Angola; teniendo como objetivo la importancia asignada a la Educación para la Ciudadanía y los niveles del bienestar subjetivo. Los resultados demuestran indicadores socio demográfico, importantes para el contexto angoleño. Comprendemos que la Educación para la Ciudadanía es valorizada por los padres y encargados de la educación, permitiendo auspiciar una buena aceptación de programas a ser desarrollados futuramente, y de un modo estructurado, en el contexto angoleño. Destacándose, así, la importancia de las personas estar envueltas en los proyectos de educación para la ciudadanía, constituyéndose potencialmente como una parte importante del suceso en la dinamización de los mismos. Verificamos, también, entre otros asuntos, que la comunidad de encargados de educación considera importante que los profesores tengan formación para mejor transmitir los conceptos y la práctica de la educación para la ciudadanía. Cuanto al análisis de los resultados globales del Bienestar, fueron encontrados valores positivos en las dos sub escalas; revelándose que 4 cuestiones (del cuestionario de la Comunidad) estaban correlacionadas positivamente con el índice del Bienestar (Sentimientos y Emociones), y el índice de Opinión sobre la propia vida. Constatamos que la educación para la ciudadanía puede ser una vía para la construcción del Bienestar.

Palabras claves: Educación, Ciudadanía, Bienestar subjetivo, Escolar, Social.

ABSTRACT

This study follows the social emergency that the problem of Citizenship Education, particularly the dimension of Health Education, you can take in the development of educational and social welfare in Angola and has been considered by major international organizations regarding educational concerns. We aim to reflect this work and to study some issues we face throughout this study and contribute in some way in improving the applicability of methods (procedures and practices) and Results (Objectives and Pedagogical Content) an Education for Democratic Citizenship in Angola.

Thus , we intend to characterize the sociodemographic profile of carers or parents and the educational community of the province of Luanda - Angola; comprising up the importance attributed to Education for Citizenship and the levels of subjective well -being . The results reveal important sociodemographic indicators for the Angolan context. We understand that education for citizenship is valued by parents and carers, allowing expect a good acceptance of programs to be developed in the future and in a structured way Angolan context. Thus, we highlight the central importance of people being involved in projects of education for citizenship, constituting itself as a potentially important part of success in fostering them. We also verified that among other issues the community of caregivers considers it important that teachers be trained to better convey the concepts and practice of citizenship education. The analysis of global results Wellness, positive values were found in the two subscales; is emphasizing that 4 questions (the community questionnaire) were positively correlated with the index of Wellbeing - Feelings and Emotions, and the index view about life itself. We found that citizenship education can be a route for the construction of Wellbeing.

Key Words: Education, Citizenship, Subjective Well-Being, School, Social.

Índice

RESUMO II	XLIV
RESUMEN II	XCIV
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
INTRODUÇÃO – A fundamentação teórica	7
Capítulo I - A Realidade Sociocultural de Angola e Programas Educativos e Formativos de Educação para a Cidadania Democrática nos Países da SADC	10
1. A Realidade Socio Cultural de Angola	12
1.1. Contexto Geral de Angola	12
1.2. Símbolos da República de Angola	14
1.3. Angola País Pluriétnico e Multicultural	18
1.4. Indicadores demográficos	19
1.5. A Cultura	21
1.6. As Três Fases Constitucionais da República de Angola	22
1.7. A escravatura	25
1.8. O Massacre da Baixa do Cassenje	27
2. Programas Educativos e Formativos de Educação para a Cidadania Democrática: Angola no contexto dos países da SADC	30

2.1. Educação e Desenvolvimento de Competências	32
2.2. Desenvolvimento e Manutenção de Potenciais Humanos	33
2.3. Etapas de Desenvolvimento	38
3. Análise comparativa dos sistemas educativos	40
Capítulo II: O Sistema de Ensino Angolano e os Programas Educativos e Formativos de Educação Para a Cidadania	47
1. O Sistema de Ensino antes e após a Independência de Angola	50
2. Estrutura e Organização do Sistema de Educação	54
2.1. Evolução do Sistema de Educação	56
2.2. Educação Especial	62
2.3. Alfabetização e Ensino de Adultos	62
2.4. Ensino Superior	63
2.5. Análise da Reforma Educativa	67
3. Êxitos da Reforma Educativa	68
4. Orientações Gerais das Políticas e das Reformas de Educação para a Cidadania	72
4.1. Disciplinas da Área da Educação para a Cidadania no Currículo do Sistema de Educação de Angola	73
4.2. Estado de Implementação dos Objectivos do Quadro de Acção de Dakar	75
5. Programas Educativos e Formativos sobre Educação para a Cidadania Democrática e Intercultural em Angola Promovidos pelo Governo	78

5.1. Ministério da Educação	79
5.2. Ministério da Família e Promoção da Mulher	82
5.2.1. Programa “Angola Solidária”	82
5.3. Ministério do Interior	83
5.3.1. Programa de Acção do Governo para o Desarmamento da População Civil.	83
5.3.2. Programa de Prevenção Rodoviaria	84
5.4. Ministério do Ambiente	84
5.4.1. Programa de Educação Ambiental em Angola	84
5.5. Ministério Do Planeamento	86
5.5.1. Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”	86
5.5.2. Programa de Redução da Pobreza	90
5.6. Ministério da Ciência e Tecnologia	95
5.6.1. Tecnologias de Informação e Comunicação	95
5.7. Gabinete do Presidente da Republica de Angola	103
5.7.1. Casa Civil do Presidente da República - Gabinete de Quadros - Estratégia Nacional de Formação Quadros	103
Capítulo III: Educação para a Cidadania	115
1. A Educação	117
1.1. A Educação Tradicional em Angola	122
1.2. A Educação: Aspectos Históricos	124
	XV

1.3. A Educação e Justiça Social	127
2. A Cidadania	131
2.1. Conceito de cidadania	135
2.2. Conceito de Educação para a Cidadania	136
2.2.1 Conceito de educação para a cidadania ao longo da história	136
2.2.2. Educar para os Valores e Cidadania	138
2.2.3. Desafios aos Sistemas Educativos	143
2.2.4. A Educação para a Cidadania e os Pilares da Educação	148
2.3. Competências e metodologias em educação para a cidadania	179
2.4. Conceito de Educação para a Cidadania Democrática	193
2.4.1. Dimensões da Educação para a cidadania democrática	195
2.4.2. A Educação para a Cidadania e a Igualdade do Género	226
2.4.3. A Educação para a Cidadania e a Igualdade do Género em Angola	227
Capítulo IV: Bem-Estar	240
1. Conceito de bem-estar	242
1.1. Os Construtos do BES	249
1.2 Bem-Estar Subjectivo	252
1.3 Bem-Estar Psicológico	252
1.4 Bem-Estar Social	253
	XVI

1.5 Definição do Conceito De Bem-Estar Subjectivo	255
2. O Bem-estar nas Instituições escolares como factor de sucesso	258
3. Alterações do bem-estar psicológico e na saúde mental associada ao stress educacional	259
Capítulo V - Métodos (Processos e Práticas) e Resultados (Objectivos Pedagógicos e Conteúdos) de uma Educação para Cidadania Democrática	272
1. Métodos da educação para a cidadania democrática	274
1.1. Acção	275
1.2. Análise Crítica	275
1.3. Eixos Curriculares	276
1.4. Os Resultados de uma Educação Para a Cidadania Democrática	280
1.4.1. Coesão Social	281
1.4.2. Participação	281
1.4.3. Responsabilidade	282
1.4.4. Resultados afectivos	283
1.4.5. Resultados Cognitivos	283
1.4.6. Resultados Pragmáticos ou Activos	284
1.4.7. Solidariedade	285
1.4.8. A Paz Positiva	286
1.4.9. Desenvolvimento Sustentável	286
PARTE II - MARCO EMPÍRICO	288

INTRODUÇÃO – Do Marco Empírico	290
Capítulo VI: Desenho e Metodologia da Investigação	295
1. Justificação da investigação	297
1.1. Projecto Social: Casa de Caminho Andre Luiz	298
2. Problema da investigação	301
3. Objectivos de Investigação	302
3.1. Objectivos Gerais	302
3.2. Objectivos Específicos	302
4. Metodologia de investigação	303
4.1. Metodologia	303
4.2. Desenho da investigação	306
5. Descrição da Amostra	308
5.1. Distribuição dos questionários e entrevistas a realizar	310
5.2. Instrumentos de Recolha de dados	310
6. Procedimentos: Técnicas Quantitativas e Qualitativas	312
Capítulo VII: Tratamento e Análise dos Resultados	316
1. Apresentação e Análise dos Resultados Quantitativos	318
1.1. Análise Sociodemográfica dos Pais e Encarregados de Educação	319
1.2. Análise Estatística dos Questionários aos Pais e Encarregados de Educação	326
1.3. Análise SócioDemográfica dos Elementos da Comunidade	348

1.4. Análise estatística dos questionários dos Elementos da Comunidade	355
1.5. Estudo da Normalidade do Índice de Bem Estar, relativo ao Grau de escolaridade	369
1.6. Estudo da Normalidade do Índice de Bem Estar, relativo ao Género	378
1.7. Teste de Mann-Whitney - Índice de Bem Estar vs Género	379
1.8. Análise Estatística da Escala EBES 1	381
1.8.1. Análise Factorial da Escala EBES 1	431
1.9. Análise Estatística da Escala EBES 2	435
1.9.1. Análise Factorial da Escala EBES 2	451
2. Apresentação e Análise dos Resultados Qualitativos	453
2.1. Análise Estatística das entrevistas aos Docentes	453
2.2. Análise Estatística das entrevistas aos Responsáveis de Educação	468
PARTE III – DIVERSOS	482
INTRODUÇÃO – Da Parte III Diversos	486
Capítulo VIII – Conclusões	488
1. Conclusões Gerais	490
2. Implicações para a Promoção da Educação para a Cidadania Democrática em Angola	509
3. Implicações para promoção do Bem Estar em Contexto Social	512

4. Reflexão crítica sobre o papel da Educação para a Cidadania no Bem-Estar	517
5. Limitações do trabalho e pistas para investigações futuras	520
BIBLIOGRAFIA	524
ANEXOS	552

Tábua de Siglas e Abreviaturas

AEA – Alfabetização e Educação de Adultos

ANIP – Agência Nacional para o Investimento Privado

AOPP – Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo

APA – American Psychological Association

ASDI – Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional

ASS – África SubSaariana

BE – Bem Estar

BES – Bem Estar Subjectivo

BIE – Bureau International de L'Education

BNA – Banco Nacional de Angola

CES – Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais

CDUE – Financiamento Público à Cooperação para o Desenvolvimento

CFMP – Comércio Fiscal de Médio Prazo

CIE – Conferências Internacionais sobre Educação Pública

COS/CDE – Centros de Especialização

CPES – Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

DNRH – Direcção Nacional para os Recursos Humanos

EAD – Ensino Aberto à Distância

EDC/HR – Education for Democratic Citizenhip and Human Rights

EDC/HRE – Education for Democratic Citizenhip and Human Rights Education

EDH – Especialização em Ética e Educação em Direitos humanos

ECD – Educação para a Cidadania Democrática

ECP – Estratégia de Combate à Pobreza

EDP – Plano de Desenvolvimento de Emergência

EEP – Ensino Elementar Profissional

EFTP – Ensino e Formação Técnico Profissional

EGV – Estudos Gerais Universitários

EI – Ensino Infantil

EL – Ensino Liceal

EMIS – Sistema Informático de Gestão e Ensino

ENDRH – Estratégia Nacional de Desenvolvimento dos Recursos Humanos

ENFQ – Estratégia Nacional de Formação de Quadros

EP – Ensino Primário

EPF – Escola de Professores do Futuro

ES – Ensino Superior

FAD/ADF – Fundo Africano do Desenvolvimento

FAO – Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação

FNUAP – Fundo das Nações Unidas para a População

GeD – Declaração e o Protocolo sobre Género e Desenvolvimento

GEPE – Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística

IDE – Índice de Desenvolvimento Educacional

IDG – Índice de Desigualdade do Género

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHD – Índice de Desenvolvimento Humano ajustado à Desigualdade

IEG – Instituto de Educação e Gestão

IES – Instituto de Ensino Superior

IFEA – Instituto de Formação de Educador de Adultos

INE – Instituto Nacional de Estatística

INEA – Instituto Nacional de Educação de Adultos

INIDE – Instituto Nacional para a Investigação e Desenvolvimento de Educação

IRI – Instituto Superior de Relações Internacionais

ISTA – Instituto Superior Técnico de Angola

ISUTIC – Instituto Superior para as Tecnologias de Informação e Comunicação

ITEL – Instituto de Tecnologias de Telecomunicações

ME-PT – Ministério da Educação de Portugal

MED – Ministério da Educação

MIC's – Inquéritos dos Indicadores Múltiplos

MINFAMU – Ministério da Família e Promoção da Mulher

MS – Estados Membros

NEPAD – Nova Parceria para o Desenvolvimento de África

OCDE – Organização para a Cooperação Económica e para o Desenvolvimento

ODL – Ensino Remoto Aberto

OIM – Organização Internacional para as Migrações

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONUDI – Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG's – Organizações não Governamentais

ONUDI – Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial

OUA – Organização de Unidade Africana

PAM – Programa Alimentar Mundial

PAN/EPT – Plano de acção Nacional de Educação para Todos

PAV – Programa Alargado de Vacinação e Saúde Pública

PECA – Programa de Educação e Consciencialização Ambiental

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PQG – Plano Quinquenal do Governo

QNG – Quadro Nacional de Qualificação

RISDP – Plano Estratégico Indicativo para o Desenvolvimento Regional

RQF – Quadro Regional de Qualificação

SADC – Comunidade para o Desenvolvimento dos Países da África Austral

SIGI – Índice de Instituições Sociais e Género

SIPO – Plano Estratégico Indicativo para o Órgão

TCCA – Comissão Técnica de Acreditação e Certificação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TVET – Ensino e Formação Técnica e Profissional

UAN – Universidade Agostinho Neto

UCAN – Universidade Católica de Angola

UGS – Universidade Gregório Semedo

UMA – Universidade Metodista de Angola

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNIBELAS – Universidade de Belas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

UOR – Universidade Óscar Ribas

UPRA – Universidade Privada de Angola

UTANGA – Universidade Técnica de Angola

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Mapa de África	12
Ilustração 2 - Mapa de Angola	14
Ilustração 3 – Bandeira de Angola	14
Ilustração 4 – Insígnia de Angola	15
Ilustração 5 – Cédula Monetária (Kwanza)	17
Ilustração 6 – Moeda Metálicas Kwanza	18
Ilustração 7 - Carta étnica de Angola em 1970	19
Ilustração 8 – O Pensador – Símbolo da Cultura Nacional Angolana	21
Ilustração 9 – As rotas do tráfico de Escravos angolanos para as Américas e Brasil	26
Ilustração 10 – Pequeno mercado de mandioca em Calongo 1961	27
Ilustração 11 – Baixa de Cassange	28
Ilustração 12 – Educação para a Paz	164
Ilustração 13 – Temas Globais e Dimensões do Mundo Interior	168
Ilustração 14 – O “Eu” no Meio Ambiente Global	170
Ilustração 15 – Os seis pilares da Educação e Temas Transversais	178
Ilustração 16 – Rainha Nzinga	233
Ilustração 17 – Projectos desenvolvidos no período de (1999 – Abril de 2014)	298
Ilustração 18 – Projectos desenvolvidos no período de (2008 – Abril de 2014)	299
Ilustração 19 - Clínica Dr. Agostinho Neto – Consulta do Pré-natal	299

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Total de Acidentes 2000 a 2012	216
Gráfico 2 – Províncias que registaram maior nºs de acidentes	217
Gráfico 3 – Percentagem de Mulheres e Homens em altos cargos	235
Gráfico 4 - Tipos de Violência 2010 e 2011	236
Gráfico 5 – Tipos de Violência em termos percentuais dos I Trimestres de 2010 e 2011	237
Gráfico 6 – Idade dos Inquiridos	320
Gráfico 7 – Idade em classes dos inquiridos	322
Gráfico 8 – Género dos inquiridos	322
Gráfico 9 – Grau de Escolaridade dos inquiridos	323
Gráfico 10 – Profissão dos inquiridos	325
Gráfico 11 – Estado Civil dos inquiridos	326
Gráfico 12 – Importância que atribui à Educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança	327
Gráfico 13 – Valorização e esforço da família no sentido da formação de valores pessoais e sociais	328
Gráfico 14 – Valorização e esforço da escola no sentido da promoção do desenvolvimento da educação para a cidadania do educando	329
Gráfico 15 – Influência que as Famílias têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	330
Gráfico 16 – Influência que as Escolas têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	331
Gráfico 17 – Influência que os Media (TV, Rádio, Jornais, Vídeos,...) têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	332
Gráfico 18 – Influência que a Igreja tem na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	333
Gráfico 19 – Influência que os Amigos têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	334
Gráfico 20 – Influência que os Organismos juvenis têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	335

Gráfico 21 – influência que os Organismos não governamentais têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	336
Gráfico 22 – Participação e envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a	337
Gráfico 23– Participação e envolvimento da família nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos	338
Gráfico 24 – Os professores têm o dever de promover o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos	339
Gráfico 25 – Os professores devem promover bons exemplos de educação para a cidadania para os alunos	340
Gráfico 26 – Os professores têm o direito de ensinar aos seus alunos os princípios e valores da educação para a cidadania, largamente aceites pela sociedade	341
Gráfico 27 – Os professores devem promover, na sala de aula, a pratica da educação para a cidadania	342
Gráfico 28 – Os professores devem promover, na sala de aula, os valores da comunidade	343
Gráfico 29 – Na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos	344
Gráfico 30 – A escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando	345
Gráfico 31 – A escola actual ajuda os alunos a reflectir claramente sobre o que está certo e errado	346
Gráfico 32 – A escola actual não está a fazer muito em relação à educação para a cidadania da criança	347
Gráfico 33 – Idade dos inquiridos	349
Gráfico 34 – Idade em classes dos inquiridos, por género	351
Gráfico 35 – Género dos inquiridos	352
Gráfico 36 – Grau de Escolaridade dos inquiridos	353
Gráfico 37 – Profissão dos inquiridos	354
Gráfico 38 – Estado Civil dos inquiridos	355
Gráfico 39 – A Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Social	356
Gráfico 40 – A Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Escolar	357
Gráfico 41 – O Bem Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem	358

Gráfico 42 – A todos os níveis de ensino devem ser leccionados a temática sobre Educação para a cidadania	359
Gráfico 43 – Os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania	360
Gráfico 44 – A Comunidade Académica deve ser transmitida conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania	361
Gráfico 45 – A formação da Educação para a Cidadania deve iniciar no Jardim de Infância	362
Gráfico 46 – A Educação para a Cidadania é expressão do Amor	363
Gráfico 47 – A Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual	364
Gráfico 48 – A Solidariedade é uma expressão de amor	365
Gráfico 49 – A solidariedade é a expressão de cidadania	366
Gráfico 50 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidade	367
Gráfico 51 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais informados acerca dos temas políticos e sociais	368
Gráfico 52 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais preocupados com o bem-estar dos outros	369
Gráfico 53 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e 1º nível de Escolaridade	370
Gráfico 54 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e 1º ciclo de Escolaridade	370
Gráfico 55 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e 2º ciclo de Escolaridade	371
Gráfico 56 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e o Bacharelato	371
Gráfico 57 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e a Licenciatura	372
Gráfico 58 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e o Mestrado	372
Gráfico 59 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e o Doutoramento	373
Gráfico 60 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e outro grau de Escolaridade	373
Gráfico 61 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e 1º nível de Escolaridade	374
Gráfico 62 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e 1º ciclo de Escolaridade	374

Gráfico 63 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e 2º ciclo de Escolaridade	375
Gráfico 64 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e o Bacharelato	375
Gráfico 65 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e a Licenciatura	376
Gráfico 66 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e o Mestrado	376
Gráfico 67 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e o Doutoramento	377
Gráfico 68 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e a Outro nível de Escolaridade	377
Gráfico 69 – Diagrama de Extremos e Quartis relativo ao Índice de Educação para a Cidadania e o Género dos inquiridos	378
Gráfico 70 – Caraterística “Aflito”	382
Gráfico 71 – Caraterística “Alarmado”	383
Gráfico 72 – Caraterística “Amável”	384
Gráfico 73 – Caraterística “Activo”	385
Gráfico 74 – Caraterística “Angustiado”	386
Gráfico 75 – Caraterística “Agradável”	387
Gráfico 76 – Caraterística “Alegre”	388
Gráfico 77 – Caraterística “Apreensivo”	389
Gráfico 78 – Caraterística “Preocupado”	390
Gráfico 79 – Caraterística “Disposto”	391
Gráfico 80 – Caraterística “Contente”	392
Gráfico 81 – Caraterística “Irritado”	393
Gráfico 82 – Caraterística “Deprimido”	394
Gráfico 83 – Caraterística “Interessado”	395
Gráfico 84 – Caraterística “Entediado”	396
Gráfico 85 – Caraterística “Atento”	397
Gráfico 86 – Caraterística “Transtornado”	398
Gráfico 87 – Caraterística “Animado”	399
Gráfico 88 – Caraterística “Determinado”	400

Gráfico 89 – Caraterística “Chateado”	401
Gráfico 90 – Caraterística “Decidido”	402
Gráfico 91 – Caraterística “Seguro”	403
Gráfico 92 – Caraterística “Assustado”	404
Gráfico 93 – Caraterística “Dinâmico”	405
Gráfico 94 – Caraterística “Engajado”	406
Gráfico 95 – Caraterística “Produtivo”	407
Gráfico 96 – Caraterística “Impaciente”	408
Gráfico 97 – Caraterística “Receoso”	409
Gráfico 98 – Caraterística “Entusiasmado”	410
Gráfico 99 – Caraterística “Desanimado”	411
Gráfico 100 – Caraterística “Ansioso”	412
Gráfico 101 – Caraterística “Indeciso”	413
Gráfico 102 – Caraterística “Abatido”	414
Gráfico 103 – Caraterística “Amedrontado”	415
Gráfico 104 – Caraterística “Aborrecido”	416
Gráfico 105 – Caraterística “Agressivo”	417
Gráfico 106 – Caraterística “Estimulado”	418
Gráfico 107 – Caraterística “Incomodado”	419
Gráfico 108 – Caraterística “Bem”	420
Gráfico 109 – Caraterística “Nervoso”	421
Gráfico 110 – Caraterística “Empolgado”	422
Gráfico 111 – Caraterística “Vigoroso”	423
Gráfico 112 – Caraterística “Inspirado”	424
Gráfico 113 – Caraterística “Tenso”	425
Gráfico 114 – Caraterística “Triste”	426
Gráfico 115 – Caraterística “Agitado”	427
Gráfico 116 – Caraterística “Envergonhado”	428
Gráfico 117 – Gráfico de Barras relativo às características mais significativas do EBES1, relativo às respostas “Nem um pouco” e “Um pouco”.	429
Gráfico 118 – Gráfico de Barras relativo às características mais significativas	430

do EBES1, relativo às respostas “Bastante” e “Extremamente”.

Gráfico 119 – Caraterística “Estou satisfeito com a minha vida”	435
Gráfico 120 – Caraterística “Tenho aproveitado as oportunidades da vida”	436
Gráfico 121 – Caraterística “Avalio minha vida de forma positiva	437
Gráfico 122 – Caraterística “Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida”	438
Gráfico 123 – Caraterística “Mudaria meu passado se eu pudesse”	439
Gráfico 124 – Caraterística “Tenho conseguido tudo o que esperava da vida”	440
Gráfico 125 – Caraterística “A minha vida está de acordo com o que desejo para mim”	441
Gráfico 126 – Caraterística “Gosto da minha vida.....e”	442
Gráfico 127 – Caraterística “Minha vida está ruim.....e”	443
Gráfico 128 – Caraterística “Estou insatisfeito com minha vida”	444
Gráfico 129 – Caraterística “Minha vida poderia estar melhor”	445
Gráfico 130 – Caraterística “Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida”	446
Gráfico 131 – Caraterística “Minha vida é "sem graça"”	447
Gráfico 132 – Caraterística “Minhas condições de vida são muito boas ”	448
Gráfico 133 – Caraterística “Considero-me uma pessoa feliz”	449
Gráfico 134 – Distribuição da variável idade dos docentes	454
Gráfico 135 – Distribuição da variável género dos docentes	454
Gráfico 136 – Distribuição da variável formação académica dos docentes	455
Gráfico 137 – Distribuição da variável formação profissional dos docentes	456
Gráfico 138 – Distribuição da variável anos de serviço como docente	456
Gráfico 139 – Distribuição da variável situação profissional dos docentes	457
Gráfico 140 – Distribuição da variável outras funções dos docentes	458
Gráfico 141 – Espaço reservado à Educação para a Cidadania	458
Gráfico 142 – Importância dada à Educação para a Cidadania	459
Gráfico 143 – Contributo da Educação para a Cidadania	460
Gráfico 144 – Planeamento, desenvolvimento e avaliação da prática da Educação para a Cidadania	461
Gráfico 145 – Especificidade da área de Educação para a Cidadania, na	462

prática docente

Gráfico 146 – Questão dos Direitos Humanos na prática docente	463
Gráfico 147 – Valores inerente à Educação para a Cidadania	463
Gráfico 148 – Presença da Educação para a Cidadania no processo ensino-aprendizagem	464
Gráfico 149 – Relação escola-família e influência na Educação para a Cidadania	465
Gráfico 150 – Participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo	466
Gráfico 151 – Contributo da área curricular da Educação para a Cidadania	467
Gráfico 152 – Distribuição das idades dos inquiridos	468
Gráfico 153 – Funções dos encarregados de educação	469
Gráfico 154 – Funções dos encarregados de educação	470
Gráfico 155 – Formação profissional dos encarregados de educação	471
Gráfico 156 – Importância atribuída à formação da Educação para a Cidadania	472
Gráfico 157 – Contributo da Educação para a Cidadania, para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos	473
Gráfico 158 – Especificidades na abordagem da área de Educação para a Cidadania, no quotidiano	474
Gráfico 159 – Importância dada à questão dos Direitos Humanos em Angola	475
Gráfico 160– Presença da Educação para a Cidadania, no processo de EA	476
Gráfico 161 – Papel e influência da família na Educação para a Cidadania	477
Gráfico 162 – Contributo da área curricular da Educação para a Cidadania, no sentido da cooperação entre docentes e pais, para o desenvolvimento dos alunos	478

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Efectivos discentes de 1964 /1973	57
Tabela 2 - Efectivos Docentes de 1964 /1973	57
Tabela 3 - Estabelecimentos de Ensino (Escolas) de 1964 /1973	58
Tabela 4 - Alunos matriculados na classe de iniciação e no ensino de base regular (1976-1990)	59
Tabela 5 - Evolução do corpo docente do ensino de base regular (1976-1990)	60
Tabela 6 - Evolução de salas de aula do ensino de base (1976-1990)	61
Tabela 7 - Salas de aula nos diferentes níveis de ensino (2002 a 2008)	61
Tabela 8 - Alunos matriculados na modalidade de Educação Especial (2001-2010)	62
Tabela 9 - Distribuição dos formados por unidades orgânicas (1962 - 1975)	64
Tabela 10 - Distribuição dos formados por unidades orgânicas (1976-2001)	64
Tabela 11 - Distribuição dos formados por unidades orgânicas (1992-2001)	65
Tabela 12 - Evolução do corpo discente no ensino superior	66
Tabela 13 – Evolução da rede do ensino superior de 2002-2012	67
Tabela 14 - Evolução das salas de aulas nos níveis de ensino (2001 – 2011)	68
Tabela 15 - Evolução dos alunos matriculados nos diferentes subsistemas (2001 – 2010)	68
Tabela 16 – Estratégia de Combate à Pobreza – Contexto Externo	91
Tabela 17 - Visão para o Desenvolvimento das TIC em Angola	97
Tabela 18 – Impactos do Livro Branco das TIC’s em Angola	100
Tabela 19 – Objectivos da formação dos angolanos, relativamente às TIC’s	101
Tabela 20 – Eixos de actuação das TIC’s	101
Tabela 21 - Estimativa do <i>Stock</i> Nacional de quadros 2011	105
Tabela 22 - Estimativa do <i>Stock</i> Nacional de quadros 2010 - Administração Publica	106
Tabela 23 - Estimativa do <i>Stock</i> Nacional de quadros 2010- Sector Empresarial	106
Tabela 24 - Distribuição das Profissões Nucleares e Complementares, por Mega - Cluster, de Acordo com o Domínios de Formação de Base ou Especializações	107
Tabela 25 - Questões Fundamentais	109

Tabela 26 - Estratégia Nacional de Formação de Quadros – Metas 2020/2025	111
Tabela 27 - Estratégia Nacional de Formação de Quadros – Metas 2020/2025	112
Tabela 28 - Síntese do Levantamento da oferta Internacional por País e Grau Atribuído	113
Tabela 29 - The four clusters	145
Tabela 30 - A educação para a cidadania na operacionalização das 10 competências gerais do ensino básico	184
Tabela 31 – Processos metodológicos orientadores do trabalho pedagógico	188
Tabela 32 - Competências essenciais em educação para a cidadania propostas pelo Fórum Educação para a Cidadania	190
Tabela 33 – Convenções assinadas e ratificadas por Angola	211
Tabela 34 – Evolução dos acidentes de viação e suas consequências (2007/2012)	216
Tabela 35 – Evolução dos Acidentes de Viação e Suas Consequências 2013	218
Tabela 36 – Participação de Mulheres e Homens em altos cargos	235
Tabela 37 – Indicadores de Violência de 2013	238
Tabela 38 – Processo de Desenvolvimento de Bem/Mal Estar Docente	264
Tabela 39 – Cálculo da dimensão da amostra	309
Tabela 40 – Número de Questionários	310
Tabela 41 - Número de Entrevistas	310
Tabela 42 - Tipo de abordagens	314
Tabela 43 – Idade dos inquiridos	319
Tabela 44 – Idade em classes dos inquiridos	321
Tabela 45 – Idade em classes dos inquiridos, por género	321
Tabela 46 – Género dos inquiridos	322
Tabela 47 – Grau de Escolaridade dos inquiridos	323
Tabela 48 – Profissão dos inquiridos	324
Tabela 49 – Estado Civil dos inquiridos	325
Tabela 50 – Importância que atribui à Educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança	326
Tabela 51 – Valorização e esforço da família no sentido da formação de valores pessoais e sociais	327
Tabela 52 – Valorização e esforço da escola no sentido da promoção do desenvolvimento da educação para a cidadania do educando	328
Tabela 53 – Influência que as Famílias têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	329
Tabela 54 – Influência que as Escolas têm na educação dos direitos humanos	330

e desenvolvimento moral e cívico do educando	
Tabela 55 – Influência que os Media (TV, Rádio, Jornais, Vídeos,...) têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	331
Tabela 56 – Influência que a Igreja tem na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	332
Tabela 57 – Influência que os Amigos têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	333
Tabela 58 – Influência que os Organismos juvenis têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	334
Tabela 59 – Influência que os Organismos Não Governamentais têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando	335
Tabela 60 – Participação e envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a	336
Tabela 61 – Participação e envolvimento da família nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos	337
Tabela 62 – Os professores têm o dever de promover o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos	338
Tabela 63 – Os professores devem promover bons exemplos de educação para a cidadania para os alunos	339
Tabela 64 – Os professores têm o direito de ensinar aos seus alunos os princípios e valores da educação para a cidadania, largamente aceites pela sociedade	340
Tabela 65 – Os professores devem promover, na sala de aula, a prática da educação para a cidadania	341
Tabela 66 – Os professores devem promover, na sala de aula, os valores da comunidade	342
Tabela 67 – Na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos	343
Tabela 68 – A escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando	344
Tabela 69 – A escola actual ajuda os alunos a reflectir claramente sobre o que está certo e errado	345
Tabela 70 – A escola actual não está a fazer muito em relação à educação para a cidadania da criança	346
Tabela 71 – Idade dos inquiridos	348

Tabela 72 – Idade em classes dos inquiridos	350
Tabela 73 – Idade em classes dos inquiridos, por género	350
Tabela 74 – Género dos inquiridos	351
Tabela 75 – Grau de Escolaridade dos inquiridos	352
Tabela 76 – Profissão dos inquiridos	353
Tabela 77 – Estado Civil dos inquiridos	354
Tabela 78 – A Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Social	355
Tabela 79 – A Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Escolar	356
Tabela 80 – O Bem Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem	357
Tabela 81 – A todos os níveis de ensino devem ser leccionados a temática sobre Educação para a cidadania	358
Tabela 82 – Os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania	359
Tabela 83 – A Comunidade Académica deve ser transmitida conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania	360
Tabela 84 – A formação da Educação para a Cidadania deve iniciar no Jardim de Infância	361
Tabela 85 – A Educação para a Cidadania é expressão do Amor	362
Tabela 86 – A Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual	363
Tabela 87 – A Solidariedade é uma expressão de amor	364
Tabela 88 – A Solidariedade é a expressão de cidadania	365
Tabela 89 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidade	366
Tabela 90 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais informados acerca dos temas políticos e sociais	367
Tabela 91 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais preocupados com o bem-estar dos outros	368
Tabela 92 – Teste de Normalidade do Índice de Bem Estar, relativamente ao Género dos inquiridos	378
Tabela 93 – Teste não Paramétrico de Mann-Whitney do Índice de Bem Estar, relativamente ao Género dos inquiridos	379
Tabela 94 – Coeficiente de Correlação de Pearson entre o Índice de Bem Estar e a variável Idade dos inquiridos	380
Tabela 95 – Principais elementos de Estatística descritiva do Índice de Bem Estar	380
Tabela 96 – Médias de Ordens do Índice de Bem Estar, por Género dos	380

inquiridos

Tabela 97 – Caraterística “Aflito”	381
Tabela 98 – Caraterística “Alarmado”	382
Tabela 99 – Caraterística “Amável”	383
Tabela 100 – Caraterística “Activo”	384
Tabela 101 – Caraterística “Angustiado”	385
Tabela 102 – Caraterística “Agradável”	386
Tabela 103 – Caraterística “Alegre”	387
Tabela 104 – Caraterística “Apreensivo”	388
Tabela 105 – Caraterística “Preocupado”	389
Tabela 106 – Caraterística “Disposto”	390
Tabela 107 – Caraterística “Contente”	391
Tabela 108 – Caraterística “Irritado”	392
Tabela 109 – Caraterística “Deprimido”	393
Tabela 110 – Caraterística “Interessado”	394
Tabela 111 – Caraterística “Entediado”	395
Tabela 112 – Caraterística “Atento”	396
Tabela 113 – Caraterística “Transtornado”	397
Tabela 114 – Caraterística “Animado”	398
Tabela 115 – Caraterística “Determinado”	399
Tabela 116 – Caraterística “Chateado”	400
Tabela 117 – Caraterística “Decidido”	401
Tabela 118 – Caraterística “Seguro”	402
Tabela 119 – Caraterística “Assustado”	403
Tabela 120 – Caraterística “Dinâmico”	404
Tabela 121 – Caraterística “Engajado”	405
Tabela 122 – Caraterística “Produtivo”	406
Tabela 123 – Caraterística “Impaciente”	407
Tabela 124 – Caraterística “Receoso”	408
Tabela 125 – Caraterística “Entusiasmado”	409
Tabela 126 – Caraterística “Desanimado”	410
Tabela 127 – Caraterística “Ansioso”	411
Tabela 128 – Caraterística “Indeciso”	412
Tabela 129 – Caraterística “Abatido”	413
Tabela 130 – Caraterística “Amedrontado”	414
Tabela 131 – Caraterística “Aborrecido”	415
Tabela 132 – Caraterística “Agressivo”	416

Tabela 133 – Caraterística “Estimulado”	417
Tabela 134 – Caraterística “Incomodado”	418
Tabela 135 – Caraterística “Bem”	419
Tabela 136 – Caraterística “Nervoso”	420
Tabela 137 – Caraterística “Empolgado”	421
Tabela 138 – Caraterística “Vigoroso”	422
Tabela 139 – Caraterística “Inspirado”	423
Tabela 140 – Caraterística “Tenso”	424
Tabela 141 – Caraterística “Triste”	425
Tabela 142 – Caraterística “Agitado”	426
Tabela 143 – Caraterística “Envergonhado”	427
Tabela 144 – Características mais valorizadas face ao grau de Bem Estar Social - Escala 1 (Resposta: “Nem um pouco” e “um pouco”)	428
Tabela 145 – Características mais valorizadas face ao grau de Bem Estar Social - Escala 1 (Resposta: “Bastante” e “Extremamente”)	430
Tabela 146 – Estatística KMO e Teste Bartlett, para a análise de Componentes Principais	431
Tabela 147 – Processo de rotação Varimax, para obtenção de 6 dimensões	431
Tabela 148 – Matriz de Componentes Principais, com processo de rotação Varimax	432
Tabela 149 – Matriz de Componentes Principais, com processo de rotação Varimax	434
Tabela 150 – Correlação de Pearson entre as 6 Componentes Principais e o Índice de Bem Estar	434
Tabela 151 – Caraterística “Estou satisfeito com minha vida”	435
Tabela 152 – Caraterística “Tenho aproveitado as oportunidades da vida”	436
Tabela 153 – Caraterística “Tenho aproveitado as oportunidades da vida”	437
Tabela 154 – Caraterística “Avalio minha vida de forma positiva”	438
Tabela 155 – Caraterística “Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida”	439
Tabela 156 – Caraterística “Mudaria meu passado se eu pudesse”	440
Tabela 157 – Caraterística “Tenho conseguido tudo o que esperava da vida”	441
Tabela 158 – Caraterística “A minha vida está de acordo com o que desejo para mim”	442
Tabela 159 – Caraterística “Gosto da minha vida.....e”	443
Tabela 160 – Caraterística “Minha vida está ruim.....e”	444
Tabela 161 – Caraterística “Estou insatisfeito com minha vida”	445

Tabela 162 – Caraterística “Minha vida poderia estar melhor”	446
Tabela 163 – Caraterística “Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida”	447
Tabela 164 – Caraterística “Minha vida é "sem graça””	448
Tabela 165 – Caraterística “Minhas condições de vida são muito boas ”	449
Tabela 166 – Questões mais valorizadas face ao grau de Bem Estar Social - Escala 2 (Resposta: “Discordo Plenamente” e “Discordo”)	450
Tabela 167 – Questões mais valorizadas face ao grau de Bem Estar Social - escala 2 (Resposta: “Concordo” e “Concordo Plenamente”)	450
Tabela 168 – Estatística KMO e Teste Bartlett, para a análise de Componentes Principais	451
Tabela 169 – Processo de rotação Varimax, para obtenção de 6 dimensões	451
Tabela 170 – Matriz de Componentes Principais, com processo de rotação Varimax	452
Tabela 171 – Matriz de Componentes Principais, com processo de rotação Varimax	453
Tabela 172 – Correlação de Pearson entre as 6 Componentes Principais e o Índice de Bem Estar	453
Tabela 173 – Resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre o índice Influência e o Grau de Escolaridade, Profissão e Estado Civil	479
Tabela 174 - Resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre o índice Valorização e o Grau de Escolaridade, Profissão e Estado Civil	479
Tabela 175 - Resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre o índice Participação e o Grau de Escolaridade, Profissão e Estado Civil	479
Tabela 176 - Resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre o índice Dever dos professores e o Grau de Escolaridade, Profissão e Estado Civil	480
Tabela 177 - Resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre o índice Escola e o Grau de Escolaridade, Profissão e Estado Civil	480

RESUMO II

A cidadania revela um modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, o bem-estar, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (Praia, 1999). A educação para a cidadania contribui para a formação de pessoas que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros. A prática da cidadania apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. (Praia, 1999; Fonseca, 2001; Rayo, 2004; Afonso, 2007; Brett, Mompoin-Gaillard e Salema, 2009).

A escola constitui um contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania, envolve dimensões da educação para a cidadania, entre elas a Educação para a Saúde, que pretende dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental (Branco, 2007).

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a educação deve tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e como tal será construtora de bem-estar. O estudo do Bem-Estar, assume uma importância crescente em comunidades democráticas e a atenção dada pela comunidade científica às variáveis positivas da Saúde Mental, está a ser acompanhada pela importância atribuída pela comunidade em geral (Diener e Biswas-Diener, 2000).

O direito à educação tem sido proclamado numa série de recomendações e diretivas de organizações internacionais como a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1950), a Convenção contra a Discriminação no Domínio da Educação (1960), a Carta Social Europeia (1961), o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), a

Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a cooperação e a paz Internacionais e a Educação e a Educação Relativa aos Direitos do Homem e às Liberdades Fundamentais (UNESCO, 1974), a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e a Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia (1995); estes documentos alargam e aprofundam as obrigações dos Estados com respeito ao direito à educação e impõem condições para que a educação para os direitos humanos possa ser uma preocupação inscrita nas políticas educativas nacionais.

No caso particular de Angola verificamos, na Lei 23/ 92 de 16 de Setembro - Lei de Revisão Constitucional, quadro legal que altera a Lei Constitucional Angolana de 1991, no artigo 1º dos Princípios Fundamentais, consagra que “ Angola é uma República Soberana e independente, baseada na dignidade e na vontade do povo angolano, que tem como objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidaria, de paz, igualdade e progresso social”, no artigo sobre o Direito a Vida “ O Estado respeita e protege a vida da pessoa humana, que é inviolável”, no artigo 79 sobre o Direito ao ensino e desporto, no seu n. 1 “ o Estado promove o acesso de todos a à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto...” Na lei Constitucional Angolana de 2010 reitera no seu Artigo 21 nas Tarefas Fundamentais do Estado, na alínea g) “ Promover políticas que permitam tornar universais e gratuitos os cuidados primários de saúde”.

Assim, o presente estudo resulta da emergência social que a problemática da Educação para a Cidadania, poderá assumir no desenvolvimento do bem-estar escolar e social em Angola e que tem sido considerado pelas principais organizações internacionais no âmbito das preocupações educativas (UNESCO, 2006 e OECD, 2010). Segundo Silva (2009, 2011), as Conferências Internacionais sobre a Educação Pública vêm reafirmando o papel da educação como fator de promoção da paz, dos direitos humanos e da democracia e acentuam a sua vocação para a construção do bem-estar das populações e cooperação entre os povos. Esta política educativa procura basear-se na ideia da emancipação do cidadão de Paulo Freire (1975), isto é, da configuração de um perfil de personalidade capaz de

agir autónoma e conscientemente na salvaguarda dos interesses nacionais, e na luta contra qualquer espécie de dominação ou exclusão social.

Refere ainda, Eugénio da Silva (2004), que as Conferências Internacionais sobre a Educação Pública (CIE) que se realizam anualmente têm a intenção de fazer com que a educação dos e para os direitos humanos não seja apenas um lema pronunciado com fervor, mas uma exigência mundial para a concretização do respeito pelos direitos humanos. Elas procuram explicar o sentido da educação para os direitos humanos inspirando os diversos países a traduzi-los em medidas de política educativa e em ações que honrem efetivamente esses direitos. Nesta ordem de ideias, a Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia aprovada em 1995, responsabiliza e compromete os Ministros da educação “a incentivar o desenvolvimento de estratégias inovadoras adaptadas aos novos desafios de educar cidadãos responsáveis empenhados na paz, direitos humanos, democracia e desenvolvimento sustentado e a aplicar as medidas adequadas de avaliação e classificação dessas estratégias”.

No contexto particular de Angola, os enunciados, anteriormente referidos, têm sido reforçados pelos discursos de altos dirigentes, mas na prática nem sempre se refletem no quotidiano das comunidades. Segundo a nossa experiência enquanto educadores e professores, a realidade é marcada por situações que denotam a ausência da prática da educação para a cidadania, o que é confirmado pelos números de crianças de fora do sistema escolar, de analfabetos e de pessoas pobres, revelando assim o quanto há a fazer para a dignificação da pessoa em matéria de direitos humanos, em particular na salvaguarda do direito à educação e à cidadania. Estas preocupações são relevantes quando nos situamos na conceção atual de escola, enquanto instituição social que desempenha um papel na adaptação e no bem-estar das populações (Tiba, 1996; López Núñez, J. A. & Sola Martínez, T. & Cerezo Martín, M. E., 2010).

No entanto, também podemos inferir dos documentos estratégicos e dos Programas Educativos e Formativos de Educação para a Cidadania Democrática, no contexto dos países da SADC e de Angola em particular, que

há uma grande preocupação em melhorar os níveis de Desenvolvimento Humano das Comunidades, do alcançar os Objetivos do Milénio, da redução da Pobreza e que todos os cidadãos tenham acesso a educação. Necessitando-se para o efeito que os Governos coloquem em prática os documentos estratégicos por eles elaborados, que esses documentos sejam de domínio e práticas públicas, estudados nas escolas, em outros locais e meios de cidadania, que permita uma prática responsável de todos.

Face ao exposto pretendemos analisar o papel da educação para a cidadania democrática em Angola nas instituições escolares angolanas, compreendendo se esta contribui para o bem-estar escolar e social. Procuraremos, igualmente, compreender o impacto dos programas oficiais do Governo Angolano de educação para cidadania no bem-estar social.

É nosso intuito com este trabalho refletir e equacionar algumas questões que deparamos ao longo deste estudo e contribuir de alguma forma no melhoramento da aplicabilidade dos Métodos (Processos e Práticas) e Resultados (Objetivos Pedagógicos e Conteúdos) de uma Educação para Cidadania Democrática em Angola.

Este estudo está estruturado em três partes organizados em oito capítulos, divididos entre: Primeira Parte - Fundamentação teórica (capítulos I, II, III, IV e V), Segunda Parte - Estudo Empírico (capítulos VI e VII) e a Terceira Parte – Diversos (capítulos VIII) e finaliza com a Bibliografia e Anexos.

Na **Fundamentação Teórica** procedemos a um enquadramento teórico, em que fizemos uma revisão bibliográfica sobre o tema em estudo, abordamos a questão da educação para cidadania e os direitos humanos; a evolução do sistema educativo de Angola. Fizemos, ainda, um percurso sobre a questão educativa da SADC; as Estratégicas da Educação e Planos de Desenvolvimentos que nos mostram o trabalho que esta sendo elaborado e fundamentalmente o que se pretende fazer. Assim passamos a apresentar um breve resumo dos oito capítulos:

No **capítulo I** elabora-se uma breve caracterização da realidade sócio cultural de Angola e dos programas educativos e formativos de educação para a cidadania democrática nos países da SADC.

Identificam-se alguns documentos estratégicos que mostram a preocupação no melhoramento da vida das comunidades, da educação e consequentemente no bem-estar social assim como o cumprimento das metas preconizadas pelos objetivos do Milénio, sejam alcançados pela maioria dos Países, principalmente na educação para todos, na alfabetização, no ensino superior, nas tecnologias da informação e outras.

Apresenta-se de forma sintética as três fases constitucionais da Republica de Angola, abordamos a escravatura e o massacre da baixa de Cassanje em Malange, feito pela Administração Colonial.

No **capítulo II** é apresentado o Sistema de Ensino Angolano antes e depois da Independência com destaque para as Orientações Gerais das Políticas e das Reformas de Educação para a Cidadania. Apresentamos os Programas Educativos e Formativos sobre a Educação para a Cidadania Democrática, promovidos pelo Executivo Angolano, nomeadamente pelo Gabinete do Presidente da República, Ministérios do Interior, Família e Promoção da Mulher, Ciência e Tecnologia, Ambiente e Planeamento, dos quais destacamos, Programa “Angola Solidária”, Programa de Educação Ambiental em Angola, Programa de Ação do Governo para o Desarmamento da População Civil, a Prevenção Rodoviária, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025” e as Grandes Prioridades de Desenvolvimento Económico - Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017, a Estratégia de Combate à Pobreza, Programa de Tecnologia de Informação e Comunicação e a Estratégia Nacional de Formação Quadros, que visa assegurar a disponibilidade de profissões e competências estratégicas de quadros superiores e médios, essenciais à concretização da estratégia de desenvolvimento de longo prazo inserido no “Angola 2025”.

Pode-se constatar pela leitura dos programas mencionados, o trabalho do Governo angolano no sentido da edificação da harmonia, da paz, da não-violência na família, da equidade e da solidariedade.

Explica-se que a República de Angola viveu uma etapa de transição do Sistema de Educação em extinção, aprovado em 1977 e em vigor desde 1978 publicado a coberto do Decreto Nº 40/80 de 14 de Maio, para um novo Sistema de Educação, aprovado pela Lei Nº 13/01 de 31 de Dezembro, que iniciou a sua implementação em 2004 (com o início da experimentação) e foi até 2012 (com a avaliação global), que estabeleceu as bases legais para a Realização da 2ª Reforma Educativa em Angola, cujos objetivos gerais são: A expansão da Rede Escolar; a melhoria da Qualidade de Ensino; o reforço da eficácia e da Equidade do Sistema de Educação

Releva-se que o Novo Sistema de Educação se realiza através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

Subsistema da Educação Pré-escolar; Subsistema de Ensino Geral; Subsistema de Ensino Técnico Profissional; Subsistema de Formação de Professores; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Ensino Superior.

O Sistema de Educação estrutura-se em três níveis: Primário, Secundário e Superior, é composto por 3 modalidades: Educação Extraescolar, Educação Especial e Educação à Distância.

No que respeita à organização estrutural do sistema educativo, pode-se referenciar o conjunto dos subsistemas com os quais se asseguram as múltiplas possibilidades de usufruto da educação, destacando-se as modalidades como a alfabetização, a pós alfabetização, a educação de adultos, a educação básica, a educação especial, a formação técnico-profissional, a educação média politécnica e a educação superior. Estes subsistemas cumprem uma função específica no âmbito da instrução científica, técnica, moral, profissional e cultural conduzindo a que os cidadãos integrem o património cultural e os comportamentos de vida consentâneos com as ideias de uma sociedade democrática.

Apresenta-se as ações preconizadas pelo Sistema Educativo Angolano para a concretização da educação para a cidadania, através da inclusão de temas referentes aos direitos humanos nos currículos, a pratica da cidadania

na prática docente, a inclusão de referências culturais da região de modo a preservar o conhecimento da história e da cultura locais, a depuração de elementos nos programas curriculares possíveis de gerar posições xenófobas relativamente a outras culturas ou civilizações e da introdução de uma área disciplinar de educação para a cidadania (onde se inclui as disciplinas de Educação Moral e cívica, o Ensino do Meio, o Empreendedorismo e a Filosofia).

No centro da estratégia está a educação para a tolerância e a diversidade através da promoção, na escola, do respeito à diferença.

O **Capítulo III** compreende a Educação para a Cidadania, retratando a questão da Educação para a cidadania democrática. Define os conceitos de Educação, de Educação para a Cidadania, as dimensões da educação para a cidadania como o (Ambiente, o Desenvolvimento, Rodoviária, a Igualdade do género, os Direitos Humanos, Financeira, Segurança e Defesa Nacional, a promoção do Voluntariado, a Dimensão Universal da Educação, para os média, Empreendedorismo, Consumidor, Intercultural e Saúde), Direitos económicos e Sociais, Direitos Culturais, Direitos Cívicos e Políticos, a Educação Tradicional em Angola, a Educação e Justiça Social, Educar para os Valores e Cidadania, os Desafios aos sistemas educativos. Estamos ao encontro de Branco (2007), a compreensão do construto de educação para a cidadania só pode ser pleno se tivermos em linha de conta as dimensões estruturantes da educação para a cidadania.

Destacamos, ainda, neste capítulo, a problemática relativa aos Pilares da Educação. No âmbito da universalização e democratização do ensino, em 1993, a UNESCO criou a “Comissão Internacional de Educação para o século 21”, presidida por Jacques Delors. O objetivo do grupo era refletir sobre os desafios que a educação enfrentaria nos anos seguintes, diante da crescente valorização do conhecimento e da sua estreita relação com o desenvolvimento das nações. Após a análise das várias culturas e suas inúmeras correntes pedagógicas, o relatório foi editado sob a forma do livro com a denominação: "Educação: Um Tesouro a Descobrir" de 1999, onde se evidencia, no quarto capítulo, a análise dos "quatro pilares". Por outro lado ressaltamos também a

Tese de Jardim (2010), que enfatiza que para além dos quatro pilares já trabalhados, dever-se-a considerar mais dois pilares pertinentes e essenciais: aprender a viver consigo próprio (saber pensar com autonomia e responsabilidade decidindo livremente) e aprender a viver com o (no) ambiente (entendendo-se por ambiente tudo o que está à nossa volta e nos influencia e sobre o qual também exercemos influência) (ver resumo na ilustração abaixo).

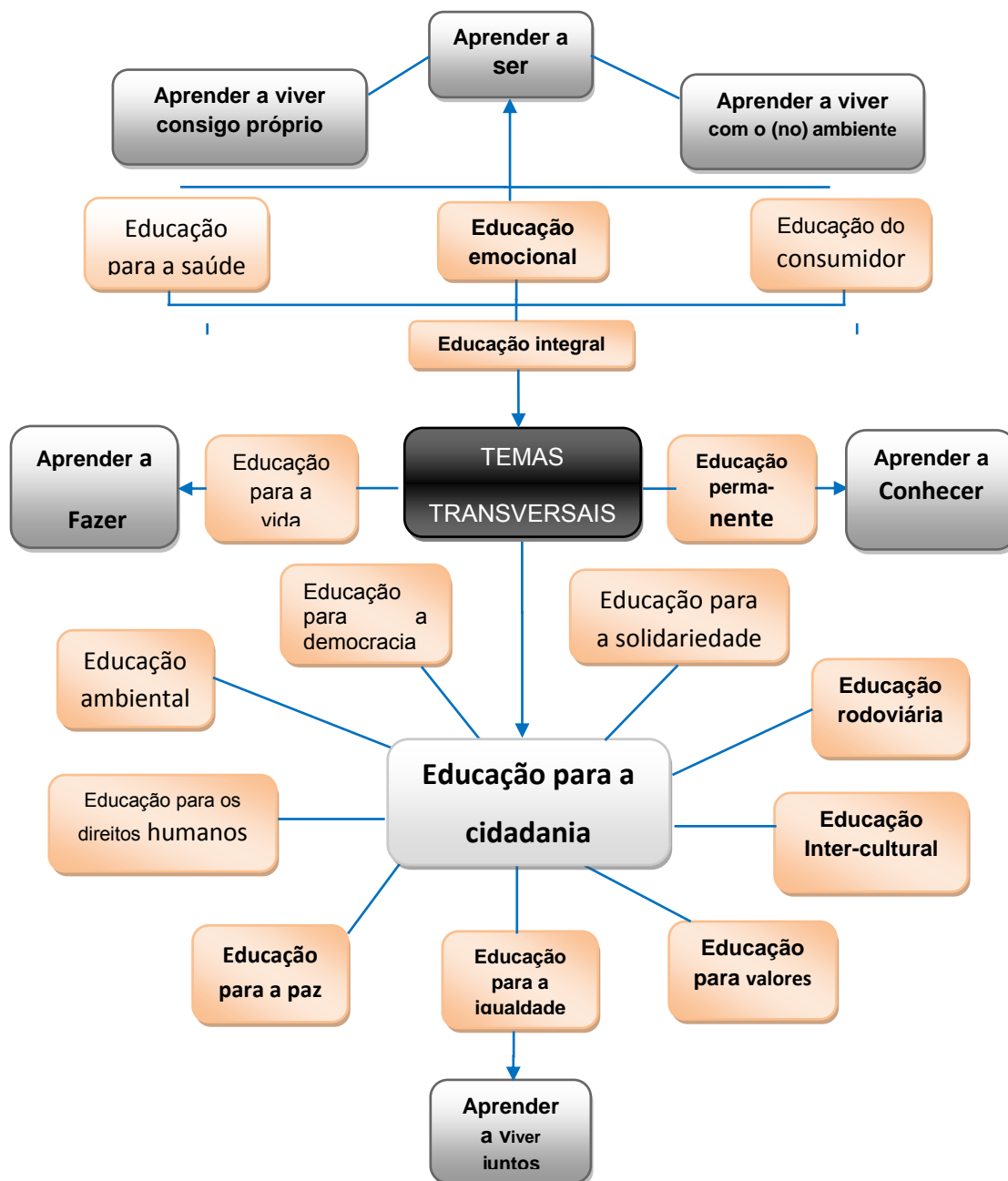


Ilustração: Os seis pilares da educação e temas transversais Fonte: adaptado de Ramos (2002).

No tocante à Igualdade e Equilíbrio do Género, no geral e em particular na educação, a nível continental, a União Africana tem vindo a conjugar esforços para que a IEG seja uma realidade em África, reafirmando o princípio da promoção da igualdade entre a mulher e o homem assim como se encontra consagrado no seu Ato Constitutivo (Artigo 4). Para a União Africana, trata-se de assumir os compromissos das Conferências do Cairo (1994), Dakar (1994), Beijing (1995) e NEPAD de implementar as recomendações dos respetivos planos de ação adotados e tomar as medidas subsequentes. Igualmente a nível regional, a Comunidade para o Desenvolvimento dos Países da África Austral (SADC), tem adotado uma série de medidas para levar os Países membros a se debruçarem sobre a problemática de género. Os instrumentos mais recentes adotados são a Declaração e o Protocolo sobre Género e Desenvolvimento (G e D) em 1997. O Protocolo foi rubricado por Angola em 2008 e ratificado em 2010.

Apresentamos, também, os dados estadísticos provenientes do Ministério da Família e da Promoção da mulher sobre a violência e a percentagem de mulheres nos órgãos de tomada de decisão. Explicamos, igualmente, as principais preocupações nacional e regional relativas à problemática em referência, foram analisados Instrumentos legais, como: a Lei Contra a Violência familiar e a Política Nacional para a Igualdade e Equidade de Género, que tem como objetivo acelerar a participação das mulheres no domínio social económico, político e familiar, a todos os níveis e em todas as etapas respeitando os princípios relativos a igualdade e a equidade do género.

No **Capítulo IV** aborda-se a questão do Bem-estar, partindo do conceito de Bem-Estar chegamos à compreensão do Bem-Estar Subjetivo, Psicológico e Social. Explicamos a importância do bem-estar nas Instituições escolares como fator de sucesso e as alterações do bem-estar psicológico, na saúde mental associada ao stress educacional.

Salienta-se que o conceito de Bem-Estar tem sido estudado ao longo dos séculos através de várias áreas do conhecimento como a filosofia, psicologia, sociologia, política, antropologia e outras, daí o poder dizer-se que é

um conceito polissémico que por sua vez, abrange outro largo número de conceitos: Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico, Mental e Social, Satisfação Vital, Qualidade de Vida, Felicidade e Estado de Espírito.

McCullough, Heubner e Laughlin (2000) falam do modelo tripartido do Bem-Estar constituído em três componentes interrelacionados mas separados, a satisfação com a Vida Global, o Afecto Positivo e o Afecto Negativo. A satisfação com a Vida Global definida como uma avaliação cognitiva positiva da vida pessoal como um todo. O Afecto Positivo refere-se à frequência de emoções positivas do indivíduo (emoções como orgulho, interesse, enquanto que o Afecto Negativo se refere à frequência das emoções negativas como a (perturbação, hostilidade). As pessoas que demonstram um Bem-Estar Positivo experienciam uma preponderância de emoções positivas em relação às emoções negativas e avaliam positivamente a sua vida como um todo.

A educação ao tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana deverá ser construtora do pleno bem-estar, constituindo-se como um meio fundamental de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades para uma vida boa (Marques Pinto e Picado, 2011). O estudo do Bem-Estar Subjetivo (BES) busca compreender a avaliação que as pessoas fazem das suas vidas (Albuquerque e Tróccoli, 2004).

O **capítulo V** trabalha os Métodos (Processos e Práticas) e Resultados (Objetivos Pedagógicos e Conteúdos) de uma educação para a cidadania. Os Métodos apresentados neste capítulo constam como glossário num estudo elaborado por (O’Shea, 2002). Os termos escolhidos refletem as ideias atualmente expressas numa série de documentos do Conselho da Europa. O glossário inclui trinta e um termos e está dividido em três secções, nomeadamente, Conceitos Básicos, Processos e Práticas da ECD, Resultados da ECD. Tendo em conta que nos revemos nestes conceitos adoptamos para o nosso trabalho de investigação.

Compreende-se a Educação para a Cidadania Democrática como um processo educativo, que requer “as melhores práticas” e ao qual está, subjacente um conjunto de comportamentos específicos. No concreto, utiliza uma variedade de metodologias, a saber: Ação, Análise Crítica, Aprendizagem

Ativa, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem ao Longo da Vida, Centrado (a) no Educando, Elaboração de Programas Curriculares, Formação de Docentes/Educadores, Investigação, Avaliação e Reflexão.

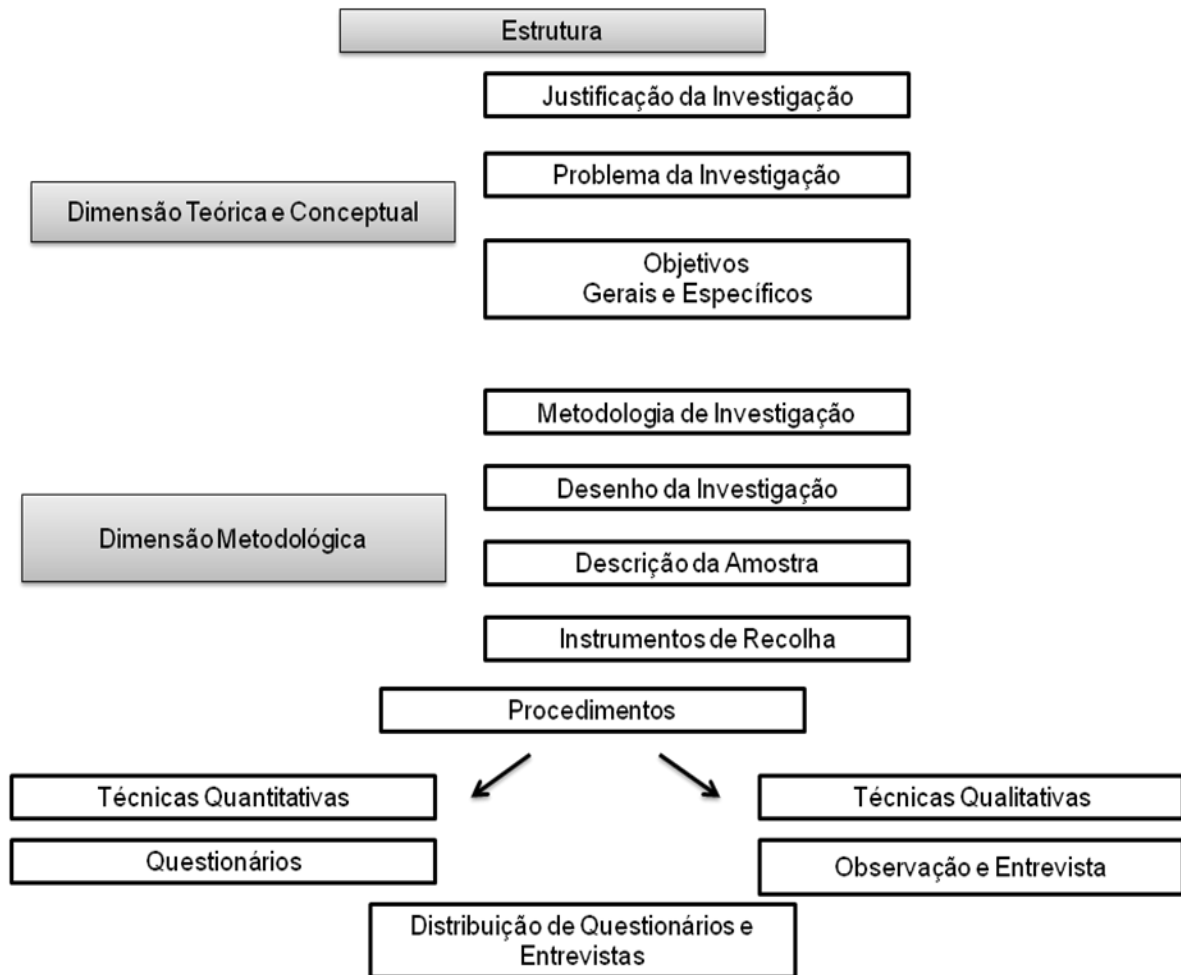
Os resultados da ECD relacionam-se com a compreensão (resultados cognitivos), as atitudes (resultados afetivos) e os comportamentos (resultados pragmáticos) que a ECD pretende transmitir a cada educando, perseguindo também objetivos a um nível social mais amplo, designadamente: Coesão Social, Desenvolvimento Sustentável, Participação, Paz Positiva, Responsabilidade, Resultados Afetivos, Resultados Cognitivos, Resultados Pragmáticos ou Ativos e Solidariedade.

A segunda parte refere-se ao **Estudo Empírico** constituído pelos capítulos **capítulo VI e VII**.

Apresentamos no **Capítulo VI** o Desenho e a Metodologia, com a Justificação da Investigação, o Problema, os Objetivos da Investigação, a Metodologia, Descrição da Amostra, os Instrumentos de recolha de dados, conforme resumimos no organigrama abaixo.

Justificação da investigação

A escolha do presente estudo assenta, essencialmente, em motivações pessoais resultantes da emergência social que a problemática merece em Angola. Em 2006 iniciamos uma investigação em psicopedagogia, em Angola cujo tema foi: “O amor como força motriz do equilíbrio psicoemocional e desenvolvimento da sociedade angolana”. Assim, o tema que hoje nos propomos a trabalhar é sequência do tema anterior e surge como preocupação com a maneira como nos posicionamos e nos preocupamos com no nosso país, e com o Planeta no geral.



Desde 1996 que fundamos uma Organização Não Governamental “SEAKA” que tem como objetivo, em regime permanente, dar assistência a crianças desamparadas, idosos e população carente, por forma a resgatarem o direito a vida e a dignidade, prestando-lhes auxílio e orientação a saber:

- a) Assegurar a convivência afetiva e familiar da criança e do idoso.
- b) Assistir, educar e amparar a criança, das carências e das enfermidades flageladoras da sociedade.
- c) Inculcar na criança a observação de valores de justiça, morais, éticos e espirituais.
- d) Promover a família, através da formação académica e profissional.
- e) Contribuir para a melhoria da saúde pública.

Apresentamos os Projetos desenvolvidos no cumprimento dos objetivos acima enunciados, nomeadamente o Projeto Social: Casa de Caminho André Luiz, em funcionamento desde 04.04.2008, com 42 hectares de dimensão, no Município de Viana em Luanda. Nessa Casa foram atendidos de 2008 a Abril de 2014, um total de 5.048.560 pessoas, nos projectos uma Sopa e um Pão, Cesta Básica, Sábado Comunitário, Solidário e Quadra Festiva; na Clínica Dr Agostinho Neto 538.170 pacientes foram atendidos e 8.085 partos foram feitos; na Escola J.H.Pestalozzi 1004 alunos estão em formação; no Centro de Formação Profissional Rainha Nzinga foram formados 370 pessoas em diversos cursos, todo o apoio prestado a Comunidade acima mencionado, foi e é feito de forma gratuita. Ao longo da nossa vida, fomos sentindo necessidade de participar no permanente processo civilizacional da humanidade e, particularmente na criação de uma consciência sã, da promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social, significativa, da procura constante da harmonia e entendimento entre os angolanos e uma sadia interação planetária. Decidimo-nos por isso, escolher para nossa defesa de tese, o tema “A educação para a Cidadania Democrática em Angola. O papel da Educação para a Cidadania no Bem-Estar Escolar e Social.” Por julgarmos chegada a altura de cada um de nós trabalhar no sentido de criar condições para que as escolas desde o jardim-de-infância sejam um espaço de formação e vivência de cidadania, contribuindo para a positividade do pensamento angolano e planetário, em matéria do bem-estar, da cidadania, consequentemente da concórdia, solidariedade, responsabilidade social, do desenvolvimento sustentável e da diminuição das assimetrias.

Os grandes avanços da ciência e da tecnologia, fundamentalmente na área da informação, têm participado na luta por mundo melhor e mais interativo. Apesar do trabalho que esta sendo efetuado pelos órgãos de informação, pelas Organizações Não Governamentais e outros, no Planeta de uma forma geral, ainda assim, as questões morais permanecem em plano secundário, quando deveriam ser vividas no quotidiano, grande parte das sociedades estão associadas a fatores de agressividade, medo e horror, onde a vida humana perde significado pela volumosa criminalidade que banaliza os mais nobres sentimentos da existência.

Problema da investigação

A importância deste trabalho radica em determinar mediante um estudo descritivo, como a educação para a cidadania nas instituições escolares angolanas, disseminada nos projetos elaborados pelo Governo, podem proporcionar bem-estar social. O Bem- Estar, assume um papel preponderante no processo de ensino aprendizagem e na qualidade de vida das populações. Assim pretendemos com esse trabalho compreender a dimensão e a importância da educação para a cidadania no crescimento do ser humano enquanto cidadão, adquirindo responsabilidade individual e social, solidariedade, amor e desenvolvendo Bem-estar. Procuramos também promover a participação e vivência da cidadania; a sua integração como temática presente na formação contínua de dirigentes, responsáveis da educação, docentes, pais e encarregados de educação e comunidade em geral.

Assim obrigamo-nos a colocar a seguinte pergunta científica:

Será que a Educação para a Cidadania Democrática em Angola promovida pelas instituições escolares angolanas e pelos projetos do Governo contribuem para o bem-estar social?

Objetivos de Investigação

Todo o trabalho de pesquisa, deve possuir objetivos bem definidos, para orientar com precisão a filosofia do estudo, pelo que traçamos os seguintes objetivos:

Objetivos Gerais

- 1- Caracterizar o perfil sociodemográfico dos encarregados de educação ou pais, docentes e comunidade educativa de Luanda-Angola.
- 2- Avaliar os níveis de bem- estar subjetivo.

- 3- Compreender as relações entre as variáveis sociodemográficas e os níveis de bem – estar subjetivo.
- 4- Avaliar a relação entre a educação para a cidadania e os níveis de bem-estar subjetivo.

Objetivos Específicos

- Analisar a importância que os pais e encarregados de educação atribuem à Educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança.
- Verificar a influência que as Famílias, a Igreja, os amigos e as ONG's – Organizações Não- Governamentais, têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando.
- Compreender o nível de participação e envolvimento da família nas atividades educativas e de orientação propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a.
- Verificar se na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos.
- Analisar se os professores ensinam e promovem o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos.
- Verificar se os professores promovem, em sala de aula, a prática da educação para a cidadania e os valores da comunidade.
- Analisar se a escola atual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando e da criança.
- Compreender se a Educação para a Cidadania é um fator de Bem-estar Escolar e Social.
- Verificar se o Bem-estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem.
- Analisar se os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania
- Mostrar que a formação da Educação para a Cidadania deve iniciar no Jardim de Infância.
- Verificar se a Educação para a Cidadania é expressão do Amor e de Solidariedade.

➤ Verificar se a Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual, torna os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidade, mais informados acerca dos temas políticos e sociais, e mais preocupados com o bem-estar dos outros.

Metodologias e opções metodológicas

O nosso trabalho enquadra-se numa metodologia descritiva e eclética pois vamos utilizar instrumentos tanto do tipo quantitativo (como é o caso do questionário), como qualitativo (observação e a entrevista). Obteremos dados a partir de uma perspetiva multifocal para contrastar os mesmos provenientes de diferentes fontes de informação, professores, alunos, diretores escolares, comunidade escolar, dirigentes educativos e comunidade em geral. Concluiremos com uma triangulação dos instrumentos utilizados e os dados obtidos para cimentar a validade do trabalho de investigação.

A metodologia irá permitir compreender os processos de investigação e definir os resultados esperados no mencionado processo. Ocupa-se dos componentes objetivos da ciência e da “filosofia” do processo de investigação, junto com os supostos e valores que servem como base do procedimento para que o investigador possa interpretar os dados e alcançar determinadas conclusões (Hernández Pina, 1999: 6-7). Será a própria conceção da realidade, a que nos vai situar na perspetiva qualitativa, quantitativa ou crítica para estabelecer os diferentes elementos metodológicos e organizativos, elegendo aqueles que melhor se adequem à natureza da investigação e mais concretamente as finalidades que orientam toda a atividade investigadora.

Com a identificação desses dados, contaremos com os pilares fundamentais em que deverão basear-se os programas educativos para proporcionar uma formação adequada aos alunos, estudantes, professores e comunidade em geral. De este modo, estaremos perante uma situação mais vantajosa no momento de elaborar uma proposta de melhoria racional e ajustada a realidade a um mundo mais dinâmico e globalizado.

Descrição da Amostra

A amostra deste trabalho é aleatória, num total de 1678 pessoas do género masculino e feminino, adolescentes, adultos, alunos e alunas, professores e professoras, responsáveis de instituições escolares públicas e privadas, integrantes de associações profissionais de diversas áreas, Ministérios, nos níveis, básico, médio e superior e comunidade.

Delimitamos a nossa investigação de uma forma mais aberta à Província de Luanda.

Pelo cálculo efetuado para a amostra, verificou-se que poderiam ser 385 questionários, mas tendo em conta a importância da problemática, propomos a realizar 1678 questionários e 21 entrevistas, conforme a distribuição apresentada abaixo:

Fórmula de Cálculo

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

n – amostra calculada

N – população

Z – variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p – verdadeira probabilidade do evento e – erro amostral

Distribuição dos questionários e entrevistas

Tabela 40 – Número de Questionários

Questionário	Quantidade
Pais e Encarregados de Educação	578
Comunidade	578
Bem-Estar Subescala 1	522
Bem-Estar Subescala 2	
TOTAL	1.678

Tabela 41 - Número de Entrevistas

Entrevista	Quantidade
Ministros	2
Directores Nacionais	4
Directores Escolares	4
Docentes	11
TOTAL	21

Instrumentos de Recolha de dados

A recolha de dados é muito importante e deve se ter em conta que, a informação pretendida esta de acordo com os objetivos que se pretende atingir.

Como instrumentos de recolha de informação utilizamos:

A) Questionário aos pais e encarregados de educação, composto pela caracterização pessoal (idade, género, grau de escolaridade, profissão, estado civil), por quatro questões de reflexão pessoal sobre a Educação para a Cidadania (através de uma escala de mínimo, médio e máximo), por duas

questões de opinião pessoal sobre a relação família / escola (através de uma escala de tipo Likert de 1 - excelente a 5 – insuficiente), e por nove questões de opinião pessoal sobre a relação professores / escola, através de uma escala de concordância, de tipo likert, de 4 pontos (1 – totalmente de acordo a 4 – discordo);

B) Questionário para a comunidade, composto pela caracterização pessoal (idade, gênero, grau de escolaridade, profissão e estado civil) e por catorze questões de reflexão pessoal sobre a Educação para a Cidadania em contexto escolar;

C) Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES) de Albuquerque A. S. e Tróccoli B. T. (2004). Trata-se de uma versão traduzida para Português e adaptada para a população brasileira.

A EBES contempla a SUB-ESCALA 1, composta por quarenta e sete adjetivos para descrever diferentes sentimentos e emoções, às quais os inquiridos deram resposta através da escala tipo Likert de 5 pontos (1 – nem um pouco a 5 – extremamente) e a SUB-ESCALA 2, composta por quinze frases, sobre a própria vida dos inquiridos, para as quais se solicitou que formulassem a sua opinião através de uma escala de concordância, de tipo Likert, de 5 pontos (1 – discordo plenamente a 5 – concordo plenamente). A EBES mensura os três maiores componentes do bem-estar subjetivo definidos na literatura: satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. A EBES apresenta boas qualidades métricas, análise dos componentes principais e a análise fatorial (extração dos eixos principais - PAF e rotação oblíqua) revelaram os três fatores esperados: afeto positivo (21 itens, explicando 24,3% da variância, alfa = 0,95); afeto negativo (26 itens, 24,9% da variância, alfa = 0,95) e satisfação-insatisfação com a vida (15 itens, 21,9% da variância, alfa = 0,90). Juntos, os três fatores explicaram 44,1 % da variância total do construto. Os 69 itens da EBES foram analisados pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). Os resultados demonstraram validade de construto da EBES (Albuquerque e Tróccoli, 2004).

D) Entrevistas com Dirigentes, Docentes e Responsáveis Institucionais.

Foi obtido, para todos os questionários, o consentimento informado para participar, com garantia de confidencialidade e anonimato das respostas dadas.

Fundamentalmente no **Capítulo VII** mostramos, tratamento e análise dos dados quantitativos e qualitativos, a análise estatística Quantitativa através dos inquéritos aplicados aos Pais e Encarregados da Educação e a Comunidade, análise estatística da Escala EBES1 e EBES2. Análise Qualitativa através dos Questionários efetuados aos Dirigentes, Responsáveis da Educação, Diretores de Escolas e Docentes.

Foi analisada uma amostra aleatória simples, correspondendo a 1678 elementos, divididos da seguinte forma: 578 pais e encarregados de educação, 578 elementos da comunidade e 522 elementos repartidos equitativamente pela Subescala 1 e 2.

Os inquéritos por questionário foram aplicados e recolhidos no Complexo Escolar de Santana, na Escola Portuguesa de Luanda, no Centro Escolar João Henrique Pestalozzi e na Clínica Dr. Agostinho Neto do Projeto Social Casa de Caminho André Luiz, no Instituto Médio Normal de Educação Irmãos Maristas, no Colégio Carmen, na Universidade Agostinho Neto, nos Ministérios da Educação, da Família e Promoção da Mulher, no do Interior, no do Turismo, no do Planeamento, na Faculdade de Ciências e no Hospital Sagrada Esperança.

Procedimentos: Técnicas Quantitativas e Qualitativas

A recolha de dados levar-se-á a cabo tendo em conta a própria natureza da investigação que temos contextualizado como descritiva e eclética ao obter informação através: Observação, Entrevistas e Questionários.

Tendo em conta que os dois métodos qualitativos e quantitativos são complementares, neste trabalho utilizaremos uma metodologia mista.

No tocante a Quantitativa, obteremos informação através da elaboração de um questionário para o efeito como técnica mais utilizada na investigação

educativa, segundo (Fox, 1981), (Kerlinger, 1981), (Cohen y Manion, 1990), (Colas y Buendia, 2001) já que seu objetivo é obter informação de uma forma sistemática e ordenada através das variáveis que intervêm na investigação.

Buendia Eisman (2001: 123-124), define o questionário como uma técnica de recolha de dados de maior utilidade para a investigação através de questionários. Considerado como um instrumento de carácter quantitativo que oferece de forma rápida e geral uma visão global obtido através de dados numéricos e que permite conhecer o que fazem, opinam e pensam os questionados através das perguntas realizadas por escrito para o efeito e que inclusive podem ser respondidas sem a presença do questionador.

Considerando as próprias limitações que o questionário defende temos centrado mais nas vantagens que envolve a utilização de este instrumento e que de uma forma concreta são avaliados por autores como Mun y Drever (1995):

- Oferece informação estandardizada. Todos os entrevistados respondem as mesmas perguntas, a comparação entre elas é muito valiosa.
- Poupa tempo, já que contribui na realização a um mesmo tempo da indagação, sobre o mesmo fenómeno aplicando-se a um grande número de pessoas, na mesma vez e respondendo os itens no momento mais adequado, o que facilita a análise estatística das respostas.

Ao passo que a técnica qualitativa explora e estimula os entrevistados, dando lhes possibilidade de raciocinarem e responderem livremente de acordo com o tema em análise, utiliza-se quando se pretende obter a perceção sobre a natureza geral do problema. Utilizaremos: a observação direta e a entrevista. Para levar a cabo esta técnica de investigação, consideramos uma série de critérios que podem ser significativos em nosso trabalho de investigação (idade, sexo, nível socioeconómico e cultural, etc.).

A Observação em que o investigador participa e pretende estudar o fenómeno em maior profundidade, fez-nos sentir a necessidade de trabalhar

neste tema. É utilizada durante os nossos trabalhos de apoio a população, visitas as famílias, a análise dos desequilíbrios emocionais de todas as matizes. A sua importância é capital para o trabalho e sobretudo, à compreensão da natureza do mesmo.

A entrevista, segundo (Morgan, 1988) “é uma conversa intencional geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.”

Devido a importância das duas técnicas apresentamos um quadro que nos permite ter uma ideia comparativa das mesmas.

Tabela 42 - Tipo de abordagens

QUANTITATIVA	QUALITATIVA
Abordagem das ciências naturais	Abordagem da etnologia e da comunicação
A preocupação é a objetividade	Essa preocupação é secundária
Lógica da verificação	Lógica da descoberta
O contexto é colocado	A priori, tudo pode ser significativo
O controle a priori das variáveis	O contexto é apreendido
Procedimentos codificados e fixados	O controle a posteriori das variáveis
	Procedimentos variáveis

Fonte: Tabela adaptada de Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, segundo Armand Colin (1996)

A Terceira Parte, dos Diversos com o **capítulo VIII**, onde abordamos as Conclusões Gerais, as conclusões por objetivos, as implicações para a promoção da Educação para a Cidadania Democrática em Angola, as implicações para a promoção do Bem - Estar em Angola, a reflexão crítica sobre o papel da Educação para a cidadania no bem - estar estudo realizado com a Comunidade na Província de Luanda, a Limitação da Investigação, pistas para investigações futuras e recomendações. Por fim, surge a Bibliografia e os anexos.

Assim organizamos estas **conclusões** a partir das diferentes dimensões analisadas no trabalho e que respondem aos seus principais objetivos. Integramos, também, nestas conclusões alguns dos principais dados recolhidos na extensa revisão bibliográfica realizada o que se torna especialmente relevante no contexto Angolano.

No presente estudo analisou-se o papel da educação para a cidadania no Bem-Estar, sendo que para tal a investigação foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, observação, entrevistas, bem como a aplicação de questionários.

Através da extensa revisão bibliográfica conseguimos sistematizar e compreender as orientações gerais das políticas e das reformas de educação para a cidadania. Constatámos, assim, que diversas dimensões da educação para a cidadania, estão inseridos nos currículos do Sistema de Educação de Angola, como: a Educação Moral e Cívica, o Ensino do Meio, o Empreendedorismo e a Filosofia. Esta realidade, vai ao encontro da concepção de currículo defendido por Dewey (1990a, p. 252), designadamente: “um currículo que reconheça as responsabilidades sociais da educação deve apresentar situações que se reportem aos problemas da vida em comum e nas quais a observação e a informação visem desenvolver o sentido e o interesse social.” Assim, podemos afirmar que no sistema educativo Angolano estão presentes diversas dimensões da educação para a cidadania definidas por Branco (2007). Deste modo, a Educação Moral e Cívica começa na 5ª Classe (Ensino Primário) e termina na 9ª classe (1º Ciclo do Ensino Secundário); o Estudo do Meio: Começa na 1ª classe e termina na 4ª classe (Ensino Primário), o Empreendedorismo sucede no 1º e 2º Ciclo do Ensino Secundário; a Filosofia principia no 2º Ciclo do Ensino Secundário (geral) e na Formação de Professores.

De facto, o currículo ao assentar na diversidade, no humanismo, na tolerância e na liberdade mediante a inclusão de disciplinas ou áreas curriculares relacionadas com a formação cívica aumenta as potencialidades de um trabalho educativo direcionado para a educação para a cidadania.

Tendo em conta os grandes desafios de uma educação de qualidade para todos o Ministério de Educação já elaborou o documento denominado Plano de Ação Nacional para Todos (PAN/EPT), que se constitui como matriz conceptual e operacional da estratégia de desenvolvimento do País; permitindo a prossecução dos desafios internacionais. Trata-se do principal documento de Consulta Pública Nacional e que sistematiza seis objetivos centrais: a expansão e melhoria da Primeira Infância, a universalização do Ensino Primário, a preparação para a Vida Ativa, a erradicação do Analfabetismo, o equilíbrio de Género e a melhoria da qualidade da Educação. A aturada leitura dos relatórios possibilita-nos afirmar que tem sido feito um trabalho evolutivo muito importante.

No domínio da expansão e melhoria da Primeira Infância, destacou-se o aumento da Taxa de cobertura na classe de Iniciação, a redução da Taxa de abandono até 2015 e o aumento da Taxa de conclusão até 2015; a criação de normativos e programas de Educação Pré-Escolar e a produção e/ou aquisição de materiais pedagógicos para professores e alunos das instituições de Educação Pré-Escolar.

Relativamente ao domínio da universalização do Ensino Primário, evidenciou-se a redução da Taxa de abandono, o aumento da Taxa de conclusão e a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial e mental. Na dimensão da preparação para a Vida Ativa, de enorme impacto em termos de cidadania ativa, destacou-se o desenvolvimento de competências de base, a literacia e atuação contra as ITS e o VIH/SIDA, a Educação ambiental, o desenvolvimento do Ensino em Línguas Nacionais, o combate a erradicação do Analfabetismo, o equilíbrio de Género, a melhoria da qualidade da Educação. A consecução destes domínios constitui “um continuum educativo co-extensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade” UNESCO (2000:19).

Destacamos, igualmente, os programas educativos e formativos sobre educação para a cidadania democrática em Angola promovidos pelo Governo. Assim, foi criado pelo Conselho de Ministros o Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação – INIDE, Órgão dependente do

Ministério da Educação. Esta instituição promove a investigação pedagógica, Estudos e Elaboração de Currículos, Programas, Manuais e outros Materiais pedagógicos com vista ao desenvolvimento do processo educativo. Encontrámos, no INIDE projetos de promoção da educação para cidadania e que versam sobre a inserção dos conteúdos dos Direitos Humanos nos materiais pedagógicos, a Análise e Inovação Curriculares da EPT em África Subsariana: Curriculum Competências e Luta Contra a Pobreza (BIE/UNESCO), a prevenção das ITS, VIH e SIDA nas escolas e nos locais públicos e promoção do Empreendedorismo e do empreendedorismo social no Ensino Secundário.

O Ministério da Família e Promoção da Mulher desenvolve, também, um programa de grande impacto na promoção da cidadania, o Programa “Angola Solidária”, procurando resgatar valores morais e cívicos”, “Solidariedade social”, “Cidadania para um novo País”, “reforço das relações familiares” e “reforço da relação família, comunidade e escola”. Minfam (2008) destaca entre as ações desenvolvidas o lançamento de campanhas informativas e de manuais de formação de formadores. Esta educação global para os direitos humanos implica uma educação aos valores republicanos e democráticos que devem estar continuamente imbricados com o conjunto de temas e de informações fornecidas (CANDAUI, 1998).

Quanto ao Ministério do Interior (2008), referimos o programa de Ação do Governo para o Desarmamento da População Civil. Este programa destina-se a delinquentes, civis, militares, polícias e empresas privadas de segurança que possuem armas de guerra de forma ilícita, e retirada de armas de guerra em esconderijos.

Relativamente ao Ministério Do Ambiente, enfatizamos o Programa de Educação Ambiental em Angola. Este programa promove processos educativos que visam formar uma população consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, contribuindo para ultrapassar os atuais desafios e garantir a sua qualidade de vida. Estamos, assim, ao encontro de Pádua e Tabanez (1998) e Reigota (1998), através de propostas pedagógicas centradas

na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos.

No que reporta ao Ministério do Planeamento, emerge a Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”. e as Grandes Prioridades de Desenvolvimento Economico - Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017. Na Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025” destaca-se a dinamização de um Modelo de desenvolvimento sustentável e que distribua os frutos do progresso de forma equitativa entre as pessoas. O Plano Nacional de Desenvolvimento para 2013-2017, está centrado na Estabilidade e Crescimento, na promoção e valorização do Homem e Mulher, Angolanos.

Quanto ao Ministério da Ciência e Tecnologia, destacamos a promoção de uma Política das Telecomunicações em Angola, aprovada em Conselho de Ministros em 2001 (abreviadamente denominado Livro Branco das Telecomunicações). Este livro constitui um guia orientador das políticas neste sector, procurando contribuir para garantir o acesso de toda a população angolana ao serviço universal de comunicações eletrónicas. Esta atuação facilitará o acesso à informação e formação em diversas áreas e naturalmente na área da cidadania.

Constátamos, também, que o Gabinete do Presidente da Republica de Angola através da Casa Civil Do Presidente da República contempla a Estratégia Nacional de Formação Quadros (ENFQ) que é composta por cinco Programas de Formação: Governação e administração Pública (Central, Local e Autárquia); Desenvolvimento Economico, abrangendo 10 Mega – Clusters: Geologia, Minas e Indústria; Petróleo e Gás Natural; Energia e Águas; Florestal; Alimentação e Agro Indústria; Habitat, Turismo e Lazer; Transportes e Logística; Atividades Financeiras; Telecomunicações e Tecnologias de Informação; Desenvolvimento Social, Cultural e Institucional, abrangendo 2 Mega - Clusters: Saúde e Bem-Estar Social; Educação e Cultura, que não incluirá o Ensino Superior e o Sistema Científico e Tecnológico; Ensino Superior e Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Empreendedorismo e Desenvolvimento Empresarial.

Por fim, evidenciamos a Proposta de implementação no Ordenamento Jurídico angolano da Convenção das Nações Unidas Contra a Corrupção. O Presidente da República determina por Despacho Presidencial, a adesão de Angola a referida Convenção das Nações Unidas Contra a Corrupção e a necessidade de se adotar mecanismos de combate à corrupção através de medidas preventivas de penalização e aplicação da Lei, bem como, a cooperação internacional para a recuperação de ativos, a assistência técnica e o intercâmbio de informação.

Relativamente ao estudo empírico realizado, começamos por dar resposta aos objectivos gerais e caracterizamos o perfil sociodemográfico dos encarregados de educação ou pais, docentes e comunidade educativa de Luanda-Angola; avaliamos os níveis de bem-estar subjetivo; compreendemos as relações entre as variáveis sociodemográficas e os níveis de bem – estar subjetivo e avaliamos a relação entre a educação para a cidadania e os níveis de bem-estar subjetivo.

Assim, no que se refere às características sociodemográficas da amostra dos inquiridos (pais/encarregados de educação e comunidade), podemos verificar que a média de idades dos pais/encarregados de educação (33,95 anos) é superior aos da comunidade (30,33 anos). Relativamente à idade mínima e máxima dos inquiridos, tanto o primeiro como o segundo grupo, encontram-se entre os 15 e os 74 anos. O género masculino é o mais representativo no grupo dos pais/encarregados de educação (58,7%) e igualmente no grupo de inquiridos da comunidade (55,4%). Quanto ao grau de escolaridade, o nível que mais se destaca nos dois grupos é o do 2º ciclo (10ª a 13ª classe), na ordem dos 33%, seguido do nível de licenciatura, na ordem dos 30%.

A área da educação é a que reuniu a maior fatia de inquiridos, com cerca de 34% de opiniões. O funcionalismo público também detém um número considerável de inquiridos (17,6% na amostra dos pais e 15,9% na amostra da comunidade).

Por último, podemos verificar que a maioria dos inquiridos são solteiro (a)s, sendo a opinião de 54,5% do grupo dos pais e 62,6% do grupo da comunidade.

Relativamente às questões solicitadas no questionário sobre a educação para a cidadania, devemos destacar que os pais e encarregados de educação dão muita importância (68,2%) ao contexto familiar e escolar, com o objectivo do desenvolvimento pessoal e escolar das crianças.

No que respeita à influência que as instituições e grupos detêm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, podemos constatar que os pais e encarregados de educação são da opinião que a família (62,1%), a igreja (60,7%) e a escola (60,4%) são as instituições/grupos que mais influenciam a educação dos direitos humanos.

Neste sentido, do ponto de vista da relação família / escola, cerca de 30,3% dos pais / encarregados de educação afirmaram que a família tinha uma excelente participação e envolvimento nas actividades educativas propostas pela escola / professor. Em relação à participação e envolvimento da família nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos, a classificação “muito bom” foi a escala mais significativa, sendo de realçar que 35,8% referiu que essa participação era “regular” ou “insuficiente”.

De seguida, através de uma escala de concordância, procurámos analisar a relação professor / aluno, sendo de destacar que 94,9% dos inquiridos “concordam” ou estão “totalmente de acordo” com o dever que os professores têm na promoção do desenvolvimento em educação para a cidadania, 97,6% são da opinião de que devem promover, para os alunos, bons exemplos de educação para a cidadania, 91,3% dizem que se deve promover, na sala de aula, a prática da educação para a cidadania.

Quando se questionaram os pais, acerca da promoção que os professores devem fazer, na sala de aula, em termos de valores da comunidade, cerca de 83,4% afirmaram estar de “acordo” ou “totalmente de acordo”. Curiosa foi a resposta dada pelo mesmo grupo à questão se na maior

parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os alunos, em que apenas 10% afirmou estar “totalmente de acordo”.

Relativamente à atitude da escola atual face à Educação para a Cidadania, verificámos que 57,8% dos pais manifestaram estar de acordo com o facto da escola ter um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando, cerca de 58% também afirmou estar de acordo com o facto da escola ajudar os alunos a refletir claramente sobre o que está certo e errado. Por último, 43,2% está de acordo com o facto da escola não estar a fazer muito em relação à educação para a cidadania.

Foram formuladas 14 frases, para o grupo inquirido da comunidade, sobre o tema da Educação para a Cidadania, tendo-se verificado que 91,5% dos respondentes manifestou estar de acordo com o facto dos “professores deverem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a cidadania”, enquanto 98,5% dos mesmos também afirmaram estar de acordo com a frase “o Bem Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem”.

Posteriormente, a partir destas 14 frases, foi criado um índice de Educação para a Cidadania, por forma a poderem ser averiguadas as possíveis diferenças para o referido índice, no que respeita ao género dos inquiridos. Assim, apesar de estarmos perante uma variável dicotómica, não pôde ser utilizado o teste paramétrico t-student, dado que não foi cumprida a condição de aplicabilidade de ajustamento à distribuição normal (teste de Kolmogorov-Smirnov, com $p < ,05$). Foi assim, em alternativa, utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, tendo-se concluído que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino, relativamente ao Índice de Educação para a Cidadania,

(Mann – Whitney $U = 34113,5$; $z = -3,611$; valor $p = ,000$).

De facto, os géneros apresentam médias de ordenações de índice de Educação heterogéneos (267,10 nos homens e 317,28 nas mulheres). Podendo concluir-se assim, que o género influencia o índice de Educação para a Cidadania.

Efetuámos uma avaliação das relações existentes entre as variáveis Índice, com a Idade (Coeficiente de Pearson) e o Grau de Escolaridade (Coeficiente de Spearman), por forma a averiguar se a opinião dos inquiridos, segundo o Índice, evolui favorável ou desfavoravelmente com o aumento da idade ou do grau de escolaridade. Assim, verificou-se existir uma relação moderada e direta (figura 3) entre o Índice e a idade ($r(578) = ,139, p = ,001$), assim como entre o Índice e o grau de escolaridade ($\rho(578) = ,129; p = ,002$). Podemos concluir que o nível de concordância aumenta com o aumento da idade e do grau de escolaridade.

Foi, também, analisada uma escala de Bem-estar Subjectivo, através de dois questionários (amostra de 522 inquiridos, cada), em que na primeira subescala se descreveram sentimentos e emoções, e na segunda subescala as opiniões que os inquiridos tinham sobre a sua própria vida.

Para esta primeira subescala foi efetuada uma análise factorial exploratória, tendo-se obtido um valor de KMO de, 90 o que indica estarmos perante uma excelente análise de componentes principais. Constatou-se ainda existir significância estatística (através do Teste de Bartlett), em termos de correlação, dos 47 itens em análise na presente subescala ($\chi^2 = 11076,65; p < ,001$).

A Análise de Componentes Principais, foi de seguida aplicada, com recurso ao processo de rotação de Varimax, tendo-se constatado que aproximadamente 50% do total da variância pode ser explicada através de 6 dimensões. Idêntica análise poderá ser realizada quando observados os valores próprios superiores a 1. Assim, e da análise efetuada conclui-se que os 47 itens iniciais poderão ser reduzidos para 6 componentes principais, sem perda de significância estatística.

Podemos observar que o total da subescala apresentou uma consistência interna bastante boa (Alpha de Cronbach de 0,86), tendo as 6 dimensões obtido valores entre 0,51 e 0,93, indicando igualmente uma assinalável correlação entre os itens que compõem cada dimensão.

Seguindo o mesmo processo da primeira subescala, também nesta foi efetuada para a segunda subescala uma análise fatorial exploratória, tendo-se obtido um valor de KMO de, 820. Ou seja, podemos avançar para uma boa análise de componentes principais. Verificou-se igualmente a existência de correlação entre os 15 itens que constituem esta subescala ($\chi^2 = 2200,339$; $p < ,001$).

Depois de aplicado o processo de rotação de Varimax, constatou-se que 52,26% do total da variância pode ser explicada através de 3 dimensões. Ou seja, os 15 itens iniciais podem ser reduzidos para 3 componentes principais, sem perda de significância estatística.

Podemos observar que o total da subescala apresentou uma boa consistência interna (Alpha de Cronbach de 0,74), tendo as 3 dimensões obtido valores de 0,76, 0,75 e 0,65 indicando igualmente uma assinalável correlação entre os itens que compõem cada dimensão.

Na primeira Escala de Bem-estar (47 itens), fizemos uma avaliação dos itens positivos e dos itens negativos, constatando que globalmente revelaram uma pontuação métrica de 3,13 pontos (média, numa escala de 1 a 5), indicando que nesta escala de Sentimentos e Emoções, os inquiridos se situaram entre o "moderadamente" e o "bastante".

Relativamente à segunda Escala de Bem-estar (15 itens), obteve-se uma pontuação métrica de 3,08 pontos (média, numa escala de 1 a 5), indicando que nesta escala, que avalia a opinião dos inquiridos sobre o seu estado de vida atual, os mesmos se situam entre a resposta "não sei" e o "concordo".

Quanto aos itens mais pontuados em cada uma das subescalas constatamos, em relação à primeira, que se destacaram os sentimentos "Decidido" com 68,6% de concordância, e "Atento" com 63,6% de concordância. De acordo com uma análise mais detalhada das respostas recolhidas, podemos concluir que os itens 'Decidido' foi o que reuniu maior consenso, ao nível dos Sentimentos e Emoções, com um valor médio de 3.68 (numa escala de Likert, de 1 a 5 pontos) e um desvio padrão de 1.118. O item 'Activo' foi o segundo seleccionado para caracterizar esta sub escala de Bem

Estar, com um valor médio de 3.58 e um desvio padrão de 1.029. Relativamente às qualidades menos salientadas, por parte dos nossos inquiridos, de realçar o item 'Amedrontado', com um valor médio de apenas 1.60 e desvio padrão de .997 e o item 'Agressivo' com um valor médio de 1.51 e desvio padrão de .892.

Relativamente à segunda subescala (opiniões sobre a própria vida), de realçar as opiniões “*Gosto da minha vida....e....*” (79,1%), “*Avalio a minha vida de forma positiva*” (78,8%), “*Considero-me uma pessoa feliz*” (77,6%) e “*Tenho aproveitado as oportunidades da vida*” (68,7%), como as mais significativas. Analisando individualmente os 15 itens que constituem esta subescala, podemos concluir que as ‘Minhas condições de vida são muito boas’ reúnem um valor médio de 4 - concordo (numa escala de Likert de 5 pontos) com desvio padrão de 1,071, seguido do item ‘A minha vida está de acordo com o que desejo para mim’ com um valor médio de 3,94 e um desvio padrão de 1,043. De realçar que o item que obteve a maior discordância, por parte dos inquiridos foi ‘Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida’, com um valor médio de 1,95 e desvio padrão de 1,063.

Por último, analisamos a correlação entre as questões de Educação para a Cidadania e os Índices de Bem Estar. Constatámos, apenas, para 4 questões (do questionário da Comunidade), verificou-se existir correlação positiva estatisticamente significativas, com o índice de Bem Estar - Sentimentos e Emoções, e o índice de Opinião sobre a própria vida.

Quanto a análise dos resultados globais do Bem Estar foram, também, encontrados valores positivos na nossa amostra, designadamente na primeira e segunda Escala de Bem Estar. Ressaltamos que a investigação tem demonstrado que o Bem Estar Subjectivo é um construto que também sofre influência cultural, embora a hereditariedade possa responder por cerca de 52% da variância no BES (Lykken e Tellegen, 1996).

Após respondermos aos objetivos gerais, de modo a sistematizarmos mais facilmente a informação recolhida, apresentamos as **conclusões relativas a cada um dos objetivos específicos** delineados:

Objetivo Especifico 1

Pelos dados inferidos podemos constatar que os pais e encarregados de educação atribuem uma grande importância à educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar e no desenvolvimento pessoal e social da criança, cerca de 68,2% dos mesmos afirmaram dar importância máxima, 26,1% uma importância média e os restantes 5,7% uma importância mínima. Se totalizarmos a percentagem máxima e media encontramos 92,3%.

Objetivo Especifico 2

Relativamente à influência que as famílias têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, verificamos que a maioria dos inquiridos (62,1%), referiu que de facto as famílias influenciam bastante na educação dos direitos humanos, 28,9% média, sendo que apenas 9% refere o contrário, ou seja, que essa influência é mínima.

Por outro lado verificamos que 60,7% dos inquiridos são da opinião de que a Igreja tem uma forte influência na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando. Já cerca de 29,4% dos mesmos refere que essa influência é média, enquanto 9,9% a classifica como mínima.

No tocante a influência que os amigos têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando; os inquiridos classificaram de forma bastante homogénea. Mesmo assim, cerca de 38,6% classificaram essa influência como média, 31,8% como mínima e 29,6% como máxima. Podemos considerar que os amigos influencia sim, se tivermos ainda em consideração que a média e a máxima somadas perfazem 68,2%.

Relativamente à influência que os organismos não governamentais têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, cerca de 42,2% dos pais e encarregados de educação referiram que essa influência era média, enquanto 31,5% disseram que era mínima e apenas 26,3% a classificaram como máxima.

Objetivo Especifico 3

Podemos verificar que 30,3% dos inquiridos classificaram de excelente a participação e envolvimento da família nas atividades educativas propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a. Cerca de 21,3% referiram que essa participação e envolvimento é regular. Apenas 14,4% afirmaram que essa participação é boa.

Relativamente à participação e envolvimento da família nas ações de orientação e acompanhamento dos educandos, 25,6% dos inquiridos classificaram-na como muito bom, 21,3% como regular e 20,9% como excelente. Apenas 14,6% referiu que essa participação é insuficiente.

Podemos constatar que apesar dos resultados serem positivos, denota-se uma percentagem muito ténue, que há muito trabalho a fazer na sensibilização da família e da comunidade, para a participação e envolvimento nas atividades propostas pelas escolas e ou professore(a)s.

Objetivo Especifico 4

No que respeita a análise se os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos, que 38,1% dos inquiridos não têm uma opinião formada quanto ao facto da maior parte dos casos, os professores de hoje serem bons exemplos para os seus alunos. Cerca de 29,4% discordam, enquanto 32,5% manifestaram a sua total concordância ou concordância.

Verificamos que 59,5% dos pais e encarregados de educação são de opinião que os professores devem promover bons exemplos de educação para a cidadania para os alunos. Cerca de 38,1% concordam, enquanto apenas 0,4% discordam.

Relativamente a este objetivo também podemos concluir que há um fator de positividade, por outro lado verificamos que existe timidez nas respostas. Podemos inferir a recomendação dos encarregados de educação em que os professores deverão promover bons exemplos para os seus alunos, se recordarmos Bandura (1977) é pelo exemplo que o ser humano aprende.

Objetivo Especifico 5

Verificamos que 60% dos pais e encarregados de educação, estão totalmente de acordo com o fato dos professores terem o dever de promover o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos. Cerca de 36% concordam, 3,6% não têm a certeza e apenas 0,4% discordam.

Se totalizarmos a percentagem dos inquiridos totalmente de acordo e os que concordam, obtemos um nível de concordância de 96%, podemos concluir que é de capital importância a promoção do desenvolvimento em educação para a cidadania a ser feita pelos professores.

Observamos que 46,2% dos inquiridos concordam totalmente com o direito que os professores têm de ensinar aos seus alunos, os princípios e valores da educação para a cidadania, largamente aceites pela sociedade. Cerca de 44,8% concordam. Mais uma vez podemos inferir a importância dos professores ensinarem aos seus educandos os princípios e valores da educação para a cidadania, pois perfazem 91% dos que concordam e concordam totalmente.

Objetivo Especifico 6

Verificámos que 91,4% dos pais e encarregados de educação estão totalmente de acordo e de acordo com o facto, dos professores deverem promover, na sala de aula, a prática da educação para a cidadania.

Podemos aferir que 51,6% dos pais e encarregados de educação estão de acordo, com o facto de os professores deverem promover, na sala de aula, os valores da comunidade. Cerca de 31,8% concordam totalmente com esta promoção dos valores da comunidade.

Podemos concluir que a prática da educação para a cidadania e os valores positivos da comunidade devem ser transmitidos em sala de aula.

Objetivo Especifico 7

Concluimos que 39,3% dos pais e encarregados de educação concordam com o facto da escola atual ter um efeito positivo no

comportamento moral e cívico do educando. Cerca de 25,1% não tem a certeza quanto a esta questão, enquanto 18,5% está totalmente de acordo.

Observamos que 42% dos inquiridos concordam com o facto da escola atual ajudar os alunos a **refletir claramente sobre o que está certo e errado**. Cerca de 26,6% não têm uma opinião formada quanto a este tema.

Verificámos que 30,4% dos inquiridos discordam com o facto de a escola estar a fazer muito em relação à educação para a cidadania da criança. Praticamente a mesma percentagem (30.1%) discordam com tal facto. Apenas 13% estão totalmente de acordo.

Analisados os dados acima expostos somos a sugerir que a escola atual deva retrabalhar as suas metodologias na transmissão dos conceitos, das praticas da educação para a cidadania, para que possa atingir o seu objetivo de formar um cidadão consciente, que saiba distinguir o que é certo ou errado, que saiba entender que não vive sozinho no planeta e deve ter responsabilidades individuais e coletiva, ser solidário com os outros, respeitar a natureza e mais conhecer se a si mesmo para poder conviver com os outros.

Objetivo Especifico 8

Quando questionados se a educação para a cidadania era um fator de Bem-estar Social, cerca de 88,6% concordaram totalmente, 2,8% concordaram, somente 8,6% discordaram e discordaram totalmente.

Relativamente, a considerar se à educação para a cidadania como um fator de Bem-estar Escolar. Neste caso, concordaram e concordaram totalmente, cerca de 74,4% dos inquiridos, enquanto 25,6% discordaram e discordaram totalmente.

Objetivo Especifico 9

Cerca de 89,6% dos elementos da amostra concordam totalmente, com o facto de o Bem-estar facilitar o Processo de Ensino Aprendizagem. Apenas 1,6% discordam totalmente com esta temática.

Objetivo Especifico 10

É notória a total concordância dos elementos da comunidade (91,5%), concordam que os professores devem ter formação para melhor transmitirem os conceitos e práticas de educação para a cidadania.

Objetivo Especifico 11

Relativamente a este objetivo podemos constatar que cerca de 73,5% dos inquiridos estão totalmente de acordo com o facto da formação da Educação para a Cidadania, ter o seu início no Jardim de Infância. Por outro lado, 4,2% discordam totalmente.

Objetivo Especifico 12

Relativamente a este objectivo podemos inferir que 67% dos elementos da Comunidade concordam totalmente com “A Educação para a Cidadania ser uma expressão do Amor”, que 11,5% concordam. Perfazendo 77, 5% de concordância.

No tocante a “Solidariedade ser uma expressão de amor”, podemos verificar que cerca de 87% dos inquiridos estão totalmente de acordo.

Para cerca de 66,4% dos inquiridos, “A Solidariedade é a expressão de Cidadania” estando estes totalmente de acordo. Apenas 5,7% destes, não estão totalmente de acordo.

Analisados os dados encontrados podemos concluir que a Educação para a cidadania é expressão de solidariedade e consequentemente expressão de amor.

Pelo que é importante que se transmita as práticas da educação para a cidadania e se obtenha os resultados dos mesmos, para um mundo mais sustentável, mais equilibrado para todos os habitantes, para que se diminuam as assimetrias, para que diminua a discriminação do género etc. etc.

Objetivo Especifico 13

Verificámos que 82,5% dos elementos da Comunidade estão totalmente de acordo com o facto da Educação para a Cidadania tornar os cidadãos mais

conscientes dos seus direitos e responsabilidades. Não estão totalmente de acordo cerca de 3,1% dos inquiridos.

Concluimos que 72,1% dos inquiridos estão totalmente de acordo com a questão “A Educação para a Cidadania torna os cidadãos mais informados acerca dos temas políticos e sociais.

Observamos que 62,4% dos elementos da Comunidade estão totalmente de acordo com a afirmação “A Educação para a Cidadania torna os cidadãos mais preocupados com o bem-estar dos outros”.

Pelos dados apresentados podem constatar que a educação para a cidadania promove dinâmicas positivas.

Conclusões

Implicações para a Promoção da Educação para a Cidadania Democrática em Angola

Após reflectirmos sobre o trabalho realizado e as suas principais conclusões, pretendemos traçar algumas linhas de orientação para uma reflexão crítica sobre a promoção da Educação para a Cidadania Democrática em Angola. A Educação para a Cidadania é valorizada pelos Dirigentes, Professores, Responsáveis Educacionais, Pais e Encarregados de Educação, permitindo auspiciar a boa aceitação de programas a serem desenvolvidos futuramente e de um modo estruturado em contexto angolano. De destacar que a consciência e actuação do Governo possibilitaram a criação dos suportes legais e respectivo ordenamento que podem, agora, viabilizar a promoção da educação para a cidadania.

De realçar igualmente que o trabalho colaborativo da escola e da comunidade poderá estar facilitado e ser bem aceite, dado que os pais e encarregados de educação assumem a importância de toda a comunidade educativa (familiar, igreja e a escola) como locais promotores do desenvolvimento pessoal e social. Destaca-se, assim, a importância fulcral das pessoas serem envolvidas nos projectos de educação para cidadania,

constituindo-se potencialmente como parte importante do sucesso na dinamização dos mesmos.

De facto, a cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, o bem-estar, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (Praia, 1999). Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e colectivo, que apela à reflexão e à acção sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social (Praia, 1999; Fonseca, 2001; Rayo, 2004; Afonso, 2007; Brett, Mompoin-Gaillard e Salema, 2009).

Verificamos, também, que a comunidade de encarregados de educação considera fulcral que os professores tenham formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a cidadania. Esta dimensão poderá contribuir, potencialmente, para melhorar a satisfação dos angolanos relativamente à própria escola angolana.

Consideramos que se torna necessário a manutenção da aplicação e disseminação dos programas de educação para a cidadania que cubram as dimensões estruturantes desse tipo de educação, em particular para a Educação para a Saúde, que pretende dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental. A escola deve providenciar informações rigorosas relacionadas com a prevenção e promoção da saúde e a prevenção do risco. No entanto, as demais dimensões da cidadania devem continuar a ser promovidas, com particular destaque para a Educação Rodoviária porque, apesar dos esforços realizados, ainda apresenta níveis preocupantes em Angola. O mapa relativo à evolução

dos acidentes de viação e suas consequências mostra que as mortes por acidentes rodoviários são superiores às causadas por acções criminosas.

Sendo estes temas transversais à sociedade, a sua inserção nas escolas e currículos requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e nas disciplinas como em actividades e projectos com os professores encarregados de educação e comunidade educativa. Subjacente a esta concepção está uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática, alargada ao contexto em que esta se insere (Conceição e Silva, 2001; Afonso, 2005; Branco, 2007).

Face ao exposto, a abordagem curricular da educação para a cidadania pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adoptadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projectos e actividades de sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade. A educação para a cidadania deve, sempre, ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objectivos definidos em cada projecto educativo. Assim, no contexto específico de Angola e na Província de Luanda, destacamos, entre as diversas dimensões da educação para a cidadania, a importância da educação para a Saúde e, mais particularmente, do bem-estar.

Na verdade, este trabalho vai ao encontro da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), entendendo que a educação deve tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e como tal, podemos inferir que deverá ser construtora do pleno bem-estar. Neste sentido, a educação tende a ser vista como um meio fundamental de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades para uma vida boa (Marques Pinto e Picado, L., 2011).

Pela revisão de literatura realizada compreendemos que a Educação para a Cidadania Democrática é um processo educativo, que requer “as melhores práticas” utilizando uma variedade de metodologias que importa

compreender e dinamizar e que foram amplamente explicadas na fundamentação teórica deste trabalho, designadamente: Acção, Análise Crítica, Aprendizagem Activa, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem ao Longo da Vida, Centrado (a) no Educando, Elaboração de Programas Curriculares, Formação de Docentes/Educadores, Investigação, Avaliação e Reflexão.

Diríamos, por fim, que as práticas de educação para a cidadania conduzirão a resultados assentes na vivência de uma cidadania plena e possível através da compreensão (resultados cognitivos), das atitudes (resultados afectivos) e dos comportamentos (resultados pragmáticos). A vivência da cidadania será promotora da Coesão Social, Desenvolvimento Sustentável, Participação, Paz, Responsabilidade e Solidariedade.

Implicações para promoção do Bem-estar em Contexto Social

Como tivemos oportunidade de constatar ao longo deste trabalho, o conceito de bem-estar traduz a motivação e a realização das pessoas em virtude de um conjunto de competências, resiliência e estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho. Efectivamente, nem sempre as situações difíceis implicam emoções negativas - elas podem constituir um desafio e um factor de desenvolvimento de competências para ultrapassar os problemas (Marques Pinto e Picado, 2011).

Refira-se que a análise dos resultados globais de bem-estar apontam para valores positivos na nossa amostra de professores e pais/ encarregados de educação, inclusivamente alcançámos dados mais positivos que os resultados globais de satisfação com a vida aferidos em Angola e presentes no relatório das ONU (2013), apesar de neste relatório terem sido utilizados diferentes indicadores de medição. Acresce que, dadas as assimetrias entre as províncias angolanas, poderá ser relevante avaliar-se, também, os níveis de bem-estar subjectivo em outras províncias. Reconhecemos, no entanto, que estes indicadores, apesar de devidamente medidos, devem ser analisados com especial cuidado.

Numa perspectiva centrada no bem-estar, defendemos que o sucesso em lidar com problemas resultará numa focagem na promoção do envolvimento com actividades prazerosas e não somente numa focagem exclusiva na redução das actividades consideradas difíceis. É extremamente importante actuar profilaticamente, de modo a optimizarmos as condições do desenvolvimento humano, a promoção da saúde e do bem-estar (Picado, 2005).

Deste modo, embora consideremos a relevância dos modelos terapêuticos do Bem Estar, estes não foram alvo de estudo anterior e análise crítica neste trabalho, o que nos leva a situar a nossa reflexão crítica na análise diferencial em função dos factores socioprofissionais e variáveis sociodemográficas analisadas nos estudos empíricos desenvolvidos neste trabalho. Pelo exposto, situamos a nossa reflexão no domínio de uma intervenção educacional que deverá contemplar as seguintes linhas de actuação:

- Contribuir para a melhoria da percepção do relacionamento entre professores, alunos, comunidade e encarregados de educação, mediante o desenvolvimento de estratégias interpessoais (Cruz, 1987; Moore, 2004; Sampaio, 1996a; Sampaio, 1996b; Therrien, Loiola, 2001; Zeidner, 1998; Veiga, 1999).

- Promover a percepção da satisfação profissional dos docentes através de uma formação profissional profilática e preventiva, em que os conteúdos da formação inicial estão adequados à realidade prática do ensino (Esteve, 1999; Jesus, 1998; Jesus, 2002; Loughran e Russell, 2002; Therrien, Loiola, 2001; Veenman, 1984; Vonk, 1983) e de uma formação contínua capaz de criar oportunidades de colaboração e trabalho em equipa, na resolução de problemas comuns (Pierce & Molloy, 1990; Jesus, 2000, 2002).

Quanto à primeira linha de actuação, referente ao desenvolvimento de estratégias interpessoais, esta deve ser potenciada durante a formação inicial e contínua dos docentes, a construção e aquisição de competências comunicacionais e relacionais, ajudando a identificar e antecipar possíveis fontes de ansiedade e fornecer, sobretudo, modelos positivos de professor,

passíveis de relativização e teste pela prática (Dunham, 1984; Esteve, 1991, 1999). Em contexto de trabalho, caberá aos colegas docentes o papel de suporte social. Os programas, planos ou projectos escolares devem ser levados a cabo com a participação de todos, sem diferenças estatutárias, centrados em grupos de trabalho, capazes de desarticular, sem ansiedade, as rotinas instaladas (Dunham, 1984; Esteve, 1991, 1999).

Segundo Caballo (1997), os seres humanos passam uma parte significativa do seu tempo a comunicar e, ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promover interações sociais satisfatórias.

Embora não haja consenso quanto à definição de habilidades sociais (HS), o termo é geralmente usado para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais (Caballo, 1997; Del Prette & Del Prette, 1999). Para Del Prette e Del Prette (1999), as HS abrangem relações interpessoais, incluindo a assertividade (expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos) e as habilidades de comunicação, a resolução de problemas interpessoais, a cooperação e os desempenhos interpessoais nas actividades profissionais.

O comportamento socialmente habilidoso implica o desenvolvimento das seguintes capacidades: iniciação e manutenção de conversações; falar em grupo; expressar amor, afecto e agrado; defender os próprios direitos; solicitar favores; recusar pedidos; fazer e aceitar cumprimentos; expressar as próprias opiniões, mesmo os desacordos; expressar-se justificadamente quando se sente molestado, enfadado, desagradado; saber desculpar-se ou admitir falta de conhecimento; pedir mudança de comportamento do outro e saber enfrentar as críticas recebidas (Caballo, 1997). As situações em que estas respostas podem ocorrer são muitas e variadas, como, por exemplo, ambientes profissionais, familiares, de lazer, entre outros.

Uma revisão de Bolsoni-Silva e Marturano (2002) sobre os programas de desenvolvimento interpessoal direccionados para educadores permite estabelecer algumas conclusões: a) a maioria das intervenções foi conduzida em grupo; b) diversas habilidades foram promovidas nos repertórios de professores e pais, (tais como "resolução de problemas",

"elogios/recompensas", "experiência de auto controle pessoal", envolvendo o tratamento de depressão, controle de ansiedade e stress, "habilidades de comunicação" e "fortalecimento de suporte social); c) diversas técnicas foram utilizadas, entre elas a modelação por meio de role-playing e de cds que pareceram ser viáveis para a efectividade das intervenções.

Finalizamos referindo que Del Prette e Del Prette (2000) apontam como essenciais a promoção de habilidades sociais, tais como expressão de afectos, opiniões e direitos, que favorecem uma educação efectiva e um relacionamento positivo. Estas habilidades sociais favorecem um clima amigável e de cooperação, podendo prevenir o surgimento de problemas de comportamento, ao mesmo tempo que aumentam a possibilidade de que os resultados da intervenção se mantenham a longo prazo.

No que se reporta à promoção do bem-estar no domínio de uma intervenção educacional, centrada na promoção da satisfação profissional dos docentes, discentes, encarregados de educação e comunidade, devemos considerar a importância de uma formação profissional profiláctica e preventiva. Assim, quanto aos docentes, Dunham (1984) e Esteve (1991, 1999) defendem que, durante a formação inicial e formação contínua, os orientadores (de diferentes valências profissionais) devem funcionar como suporte social (acentuando-se a dimensão clínica da formação) e as decisões e reflexões sobre as situações potencialmente ansiogénicas deverão ser feitas de forma realista e mediante a discussão de casos reais (evitando-se a saturação ideológica e os estereótipos a que a formação de professores tem tendência a aderir).

Para ajudar a ultrapassar o stress associado aos primeiros anos de serviço torna-se fundamental uma formação orientada para a realidade escolar, capaz de fornecer aos potenciais professores ou àqueles que estão em exercício, instrumentos de reflexão ou de leitura para uma análise adequada das possíveis situações profissionais (capaz de integrar sem sobressaltos o professor na prática profissional) (Esteve, 1999; Jesus, 1998; Jesus, 2002; Loughran e Russell, 2002; Therrien, Loiola, 2001; Veenman, 1984; Vonk, 1983). Cabe às acções de formação contínua proporcionar um espaço de

reflexão e de trabalho de grupo que possa contribuir para a resolução de problemas comuns e para o desenvolvimento de competências profissionais (Pierce & Molloy, 1990; Jesus, 2000, 2002). As entidades formadoras deverão substituir o “Modelo Normativo de Formação” por um “Modelo Relacional”, um modelo que potencialize o auto-conhecimento e as qualidades específicas de cada formando, através da antecipação do confronto com as situações profissionais potencialmente ansiogénicas (Jesus, 2000).

Seria importante que, acabado o estágio pedagógico, o professor ficasse ligado pelo menos mais um ano à instituição responsável pela sua formação inicial. Realizar-se-ia periodicamente um encontro entre os diversos professores, onde um ou mais professores formadores viabilizariam a discussão dos problemas apresentados pelos professores recém-formados e promoveriam estratégias de antecipação de confronto. Este poderia ser um óptimo espaço para se expressarem dificuldades e viabilizarem soluções (Esteve, 1999; Jesus, 1998; Jesus, 2002; Loughran e Russell, 2002; Therrien, Loiola, 2001).

Efectivamente, é fundamental que os cursos ensinem aos futuros professores a serem professores, explicando objectivamente como funcionam as escolas, explicando o que é a infância e a adolescência, ensinando a distinguir um aluno doente de um malcriado, a falar para a turma ou para um aluno em particular, a resolver conflitos e a pensar soluções (Sampaio, 2000). As instituições formadoras deverão promover um “choque com a perspectiva” por contraponto com um “choque com a realidade” sempre que a formação conjugue uma perspectiva realista e optimista da profissão (Esteve, 1992, 2000; Jesus, 1996, 2000, 2002)

Estas medidas de intervenção educacional deverão ser complementadas com programas de intervenção devidamente adaptados ao grupo-alvo, destinadas a professores, estudantes, pais e encarregados de educação de comunidade. É também importante que sejam consideradas as diferenças individuais, os objectivos da actuação a curto e médio prazo, o papel das competências de auto-regulação e crenças de auto-eficácia, a interacção

entre componentes da ansiedade e as vantagens de intervenção das diferentes estratégias (Zeidner, 1998).

Em suma: a promoção do bem-estar tem lugar no domínio de uma intervenção educacional que contempla o desenvolvimento de estratégias interpessoais e a promoção da percepção da satisfação profissional através de uma formação profilática, preventiva e actuativa.

Reflexão crítica sobre o papel da Educação para a Cidadania no Bem-estar

Ressalvamos um aspecto que parece evidenciar-se nos resultados obtidos: a educação para a cidadania pode ser uma via para a construção de bem-estar. Neste sentido, será importante serem aplicados programas de educação para a cidadania (explorando a dimensão do bem-estar) e posteriormente desenvolvidos estudos longitudinais com recurso a técnicas de análise assentes em equações estruturais que permitam avaliar o ajustamento empírico do padrão de relações proposto.

Consideramos importante o desenho e avaliação dos programas de prevenção da educação para a cidadania que operacionalizem as reflexões e sugestões. A eficácia destes programas deverá obrigatoriamente obedecer a um relatório longitudinal e que permitirá contemplar as variáveis definidoras de diferenças individuais. Assim, estaremos a ir ao encontro da atenção dada pela comunidade científica às variáveis positivas da Saúde Mental, que está a ser acompanhada pela importância atribuída pela comunidade em geral. Face ao exposto, não é surpreendente que os resultados de um inquérito alargado a estudantes universitários tenham revelado que a Satisfação com a Vida e a Felicidade foram classificadas como extremamente importantes, mais importantes que os rendimentos (Diener e Biswas-Diener, 2000).

Relevamos que a correlação encontrada entre algumas das questões de Educação para a Cidadania e os Índices de Bem-estar podem ir ao encontro da importância de se viver com optimismo e com objectivos, conforme defendido pela investigação, sendo estas características associados à experienciação de emoções positivas. Emerge, no entanto, a necessidade de estas associações

serem exploradas através de avaliações complementares de características personalistas.

Pensamos que futuramente seria extremamente importante estudar a importância de outras variáveis para além das estudadas para alargarmos a compreensão do papel da educação para a cidadania no bem-estar nomeadamente, factores: de tipo social (estatuto social, individualização); individuais (antecedentes pessoais, expectativas); e organizacionais (remuneração e carreiras, indefinição das funções, condições de trabalho). Complementarmente, será importante estudar o impacto que a educação para a cidadania assume no bem-estar dos alunos. Trata-se de uma preocupação emergente que deve ser considerada e investigada, como tem sido corroborado em diversas investigações sobre a temática do bem-estar.

Na verdade, os resultados desta investigação, conjugados com a reflexão que temos vindo a desenvolver durante a realização deste trabalho, conduzem-nos a pensar que será fundamental realizar um projecto formativo nos domínios da Promoção da Cidadania e da Prevenção e Promoção do Bem-estar que permita unificar as diferentes acções em curso e contribuir, de modo sustentado, para uma educação para a saúde promotora de bem-estar. A prevenção e a promoção da saúde são reconhecidas pela comunidade científica e pela sociedade em geral como domínios fundamentais e emergentes, quer na intervenção quer na investigação e, como tal, deverão constituir-se como uma prioridade das políticas para a Saúde. Os projectos desenvolvidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pelo National Institute of Mental Health dos Estados Unidos (NIMH), e pela União Europeia (UE) são apenas alguns exemplos (Moreira, Melo, Lima, Pires Crusellas, 2005).

Baseados nas evidências da investigação, assistimos à criação de vários institutos e Centros de Prevenção e de Promoção da Saúde um pouco por todo o mundo (desde a América do Norte, América Latina, Austrália, Ásia, África e Europa). Há mesmo casos de países onde existem não um mas vários Institutos fundados, quer pelos governos quer pela comunidade civil (ex. Estados Unidos, Austrália, Inglaterra, Alemanha, etc.). Como ficou demonstrado com esta investigação, as evidências empíricas são claras: as

políticas de investigação e de intervenção deverão privilegiar a Promoção da Cidadania, a Prevenção Rodoviária e Promoção do bem-estar em contexto escolar.

A investigação realizada, principalmente nos Estados Unidos e na Europa do Norte, tem-se dedicado à avaliação de estratégias preventivas eficazes para os mais diversos problemas e encontrou já um bom número de estratégias que funcionam para as mais diversas condições (ver o *American Psychologist*, número de 2004, dedicado precisamente às estratégias de prevenção que funcionam). Em Angola, contudo, as iniciativas de prevenção a que se assiste ainda são pouco conhecidas, muitas descontinuadas e geralmente não chegam a ser devidamente avaliadas.

Desta forma, torna-se muito pertinente a criação e dinamização de um Instituto de Prevenção e Promoção da Cidadania que contemple necessariamente a educação para a Saúde, prevenção rodoviária, ambiental, direitos humanos e bem-estar, à semelhança do que existe noutros países. O Instituto de Prevenção e Promoção da Cidadania surge, assim, como uma resposta a um vazio existente que deverá perseguir entre outros três objectivos fundamentais:

- Desenvolver programas de prevenção (produção de materiais) e de avaliação assente em critérios científicos e baseados nas evidências da investigação;

- Contribuir para a formação dos agentes da sociedade no domínio da prevenção e promoção da saúde (com pós-graduações dirigidas a outros técnicos como professores, psicólogos, educadores, sociólogos, assistentes sociais, médicos, etc.);

- Contribuir para a melhoria das políticas e das práticas, com base nas evidências da investigação sobre a mudança de determinados comportamentos.

Limitações do trabalho e pistas para investigações futuras

Procurámos contribuir para explicitar a importância de Educar para a cidadania, enquanto tarefa de uma sociedade. Educar para a cidadania assenta na formação das crianças, dos jovens e até mesmo dos adultos, com a finalidade de estes exercerem na sociedade os direitos, deveres e responsabilidades que lhes são concebidos/exigidos.

Desta forma, educar para a cidadania democrática (para todos) deverá estar bem patente, não só nos currículos escolares, bem como na educação do quotidiano de cada indivíduo, com o intuito de valorizar todos os indivíduos. O respeito pelos direitos humanos deverá estar presente em qualquer atitude, acção, conhecimento, valores. É este conjunto de competências que devem ser transmitidas nas instituições educativas, não permitindo que as escolas se limitem a cumprir um currículo, pois o papel desta instituição é importante. A escola não pode nem deve encarar os seus alunos como entidades passivas, mas sim como indivíduos a realizar um percurso pedagógico contínuo, que lhe dará um papel activo na sociedade.

A Educação para a Cidadania assume uma particular importância enquanto opção estratégica implementada “com vista a educar cidadãos atentos e responsáveis, receptivos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade e diferenças humanas e capazes de impedir conflitos ou resolvê-los pela não-violência” conforme defendido na Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos e Democracia. O bem-estar é o elemento subjectivo e essencial na avaliação da qualidade de vida de um indivíduo ou de um grupo, pois os indicadores sociais, por si sós, não seriam capazes de a definir, já que as pessoas reagem diferentemente a circunstâncias semelhantes.

Gostaríamos de enfatizar que, dada a heterogeneidade das províncias de Angola, nos parece fundamental estudarmos outras amostras populacionais, de modo a promovermos uma compreensão alargada do papel da Educação para a cidadania no bem-estar em Angola. Consideramos, também, que será extremamente relevante compreender como as variáveis sociodemográficas

poderão influenciar a importância atribuída à Educação para a Cidadania, e os níveis de bem-estar subjectivo (Cazalma, A., Picado, L., Sola Martínez, T. y Viseu Ferreira, R., 2013).

Por outro lado, seria extremamente interessante que o estudo pudesse, futuramente, assumir uma dimensão longitudinal, de modo a analisarmos efectivamente no tempo:

- Quais os resultados da formação da Educação para a Cidadania iniciada no Jardim de Infância;
- Se a Educação para a Cidadania se traduz em expressão do Amor e de Solidariedade e se a Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual, torna os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidade, mais informados acerca dos temas políticos e sociais, e mais preocupados com o bem-estar dos outros.

Pensamos que seria extremamente importante estudar a associação entre outras variáveis para além das estudadas, nomeadamente factores: de tipo social (estatuto social, problemas orçamentais, individualização, mitos profissionais); individuais (antecedentes pessoais, expectativas); relacionados com a natureza do trabalho (relacionamento desigual, imprevisibilidade e responsabilidade) e organizacionais (remuneração e carreiras, burocratização e indefinição das funções, condições de trabalho).

Por fim, consideramos decisiva a avaliação dos programas de educação para a cidadania em curso para que operacionalizem as reflexões e sugestões feitas ao longo desta investigação. Urge contribuir para uma cada vez maior consciencialização pública para as necessidades de se elaborarem rastreios em populações de risco.

A eficácia destes programas deverá obrigatoriamente obedecer a um relatório longitudinal e que permita contemplar as variáveis definidoras de diferenças individuais no curso da desadaptação e nos seus percursos ao longo da vida.

Esperamos, apesar das limitações apresentadas, ter contribuído para uma compreensão mais alargada do papel da educação para a cidadania no bem-estar na província de Luanda, bem como das necessidades de teorização, investigação empírica e intervenção estruturada neste domínio. Assim, esperamos que as implicações decorrentes e sugeridas possam contribuir e alertar para futuras investigações e intervenções no contexto educativo e que se centrem na promoção da educação para a cidadania enquanto via possível para a construção do bem-estar.

RESUMEN II

La ciudadanía revela un modo de ser y estar en sociedad que tiene como referencia los derechos humanos, el bienestar, los valores de igualdad, de democracia y de justicia social (Praia 1999). La educación para la ciudadanía contribuye para la formación de personas que conocen y ejercitan sus derechos y deberes en el dialogo y respeto por los otros. La práctica de la ciudadanía apela a la reflexión y acción sobre los problemas sentidos por cada uno y por la sociedad (Praia 1999, Fonseca 2001, Rayo 2004, Alfonso 2007, Breti Mompoin – Gailiarde y Salema, 2009).

La escuela constituye un contexto para el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía, envolviendo dimensiones de la educación para la ciudadanía, entre ellas la educación para la salud, que pretende dotar a los niños y jóvenes de conocimientos, actitudes y valores que les ayuden hacer opciones y tomar decisiones adecuadas a su salud y bienestar físico, social y mental (Branco, 2007).

Segundo la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948), la educación debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y como tal será constructora del bienestar. El estudio del bien estar asume una importancia creciente en comunidades democráticas y la atención dada por la comunidad científica a las variables positivas de la Salud mental, está siendo acompañada por la importancia atribuida por la comunidad en general (Diener y Biswas Diener, 2000).

El derecho a la educación ha sido proclamado en una serie de recomendaciones y directivas de organizaciones internacionales, como La Convención Europea de los Derechos del Hombre (1950), la Convención Contra la Discriminación en el Dominio de la Educación (1960), la Carta Social Europea (1961), el Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación Relativa a

los Derechos del Hombre y las Libertades Fundamentales (UNESCO, 1974), la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), y la Declaración sobre la Educación para la Paz, Derechos Humanos y Democracia (1995), en los cuales se alargan y profundizan las obligaciones de los Estados en relación al derecho a la educación e imponen condiciones para que la educación para los derechos humanos pase a ser una preocupación registrada en las políticas educacionales nacionales.

En Angola, verificamos que la Ley 23/92 de 16 de septiembre, Ley de Revisión Constitucional, cuadro legal que altera la Ley Constitucional Angolana de 1991, en el 1º artículo, de los Principios Fundamentales, consagra que “Angola es una Republica soberana e independiente, basada en la dignidad y en la voluntad del pueblo angolano, que tiene, como objetivo fundamental la construcción de una sociedad libre, justa, democrática, solidaria, de paz, igualdad y progreso social”, en el artículo sobre el Derecho a la Vida “el Estado respeta y protege la vida de la persona humana, que es inviolable”, en el artículo 79, sobre el Derecho a la Enseñanza y al deporte, en su nº1 “el Estado promueve el acceso de todos a la alfabetización, a la enseñanza, a la cultura y al deporte”. En la Ley Constitucional angolana de 2010, se reitera en el artículo 21, en las Tareas Fundamentales del Estado, en la línea g) “promover políticas que permitan tornar universales y gratuitos los cuidados primarios de salud”.

Así siendo, el presente estudio resulta de la emergencia social que la problemática de la Educación para la Ciudadanía, podrá asumir en el desarrollo del bien estar escolar y social en Angola y que ha sido considerado por las principales organizaciones internacionales en el ámbito de las preocupaciones educativas (UNESCO, 2006 y OECD, 2010). Segundo Silva (2009 y 2011), las Conferencias Internacionales sobre Educación Pública ven reafirmando el papel de la educación como factor de promoción de paz, de los derechos humanos y de la democracia, y acentúan su vocación para la construcción del bien estar de las poblaciones y cooperación entre los pueblos. Esta política educativa tenta basarse en la idea de emancipación del ciudadano de Paulo Freire (1975), esto es, de la configuración de un perfil de personalidad capaz de actuar autónoma y conscientemente en la salvaguarda de los intereses

nacionales, y en la lucha contra cualquier especie de dominación o exclusión social.

Refiere todavía, Eugenio da Silva (2004), que las Conferencias Internacionales sobre la Educación Pública (CIE), que se realizan anualmente tienen la intención de hacer con que la educación de y para los derechos humanos, ni que sea solamente un tema pronunciado con fervor, pero que sea una exigencia mundial para concretizar el respeto por los derechos humanos. Ellas procuran explicar el sentido de la educación para los derechos humanos, inspirando a los diferentes países a traducirlos en medidas de política educativa y en acciones que honren efectivamente esos derechos. En esta orden de ideas, la Declaración sobre la Educación para la Paz, Derechos Humanos y Democracia aprobada en 1995, responsabiliza y compromete a los Ministros de la Educación “a incentivar el desarrollo de estrategias innovadoras adaptadas a los nuevos desafíos de educar ciudadanos responsables empeñados en la paz, derechos humanos, democracia y desarrollo sustentado y aplicar las medidas adecuadas de evaluación y clasificación de esas estrategias.

En el contexto particular de Angola, los enunciados anteriormente referidos, han sido reforzados por los discursos de los altos dirigentes, pero en la práctica no se reflejan siempre en el cotidiano de las comunidades. Segundo nuestra experiencia, como educadores y profesores, la realidad está marcada por situaciones que denotan la ausencia de la práctica de la educación para la ciudadanía, lo que es confirmado por el número de niños fuera del sistema escolar, de analfabetos y de personas pobres, revelando así cuanto hay todavía por hacer para dignificar a las personas en materia de derechos humanos, particularmente para salvaguardar el derecho a la educación y a la ciudadanía. Estas preocupaciones son relevantes cuando nos situamos en la concepción actual de escuela, como institución social que desenvuelve un papel en la adaptación y en el bienestar de las poblaciones (Tiba, 1996; López Núñez, J.A & Sola Martínez, T & Cerezo Martín, M.E, 2010).

No entanto, podemos también inferir de los documentos estratégicos y de los Programas Educativos y Formativos de Educación para la Ciudadanía

Democrática, en el contexto de los países de la SADC y de Angola en particular, que hay una grande preocupación en mejorar los niveles de Desarrollo Humano de las Comunidades de alcanzar los Objetivos del Milenio, de la reducción de la Pobreza y que todos los ciudadanos tengan acceso a la educación. Necesitando efectivamente que los gobiernos coloquen en práctica los documentos estratégicos elaborados por ellos, que esos documentos sean de dominio y prácticas públicas, estudiados en las escuelas y otros locales y medios de ciudadanía, que permita una práctica responsable de todos.

Ante todo lo expuesto pretendemos analizar el papel de la educación para la ciudadanía democrática en Angola, en las instituciones escolares angolanas, comprendiendo si esta contribuye para el bienestar escolar y social. Tentaremos, igualmente comprender el impacto de los programas oficiales del Gobierno Angolano de educación para la ciudadanía en el bienestar social.

Es nuestro objetivo con este trabajo reflexionar y levantar algunas cuestiones con las que nos deparamos durante este estudio y contribuir de alguna forma en la mejoría de la aplicabilidad de los Métodos (Procesos y Prácticas) y Resultados (Objetivos Pedagógicos y Contenidos) de una Educación para la Ciudadanía Democrática en Angola.

Este estudio está estructurado en tres partes, organizados en ocho capítulos, divididos entre Primera Parte- Fundamentación teórica (capítulos I, II, III, IV y V), Segunda Parte – Estudio Empírico (capítulos VI y VII) y la Tercera Parte – Diversos (Capítulos VIII) y finaliza con la Bibliografía y Anexos.

Fundamentación Teórica

En la **Fundamentación Teórica** procedemos a un encuadramiento teórico, en el cual hacemos una revisión bibliográfica sobre el tema en estudio, abordamos la cuestión de la educación para la ciudadanía y los derechos humano; la evolución del sistema educativo de Angola. Hacemos todavía un percurso sobre la cuestión educativa de la SADC, las Estrategias de la Educación y Planos de Desarrollo que nos muestran el trabajo que está siendo desarrollado y fundamentalmente lo que se pretende hacer. Siendo así pasamos a presentar un breve resumen de los ocho capítulos, a saber:

En el **capítulo I** se elabora una breve caracterización de la realidad socio cultural de Angola y de los programas educativos y formativos de educación para la ciudadanía democrática en los países de la SDAC.

Se identifican algunos documentos estratégicos que muestran la preocupación en la mejoría de la vida de las comunidades, de la educación y consecuentemente del bienestar social, así como el cumplimiento de las metas preconizadas por los objetivos del Milenio, sean alcanzados por la mayoría de los países, principalmente en la educación para todos, en la alfabetización, en la enseñanza superior, en las tecnologías de información y otras.

Presentándose de forma sintética las tres fases constitucionales de la Republica de Angola, aborda la esclavitud y el masacre de la Baja de Cassanje en Malange, hecho por la Administración Colonial.

En el **capítulo II** es presentado el Sistema Educativo Angolano, antes y después de la independencia, destacando las Orientaciones Generales de las Políticas y de las Reformas de la Educación para la Ciudadanía. Presentamos todavía los Programas Educativos y Formativos sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática promovidos por el Ejecutivo Angolano, numeradamente por el Gabinete del Presidente de la Republica, Ministerio del Interior, familia y promoción de la Mujer, Ciencia y Tecnología, Ambiente y Planeamiento, de los cuales destacamos “Angola Solidaria”, Programa de Educación Ambiental en Angola, Programa de Acción del Gobierno para el Desarme de la Población Civil, la Prevención Viaria, la Estrategia Nacional de Desarrollo a Largo Plazo “Angola 2025” y las Grandes Prioridades de Desarrollo Económico – Plano Nacional de Desarrollo 2013 – 2017, Estrategia de Combate a la Pobreza, Programa de la Tecnología de Información y Comunicación y la Estrategia Nacional de Formación de Cuadros, que visa asegurar la disponibilidad de profesiones y competencias estratégicas de cuadros superiores y medios, esenciales a la concretización de la estrategia de desarrollo a largo plazo inserido en “Angola 2025”.

Puede constatarse por los programas mencionados el trabajo del gobierno angolano en el sentido de la edificación de la armonía, de la paz, de la no violencia en la familia, la equidad y de la solidaridad.

Se explica que la Republica de Angola vivió una etapa de transición del Sistema Educativo en extinción, aprobado en 1977 y en vigor desde 1978, publicado a cubierto del Decreto nº 40/80 de 14 de mayo para un Nuevo Sistema de Educación, aprobado por la Ley nº 13/01 de 31 de diciembre, que inició su implementación en 2004 (con el inicio de la experimentación) y fue hasta 2012 (con la evaluación global), que estableció las bases legales para la realización de la 2ª Reforma Educativa en Angola, cuyos objetivos generales son la expansión de la Rede Escolar, la Mejoría de la Calidad de la Enseñanza, el refuerzo de la eficacia y la equidad del Sistema de Educación.

Revela que el Nuevo Sistema de Educación se realiza a través de un sistema unificado, constituido por los siguientes subsistemas de la enseñanza.

- Subsistema de Educación Preescolar, Subsistema de Enseñanza General, subsistema de la Enseñanza Técnico Profesional, subsistema de Formación de Profesores, subsistema de Educación de Adultos, subsistema de la Enseñanza Superior.

El Sistema de la Educación se estructura en tres niveles, Primario, Secundario y Superior, está compuesto por 3 modalidades: Educación Extra escolar, Educación Especial y Educación a distancia.

En lo que se refiere a la organización estructural del sistema educativo, se puede referenciar el conjunto de los subsistemas con los cuales se aseguran las múltiples posibilidades de usufructo de la educación, destacándose las modalidades como la alfabetización, la pos alfabetización, la educación de adultos, la educación básica, la educación especial, la educación técnico profesional, la educación media politécnica y la educación superior. Estos subsistemas cumplen una función específica en el ámbito de la instrucción científica, técnica, moral, profesional y cultural conduciendo a que los ciudadanos integren el patrimonio cultural y los comportamientos de vida con las ideas de una sociedad democrática.

Presentando las acciones preconizadas por el Sistema Educativo Angolano para la concretización de la educación para la ciudadanía, a través de la inclusión de temas referentes a los derechos humanos en los currículos,

la práctica de la ciudadanía en la práctica docente, la inclusión de referencias culturales de la región, de modo a preservar el conocimiento de la historia y de la cultura local, la depuración de elementos en los programas curriculares posibles de generar posiciones xenofóbicas relativamente a otras culturas o civilizaciones y de la introducción de un área disciplinar de educación para la ciudadanía (donde se incluyen las disciplinas de Educación Moral y Cívica, el Estudio del Medio, el Empreendedorismo y la Filosofía).

En el centro de la estrategia está la educación para la tolerancia y la diversidad a través de la promoción, en la escuela del respeto a la diferencia.

El **capítulo III** comprende la Educación para la Ciudadanía, retratando la cuestión de la Educación para la ciudadanía democrática. Define los conceptos de Educación, de Educación para la Ciudadanía, las dimensiones de la educación para la ciudadanía como (Ambiente, el Desarrollo, Viario, la Igualdad del Género, los Derechos Humanos, Financiero, Seguridad y Defensa Nacional, la Promoción del Voluntariado, la Dimensión Universal de la Educación, para los media, Empreendedorismo, Consumidor, Intercultural y Salud) Derechos Económicos y Sociales, Derechos Culturales, Derechos Civiles y Políticos, la Educación Tradicional en Angola, la Educación y la Justicia Social, educar para los Valores y la Ciudadanía, los Desafíos a los sistemas educativos. Vamos al encuentro de Branco (2007) y comprensión del constructo de la educación para la ciudadanía solo puede ser plena si tenemos en cuenta las dimensiones estructurantes de la educación para la ciudadanía.

Destacamos todavía en este capítulo, la problemática relativa a los pilares de la Educación. En el ámbito de la universalización y democratización de la educación, en 1993, la UNESCO creó la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, presidido por Jacques Delors. El objetivo del grupo era reflexionar sobre los desafíos que la educación enfrentaría en los años siguientes, ante la creciente valorización del conocimiento y de su estrecha relación con el desarrollo de las naciones. Después de analizar varias culturas y sus innumerables corrientes pedagógicas, el informe fue editado bajo la forma de un libro con la denominación “Educación: Un tesoro a descubrir” de 1999, donde se destaca, en el capítulo IV el análisis de los “cuatro pilares”.

Destaca también la Tesis del Jardín (2010), que enfatiza que además de los cuatro pilares ya trabajados, deben ser considerados también dos pilares pertinentes y esenciales: aprender a vivir consigo mismo (saber pensar con autonomía y responsabilidad decidiendo libremente) y aprender a vivir con o en el medio ambiente (entendiéndose por ambiente todo lo que está a nuestro alrededor y nos influencia y sobre el cual ejercemos nuestra influencia (de acuerdo com la ilustración abajo).

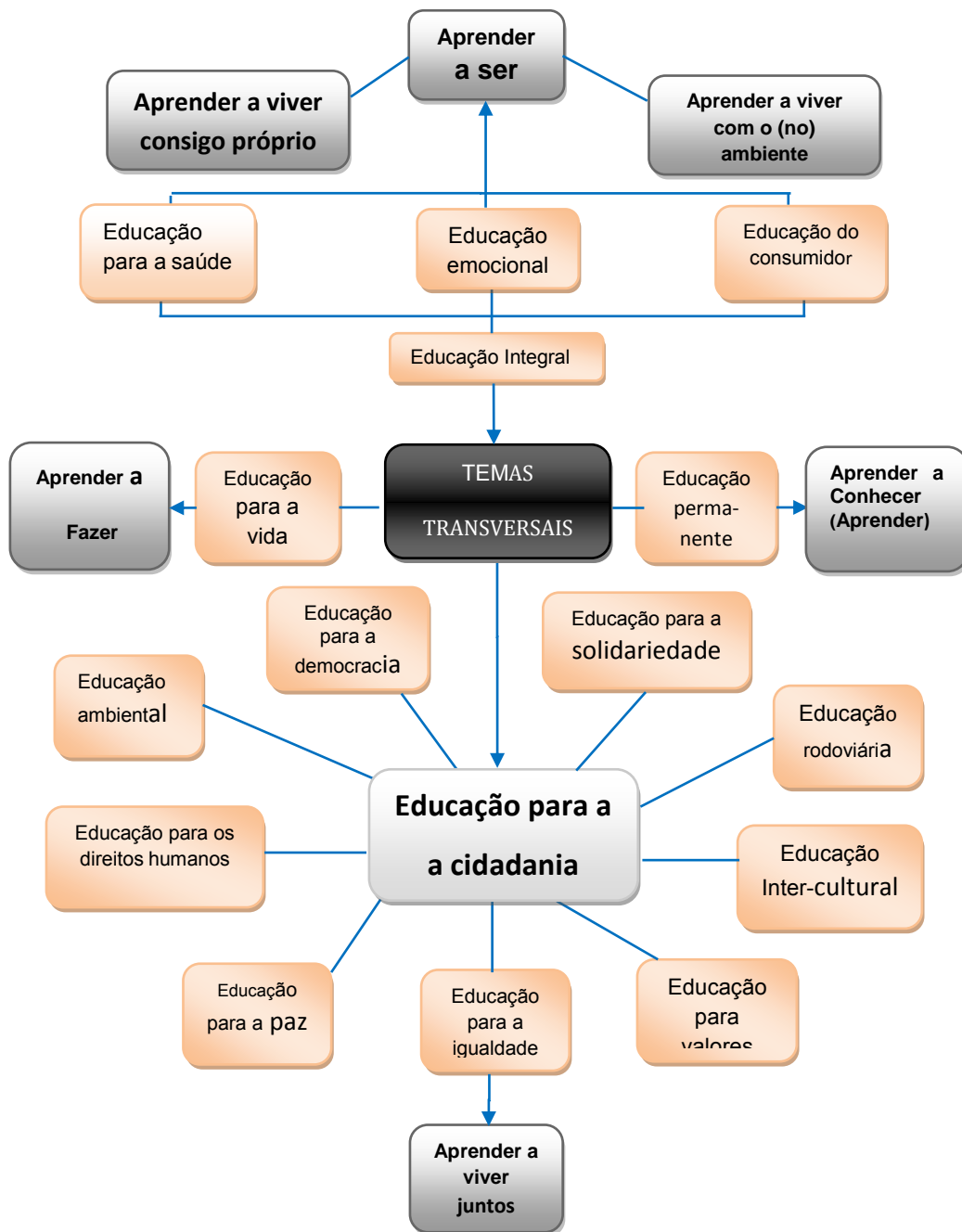


Ilustración: Los seis pilares de la educación y los temas transversales Fuente: Adaptado de Ramos (2002).

En lo que toca a la igualdad y equilibrio del género, en general y en particular en la educación, a nivel continental, la Unión Africana ha estado conjugando esfuerzos para que la IEG sea una realidad en África, reafirmando el principio de la promoción de la igualdad entre la mujer y el hombre, así como se encuentra consagrado en su Acto Constitutivo (artículo 4). Para la Unión Africana, se trata de asumir los compromisos de las Conferencias del Cairo (1994), Dakar (1994), Beijing (1995) y NEPAD de implementar las recomendaciones de los respectivos planos de acción adoptados y tomar las medidas subsecuentes. Igualmente a nivel regional, la Comunidad para el Desarrollo de los Países de África Austral (SADC), ha adoptado una serie de medidas para llevar los países miembros a tratar sobre la problemática del género. Los instrumentos más recientes adoptados son la Declaración y el Protocolo sobre el Género y el Desarrollo (G y D) en 1997. El Protocolo fue firmado por Angola en 2008 e ratificado en 2010.

Presentamos también los datos estadísticos provenientes del Ministerio de la Familia y de la Promoción de la Mujer, sobre la violencia y el porcentaje de mujeres en los órganos de toma de decisiones. Explicamos, igualmente las principales preocupaciones a nivel nacional y regional sobre la problemática en referencia, fueron analizados instrumentos legales como la Ley Contra la Violencia Familiar y la Política Nacional para la Igualdad y Equidad del Género, que tiene como objetivo acelerar la participación de las mujeres en el dominio social y económico, político y familiar, a todos los niveles y en todas las etapas, respetando los principios relativos a la igualdad y a la equidad del género.

El **capítulo IV** aborda la cuestión del bienestar, partiendo del concepto del bienestar llegamos a la comprensión del bienestar subjetivo, psicológico y social. Explicamos la importancia del bienestar en las instituciones escolares como factor de suceso y las alteraciones del bienestar psicológico, en la salud mental asociada al stress educacional.

Notamos que el concepto de bienestar ha sido estudiado durante siglos a través de varias áreas del conocimiento, como la Filosofía, psicología, sociología, política, antropología y otras, de ahí el poderse decir que es un concepto polisémico que por su vez, abarca otro largo número de conceptos:

bienestar subjetivo, bienestar psicológico, mental y social, satisfacción vital, calidad de vida, felicidad y estado de espíritu.

McCullough, Heubner y Laughlin (2000) hablan del modelo tripartido del bienestar constituido por tres componentes inter relacionados, pero separados, la Satisfacción con la vida global, el Afecto Positivo y el Afecto Negativo. La Satisfacción con la vida global, definida como una evaluación cognitiva positiva de la vida personal como un todo. El Afecto Positivo se refiere a la frecuencia de emociones positivas del individuo (emociones como orgullo, interés) mientras que el Afecto Negativo se refiere a la frecuencia de las emociones negativas como (la perturbación, hostilidad). Las personas que demuestran un bienestar positivo experimentan una preponderancia de emociones positivas en relación a las emociones negativas e evalúan positivamente su vida como un todo.

La educación, al tender al pleno desarrollo de la personalidad humana deberá ser constructora del pleno bienestar, constituyéndose como un medio fundamental de proporcionar a los ciudadanos la satisfacción de sus necesidades para una buena vida (Marques Pinto y Picado 2011). El estudio del Bienestar subjetivo (BES) busca comprender la evaluación que las personas hacen de sus vidas (Albuquerque y Tróccoli, 2004)

El **capítulo V** trabaja los Métodos (Procesos y Práctica) y los Resultados (Objetivos Pedagógicos y Contenidos) de una educación para la ciudadanía. Los Métodos presentados en este capítulo aparecen como glosario en un estudio elaborado por (O'Shea, 2002). Las terminologías escogidas reflejen las ideas actualmente utilizadas en una serie de documentos del Consejo de Europa. El glosario incluye treinta y una terminologías y está dividido en tres secciones, numeradamente, Conceptos Básicos, Procesos y Prácticas de la ECD, Resultados de la ECD. Teniendo en cuenta que nos revemos en estos conceptos que adoptamos para nuestro trabajo de investigación.

Se comprende la Educación para la Ciudadanía Democrática como un proceso educativo que requiere “las mejores prácticas” y al cual esta subyacente un conjunto de comportamientos específicos. En lo concreto, utiliza una variedad de metodologías, a saber, Acción, Análisis Crítico, Aprendizaje

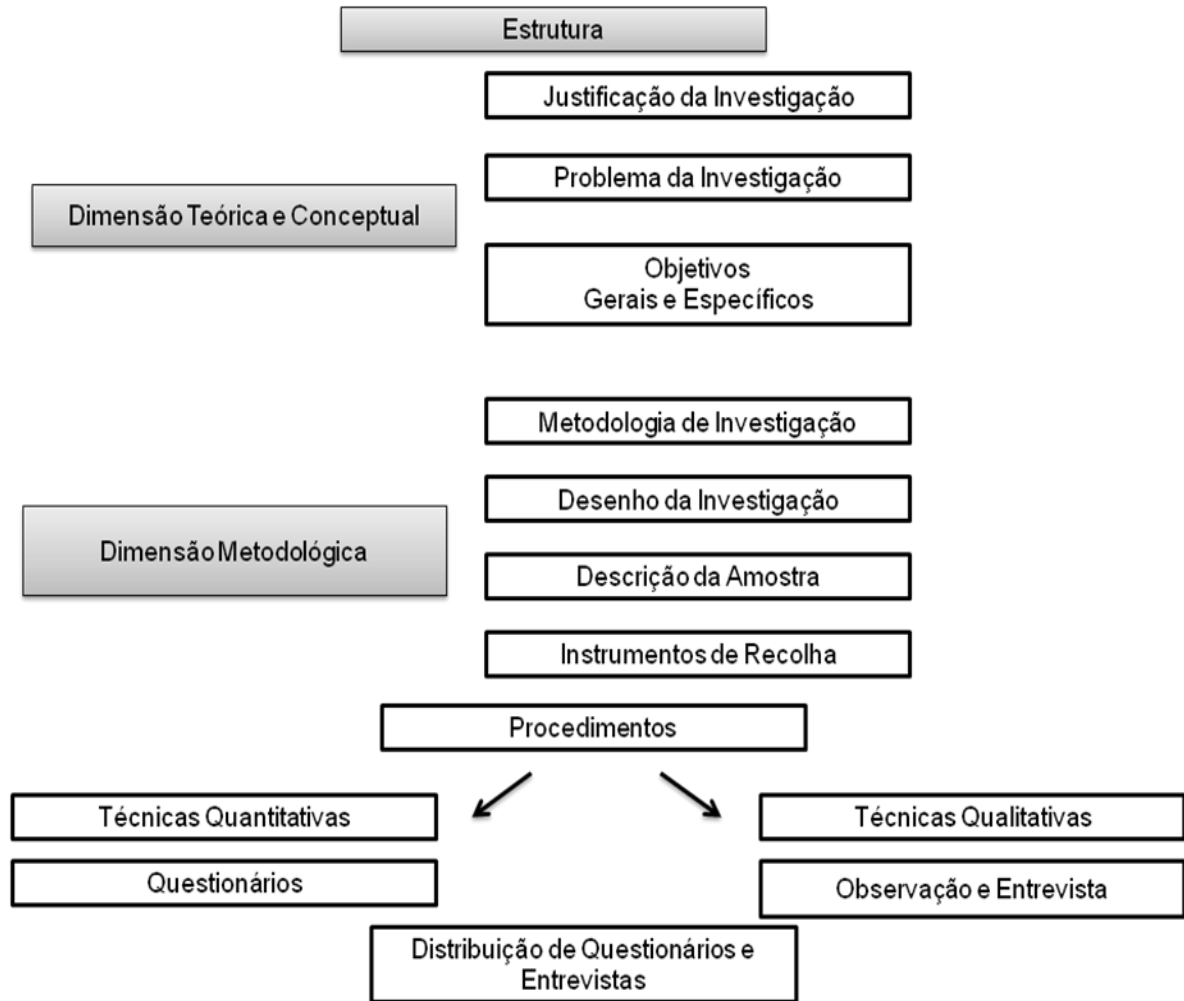
Activa, Aprendizaje Cooperativa, Aprendizaje durante la vida centrada en el alumno, Elaboración de Programas Curriculares, Formación de Docentes / educadores, Investigación, Evaluación y Reflexión.

Los resultados de la ECD se relacionan con la comprensión (resultados cognitivos), las actitudes (resultados afectivos) y los comportamientos (resultados pragmáticos) que la ECD pretende transmitir a cada educando, persiguiendo también objetivos a un nivel social más amplio, designadamente: Cohesión Social, Desarrollo Sustentable, Participación, Paz Positiva, Responsabilidad, Resultados Afectivos, Resultados Cognitivos, Resultados Pragmáticos o Activos y Solidaridad.

Estudio Empírico

La segunda parte se refiere al **Estudio Empírico** constituido por los capítulos VI y VII.

Presentamos en el **Capítulo VI** el Dibujo y la Metodología, con la Justificación de la Investigación, el Problema, los Objetivos de la Investigación, la Metodología, Descripción de la Amuestra, los Instrumentos de recogida de datos, conforme resumimos en el organigrama a seguir.



Justificación de la Investigación

La escogida del presente estudio asienta, esencialmente, en motivaciones personales, resultantes de la emergencia social que la problemática merece en Angola. En 2006, iniciamos una investigación en Sicopedagogía, en Angola, cuyo tema fue: “El amor como fuerza motora de equilibrio Sico emocional y desarrollo de la sociedad angolana”. Siendo así, el tema que hoy nos proponemos trabajar es una secuencia del tema anterior y surge como preocupación con la forma como nos posicionamos y nos preocupamos con nuestro país y con el planeta, en general.

Desde 1996 que fundamos una organización no gubernamental “SEAKA”, que tiene como objetivo, en régimen permanente, dar asistencia a niños desamparados, ancianos y población necesitada, de forma a rescatar el derecho a la vida y a la dignidad, prestándoles auxilio y orientación, a saber:

- a) Asegurar la convivencia afectiva y familiar del niño y del anciano.
- b) Asistir, educar y amparar al niño de las carencias y de las enfermedades flageladoras de la sociedad.
- c) Encurtir en el niño la observación de valores de justicia, morales, éticos y espirituales.
- d) Promover la familia, a través de la formación académica y profesional.
- e) Contribuir para la mejoría de la salud pública.

Presenta los proyectos desarrollados en el cumplimiento de los objetivos antes mencionados, o sea, el Proyecto Social Casa del Camino André Luiz, en funcionamiento desde 04.04.2008, con 42 hectáreas de dimensión, en el Municipio de Viana, en Luanda. Fueron atendidos de 2008 a Abril de 2014, un total de 5 048 560 personas, en los proyectos “Un pan y una sopa”, “Una cesta básica”, “Sábado Comunitario y Solidario”, “Época festiva”. En la Clínica Dr. Agostinho Neto 538 170 pacientes fueron atendidos y 8 085 partos fueron realizados; en la Escuela J.H. Pestalozzi, 1 004 alumnos están en formación; en el Centro de Formación Profesional “Reina Nzinga”, fueron formadas 370 personas en diversos cursos. Todo el apoyo prestado a la Comunidad, antes mencionada fue realizado y es de forma gratuita. Durante nuestra vida fuimos sintiendo la necesidad de participar en el permanente proceso de civilización de la humanidad, y particularmente en la creación de una consciencia sana, de la promoción de una cultura de responsabilidad individual y social, significativa, de busca constante de armonía y entendimiento entre los angolanos, y una saludable interacción planetaria. Nos decidimos, por eso, a escoger para nuestra defensa de tesis, el tema “La educación para la ciudadanía democrática en Angola. El papel de la educación para la ciudadanía en el bienestar escolar y social”. Por parecernos haber llegado la altura de cada uno de nosotros trabajar en el sentido de crear condiciones para que las escuelas, desde el jardín de infancia, sea un espacio de formación e vivencias de ciudadanía, influenciar un poco la positividad del pensamiento angolano y planetario, en materia del bienestar, de la ciudadanía, consecuentemente de la

concordia, solidariedad, responsabilidad social, del desarrollo sustentable y de la disminución de las asimetrías.

Los grandes avances de la ciencia y de la tecnología, fundamentalmente en el área de la información han participado en la lucha por un mundo mejor, más interactivo. A pesar del trabajo que está siendo efectuado por la Información, Organizaciones No Gubernamentales, por todo el planeta en general, mismo así los problemas morales permanecen en plano secundario, cuando debían ser vividos en el cotidiano, grande parte de las sociedades están asociadas a factores de agresividad, miedo, horror, donde la vida humana pierde significado por la voluminosa criminalidad que banaliza los más nobles sentimientos de la existencia.

Problema de la investigación

La importancia de este trabajo reside en determinar mediante un estudio descriptivo, como la educación para la ciudadanía en las instalaciones escolares angoleñas, diseminadas en los proyectos elaborados por el Gobierno, puede proporcionar bienestar social. El Bienestar asume un papel en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la calidad de vida de las poblaciones. Así pretendemos con ese trabajo comprender la dimensión y la importancia de la educación para la ciudadanía en el crecimiento del ser humano como ciudadano, adquiriendo responsabilidad individual y social, solidariedad, amor y desarrollando el bienestar. Tentamos también promover la participación y vivencia de la ciudadanía, su integración como temática presente en la formación continua de dirigentes, responsables de la educación, docentes, padres y encargados de la educación y comunidad en general.

Siendo así nos obligamos a colocar la siguiente pregunta científica.

1-Será que la educación para la ciudadanía democrática en África promovida por las instituciones escolares angoleñas y por los proyectos del Gobierno contribuyen para el bienestar social?

Objetivos de la investigación

Todo el trabajo de investigación, deberá poseer objetivos bien definidos. Para orientar con precisión la filosofía de nuestro estudio, elaboramos los siguientes objetivos.

Objetivos Generales

1-Characterizar el perfil socio demográfico de los encargados de la educación o padres, docentes y comunidad educativa de Luanda, Angola.

2-Evaluar los niveles del bienestar subjetivo.

3-Comprender las relaciones entre las variables socio demográficas y los niveles del bienestar subjetivo.

4-Evaluar la relación entre educación para la ciudadanía y los niveles del bienestar subjetivo.

Objetivos específicos.

- Analizar la importancia que los padres y encargados de la educación atribuyen a la Educación para la Ciudadanía, en el contexto familiar y escolar, para el desarrollo personal y social del niño.
- Verificar la influencia que las Familias, la Iglesia, los amigos y las ONG- Organizaciones no gubernamentales, tienen en la educación de los derechos humanos y desarrollo moral y cívico del educando.
- Comprender el nivel de participación y involucramiento de la familia en las actividades educativas y de orientación propuestas por la escuela y/o por el o la profesor (a).
- Verificar si en la mayor parte de los casos, los profesores de hoy, son buenos ejemplos para sus alumnos.
- Analizar si los profesores enseñan y promueven el desarrollo en educación para la ciudadanía de los educandos.

- Verificar si los profesores promueven, en la sala de aulas, la práctica de la educación para la ciudadanía y los valores de la comunidad.

- Analizar si la escuela actual tiene un efecto positivo en el comportamiento moral y cívico del educando y del niño.

- Comprender si la Educación para la Ciudadanía es un factor de Bienestar Escolar y Social.

- Verificar si el Bienestar facilita el proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

- Analizar si los profesores deben tener formación para mejor transmitir los conceptos y la práctica de Educación para la Ciudadanía.

- Mostrar que la formación de la Educación para la Ciudadanía debe iniciar en el Jardín de Infancia.

- Verificar si la Educación para la Ciudadanía es una expresión de Amor y de Solidaridad.

- Verificar si la Educación para la Ciudadanía promueve la responsabilidad social e individual, tornando los ciudadanos más conscientes de sus derechos y responsabilidades, más informados sobre los temas políticos y sociales, y más preocupados con el bienestar de los otros.

Metodologías y opciones metodológicas

Nuestro trabajo se encuadra en una metodología descriptiva y ecléctica, pues vamos utilizar instrumentos tanto de tipo cuantitativo, como es el caso del cuestionario, como cualitativo, como es la observación, la entrevista. Obtendremos datos a partir de una perspectiva multifocal para contrastar los mismos provenientes de diferentes fuentes de información, profesores, alumnos, directores escolares, comunidad escolar, dirigentes educativos y comunidad en general. Concluiremos con una triangulación de los instrumentos utilizados y de los datos obtenidos para cimentar la validación de este trabajo de investigación.

La metodología ira permitir comprender los procesos de investigación y definir los resultados esperados en el mencionado proceso. Se ocupa de los componentes objetivos de la ciencia y de la “filosofía” del proceso de investigación, junto con los supuestos y valores que sirven como base del procedimiento para que el investigador pueda interpretar los datos y alcanzar determinadas conclusiones (Hernández Pina, 1999, 6-7).

Será la propia concepción de la realidad, la que nos va a situar en la perspectiva cualitativa, cuantitativa o critica para establecer los diferentes elementos metodológicos y organizativos, eligiendo aquellos que mejor se adecuan a la naturaleza de la investigación y más concretamente a las finalidades que orientan toda la actividad investigadora.

Con la identificación de esos datos, contaremos con los pilares fundamentales en que deberán basarse los programas educativos para proporcionar una formación adecuada a los alumnos, estudiantes, profesores y comunidad en general. De ese modo, estaremos ante una situación más ventajosa en el momento de elaborar una propuesta de mejoría racional y ajustada a la realidad de un mundo más dinámico y globalizado.

Descripción de la Amuestra

La amuestra de este trabajo es aleatoria, en un total de 1678 personas de los géneros masculino y femenino, adolescentes, adultos, alumnos y alumnas, profesores y profesoras, responsables de instituciones escolares públicas y privadas, integrantes de asociaciones profesionales de diversas aéreas, Ministerios, en los niveles básico, medio y superior y comunidad.

Delimitamos nuestra investigación de una forma más abierta en la provincia de Luanda.

Por el cálculo efectuado para la muestra, se verificó que podrían ser 385 cuestionarios, pero teniendo en cuenta la importancia de la problemática, propusimos realizar 1678 cuestionarios y 21 entrevistas, conforme la distribución presentada abajo.

Fórmula de Cálculo

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Donde :

n – muestra calculada

N – población

Z – variable normal patronizada asociada al nivel de confianza

p – verdadera probabilidad del evento

e – error amuestra.

Distribución de los cuestionarios y entrevistas

Tabela 40 – Número de cuestionários

Cuestionário	Cantidad
Padres y Encargados de Educación	578
Comunidad	578
Bienestar Subescala 1	522
Bienestar Subescala 2	
TOTAL	1.678

Tabela 41 – Número de Entrevistas

Entrevista	Quantidade
Ministros	2
Directores Nacionais	4
Directores Escolares	4
Docentes	11
TOTAL	21

Instrumentos de Recojida de datos

La recogida de datos es muy importante y debe tenerse en cuenta que la información pretendida está de acuerdo con los objetivos que se pretenden atingir.

Como instrumentos de recogida de información utilizamos:

A) Cuestionario a los padres y encargados de educación, compuesto por la caracterización personal (edad, género, grado de escolaridad, profesión, estado civil), por cuatro cuestiones de reflexión personal sobre la Educación para la Ciudadanía (a través de una escala de mínimo, medio y máximo), por dos cuestiones de opinión personal sobre la relación familia / escuela (a través de una escala de tipo Likert de 1 - excelente a 5 – insuficiente), e por nueve cuestiones de opinión personal sobre la relación profesores / escuela, a través de una escala de concordancia, de tipo likert, de 4 puntos (1 – totalmente de acuerdo a 4 – discuerdo);

B) Cuestionario para la comunidad, compuesto por la caracterización personal (edad, género, grado de escolaridad, profesión y estado civil) y por catorce cuestiones de reflexión personal sobre la Educación para la Ciudadanía en contexto escolar;

C) Escala de Bienestar Subjetivo (EBES) de Albuquerque A. S. e Tróccoli B. T. (2004). Tratase de una versión traducida para portugués y adaptada para la población brasileira.

La EBES contempla la SUB-ESCALA 1, compuesta por cuarenta y siete adjetivos para describir diferentes sentimientos y emociones, a las cuales los inquiridos dieron respuesta a través de la escala tipo Likert de 5 puntos (1 – ni un poco a 5 – extremadamente) y la SUB-ESCALA 2, compuesta por quince frases, sobre la propia vida de los inquiridos, para las cuales se solicitó que formularsen su opinión a través de una escala de concordancia, de tipo Likert, de 5 puntos (1 – discuerdo plenamente a 5 – concuerdo plenamente). La EBES mensura los tres mayores componentes del bienestar subjetivo definidos en la literatura: satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo. La EBES

presenta buenas cualidades métricas, análisis de los componentes principales y el análisis factorial (extracción de los eixos principales - PAF y rotación Oblimin) revelaron los tres factores esperados: afecto positivo (21 ítems, explicando 24,3% de la variancia, alfa = 0,95); afecto negativo (26 ítems, 24,9% de la variancia, alfa = 0,95) y satisfacción-insatisfacción con la vida (15 ítems, 21,9% de la variancia, alfa = 0,90). Juntos, los tres factores explicaron 44,1 % de la variancia total del constructo. Los 69 ítems de la EBES fueron analizados por la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Los resultados mostraron la validez del constructo de la EBES (Albuquerque e Tróccoli, 2004).

D) Entrevistas con dirigentes, docentes y responsables institucionales.

Fue obtenido para todos los cuestionarios, el consentimiento informado para participar, con garantía de confidencialidad y anonimato de las respuestas dadas.

Fundamentalmente en el capítulo VII mostramos tratamiento y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, el análisis estadístico cuantitativo a través de los cuestionarios aplicados a los padres y encargados de educación y a la comunidad, análisis estadístico de la Escala EBES1 y EBES2. El análisis cuantitativo a través de los Cuestionarios efectuados a los Dirigentes, Responsables de educación, Directores de Escuelas y Docentes.

Fue analizada una muestra aleatoria simple, correspondiendo a 1678 elementos, divididos de la siguiente forma: 578 padres y encargados de educación, 578 elementos de la comunidad y 522 elementos repartidos equitativamente por la Sub escala 1 y 2.

Las preguntas por cuestionario fueron aplicadas y recogidas en el Centro Escolar de Santana, en la Escuela Portuguesa de Luanda, en el Centro Escolar João Henrique Pestalozzi y en la Clínica Dr. Agostinho Neto del Proyecto Social Casa del Camino André Luiz, en el Instituto Medio Normal de Educación Irmãos Maristas, en el Colegio Carmen, en la Universidad Agostinho Neto, en los Ministerios de Educación, de la Familia y Promoción de la Mujer, del Interior, del Turismo, en el de Planeamiento, en la Facultad de Ciencias y en el Hospital Sagrada Esperança.

Procedimientos: Técnicas Cuantitativas y Cualitativas

La recogida de datos se llevará a cabo teniendo en cuenta la propia naturaleza de la investigación que tenemos contextualizada como descriptiva y ecléctica al obtener información a través de: Observación, Entrevistas, Grupos de Discusión y Cuestionarios.

Teniendo en cuenta que los dos métodos cualitativos y cuantitativos son complementares, en este trabajo utilizaremos una metodología mixta.

En lo que toca a la Cuantitativa, obtendremos información a través de la elaboración de un cuestionario para el efecto como técnica más utilizada en la investigación educativa, segundo (Fox, 1981), (Kerlinger, 1981), (Cohen y Manion, 1990), (Colas y Buendia, 2001) ya que su objetivo es obtener información de una forma sistemática y ordenada a través de las variables que intervienen en la investigación..

Buendia Eisman (2001: 123-124), define el cuestionario como una técnica de recogida de datos de mayor utilidad para la investigación a través de cuestionarios. Considerado como un instrumento de carácter cuantitativo que ofrece de forma rápida y general una visión global obtenida a través de datos numéricos y que permite conocer lo que hacen, opinan y piensan los entrevistados a través de las preguntas realizadas por escrito para el efecto y que inclusive pueden ser respondidas sin la presencia del entrevistador.

Considerando las propias limitaciones que el cuestionario defiende nos centramos más en las ventajas que envuelve la utilización de este instrumento y que de una forma concreta son evaluados por autores como Mun y Drever (1995):

- Ofrece información estandarizada. Todos los entrevistados responden a las mismas preguntas, la comparación entre ellas es muy valiosa.
- Ahorra tiempo, ya que contribuye para la realización al mismo tiempo de la indagación, sobre el mismo fenómeno aplicándose a un gran número de personas a la vez, y respondiendo los ítems en el momento más adecuado, lo que facilita el análisis estadístico de las respuestas.

Al paso que la técnica cualitativa explora y estimula a los entrevistados, dándoles posibilidad de raciocinar y responder libremente de acuerdo con el tema en análisis, se utiliza cuando se pretende obtener la percepción sobre la naturaleza general del problema. Utilizaremos: la observación directa y la entrevista. Para llevar a cabo esta técnica de investigación, consideramos una serie de criterios que pueden ser significativos en nuestro trabajo de investigación (edad, sexo, nivel socio-económico y cultural, etc.).

La observación en que el investigador participa y pretende estudiar el fenómeno con mayor profundidad, nos hace sentir la necesidad de trabajar en este tema. Es utilizada durante nuestros trabajos de apoyo a la población, visitas a las familias, el análisis de los desequilibrios emocionales de todas los matices. Su importancia es capital para el trabajo y sobre todo, la comprensión de la naturaleza del mismo.

La entrevista, segundo (Morgan, 1988) “es una conversación intencional generalmente entre dos personas, aunque por veces pueda envolver más, dirigida por una de las personas, con el objetivo de obtener informaciones sobre la otra.”Debido a la importancia de las dos técnicas presentamos un cuadro que nos permite tener una idea comparativa de las dos técnicas.

Tabela 42 – Tipo de abordajes

CUANTITIVA	CUALITATIVA
Abordaje de las ciencias naturales	Abordaje de la etnología y de la comunicación
La preocupación es la objetividad	Esa preocupación es secundaria
Lógica de la verificación	Lógica de la descubierta
El contexto es colocado	A priori, todo puede ser significativo
El control a priori de las variables	El contexto es aprendido
Procedimientos codificados y fijos	El control a posteriori de las variables
	Procedimientos variables

Fuente : Tabela adaptada de Dictionnaire dès méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, segundo Armand Colin (1996)

La tercera parte de Diversos con el Capítulo VIII, donde abordamos las Conclusiones Generales, las conclusiones por objetivos, las implicaciones para la promoción de la Educación para la Ciudadanía Democrática en Angola, las implicaciones para la promoción del Bienestar en Angola, la reflexión crítica sobre el papel de la Educación para la Ciudadanía en el bienestar, estudio realizado con la comunidad de la provincia de Luanda, la Limitación de la Investigación, pistas para investigaciones futuras y recomendaciones. Por fin, la Bibliografía y los anexos.

Así organizamos estas conclusiones a partir de las diferentes dimensiones analizadas en el trabajo y que responden a sus principales objetivos. Integramos, también, en estas conclusiones algunos de los principales datos recogidos en la extensa revisión bibliográfica realizada lo que se torna especialmente relevante en el contexto Angolano.

En el presente estudio se analizó el papel de la educación para la ciudadanía en el bienestar, para tal la investigación fue desarrollada por medio de la revisión bibliográfica y documental, entrevistas, bien como la aplicación de cuestionarios.

A través de la extensa revisión bibliográfica conseguimos sistematizar y comprender las orientaciones generales de las políticas y de las reformas de educación para la ciudadanía. Constatamos, así, que diversas dimensiones de la educación para la ciudadanía, están inseridas en los currículos del Sistema de Educación de Angola, como: la Educación Moral y Cívica, el Estudio del Medio, el Empreendedorismo y la Filosofía. Esta realidad, va al encuentro de la concepción de currículo defendido por Dewey (1990a, p. 252), designadamente: “un currículo que reconozca las responsabilidades sociales de la educación debe presentar situaciones que se reporten a los problemas de la vida en común y en las cuales la observación y la información visen desarrollar el sentido y el interés social.” Así, podemos afirmar que en el sistema educativo Angolano están presentes diversas dimensiones de la educación para la ciudadanía definidas por Branco (2007). De este modo, la Educación Moral y Cívica comienza en la 5ª clase (Enseñanza Primaria) y termina en la 9ª clase (1º Ciclo de la Educación Secundaria); el Estudio del

Medio: Comienza en la 1ª clase y termina en la 4ª clase (Educación Primaria), el Emprendedorismo aparece en el 1º y 2º Ciclo de la Educación Secundaria; y la Filosofía comienza en el 2º Ciclo de la Educación Secundaria (general) y en la Formación de Profesores.

De hecho, el currículo al basarse en la diversidad, en el humanismo, en la tolerancia y en la libertad mediante la inclusión de disciplinas o áreas curriculares relacionadas con la formación cívica aumenta las potencialidades de un trabajo educativo direccionado para la educación para la ciudadanía.

Teniendo en cuenta los grandes desafíos de una educación de calidad para todos el Ministerio de Educación ya elaboró el documento denominado Plano de Acción Nacional para Todos (PAN/EPT) que se constituye como matriz conceptual y operacional de la estrategia de desarrollo del País; permitiendo la prosecución de los desafíos internacionales. Tratase del principal documento de Consulta Pública Nacional y que sistematiza seis objetivos centrales: la expansión y mejoría de la Primera Infancia, la universalización de la Educación Primaria, la preparación para la Vida Activa, la eliminación del Analfabetismo, el equilibrio del Género y la mejoría de la calidad de la Educación. La reiterada lectura de los informes nos posibilita afirmar que ha sido realizado un trabajo evolutivo muy importante.

En el dominio de la expansión y mejoría de la Primera Infancia, se destacó el aumento de la Tasa de cobertura en la clase de Iniciación, la reducción de la Tasa de abandono hasta 2015 y el aumento de la Tasa de conclusión até 2015; la creación de normativas de programas de Educación Preescolar y la producción y/o adquisición de materiales pedagógicos para profesores y alumnos de las instituciones de Educación Preescolar.

Relativamente al dominio de la universalización de la Educación Primaria, evidenciándose la reducción de la Tasa de abandono, el aumento de la Tasa de conclusión y la creación de programas de prevención y atendimento especializado para los portadores de deficiencia física, sensorial y mental. En la dimensión de la preparación para la Vida Activa, de enorme impacto en relación a la ciudadanía activa, destacamos el desarrollo de competencias de base, la literacia y actuación contra las ITS y el VIH/SIDA, la Educación

ambiental, el desarrollo de la Educación en Lenguas Nacionales, el combate y la erradicación del Analfabetismo, el equilibrio del Género, la mejoría de la cualidad de la Educación. La consecución de estos dominios constituye “un continuum educativo co extensivo a la vida y alargado las dimensiones de la sociedad” UNESCO (2000:19).

Destacamos, igualmente, los programas educativos y formativos sobre educación para la ciudadanía democrática en Angola promovidos por el Gobierno. Siendo así, fue creado por el Consejo de Ministros el Instituto Nacional para la Investigación y Desarrollo de la Educación – INIDE, Órgano dependiente del Ministerio de la Educación. Esta institución promueve la investigación pedagógica, Estudios y Elaboración de Currículos, Programas, Manuales y otros Materiales pedagógicos teniendo en vista el desarrollo del proceso educativo. Encontramos en el INIDE proyectos de promoción de la educación para la ciudadanía que tratan sobre la inserción de los contenidos de los Derechos Humanos en los materiales pedagógicos, el Análisis e Innovación Curricular de la EPT en África Sub sahariana: Currículo Competencias y Lucha Contra la Pobreza (BIE/UNESCO), la prevención de las ITS, VIH y SIDA en las escuelas y en los locales públicos y promoción del Empreendedorismo, y del Empreendedorismo social en la Educación Secundaria.

El Ministerio de la Familia y Promoción de la Mujer desenvuelve, también, un programa de gran impacto en la promoción de la ciudadanía, el Programa “Angola Solidaria”, tentando rescatar valores morales y cívicos”, “Solidaridad social”, “Ciudadanía para un nuevo País”, “refuerzo de las relaciones familiares” y “refuerzo de la relación familia, comunidad y escuela”. Minfam (2008) destaca entre las acciones desarrolladas el lanzamiento de campañas informativas y de manuales de formación de formadores. Esta educación global para los derechos humanos implica una educación sobre los valores republicanos y democráticos que deben estar continuamente de acuerdo con el conjunto de temas e informaciones fornecidas (CANDAU, 1998).

Cuanto al Ministerio del Interior (2008), referimos el programa de Acción del Gobierno para o Desarme de la Población Civil. Este programa está dirigido

a delinquentes, civiles, militares, policías y empresas privadas de seguridad que posean armas de guerra de forma ilegal, y retirada de armas de guerra escondidas.

Relativamente al Ministerio De Ambiente, enfatizamos el Programa De Educación Ambiental En Angola. Este programa promueve procesos educativos que tentan formar una población consciente y preocupada con el ambiente y con sus problemas, contribuyendo para ultrapasar los actuales desafíos y garantizar su cualidad de vida. Estamos, así, al encuentro de Pádua y Tabanez (1998) y Reigota (1998), a través de propuestas pedagógicas centradas en la concientización, mudanza de comportamiento, desarrollo de competencias, capacidad de evaluación y participación de los educandos.

En lo que reporta al Ministerio De Planeamiento, emerge la Estrategia Nacional de Desarrollo a Largo Plazo “Angola 2025” y las Grandes Prioridades de Desarrollo Económico - Plano Nacional de Desarrollo 2013-2017. En la Estrategia Nacional de Desarrollo a Largo Plazo “Angola 2025” se destaca la dinamización de un Modelo de desarrollo sustentable y que distribuya los frutos del progreso de forma equitativa entre las personas. El Plano Nacional de Desarrollo para 2013-2017 está centrado en la Estabilidad y Crecimiento, en la promoción y valorización del Hombre y de la Mujer Angolanos.

Cuanto al Ministerio de la Ciencia y la Tecnología destacamos la promoción de una Política de las Telecomunicaciones en Angola, aprobada en Consejo de Ministros en 2001 (abreviadamente denominado Libro Blanco de las Telecomunicaciones). Este libro constituye un guía orientador de las políticas en este sector, procurando contribuir para garantizar el acceso de toda la población angolana al servicio universal de comunicaciones electrónicas. Esta actuación facilitará el acceso a la información y formación en diversas áreas y naturalmente en el área de la ciudadanía.

Constatamos, también, que el Gabinete del Presidente de la Republica de Angola a través de la Casa Civil Del Presidente de la República contempla la Estrategia Nacional de Formación de Cuadros (ENFQ) que está compuesta por cinco Programas de Formación: Gobernación y administración Pública (Central, Local y Autárquica); Desarrollo Económico, abangando 10 Mega –

Clúster: Geología, Minas e Industria; Petróleo y Gas Natural; Energía y Aguas; Forestal; Alimentación y Agroindustria; Hábitat, Turismo y Placer; Transportes y Logística; Actividades Financieras; Telecomunicaciones y Tecnologías de Información; Desarrollo Social, Cultural e Institucional, abarcando 2 Mega-Clústeres: Salud y Bienestar Social; Educación y Cultura, que no incluirá la Educación Superior y el Sistema Científico y Tecnológico; Educación Superior y Desarrollo Científico y Tecnológico y Empreendedorismo y Desarrollo Empresarial.

Por fin, evidenciamos la Propuesta de implementación en el Ordenamiento Jurídico angolano de la Convención de las Naciones Unidas Contra la Corrupción. El Presidente de la República determina por Despacho Presidencial, a adición de Angola a la referida Convención de las Naciones Unidas Contra la Corrupción y a la necesidad de adoptar mecanismos de combate a la corrupción a través de medidas preventivas de penalización y aplicación de la Ley, bien como, la cooperación internacional para la recuperación de activos, la asistencia técnica y el intercambio de información.

Relativamente al estudio empírico realizado, tentamos concretizar objetivos generales designadamente: caracterizar el perfil socio demográfico de los encargados de educación o padres, docentes y comunidad educativa de Luanda-Angola, evaluar los niveles del bienestar subjetivo, comprender las relaciones entre las variables socio demográficas y los niveles de bienestar subjetivo y evaluar la relación entre la educación para la ciudadanía y los niveles del bienestar subjetivo.

En lo que se refiere a las características socio demográficas de la muestra de los inquiridos (padres/encargados de educación y comunidad), podemos verificar cual es la media de las edades de los padres/encargados de educación (33,95) años es superior a los de la comunidad (30,33 años). Relativamente a la edad mínima y máxima de los inquiridos, tanto el primero como el segundo grupo, se encuentran entre los 15 y los 74 años. El género masculino es el más representativo en el grupo de los padres/encargados de educación (58,7%) e igualmente en el grupo de inquiridos de la comunidad (55,4%). Cuanto al grado de escolaridad, el nivel que más se destaca en los

dos grupos es el de 2º ciclo (10ª a 13ª clase), en el orden de los 33%, seguido del nivel de licenciatura, en el orden de los 30%.

Es el área de la educación la que reunió la mayor parte de inquiridos, con cerca de 34% de opiniones. El funcionalismo público también tiene un número considerable de inquiridos (17,6% en la muestra de los padres y 15,9% en la muestra de la comunidad).

Por último, podemos verificar que la mayoría de los inquiridos son soltero (a)s, siendo la opinión de 54,5% del grupo de los padres y 62,6% del grupo de la comunidad.

Relativamente a las cuestiones solicitadas en el cuestionario sobre la educación para la ciudadanía, debemos destacar que los padres y encargados de educación dan mucha importancia (68,2%) al contexto familiar y escolar, con el objetivo del desarrollo personal y escolar de los niños.

En lo que se refiere a la influencia que las instituciones y grupos tienen en la educación de los derechos humanos y desarrollo moral y cívico del educando, podemos constatar, que los padres y encargados de la educación son de la opinión que la familia (62,1%), la iglesia (60,7%) y la escuela (60,4%) son las instituciones/grupos que más influyen la educación de los derechos humanos.

En este sentido, del punto de vista de la relación familia / escuela, cerca de 30,3% de los padres / encargados de educación afirmaron que la familia tiene una excelente participación y involucramiento en las actividades educativas propuestas por la escuela / profesor. En relación con la participación y involucramiento de la familia en las acciones de orientación y acompañamiento de los educandos, la clasificación "muy bueno" fue la escala más significativa, siendo de resaltar que 35,8% refirió que esa participación era "regular" o "insuficiente".

De seguida, a través de una escala de concordancia, tentamos analizar la relación profesor / alumno, siendo de destacar que 94,9% de los inquiridos "conducen" o están "totalmente de acuerdo" con el deber que los profesores

tienen en la promoción del desarrollo en educación para la ciudadanía, 97,6% son de la opinión de que deben promover, para los alumnos, buenos ejemplos de educación para la ciudadanía, 91,3% dicen que se debe promover, en la sala de aula, la práctica de la educación para la ciudadanía.

Cuando se pregunto a los padres, acerca de la promoción que los profesores deben hacer, en la sala de aula, en relación de valores de la comunidad, cerca de 83,4% afirmaron estar de “acuerdo” o “totalmente de acuerdo”. Curiosa fue la respuesta dada por el mismo grupo a la pregunta si en la mayor parte de los casos, los profesores de hoy son buenos ejemplos para los alumnos, en que apenas 10% afirmo estar “totalmente de acuerdo”.

Relativamente a la actitud de la escuela actual ante la Educación para la Ciudadanía, verificamos que 57,8% de los padres manifestaron estar de acuerdo con el hecho de la escuela tener un efecto positivo en el comportamiento moral y cívico del educando, cerca de 58% también afirmo estar de acuerdo con el hecho de la escuela ayudar a los alumnos a reflexionar claramente sobre lo que está cierto y errado. Por último, 43,2% está de acuerdo con el hecho de la escuela no estar a hacer mucho en relación a la educación para la ciudadanía.

Fueron formuladas 14 frases, para el grupo inquirido de la comunidad, sobre el tema de la Educación para la Ciudadanía, habiéndose verificado que 91,5% de las respuestas manifestar estar de acuerdo con el hecho que los “profesores deberán tener formación para mejor transmitir los conceptos y la práctica de educación para la ciudadanía”, mientras que 98,5% de los mismos también afirmaron estar de acuerdo con la frase “el Bienestar facilita el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje”.

Posteriormente, a partir de estas 14 frases, fue creado un índice de Educación para la Ciudadanía, por forma a poder ser averiguadas las posibles diferencias para el referido índice, en lo que se refiere al género de los inquiridos. Siendo así, a pesar de estar ante una variable dicotómica, no puede ser utilizado el teste paramétrico t-student, dado que no fue cumplida la condición de aplicabilidad de ajustamiento a la distribución normal (teste de Kolmogorov-Smirnov, com $p < ,05$). Fue así que, en alternativa, utilizando el

teste no paramétrico de Mann-Whitney, habiéndose concluido que existen diferencias estadísticamente significativas entre el género masculino y el femenino, relativamente al Índice de Educación para la Ciudadanía,

(Mann – Whitney $U = 34113,5$; $z = -3,611$; valor $p = ,000$).

De hecho, los géneros presentan medias de ordenaciones de índice de Educación heterogéneos (267,10 en los hombres y 317,28 en las mujeres). Pudiendo concluirse que el género influencia el índice de Educación para la Ciudadanía.

Efectuamos una evaluación de las relaciones existentes entre las variables Índice, con la edad (Coeficiente de Pearson) y el Grado de Escolaridad (Coeficiente de Spearman), por forma a averiguar si la opinión de los inquiridos, segundo el Índice, evoluciona favorable o desfavorablemente con el aumento de la edad o del grado de escolaridad. Así, se verifico existir una relación moderada y directa (figura 3) entre el Índice y la edad ($r(578) = ,139$, $p = ,001$), así como entre el Índice y el grado de escolaridad ($\rho(578) = ,129$; $p = ,002$). Podemos concluir que el nivel de concordancia aumenta con el aumento de la edad y del grado de escolaridad.

Fue, también, analizada una escala de Bienestar Subjetivo, a través de dos cuestionarios (amuestra de 522 inquiridos, cada), en que en la primera sub escala se describieron sentimientos y emociones, y en la segunda sub escala las opiniones que los inquiridos tenían sobre su propia vida.

Para esta primera sub escala fue efectuado un análisis factorial exploratorio, habiéndose obtenido un valor de KMO de, 90 lo que indica que estarnos ante un excelente análisis de componentes principales. Se constato todavía existir significado estadístico (a través del Teste de Bartlett), en termos de correlación, de los 47 ítems en análisis en la presente sub escala ($\chi^2 = 11076,65$; $p < ,001$).

El Análisis de Componentes Principales, fue de seguida aplicado, con recurso al proceso de rotación de Varimax, habiéndose constatado que aproximadamente 50% del total de la variancia puede ser explicada a través de 6 dimensiones. Idéntico análisis podrá ser realizado cuando observados los valores propios superiores a 1. Así siendo, y del análisis efectuado se concluye que los 47 ítems iniciales podrán ser reducidos para 6 componentes principales, sin perca de significado estadístico.

Podemos observar que el total de la sub escala presento una consistencia interna bastante buena (Alpha de Cronbach de 0,86), teniendo las 6 dimensiones obtenido valores entre 0,51 y 0,93, indicando igualmente una firme correlación entre los ítems que componen cada dimensión.

Siguiendo el mismo proceso de la primera sub escala, también en esta fue efectuada para la segunda sub escala un análisis factorial exploratorio, habiéndose obtenido un valor de KMO de, 820. O sea, podemos avanzar para un buen análisis de componentes principales. Se verifico igualmente la existencia de correlación entre los 15 ítems que constituyen esta sub escala ($\chi^2 = 2200,339; p < ,001$).

Después de aplicado el proceso de rotación de Varimax, se constato que 52,26% del total de la variancia puede ser explicada a través de 3 dimensiones. O sea, los 15 ítems iniciales pueden ser reducidos para 3 componentes principales, sin perder significado estadístico.

Podemos observar que el total de la sub escala presento una buena consistencia interna (Alpha de Cronbach de 0,74), teniendo las 3 dimensiones obtenido valores de 0,76, 0,75 y 0,65 indicando igualmente una fuerte correlación entre los ítems que componen cada dimensión.

En la primera Escala de Bienestar (47 ítems), hicimos una evaluación de los ítems positivos y de los ítems negativos, constatando que globalmente revelaron una puntuación métrica de 3,13 puntos (media, en una escala de 1 a 5), indicando que en esta escala de Sentimientos y Emociones, los inquiridos se situaron entre el "moderadamente" y el "bastante".

Relativamente a la segunda Escala de Bienestar (15 ítems), se obtuvo una puntuación métrica de 3,08 puntos (media, en una escala de 1 a 5), indicando que en esta escala, que evalúa la opinión de los inquiridos sobre su estado de vida actual, los mismos se sitúan entre la respuesta "no se" y el "conuerdo".

Cuanto a los ítems más puntuados en cada una de las sub escalas constatamos, en relación a la primera, que se destacaron los sentimientos "*Decidido*" con 68,6% de concordancia, y "*Atento*" con 63,6% de concordancia. De acuerdo con un análisis más detallado de las respuestas recogidas, podemos concluir que el ítem 'Decidido' fue el que reunió mayor valoración, a nivel de los Sentimientos y Emociones, con un valor medio de 3.68 (en una escala de Likert, de 1 a 5 puntos) y un desvío padrón de 1.118. El ítem 'Activo' fue el segundo seleccionado para caracterizar esta sub escala de Bienestar, con un valor medio de 3.58 y un desvío padrón de 1.029. Relativamente a las cualidades menos notadas, por parte de nuestros inquiridos, de realzar el ítem 'Miedo', con un valor medio de apenas 1.60 y desvío padrón de .997 y el ítem 'Agresivo' con un valor medio de 1.51 y desvío padrón de .892.

Relativamente a la segunda sub escala (opiniones sobre la propia vida), de realzar las opiniones "*Gusto de mi vida....y....*" (79,1%), "*Evalúo mi vida de forma positiva*" (78,8%), "*Me considero una persona feliz*" (77,6%) y "*Tengo aprovechado las oportunidades de la vida*" (68,7%), como las más significativas. Analizando individualmente los 15 ítems que constituyen esta sub escala, podemos concluir que las 'Mis condiciones de vida son muy buenas' reúnen un valor medio de 4 - concuerdo (en una escala de Likert de 5 puntos) con desvío padrón de 1,071, seguido del ítem 'Mi vida está de acuerdo con lo que deseo para mi' con un valor medio de 3,94 y un desvío padrón de 1,043. De notar que el ítem que obtuvo la mayor discordancia, por parte de los inquiridos fue 'Tengo más momentos de tristeza que de alegría en mi vida', con un valor medio de 1,95 y desvío padrón de 1,063.

Por último, analizamos la correlación entre las cuestiones de Educación para la Ciudadanía y los Índices de Bienestar. Constatamos, apenas, para 4 cuestiones (del cuestionario de la Comunidad), verificando existir correlación

positiva estadísticamente significativa, con el índice de Bienestar - Sentimientos y Emociones, y el índice de Opinión sobre la propia vida.

Cuanto al análisis de los resultados globales del Bienestar, fueron, también encontrados valores positivos en nuestra muestra, designadamente en la primera y segunda escala del Bienestar, realzamos que la investigación demostró que el Bienestar subjetivo es un construto, que también sufre influencias culturales, aunque la hereditabilidad pueda responder con cerca de 52% de la variancia en el BES (Lykken y Tellegen, 1996).

Después de responder a los objetivos generales, de modo a sistematizar más fácilmente la información recogida, presentamos las **conclusiones relativas a cada uno de los objetivos específicos** delineados:

Objetivo Específico 1

Por los datos inferidos, podemos constatar que los padres y encargados de educación atribuyen una gran importancia a la educación para la Ciudadanía, en el contexto familiar y escolar y en el desarrollo personal y social del niño, cerca de 68,2% de los mismos afirmaron dar importancia máxima, 26,1% una importancia media y los restante 5,7% una importancia mínima. Se totalizamos el porcentaje máximo y medio encontramos 92,3%.

Objetivo Específico 2

Relativamente a la influencia que las familias tienen en la educación de los derechos humanos y desarrollo moral y cívico del educando, verificamos que la mayoría de los inquiridos (62,1%), refirió que de facto las familias influyen bastante en la educación de los derechos humanos, 28,9% media, siendo que apenas 9% refiere lo contrario, o sea, que esa influencia es mínima.

Por otro lado, verificamos que 60,7% de los inquiridos son de la opinión de que la Iglesia tiene una fuerte influencia en la educación de los derechos humanos y desarrollo moral y cívico del educando. Ya cerca de 29,4% de los mismos refiere que esa influencia es media, en cuanto 9,9% la clasifica como mínima.

En lo que toca la influencia que los amigos tienen en la educación de los derechos humanos y desarrollo moral y cívico del educando, los inquiridos clasificaron de forma bastante homogénea. Mismo así, cerca de 38,6% clasificaron esa influencia como media, 31,8% como mínima y 29,6% como máxima. Podemos considerar que los amigos influyen si tenemos todavía en consideración que la media y la máxima sumadas concluyen 68,2%.

Relativamente a la influencia que los organismos no gubernamentales tienen en la educación de los derechos humanos y desarrollo moral y cívico del educando, cerca de 42,2% de los padres y encargados de educación refirieron que esa influencia era media, en cuanto 31,5% dijeron que era mínima y apenas 26,3% la clasificaron como máxima.

Objetivo Específico 3

Podemos verificar que 30,3% de los inquiridos clasificaron de excelente la participación y involucramiento de la familia en las actividades educativas propuestas por la escuela y/o por el /la profesor/a. Cerca de 21,3% refirieron que esa participación y involucramiento es regular. Apenas 14,4% afirmaron que esa participación es buena.

Relativamente a la participación y involucramiento de la familia en las acciones de orientación y acompañamiento de los educandos, 25,6% de los inquiridos la clasificaron como muy buena, 21,3% como regular y 20,9% como excelente. Apenas 14,6% refirió que esa participación es insuficiente.

Podemos constatar que a pesar de los resultados ser positivos, se nota un porcentaje muy tenue, que hay mucho trabajo a hacer en la sensibilización de la familia y de la comunidad, para la participación y involucramiento en las actividades propuestas por las escuelas y/o profesor (a) s.

Objetivo Específico 4

En lo que respecta al análisis si los profesores de hoy son buenos ejemplos para sus alumnos, podemos verificar que 38,1% de los inquiridos no tienen una opinión formada cuanto al hecho que la mayor parte de los casos,

los profesores de hoy son buenos ejemplos para sus alumnos. Cerca de 29,4% discuerdan, en cuanto 32,5% manifestaron su total concordancia o concordancia.

Verificamos que 59,5% de los padres y encargados de educación son de opinión que los profesores deben promover buenos ejemplos de educación para la ciudadanía para los alumnos. Cerca de 38,1% concuerdan, en cuanto apenas 0,4% discrepan.

Relativamente a este objetivo también podemos concluir que hay un factor de positividad, por otro lado verificamos que existe timidez en las respuestas. Podemos de la tablilla 108 inferir la recomendación de los encargados de educación en que los profesores deberán promover buenos ejemplos para sus alumnos, si recordamos Bandura (1977) es por el ejemplo que el ser humano aprende.

Objetivo Específico 5

Verificamos que 60% de los padres y encargados de educación, están totalmente de acuerdo con el hecho de los profesores tener el deber de promover el desarrollo en educación para la ciudadanía de los educandos. Cerca de 36% concuerdan, 3,6% no tienen la certeza y apenas 0,4% discrepan.

Si totalizamos el porcentaje de los inquiridos totalmente de acuerdo y los que concuerdan, obtenemos un nivel de concordancia de 96%, podemos concluir que es de capital importancia la promoción del desarrollo en educación para la ciudadanía a ser realizada por los profesores.

Observamos que 46,2% de los inquiridos concuerdan totalmente con el derecho que los profesores tienen de enseñar sus alumnos, los principios y valores de la educación para la ciudadanía, largamente aceptados por la sociedad. Cerca de 44,8% concuerdan. Más una vez podemos inferir la importancia de los profesores enseñar a sus educandos los principios y valores de la educación para la ciudadanía, pues concluyen 91% dos que concuerdan y concuerdan totalmente.

Objetivo Específico 6

Verificamos que 91,4% de los padres y encargados de educación están totalmente de acuerdo y de acuerdo con el hecho de que, los profesores deben promover, en la sala de aula, la práctica de la educación para la ciudadanía.

Podemos verificar que 51,6% de los padres y encargados de educación están de acuerdo, con el hecho de que los profesores deben promover, en la sala de aula, los valores de la comunidad. Cerca de 31,8% concuerdan totalmente con esta promoción de los valores de la comunidad.

Podemos concluir que a práctica de la educación para la ciudadanía y los valores positivos de la comunidad deben ser transmitidos en sala de aula.

Objetivo Específico 7

Concluimos que 39,3% de los padres y encargados de educación concuerdan con el hecho de la escuela actual tener un efecto positivo en el comportamiento moral y cívico del educando. Cerca de 25,1% no tiene la certeza cuanto a esta cuestión, en cuanto 18,5% está totalmente de acuerdo.

Observamos que 42% de los inquiridos concuerdan con el hecho de la escuela actual ayudar los alumnos a **reflexionar claramente sobre lo que está cierto y errado**. Cerca de 26,6% no tiene una opinión formada cuanto a este tema.

Verificamos que 30,4% de los inquiridos discuerdan con el hecho de la escuela actual estar a hacer mucho en relación a la educación para la ciudadanía de los niños. Prácticamente la misma porcentaje (30,1%) discrepan con tal hecho. A penas 13% están totalmente de acuerdo.

Analizados los datos antes expuestos somos a sugerir que la escuela actual deba re trabajar sus metodologías en la transmisión de los conceptos, de las prácticas de la educación para la ciudadanía, para que pueda alcanzar su objetivo de formar el ciudadano consciente, que sepa distinguir lo que está cierto o errado, que sepa entender que no vive solo en el planeta y debe tener

responsabilidades individuales y colectivas, ser solidario con los otros, respetar la naturaleza y conocerse a si mismo más para poder convivir con los otros.

Objetivo Específico 8

Cuando indagados si la educación para la ciudadanía era un factor de Bienestar Social, cerca de 88,6% concordó totalmente, 2,8% concordaron, solamente 8,6% discordaron y discordaron totalmente.

Relativamente, considerar si la educación para la ciudadanía como un factor de Bienestar Escolar. En este caso, concordaron y concordaron totalmente, cerca de 74,4% de los inquiridos, mientras que 25,6% discreparon y discreparon totalmente.

Objetivo Específico 9

Cerca de 89,6% de los elementos de la muestra concuerdan totalmente, con el hecho del Bienestar facilitar el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Apenas 1,6% discrepan totalmente con esta temática.

Objetivo Específico 10

Es notable la total concordancia de los elementos de la comunidad (91,5%), concuerdan que los profesores deben tener formación para mejor transmitir los conceptos y prácticas de educación para la ciudadanía.

Objetivo Específico 11

Relativamente a este objetivo podemos constatar que cerca de 73,5% de los inquiridos están totalmente de acuerdo con el hecho de la formación de la Educación para la Ciudadanía, tener su inicio en el Jardín de Infancia. Por otro lado, 4,2% discrepan totalmente.

Objetivo Específico 12

Relativamente a este objetivo podemos inferir que 67% de los elementos de la Comunidad concuerdan totalmente con “La Educación para la Ciudadanía

ser una expresión de Amor”, que 11,5% concuerdan. Concluyendo 77, 5% de concordancia.

En lo que toca a la “Solidaridad ser una expresión de amor”, podemos verificar que cerca de 87% de los inquiridos están totalmente de acuerdo.

Para cerca de 66,4% de los inquiridos, “la Solidaridad es la expresión de Ciudadanía” estando estos totalmente de acuerdo. Apenas 5,7% de estos, no están totalmente de acuerdo.

Analizados los datos encontrados podemos concluir que la Educación para la ciudadanía es una expresión de solidaridad y consecuentemente expresión de amor.

Por lo que es importante que se transmitan las prácticas de la educación para la ciudadanía y se obtengan los resultados de los mismos, para un mundo más sustentable, más equilibrado para todos los habitantes, para que disminuyan las asimetrías, para que disminuya la discriminación del género etc., etc.

Objetivo Específico 13

Verificamos que 82,5% de los elementos de la Comunidad están totalmente de acuerdo con el hecho de la Educación para la Ciudadanía tornar los ciudadanos más conscientes de sus derechos y responsabilidades. No están totalmente de acuerdo cerca de 3,1% de los inquiridos.

Concluimos que 72,1% de los inquiridos están totalmente de acuerdo con la pregunta “La Educación para la Ciudadanía torna los ciudadanos más informados acerca de los temas políticos y sociales.

Observar que 62,4% de los elementos de la Comunidad están totalmente de acuerdo con la afirmación “La Educación para la Ciudadanía torna los ciudadanos más preocupados con el bienestar de los otros”.

Por los datos presentados podemos constatar que la educación para la ciudadanía promueve dinámicas positivas.

Conclusiones

Implicaciones para la Promoción de la Educación para la Ciudadanía Democrática en Angola

Después de reflexionar sobre el trabajo realizado y sus principales conclusiones, pretendemos dar algunas líneas de orientación para una reflexión crítica sobre la promoción de la Educación para la Ciudadanía Democrática en Angola. La Educación para la Ciudadanía es valorizada por los Dirigentes, Profesores, Responsables Educativos, Profesores, Padres y Encargados de Educación, permitiendo auspiciar una buena aceptación de programas a ser desarrollados futuramente y de un modo estructurado en contexto Angolano. De destacar que la conciencia y la actuación del Gobierno posibilitó la creación de los soportes legales y respectivo ordenamiento que pueden, ahora, viabilizar la promoción de la educación para la ciudadanía.

De notar que el trabajo colaborativo de la escuela y de la comunidad podrá estar facilitado y ser bien aceptado dado que los padres y encargados de educación asumen la importancia de toda la comunidad educativa (familiar, iglesia y la escuela) como locales promotores del desarrollo personal y social. Destacando, así, la importancia fulcral de las personas estar envueltas en los proyectos de educación para la ciudadanía, constituyendo potencialmente como parte importante del suceso en la dinamización de los mismos.

De hecho, la ciudadanía se traduce en una actitud y un comportamiento, un modo de ser y estar en sociedad que tiene como referencia los derechos humanos, el bienestar, los valores de la igualdad, de la democracia y de la justicia social (Praia, 1999). Como proceso educativo, la educación para la ciudadanía visa contribuir para la formación de personas responsables, autónomas, solidarias, que conocen y ejercen sus derechos y deberes con diálogo y respeto por los otros, con espíritu democrático, pluralista, crítico y creativo. La práctica de la ciudadanía constituye un proceso participativo, individual y colectivo, que llama a la reflexión y a la acción sobre los problemas sentidos por cada uno y por la sociedad. El ejercicio de la ciudadanía implica, por parte de cada individuo y de aquellos con quien se relaciona, una tomada de conciencia, cuya evolución acompaña las dinámicas de intervención y

transformación social (Praia, 1999; Fonseca, 2001; Rayo, 2004; Afonso, 2007; Brett, Mompoin-Gaillard y Salema, 2009).

Verificamos, también, que la comunidad de encargados de educación considera fulcral que los profesores tengan la formación para mejor transmitir los conceptos y la práctica de la educación para la ciudadanía. Esta dimensión podrá contribuir, potencialmente, para mejorar la satisfacción de los angolanos relativamente a la propia escuela angolana.

Consideramos, que se torna necesario el mantenimiento de la aplicación y disseminación de los programas de educación para la ciudadanía que cubran las dimensiones estructurales de la educación para la ciudadanía en particular de para la Educación para la Salud, que pretende dar a los niños y jóvenes conocimientos, actitudes y valores que los ayuden a tomar opciones y a tomar decisiones adecuadas a su salud y a su bienestar físico, social y mental. La escuela debe providenciar informaciones rigurosas relacionadas con la prevención y promoción de la salud y la prevención del riesgo.

Sin embargo, las demás dimensiones de la ciudadanía deben continuar a ser promovidas, con particular destaque surge la Educación Viaria porque a pesar de los esfuerzos realizados, todavía presenta niveles preocupantes en Angola. El mapa relativo a la evolución de los accidentes de conducción y sus consecuencias, muestra que las muertes por accidentes de conducción, son superiores a las causadas por acciones criminales.

Siendo estos temas transversales a la sociedad, a su inserción en las escuelas y currículos requiere un abordaje transversal, tanto en las áreas disciplinares y disciplinas como en actividades y proyectos con los profesores y encargados de educación y la comunidad educativa. Subyacente a esta concepción, está una visión integradora de las diversas áreas del saber que atraviesa toda la práctica educativa y que supone, para más allá de una dinámica curricular, también una vivencia de escuela, coherente y sistemática, adaptada al contexto en que esta se insiere (Conceição e Silva, 2001; Afonso, 2005; Branco, 2007).

Ante lo expuesto, el abordaje curricular de la educación para la ciudadanía puede asumir formas diferentes, de acuerdo con las dinámicas adoptadas por las escuelas en el ámbito de su autonomía, numeradamente a través del desarrollo de proyectos y actividades de su iniciativa, en conjunto con las familias y entidades que intervienen en este ámbito, en el cuadro de la relación entre la escuela y la comunidad. La educación para la ciudadanía debe, siempre, ser desarrollada en función de las necesidades y problemas específicos de la comunidad educativa, en articulación y en respuesta a objetivos definidos en cada proyecto educativo. Siendo así, en el contexto específico de Angola y en la Provincia de Luanda destacamos, entre las diversas dimensiones de la educación para la ciudadanía, la importancia de la dimensión de la Educación para la Salud y más particularmente del bienestar.

En realidad, este trabajo va al encuentro de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948), entendiendo que la educación debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y como tal, podemos inferir, que deberá ser constructora del pleno bienestar. En este sentido, la educación tiende a ser vista, como un medio fundamental de proporcionar a los ciudadanos la satisfacción de sus necesidades para una vida buena (Marques Pinto e Picado, L., 2011).

Por la revisión de la literatura realizada pudimos comprender que la Educación para la Ciudadanía Democrática es un proceso educativo, que requiere “las mejores prácticas” utilizando una variedad de metodologías que importa comprender y dinamizar y que fueron ampliamente explicadas en la fundamentación teórica de este trabajo, denominadamente: Acción, Análisis Crítica, Aprendizaje Activa, Aprendizaje Cooperativa, Aprendizaje durante la Vida, Centrado (a) en el Educando, Elaboración de Programas Curriculares, Formación de Docentes/Educadores, Investigación, Evaluación y Reflexión.

Diríamos, por fin, que las prácticas de educación para la ciudadanía conducirán a resultados asientes en la vivencia de una ciudadanía plena y posibles a través de la comprensión (resultados cognitivos), de las actitudes (resultados afectivos) y de los comportamientos (resultados pragmáticos). La

vivencia de la ciudadanía será promotora de la Cohesión Social, Desarrollo Sustentable, Participación, Paz, Responsabilidad y Solidaridad.

Implicaciones para la promoción del Bienestar en Contexto Social

Como tuvimos oportunidad de constatar durante este trabajo el concepto de bienestar traduce la motivación y la realización de las personas en virtud de un conjunto de competencias de resistencia y de estrategias desarrolladas para conseguir hacer frente a las exigencias y dificultades, ultrapasando y mejorando su desempeño y desarrollo. Efectivamente, no siempre las situaciones difíciles implican en emociones negativas, ellas pueden constituir un desafío y un factor de desarrollo de competencias para superar los problemas (Marques Pinto e Picado, 2011).

Referimos que el análisis de los resultados globales de Bienestar apuntan para valores positivos en nuestra muestra de profesores y padres/ encargados de educación, inclusivamente alcanzamos datos más positivos que los resultados globales de satisfacción con la vida contrastados en Angola y presentes en el informe de la ONU (2013), a pesar de en este informe haber sido utilizados diferentes indicadores de medición. Acrece que, dadas las asimetrías entre las provincias angolanas, podrá ser relevante evaluarse, también, los niveles de bienestar subjetivo en otras provincias. Reconocemos, sin embargo, que estos indicadores a pesar de debidamente medidos deben ser analizados con especial cuidado.

En una perspectiva centrada en el bienestar, defendemos que el suceso en tratar estos problemas resultará un foco en la promoción del involucramiento con actividades placenteras y no solamente en un foco exclusivo en la reducción de las actividades consideradas difíciles. Es extremadamente importante actuar profilácticamente, de modo a optimizar las condiciones del desarrollo humano, la promoción de la salud y del bienestar (Picado, 2005).

De este modo, aunque consideramos la relevancia de los modelos terapéuticos del Bienestar estos no fueron objeto de estudio anterior y análisis crítica de este trabajo, lo que nos lleva a situar nuestra reflexión crítica en el

análisis diferencial en función de los factores socio profesionales y variables socio-demográficas analizadas en los estudios empíricos desarrollados en este estudio. Por todo lo expuesto situamos nuestra reflexión en el dominio de una intervención educacional que deberá contemplar las siguientes líneas de actuación:

- i. Contribuir para la mejoría de la percepción del relacionamiento entre profesores, alumnos, comunidad y encargados de educación, mediante el desarrollo de estrategias interpersonales (Cruz, 1987; Moore, 2004; Sampaio, 1996a; Sampaio, 1996b; Therrien, Loiola, 2001; Zeidner, 1998; Veiga, 1999).
- ii. Promover la percepción de la satisfacción profesional de los docentes a través de una formación profesional profiláctica y preventiva en que los contenidos de la formación inicial están adecuados a la realidad práctica de la enseñanza (Esteve, 1999; Jesus, 1998; Jesus, 2002; Loughran e Russell, 2002; Therrien, Loiola, 2001; Veenman, 1984; Vonk, 1983) y de una formación continua capaz de crear oportunidades de colaboración y trabajo en equipo en la resolución de problemas comunes (Pierce & Molloy, 1990; Jesus, 2000, 2002).

Cuanto a la primera línea de actuación referente al desarrollo de estrategias interpersonales debe ser potencializado, durante la formación inicial y continua de los docentes, la construcción y adquisición de competencias comunicacionales y relacionales, ayudando a identificar y anticipar posibles fuentes de *ansiedad* y dar, sobretodo, modelos positivos de profesor, pasibles de relativización y teste por la práctica (Dunham, 1984; Esteve, 1991,1999). En contexto de trabajo cabrá a los colegas docentes el papel de soporte social. Los programas, planos o proyectos escolares deben ser llevados a cabo con la participación de todos, sin diferencias estatutarias, centrados en grupos de trabajo, capaces de desarticular, sin ansiedades, las rutinas instaladas (Dunham, 1984; Esteve, 1991, 1999).

Segundo Caballo (1997), los seres humanos pasan una parte significativa de su tiempo a comunicar y, a ser socialmente habilidosos, son capaces de promover inter-acciones sociales satisfactorias.

Aunque no haya consenso cuanto a la definición de habilidades sociales (HS), la terminología es generalmente usada para designar un conjunto de capacidades de comportamiento aprendidas que envuelven interacciones sociales (Caballo, 1997; Del Prette & Del Prette, 1999). Para Del Prette e Del Prette (1999), las HS abarcan relaciones interpersonales, incluyendo la asertividad (expresión apropiada de sentimientos negativos y defensa de los propios derechos) y las habilidades de comunicación, la resolución de problemas interpersonales, la cooperación y los desempeños interpersonales en las actividades profesionales.

El comportamiento socialmente habilidoso implica el desarrollo de las siguientes capacidades: iniciación e mantenimiento de conversaciones; hablar en grupo; expresar amor, afecto y agrado; defender los propios derechos; pedir favores; negar pedidos; hacer y aceptar saludos; expresar las propias opiniones, mismo los desacuerdos; expresarse justificadamente cuando se siente molestado, enfadado, desagradado; saber disculparse o admitir falta de conocimiento; pedir mudanza de comportamiento del otro y saber enfrentar las críticas recibidas (Caballo, 1997). Las situaciones en que estas respuestas pueden ocurrir son muchas y variadas, como, por ejemplo, ambientes profesionales, familiares, de placer entre otras.

Una revisión de Bolsoni-Silva e Marturano (2002) sobre los programas de desarrollo interpersonal direccionados para educadores permite establecer algunas conclusiones: a) la mayoría de las intervenciones fue conducida en grupo; b) diversas habilidades fueron promovidas en los repertorios de profesores y padres, tales como "resolución de problemas", "elogios/recompensas", "experiencia de autocontrol personal", envolviendo el tratamiento de la depresión, control de ansiedad y stress, "habilidades de comunicación" y "fortalecimiento del soporte social; c) diversas técnicas fueron utilizadas, entre ellas la modelación por medio de *role-playing* y de cds, que parecieron ser viables para la efectividad de las intervenciones.

Finalizamos refriendo que Del Prette e Del Prette (2000) apuntan como esenciales la promoción de habilidades sociales, tales como expresión de afectos, opiniones y derechos, que favorecen una educación efectiva y un

relacionamiento positivo. Estas HS favorecen un clima amigable y de cooperación, pudiendo prevenir el surgimiento de problemas de comportamiento, al mismo tiempo que aumentan la posibilidad de que los resultados de la intervención se mantengan a largo plazo.

En lo que se reporta a la promoción del bienestar en el dominio de una intervención educacional, centrada en la promoción de la satisfacción profesional de los docentes, discentes, encargados de educación y comunidad debemos considerar la importancia de una formación profesional profiláctica y preventiva. Así, cuanto a los docentes, Dunham (1984) y Esteve (1991, 1999) defienden que, durante la formación inicial y la formación continua, los orientadores (de diferentes valencias profesionales) deben funcionar como soporte social (acentuando la dimensión clínica de la formación) y las decisiones y reflexiones sobre las situaciones potencialmente antigénicas que deberán ser realizadas de forma realista y mediante la discusión de casos reales (evitando la saturación ideológica y los estereotipos que la formación de profesores tienen tendencia a adherir).

Para ayudar a ultrapasar la ansiedad asociada a los primeros años de servicio tornase fundamental una formación orientada para la realidad escolar, capaz de fornecer a los potenciales profesores o aquellos que están en ejercicio, instrumentos de reflexión o de lectura para un análisis adecuado de las posibles situaciones profesionales (capaz de integrar sin sobresaltos al profesor en la práctica profesional) (Esteve, 1999; Jesus, 1998; Jesus, 2002; Loughran e Russell, 2002; Therrien, Loiola, 2001; Veenman, 1984; Vonk, 1983). Cabe a las acciones de formación continua proporcionar un espacio de reflexión y de trabajo de grupo, que pueda contribuir para la resolución de problemas comunes y para el desarrollo de competencias profesionales (Pierce & Molloy, 1990; Jesus, 2000, 2002). Las entidades formadoras deberán substituir el “Modelo Normativo de Formación” por un “Modelo Relacional”, un modelo que potencialice el auto-conocimiento y las cualidades específicas de cada formando, a través de la anticipación del encuentro con las situaciones profesionales potencialmente antigénicas (Jesus, 2000).

Sería importante que, acabada la estadía pedagógico, el profesor se quedase ligado por lo menos más un año a la institución responsable por su formación inicial. Realizará periódicamente un encuentro entre los diversos profesores, donde uno o más profesores formadores, viabilizarían la discusión de los problemas presentados por los profesores recién formados y promoverían estrategias de anticipación de confronto. Este poderla ser un óptimo espacio para expresar dificultades y viabilizar soluciones (Esteve, 1999; Jesus, 1998; Jesus, 2002; Loughran e Russell, 2002; Therrien, Loiola, 2001).

Efectivamente, es fundamental que los cursos enseñe a los futuros profesores a ser profesores, explicando objetivamente cómo funcionan las escuelas, explicando lo que es la infancia y la adolescencia, enseñando a distinguir un alumno enfermo de un malcriado, a hablar para la clase o para un alumno en particular, a resolver conflictos y a pensar soluciones (Sampaio, 2000). Las instituciones formadoras deberán promover un “choque con la perspectiva” contraponiendo con un “choque con la realidad” siempre que, la formación conjugue una perspectiva realista y optimista de la profesión (Esteve, 1992, 2000; Jesus, 1996, 2000, 2002)

Estas medidas de intervención educacional deberán ser complementadas con programas de intervención debidamente adaptados al grupo albo, destinadas a profesores, estudiantes, padres y encargados de educación de la comunidad. Es también importante que sean consideradas las diferencias individuales, los objetivos de la actuación a corto y medio plazo, el papel de las competencias de auto regulación y creencias de auto eficacia, la interacción entre componentes de la ansiedad y las ventajas de intervención de las diferentes estrategias (Zeidner, 1998).

Resumiendo: la promoción del bienestar tiene lugar en el dominio de una intervención educacional que contempla el desarrollo de estrategias interpersonales y la promoción de la percepción de la satisfacción profesional a través de una formación profiláctica, preventiva y actuante.

Reflexión crítica sobre el papel de la Educación para la Ciudadanía en el Bienestar

Resaltamos un aspecto que parece se evidenciar los resultados obtenidos: la educación para la ciudadanía puede ser una vía para la construcción del bienestar. En este sentido, será importante ser aplicados programas de educación para la ciudadanía (explorando la dimensión del bienestar) y posteriormente desarrollados estudios longitudinales con recurso a técnicas de análisis basadas en ecuaciones estructurales que permitan evaluar el ajustamiento empírico del padrón de relaciones propuesto.

Consideramos importante el diseño y evaluación de los programas de prevención de la educación para la ciudadanía que faciliten las reflexiones y sugerencias. La eficacia de estos programas deberá obligatoriamente obedecer a un informe longitudinal y que permitirá contemplar las variables definidoras de diferenciales individuales. Así, estaremos al encuentro de la atención dada por la comunidad científica a las variables positivas de la Salud Mental, que está a ser acompañada por la importancia atribuida por la comunidad en general. Ante lo expuesto, no es sorprendente que los resultados de una pesquisa alargada a estudiantes universitarios tenga revelado que la Satisfacción con la Vida y la Felicidad fueron clasificadas como extremadamente importantes, más importantes que los rendimientos (Diener e Biswas-Diener, 2000).

Relevamos que la correlación encontrada entre algunas de las cuestiones de Educación para la Ciudadanía y los Índices del Bienestar pueden ir al encuentro de la importancia de vivir con optimismo y con objetivos, conforme defendido por la investigación, siendo estas características asociadas a la experimentación de emociones positivas. Emerge, sin embargo, la necesidad de ser exploradas estas asociaciones a través de evaluaciones complementares de características personales.

Pensamos que futuramente sería extremadamente importante estudiar la importancia de otras variables para allá de las estudiadas para alargar a comprensión del papel de la educación para la ciudadanía en el bienestar numeradamente, factores: de tipo social (estatuto social, individualización); individuales (antecedentes personales, expectativas); y organizacionales

(remuneraciones y carreras, indefinición de las funciones, condiciones de trabajo). Complementariamente, será importante estudiar el impacto que la educación para la ciudadanía asume en el bienestar de los alumnos. Tratase de una preocupación emergente que debe ser considerada e investigada como ha sido corroborado en diversas investigaciones sobre la temática del bienestar.

En realidad, los resultados de esta investigación, conjugados con la reflexión que hemos venido a desarrollar durante la realización de este trabajo, nos llevan a pensar que será fundamental realizar un proyecto formativo en los dominios de la Promoción de la Ciudadanía y de la Prevención y Promoción del Bienestar que, permita unificar las diferentes acciones en curso y contribuir de modo sustentado para una educación para la salud promotora del Bienestar. La prevención y la promoción de la salud son reconocidas por la comunidad científica y por la sociedad en general como dominios fundamentales y emergentes tanto en la intervención como en la investigación y como tal deberán constituir como que una prioridad de las políticas para la Salud. Los proyectos desarrollados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), por el National Institute of Mental Health de los Estados Unidos (NIMH), y por la Unión Europea (UE) son, apenas, algunos ejemplos (Moreira, Melo, Lima, Pires Crusellas, 2005).

Basados en las evidencias de la investigación, asistimos a la creación de varios institutos y Centros de Prevención y de Promoción de la Salud un poco por todo el mundo (desde la América del Norte, América Latina, Australia, Asia, África y Europa). Hay mismo casos de países donde existe no uno más varios Institutos fundados, ya sea por los gobiernos como por la comunidad civil (ej. Estados Unidos, Australia, Inglaterra, Alemania, etc.). Como quedó demostrado con esta investigación, las evidencias empíricas son claras: las políticas de investigación y de intervención deberán privilegiar la Promoción de la Ciudadanía y la Prevención y Promoción del Bienestar en contexto escolar.

La investigación realizada principalmente en los Estados Unidos y en Europa del Norte se han dedicado a la evaluación de estrategias preventivas eficaces para los más diversos problemas y encontró ya una cantidad

substantial de estrategias preventivas que funcionan para las más diversas condiciones (ver el *American Psychologist*, número de 2004, dedicado precisamente a las estrategias de prevención que funcionan). En Angola, sin embargo, las iniciativas de prevención a que asistimos todavía son poco conocidas, muchas descontinuadas y generalmente no llegan a ser debidamente evaluadas.

De esta forma, tornase muy pertinente la creación y dinamización de un Instituto de Prevención y Promoción de la Ciudadanía que contemple necesariamente la educación para la Salud y el bienestar, a semejanza de lo que existe en otros países. El Instituto de Prevención y Promoción de la Ciudadanía surge como una respuesta a un vacío existente, que deberá perseguir entre otros tres objetivos fundamentales:

- I. Desarrollar programas de prevención (producción de materiales) y de evaluación asiente en criterios científicos y basados en las evidencias de la investigación;
- II. Contribuir para la formación de los agentes de la sociedad y en el dominio de la prevención y promoción de la salud (con pos graduaciones dirigidas a otros técnicos como profesores, psicólogos, educadores, sociólogos, asistentes sociales, médicos, etc.);
- III. Contribuir para la mejoría de las políticas y de las prácticas, con base en las evidencias de la investigación sobre la mudanza de determinados comportamientos.

Limitaciones del trabajo y pistas para investigaciones futuras

Procuramos contribuir para explicitar la importancia de Educar para la ciudadanía, en cuanto tarea de una sociedad. Educar para la ciudadanía asienta en la formación de los niños, jóvenes y hasta mismo de los adultos, con la finalidad de estos ejercer en la sociedad los derechos, deberes, responsabilidades que les son concebida o exigida.

De esta forma, educar para la ciudadanía democrática (para todos), deberá estar bien patente, no sólo en os currículos escolares, también como en la educación diaria de cada individuo, con el intuito de valorizar todos los individuos. El respeto por los derechos humanos deberá estar presente en cualquier actitud, acción, conocimiento, valores. Es este conjunto de competencias que deben ser transmitidas en las instituciones educativas, no permitiendo que las escuelas se limiten a cumplir un currículo, pues el papel de esta institución es importante. La escuela no puede ni debe encarar sus alumnos como entidades pasivas, más si, como individuos a realizar un camino pedagógico continuo, que le dará un papel activo en la sociedad.

La Educación para la Ciudadanía, asume una particular importancia como opción estratégica implementada “con vista a educar ciudadanos atentos y responsables, receptivos a otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, respetadores de la dignidad y diferencias humanas y capaces de impedir conflictos o resolverlos por la no violencia” conforme defendido en la Declaración sobre la Educación para la Paz, Derechos y Democracia. El bienestar, es el elemento subjetivo esencial en la evaluación de la calidad de vida de un individuo o de un grupo, pues los indicadores sociales por si no serian capaces de definirlos ya que las personas reaccionan diferentemente a circunstancias semejantes.

Gustaríamos de enfatizar que dada la heterogeneidad de las provincias de Angola, nos parece fundamental estudiar otras muestras poblacionales de modo a promover una comprensión alargada del papel de la Educación para la Ciudadanía en el Bienestar en Angola. Consideramos, también que será extremadamente relevante comprender como las variables socio demográficas podrán influenciar la importancia atribuida a la Educación para la Ciudadanía, y los niveles de bienestar subjetivo (Cazalma, A., Picado, L., Sola Martinez, T. y Viseu Ferreira, R., 2013).

Por otro lado sería extremadamente interesante que el estudio pudiese, futuramente, asumir una dimensión longitudinal de modo a analizar efectivamente, con el tiempo:

Cuáles son los resultados de formación de la Educación para la Ciudadanía iniciada en el Jardín de Infancia;

Si la Educación para la Ciudadanía se traduce en expresión de Amor y de Solidaridad y si la Educación para la Ciudadanía promueve la responsabilidad social e individual, tornando los ciudadanos más conscientes de sus derechos y responsabilidades, más informados acerca de los temas políticos y sociales, y más preocupados con el bienestar de los otros.

Pensamos que sería extremadamente importante estudiar la asociación entre otras variables para allá de las estudiadas numeradamente, factores: de tipo social (estatuto social, problemas de presupuestos, individualización, mitos profesionales); individuales (antecedentes personales, expectativas); relacionados con la naturaleza del trabajo (relacionamiento desigual, imprevisibilidad y responsabilidad) y organizacionales (remuneración y carreras, burocratización e indefinición de las funciones, condiciones de trabajo).

Por fin, consideramos decisiva la evaluación de los programas de educación para la ciudadanía en curso que operacionalizen las reflexiones y sugerencias hechas al largo de esta investigación. Urge contribuir para una cada vez mayor consciencia pública para las necesidades de elaborar rastreos en poblaciones de riesgo. La eficacia de estos programas deberá obligatoriamente obedecer a un informe longitudinal lo que permitirá contemplar las variables definidoras de diferencias individuales en el curso de la desadaptación y en sus cursos al largo de la vida.

Esperamos, a pesar das limitaciones presentadas haber contribuido para una comprensión más alargada del papel de la educación para la ciudadanía en el bienestar de la provincia de Luanda, bien como de las necesidad de teorización, investigación empírica e intervención estructurada en este dominio. Esperamos así que las implicaciones decurrentes y sugeridas puedan contribuir y alertar para futuras investigaciones e intervenciones en el contexto educativo que se centren en la promoción de la educación para la ciudadanía como posible vía para la construcción del bienestar.

*Toda a verdade liner cabe no universo do olhar
Com quem cré na força da flauta oriental
Livre e liberta a honra cabe na luz da estrela polar
Onde cabe o som andaluz de nova imagen mental*

*Branca é a alma das flores crónicas que busco a cada compasso
De onde saímos correndo para o ritual de vela
De um tempo lírico fetal de volta ao regaço*

Trajanno Nankhova Trajanno

*“A minha mão estreitava-a na desses
moços, os meus olhos liam nos deles, aos seus
risos os meus faziam eco. Eu existia só para
eles, para mim só eles existiam. Comia-se a
mesma sopa, bebia-se na mesma fonte. Eu não
tinha ninguém: Sozinho, sem amigos nem
criados; só os tinha a eles; era o ultimo a ir para
a cama, o primeiro a levantar-se. E já deitado
tinha que rezar com eles e responder tinha que
rezar com eles e responder às suas perguntas
enquanto não adormeciam; eles assim o queria”.*

Pestallozi

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A arte de interrogar não é tão fácil como se pensa. É mais uma arte de mestres do que de discípulos; é preciso ter aprendido muitas coisas para saber perguntar o que não se sabe.”

Jean Jacques Rousseau

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”.

Jean Piaget

Introdução - Da Fundamentação Teórica

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios".

Paulo Freire

INTRODUÇÃO – Da Fundamentação Teórica

Na primeira parte elaboramos a fundamentação teórica. Procedemos a uma contextualização dos temas em estudo e procedemos a uma revisão bibliográfica. No capítulo I, apresentamos uma caracterização da realidade sociocultural de Angola e dos programas educativos e formativos de educação para a cidadania nos países da comunidade para o desenvolvimento da Africa Austral – SADC. Finalizamos o capítulo, com uma breve análise dos sistemas educativos de alguns países representativos da Africa Subsariana.

No capítulo II, apresentamos o sistema de ensino Angolano e os programas educativos e formativos de educação para a cidadania, promovidos pelo Executivo Angolano, nomeadamente pelo Gabinete do Presidente da República, Ministérios do Interior, Família e Promoção da Mulher, Ciência e Tecnologia, Ambiente e Planeamento. Destacamos o Programa “Angola Solidária”, Programa de Educação Ambiental em Angola, Programa de Acção do Governo para o Desarmamento da População Civil, Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025” e as Grandes Prioridades de Desenvolvimento Económico - Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017, Estratégia de Combate à Pobreza, Programa de Tecnologia de Informação e Comunicação e a Estratégia Nacional de Formação Quadros, que visa assegurar a disponibilidade de profissões e competências estratégicas de quadros superiores e médios, essenciais à concretização da estratégia de desenvolvimentos de longo prazo inserido no “Angola 2025”.

O Capítulo III destina-se à fundamentação da importância da Educação para a Cidadania democrática. Definimos os conceitos de Educação, de Educação para a Cidadania, as dimensões da educação para a

cidadania. Destacamos, ainda, a problemática relativa aos Pilares da Educação segundo a UNESCO (1999), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O Capítulo IV, abordamos o conceito de Bem-estar, de Bem-estar Subjectivo e Social, bem-estar Psicológico. Situamo-nos no estudo do Bem-Estar Subjetivo (BES) procurando compreender a avaliação que as pessoas fazem das suas vidas (Albuquerque & Tróccoli, 2004). Compreendemos, também, por um lado, a importância do Bem-estar nas Instituições escolares enquanto factor de sucesso e, por outro lado, as alterações ao bem-estar psicológico e respetivas repercussões na saúde mental associada ao stress educacional. No capítulo V são explicitados os Métodos (Processos e Práticas) e Resultados (Objetivos Pedagógicos e Conteúdos) de uma educação para a cidadania. Face ao exposto, pretendemos compreender a importância que a Educação para a Cidadania Democrática poderá assumir no Bem-Estar e destacamos, igualmente, a importância da promoção de um clima de Bem-Estar como facilitador do Processo de Ensino e Aprendizagem. Estas preocupações emergem através da concepção atual de escola, enquanto uma instituição que desempenha um papel fundamental na adaptação e no bem-estar das populações.

Capítulo I - A Realidade Sociocultural de Angola e Programas Educativos e Formativos de Educação para a Cidadania Democrática nos Países da SADC

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

“Paulo Freire”

Capítulo I - A Realidade Sociocultural de Angola e Programas Educativos e Formativos de Educação para a Cidadania Democrática nos Países da SADC

1. A Realidade Socio Cultural de Angola

1.1.Contexto Geral de Angola

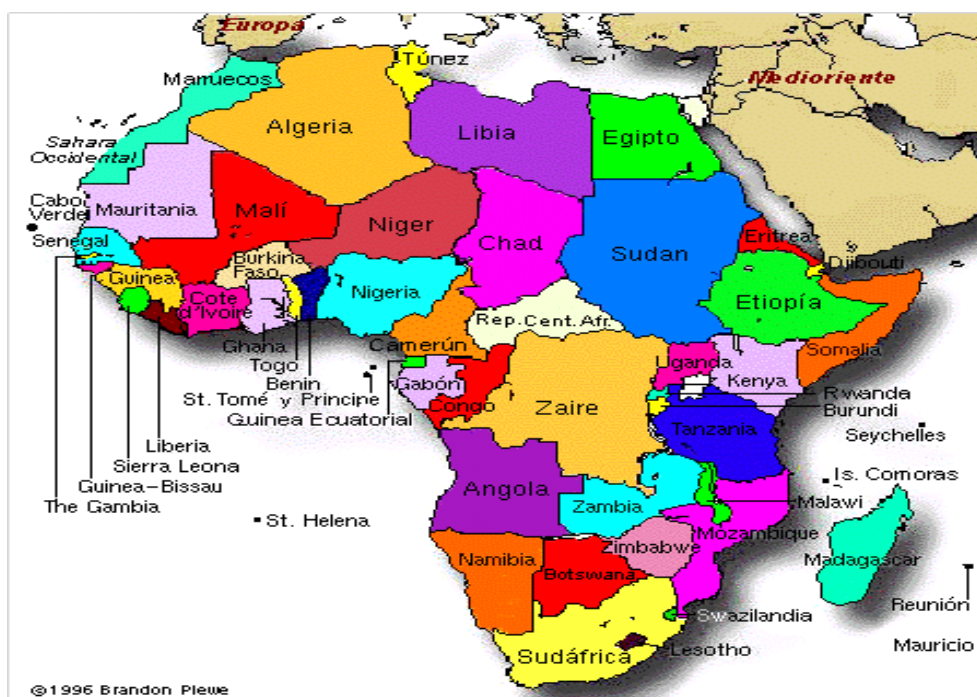


Ilustração 1 - Mapa de África¹

Angola é um país da costa ocidental da África, a sudoeste do continente

¹ Fonte: www.google.pt/mapas de África

www.encyclopedia.com.pt

africano ao sul do equador na latitude 9º, tem uma área de 1.246.700 km², com os seguintes limites:

- A Norte, República do Congo (Brazzaville) e República Democrática do Congo;
- A Leste, República Democrática do Congo, e república da Zâmbia;
- A Sul, República da Namíbia;
- A Oeste, banhada pelo Oceano Atlântico.

A etimologicamente, o nome Angola é uma derivação portuguesa do termo bantu Ngola, título dos reis do Reino do Ndongo, (situado a leste da hoje capital Luanda) existente na altura em que os portugueses se estabeleceram em Luanda, no século XVI. Segundo o etnólogo José Redinha em “Origem e generalização do nome Angola/Étimo, origem e significado do termo “Angola” e sua progressiva extensão à actual província portuguesa de Angola”, significa “Força”. Para Correia (2009, p.166), “ Chamaram a esta área Angola, da palavra Ngola que no idioma Kimbundu significa “governante”. Este termo Ngola tem sua vez raiz no termo “Ngolo”, o que em quimbundo (língua do povo Ambundo) significa força, de acordo com o “Ensaio de Dicionário Kimbundu Português”, preparado por Joaquim Dias Cordeiro da Matta, e publicado em Lisboa no ano de 1893. O mesmo termo em quicongo significa “rigor, força, fortaleza, ou robustez”. Os Portugueses depreenderam, assim, que o Ngola era aquele que tinha força, aquele que era poderoso.”

A Lei Constitucional de 2010, nos artigos 1º e 2º, conforma que “ A República de Angola é uma Nação soberana e independente que tem como objectivo fundamental a construção de uma sociedade livre, democrática, de paz justiça e progresso social; e que, é um Estado democrático de direito que tem como fundamentos a unidade nacional, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo de expressão e de organização política e o respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como individuo, quer como membro de grupos sociais organizados”.

Segundo o artigo 55º da mesma Lei, “ O território da República de Angola, para fins político-administrativos, divide-se em Províncias, Municípios, Comunas e Bairros ou Povoações.” Angola possui 18 provinciais e 165 Municipais



Ilustração 2 - Mapa de Angola²

1.2. Símbolos da República de Angola

De acordo com a Lei Constitucional de 2010, os símbolos da República de Angola são a Bandeira, a Insígnia e o Hino.



Ilustração 3 – Bandeira de Angola

² Fonte: www.google.pt/mapas de Angola

www.encyclopedia.com.pt



Ilustração 4 – Insígnia de Angola

A bandeira nacional da República de Angola foi adoptada em 1975, por altura da proclamação da Independência, possui três cores, vermelho-rubro, preto e amarela. Duas cores dispostas em duas faixas horizontais. A faixa superior é de cor vermelho-rubro e a inferior de cor preta e a roda dentada e a catana em amarela e representam:

- O Vermelho rubro – Simboliza o sangue derramado pelos angolanos durante a opressão colonial, a luta de libertação nacional e a defesa da Pátria.
- O Preto – Simboliza o Continente Africano.

No centro, figura uma composição constituída por uma secção de:

- Uma roda dentada - símbolo dos trabalhadores e da produção industrial.
- Uma catana - símbolo dos camponeses, da produção agrícola e da luta armada.
- Uma estrela - símbolo da solidariedade internacional e do progresso.
- A roda dentada, a catana e a estrela como composição uniforme representam a riqueza do País.

A insígnia da República de Angola é formada por:

- Uma secção de uma roda dentada e por uma ramagem de milho, café e algodão, representando respectivamente os trabalhadores e a produção industrial, os camponeses e a produção agrícola.
- Na base do conjunto, um livro aberto, símbolo da educação e cultura.
- O sol nascente, significando o novo País.
- Ao centro, uma catana e uma enxada, simbolizando o trabalho e o início da luta armada.
- Ao cimo figura a estrela, símbolo da solidariedade internacional e do progresso.

De acordo com o artigo 164º, da Lei constitucional da República de Angola, o hino Nacional é o “Angola Avante”, foi adaptado em 1975 depois de o País ter-se tornado livre do jugo colonial português.

“Oh, Pátria nunca mais esqueceremos

Os Heróis de 4 de Fevereiro

Oh Pátria, nós saudamos os teus filhos

Tombados pela nossa independência

Honramos o passado e a nossa história

Construindo no trabalho o homem novo

Honramos o passado e a nossa história

Construindo no trabalho o homem novo

Angola, avante!

Revolução, pelo poder popular

Pátria unida, liberdade

Um só povo, uma só nação

Levantemos nossas vozes libertadas

Para a glória dos povos africanos

Solidários com os povos oprimidos

*Orgulhosos lutaremos pela Paz
Com as forças progressistas do Mundo
Orgulhosos lutaremos pela Paz
Com as forças progressistas do Mundo.
Angola, avante!
Revolução, pelo poder popular
Pátria unidade, liberdade
Um só povo, uma só nação”.*

A 11 de Novembro de 1976, precisamente um ano após a proclamação da independência em cumprimento do disposto nos artigos 8.º e 30.º da Lei Constitucional de 1992, foi criada a unidade monetária nacional designada o KWANZA, nome do maior rio angolano que nasce e desagua em território nacional. O Kwanza entrou em circulação a 8 de Janeiro de 1977.



Ilustração 5 – Cédula Monetária³ “Kwanza”

³ Fonte: Fonte: Banco Nacional de Angola



Ilustração 6 – Moedas Metálicas⁴ Kwanza, Fonte: Banco Nacional de Angola

O Kwanza tem como fracção o Lwei, correspondendo cada Kwanza a cem Lwei. O Kwanza é representado materialmente por notas e moedas metálicas. O Lwei é representado materialmente por moedas metálicas com valor facial de cinquenta Lwei - 0.50.

1.3 . Angola País Pluriétnico e Multicultural

Segundo Redinha (1984), a população angolana tem uma composição bastante complexa são de diferentes raças e etnias. Cerca de 95% dos angolanos são africanos bantu, pertencentes a uma diversidade de etnias. Entre estas, a mais importante é a dos Ovimbundu que representam mais de um terço da população, seguidos dos Ambundu com cerca de um quarto, e os Bakongo com mais de 10%. Menor peso demográfico têm os Lunda-Côkwe, os Ovambo, os Nyaneka- Humbi, os Ganguela e os Xindonga. Existem ainda pequenos grupos residuais de Khoisan (ocasionalmente designados como bosquímanos ou hotentotes). Durante a segunda metade do século XX houve um fluxo permanente de habitantes das áreas rurais para as cidades.

⁴ Fonte: Fonte: Banco Nacional de Angola

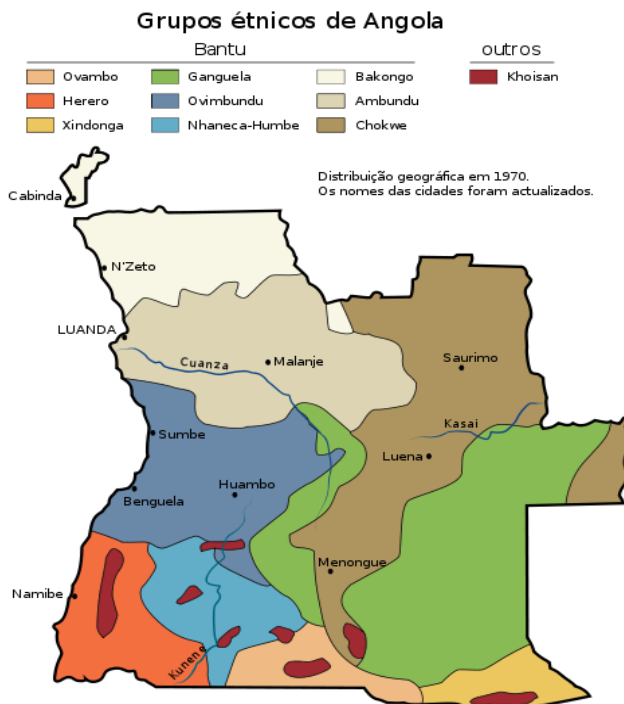


Ilustração 7 – Carta étnica de Angola em 1970⁵

Depois da independência, a guerra civil angolana provocou um verdadeiro êxodo rural. Neste contexto refere Pereira (2004) que muitos Bakongos e Ovimbundus fixaram-se nas cidades fora do habitat da sua respectiva etnia. Em consequência deste movimento, acentuou-se a diversidade étnica não só na região de Luanda como também nas regiões do Lubango em Benguela e Huambo. A longa presença de portugueses em Angola esteve na origem de um número considerável de mestiços, ou seja, de pessoas de ascendência africana e europeia.

1.4. Indicadores demográficos

Sobre a população global, os dados disponíveis são provisórios, aguardando-se o censo populacional anunciado para o mês de Maio de 2014.

⁵ Fonte: Instituto de Investigação Científica de Angola, 1970. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ovimbundos>

No entanto, de acordo com o resultado preliminar do Instituto Nacional de Estatística de Dezembro 2009, do Inquérito Integrado sobre o bem-estar da população (IBEP 2008-2009, Luanda). Angola apresentava em 2009 uma estimativa de 18,5 milhões contra 6,3 milhões em 1975, o que reflecte uma verdadeira explosão populacional, explicada por um aumento da natalidade, uma diminuição da mortalidade infantil e uma maior esperança de vida à nascença, ocorridas no essencial nas crescentes áreas urbanas. Uma consequência importante é o considerável rejuvenescimento da população onde as crianças com menos de 14 anos constituem 46%.

Segundo as estimativas do United Nations Department of Economic and Social Affairs (ANO), a população de Angola era em 2010 de cerca de 19 milhões, dos quais pouco mais da metade viviam nas cidades. De acordo com Margarida Lourenço, coordenadora do departamento de estatística do Instituto Nacional de Estatísticas (INE 2009) a população angolana está assim distribuída:

- População urbana: 57%
- Crescimento demográfico: (2005-2010): 2,81%
- Taxa de fecundidade (2006): 6,54
- Taxa de natalidade (2002): 46 por mil
- Taxa de mortalidade (2002): 25,8 por mil
- Taxa de mortalidade infantil (est. 2006): 131,9/mil nascidos vivos (192°)
- Expectativa de vida: 42,7 anos (190°)
 - Homem: 41,2 anos
 - Mulher: 44,3
- Estrutura por idade (2002):
 - Menores de 15 anos: 47,7%
 - De 16 a 59 anos: 47,9%
 - Maiores de 60 anos: 4,4%

Os indicadores acima apontam para uma grande complexidade do tecido social em Angola.

1.5. A Cultura

O Pensador é uma estatueta símbolo de Angola, de origem os Lunda-Côkwe, do nordeste de Angola. Ela representa a figura de um ancião.



Ilustração 8 - O Pensador – Símbolo da cultura nacional angolana⁶

Em Angola, os idosos ocupam um estatuto privilegiado. Os mais velhos representam a sabedoria, a experiência de longos anos e o conhecimento dos segredos da vida, Fernando (2001).

1.7. As Três Fases Constitucionais da República de Angola

A primeira fase inicia desde a independência aos 11 de Novembro de 1975, o Chamado Conselho da Revolução, era como que o órgão constituinte

⁶ Fonte: www.embaixadadeangola.com.br

(A peça “ O Pensador”, é uma das mais belas esculturas de origem os Lunda-Côkwe, escola tradicional desenvolvida ao longo de muitos séculos, constituindo hoje o referencial cultural de todos os angolanos.)

originário, que devia levar a bom porto, até por razões de história de Luta de Libertação Nacional, o culminar da liberdade, resultante de um processo de colonização devastadora.

A ideia Constituinte inicial, era entendida como sendo um ideal comunista ou socialista, em que a pessoa, o indivíduo ou o "Camarada" era o centro da atenção constitucional, com determinação para a estatização de tudo, e sem exagero em muitos casos, até da conduta humana do indivíduo, o que fazia algum sentido, se atendermos a vontade pela liberdade e a necessidade de protecção que as famílias apresentavam.

A primeira Constituição de Angola foi aprovada no mesmo ano de 1975 e revista em dois momentos em 1977. Em 1978 é aprovada a segunda Constituição, em Setembro de 1980 é aprovada a terceira e revista em 1986 e 1987.

Os Princípios Constitucionais estruturantes, baseavam-se na edificação de um estado socialista Independente, que respeita a liberdade dos povos, com base na determinação da então carta da Organização da Unidade Africana (OUA), respeita a soberania e não a discriminação da cor, raça, credo religioso, mas que não defendia os direitos de liberdade e garantias como se adopta nas constituições modernas.

O Título dos Direitos de Liberdade e Garantias era muito mitigado, pois a inexistência do Multipartidarismo por si só também justificava o regime político vigente. Havia a pena de morte, por práticas de Rebelião Armada, Sabotagem económica e outras possíveis práticas susceptíveis de pôr em causa a segurança do estado Angolano.

As relações externas estavam voltadas aos Países Comunistas como Cuba, União Soviética, com os quais Angola tinha excelentes relações políticas e diplomáticas.

Em suma, neste regime constitucional, há uma República Popular, a

economia e os meios de produção são controlados pelo Estado, não há democracia Multipartidária mas há ditadura do proletariado, sendo estes os chamados Princípios estruturantes da Vida Constitucional do País em que o Movimento popular de Angola, é o principal operador.

A segunda fase trata-se do período em que o País começa a experimentar outra vida Constitucional, a partir de 1988/1989 e evolui para institucionalização multipartidária em que os princípios estruturantes da Constituição são a República que deixa de ser Popular, a eliminação da pena de morte, instauração dos Direitos Liberdades e Garantias, uma base económica com substrato no mercado e nas suas forças, sem pôr de parte a possibilidade da intervenção do Estado na Economia.

A relação do Estado com a Igreja se mantém, embora o Estado seja laico e sente-se que as normas constitucionais embora transitórias, reconheciam aos órgãos de soberania Presidente, Assembleia e Tribunais, competências próprias e não já poderes concentrados como era na primeira República, em que todos os poderes estavam na mão do Presidente do Partido e da República, que detinha poder Legislativo, Executivo e de algum modo Judicial.

Em Maio de 1991 Angola aprova uma nova Constituição, a mesma é revista em 1992, com o fim da guerra fria, esta Constituição, contempla o multipartidarismo. No entanto, com a guerra civil ainda activa, só em 2008 foi possível realizar novas eleições legislativas.

A terceira fase traz um Estado moderno com uma economia mais forte e já muito mais dependente do próprio mercado que da actividade estatal, com Princípios Constitucionais Estruturantes muito evidentes:

- Estado Democrático de Direito;
- Multipartidarismo;
- Separação rigorosa de poderes soberanos;
- Direitos Liberdade e garantias salvaguardado;

- Descentralização Administrativa;
- Poder Local Autárquico;
- Poder periférico da administração;
- Órgãos judiciais bem definidos tais como Procuradoria-Geral da

República, Tribunal Constitucional, Tribunal Supremo, Tribunal de Contas e Tribunais de 1ª Instância e Municipais;

- Forças Armadas, Defesa, Segurança e Ordem Interna;
- Outras responsabilidades institucionais do Estado, dos cidadãos e da sociedade em geral.

O regime político vigente em Angola é o presidencialismo, em que o Presidente da República é igualmente chefe do Governo, que tem ainda poderes legislativos.

O Tribunal Constitucional é o órgão supremo da jurisdição constitucional, teve a sua Lei Orgânica aprovada pela Lei n.º 2/08, de 17 de Junho, e a sua primeira tarefa foi a validação das candidaturas dos partidos políticos às eleições legislativas de 5 de Setembro de 2008.

Uma nova Constituição foi aprovada pela Assembleia Nacional em 27 de Janeiro de 2010, mudando várias regras políticas do país e foi criado o cargo de Vice-Presidente, figura nova que substitui a do Primeiro-Ministro;

É eleito Presidente e Vice-Presidente da República, o candidato número um e o candidato número dois da lista, pelo círculo nacional, do partido político ou da coligação de partidos políticos mais votados no quadro das eleições gerais, e estão sujeitos a um limite de 2 (dois) mandatos. O Vice-Presidente é um órgão auxiliar do Presidente da República no exercício da função executiva. Substitui o Presidente da República nas suas ausências no exterior do País, quando impossibilitado de exercer as suas funções, e nas situações de impedimento temporário, cabendo-lhe neste caso assumir a gestão corrente da

função executiva.

Aspectos que merecem uma atenção especial são os decorrentes das políticas chamadas de descentralização e desconcentração, adotadas nos últimos anos, e que remetem para a necessidade de analisar a realidade política a nível regional, sobretudo provincial e local.

1.7. A Escravatura

Para Miller (1988), em 1510, tem início o tráfico de escravos da África para a América e 1568, no Brasil, tem início a escravidão africana, onde cada senhor de engenho teve o direito de adquirir até 120 escravos por ano. Hoje, o Brasil tem a maior população negra fora da África. Quando os portugueses chegaram a África, encontraram um mercado africano de escravos largamente implementado e bastante extenso. Os africanos eram escravizados por diversos motivos antes de serem adquiridos:

- Prisioneiro de guerra
- Punição para quem fosse condenado por roubo, assassinato, feitiçaria e, às vezes, adultério
- Penhora: as pessoas eram penhoradas como garantia para o pagamento de dívidas.
- Rapto individual ou de um grupo pequeno de pessoas no ataque a pequenas vilas,
- Troca de um membro da comunidade por comida
- Como pagamento de tributo a outro chefe tribal

A taxa de mortalidade dos africanos no percurso que faziam desde o local em que eram capturados até ao litoral onde eram vendidos ou embarcados estima-se em quarenta por cento. Durante a travessia do Atlântico, a taxa de mortalidade era menor, situando-se em cerca de quinze por cento, mas com maior ou menor incidência dependendo das epidemias e das condições existentes em cada navio.

Até finais do século XVIII, Angola funcionou como um reservatório de escravos para as plantações e minas do Brasil ou de outras colónias portuguesas do continente americano.

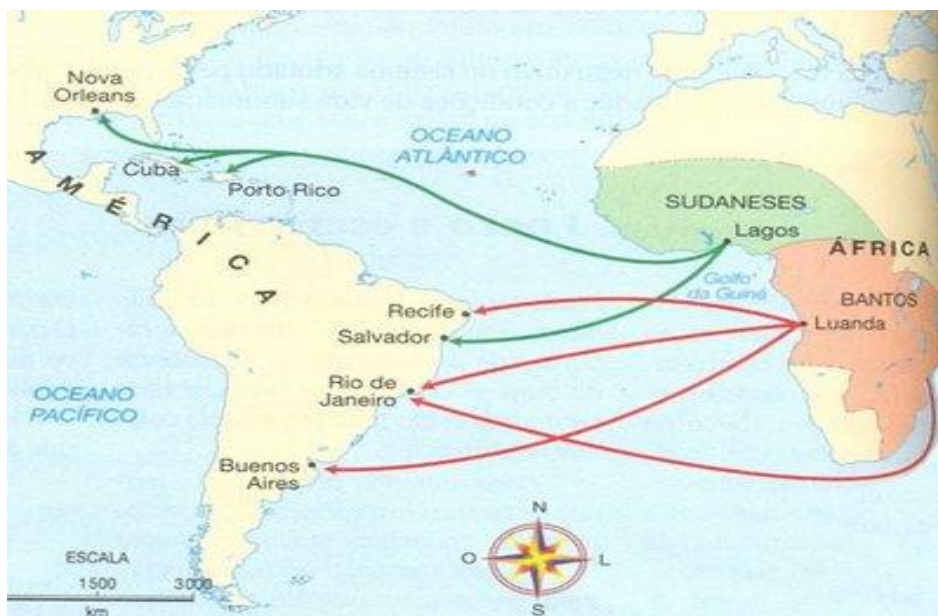


Ilustração 9 - As rotas do tráfico de Escravos angolanos para as Américas e Brasil⁷

Segundo Carvalho⁸, o conhecimento das modalidades assumidas pela escravidão em África não se deveu a uma simples curiosidade antropológica dos europeus. A luz desta ideia desse ser estudada a “informação acerca dos escravos de Angola.”

⁷ (Ilustração de Prof. Leonardo Castro - Brasil), (<http://www.encyclopedia.com.pt>), Informações sobre o projecto da "rota do escravo" : <http://portal.unesco.org/culture>.

⁸ Ver: Filipe Nunes de Carvalho, em Aspectos do Tráfico de Escravos de Angola para o Brasil no século XVII: 1. Prolegómenos do Inferno, “ informação acerca dos escravos de Angola” (1582-1583), in Monumenta Missionaria Africana - África Ocidental 1570-1599), corrigida e anotada pelo Padre António Brasio, Vol III. Lisboa 1953, (pp.227-229).

1.8. O Massacre da Baixa de Cassanje

A expropriação de terras foi um dos mecanismos utilizados pela administração colonial portuguesa para facilitar a implementação dos seus projectos. É assim que a região da Baixa de Cassanje foi destinada para a produção de algodão e exploração de diamantes. A Baixa de Cassanje é uma extensa depressão geográfica que vai da região de Malange às Lundas, com uma superfície de cerca de 80 mil Km quadrados quase do tamanho de Portugal Continental. Nesta região viviam também os bakongos, povo que tinha raízes comuns no Norte de Angola e no Congo,



Ilustração 10 - Pequeno Mercado de mandioca em Calongo, 1961⁹

⁹ Fonte: Foto do Livro de Antonio Pires Nunes



Ilustração 11 - Baixa de Cassange ¹⁰

A Baixa de Cassange foi na altura entregue à ex-Companhia de Algodão de Angola (empresa luso-belga conhecida por Cotonang) de exploração de algodão. A necessidade desta empresa transformar a região numa zona de produção de algodão fez com que fosse proibida à população local cultivarem bens do seu costume alimentar como o feijão, a batata, o milho e a mandioca, indispensáveis para angariar mais algum dinheiro e sustentar o seu agregado familiar. Com o decorrer do tempo, a fome foi-se tornando endémica.

A obrigatoriedade da produção de algodão¹¹ despoletou o ódio entre as populações, numa altura em que muitos estados africanos sob dominação colonial tinham já obtido a sua independência, influenciando bastante a atitude dos angolanos. As populações da Baixa de Cassange viviam em condições de absoluta miséria moral e material sob todos os aspectos, com epidemias, com casos flagrantes de avitaminoses e doenças infecto-contagiosas.

¹⁰ Fonte: Fotografia de Lito Martin

¹¹ Fonte: <http://petrinus.com.sapo.pt/sublevação.htm>

Ver António Lopes Pires Nunes, "ANGOLA 1961- Da baixa do Cassange a Nambuanguo" Foi professor do Instituto de altos Estudos Militares e da Universidade Lusófona, autor de várias obras, com destaque "A Guerra em Angola - 1ª parte (1961-64) e 2ª parte (1964-74)

Existiam aldeias inteiras, em que as águas no tempo das chuvas passavam pelo leito das cubatas onde dormiam e viviam, isto para satisfazerem a vontade dos representantes das autoridades coloniais e dos agentes da Cotonang, pois que estes chegavam a castigar os não obedientes com o cavalo-marinho. O aspecto mais gravoso de todo o processo da produção do algodão residia no facto de o agricultor, já com excesso de trabalho e muito mal pago, não ter tempo para cultivar a sua própria lavra, onde deveria cultivar produtos indispensáveis para sua sobrevivência, subsistência e sustentar o seu agregado familiar.

As populações ousaram protestar contra o regime colonial, para reivindicar melhores condições de trabalho, isenção de pagamento de impostos, a abolição do trabalho forçado.

A acção reivindicadora aumentou a consciência de liberdade e emancipação do povo angolano, influenciado pela degradação das condições de vida e pela independência de alguns países africanos, com destaque para o antigo Congo Belga, actual República Democrática do Congo. No dia 4 de Janeiro de 1961 as forças do exército colonial reprimiram com extrema violência as suas reivindicações, mais de dez mil camponeses da então Companhia de Algodão de Angola (Cotonang) foram assassinados por bombardeamentos **com bombas “napalm”** de aviões da Força Aérea Portuguesa, que fora chamada para reprimir as manifestações. Segundo Camacho¹² (Agosto de 2002), *“A operação que pôs cobro à revolta dos camponeses da Baixa de Cassanje, em Angola, no início de 1961, terá sido o maior massacre cometido pelos militares portugueses no Ultramar. Mas a verdadeira dimensão desta tragédia, que começou com uma greve nos campos de algodão e descambou em bombardeamentos de napalm, permanece desconhecida...”*. O massacre foi omitido à opinião pública. Os camponeses assassinados estavam apenas munidos dos seus instrumentos de trabalho e milhares de camponeses pagaram com a vida a sua acção de protesto. A

¹² Revista grande Reportagem, Ultramar Secreto, Cassanje: a história de um massacre; Baixa de Cassange, Texto de Francisco Camacho, O Massacre que veio do céu. Agosto de 2002.

revolta dos camponeses da Baixa de Kassange constituiu na altura um sinal inequívoco de que os angolanos não estavam mais dispostos a suportar a opressão e a repressão colonial e de que estavam determinados a lutar pela sua liberdade, quaisquer que fossem os sacrifícios a consentir.

2. Programas Educativos e Formativos de Educação para a Cidadania Democrática: Angola no contexto dos países da SADC

Em termos institucionais, a SADC¹³ é Organização Internacional sub-regional da África com 15 Estados Membros: Angola, África do Sul, Botswana, Lesotho, Madagascar, Maláui, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Suazilândia, Seychelles, República Democrática do Congo República Unida da Tanzânia, Zâmbia e Zimbábue.

A visão da SADC é de um futuro comum, um futuro numa comunidade regional que garantirá o bem estar económico, a melhoria dos padrões e da qualidade de vida, a liberdade e a justiça social, paz e segurança dos povos da África Austral. Esta visão comum está enraizada nos valores e princípios comuns e nas afinidades históricas e culturais existentes entre os povos da África Austral.

A Missão da SADC é: "Promover o crescimento económico e o desenvolvimento socioeconómico sustentáveis e equitativos, através de sistemas produtivos eficientes, de uma maior cooperação e integração, da boa governação, e da paz e da segurança duradouras, por forma a que a Região possa emergir como um participante competitivo e eficaz nas relações internacionais e na economia internacional".

A prossecução desta missão é orientada pelos seguintes princípios, estipulados no Artigo 4º do Tratado da SADC:

¹³ SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral constituída por 15 Estados membros, fundada em 1992.

- a) Igualdade de soberania de todos os Estados Membros;
- b) Solidariedade, paz e segurança;
- c) Direitos humanos, democracia e estado de direito;
- d) Equidade, equilíbrio e benefício mútuo;
- e) Resolução pacífica de disputas.

A Agenda Comum da SADC é apresentada no Artigo 5º da Emenda do Tratado, assim como no Relatório da Revisão das Operações das Instituições da SADC, e integra as políticas e as estratégias da Organização. As políticas da SADC visam:

- ✓ Promover o crescimento económico e o desenvolvimento socioeconómico sustentáveis e equitativos que garantirão o alívio da pobreza com o objectivo final da sua erradicação;
- ✓ Melhorar o padrão e a qualidade de vida dos povos da África Austral e apoiar os socialmente desfavorecidos, através da integração regional;
- ✓ Promover valores, sistemas políticos comuns e outros valores compartilhados que são transmitidos através de instituições que sejam democráticas, legítimas e eficazes;
- ✓ Consolidar, defender e manter a democracia, a paz, a segurança e a estabilidade;

Foram criados o Plano Estratégico Indicativo para o Desenvolvimento Regional, vulgo RISDP, e o Plano Estratégico Indicativo para o Ógão (SIPO) são instrumentos orientadores. O RISDP contem as principais prioridades e acções sócio-económicas, o SIPO contém acções que visam facilitar o alcance dos objectivos do RISDP. Com estes dois instrumentos a SADC posicionou-se melhor para uma interacção eficaz com os parceiros de cooperação internacionais (ICPs) como um bloco.

Segundo o relatório do Secretário Executivo da SADC 2012/2013, relativamente ao Programa De Desenvolvimento Social e Humano De Dimensão Regional, durante o período em análise, a promoção e a facilitação da implementação de programas na área de Desenvolvimento Social e

Humano e Programas Especiais mantiveram-se na lista de prioridades do Secretariado. Os principais acontecimentos e tendências registados neste sector incluíram os aspectos que se seguem:

2.1. Educação e Desenvolvimento de Competências

O crescente reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de competências e do ensino técnico-profissional rumo ao crescimento social e económico foi uma das grandes conquistas da Região. A percepção de que o ensino teórico é superior em matéria de valor em relação ao ensino técnico parece ter mudado. Regista-se um interesse crescente na elaboração de políticas sobre desenvolvimento de competências e Ensino e Formação Técnico-Profissional (EFTP) e alguns países estão a avançar graças à sua mudança de paradigma. O Ensino e Formação Técnico-Profissional foi incluído no Programa de Trabalho Decente da SADC durante o período em análise.

- ✓ O Programa de Educação e de Desenvolvimento de Competências (ESD) da SADC está a apoiar a realização de uma análise comparativa das políticas nacionais de ensino técnico-profissional em alguns Estados Membros com vista a facilitar a harmonização do desenvolvimento de competências na Região.
- ✓ O Programa de ESD colabora com a UNESCO no Projecto "Better Education for Africa Rise (BEAR)" apoiado pelo Governo da República da Coreia em cinco Estados Membros da SADC com a finalidade de operacionalizar algumas das áreas do Quadro Estratégico e Programa de Acção de EFTP da SADC.
- ✓ Foi criado o Comité do EFTP da SADC, de que fazem parte a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO. O Comité acordou em facilitar a elaboração de um acordo sobre as definições comuns relativas ao EFTP para, entre outros aspectos, promover a elaboração de políticas de desenvolvimento de competências.

- ✓ Outra conquista assenta na elaboração e aprovação da Política-Quadro Regional sobre Ensino Aberto e à Distância (EAD), que reconhece o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação para aumentar o acesso à educação de qualidade e elevar o nível das competências e qualificações. No que respeita ao desenvolvimento de capacidades, 16 profissionais de EAD provenientes de países membros do Fundo Africano de Desenvolvimento (FAD/ADF) estão a beneficiar de formação de longa duração ao nível de Certificado em EAD no Instituto Superior de Ensino Aberto e à Distância do Botswana (Botswana College of Distance and Open Learning - BOCODOL), e o primeiro grupo deverá ser graduado em Agosto de 2013.
- ✓ Foi assinado um Memorando de Entendimento entre o Secretariado da SADC e dois Centros de Especialização (CoS/CdE), nomeadamente Universidade Aberta da Tanzânia/Open University of Tanzania (OUT) e Malawi College of Distance Learning (MCDE). Os dois Centro de Especialização (CdE) vão formar profissionais de EAD através de cursos de curta duração nas áreas de formação de professores de ensino secundário, para eliminar as lacunas existentes em matéria de profissionais de EAD na Região e garantir a concepção e a ministração de programas de EAD de qualidade em toda a Região. Pelo menos 54 profissionais deverão ser formados em diversas áreas de EAD. De igual modo, cerca de 28 profissionais de EAD iniciaram a sua formação nos níveis de Diploma e Mestrado em EAD em Julho de 2013.

2.2. Desenvolvimento e Manutenção de Potenciais Humanos

O Relatório da avaliação intercalar do Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento, de 2013, faz uma avaliação relativa ao Desenvolvimento e Manutenção de Potenciais Humanos na SADC, fundamentalmente no âmbito da educação como se apresenta a seguir:

No ano 2000, a SADC aprovou um Protocolo sobre Educação e Formação para promover um sistema de educação regionalmente integrado e harmonizado, particularmente no respeitante a questões de acesso, equidade, relevância e qualidade de ensino. Alguns quadros internacionais e continentais de promoção do desenvolvimento do ensino foram adoptados pelos Estados Membros da SADC, abrangendo objectivos de Educação para Todos (EFA), Objectivos de Desenvolvimento para o Milénio (MDGs), a Estratégia da Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD) para a educação e o Plano de Acção da Segunda Década de Educação da União Africana.

Reconhecendo a necessidade de fazer parte da global village, num âmbito alargado, e do continente africano, em particular, a SADC procurou alinhar as suas políticas e estratégias com esses quadros.

O objectivo geral da Área de Educação e Formação da SADC é de desenvolver e manter os potenciais humanos, criando um sistema de formação integrado na região. Foi aprovado um Plano Regional de Implementação da Educação e Formação que abrange o Protocolo da Educação e Formação. Medidas concretas foram tomadas pelos Estados Membros (MS) para aplicar o Protocolo nos seus países. Acções em prol dos pobres resultaram na adopção de uma série de medidas abrangentes concebidas em apoio de grupos desfavorecidos. Abrange áreas como educação da Primeira Infância (ECD), escolas primárias em áreas carentes e a disponibilização de uma segunda oportunidade à juventude não escolar. Vários programas foram criados para melhorar a qualidade do ensino, incluindo, entre outros:

- A elaboração de Quadros Nacionais de Currículos para todos três subsectores, Pré Primário, Primário e Secundário; e
- Práticas pedagógicas inovadoras para o pleno desenvolvimento dos alunos; atenção e apoio no ensino e aprendizagem através de ensino correctivo, apoio especial para crianças com deficiências.

A implementação do Protocolo da Educação e Formação da SADC tem sido muito eficaz e bem sucedido, a exemplo:

- ✓ Em 2011 o número de estudantes internacionais nas universidades públicas sul-africanas foi estimado em 69 000, destes, cerca de 51 000 eram oriundos da região da SADC.

Tem havido um progresso notável nos Estados Membros quanto a ensino básico para todos; com ênfase na capacitação de funcionários de educação no campo de formação de professores.

A SADC está actualmente a desenvolver várias políticas regionais tais como:

- Política regional de Sistemas Informáticos de Gestão do Ensino;
- Política regional de Educação e Formação Técnica e Vocacional;
- Política regional de Ensino Remoto Aberto (ODL);
- Política de Quadro Regional de Qualificações; e
- A Revitalização do Ensino Superior na região.

Foram constatados diversos progressos em áreas de intervenção que abaixo destacamos:

- i. Garantia de Qualidade e Quadro Regional de Qualificações (RQF; acompanhado pela criação de equivalências, harmonização e uniformização de sistemas de qualificações, exames, certificações e acreditação na Região):
 - Foi criado um esboço de Portal de Qualificações da SADC que abrange um banco de dados das qualificações existentes na região. Foi criada uma Comissão Técnica de Acreditação e Certificação (TCCA) que tem estado a trabalhar em mecanismos para reforçar sistemas de garantia de qualidade e a desenvolver um Quadro Regional de Qualificações (RQF).
- ii. Relativamente a operacionalização do Ensino Remoto Aberto (ODL) na SADC destacamos a seguinte informação:

- Em 2008 foram criados dois Centros de Especialização em ODL;
- Foi criada uma Comissão Técnica Regional de ODL que se reúne anualmente. Considerável progresso em ODL tem sido feito na SADC, estando-se a trabalhar para criar mais centros ODL. Há planos para estabelecer gestão de qualidade, sistemas de responsabilização, bem como M & E (monitorização e avaliação) e reportagem para os estados membros da SADC.
- Criação de Sistema Informático de Gestão do Ensino (EMIS): Embora normas e padrões regionais para Sistemas Informáticos de Gestão do Ensino tenham sido criados, os mesmos ainda estão por ser integralmente aplicados nos estados membros usando uma abordagem dirigida a resultados.
- Foi aprovada a criação de uma Estratégia Regional de Informação, Educação e Comunicação.

Igualmente foram Estabelecidas Prioridades de Medidas e Orientações Políticas, a curto prazo/imediato e a medio e longo prazo, que abaixo ressaltamos:

No tocante a Curto Prazo / Imediato, tendo em vista a importância do ensino superior, terciário vocacional e informal, incluindo o desenvolvimento geral de aptidões orientadas para o mercado, a Subdirecção do Ensino e Formação, tem como orientação rever o equilíbrio de esforços relativos aos ensinos Primário e Secundário. Com base em consultas dos estados membros, programaticamente, a prioridade no próximo ciclo de programação deve ser a seguinte (*não em ordem prioritária*):

- i. Finalização do Quadro Regional de Qualificações e tomada de medidas para implementar as suas disposições, sem demora;
- ii. Educação da Primeira Infância que continua a ser um desafio na maioria dos estados membros;
- iii. Ensino e Formação Técnicos e Profissionais (TVET) / Capacitação;
- iv. Ensino Remoto Aberto;

- v. Qualidade de ensino e garantia de qualidade;
- vi. Proposta de políticas relativas ao Desenvolvimento Sustentável e Integrado no Ensino; e
- vii. Informação para a Gestão da Educação (EMIS), criação de Monitoria e Avaliação (M & E), visando especialmente o ensino superior e terciário, TVET e informal. Também se deve manter a monitorização do que acontece a nível primário e secundário para evitar possíveis derrapagens indesejáveis de progressos louváveis feitos até aqui.

A nível Institucional, varias preocupações são equacionadas a saber:

Os programas da SADC têm de ser mais dirigidos a resultados com foco nos ganhos feitos;

- i. Avaliação do impacto do ensino;
- ii. Criação de um conjunto de aptidões comuns (e indicadores) a ser alcançado por todos estados membros da SADC com autoavaliação pelos Governos, revisão por pares do país e avaliação regional para que os países se comparem à luz do desempenho dos outros estado membros.

No que concerne as medidas e prioridades a Médio a Longo Prazo, destacamos o seguinte:

- i. Os estados membros têm de ser abrangentes nas suas abordagens, forjando laços mais fortes entre o Sector de Ensino e Formação e outros como a Ciência, Tecnologia e Área de Intervenção Inovadora, maximizando sinergias entre todos sectores principais, conforme adequado.
- ii. Ao mesmo tempo que esforços são feitos no ensino primário e secundário, é necessário examinar a continuidade de ensino e formação para assegurar que os estados membros da SADC acompanhem o desenvolvimento global.

2.3. Etapas de Desenvolvimento

O Programa ANGOLA 2025¹⁴, na sua versão resumo de 2008, mostra-nos duas grandes etapas de desenvolvimento de África Austral nos períodos de 2006 a 2015 e de 2016 a 2025 que passamos a transcrever:

A **etapa de 2006 a 2015**, proporciona a criação de condições favoráveis no contexto internacional (a partir do final da primeira década do século) combinada com avanços nas negociações e acordos políticos no continente africano (especialmente na África Austral) e a maturação dos seus resultados, gera um processo de mudança e recuperação da economia continental. Na fase dois, a África Austral tenderá a apresentar as seguintes características:

- superação dos conflitos nacionais e das tensões sociais internas nas nações da região, criando um clima de estabilidade política e social na África Austral, incluindo Angola, resultado de negociações com o apoio da União Africana;
- contenção das tensões políticas na zona dos Grandes Lagos, resultado das iniciativas negociadoras da União Africana e da SADC, incluindo Angola, reduzindo os factores de instabilidade na parte norte da SADC e as pressões migratórias na região;
- avanço das negociações e acordos de cooperação no NEPAD e na SADC, com convergência das políticas macroeconómicas, evoluindo, embora de forma lenta, na direcção da constituição da União Aduaneira regional;
- criação da Zona de Comércio Livre (SADC);
- crescimento moderado da economia da África Austral, mas forte nos países produtores de petróleo, com redução das desigualdades de desempenho dos países membros e melhoria das condições sociais e da qualidade de vida interna;

¹⁴ ANGOLA 2025- Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo, do Executivo Angolano.

- consolidação do Golfo da Guiné como importante centro mundial de produção e exportação de petróleo e de gás natural, com diversificação das parcerias;
- intensificação da integração económica externa da África Austral, incluindo a assinatura de acordos comerciais bilaterais (China, Rússia e Índia) e com a União Europeia;
- um número reduzido de países da África Austral consegue atingir a maioria dos objectivos do Millenio.

A **etapa de 2016 a 2025**, segundo o documento Angola 2025, será um período de mais de dez anos de mudanças e estabilidade na África e no contexto mundial, ao longo das fases um e dois, possibilitará a intensificação do crescimento económico, impulsionará a consolidação da paz e segurança no continente acompanhado da intensificação do crescimento económico e da melhoria das condições sociais. Na fase três da trajectória, a África tenderá a apresentar as seguintes características:

- Consolidação da paz e da segurança na África Austral, assegurando a estabilidade política e social da região;
- Criação de um ambiente de estabilidade política e distensão na zona dos Grandes Lagos, com uma aproximação com a SADC e ampliando as parcerias com Angola;
- Ampliação dos países membros da União Aduaneira (SADC) e avanço progressivo na formação de um Mercado Comum, com aumento da convergência das políticas macroeconómicas, externas, tributárias, laborais, e monetária (livre movimento de mercadorias, capital e cidadãos), com novo equilíbrio interno facilitado pela emergência de Angola;
- Elevado crescimento da economia da África Austral, designadamente dos países produtores do gás natural, com significativa redução das desigualdades de desempenho dos países membros e ampla melhoria das condições sociais e da qualidade de vida interna;

- Consolidação do Golfo da Guiné como importante centro mundial de produção e exportação de petróleo e de gás natural;
- Consolidação da integração económica externa da África Austral com múltiplos acordos comerciais e económicos. Articulação e cooperação com a CEEAC (Comunidade Económica dos Estados da África Central), podendo admitir-se a fusão das duas organizações.

3. Análise comparativa dos sistemas educativos

Educação na África Subsariana

Historicamente, o sistema de ensino Africano baseia-se no legado colonial. A maioria dos países, em Angola por exemplo, a escola secundária é dividida em duas partes: Educação Geral e a Formação Profissional, esta abordagem é muito semelhante à de Portugal.

Em 2001, a renda bruta por pessoa em África era 671 dólares americanos enquanto os Estados Unidos, situou-se em 34 mil dólares americanos. Vários fatores, tais como a pobreza, conflitos e doenças, estão retardando o avanço escolar em África. A guerra civil em Moçambique e Angola devastaram os sistemas de ensino nos dois países. Segundo Oduaran e Oduaran (2005), as estratégias actualmente utilizadas para melhorar a divulgação dos planos de educação incluem a admissão de pessoas com idade adulta, os programas de aprendizagem à distância e on-line de aprendizagem aberta e acreditação das competências adquiridas.

Depois de suas independências nos anos 60-70, os países da África Subsaariana têm feito grandes esforços para melhorar o seu sistema de ensino. O número de alunos matriculados na escola aumenta a cada ano em cerca de 5 por cento (Ndoye 2008), embora na década de 80, a crise económica que se seguiu à crise do petróleo levou a alguma estagnação no número de matrículas nas escolas.

Apesar de algumas diferenças entre os países Africanos no que diz respeito aos esforços em matéria de educação (como Botswana e Zimbabwe que tinham um bom desempenho), a situação global da educação em África é pouco sombria.

A Conferencia de Jomtien (1990), realizada na Tailândia, teve como tema a Educação para Todos e como foco central a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nessa Conferencia foi tomado como principio a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual consta que “ Toda pessoa tem direito à educação” verificaram que seria necessária uma Ação para que esse desiderato fosse cumprido, uma vez que a educação não tem chegado para Todos, segundo os dados que se seguem “ mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário”, “ mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e que o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento, “ *Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais*” Enfatizaram também que, durante a década de 80 os problemas sociais e económicos, contribuíram para a deterioração da educação. Mas, no inicio de 90 as provisões para o futuro eram otimistas, uma vez que muitos feitos científicos e culturais eram descobertos a todo o momento, e graças à tecnologia avançada, o poder de comunicação eram pontos positivos para se pensar e melhorar a educação.

No entanto, a África subsaariana tinha algumas tendências positivas na educação, a saber:

Ndoye (2008) resume as tendências escolares positivas na África subsaariana

- Expandir a capacidade de admissão em todos os níveis de ensino. Pode-se ver a promessa de aumentar o acesso à educação e o aumento do número de diplomados no futuro.

- Taxa de transição aperfeiçoada para aumentar a retenção. Esta tendência deve ajudar a gerir os alunos, especialmente para lhes permitir continuar os seus estudos (ao nível primário e secundário do 1º ciclo), e fazer com que o acesso ao ensino superior seja para todos, começando com o acesso ao nível secundário.
- Aumento significativo em termos de equidade entre homens e mulheres que deveriam, em correlação com o aumento do número de entradas disponíveis e melhorar a taxa de transição para agilizar e facilitar o aumento de matrículas das mulheres.
- Aumentar o investimento em educação sob a forma de dotações do orçamento nacional e do aumento da ajuda internacional.
- Taxa de alfabetização aumentada substancialmente.

O Banco Mundial (2008) enumera vários factores que influenciaram a propagação do ensino secundário na ASS. Um deles é o programa Educação para Todos que teve dois grandes impactos sobre a Educação: a crescente demanda por acesso ao ensino secundário e o início de uma luta para adquirir os recursos necessários para o reforço e melhoria do ensino secundário.

Outro desses factores corresponde às exigências da globalização. Na verdade, a globalização obriga os trabalhadores a um certo grau de conhecimentos e competências, técnicas de resolução de problemas e a capacidade de analisar e aplicar informação. Para transmitir esses conhecimentos, o Sistema Educativo deve adaptar-se e criar um nível de ensino baseado num modelo que se adequa à situação do mundo actual.

Um terceiro factor é o aumento do número de anos de estudo em todo o mundo. Este aumento do número de anos de estudo no ensino secundário corresponde à explosão do conhecimento, devido ao rápido desenvolvimento da tecnologia. O aumento da demanda para a Educação tem levantado questões sobre a governação e a administração do Sistema Educativo e a sua obrigação de prestar contas.

Assistimos ao surgimento de questões como: Qual deve ser a estrutura, conteúdo e objectivos do programa de educação? Como avaliar o nível de aprendizagem? Qual deve ser a formação de professores? Qual é o nível de autonomia que as escolas devem ter?

A exigência da obrigação de prestar contas é um outro fator. A sociedade civil e os administradores públicos exigem que o sistema de ensino preste contas de várias maneiras. Por exemplo, espera-se que garanta um certo nível de aprendizagem aos alunos e apresente um relatório sobre o estado de aprendizagem aos pais e à comunidade.

O último fator é o aumento das parcerias público-privadas. O ensino secundário é um bem colectivo implementado pelo Governo e o sector privado. Neste contexto, o Governo deve estabelecer marcos regulamentares que obriguem as escolas privadas a oferecer um ensino de qualidade. As escolas particulares devem ser monitoradas para que elas respeitem normas mínimas e sejam transparentes.

Refere Ndoye (2008), que o sistema de ensino da África subsaariana enfrenta os seguintes obstáculos:

1. Número insuficiente de cidadãos educados: Apesar de ganhos significativos que foram observados no sistema de educação em África, o continente continua sendo um dos mais afetados pelo analfabetismo no mundo, com uma taxa de 40% comparativamente a uma taxa de 18% a nível mundial. O Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE) no mundo continua bastante baixo.
2. Difusão não equitativa da educação: A África é assolada por uma distribuição desigual da educação. Encontramos uma maior desigualdade em áreas rurais que são povoadas por 71% de pessoas e onde a taxa de escolarização primária bruta é de 70,9% e onde a taxa de conclusão do ensino primário foi de 28% em 2008 comparativamente a 103,5% e 61%, respectivamente, das áreas urbanas. Além das diferenças entre as populações rurais e urbanas e entre ricos e pobres,

existem também as desigualdades de gênero que reforçam o problema da África, se levarmos em conta o importante papel das mulheres na área da saúde, nutrição e controle da população dentro das famílias.

3. O mau desempenho dos sistemas de ensino: Um terceiro obstáculo que o Sistema Educativo Africano enfrenta é a baixa produtividade devido ao desperdício de recursos. As taxas de recuperação de cursos e de abandono escolar eram elevados a tal ponto que em 2002-2003, em média 40% das crianças que entravam na escola não terminavam o ensino primário (Ndoye 2008).
4. Má qualidade da educação: A pesquisa revelou que, devido a muitos factores, cerca de metade dos alunos da África subsaariana, que termina o ensino primário não tem o domínio de competências básicas. Isto é devido à falta de professores qualificados e supervisores, a falta de materiais pedagógicos, a falta de tempo de aprendizagem e uma má gestão das escolas. Além disso, existe uma lacuna em termos de programas de desenvolvimento para as crianças.
5. Inutilidade das aprendizagens escolares: Ndoye (2008) enfatiza que em todos os níveis da Educação, as ligações entre os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento económico, cultural e social são baixos. Isto é devido em grande parte à herança colonial e seus efeitos sobre a Educação. Além disso, numa perspectiva macroeconômica, a planificação para a Educação é pouco integrada à planificação do desenvolvimento nacional, que não favorece nunca abordagens destinadas a desenvolver as capacidades nacionais.

Depois de destacar os obstáculos mencionados acima, Ndoye (2008) recomenda algumas reformas que poderiam transformar o sistema educativo na ASS. Primeiro, a direção geral da reforma da Educação em África deve ser pensada a longo prazo para garantir consistência e durabilidade das mudanças concretas que serão tomadas.

A planificação e o financiamento da educação devem ser priorizados e vinculados às necessidades geradas pela evolução da ciência e da tecnologia em todo o mundo. Em segundo lugar, as políticas devem ser orientadas para o acesso equitativo de todos e na intensificação dos esforços para alcançar a educação primária universal para todos. Há também a necessidade de responder de forma eficaz ao aumento da demanda para a educação.

Para isso, é preciso descentralizar a construção de escolas e da administração de modo a ir ao encontro da participação da comunidade. É preciso também analisar os programas de formação para adequar as competências que os jovens devem adquirir, a fim de atender à demanda do contexto socio-económico. Além disso, deve-se diversificar o programa de formação técnica e profissional para atender às necessidades da economia paralela. Finalmente, temos de re-legitimar o papel do serviço público no que concerne à educação superior e à pesquisa de modo a reorientar o ensino e a formação e a tentar melhorar a identificação, a avaliação e o reforço do potencial e as forças do desenvolvimento nacional.

Ao analisarmos o Relatório Anual da ONU (RANU, 2013) contamos as diferenças verificadas ao nível da educação em Angola, África do Sul, Moçambique e Zâmbia. Assim, Angola (desenvolvimento humano baixo) ocupa o lugar 148 em 186 países, África do Sul (desenvolvimento humano médio) situa-se no lugar 121, Moçambique (desenvolvimento humano baixo) está no lugar 185 e a Zâmbia (desenvolvimento humano baixo) na posição 163.

Podemos compreender melhor estas diferenças ao analisarmos alguns indicadores parcelares considerados para a análise da Educação nestes países. Deste modo, Angola revela uma satisfação com a educação de 42% e uma taxa de abandono escolar de 68%. África do Sul, apresenta uma satisfação com a educação de 69% e uma taxa de abandono escolar de 23%. Moçambique, apresenta uma satisfação com a educação de 63% e uma taxa de abandono escolar de 68%. Por fim a Zâmbia, revela uma satisfação com a educação de 63% e uma taxa de abandono escolar de 47%.

Capítulo II: O Sistema de Ensino Angolano e os Programas Educativos e Formativos de Educação Para a Cidadania

“Tudo está bem ao sair das mãos do autor das coisas; tudo degenera entre as mãos do homem”

Jean Jacques Rosseau

“a natureza, criada por Deus, é a expressão da felicidade, igualdade, bondade e verdade. A civilização, criada pelos homens, é a expressão da infelicidade, das desigualdades, das injustiças, dos artifícios e das falsidades”.

Jean Jacques Rosseau

Capítulo II: O Sistema de Ensino Angolano e os Programas Educativos e Formativos de Educação Para a Cidadania

Como consequência da política educativa herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem político-militar e económico-social registados após a Independência Nacional e que prevalecem até ao momento, a República de Angola ainda conhece atrasos significativos no domínio educativo, sendo actualmente na África Subsaariana um dos países com as mais elevadas taxas de analfabetismo literal e de Subescolarização, facto que condiciona negativamente o processo de recuperação e estabilização económica e social rumo ao desenvolvimento, de facto, apesar da evolução económica que Angola vem apresentando, o aspecto social mantém-se em estagio deficitário.

Neste âmbito, o processo em curso visando a criação de condições de estabilidade macroeconómica para a implementação de medidas de políticas de ajustamento estrutural, consolidação da edificação de uma sociedade democrática e de direito, recuperação socioeconómica e reconciliação nacional impõe necessariamente a adopção de políticas educativas integradas e sustentáveis que, em primeira instância, contribuam para o desenvolvimento do capital humano, redução das desigualdades sociais e para o progresso humano, onde, por conseguinte, a Educação assume um papel preponderante, tendo em conta a sua importância, dimensão, impacto e abrangência.

Vários documentos foram concebidos e elaborados, nomeadamente a Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação de 2001-2015,

feito em Luanda aos Agosto de 2001, o Plano de Acção Nacional de Educação para todos (PAN/EPT), a Estratégia de Formação de Quadros (2010) e tantos outros. O seu objectivo fundamental é o de dar a conhecer as linhas gerais e específicas (diagnóstico) e o prognóstico a curto, médio e longo prazos do Sistema de Educação, no sentido de se equacionar e formular medidas e acções estratégicas no âmbito da Estratégia Global para a saída da crise adoptada pelo Governo em 1999. E ainda a implementação de Recomendações de Conferências Regionais e Internacionais no domínio da Educação que engajam o nosso País, nomeadamente, o Decénio Africano de Educação, instituído pela OUA, o Quadro de Acção do Fórum Mundial sobre Educação Para Todos e o Decénio das Nações Unidas de Alfabetização Para Todos, cujos compromissos se estendem até 2015.

O ensino formal, é feito em língua portuguesa; no entanto existe a nível Governamental fundamentalmente do Departamento Ministerial de tutela discussões sobre a aplicação de línguas nacionais no currículo do ensino primário que vai da primeira a 6ª classe.

1. O Sistema de Ensino antes e após a Independência de Angola

De acordo com documentos do Ministerio da Educção¹⁵, após a independência Angola defrontou-se com a existência de um sistema educativo totalmente semelhante ao modelo português com infraestruturas escolares genericamente localizadas nos centros urbanos, com fraca acessibilidade e equidade relativamente às populações autóctones, de que resultavam em taxas de escolarização muito reduzidas e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% da população. Em 1977 Angola adoptou o seu sistema de educação, implementado em 1978 e caracterizado essencialmente por uma

¹⁵ Estrategia Integrada Para a Melhoría do Sistema de Educação
Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola
Balanço-Conselho-Direcção-MED, visitado dia 06.03.2014

maior oportunidade de acesso a educação e a continuação dos estudos, do alargamento da gratuitidade e o aperfeiçoamento permanente do pessoal docente.

Angola, dispunha somente de cerca de 25 mil professores e mal formados. O maior impacto do novo sistema de educação foi a explosão escolar que se traduziu na grande afluência da população às escolas, pois se em 1974 estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número era já superior a 1,8 milhões. Segundo a mesma fonte (MED) não foi possível manter esses indicadores, pois que o país, apesar de independente continuou em guerra com acções armadas, cujas consequências se faziam sentir principalmente nas zonas rurais. Daí resultaram efeitos profundamente nocivos que se reflectiram nas infraestruturas escolares, pois inúmeras escolas foram destruídas.

Em 1986¹⁶, foi efectuado pelo Ministério da Educação um Prognóstico do Sistema de Educação que permitiu fazer uma auscultação das debilidades e necessidades do sistema.

Em função das mudanças operadas no sistema político-económico a partir de 1990, Angola abandona o sistema mono partidário e envereda para o sistema político multipartidário e da economia de mercado o que acarretou mudanças na política educativa. A guerra em Angola sempre foi uma constante desestabilizadora e provocadora de um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. Grandes fluxos de população dirigiram-se para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias nomeadamente, Lubango, Benguela, e principalmente Luanda.

Em 1993¹⁷, foi realizada a Mesa Redonda sobre o anteprojecto da Lei de Bases do Sistema de Educação com vista a recolher pareceres de diferentes

¹⁶ Relatório de Balanço realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação, de Março a Junho de 1986.

sectores sociais sobre os vários projectos já existentes no quadro da Reforma Educativa, contribuindo para a sua actualização.

Perante à gravidade da situação existente o Ministério da Educação procurou adoptar um quadro de medidas que, por não serem estruturantes, apenas adiam os problemas existentes e criavam outros, nomeadamente o aumento dos turnos de aulas com conseqüente redução da carga horária semanal. A passagem, primeiro para 3 turnos e, posteriormente, na maioria das escolas, para 4; cresceu consideravelmente o rácio aluno/professor, chegando nalguns casos, a atingir entre 90 a 100 alunos por professor.

Em consequência destes dois factos, a qualidade do ensino baixou ainda mais e cresceu o índice de reprovações, a estes factos acresciam-se:

- As sequelas da guerra, que haviam provocado o êxodo das populações rurais para os principais centros urbanos, agudizando as assimetrias regionais;
- A existência de um parque escolar, por si só insuficiente, bastante destruído pelo conflito político-militar;
- No ano lectivo 1994/95 foram matriculados cerca de 101 mil crianças o que equivale a uma taxa bruta de matrícula na ordem dos 15%. A população em idade escolar dentro do Sistema Escolar, dos 6 aos 14 anos era de 4.290.000 e fora do sistema era de 2.020.442, aproximadamente 41,3%.
- No ano lectivo de 1996, cerca de 70% da população angolana em idade escolar dos 6 aos 14 anos, corria o risco de cair no analfabetismo, por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Segundo estimativas a taxa de analfabetismo era de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões eram mulheres.

¹⁷ Doc. Sistema Educação Governo de Angola, Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação em Angola, ao longo dos 35 anos de Independência.

- Em 1997, cerca de 3 milhões de pessoas deslocadas, procuravam os serviços de educação em locais onde se haviam fixado, sem que, no entanto, estivessem criadas as necessárias condições para o seu atendimento

No final de 1998, o país voltou a cair numa nova situação de guerra aberta, agravando-se ainda mais o quadro sociopolítico e educacional angolano. Para atenuar o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados no ensino primário, o horário triplo e as turmas pletóricas, com 60 a 80 alunos.

Em 2001, a Assembleia Nacional da Republica de Angola aprova a Lei de Base do Sistema de Educação, a Lei 13/01, de 31 de Dezembro, implementado a partir de 2004, tendo como suporte o Plano de Implementação Progressivo do Novo Sistema de Educação, aprovado pelo Decreto nº 2/05 de 14 de Janeiro, com base nas disposições combinadas da alínea f) do artigo 112º e do artigo 113º, ambos da lei constitucional, que estabelece as bases legais para a Realização da 2ª Reforma Educativa em Angola, cujos objectivos gerais são: A expansão da Rede Escolar; a melhoria da Qualidade de Ensino; o reforço da eficácia do Sistema de Educação e a Equidade do Sistema de Educação.

O desafio da competitividade e da prosperidade económica dentro do contexto contemporâneo, exige um o sistema de Educação que garante níveis de inclusão social, cidadania activa e a realização pessoal e profissional. Segundo os documentos do MED, no contexto da Reforma Educativa em curso, o Executivo Angolano atribui importância fundamental a valorização do factor humano como condição essencial para levar a bom termo, o processo de mudança do Sistema de Educação e da reconstrução do País. Isto implica o crescimento rápido de acesso a educação de qualidade para as crianças, jovens e adultos como uma das condições necessárias para a promoção da paz e da cidadania, de um lado, e de outro lado como uma das bases estratégicas para a erradicação da pobreza e para o desenvolvimento do país.

Universalizar a educação e em simultâneo garantir a formação do cidadão que o mundo actual requer, é hoje, o maior desafio do Governo de Angola. A educação é, uma questão chave para o desenvolvimento sustentável e equitativo da sociedade angolana.

De acordo com o cronograma da Reforma Educativa, a etapa de Implementação do novo Sistema de Educação comporta cinco fases que poderão coexistir entre elas, tal como se apresenta:

Primeira fase: Preparação (2002-2012)

Segunda fase: Experimentação (204-2010)

Terceira fase: Avaliação e Correção (2005-2010)

Quarta fase: Generalização (2006-2011)

Quinta fase: Avaliação global (a partir de 2012)

2. Estrutura e Organização do Sistema de Educação

O Sistema de Educação actual abrange 3 (três) níveis de Ensino, sendo o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Superior. Os dois primeiros níveis são geridos pelo Ministério da Educação e o terceiro pelo Ministério do Ensino Superior.

No novo Sistema, o Subsistema do Ensino Geral é constituído por, um Ensino Primário de 6 Classes (básico obrigatório), contrariamente o anterior sistema.

A República de Angola vive hoje, uma etapa de transição do Sistema de Educação em extinção aprovado em 1977 e em vigor desde 1978 e publicado a coberto do Decreto Nº 40/80 de 14 de Maio, para um novo Sistema de Educação, aprovado pela Lei Nº 13/01 de 31 de Dezembro, que iniciou a sua implementação em 2004 (com o início da experimentação) e com a (avaliação global) com início em 2012.

A Fase de Experimentação dos novos materiais pedagógicos, nos subsistemas de Ensino Geral e de Formação de Professores, teve início em

2004, nas primeiras classes de cada nível de ensino, nomeadamente 1^a, 7^a e 10^a classes. De acordo com a estratégia de implementação do novo sistema de educação, a Fase de Experimentação para o Subsistema do Ensino Geral, no Ensino Primário terminou no ano lectivo de 2009 (6^a classe); no 1^o Ciclo do Ensino Secundário terminou no ano lectivo de 2006 (9^a classe) e no 2^o Ciclo do Ensino Secundário terminou no ano lectivo de 2006 (12^a classe). Para o Subsistema de Formação de Professores terminou no ano lectivo de 2007 (13^a classe). **A Fase de Avaliação** e correcção dos materiais pedagógicos e dos dispositivos da Reforma Educativa iniciou em 2004 e termina em 2012. **A Fase de Generalização** dos novos materiais pedagógicos, nos subsistemas de Ensino Geral e de Formação de Professores, teve início em 2006, nas primeiras classes de cada nível de ensino, nomeadamente 1^a, 7^a e 10^a classes. De acordo com a estratégia de implementação do novo sistema de educação, a Fase de Generalização para o Subsistema do Ensino Geral, no Ensino Primário terminou no ano lectivo de 2011 (6^a classe); no 1^o Ciclo do Ensino Secundário terminou no ano lectivo de 2008 (9^a classe) e no 2^o Ciclo do Ensino Secundário terminou no ano lectivo de 2008 (12^a classe). Para o Subsistema de Formação de Professores terminou no ano lectivo de 2009 (13^a classe).

O Sistema de Educação em extinção era composto por três subsistemas: O Subsistema de Ensino Geral, o Subsistema de Ensino Técnico-profissional e O Subsistema de Ensino Superior.

Com o novo sistema, a educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino: Subsistema da Educação Pré-escolar, Subsistema de Ensino Geral, Subsistema de Ensino Técnico Profissional, Subsistema de Formação de Professores, Subsistema de Educação de Adultos e o Subsistema de Ensino Superior.

O Sistema de Educação estrutura-se em três níveis: Primário, Secundário e Superior e é composto pelas 3 modalidades: Educação Extraescolar, Educação Especial e Educação à Distância.

Segundo o MED, com a expansão da Rede Escolar¹⁸, aumentou a capacidade de admissão de novos alunos e estudantes no sistema de Ensino, em 2004 existiam 4.393.497 alunos matriculados, dos quais 1.922.634 eram do sexo feminino, em 2010 os efectivos escolares passaram para 6.168.454 alunos, sendo 2.775.804 do sexo feminino. A média de alunos matriculados nos últimos três anos lectivos antes do início da Reforma Educativa é igual a 2.836.727 alunos, de 2004 a 2010 a média de alunos matriculados é de 5.325.619 alunos, o que representou um crescimento de 87,7 % de alunos matriculados e, o Índice de Paridade do Género (F/M) aumentou de 0,7 para 0,9. Antes da reforma existiam 27.276 salas de aula, durante a implementação da reforma foram construídas novas salas de aula atingindo 53.592 salas, até 2010, o que representou um crescimento médio de 96,4%.

O aumento do número de salas de aula ao longo da implementação da Reforma educativa permitiu uma diminuição relativa do rácio aluno/sala de aula, esta diminuição não é uniforme em todo o território nacional, porque na fase de generalização, em algumas províncias existem turmas, que funcionam em espaços educativos como: varanda das escolas, capelas e outros.

2.1. Evolução do Sistema de Educação

Na Época Colonial, segundo o Balanço (1992)¹⁹ até ao início dos anos 60, Angola tinha uma das piores situações de escolaridade a nível de África.

¹⁸ Balanço da implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola (P.4)

¹⁹ Balanço Sintético de Educação e Ensino de 1976-1991, Luanda aos 26 de Maio de 1992

Obs.: EI- Ensino infantil, EP- ensino primário, CPES- ciclo preparatório do ensino secundário, EEP- Ensino elementar profissional, EL- ensino liceal, EA- ensino agrícola, FS- Formação de Serviços Sociais

Além das insuficiências gerais no ensino secundário e médio, a maioria esmagadora da população angolana não tinha acesso ao ensino primário

A taxa de escolarização apenas tinha atingido 33% em 1973. Tendo em conta a fraca cobertura do Sistema de Educação, a esmagadora maioria da população adulta, cerca 85% no início da década de 70, era analfabeta.

Para além disso, os angolanos estavam pouco representados no ensino secundário e médio, não só em termos absolutos como relativamente aos portugueses. A excepção do nível primário, o sistema formal da educação estava concentrado nas cidades, principalmente em Luanda, Lubango, Benguela e Huambo, e era bastante restrito à aquelas famílias que podiam pagar as propinas escolares.

As tabelas 1, 2 e 3 respectivamente mostram-nos como foi a evolução, dos efectivos discentes, efectivos docentes e dos estabelecimentos de Ensino (Escolas) no período 1964 /1973.

Tabela 1 - Efectivos discentes de 1964 /1973

	EI	EP	CPES	EEP	EL	FS	EA	FS
1964/65	1417	203.337	-	498	760	128	258	418
1972/73	3.464	512.942	40.024	2.212	2.005	247	589	3.094

Fonte: MED

Tabela 2 - Efectivos Docentes de 1964 /1973

	EI	EP	CPES	EEP	EL	FS	EA	FS
1964/65	51	4.549	-	21	63	58	9	38
1972/73	111	12.393	1.960	129	173	57	16	274

Fonte: MED

Tabela 3 - Estabelecimentos de Ensino (Escolas) de 1964 /1973

	EI	EP	CPES	EEP	EL	FS	EA	FS
1964/65	21	2.561	-	7	9	3	1	1
1972/73	63	5.078	108	27	20	3	2	1

Fonte: MED

No Período de 1975 a 1990, a educação tornou-se gratuita a todos os cidadãos sem discriminação de sexo ou raça. A nacionalização do ensino e a sua democratização levaram a primeira explosão escolar verificada no país durante o ano lectivo 1980/81. Em relação aos últimos dados da época colonial (1972/1973) os efectivos escolares quase triplicaram-se no ensino primário (1º nível do Ensino de Base Regular) e foram multiplicados por mais de 10 vezes no ensino infantil (Classe de Iniciação), fruto do engajamento e da adesão do povo à tarefas da educação. A sociedade havia compreendido, os temas como: *“Estudar é um dever revolucionário”* *“Quem sabe, ensina, quem não sabe aprende”*, assim nas escolas, nos bairros, nos lugares mais recônditos do país, todos ensinavam e aprendiam. As tabelas 4, 5 e 6, mostram-nos os dados relativos aos alunos matriculados na classe de iniciação e no ensino de base regular, a evolução do corpo docente do ensino de base regular e a Evolução de salas de aula do ensino de base no período de (1976-1990), respectivamente.

Tabela 4 - Alunos matriculados na classe de iniciação e no ensino de base regular (1976-1990)

Ano	Iniciação	I Nível	II Nível	III Nível	Total
1976	361.446	592.450	70.933	8.025	1032854
1977	416.937	958.676	94.317	19.010	1.488.940
1978	746.328	1.420.739	113.884	24.663	2.305.614
1979	664.500	1.714.817	176.687	40.272	2.596.276
1980	404.255	1.332.297	160.204	36.433	1.923.189
1981	342.316	1.258.861	111.191	18.025	1.720.393
1982	292.429	1.171.430	105.673	15.640	1.585.172
1983	254.136	1.065.025	132.284	27.971	1.479.416
1984	208.459	870.410	112.054	29.287	1.220.210
1985	227.654	970.698	130.749	34.745	1.363.246
1986	222.161	1.012.303	127.486	38.302	1.400.252
1987	212.733	1.031.314	109.260	31.702	1.285.009
1988	209.171	1.067.906	123.528	38.513	1439.118
1989	141.882	1.038.126	112.670	36.167	1.328.840
1990	164.146	990.155	124.873	34.626	1.313.800

Fonte: MED

A população escolar da iniciação e do Ensino de Base Regular oscilou entre 1.032.854 alunos em 1976 e 1.313.800 alunos em 1990, conforme tabela 4.

De acordo com os dados estatísticos disponíveis de 1976 a 1990, conforme tabela 5, os efectivos docentes evoluíram de 29.680 professores para 37.157 professores. A tabela 6 mostra-nos que as salas de aulas passaram de 18.955 em 1981 a 15.623 em 1990.

Tabela 5 - Evolução do corpo docente do ensino de base regular (1976-1990)

Ano	I Nível	II Nível	III Nível	Total
1976	26.818	1.932	930	29.680
1977	31.204	2.142	1.023	34.369
1978	35.990	2.477	1.057	39.524
1979	40.695	2.805	1.112	44.612
1980	35.136	3.225	1.174	39.535
1981	40.029	2.798	1.072	43.899
1982	35.369	3.471	1.003	39.843
1983	33.521	2.260	859	36.640
1984	29.191	3.183	1.312	33.686
1985	31.161	3.172	1.317	35.650
1986	30.310	2.974	991	34.275
1987	27.322	2.863	1.182	31.367
1988	31.953	3.224	1.225	36.402
1989	32.157	3.494	1.644	37.295
1990	30.704	4.336	2.117	37.157

Fonte: GEPE/ME

Tabela 6 - Evolução de salas de aula do ensino de base (1976-1990)

Ano	I Nível	II Nível	III Nível	Total
1981	16.024	2.238	513	18.955
1982	14.504	1.384	513	16.401
1983	9.334	925	492	11.270
1984	11.483	1.932	492	13.907
1985	16.767	1.489	478	18.732
1986	14.426	1.346	521	16.293
1987	14.586	1.426	618	16.630
1988	13.845	1.202	675	15.722
1989	14.937	1.481	720	17.138
1990	13.523	1.367	733	15.623

Fonte: GEPE/MED

Relativamente a evolução de Infraestruturas e equipamentos, o número de salas de aula nos níveis do Ensino (Primário e Secundário) era de 19.012 em 2002, passou para 50.516 salas de aulas em 2008, ver tabela 7. O que significa uma taxa de crescimento de 165,71%. Neste período, construíram-se 31.504 novas salas de aula que representa uma média/ano de 4.500 salas de aula construídas.

Tabela 7 - Salas de aula nos diferentes níveis de ensino (2002 a 2008)

NIVEIS	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
PRIMARIO	17.236	26.436	33.950	35.665	37.380	41.343	45.608
Iº CICLO SECUNDARIO	1.225	1.269	1.421	1.809	2.197	2.796	3.467
IIº CICLO SECUNDARIO	551	571	640	814	995	1.194	1.441
TOTAL	19.012	28.276	36.011	38.288	40.572	45.333	50.516

Fonte : GEPE/MED

De acordo com o MED²⁰ a capacidade de admissão de novos alunos (matrícula) no período de 2002 a 2008 aumentou de 2.558.136 para 5.736.520 lugares, trazendo num aumento de mais 3.178.384 novos lugares na rede escolar do país.

2.2. Educação Especial

Este tipo de escolas e de estabelecimentos de ensino tinha como função fundamental, possibilitar a aquisição da instrução de base, geral e profissional, às crianças e jovens deficientes de vários tipos e graus, tornando-as assim capazes para o trabalho ou para a vida autónoma.

Actualmente, existem 12 escolas Especiais e 687 escolas inclusivas, que de 2001 a 2010, foram matriculados os alunos de acordo com os dados apresentados na tabela 8.

Tabela 8 - Alunos matriculados na modalidade de Educação Especial (2001-2010)

ANO	2002	2003	2004	2005	2006
Alunos Matriculados	4.357	7.406	10.939	11.710	12.661
ANO	2006	2007	2008	2009	2011
Alunos Matriculados	14.171	16.393	18.548	20.679	21.922

Fonte: MED/GEPE

2.3 Alfabetização e Ensino de Adultos

Segundo a Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação 2001-2015, (Agosto, 2001) o Subsistema da Educação de Adultos

²⁰ Documento Sistema Educação Governo de Angola, Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação em Angola ao longo dos 35 anos de Independência.

tem objectivos a recuperação do atraso escolar através do desencadeamento de processos educativos formais, não formais e informais nos domínios da erradicação do analfabetismo e conseqüentemente da elevação do nível educativo e instrutivo da população economicamente activa. Compreende a Alfabetização e a Pós- Alfabetização (Educação Primária de Adultos), o Ensino de Adultos (II e III Níveis) e integra as modalidades das Escolas Polivalentes (educação básica e formação pelo trabalho de adolescentes e jovens com atraso escolar), Autodidactismo e Educação Especial de Adultos (pessoas com necessidades educativas especiais).

Estrutura-se em dois eixos principais, a saber:

- Formação de Base - Integrando acções orientadas para a aquisição de competências de leitura, escrita, interpretação e cálculo, bem como para a satisfação das necessidades pessoais e sociais, pelo que as acções a desenvolver poderão ter como finalidade a Alfabetização em sentido estrito, por forma a permitir o acesso a conhecimentos e competências, só possível através de uma educação de base que não se circunscreve à leitura e à escrita;
- Projectos de Animação Social e Desenvolvimento Comunitário - Que representa um eixo privilegiado do envolvimento e da mobilização de grupos sociais de base local, numa dinâmica de resolução de problemas comunitários e de concretização de projectos próprios.

2.4. Ensino Superior

No tocante ao Ensino Superior o Ministério do Ensino Superior é o Departamento Ministerial da Administração Central do Estado competente para a formulação, de acordo com as directrizes do Executivo, da Política Nacional para o Subsistema de Ensino Superior, a coordenação da sua implementação, a concepção e o fomento de programas que visam assegurar o pleno funcionamento do Subsistema do Ensino Superior. Esse funcionamento

pressupõe a coordenação harmoniosa de todas as Instituições de Ensino Superior, respeitando, obviamente, os diferentes regimes de autonomia, conferidos por lei, às instituições de ensino que o integram.

Conforme o documento Sistema de Educação do Governo de Angola (2010), a evolução cronológica do Subsistema do Ensino Superior em Angola, foi definido em quatro períodos, localizando o primeiro dos períodos antes da independência nacional (1962-1975) e três períodos depois da independência nacional, nomeadamente 1976-1991, 1992-2001 e 2002-2010.

Tabela 9 - Distribuição dos formados por unidades orgânicas (1962 – 1975)

UNIDADE ORGANICA	GRADUAÇÕES	%
Faculdade de Ciências	20	16,4
Faculdade de Engenharia	25	20,5
Faculdade de Medicina	69	56,6
Faculdade de Ciências Agrárias	8	6,6
TOTAL	122	100

Fonte: UAN

Tabela 10 - Distribuição dos formados por unidades orgânicas (1976-2001)

UNIDADE ORGANICA	GRADUAÇÕES	%
Faculdade de Ciências	187	7,5
Faculdade de Engenharia	373	14,9
Faculdade de Medicina	646	25,8
Faculdade de Cien. Agrárias	101	4
Faculdade de Direito	257	10,3
Faculdade de Economia	720	28,8
ISCED – Huambo	2	0,1
ISCED – Luanda	3	0,1
ISCED – Lubango	214	8,5
TOTAL	2.503	100

Fonte: UAN

As tabelas 9 e 10, referem-se ao número de graduados, nos períodos de 1962 a 1975 e de 1976 a 2001.

O Período de 1992 a 2001, foi marcado por várias mudanças na política educativa, e nele ocorreram as primeiras solicitações de abertura de instituições de ensino superior privadas.

1992 – Surgiu a primeira Instituição privada de Ensino Superior (Universidade Católica de Angola - UCAN), criada pelo Decreto n.º 38-A /92

2000 – Surgiram a Universidade Jean Piaget (UniPiaget), o Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA) e a Universidade Nova de Angola,

Neste período graduaram-se 2.669 estudantes, distribuídos pelas diferentes Unidades Orgânicas da UAN, conforme tabela 11.

Tabela 11 - Distribuição dos formados por unidades orgânicas (1992-2001)

UNIDADE ORGANICA	GRADUAÇÕES	%
Faculdade de Ciências	329	
Faculdade de Engenharia	376	
Faculdade de Medicina	546	
Faculdade de Ciências Agrárias	34	
Faculdade de Direito	376	
Faculdade de Economia	614	
ISCED- Benguela	29	
ISCED – Huambo	12	
ISCED – Luanda	147	
ISCED – Lubango	206	
TOTAL	2669	

Fonte: UAN

Tabela 12 - Evolução do corpo discente no ensino superior

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
IES	35 000	46 675	38 029	42 920	82 124	102 848	116 805	150 000
Públic o	24 189	30 664	38 029	42 920	43 774	52 451	58 008	72 833
Privad o	10 811	16 011			38 350	50 397	58 797	77 167

Fonte : Ministério do Ensino Superior (2013)

De acordo com a tabela 12, encontravam-se matriculados em 2011, nas Instituições de Ensino Superior Públicas, setenta e dois sessenta mil Oitocentos e trinta e três estudantes (72.833), correspondendo a 62% Universo total da população estudantil de cento e Cinquenta Mil estudantes.

No que concerne a Rede de Instituições de Ensino Superior Públicas, em 2009 foram aprovados os Decretos nº5/09 e nº7/09, o Decreto n.º5/09, cria as Regiões Académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das Instituições de Ensino Superior e o Decreto n.º 7/09 de 12 de Maio de 2009, estabelece a reorganização da Rede de Instituições de Ensino Superior Públicas, a criação de novas Instituições de Ensino Superior por Regiões Académicas e o Redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. Foram criadas sete (7) Universidades Públicas, uma (01) Academia e dezoito (18) Instituições Públicas Autónomas às Universidades, totalizando vinte e seis (26) Instituições de Ensino Superior Públicas, no Ensino Privado foram criadas 45 unidades entre Universidades, Institutos Superiores e Escolas Superiores, assim a rede do ensino Superior em Angola de acordo os dados apresentados na tabela 13 é constituída por 71 Unidades.

Tabela 13: Evolução da Rede do Ensino Superior de 2002 – 2012

Ano	Públicas					Privadas			
	Academ	Univer	Instituto Superior	Escola Superior	Total	Univer	Instituto Superior	Escola Superior	Total
2002		1	0	0	1	3	1	0	4
2005		1	0	0	1	4	1	0	5
2007		1	1	1	3	10	2	0	12
2009	1	7	13	5	26	10	2	0	12
2011	1	7	13	5	26	10	12	0	12
2012	1	7	13	5	26	10	34	1	45

Fonte: Ministério do Ensino Superior (2013)

2.5. Análise da Reforma Educativa

Segundo o documento do Ministério da Educação²¹ a Reforma Educativa tem como base legal a Lei nº13/01; “ Lei de Bases do Sistema de Educação” aprovada pela Assembleia Nacional em 31 de Dezembro de 2001. E ainda de acordo com os dados apresentados no Balanço do Conselho do Ministério da Educação (2010), a Reforma Educativa, apresenta resultados satisfatórios, ver tabelas 14, relativa a evolução das salas de aulas em diferentes níveis de ensino (2001-2011) e tabela 15 que apresenta a evolução dos alunos matriculados nos diferentes subsistemas (2001-2010). Nos indicadores do antigo e do novo sistema, destacamos o índice de Paridade do Género²² de 2009, que passou de 79 a 99,99 %.

²¹Idem

²² Fonte: INE/2010

Tabela 14 - Evolução das salas de aulas nos níveis de ensino (2001 – 2011)

Antigo sistema de educação				Novo sistema da educação					
Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nível Primário	17.236	25.436	33.950	35.665	37.380	41.343	45.608	46.976	48.386
Nível Secundário 1º ciclo	1.225	1.269	1.421	1.809	2.197	2.796	3.467	3.571	3.678
Nível Secundário 2º ciclo	551	571	640	814	995	1.194	1.441	1484	1529
TOTAL	19.012	27.276	36.011	38.288	40.572	45.333	50.516	52.031	53.592

Fonte: MED

Tabela 15 - Evolução dos alunos matriculados nos diferentes subsistemas (2001 – 2010)

Antigo sistema de educação					Novo sistema da educação					
Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nível										
Alfabetizo	311.373	321.003	404.000	323.470	334.220	366.200	389.637	502.350	517.421	532.943
Iniciação	237.208	278.347	537.378	678.780	895.145	842.361	938.389	711.025	690.375	663.015
Primário	1.472.874	1.733.549	2.492.274	3.022.461	3.119.184	3.370.079	3.558.605	3.851.622	3.967.886	4.189.853
1º Ciclo	102.301	115.475	164.654	197.735	233.698	270.662	316.664	363.210	406.795	507.125
Secundário										
2º Ciclo	89.427	109.762	117.853	159.341	171.862	179.249	194.933	212.347	231.695	253.208
Base	20.472	24.283	26.030	30.397	34.442	37.676	41.945	46.698	50.953	55.684
Tec profissi	31.508	53.018	56.833	67.328	74.235	76.363	85.903	96.635	105.440	115.230
For profissi	37.447	32.461	34.990	61.616	63.185	65.210	67.085	69.014	75.302	82.294
Ensino especial	4.357	7.406	10.939	11.710	12.661	14.171	16.213	18.439	20.282	22.310
TOTAL	2.217.540	2.565.542	3.727.098	4.393.497	4.766.770	5.042.722	5.414.441	5.658.993	5.834.454	6.168.454

Fonte: GEPE/MED

3. Êxitos Da Reforma Educativa

De acordo com o Balanço Conselho de Ministério da Educação (2010), a Reforma Educativa obteve êxitos que importa apresentar, a saber:

Na Classe de iniciação e ensino primário, fundamentalmente na Classe de Iniciação destacamos o seguinte:

- Alteração nas terminologias das áreas curriculares (Comunicação Linguística e Literatura Infantil, Representação Matemática, Meio Físico e Social, Psicomotricidade/ Expressão Motora, Expressão Manual Plástica e Expressão Musical).
- Aumento das taxas líquidas de escolarização e diminuição das taxas brutas.

A nível do Ensino Primário destacamos a seguinte informação:

- Alargamento de 4 para 6 classes (unificado e obrigatório);
- Aumento da carga lectiva anual nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática da 1.^a a 6.^a classe;
- Introdução de novas disciplinas: Estudo do Meio (1.^a a 4.^a Classe), Educação Manual e Plástica, Educação Musical e Educação Moral e Cívica da 1.^a a 6.^a Classes;
- Introdução de sete Línguas Nacionais, com carácter experimental, na 1.^a, 2.^a e 3.^a classe em sete províncias.
- Estruturação do Ensino Primário em três ciclos de aprendizagem, onde as primeiras classes de cada nível têm transição automática.
- Aumento das taxas líquidas de escolarização.

No tocante ao Ensino secundário (Primeiro Ciclo) o seguinte:

- A passagem de um terceiro nível de duas classes, para um primeiro Ciclo do Ensino Secundário Geral com três classes, nomeadamente, a 7.^a, a 8.^a e a 9.^a.
- A introdução da disciplina de Educação Laboral.
- A redução da carga horária semanal nas disciplinas de Língua Estrangeira e Matemática.

No Segundo Ciclo do Ensino Secundário (Geral), salientamos:

- O alargamento dos cursos (de dois para quatro), denominadas áreas **de conhecimento**.
- A estruturação de cada área de conhecimento (planos de estudo) em três componentes: **geral, específica** e das **opções**, cada uma delas com o seu elenco disciplinar.
- A introdução de novas disciplinas, distribuídas nas três componentes, conforme os cursos superiores a que dão acesso.

No que concerne a Formação Média Técnica, destacamos a seguinte informação:

- Criação de uma estrutura de níveis de qualificação profissional.
- Criação de áreas de formação abrangentes da generalidade das actividades profissionais previstas no país.
- Realização de uma Prova de Aptidão Profissional, para conclusão dos cursos.
- Apoio na inserção profissional dos alunos com os gabinetes de inserção na vida activa.
- Visibilidade da formação em contexto de trabalho nos planos curriculares.
- Introdução da disciplina de projecto tecnológico.
- Formação Contínua de Docentes, dos Directores das Escolas e do Pessoal não Docente – Foram e têm sido ministradas Acções de Formação no interior e no exterior do País, no Desenvolvimento Curricular, nas Áreas Pedagógicas e Didácticas e nos Equipamentos, na Organização Administrativa Escolar, nos Dossiers de Cursos e nos Manuais Escolares.
- Actualmente, existem em todo o País 80 Escolas Técnicas Públicas, estando 50 inseridas na Reforma do Ensino Técnico Profissional (RETEP), que iniciou em 2001. Além destas, existem 55 Escolas Técnicas Privadas, que perfazem um total de 134 Escolas Técnicas.

Relativamente a Formação de Professores do Ensino Primário, destacamos:

- A definição de objectivos tendo em conta os quatro pilares de formação da personalidade (saber, saber-fazer, saber ser, saber conviver);
- A criação da opção do Pré-Escolar para além da opção do Ensino Primário;
- A estruturação do plano de estudo em áreas de formação: *geral, específica e profissional*;
- A introdução das disciplinas de língua estrangeira, Francês e Inglês, na componente de formação geral, em simultâneo;
- A introdução de Línguas Nacionais como disciplina curricular;
- A introdução da disciplina de Informática;
- A introdução de novas disciplinas na componente de formação específica (Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) como parte da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Análise Sociológica da Educação e Gestão Escolar; Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular; Formação Pessoal, Social e Deontológica; Expressões e as Metodologias de Ensino.
- A introdução, na componente de formação profissional, das disciplinas de Prática Pedagógica, Seminários e Estágios e Literatura Infantil.

Segundo Zau (2012), o Ministerio da Educação, através do seu Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ), elaborou em 2007, um Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) em concertação com uma consultoria técnica e metodológica do Bureau d'Ingénierie em Education et Formation (BIEF) e com o apoio financeiro da UNICEF. Este documento consiste em “operacionalizar, nas condições concretas de Angola, os seis objectivos fixados pelo Fórum Mundial de Educação, no âmbito do Quadro de Acção de Dakar” e implementar uma reforma do sistema educativo que permita levar a cabo uma educação de qualidade para a criança em escolarização no

ensino obrigatório, expresso através do ciclo único de ensino primário de seis classes.

Para Zau (2012), o Plano Mestre deverá também definir os perfis a exigir aos candidatos à docência, bem como a outros agentes educativos, para que o papel de intervenção social que faz necessário a uma adequada e competente formação de recursos humanos, se direcione para o primado da paz, da angolanidade, do Estado de direito democrático, do exercício de cidadania, dos direitos humanos, do crescimento económico e da justiça social.

4. Orientações Gerais das Políticas e das Reformas de Educação para a Cidadania

Para Dewey, ser cidadão implica, por conseguinte, a participação política e cívica mas, mais do que isso, é um modo de vida nas suas múltiplas dimensões (sociais, morais, culturais) e daí que numa escola em que a cidadania seja assumida como o tema organizador de todo o currículo é uma tarefa que deve animar a escola como projecto trans-educativo, passando pela sua atmosfera organizacional, pelo currículo e pelos métodos de ensino (Lopes de Carvalho, 1993, pp. 214-216). Concretizando, uma escola que deveria funcionar como uma “comunidade miniatura, uma sociedade embrionária”(Dewey, 1990 b, p. 18); um currículo centrado em problemas e ocupações pessoais e sociais: “um currículo que reconheça as responsabilidades sociais da educação deve apresentar situações que se reportem aos problemas da vida em comum e nas quais a observação e a informação visem desenvolver o sentido e o interesse social.” (Dewey, 1990 a, p. 252).

4.1. Disciplinas da Área da Educação para a Cidadania no Currículo do Sistema de Educação de Angola

Assim constatamos disciplinas da componente de educação para a Cidadania, estão inseridos no currículo do Sistema de Educação de Angola, como: a Educação Moral e Cívica, o Ensino do Meio, o Empreendedorismo, as línguas inglesa e francesa, as línguas nacionais, a Filosofia, esta em estudo a introdução da disciplina de Educação para a Prevenção Rodoviária tem como objectivo a prevenção da sinistralidade (Cazalma, A., Picado, L., Sola Martínez, T. y Viseu Ferreira, R., 2013).

Relativamente a disciplina de Educação Moral e Cívica, inicia na 5ª Classe (Ensino Primário) e termina na 9ª classe (1º Ciclo do Ensino Secundário). Tem como objectivos principais compreender a dimensão e a importância das qualidades e/ou valores morais que dão sentido a vida; desenvolver o sentido da responsabilidade de cada um na aplicação da regra como uma actividade especificamente humana; desenvolver o raciocínio moral e o espírito de justiça social; conhecer a identidade pessoal, a partir das acções, obrigações, pensamentos, crenças e valores.

O Estudo do Meio, tem início na 1ª classe e termina na 4ª classe (Ensino Primário). Tem como objectivos principais relacionar de forma harmoniosa o corpo com o espaço circundante, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora de saúde e da qualidade de vida; reconhecer e identificar elementos do espaço – tempo que se refira a acontecimentos, factos e marcas da história pessoal e familiar, assim como da história local e nacional.

Quanto ao Empreendedorismo esta disciplina esta ainda em fase de experimentação no 1º e 2º Ciclo do Ensino Secundário. Tem como objectivos principais desenvolver conhecimentos e habilidades que permitam ao aluno desenvolver actividades criativas racionais que incentivem a sua criatividade; conhecer o uso correcto de matérias reutilizáveis nas artes plásticas; desenvolver conhecimentos práticos de técnicas de modelagem, pintura e construção de utensílios de uso comum; desenvolver o pensamento lógico e a

capacidade de utilizar na prática quotidiana os métodos dedutivos da lógica matemática.

A Filosofia é introduzida no 2º Ciclo do Ensino Secundário (geral) e no na Formação de Professores. Esta disciplina responde a necessidade de proporcionar, ainda que de um modo geral, as perspectivas mais actuais sobre os problemas essenciais do homem, do mundo e do conhecimento. Na formação de professores é necessária para que os futuros professores possam compreender os conceitos mais ligados a Filosofia da Educação e nas disciplinas de Desenvolvimento Curricular e Formação Pessoal, Social e Deontológica.

O currículo e as metodologias constituem importantes elementos estruturantes do processo docente - educativo na medida em que definem o conteúdo e o modo da sua transmissão e aquisição pelos alunos tendo em conta os objectivos determinados. Portanto, o conteúdo curricular deve ser estabelecido sob consideração dos princípios da diversidade, do humanismo, da tolerância e da liberdade e isso passa pela selecção criteriosa dos factos e acontecimentos a incluir no plano de estudos, pela depuração de referências discriminatórias ou humilhantes, pela inclusão de elementos culturais que enriqueçam o património colectivo, pela flexibilização e ajustamento aos contextos educativos locais e pela valorização dos direitos humanos em todas as suas dimensões.

A inclusão de disciplinas ou áreas curriculares relacionadas com a formação cívica (educação para a cidadania, educação moral e cívica, desenvolvimento pessoal e social) articulada com o trabalho de projecto pedagógico que articule várias disciplinas. Aumenta as potencialidades de um trabalho educativo direccionado para o respeito pelos direitos humanos porque, ao serem inseridos em actividades e estimulados a exercitar praticas democráticas, irão modelar o seu comportamento como futuros cidadãos responsáveis, conscientes e respeitadores dos direitos cívicos e humanos.

Tendo em conta os grandes desafios de uma educação de qualidade para todos o Ministério de Educação elaborou o documento denominado Plano de Acção Nacional para Todos (PAN/EPT), este documento é complementar dos grandes documentos orientadores já elaborados e em fase de conclusão pelo Governo como matriz conceptual e operacional da estratégia de desenvolvimento do País; e permite a prossecução dos desafios internacionais. É o principal documento da Consulta Pública Nacional.

4.2. Estado de Implementação dos Objectivos do Quadro de Acção de Dakar

Angola apostou no desenvolvimento, juntando-se à Declaração do Milénio, assinada por 189 países. As informações mais relevantes que caracterizam o contexto educativo permitem situar a educação pré-escolar e o ensino primário no novo Sistema de Educação, como âmbito de trabalho do Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos. Nota-se que o ensino primário passará de quatro para seis anos de duração num processo de reforma educativa já iniciado em 2004.

O Balanço Sintético do MED (2010) mostra o estado actual da realização dos seis objectivos do Quadro de Acção de Dakar, nomeadamente sobre:

- 1- A expansão e melhoria da Primeira Infância,
- 2- A universalização do Ensino Primário,
- 3- A preparação para a Vida Activa,
- 4- A erradicação do Analfabetismo,
- 5- O equilíbrio de Género
- 6- A melhoria da qualidade da Educação.

Relativamente ao Primeiro objectivo do quadro de acção de Dakar, sobre a expansão e melhoria da Primeira Infância, destacamos as seguintes informações:

- ✓ A Classe da Iniciação representava apenas cerca **de 15,1%** dos alunos matriculados no Ensino Geral. Destes alunos, a maioria **54%** pertencia ao sexo masculino.
- ✓ A taxa bruta de escolarização de **61,3%** sendo a oferta educativa insuficiente para satisfazer a procura.
- ✓ Dos alunos matriculados, apenas **22 %** fizeram esta classe na idade própria (**5anos**).
- ✓ Nas províncias de **Cabinda, Cunene, Benguela, Huíla e Moxico**, as taxas brutas de escolarização são superiores à 100%, o que demonstra a presença nesta classe de alunos com mais de **5 anos de idade**.

No tocante ao Segundo Objectivo Universalização do Ensino Primário, há que destacar as seguintes que informações:

- Relativamente à frequência escolar, **a** manter-se constante a taxa de crescimento médio anual de 1,52% das matrículas da década de 90, seriam necessários mais de trinta anos para a escolarização da população em idade escolar em vez dos 15 anos preconizados pela Declaração de Dakar.
- A estrutura piramidal das matrículas é distorcida, apesar de um grande número de crianças nunca ter ingressado na 1ª classe, a base da pirâmide é muito larga em comparação com o topo devido às elevadas taxas de abandono e repetência em todos as classes.
- A estrutura piramidal varia segundo as províncias como reflexo de desigualdades geográficas do investimento educacional e do desenvolvimento em geral.
- A Educação Especial cobre apenas 10% das crianças identificadas como portadoras de necessidades educativas especiais são escolarizadas.
- A província de Luanda destaca-se com cerca de 91% das matrículas do Ensino Particular a nível Nacional.

No tocante ao Terceiro Objectivo - A Preparação para a Vida Activa, salientamos o seguinte:

- Deve salientar-se positivamente o trabalho já iniciado, e que deve ser intensificado, na sensibilização/informação em áreas tão importantes como a Educação em Matéria de População e Educação para a Vida Familiar na Prevenção do HIV/SIDA.

Relativamente ao Quarto Objectivo - A Erradicação do Analfabetismo, cabe-nos destacar as seguintes informações.

- Em 1998, estimava-se que o analfabetismo literal atingisse 50% dos homens e 70% das mulheres. Considerava-se, ainda, que dos cerca de **2 500 000 alfabetizados** nas sucessivas etapas, cerca de **45%** (maioritariamente raparigas e mulheres) tivesse regredido causando o analfabetismo funcional.
- **Até 2001**, foram alfabetizados em todo o território, cerca de **4.000.000 cidadãos** dos quais **55% são mulheres**.

No que concerne ao Quinto Objectivo - Equilíbrio do Género, destacamos as seguintes informações:

- ✓ Em relação a admissão dos novos alunos na **1ª classe 64,4% são rapazes e 34,8%**, meninas.
- ✓ Existe uma grande disparidade no acesso à escola, apesar de comparativamente ser inferior à maioria dos países africanos.
- ✓ A participação das raparigas é relevante nos cursos de formação geral (48,3%) e normal (48%) do Ensino Secundário.

No tocante ao Sexto Objectivo - A Melhoria da Qualidade da Educação, ressaltamos os seguintes dados:

- Ao nível da avaliação da qualidade da educação emergem; as taxas de reprovação e conclusão de determinados nível de ensino, o espaço educativo (sala de aulas e seus equipamentos), o modelo de gestão do

sistema educativo, a quantidade e qualidade dos meios didáticos, do material escolar e do corpo docente.

- A avaliação da qualidade dos conhecimentos reais adquiridos pelos alunos ao concluírem determinado ciclo não tem sido aplicada por falta de metodologia adequada para o efeito.
- Os condicionalismos acima apresentados, associados às consequências da guerra, não permitem aferir com fiabilidade a qualidade da Educação.
- O mesmo documento apresenta as projecções e simulações relativamente ao desenvolvimento dos alunos da Iniciação, do Ensino Primário e da Alfabetização para o período que vai até ao ano 2015.
- A evolução das frequências escolares é determinada por factores de natureza demográfica, económica e social, das condições de acesso, de enquadramento e do rendimento ou eficácia interna do ensino.

A educação para todos pode ter vários significados, mas no tocante a educação para a cidadania, representa a capacidade de tornar o serviço educativo extensivo a todos os membros da sociedade, em condições de igualdade, concebendo-se a educação como “um continuum educativo co-extensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade” UNESCO (2000:19), na base da equidade social, que possam justificar e garantir a eliminação de qualquer tipo de discriminação.

5. Programas Educativos e Formativos sobre Educação para a Cidadania Democrática e Intercultural em Angola Promovidos pelo Governo

O Governo angolano tem mostrado interesse em fazer respeitar os direitos humanos como parte integrante do projecto nacional de democratização e modernização social, como forma de pugnar pela harmonização nacional e a paz e, concomitantemente, como processo integrado no vasto movimento internacional de luta pela dignificação humana. Pode se constatar esse interesse pelos vários projectos que a nível dos

Ministérios como Educação, da Família e Promoção da Mulher, Ministério do Interior e outros têm trabalhado no sentido da edificação da harmonia, da paz, da não-violência na família a equidade a solidariedade, e outros princípios.

5.1. Ministério da Educação

Pelo Decreto n.º 9/87 de 30 de Maio do Conselho de Ministros foi criado o actual Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação – INIDE, Órgão depende do Ministério da Educação, Instituto Público, dotado de personalidade jurídica e de autonomia financeira. Compete a este Instituto a investigação pedagógica, Estudos a Elaboração de Currículos, Programas, Manuais e outros Materiais pedagógicos que permitem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento permanente do processo docente-educativo.

No INIDE existem vários projectos que contribuem para o melhoramento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do País.

Projectos de inserção dos conteúdos dos Direitos Humanos nos materiais pedagógicos.

1. Projecto “Análise e Inovação Curriculares da EPT em África Subsariana: Curriculum Competências e Luta Contra a Pobreza”
(BIE/UNESCO).
2. Projecto de Educação para a prevenção das ITS, VIH e SIDA nas escolas e nos locais público;

Pretende-se fornecer conhecimentos de como se prevenir das Infecções de Transmissão Sexual e o VIH e SIDA, combater o estigma, travar os comportamentos de riscos que tornam os indivíduos capazes de fazer face aos problemas com que se confrontam no quotidiano de forma positiva, para o seu desenvolvimento harmonioso.

Programa de Empreendedorismo – “ Programa de Educação Empresarial no Ensino Secundário”

Foi criado pelo Despacho nº 316/10 de 20 de Julho do Ministro da Educação, onde aprova e enquadra a introdução da disciplina de Empreendedorismo, a título experimental, a partir do ano lectivo de 2010, nos Planos de Estudo do Ensino Secundário, do período diurno, nas escolas seleccionadas.

O Programa de Empreendedorismo (2008), foi elaborado em Outubro de 2005²³ com a participação, de funcionários do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) do Ministério da Educação, em Kampala (Uganda) num atelier da ONUDI para vários países africanos com a finalidade de partilhar e trocar experiências sobre educação empresarial. O Ministério da Educação iniciou consultas internas sobre o Programa e deu início ao desenvolvimento do projecto “de educação empresarial para o ensino secundário” em parceria com a ONUDI e o PNUD e outros parceiros interessados, a fim de estimular entre os jovens uma atitude empreendedora.

O projecto pretende desenvolver e introduzir o programa de educação empreendedora no ensino secundário por forma a tornar o ensino mais prático, mais significativo, aplicável e diversificado, numa economia que conta com o empreendimento privado como a alavanca do desenvolvimento e formar os recursos humanos necessários para cada comunidade para que as escolas se tornem a trave mestra do desenvolvimento, trabalhando as seguintes valências:

²³ “Programa de Empreendedorismo Ministerio da Educação- PRODOC_EEP.

2009/2013: Preparação do currículo e pilotagem”, visitado aos 06.03.14

- a) Incutir uma atitude positiva nos jovens em relação ao empreendimento e aos negócios;
- b) Promover a criatividade o espírito empreendedor e a auto onfiança nos jovens no desempenho das suas actividades.
- c) Desenvolver cultura, e competências empresariais entre os jovens a fim de construir as bases empresariais que permitem a existência de um sector privado sustentável angolano e que desempenhem um papel significativo na luta contra a pobreza e no desenvolvimento pessoal e da sociedade angolana.
- d) Aplicar uma atitude empresarial a tudo que façam.
- e) Identificar oportunidades de negócio no seu ambiente
- f) Planear, iniciar e gerir actividades comerciais simples

As competências em empresariais, no ensino incluem o desenvolvimento de *qualidades e atitudes pessoais como o conhecimento e as capacidades formais*.

Qualidades e atitudes pessoais aumentam a probabilidade dum pessoa identificar oportunidades e fazer qualquer coisa nesse sentido. O empreendedorismo na educação realça o desenvolvimento de qualidades e atitudes pessoais. Relativamente aos Conhecimentos e capacidades referem-se ao que deve ser feito para criar uma empresa e como ter sucesso na transformação dum ideia num empreendimento prático, orientado para objectivos.

Este Programa visa desenvolver e introduzir (em regime experimental e em 45 escolas de 9 províncias) programas de educação empresarial no Ensino Secundário em Angola e assim lançar as bases para a sua extensão a nível nacional. Segundo o INIDE, durante a generalização do programa de educação empresarial a partir de 2012, o número de beneficiários finais previstos é de cerca de 500.000 alunos e 1.800 professores.

Está sendo implementado pelo INIDE em Parceria com a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (ONU DI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) na modalidade de Execução Nacional e ainda em parceria com o Sector Privado (Chevron-Texaco²⁴).

Resultados obtidos: Foram registados progressos nas atitudes dos alunos perante o trabalho, seus comportamentos em casa, iniciativas de poupanças por parte de alunos, a procura de informação, a apropriação de novos conceitos e o desenvolvimento de competências de informação e comunicação, etc.

5.2. Ministério da Família e Promoção da Mulher

5.2.1. Programa “Angola Solidária”

O Programa Angola Solidária promovido pelo Ministério da Família e Promoção da Mulher, tem como objectivo o resgate de valores morais, éticos e cívicos e a solidariedade entre os cidadãos. O programa congrega quatro Subprogramas, nomeadamente, “Resgate de valores morais e cívicos”, “Solidariedade social”, “Cidadania para um novo País”, “reforço das relações familiares” e “reforço da relação família, comunidade e escola”.

Segundo o Minfam (Ministério da Família e Promoção da Mulher) 2008, relativamente a este Programa, foram desenvolvidas um conjunto de acções:

²⁴ Chevron Texaco Corporation (Empresa do Sector Petrolífero), em meados de 2002 o PNUD-Angola iniciou uma parceria inovadora com a ChevronTexaco Corporation a fim de apoiar o desenvolvimento do sector privado em Angola. A 25 de Novembro de 2002, no quadro da “Iniciativa de Parceria Angola” da ChevronTexaco, o PNUD e a ChevronTexaco assinaram um Memorando de Entendimento (MdE) em Luanda para apoiar o desenvolvimento do Sector Angolano de Micro Empresas.

- Encontros de trabalho com Instituições Públicas e da sociedade civil para apresentação do Programa “Angola Solidária”, em todas as Províncias do País.
- Lançamento, em simultâneo, em todas as capitais de Províncias, da Campanha de resgate de valores cívicos e morais, tendo se realizado o acto central na cidade de Benguela. Esta Campanha visa recuperar e educar a sociedade, em geral, e a nova geração, em particular, para a boa convivência, a prática e o respeito pelos hábitos e costumes e a solidariedade humana.
- No quadro da sua implementação, foram elaborados o Manual de base para a formação de formadores, que terão a missão de formar os Agentes comunitários a nível municipal e nível comunal.

5.3. Ministério do Interior

5.3.1. Programa de Acção do Governo para o Desarmamento da População Civil.

Segundo o Ministério do Interior de Angola, 2008, o Programa de Acção do Governo o Desarmamento da População Civil, definiu como objectivos, a recolha, armazenamento e custódia de todas armas ligeiras e de pequeno porte possuídas de forma ilícita. Este programa visa também a remoção da capacidade do indivíduo em empreender actos violentos.

Este programa recai fundamentalmente nos seguintes grupos: Delinquentes; civis que possuem armas de guerra; militares e policiaes que possuem armas de guerra de forma ilícita; substituição do tipo de armas de guerra usadas pelas empresas privadas de segurança e retirada de armas de guerra em esconderijos. Foi criado por “Despacho Presidencial n.º 10/08 de 10 de Abril a sua implementação teve início em Abril de 2008.

5.3.2. Programa De Prevenção Rodoviária

Programa conjunto MInisterio do Interior e da Educação, esta em estudo a introdução da disciplina de Educação para a Prevenção Rodoviária, que tem como objectivo a prevenção da sinistralidade, hoje considerada a segunda causa de morte em Angola. De acordo com Pedro Nsiangengo, Director geral Adjunto do INIDE, aquando da realização da conferência Nacional do Sinistralidade, em Luanda, em Janeiro de 2014 “ a Educação Rodoviária constitui um processo pedagógico e continuo que permite à interiorização de comportamentos, atitudes e valores para uma inserção segura no trânsito, desde a primeira infância até a fase adulta. A Problemática sobre a Sinistralidade deve estar na Agenda das preocupações Nacional, como foi ressaltado pelo Vice-presidente de Angola aquando da abertura da primeira Conferencia Nacional sobre a Prevenção Rodoviária, realizada aos 28 de Janeiro de 2014, no Centro de Convenções de Talatona em Luanda. Devera haver um engajamento a todos os níveis das quais realçamos:

- 1- A temática Educação Rodoviária deve ser um tema que deve preocupar todas as Instituições Governamentais e Não-governamentais e cidadãos nacionais e estrangeiros que residem no Pais.
- 2- Promover a educação rodoviária no ensino primário, secundário, médio e universitário;
- 3- Que a Comunidade, Pais e encarregados de Educação, professores se preocupem com esta problemática.

5.4. Ministério do Ambiente

5.4.1. Programa de Educação Ambiental em Angola

Relativamente a educação ambiental em Angola de acordo com o Ministério do ambiente, surge nos debates e recomendações da 1.^a Semana Nacional de Conservação da Natureza, que decorreu de 26 a 31 de Janeiro de

1976. Neste encontro participantes nacionais debateram aspectos relacionados com as prioridades para a conservação da Natureza em Angola e “sensibilização da população para a conservação da Natureza”.

Após a criação do Ministério do Ambiente em 1997, deu-se início, em coordenação com o Ministério da Educação, uma “Campanha Nacional de Educação e Consciencialização Ambiental” que, entre outras acções visava a sensibilização de coordenadores de disciplinas dos Institutos Normais, directores gerais e subdirectores pedagógicos destas escolas e outros quadros do sector da educação.

Os primeiros seminários de formação de formadores em educação ambiental, promovidos pelo Ministério do Ambiente, tiveram, entre outros os seguintes objectivos: sensibilizar os professores face aos problemas ambientais, assim como compreender os fundamentos do desenvolvimento de uma consciência ecológica no aluno no sentido de favorecer a mudança de comportamentos face aos problemas ambientais.

No mesmo período foi efectivada a participação de Angola no Programa Regional de Educação Ambiental da SADC e durante o período de vigência do Ministério das Pesca e Ambiente, criado em 1999, foram reforçadas as acções de formação de educadores ambientais e produção de materiais de apoio à aprendizagem.

De 29 de Novembro a 1 de Dezembro de 1999, ocorreu o Primeiro Fórum Nacional do Ambiente, cujas reflexões propiciaram a formulação do Programa de Educação e Consciencialização Ambiental (PECA). O referido Programa teve como objectivos promover acções de sensibilização e educação das populações. Uma das acções mais visíveis do PECA foi o programa televisivo Painel do Ambiente, cuja abrangência nacional serviu para fomentar a protecção e o conhecimento ambiental.

Os processos de educação ambiental foram reforçados após a criação do Ministério do Urbanismo e Ambiente, em 2002, com a definição de programas de colaboração com diversos parceiros no âmbito Plataforma de

Cooperação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa e formação de educadores ambientais.

O Programa Nacional de Educação Ambiental surge como resposta aos problemas ambientais emergentes em Angola, assim como uma estrutura guia para o desenvolvimento de estratégias e planos de acção para garantir a protecção ambiental. O programa entende educação ambiental “como processos educativos contínuos e permanentes que visam formar uma população consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permitam trabalhar, individual e colectivamente para ultrapassar os actuais desafios e garantir a sua qualidade de vida”.

5.5. Ministério Do Planeamento

5.5.1. Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025” e as Grandes Prioridades de Desenvolvimento Económico - Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017

A Constituição da Republica de Angola estabelece que a organização e a regulação das actividades económicas assentam na garantia geral dos direitos e liberdades económicas em geral, na valorização do trabalho e na dignidade humana.

Na Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”, o Governo de Angola assumiu como visão do futuro o seguinte:

- A construção de uma Nação Soberana, democrática, com estabilidade macroeconómica e política;
- Proporcionar uma vida digna a sua população e erradicar a pobreza extrema;

- Modelo de desenvolvimento sustentável, inclusivo e que distribua os frutos do progresso de forma equitativa entre as pessoas e as diferentes partes do território nacional.

Foram definidos pelo Governo Angolano como Grandes Objectivos Nacionais de Longo Prazo, os seguintes:

- Assegurar a democracia, a estabilidade macroeconómica e a coesão social;
- Promover a competitividade e o desenvolvimento económico sustentável;
- Promover o desenvolvimento humano e a expansão do emprego;
- Promover o desenvolvimento científico e tecnológico;
- Recuperar e desenvolver as Infra-estruturas de apoio ao Desenvolvimento;
- Apoiar o desenvolvimento do empreendedor e do sector privado;
- Promover a coesão nacional e o desenvolvimento do território.

Relativamente ao Plano Nacional de Desenvolvimento para 2013-2017, destacamos que é o primeiro plano de médio prazo elaborado no quadro da nova Constituição do País e após a aprovação da Lei de Bases Gerais do Sistema Nacional de Planeamento. Tem como base a Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”, esta centrado na Estabilidade e Crescimento, na promoção e valorização do Homem Angolano.

Segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento pra 2013/2017, o mesmo está orientado para intensificação do ritmo e da qualidade do desenvolvimento em direcção ao aumento da qualidade de vida do povo angolano de Cabinda ao Cunene, transformando a riqueza potencial que constituem os recursos naturais de Angola em riqueza real e tangível dos angolanos. Tem como Ideia Força “Estabilidade, Crescimento e Emprego” para o crescimento económico sustentado, criação de riqueza e rendimento, no combate a pobreza e melhoria das condições de vida da população.

- Gerar Emprego, Qualificado, Competitivo e Adequadamente Remunerado, em particular para os Jovens e para as Gerações Vindouras.
- Garantir os Pressupostos Básicos Necessários ao Desenvolvimento: Preservar a Estabilidade Macroeconómica; Promover uma Política Nacional de População; Promover uma Política Activa de Emprego e Valorização dos Recursos Humanos Nacionais; Aumentar a Produtividade e Transformar, Diversificar e Modernizar a Estrutura Económica do País.
- Instrumento essencial para que o crescimento da economia angolana seja suportado na diversificação da estrutura económica nacional.
- Conter uma Política Nacional de “Promoção e Diversificação da Estrutura Económica Nacional”.
- Viabilizar o forte desenvolvimento do sector privado e empresarial angolanos.
- Consagrar como uma das políticas nacionais a “Promoção do Empreendedorismo e do Desenvolvimento do Sector Privado Nacional.

Segundo o Dr. António Pombal, Director Nacional do Ministério da Economia, no seminário organizado pelo Ministério das Relações Exteriores em 2012, as Grandes prioridades do desenvolvimento económico do Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017, assentam fundamentalmente em duas vertentes o Desenvolvimento Macro Económico e Desenvolvimento económico sectorial e das infra-estruturas, dos quais destacamos a questão relacionada a Promoção do Emprego, Capacitação e Valorização dos Recursos Humanos. Relativamente a esse desiderato foram definidos os seguintes Objectivos:

- Incentivar a criação de emprego produtivo, qualificado e remunerador para todos os Angolanos em idade activa;
- Elaborar e implementar a Estratégia Nacional de Desenvolvimento dos Recursos Humanos, abrangendo todos os níveis de qualificação;

- Implementar a Estratégia nacional de Formação de Quadros como parte da Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos e aperfeiçoar as medidas de política para que no curto/médio prazo os trabalhadores angolanos possam ocupar a maior parte dos postos de trabalho que exijam altas qualificações;
- Incentivar a Formação Profissional ao Longa da Vida;
- Estimular a Modernização da Organização do Trabalho.

Foram também definidos os seguintes Programas Fundamentais:

1- Elaboração e Implementação da ENDRH – Estratégia Nacional de Desenvolvimento dos Recursos Humanos:

- Abranger e integrar todos os níveis de formação-base e de qualificação que responda as necessidades de desenvolvimento do país;
- Melhorar substancialmente a qualidade da educação e formação.

2- Apoio a criação de Emprego Produtivo, Qualificado e Remunerador:

- Promover prioritariamente o acesso de todos os angolanos a um emprego produtivo, qualificado, remunerador e socialmente útil;
- Assegurar a valorização sustentada dos Recursos Humanos.

3- Elaboração e Implementação da ENFQ - Estratégia Nacional de Formação de Quadros, como parte da ENDRH – Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos:

- Implementar a ENFQ, visando a formação e qualificação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados que respondam às necessidades de desenvolvimento do país.

4- Formação profissional ao Longo da Vida:

- Apoiar a aprendizagem e a formação ao longo da vida;

- Actuar na aprendizagem, formação inicial, formação qualificante e na educação-formação.

5- Modernização da Organização do Trabalho:

- Promover a modernização da organização do trabalho nas empresas e no sector público.

Foram definidos os Indicadores dos Objectivos, abaixo mencionados.

1. Taxa Média Anual de Emprego = 7%
2. N° Médio Anual de Empregos Criados (Milhares) = 32.1
3. Taxa Média Anual de Quadros no Emprego Formal = 31%
4. Taxa Média Anual de Desempregos=20%
5. Média Anual de Diplomados do Ensino Superior (Milhares) =14
6. Média Anual de Diplomados do Ensino Técnico-Profissional (Milhares) = 48.

5.5.2. Programa de Redução da Pobreza

O Governo de Angola, tendo em vista a redução acelerada e sustentada da pobreza, elaborou em 2004, a sua Estratégia de Combate à Pobreza (ECP). Esta estratégia surgiu num contexto de consolidação da paz e na sequência dos objectivos e prioridades fixados nos programas do Governo que advogam a necessidade de se promover um desenvolvimento económico e social abrangente e sustentável.

No que concerne a Estratégia de Combate à Pobreza, no seu contexto externo, no decorrer dos últimos anos, a problemática da pobreza no mundo em desenvolvimento tem constituído preocupação crescente dos respectivos governos e da comunidade internacional. Com efeito, uma série de eventos

sobre o tema da pobreza têm vindo a ser realizados ao nível mundial merecem destaque ver tabela n.16:

Tabela 16 – Estratégia de Combate à Pobreza – Contexto Externo

Estratégia de Combate a Pobreza, Contexto Externo

- Conferência Mundial para o Desenvolvimento de (1995) e (2000): Reduz as desigualdades sociais, combate a fome e pobreza.
- Cimeira do Milénio : Fixou oito objectivos principais para o desenvolvimento, designados por, os objectivos do Desenvolvimento do Milenio, destacamos o Primeiro objectivo, erradicação da pobreza e da fome. Reduzir em 50% e pobreza absoluta até 2015, estabelece o compromisso de reduzir para metade o número de pessoas cujo rendimento é inferior a 1 dolar diário.
- Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD) 2001: Primeiro objectivo Estratégico de Longo Prazo, De eliminação da pobreza com assunção do objectivo da Cimeira do Milénio de Redução da Pobreza até 2015.
- Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional SADC (2003): A eliminação da pobreza como objectivo essencial.

O combate à pobreza surge também, no âmbito da Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD), como estratégia vital para a afirmação do continente africano no contexto internacional e para a redução das disparidades existentes entre África e o mundo desenvolvido. O programa do NEPAD estabelece, aliás, a necessidade de assegurar o cumprimento das metas definidas na Cimeira do Milénio com vista à redução da pobreza e da desigualdade e à promoção do crescimento e desenvolvimento económico em África.

Ao nível regional, a erradicação da pobreza surge como objectivo cimeiro na agenda de integração da Comunidade para o Desenvolvimento da

África Austral (SADC). O Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional, elaborado em 2003 pelo secretariado da SADC, identifica estratégias de intervenção com vista à prossecução do objectivo da erradicação da pobreza que incluem, nomeadamente: a redistribuição dos activos naturais, a construção e conservação de infra-estruturas, a promoção do conhecimento e dos cuidados de saúde e a expansão dos mercados regionais e a promoção do investimento de forma a estimular o crescimento económico e a criação de oportunidades de emprego para os pobres.

Refere ainda o documento Angola 2025, que a Estratégia de Combate à Pobreza no contexto Interno, surge como a resposta do Governo ao problema da pobreza, que é ainda bastante grave em Angola. De facto, Angola situa-se, de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano, em 162º lugar, num ranking de 173 países. Apesar dos progressos alcançados, em especial de ordem política e económica, o nível de desenvolvimento humano é ainda muito baixo. De acordo com os últimos resultados fornecidos pelo Inquérito aos Agregados Familiares sobre Despesas e Receitas, realizado em 2000-2001, a incidência da pobreza em Angola é de 68 por cento da população, ou seja, 68 por cento dos cidadãos angolanos têm em média um nível de consumo mensal inferior a 392 kwanzas por mês (de 2001), o correspondente a aproximadamente 1,7 dólares americanos diários. A incidência da pobreza extrema, correspondente a um nível de consumo de menos de 0,7 dólares americanos diários, é de 28 por cento da população.

No tocante a Intervenção Prioritária como Estratégia de Combate à Pobreza, o Governo identificou dez áreas de intervenção prioritária nomeadamente: a Reinserção Social; a Segurança e Protecção Civil; a Segurança Alimentar e Desenvolvimento Rural; o VIH/SIDA; a Educação; a Saúde; as Infra-estruturas Básicas; o Emprego e Formação Profissional, a Governação; e a Gestão Macroeconómica, pelo que mencionamos os que mais estão condizentes com a matéria em estudo, a saber.

Segundo o mesmo documento, a reinserção social dos desmobilizados, deslocados e refugiados é um objectivo estratégico da máxima prioridade para

assegurar a consolidação da paz e da unidade nacional e para a promoção do desenvolvimento local. As intervenções no âmbito da ECP visam criar as condições para a fixação das populações nas suas áreas de origem, ou em áreas determinadas como mais apropriadas, e promover a dinamização económica, social e cultural destes locais. De igual forma é essencial garantir a segurança e protecção do cidadão. A desactivação das minas e outros engenhos explosivos que estejam espalhados pelo território nacional é condição fundamental para permitir a total liberdade de circulação de pessoas e bens, em particular no meio rural que foi mais duramente afectado pelo conflito armado e que constitui um dos principais destinos das populações deslocadas.

Relativamente a segurança alimentar e o desenvolvimento rural são também aspectos do próprio processo de reinserção social. A revitalização da economia rural ajudará a fixar a população no campo e conduzirá, progressivamente, a uma redução da dependência de produtos agrícolas provenientes do exterior. O sector rural é uma das áreas estratégicas do futuro desenvolvimento de Angola, dado o seu potencial de criação de emprego e geração de rendimento no sector familiar e a sua vital importância para a redução da dependência comercial e, conseqüentemente, da vulnerabilidade do mercado interno.

No contexto de maior mobilidade de pessoas e bens e dinamismo económico é fundamental prevenir a propagação do VIH/SIDA que atinge proporções alarmantes nos países vizinhos. Será também necessário mitigar o impacto sobre os portadores de VIH/SIDA proporcionando-lhes o acesso aos cuidados de saúde e nutrição necessários e a integração social.

O documento estratégico em estudo ressalta questões fundamentais como a educação que constitui um dos elementos chave do desenvolvimento humano, aumentando as oportunidades do indivíduo em sociedade. Enfatiza que a educação é também essencial para o crescimento económico, porque aumenta a quantidade e qualidade do capital humano disponível ao processo de produção. Os principais objectivos na área da educação incluem o alcance

de educação básica universal e a erradicação do analfabetismo, de forma a garantir que toda a população tem oportunidade de desenvolver as capacidades mínimas para combater a pobreza.

Relativamente a saúde da população realça que é um elemento igualmente importante do desenvolvimento humano e constitui uma condição necessária para o crescimento económico. De facto, para poder participar no processo produtivo e beneficiar das oportunidades que advenham do crescimento económico o indivíduo precisa de gozar de boa saúde. Os principais objectivos na área da saúde são garantir a prestação dos serviços básicos de saúde, com a qualidade necessária, a toda a população, tendo como principais grupos-alvo as mulheres e crianças. O prosseguimento dos esforços de prevenção e combate das grandes endemias com maior expressão em Angola e da pandemia do VIH/SIDA será vital para garantir que um futuro próspero do ponto de vista económico e social.

Para o desenvolvimento das infra-estruturas básicas destaca que é fundamental para assegurar as condições básicas de habitabilidade a toda a população e para criar as condições de base ao processo de crescimento económico. A melhoria da rede de estradas permitirá o melhor acesso a mercados e redução de custos, e facilitará a comunicação e mobilidade, em especial para as populações que vivem nas zonas rurais e dependem da agricultura. Em paralelo, a provisão de água, saneamento e energia são essenciais para o desenvolvimento do capital humano e para o aumento da produção nacional. A construção de habitação social permitirá alojar e realojar as famílias vivendo em condições habitacionais precárias, no espaço urbano e rural, dando-lhes as condições necessárias para uma vida condigna.

Em relação ao emprego e formação profissional ressalta que jogam um papel essencial na diminuição dos índices de pobreza dado que contribuem directamente para o exercício de actividades geradoras de rendimento, que contribuem para o sustento do indivíduo e da sua família, e promovem a valorização do capital humano nacional que é o sustento de um crescimento económico sustentável.

No tocante a qualidade da governação das instituições do Estado esclarece que é muito importante para garantir a provisão de serviços públicos para os mais carenciados e para orientar o processo de desenvolvimento económico e social, garantindo a observância das normas e princípios fundamentais. O programa inclui políticas para promover a boa governação de várias formas, inclui: o reforço da capacidade e eficiência do sistema judiciário, protegendo os direitos e liberdades dos cidadãos e impondo o cumprimento dos contratos; a reforma das instituições públicas para melhor responderem as necessidades da população, iniciando a simplificação de procedimentos burocráticos; a descentralização e desconcentração da administração pública para níveis próximos das comunidades; e a modernização dos processos de planeamento e da gestão das finanças públicas.

5.6. Ministerio da Ciência e Tecnologia

5.6.1. Tecnologias de Informação e Comunicação

O “Livro Branco sobre a Política das Telecomunicações em Angola” aprovado em Conselho de Ministros em 2001 (abreviadamente denominado Livro Branco das Telecomunicações) desempenha um importante papel orientador das políticas neste sector, esta suportada pelo “Plano de Acção da Sociedade da Informação”, no qual está inserido o “Plano de Acção para a Governação Eletrónica”, elaborado em 2005 e aprovado pelo Conselho de Ministros em 2006.

Tendo em conta o nível de desenvolvimento verificado no sector e à explosão de serviços modernos de comunicação e informação, o Executivo identificou a necessidade de actualizar e alargar as linhas definidas, procedendo à elaboração do presente “Livro Branco das Tecnologias da Informação e Comunicação” (denominado Livro Branco das TIC). Através da Resolução n.º 2/06 de 11 de Janeiro de 2006, aprovada pelo Conselho de Ministros, é ressaltado o engajamento do Governo ao estipular que «tendo em conta que é sobre as infra-estruturas das telecomunicações que assenta a

edificação da Sociedade de Informação, encarrega-se o Ministério dos Correios e Telecomunicações a mobilizar os demais sectores para a actualização do Livro Branco das Telecomunicações, para que esse venha a ser assumido pelo Governo na forma do Livro Branco das TIC.

As TIC têm, para os próximos cinco anos uma visão que engloba uma ambição global e um conjunto de aspirações específicas nos domínios das Tecnologias de Informação e Comunicação e com certo realce para as telecomunicações, como ferramentas fundamentais para a evolução rumo a Sociedade da Informação e do Conhecimento, conforme se pode observar na tabela 17.

Segundo o Livro Branco o Governo de Angola assume o compromisso de efectuar um desenvolvimento harmonioso e progressivo das TIC em termos das infra-estruturas básicas que garantam a conectividade e a prestação de serviços de qualidade a preços acessíveis democratizando o acesso à Internet, proporcionando as bases para o desenvolvimento socio-económico do país e constituindo uma referência regional em termos dos índices de desenvolvimento das TIC.

Tabela 17 - Visão para o Desenvolvimento das TIC em Angola

Ambição Para as Telecomunicações	O fomento da expansão e desenvolvimento das infra-estruturas de telecomunicações, que assegure uma prestação de serviços de telecomunicações apropriados, disponíveis à administração do Estado e à toda a sociedade, em todas as regiões geográficas do País, com boa qualidade e a preços acessíveis e que induza o desenvolvimento económico e social do País.
Ambição para a Sociedade de Informação	Edificar a Sociedade de Informação em Angola, visando a consolidação do Estado, o reforço da unidade nacional, o desenvolvimento económico e social harmonioso, a luta contra a pobreza e a garantia do acesso aos benefícios do conhecimento a toda a população
Ambição para as Tecnologias de Informação e Comunicação	No quadro da identificação de “Quem somos, aonde estamos e para onde vamos” as Tecnologias de Informação e Comunicação deverão constituir-se num factor impulsionador, para que Angola em 2015, seja um dos países mais avançados de África no uso e aplicação dos benefícios da Sociedade da Informação

A concretização da Visão obriga a traçar objectivos ambiciosos e realistas, envolvendo todos os actores do sector. Assim, o Executivo estabelece os seguintes objectivos políticos e operacionais orientadores:

1. Assegurar uma base infra-estrutural de excelência que permita suportar a implementação de todos os serviços da Sociedade de Informação assentes nas Tecnologias de Informação e Comunicação.

2. Garantir o Acesso Universal de toda a população angolana ao serviço universal de comunicações eletrónicas, potenciando-se um acesso massificado ao mundo digital, na base do princípio da neutralidade tecnológica, a preços acessíveis e através de serviços variados, que garanta a protecção da privacidade e dos dados pessoais de todos os utilizadores;

3. Desenvolver a Rede Básica de modo a que todos os municípios beneficiem do acesso às Redes de Nova Geração e aos serviços que elas permitem disponibilizar;

4. Capacitar os cidadãos com as competências necessárias à plena utilização das TIC e às profissões com elas relacionadas, nomeadamente a nível técnico e operativo, promovendo-se a literacia digital, abrangendo, entre outras, as vertentes de educação e criação de competências de pesquisa e utilização;

5. Potenciar a Governação Eletrónica e a modernização da Administração Pública, facilitando-se processos, diversificando-se serviços, ao mesmo tempo que se desenvolvem áreas-chave como sejam a Educação, Saúde, Economia, Cultura, entre outras, fomentando-se a interação electrónica entre os cidadãos e os vários níveis da Administração Pública;

6. Consolidar a liberalização dos diversos segmentos de mercado e a conjugação dos esforços de vários actores, incentivando a complementaridade dos investimentos e a partilha de infra-estruturas, paralelamente à promoção de uma ampla concorrência;

7. Gerir de forma equilibrada a participação do Estado no sector focalizando a sua acção no papel de formulador, orientador e promotor das políticas de desenvolvimento sectorial;

8. Incentivar a entrada de novas entidades privadas no mercado das TIC, fomentando o empreendedorismo do tecido empresarial, mediante a criação de um clima favorável ao investimento e aos negócios nas áreas que constituem o mercado das Tecnologias de Informação e Comunicação;

9. Construir um cluster nacional das TIC, promovendo contrapartidas nacionais junto dos principais fornecedores de infra-estruturas e equipamentos;

10. Criar um quadro legislativo que permita ultrapassar os novos desafios que se colocam a um Sector das Tecnologias de Informação e

Comunicação integrado e abrangente a todos os sectores da economia nacional;

11. Garantir as condições de financiamento necessárias à execução dos projectos de investimento necessários para a infra-estruturação do país;

12. Contribuir para o reforço da participação dos cidadãos no desenvolvimento político, social e económico de Angola, consolidando-se a democracia participativa;

13. Afirmar Angola no contexto internacional, melhorando os seus indicadores internacionais no domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Os objectivos acima mencionados são sintetizados nos seguintes objectivos de Política do Livro Branco:

- 1- Infra-estrutura: Assegurar uma base infra-estrutural de excelência; Desenvolver Rede Básica e Garantir condições de financiamento para expansão da rede.
- 2- Competências: Apetrechar os angolanos com novas competências; Capacitar os cidadãos; Construir um cluster nacional de TIC.
- 3- Sociedade da Informação: Promover a sociedade da informação; Superar a info-exclusão; Garantir o Acesso Universal e Criar um ambiente legal favorável.
- 4- Mercado e Economia: Promover a concorrência; Consolidar a liberalização; Incentivar a entrada de novas entidades e Gerir de forma equilibrada a participação do Estado;
- 5- Cidadania e Governação: Massificar o acesso dos angolanos ao mundo digital; Potenciar a Governação Eletrónica e Assegurar o reforço da participação dos cidadãos.

6- Liderança Regional: Afirmar Angola no contexto internacional.

Tabela 18 – Impactos do Livro Branco das TIC's em Angola

Capacitação	<ul style="list-style-type: none">• Modernização da Administração Pública angolana• Capacitação dos recursos humanos angolanos
Competitividade	<ul style="list-style-type: none">• Aumento da competitividade do país e das empresas Angolanas• Criação de empregos nas áreas de TIC
Desenvolvimento Nacional	<ul style="list-style-type: none">• Promoção da coesão nacional e info-inclusão• Reforço da capacidade de exploração do país
Posicionamento	<ul style="list-style-type: none">• Reforço do posicionamento de Angola no contexto internacional

Na tabela 18 salientamos alguns dos impactos que podem advir do Livro Branco, dos quais destacamos os seguintes:

- ✓ **Promoção da coesão nacional e info inclusão**, permitindo uma maior igualdade de oportunidades para todos os angolanos e potenciando os benefícios da Sociedade da Informação;
- ✓ **Criação de empregos nas TIC**, contribuindo para aumentar o rendimento familiar angolano e o fortalecimento social do país;
- ✓ **Capacitação dos recursos humanos angolanos**, melhorando as qualificações e as competências do povo angolano em termos de sistema de ensino e de formação profissional, aumentando o valor do capital humano no país;

Para a concretização da visão e dos objectivos estratégicos definidos o Executivo Angolano definiu seis Pilares de Actuação e quatro Pilares de Contexto, dos quais destacamos nos pilares de Actuação as Competências e Conhecimento, que consiste em capacitar os Angolanos para os novos desafios, o documento destaca que a capacitação dos angolanos é um dos grandes eixos de actuação, a tabela 19, mostra os objectivos da formação dos angolanos, relativamente às TIC's.

Tabela 19 – Objectivos da formação dos angolanos, relativamente às TIC's

OBJECTIVOS:

- Desenvolver as competências TIC dos angolanos ao longo de todo o sistema de ensino
- Desenvolver as profissões TIC, no ensino superior, médio e técnico-profissional, para responder às empresas
- Apoiar as empresas que fomentem a inovação
- Desenvolver redes de inovação e I&D que melhorem a competitividade das empresas
- Projectar Angola no âmbito internacional dando visibilidade a atraindo recursos para as TIC.

Foram também definidos os eixos de actuação das TIC's, conforme nos apresenta a tabela 20.

Tabela 20 – Eixos de actuação das TIC's

EIXOS DE ACTUAÇÃO

● **Modelo de Ensino Orientado para as TIC**

Reforço dos conteúdos e disciplinas TIC no ensino básico, secundário e universitário. Reforçar cursos universitários e profissionais na área das TIC, dinamizados pelo Instituto Superior para as Tecnologias da Informação e Comunicação (ISUTIC) e o papel do ITEL na certificação de técnicos.

● **Fomento da Inovação Empresarial**

Apoio às empresas e a outros organismos ligados a inovação para promover a inovação e a I&D em Angola. Os apoios serão através de fundos financeiros, novas oportunidades de negócio, visibilidade e promoção das empresas.

● **Reforço da Cooperação Internacional**

Realização de acordos de parceria com empresas multinacionais das TIC e universidades que fomentem as TIC em Angola e deem visibilidade ao país.

O Livro Branco define ainda o Modelo de Ensino Orientado para as TIC's e destaca que o Executivo reconhece a necessidade da familiarização geral da população com o uso das TICs, pelo que a introdução da formação neste domínio desde o ensino básico permitirá que os angolanos possam tomar contacto, desde jovens, com as competências ligadas às TIC. A informação deve assegurar o contacto básico com o funcionamento de computadores e equipamentos conexos, linguagens de programação e a utilização de aplicações básicas como o uso de correio electrónico, processamento de texto, folhas de cálculo e bases de dados.

Assim, refere o Livro Branco que o Executivo Angolano reconhece a necessidade da criação de mecanismos acessíveis e diversificados para a aquisição de computadores por parte dos alunos e estudantes, incluindo modelos de aquisição e financiamento para as famílias mais carenciadas. Ainda nesta vertente o Executivo reconhece a necessidade de um Plano Tecnológico para a Educação no domínio das TICs que incorpore as seguintes premissas:

O apetrechamento tecnológico das salas de aula com computadores de baixo custo;

A conectividade em Banda Larga, como forma de acesso à informação na Internet;

O desenvolvimento e reciclagem profissional de professores e de outros agentes do ensino;

Um programa curricular que divulgue as TIC e desenvolva competências de utilização dos seus serviços;

O desenvolvimento de métodos de ensino que incluam conteúdos interactivos e o suporte do auto-didactismo para o ensino presencial e a distância.

A nível da Formação Profissional e técnica destacamos que :

1. No tocante a Formação Profissional, o Executivo reconhece a necessidade de uma maior preparação dos angolanos para profissões relacionadas com as TICs, nas três componentes fundamentais:
2. A nível do ensino técnico, ou seja, na formação de quadros responsáveis pela manutenção e operação dos equipamentos.
3. A nível do ensino médio, ou seja, na formação de técnicos que assegurem de forma efectiva, a gestão, a coordenação e supervisão dos equipamentos e tecnologias;

A nível do Ensino Superior, objectiva-se a formação o seguinte:

1. A nível da formação de engenheiros e gestores que constituam os quadros de topo;
2. Ainda a nível do ensino superior, o Executivo reconhece também o importante papel das universidades do sector privado, no reforço do sistema de ensino e do empreendedorismo dos angolanos.

No quadro da contratação pública no domínio do desenvolvimento da rede básica das comunicações electrónicas, o Executivo assegurará que os contratos integrem a criação de competências locais através da criação de facilidades para a formação e especialização de recursos humanos.

Destaca-se também que os principais indicadores de desenvolvimento do país demonstram que Angola tem registado um progresso recente notável ao nível social e económico, para o qual muito tem contribuído a evolução favorável do Sector das TIC.

5.7. Gabinete do Presidente da Republica de Angola

5.7.1. Casa Civil do Presidente da República - Gabinete de Quadros - Estratégia Nacional de Formação Quadros

A Estratégia Nacional de Formação Quadros, se diferencia na sua

essência de uma Estratégia Nacional dos Recursos Humanos, visa assegurar a disponibilidade de profissões e competências estratégicas de quadros superiores e médios, essenciais à concretização da estratégia de desenvolvimentos de longo prazo patente no Angola 2025”.

A ENFQ concretiza um conjunto de medidas de ajustamento da oferta de educação-formação, quer a nível superior, as necessidades do País, incluindo o recurso estruturado, organizado e temporário à oferta formativa internacional, bem como á mobilização dirigida a Diáspora Angolana.

A Estratégia Nacional de Formação Quadros (ENFQ) é composta por cinco Programas de Formação e Capacitação de Quadros de Quadros que constam no (Capitulo X.8 da ENFQ), que se baseiam nos Mega-Clusters que estruturam toda a análise a saber:

- Governação e administração Pública (Central, Local e Autarquia)
- Desenvolvimento Económico, abrangendo 10 Mega – Clusters: Geologia, Minas e Indústria; Petróleo e Gás Natural; Energia e Águas; Florestal; Alimentação e Agro Indústria; Habitat, Turismo e Lazer; Transportes e Logística; Actividades Financeiras; Telecomunicações e Tecnologias de Informação.
- Desenvolvimento Social, Cultural e Institucional, abrangendo 2 Mega-Clusters: Saúde e Bem-Estar Social; Educação e Cultura, que não incluirá o Ensino Superior e o Sistema Científico e Tecnológico;
- Ensino Superior e Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Empreendedorismo e Desenvolvimento Empresarial.

Cada um dos Programas de Acção está estruturado em torno de: Fundamentação; Objectivos; Actividades a Desenvolver e Resultados Esperados. Integram também a ENFQ, um conjunto de propostas de Medidas de Política, Gerais e Específicas necessárias para o seu sucesso.

No Capitulo III do ENFQ, são apresentadas as estimativas relativas ao stock nacional de quadros para a Administração Pública (Central, Provincial e Local), sector Empresarial e Diáspora.

As tabelas 21; 22 e 23, relativas a Estimativa do Stock Nacional de Quadros 2010, Estimativa do Stock Nacional de Quadros 2010 para Administração Pública e Estimativa do Stock Nacional de Quadros 2010 para o Sector Empresarial, indicam que são 1.230 milhares o total de Dirigentes, Gestores, Quadro Superiores e Quadros médios e que os Dirigentes e Quadros representarão 28,8% do emprego total de Angola. Destes a grande maioria 79% pertencerá ao sector empresarial (publico e privado) cabendo a 21% a Administração Pública Total correspondendo respectivamente a 255.000 e 975.000 de “Dirigentes e Quadros”.

Em termos gerais estima-se que existam 2,5 Quadros Médios por um Dirigente, Gestor e Quadro Superior. Na Administração Pública existem mais Quadros Médios por Dirigente e Quadro Superior (3,3) do que nas empresas (2,3), o que reflete, a escassez de Quadros Médios, mais nas empresas.

Tabela 21 - Estimativa do *Stock* Nacional de quadros 2011

	Nº	%	%	%
Dirigentes, gestores e Quadros Superiores	350.900	8.2	28.5	100.00
Quadros Médios	879.100	20.6	71.5	100.00
Total de Dirigentes, Gestores e Quadro	1.230.000	28.8	100.00	100.00
Emprego Total	4.275.000	100.0		100.00

Fonte: ENFQ – Processo de Inquirição, 2011

Tabela 22 - Estimativa do Stock Nacional de quadros 2010 - Administração Pública

	Nº	% ⁽¹⁾	% ⁽²⁾	% ⁽³⁾
Dirigentes, gestores e Quadros Superiores	58.400	16.0	23.0	17
Quadros Médicos	196.600	52.0	77.0	22
Total de Dirigentes, Gestores e Quadro	255.000	68.0	100.00	21
Emprego Total	375.000	100.0	-	9

Fonte: ENFQ – Processo de Inquirição, 2011

Tabela 23 - Estimativa do Stock Nacional de quadros 2010- Sector Empresarial

	Nº	% (1)	% (2)	% (3)
Dirigentes, gestores e Quadros Superiores	292.500	7.5	30.0	83.0
Quadros Médicos	682.500	17.5	70.0	78.0
Total de Dirigentes, Gestores e Quadro	975.000	25.0	100.00	79.0
Emprego Total	3.900.000	100.0	-	91.0

Fonte: ENFQ – Processo de Inquirição, 2011

Relativamente a Estimativa dos Quadros na Diáspora, o Sumario executivo da ENFQ refere que no total de quadros angolanos a residir no estrangeiro deverá rondar 175 mil, segundo o documento Migration and Remittances Factbook 2011, Word Bank. E que os principais países receptores são Portugal, Zâmbia, Namibia, França, Alemanha, Reino Unido, República do

Congo, Holanda, Brasil e Estados Unidos. Estima-se que destes 2.200 sejam médicos e 1.840 enfermeiros.

De acordo com os resultados obtidos do inquérito específico elaborado no âmbito da ENFQ, a população Angolana na Diáspora caracteriza-se por ser uma população jovem, 77% dos inquiridos têm uma idade inferior a 45 anos; em média, reside fora de Angola há 23 anos e apenas 19% da amostra emigrou há menos de 10 anos; cerca de metade (51%) da população inquirida tem um grau académico de nível superior, destes 40% possuem a licenciatura, 36% o bacharelato, 18% mestrado e 6% possuem o doutoramento; o regresso a Angola é uma possibilidade considerada por 86% dos inquiridos.

Tabela 24 - Distribuição das Profissões Nucleares e Complementares, por Mega - Cluster, de acordo com o Domínios de Formação de Base ou Especializações

	Correspondem a Domínios		Correspondem a	
	de Formação de Base		Especializações	
	Quadros Superiores	Quadros Médios	Quadros Superiores	Quadros Médios
Actividades Financeiras	8	6	24	16
Petróleo e Gás Natural	17	13	34	27
Empreendedorismo e Desenvolvimento Empresarial	12	11	26	31
Transportes e Logística	12	10	13	16
Telecomunicações e Tecnologia da Informação	3	3	11	7
Alimentação e Agro-Industrial	11	9	21	28
Geologia, minas e Industrial	18	11	23	10
Energia e Águas	17	7	23	9
Turismo e Lazer	14	7	18	7
Habitat	15	4	14	7
Governança e Administração Pública	45	23	152	26
Saúde e Bem - Estar Social	17	10	53	5
Educação, IctD e Cultura	39	15	79	16
Florestal	9	9	7	14
Total	237	138	498	219

Fonte: Processo de Inquirição, 2011

Os domínios que apresentam, conforme tabela 24, uma maior incidência de profissões identificadas são as Ciências da Engenharia e Tecnologias (54 profissões), as Ciências Sociais, Políticas e da Comunicação (25 profissões), as Ciências de Gestão e administração (19 profissões) e Artes e Humanidades (17 profissões).

Segundo ainda a ENFQ, excluindo as profissões repetidas foram identificadas 184 profissões estratégicas, correspondentes a domínios de formação de base, das quais 98 são quadros superiores e 86 dizem respeito a quadros médios. Do total das profissões identificadas, 114 são referidas em mais do que um Mega-Cluster (ver quadro 9 Distribuição das Profissões por Domínio de Formação, constante no Sumário Executivo da ENFQ).

No âmbito da ENFQ, são equacionadas as Questões Fundamentais a saber.

Existe uma escassez geral de Quadros, quer em termos quantitativos quer qualitativos, seja ao nível dirigente, de gestão e superior, quer a nível médio, uns e outros são fundamentais para o Desenvolvimento de Angola.

A ENFQ deve dar um contributo decisivo para ajudar a enfrentar e ultrapassar as seguintes Questões Fundamentais, tabela 25:

Tabela 25 - Questões Fundamentais

QUESTÃO A	Deverá ser ou não dada maior prioridade relativa à formação técnica de técnicos médios, como meio privilegiado de maior ligação ao mercado de trabalho, dando valorização acrescida ao alargamento do ensino técnico-profissional, em termos quantitativos?
QUESTÃO B	Deverá ser criada, ou não, uma fileira de ensino técnico e tecnológico, que articule, de forma directa, o ensino técnico-profissional com o ensino superior, com planos de estudo, curricula e reformas de acesso harmonizados?
QUESTÃO C	Deverá, assim ser dada, ou não, uma orientação mais dirigida e selectiva, de acordo com as necessidades e prioridades nacionais ao desenvolvimento do ensino superior, limitando a sua expansão para áreas menos relevantes e potencialmente excedentárias?
QUESTÃO D	A estruturação do ensino superior deve ser mais intensiva, concentrando a graduação em áreas-base de formação e remetendo para a pós-graduação os domínios de especialização, ou deve ser mais extensiva, possibilitando a formação especializada, quer ao nível da graduação quer da pós-graduação?
QUESTÃO E	Se o confronto entre necessidades de Quadros a longo Prazo (Horizonte 2020) e a e a Capacidade Formativa Interna revelar existência de áreas deficitárias, como intervir? E nas áreas potencialmente excedentárias?
QUESTÃO F	Havendo condições objectivas para fixar prioridades para a utilização de quadros nacionais, como levar à pratica essas prioridades?
QUESTÃO G	Como promover a qualificação e reciclagem de Quadros na Administração Pública, sabendo-se que os conhecimentos e competências de Dirigentes e Quadros Superiores, nomeadamente nos mais sensíveis, em particular na Administração Pública, estão aquém do necessário para um bom desempenho e boas praticas?
QUESTÃO H	Deverá a actual orientação de concessão de bolsas, caracterizada de forte dispersão, ser mantida ou deverá ser estabelecida uma reorientação no sentido de as bolsas serem determinadas pela procura (nacional) e não pela oferta (bolsas ou vagas atribuídas) orientadas através de Parcerias e Acordos de Cooperação, para domínios que correspondam às prioridades nacionais e para as quais não exista oferta disponível e nível interno?
QUESTÃO I	Como articular a ENFQ, com uma necessária e urgente Estratégia Nacional de Recursos Humanos que cubra todos os recursos humanos do País, envolvendo pessoal qualificado e semiquificado, para as actividades económicas e sociais, e respectivos sistemas de educação e de formação profissional?
QUESTÃO J	Qual a solução institucional que de ser utilizada para implementar, monitorar e avaliar a ENFQ? Deverá ser através da execução de um “Plano Nacional de Formação de Quadro”?

A prossecução dos objectivos da ENFQ deve ser materializada através de metas e passamos a sintetizar algumas projecções para 2020 que achamos fundamentais:

- As projecções para 2020 fazem elevar a “Taxa de Quadros” para 33% correspondendo a um aumento de 1,1 milhões de Dirigentes, Gestores e Quadros, passando o stock nacional de Quadros para 2.320 milhares.

- A participação relativa do Grupo de Qualificação mais elevada (Dirigentes, Gestores e Quadros Superiores) elevar-se-á para cerca de 600 mil contra 350 milhares em 2010, representando, 8,5% do emprego total (8,2% em 2010).

- O total de Quadros Médios subirá para 24,5% atingindo 1.720 milhares, mais 840 mil que 2010, passando a relação Quadro Médio/Dirigente, Gestor Quadro Superior de 2,5 a 2,9%.

Com base nos dados anteriores conclui-se igualmente o seguinte:

O número de alunos matriculados no ensino superior deverá atingir os 240 milhares (multiplicando por 3,5 o stock de 2010).

O número de alunos matriculados no ensino técnico-profissional passara a 440 milhares (multiplicando por 4 o stock de 2010).

O número de diplomados do ensino superior deverá passar de 5,7 mil em 2010 para 22 mil em 2020.

O número de diplomados do ensino técnico-profissional por ano deverá passar de 20 mil em 2010 para 88 mil em 2020.

O número de médicos deverá atingir 35 por 100 mil habitantes (contra 16 em 2010), ou seja passar de 3 mil , em 2010 para 8,5 mil em 2020, o que implica uma formação média de 550 médicos por ano.

De acordo com as tabelas 26, 27 podemos verificar as metas de 2020 a 2025, relativamente a tabela 28, constatámos uma síntese do Levantamento da oferta Internacional por País e Grau Atribuído.

Tabela 26 - Estratégia Nacional de Formação de Quadros – Metas 2020/2025

	Unidade	2010	2020	2025
Stock Nacional de Quadros	<i>Milhares</i>	1.230	2.320	3.325
Taxa Geral de Quadros (Stock Nacional de Quadros/Emprego(1))	%	28.8	33.0	35.0
Dirigente, Gestores e Quadro Superiores	<i>Milhares</i>	350,9	599,8	853,2
	<i>% Do Emprego Total</i>	8,2	8,5	9.0
Quadros Médios	<i>Milhares</i>	879,1	1,720,2	2,471
	<i>% Do Emprego Total</i>	20,6	24,5	,8 26,0
Taxa de Participação de Quadros Estrangeiros nas Empresas	%	5,3	3,5	2,5
Alunos Matriculados no Ensino Superior	<i>Milhares</i>	68,7	240	360
Alunos Matriculados no Ensino Superior por 100 Mil Habitantes	<i>Milhares</i>	360	980	1.300
Relação Alunos Diplomados/Alunos Matriculados no Ensino Superior	%	8.3	9.0	10.0
Alunos Diplomados no Ensino Superior a Nível Nacional	<i>Milhares</i>	5 , 7	22	36
Alunos Matriculados no Ensino Técnico Profissional por 100 Mil Habitantes	<i>Milhares</i>	557	1.800	2.500
Alunos Matriculados no Ensino Técnico Profissional	<i>Milhares</i>	106,2	440	690

Fonte: ENFQ

Tabela 27 - Estratégia Nacional de Formação de Quadros – Metas 2020/2025

	Unidade	2010	2020	2025
Relação Alunos Diplomados/Alunos Matriculados no Ensino Técnico Superior	%	18.9	20.0	22.5
Alunos Diplomados no ensino Técnico Profissional	<i>Milhares</i>	20.1	88.0	155.3
Médicos por 100 Mil Habitantes	<i>Unidade</i>	16	35	50
Número de Médico	<i>Unidade</i>	3.000	8.500	13.850
Cientista e Engenheiro em IetD por 1 Milhão de Habitantes	<i>Unidade</i>	N.d.	250	400
Número de Cientista e Engenheiro em IetD	<i>Unidade</i>	N.d.	6.100	11,100
Relação Alunos / Professores no Ensino Superior	<i>Unidade</i>	28	35	40
Número de Professores no Ensino Superior	<i>Milhares</i>	2,4	6,9	9,0
Relação Alunos / Professores no Ensino Técnico Profissional	<i>Unidade</i>	29	40	45
Número de Professores no Ensino Técnico Profissional	<i>Milhares</i>	3,7	11,0	15,3
	<i>Unidade</i>			

Fonte: ENFQ

Tabela 28 - Síntese do Levantamento da oferta Internacional por País e Grau Atribuído

Países	Número de Cursos					Total
	Graduação		Pós-Graduação			
	Bacharelato	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Ph.D.	
Brasil	16	16	5	5	0	42
Cuba	0	39	0	6	5	50
França	1	13	3	12	0	29
Portugal	6	9	3	32	14	64
África do Sul	2	33	15	14	10	74
Reino Unido	3	42	7	20	21	93
EUA	34	2	0	35	50	121
Total	62	154	33	124	100	473

Fonte: Sites e Documentos de Informação das Universidades

Capítulo III: Educação para Cidadania

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe."

Jean Piaget

Capítulo III: Educação para Cidadania

1. A Educação

Paulo Freire, um dos maiores educadores do século XX, (1997:110), afirma que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, portanto ensinar exige uma tomada de posição, que Paulo Freire designou de “opção”, uma vez que toda a acção é política. O “ideal pansófico” de Comenius (citado por Abbagnano, N. e Visalberghi, A., 1991), na sua vertente educacional, traduz-se no desejo e possibilidade de “ensinar tudo e todos”. Isto é necessário, porque sem educação o Homem não se realiza como ser racional e bom. Nilson Machado (1997) refere que “educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo”.

O paradigma da educação vigente (unidimensional, mono cultural e compartimentado disciplinarmente) está articulado com o paradigma científico dominante (fundado na especialização, atomização, na compartimentação do conhecimento e na racionalidade instrumental). Ambos são corresponsáveis pelo modelo civilizacional contemporâneo (globalização neoliberal) que tem ampliado as desigualdades e exclusões sociais e agravados os desequilíbrios e problemas ecológicos.

Alan Bloom, no seu livro *The Closing of the American Mind* (versão Portuguesa com o título, *A cultura Inculta: Ensaio Sobre o Declínio da Cultura Geral*, 1988), demonstra que a educação superior americana vem empobrecendo a mente dos estudantes e defraudando a democracia, devido à crescente especialização, à eliminação da reflexão filosófica e à marginalização

das disciplinas humanísticas. Tais factos não permitem desenvolvimento da totalidade das capacidades dos estudantes, promovendo uma cultura inculta.

Stephen Bertman (2001) analisa as consequências sócio culturais de uma sociedade em que a informação é processada a alta velocidade, que aturde as pessoas e em que a vida é vivida a correr. Designa o estado cultural patológico, promovido pela sociedade contemporânea, como hiper cultura. Nela inclui o menosprezo pela ética, a desvalorização dos afectos, a alienação, a passividade e a virtualidade, a que estão confinadas grande parte das pessoas, como resultado da globalização da “cultura inculta”.

Para que haja esperança na construção de um mundo melhor é imprescindível que as pessoas superem as trevas da ignorância, assumam uma postura ética e afectiva e partam na busca da verdade, assumindo-se como sujeitos da própria história.

Paulo Freire, desenvolveu, uma original concepção dialógica, problematizadora, concretizadora e libertadora da educação, como alternativa à educação tradicional. Ao longo da sua obra Freire interrelacionou e integrou as dimensões cognitivas, afectivas, sensitivas, éticas, estéticas e políticas dos seres humanos. Designou a educação tradicional, baseada em pressupostos behavioristas, por “concepção bancária”, em que o educando tem um papel passivo no processo de aprendizagem, limitando-se a memorizar e a armazenar os conhecimentos que recebe.

A proposta educacional de Paulo Freire, quer a nível da educação popular e da alfabetização de adultos, quer a nível da escola pública, popular e democrática, fundamenta-se em pressupostos simultaneamente construtivistas e socioculturalmente contextualizados. A educação dialógica pressupõe um diálogo, mediatizado pelo mundo, entre dois sujeitos cognoscentes, educador e educando, sujeitos activos na construção do seu próprio saber, agentes criadores em busca permanente de novos conhecimentos que tornem a natureza e a realidade social cada vez mais inteligíveis.

Paulo Freire (1975: 116), citado por João V. Fernandes (2001:24) refere que é necessário que o educador tenha consciência de que o educando ignora certamente coisas que o educador conhece, mas em contrapartida sabe outras que o/a educador/a desconhece. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” O papel do educador/a é ajudar os/as educandos/as a questionar a realidade, a problematizá-la e esclarece-la através do aumento dos conhecimentos.

Acerca dela e do desenvolvimento do espírito crítico A educação dialógica implica dois aspectos essenciais e complementares: reflexão/acção. Os conhecimentos aprendidos/apreendidos criticamente na escola são significativos e relevantes para os/as educandos/as, pela sua aplicabilidade na acção prática.

No livro A Pedagogia do Oprimido Paulo Freire enfatiza a afectividade pelos seres humanos e pela natureza “ não há diálogo, porem se não há um profundo amor ao mundo e aos homens... Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. Onde quer que estejam estes oprimidos, o acto de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. Adianta ainda que “ Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé dos homens, o dialogo se faz numa relação horizontal, em que confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Não há diálogo, sem esperança, (Freire, 1975: 114-115, 117). Pode-se concluir que os valores afectivos do amor, da humildade, da fé, da confiança, do comprometimento e da esperança são componentes imprescindíveis á educação dialógica.

Do ponto de vista epistemológico, Paulo Freire formulou uma teoria de conhecimento da totalidade - objectividade/subjectividade, conhecimento científico/conhecimento do senso comum, razão/emoção, ética/estética.

Neste domínio todos os conhecimentos científicos e conhecimentos vulgares, cognições, intuições, percepções, sentimentos e emoções podem dar contributos à interpretação e compreensão hermenêutica dos fenómenos.

O paradigma científico moderno (Newtoniano), fundamenta-se: na compartimentação do estudo da realidade entre múltiplas ciências; em certezas e leis determinísticas; na superioridade das ciências da natureza sobre as ciências sociais; na sobrevalorização das metodologias laboratoriais e das análises de carácter quantitativo; na valorização exclusiva da razão e do conhecimento cognitivo; e na ruptura com os saberes do senso comum. Este paradigma foi posto em causa a nível teórico e a nível prático. A nível prático pelos erros e desastres ecológicos e sociais, a nível teórico pelas teorias da relatividade, mecânica quântica, pela termodinâmica e pelas teorias do caos.

O prémio Nobel da Química de 1977, Ilya Prigogine, defende que a ciência clássica atingiu os seus limites e que deverá sair dos laboratórios e dialogar, não só com a filosofia, a arte, mas também com os saberes preexistentes, relacionadas com as questões familiares.

A metamorfose das ciências contemporâneas não é a ruptura com o senso comum, mas de respeito com os conhecimentos tradicionais, culturais etc.

Morin, (1995:173) afirma que estamos na idade do ferro planetário, caracterizada pela ausência do convívio entre culturas, etnias, nações, sistemas de ideias e teorias: “A pré-história do espírito humano significa que no plano do pensamento consciente, ainda estamos no seu início. Estamos ainda submetidos a modos mutiladores e disjuntivos do pensamento e é ainda muito difícil pensar de maneira complexa.”

No livro O Manifesto da Transdisciplinariedade, Basarab Nicolescu (1999:40), salienta que as universidades deveriam retomar o estudo universal “ Assim, a Universidade poderá transformar-se num local de aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, do diálogo entre a arte e ciência, eixo da reunificação entre a cultura científica e a cultura

artística. A universidade renovada será o berço de um novo tipo de humanismo.”

Boaventura Sousa Santos (2000:16, 36, 309) afirma, no seu Livro *A Crítica da Razão Indolente Contra o desperdício da experiência*, que no limiar do terceiro milénio se vive “um tempo de transição paradigmática epistemológica e societal” e refere que “...na transição paradigmática, o pensamento utópico tem um duplo objectivo: reinventar mapas de emancipação social e subjectividades com capacidade e vontade de os usar”.

A inter-relação entre os sentimentos, os afectos e as intuições na construção do conhecimento tem vindo a ser trabalhada por variadíssimos autores, Mauco (1986) salienta que a educação afectiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é a mesma que condiciona o comportamento, o carácter e a actividade cognitiva da criança. Snyders (1986) refere que quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo, a descobri-lo. O amor não é o contrário do conhecimento e pode tornar-se em necessidade e alegria de compreender. Outros autores como Goleman (1997 e 1999), Gottman e Declaire (1999) enfatizam que os actos de sentir, pensar e decidir pressupõem um trabalho conjunto das dimensões cognitivas e emocionais do cérebro.

Goleman, partindo dos conceitos de inteligências intrapessoal e interpessoal de Gardner, desenvolve o conceito de inteligência emocional e salienta que aprendemos sempre melhor quando se trata de assuntos que nos interessam e nos quais temos prazer.

A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais, nomeadamente a confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrolo, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação. Segundo Goleman o crescimento da iliteracia emocional é o responsável pelo crescimento de doenças mentais; problemas sociais, como a violência e a criminalidade; consumo de drogas; suicídios.

A instabilidade familiar, a centralização da escola somente no desenvolvimento das inteligências lógico-matemática e linguística e os efeitos resultantes da videodependência (televisiva e cibernética) são as principais causas da iliteracia emocional.

A educação deve ser um meio de construção e reconstrução de valores e normas que dignificam as pessoas e as tornam mais humanas. "Numa educação ética, é preciso resgatar e incorporar os valores solidariedade, de fraternidade, de respeito às diferenças de crenças, culturas e conhecimentos, de respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos" (Siegel. 2005.p 41).

1.1. A Educação Tradicional em Angola

Os traços fundamentais que parecem sobressair do "sistema educacional" tradicional angolano não chegam a constituir um verdadeiro "sistema educativo", essa é a opinião expressa por alguns dos angolanistas, como Ferreira Diniz (1918:570) se bem que seja de destacar a importância da educação moral e o papel educacional desempenhado pelos ritos de puberdade. A responsabilidade pela criação, acompanhamento e educação da criança de ambos os sexos pertence à mãe, até aos 6-7 anos, grosso modo, data a partir da qual os rapazes passam para a alçada do pai ou do tio materno e a rapariga para a da mãe (Redinha, 1953:65; Milheiros, 1967:280). Do desmame até aos 5-7 anos, a criança, como afirmam alguns dos autores atrás citados, é, por vezes, entregue a outros familiares, como a avós, tios, irmãs, ou até conhecidos, mas sempre sob a vigilância da mãe. A realidade não é diferente em toda a "África Banta", como no-lo afirmam Thomas e Luneau (1975:39).

A educação é, essencialmente, feita à base do exemplo, sendo raro o castigo, de acordo com os etnó(grafos)logos, realidade que, amiudadamente, a literatura de tradição oral contradiz. Além da educação geral, a escola da vida, existe uma educação especial para determinados cargos: chefes, médicos tradicionais, etc. Corroborando Henrique de Carvalho (1890:351-356), Ferreira

Diniz (1918:571), refere que, para "determinadas classes e cargos ou profissões", há uma educação especial que não tem nada a ver com a iniciação recebida "ao chegar à idade adulta", e que concerne aos "que por hereditariedade tenham de vir a exercer autoridade, aos que desejem ou mostrem aptidões para curandeiros, e aos que tendam para a magia e desejem praticar para adivinhos".

A diferenciação dos papéis (a actual problemática do "género") é feita logo à nascença, embora a sua distinção completa só se efectue nos ritos de puberdade, sendo temporária e exacerbadamente invertida nalguns grupos, como entre os Ambós, através de fenómenos de "travestismo" nos jovens dos dois sexos, na fase dos ritos, a despedida carnavalesca do diferente, condenado a permanecer, doravante, inalterável.

Aliás, as actividades infantis predominantes são as lúdicas, mesmo que se revelem de interesse para a economia familiar (caça pequena, recolha de frutos, pastoreio, ordenha, etc.), sendo, desde muito cedo, diferenciadas quanto ao sexo (nalguns grupos, como nos Lunda-Quiocos, as crianças são logo distinguidas, à nascença), sendo, inicialmente, a responsabilidade por essa distinção das mães e das "classes de idade infantis" e, mais tarde, dos pais, tios e da própria sociedade.

A teia de relações entre irmãos e companheiros da mesma idade ou mais velhos constituem a "escola da vida", onde se aprendem as "regras de jogo" das hierarquias etárias e da lei do mais forte. Talvez, por isso, seja tão apetecido ter um irmão a quem "carregar" ou a/em quem mandar, ou um companheiro com quem "aprender".

A quase ausência de castigos é destacada por vários autores em relação à generalidade das crianças angolanas e africanas, José Valente (1973:159-160) destaca a quase ausência de castigos que caracteriza a educação da criança ovimbunda: "a criança bundo não se castiga; quando muito, chama-se-lhe a atenção para uma falta, admoesta-se e educa-se por palavras. E, quando um dos cônjuges levanta a mão para um filho, pode

originar motivo de separação doméstica!". Óscar Ribas (1964:52) afirma genericamente: "Não gosta o nativo [angolano] de bater nos filhos. Sobretudo esbofeteando".

Pereira Neto (1963:55) é da mesma opinião, ao abordar a educação dos Cuanhamas: "As crianças integram-se, desta maneira, no meio e a sua vida identifica-se facilmente com a dos pais, por meio do exemplo e da persuasão. Raros são os castigos e os prémios". Idêntica é a posição de Viegas Guerreiro (1968:214), em relação aos "Bochimanes": "Nunca vi bater nos filhos: uma palmada nas mãos e foi tudo". Em relação à educação das crianças moçambicanas, macondes, Jorge e Margot Dias (1970, III vol.:155) emitem a mesma opinião:

"As mães não costumam usar castigos corporais, nem fazer promessas, tão correntes nas sociedades industrializadas, e que criam nas crianças um espírito ganancioso e interesseiro."

Referindo-se às crianças africanas negras, Erny (1968:75) afirma que a criança africana é educada durante longos anos num clima de indulgência total e geral, não submetida a qualquer constrangimento".

1.2. A Educação: Aspectos Históricos

No sentido etimológico, o vocábulo educação tem sua raiz nos verbos latinos educare (alimentar, amamentar, criar), com sentido de "algo que se dá a alguém", e educere, com sentido de "conduzir para fora", "fazer sair" e "tirar de" (AAVV, 2001).

A Educação é algo fundamental na vida de uma pessoa. É através dela que o indivíduo se torna um cidadão ético reconhecido na sociedade. Além disso, a Educação é uma ferramenta que pode ser usada para a satisfação pessoal e a realização profissional. A Educação tem um valor muito grande e quem a busca agrega essa riqueza para si e ninguém mais pode tirar.

Na Antiguidade, a Educação não era acessível a todas as classes. No antigo Egito, por exemplo, as pessoas recebiam um ensino diferenciado conforme sua classe social. Na época era importante saber falar bem. A arte da palavra era o que garantia a ordem da sociedade. Na Grécia não se preocupavam com a escrita, o foco do ensino destinado à elite era a formação do homem político e a educação física.

Usava-se muito o método da imitação, onde as crianças participavam das atividades de seu grupo e ali aprendiam seus ofícios. Cada classe da sociedade tinha uma educação distinta que caracterizava as diferentes camadas da população, mas que juntas conquistavam os interesses dos seus dominadores. Já em Roma a educação era responsabilidade do pai de família, dono de terras, que se encarregaria de ensinar a seus filhos letras, direito, política.

O povo simples era impedido de aprender a ler e escrever. Algumas profissões eram ensinadas nas escolas para os escravos se tornarem mais eficientes, pois o homem livre não exercia atividades produtivas (Murat, 2007).

Posteriormente, por volta do século XVIII, o Iluminismo tinha como um de seus ideais fazer da Educação um bem para todos os cidadãos, embora que não fosse igual para todos eles, mas acreditava-se que a educação era direito do povo. Em 1809, por exemplo, Murat escreve: “É necessário que exista uma instrução para todos, uma para muitos e uma para poucos. A primeira não deve fazer do povo tantos sábios, mas deve instruí-lo tanto quanto basta para que possa tirar proveito dos sábios” (1996).

O ideal de educação para todos tinha como fundamento abrir a visão da classe trabalhadora para que os operários pudessem compreender os objetivos de seus proprietários e seus valores, pois afirmava-se na época que a ignorância do povo fazia com que se guiassem por seu próprio instinto egoísta, incapazes de manterem relações cívicas e sentimentos nobres, necessários para o bem estar social. Kant (1996) afirmava ser impossível ao homem “[...] tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação.

Atualmente o professor não pode apenas ser um transmissor de conhecimentos, mas ele é o profissional responsável de preparar seus alunos para tomarem decisões, gerar iniciativa, incentivar a busca de conhecimento, formar cidadãos éticos e capacitados (Murat, 2007).

A educação parte basicamente de duas fontes distintas: a família e a escola. A família tem a importância de socializar a criança como um ser humano membro e participante da sociedade. Cabe ao seio familiar instruir a criança em relação às atividades de seu sexo, falar de sentimentos, ensinar a respeitar os mais velhos e a proteger os mais novos, ter envolvimento com o ambiente e estruturar uma linguagem e um jeito de pensar.

É importante que a criança pertença a um grupo que esteja na mesma fase de formação para facilitar a socialização, através de jogos, tarefas e trocas de ideias entre as crianças do grupo. A constituição de amizades já na infância desenvolve a personalidade e impede a carência e outros problemas quando adulta.

O adulto que realiza algum trabalho pode ser acompanhado por uma criança ou jovem que irá ajudar na realização do mesmo, sendo que assim o que acompanha irá também aprender a função, ou seja, a educação supera os limites familiares. A escola tem o papel de desenvolver o intelecto da criança. A estrutura da sala de aula exemplifica como é a sociedade em que a criança está inserida. O professor é a autoridade que faz cumprir determinadas regras.

O líder estabelecido entre eles mostra a existência da hierarquia. A recompensa de suas atividades ou a punição ocorre por meio de notas. Competitividade, cumprimento de horários e compromissos transmitem a noção de como é a sociedade dos adultos (Murat, 2007). “Ensinar bem não é algo que se consegue com técnicas, estilo, plano ou métodos específicos, [...]. Ensinar é, sobretudo, um ato de amor”. (Ayers, William. citado em Despertar, 2002, p. 4).

A Educação tem contato com algumas áreas das ciências humanas, como a psicologia e pedagogia no que diz respeito à compreensão da

personalidade dos alunos, aos seus relacionamentos interpessoais; e com a antropologia e sociologia, que esclarecem as formas de aprendizagem e suas influências na sociedade; estes são alguns fundamentos da educação. A Educação zela pela ética na sociedade. Despertar o senso crítico, intelectual, informar, desenvolver pessoas pensantes, influentes e conhecedoras do mundo em que vivemos e agentes ativos na sociedade (Atlet, 1999).

Em Angola, o avanço da tecnologia e da globalização tem acelerado, mudado e ajudado os métodos de ensino, mas, infelizmente, muitas escolas estão atrasadas, principalmente as públicas que se encontram no interior das cidades e que ainda mantêm os métodos tradicionais e pouco eficazes de ensino. Muitas Universidades apoiadas nas tecnologias da informação e da comunicação adoptaram o ensino à distância, ideal para quem não disponibiliza de muito tempo ou dinheiro. (Sola Martínez, T. & Raso Sánchez, F. & Javier Hinojo Lucena F., 2013).

Hoje a educação preocupa-se muito em formar pessoas globalizadas e agentes de mudanças. Acabou-se o tempo em que ler e escrever era tudo. A concorrência no mercado de trabalho exige que comecemos desde pequenos a nos preparar para um futuro complicado, onde quem resiste não é o mais forte, mas sim o mais sábio, o mais graduado, o empreendedor, enfim, aquele que sabe fazer a diferença. Sem medo de errar, pode-se afirmar que a Educação molda o mundo da forma que ela quer, pois conhecimento é poder (Murat (2007).

1.3. A Educação e Justiça Social

Ao analisarmos a educação e a justiça social situamo-nos nos domínios da ética e da moral. Embora estes termos possam ser confundidos reservamos o termo moral para referir as regras e normas de uma sociedade e termo ética para apontar os princípios universais que servem (devem servir) de base à moral. Como ciência que estuda comportamento humano, a ética entrelaça-se com a educação à medida que a última representa a formação do ser humano

para agir de forma consciente dentro de normas previamente estabelecidas. Nesse contexto, pode-se entender que a preparação do ser humano visa o equilíbrio e o conhecimento passando pelos crivos da ética na educação (Júnior, 2011).

De acordo com (ESTÊVÃO, 2004, p. 77-78), deste modo, não há como separar os conceitos e os atores do processo educacional devem orientar-se por ambos. Tal como o desenvolvimento humano, que atravessa longas etapas evolutivas, a ética também é atingida com a prática das virtudes e do amadurecimento do ser no seu ambiente social. No âmbito escolar, a análise da questão da ética frente aos ideais de justiça diz respeito à vida de uma comunidade, ou seja, a escola é incapaz de ser neutral do ponto de vista axiológico, na medida em que toda a educação assenta numa base normativa e a escola tem a ver com valores sociais básicos; conseqüentemente, a justiça está intimamente ligada ao posicionamento ético relativo ao modo como se pensa e atua na escola e, por isso, com as próprias concepções e práticas de pedagogia.

Neste contexto e de acordo com Junior (2011), ganha destaque a missão do educador, em primeiro plano, ao conscientizar acerca do direito à própria educação, em sequência, em conduzir ao conhecimento norteado pelos salutaros valores de respeito ao próximo e do valor da vida, além do conhecimento científico. O educador é o condutor de um processo de desenvolvimento. No final, cumpre ao educador observar a garantia do acesso à educação no caso prático, invocando-o como um ator preocupado com a realização da justiça social, visando o resgate à plena cidadania.

A relação entre ética e educação, quando da formação do indivíduo, é elemento de análise fundamental quando se aborda a educação no prisma de garantia de uma justiça social. A formação do ser humano passa por um claro processo de apreensão de valores que o autorizam a observar o mundo a sua volta e vivenciar seu próprio crescimento. Daí o “‘situar-se no mundo’ envolve todo um processo de valoração e de avaliação em relação ao qual as ações do

homem adquirem significado. Os valores interpenetram todos os campos de realizações das pessoas” (BICUDO, 1982, p. 22).

Pelo que se observa, o grande mote da educação não é a simples transmissão das normas e de padrões de comportamento, mas, acima de tudo, dotar o ser humano dos instrumentos necessários para que o mesmo possa realizar um verdadeiro juízo de valor acerca dos elementos que capta do seu convívio social (Júnior, 2011).

Analisar a educação dentro de um processo de justiça social é sempre uma tarefa que envolve também uma análise no contexto da sociedade, seus padrões culturais e tradições, as normas vigentes à época, o papel do Estado e o compromisso político assumido frente ao tema. A educação sempre esteve arraigada na vida em sociedade, desde os primórdios. Parece correta a advertência de que a sociedade, ao realizar uma análise nos preceitos da educação, o faz com base nas suas necessidades. Entender a educação sempre envolve uma metodologia de análise da sociedade em que se está operando tal processo. Completa-se o entendimento no sentido de que a educação é operação complexa que envolve complexas variáveis. Em plena consonância estão as lições que incluem nas bases de um processo de justiça a educação como meta a ser assegurada, inclusive para aprimorar os ideais de ciência, visando o desenvolvimento social (Junior, 2011).

Ainda nesse processo de garantia da justiça social, a educação é avaliada de acordo com os direitos sociais. Há que se ressaltar que a história tem mostrado que a incorporação da educação no grupo dos direitos humanos e sociais ocorreu de modo lento.

A relação entre o nascimento e o crescimento dos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade por outro é inteiramente evidente. Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade (BOBBIO, 1992, p. 76).

Os direitos sociais correspondem a normas gerais que proporcionam o atendimento de condições para que haja o completo desenvolvimento do homem. Os direitos sociais são prestações positivas proporcionadas pelo Estado, direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade (Silva, 2004).

Nessa esteira, os direitos sociais, fundamentos do Estado democrático de direito, são equacionados como direitos fundamentais do ser humano a serem observados obrigatoriamente pelo Estado social de direito, e que visam à melhor condição de vida do ser humano tendo por uma de suas metas o resgate da igualdade social.

Parece claro que a mera previsão constitucional da educação como direito social, seja do trabalhador ou não, carece de atenção do Poder Público para que todos os esforços sejam realizados no sentido de garantir-se a materialização de tal direito. Ocorre que a previsão da educação na ordem social constitucional representa uma grande convicção do legislador no sentido de orientar-se naquela como referencial e meio para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, assegurando-se, com isso, a permanente busca pela construção de um verdadeiro Estado democrático de direito em que iguais condições sejam disponibilizadas a todos. Na ordem social a educação representa não somente uma garantia, mas um verdadeiro meio para que se tornem reais as possibilidades do ser humano desenvolver-se, não só aprendendo como se qualificando para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Para que tais direitos não fiquem na mera formalidade, mas ganhem alma e saiam do papel, alguns mecanismos jurídicos propriamente ditos estão postos à disposição no ordenamento jurídico para, uma vez acionados, garantirem o direito à educação, como forma de assegurar-se a conquista da justiça social (Júnior, 2011).

A educação deve ser entendida como um conceito muito mais amplo do que simplesmente transmissão de conhecimentos culturais. É formação da

personalidade do ser humano, aspeto essencial para que o mesmo possa compreender seu significado e apreender o seu papel social. A Constituição da República Angolana, ao instituir um Estado Democrático de Direito, assegura de forma perentória o desenvolvimento do ser humano como um dos valores supremos para a construção de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, conforme assevera seu preâmbulo. Não pode ser dissociada a ideia de alcance desse preceito sem que a educação esteja inserida como início, meio e fim do Estado. Corolário lógico desse ensinamento, sem dúvida alguma, impõe a educação como uma garantia de que a formação do ser humano e sua preparação para a vida deve ser assegurada pelo Estado, tornando-se uma obrigatoriedade para este, além de implicar ao administrador uma gama de responsabilidades para implementar em todos os níveis tal desiderato. Diante do princípio maior da valorização da dignidade humana, entende-se que não há como assegurar o pleno desenvolvimento do ser humano se ocorre omissão ou falha do Estado nas questões relativas à educação no seio social. Atuação política para alcance de metas sociais e a própria educação em si, são noções siamesas (Júnior, 2011).

Defende-se, assim, a ideia de que a educação é uma questão de justiça social. Com toda limitação admitida com relação a profundos pensamentos sociológicos, permite-se arriscar que a educação transcende qualquer fronteira acerca dos ideais de justiça, para confundir-se com esta. E somente fala-se em justiça quando há o ser humano. Não poderia ser diferente com a educação.

2. A Cidadania

Para Maria Victora Benevides, no seu texto Educação para a Cidadania na Democracia Contemporânea, a educação para a cidadania comporta as dimensões componentes da Cátedra Unesco de Educação para a Paz, a Democracia, os Direitos Humanos e a Tolerância (1997). Tais dimensões implicam a formação do cidadão para os valores republicanos e democráticos, uma intervenção radical nas mentalidades, costumes e comportamentos.

Enfatiza, ainda, que para a compreensão da educação para a cidadania, ou para a democracia Três elementos são imprescindíveis e interdependentes:

1. A formação intelectual e a informação - da antiguidade clássica aos nossos dias trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informação reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. O direito à educação fundamental é um direito humano inalienável, de responsabilidade do Estado.

2. A educação moral e cívica, vinculada a uma didáctica dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas, sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimento quanto de razão; é a conquista de corações e mentes.

3. A educação do comportamento, desde o ensino de base com o objectivo de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação activa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum. A educação do cidadão, na concepção democrática, exige conhecimentos básicos da vida social e uma correspondente formação ética, difere da simples instrução cívica, que consiste no ensino da organização do estado e dos deveres do cidadão, bem como difere da formação política geral, que visa a facilitar aos indivíduos a informação política, qualquer que seja o regime vigente. A educação do cidadão nunca se fará por imposição, como uma doutrina oficial, mas pela compreensão, até mesmo porque um dos valores fundamentais da democracia é a liberdade individual, que não pode ser sacrificada em nome de uma ideologia nacional, de uma religião, de um partido político, dos interesses de um governo.

Nesta sequência de considerações, deve-se entender por valores democráticos:

a) O reconhecimento da igualdade, como um pilar da democracia tão importante quanto o da liberdade,

b) O respeito integral aos direitos humanos, cuja essência consiste na vocação de todos independentemente de diferenças de raça, etnia, sexo, instrução, credo religioso, opção política ou posição social, a viver com dignidade, o que traz implícitos os valores da solidariedade e da tolerância, bem como os ideais de justiça e paz;

c) O acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, com constante respeito pelos direitos das minorias, o que pressupõe a aceitação da diversidade e a prática da tolerância.

Ao analisar-se os valores democráticos é importante destacar o valor da solidariedade. A liberdade e a igualdade estão, estreitamente ligadas à tolerância, virtude essencial numa sociedade democrática. No entanto a tolerância pode ser apenas uma virtude passiva, enquanto a solidariedade é, em si mesma, uma virtude activa, pelo que é muito mais difícil de ser cultivada, pois exige uma acção positiva.

Na educação para esses três valores não basta educar para a tolerância e para a liberdade, deverá estabelecer-se um forte vínculo entre igualdade e solidariedade. O que implicará no despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais.

Relativamente a **liberdade** enfatiza-se a verdadeira só é atingida quando o ser humano reflecte sobre as escolhas possíveis, actua conscientemente sobre a realidade e assume um papel activo na decisão do seu próprio futuro, dentro dos condicionalismos impostos pelo contexto histórico, como refere o grande sociólogo americano Wright Mills (1982: 189) “A liberdade não é apenas a oportunidade de fazer o que queremos; nem é apenas a oportunidade de escolher entre alternativas fixas. A liberdade é em primeiro lugar, a possibilidade de reformular as escolhas existentes, discuti-las

e então, a oportunidade de escolher. É por isso que a liberdade não pode existir sem um maior papel da razão humana nas questões humanas. O futuro das questões humanas não é apenas um conjunto de variáveis a serem previstas. O futuro é o que está por ser decidido – dentro dos limites, sem dúvida, da possibilidade histórica. Mas essa possibilidade não é fixa; em nossa época, os limites parecem realmente muito amplos”.

Freire no seu Livro, *A Educação na Cidade*, salienta “não acredito em renovação que negue o amor, que coloque a questão do amor entre parênteses. Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo ...Mas acho que a tarefa da liberdade, a tarefa da libertação, a história como possibilidade, a compreensão do corpo consciente e sensual, cheio de vida, isso tudo exige necessariamente uma pedagogia do contentamento, a amorosidade, a afetividade, não enfraquecem em nada, a seriedade de estudar e de produzir; nem obstaculizam em nada a responsabilidade política e social” Para Freire a escola, ao mesmo tempo que deve ser seria e rigorosa, deve ser alegre e que

“O importante é que a criança perceba que o acto de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo.” (Freire, 1995: 92-95) Enfatiza que o acto de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil e exigente, mas também prazeroso. Há necessidade de despertar nos educandos/as a alegria, o prazer o bem-estar contido no processo de aprendizagem. É imprescindível incentivar as crianças o gosto pelo questionamento, a paixão pelo saber, a curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco

Paulo Freire em *a Pedagogia da indignação*, (2000:66, 67, 132, 133), reafirma que a educação sozinha não transforma uma sociedade, mas que é indispensável para a sua mudança. Para uma sociedade menos agressiva, menos violenta, menos injusta, mais humana, mais equilibrada: “ Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre

homens e mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de carácter radical, crítico ou libertador... Neste sentido me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves...Por isso, aceitar o sonho de um mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violências contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violências contra os discriminados não importa a razão da discriminação.”

2.1. Conceito de Cidadania

Cidadania / Cidadão

Esta acepção mais lata de “cidadão” e “cidadania” faculta um potencial novo modelo de análise da forma como vivemos em conjunto. Trata-se, portanto, de ir além dos limites do “Estado - Nação” e chegar ao conceito de “comunidade”, que abarca os contextos locais, nacional, regional e internacional em que os indivíduos vivem. Nesta acepção, os termos “cidadão” e “cidadania” comportam a ideia de “estatuto” e “papel”, envolvendo questões relacionadas com direitos e deveres, mas também com igualdade, diversidade e justiça social. Já não basta limitar a ideia de “cidadania” ao acto de votar. O conceito deve incluir também toda a série de acções desenvolvidas pelo indivíduo com impacto na vida da comunidade (local, nacional, regional e internacional) e, como tal, requer um espaço público no qual os indivíduos podem agir em conjunto.

Democracia / Democrático

Nesta acepção de democracia, a tónica desloca-se, a aceção tradicional de democracia como forma de governo e de sistema político baseado no papel, assaz limitado, dos cidadãos como eleitores foi posta em causa por ideias de participação e de democracia participativa.

No contexto da ECD, o adjectivo “democrático” põe a tónica no facto de que se trata de uma cidadania baseada nos princípios e nos valores dos direitos humanos, do respeito pela dignidade humana, do pluralismo, da diversidade cultural e do primado da lei.

Democracia é uma forma de viver em conjunto numa comunidade. Em democracia, é muito importante poder escolher entre diferentes soluções para as questões ou problemas que surjam e poder ter a liberdade de o fazer.

2.2. Conceito de Educação para a Cidadania

2.2.1 Conceito de educação para a cidadania ao longo da historia

O conceito de Cidadania é fundador da contemporaneidade política e social e remonta, talvez na sua génese moderna, ao significado primeiramente invocado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789): o ser humano, como sujeito de direitos, enquadrado numa perspectiva de relações recíprocas. Ao abrigo desta inspiração, o indivíduo, na sua singularidade, deve ser conceptualizado como um ser social e sociável, já que a sua relação com os outros se apresenta como uma componente indiscutível da sua realidade.

A cidadania, na sua prática, implica, de cada indivíduo e do mundo que o rodeia, uma tomada de consciência em contínua evolução. Ou seja, acompanha as mudanças da temporalidade. É aqui que a educação assume um papel insubstituível na formação dos cidadãos e no progresso da cidadania.

Educar para a cidadania implica a educação dos cidadãos para os direitos humanos universais, tendo em conta a noção concreta do tempo e do lugar em que se vive, e um apelo de perene consciencialização e responsabilização relativas também aos deveres de cidadania (ME-PT, 2008).

Este conceito de cidadania reflecte uma cidadania global, preenche o vínculo dos indivíduos com a comunidade não apenas pela definição jurídica de direitos e deveres, mas de efectiva partilha de responsabilidades e acção. Pressupõe o horizonte de uma cultura humanista e valores fundamentais para a individualidade e a sua experiência em comunidade. É global, mas inseparavelmente plural porque esta comunidade remete para múltiplas pertenças e identidades. E é também pluridimensional em dois sentidos: o de implicar dimensões cognitivas, éticas e relacionais que a educação para a cidadania deve incluir nas suas agendas programáticas e reflexivas, e o de reunir a definição em três registos: a cidadania como condição (da autonomia individual, da igualdade de oportunidades, de justiça social e de vivência, ou melhor, da convivência democrática geradora de coesão social num quadro de interdependência), como cultura (integradora daqueles valores) e como competência (que requer aprendizagens e conhecimentos) (ME-PT, 2008). Uma competência-chave, transversal, particularmente importante no plano da cidadania como acção e que condensa o sentido performativo da cidadania. Uma competência que não se decreta, mas que se aprende exercendo-se.

Entendemos a cidadania como, e de acordo com Nogueira & Silva (2001), a concretização, no tempo e no lugar, dos predicados essenciais dos seres humanos, entendidos como tal, enquanto membros de uma comunidade inter-relacional, a sociedade civil, e enquanto participantes de uma comunidade estruturada em termos de poder, a sociedade política, o Estado.

A noção de cidadania que utilizamos assume a referência de Boaventura Sousa Santos (1991), que inclui as relações sociais de obrigações e responsabilidades política e jurídica entre os indivíduos e o estado, assim como a relação horizontal de responsabilização, solidariedade e obrigação mútuas

entre cidadãos traduzidas pelas ideias – força de reciprocidade e participação, e geridas pelos seus Valores.

Torna-se pertinente então clarificar o conceito que utilizamos de Valor, definido ao longo dos tempos de diferentes formas e a partir de referenciais diversos. Neste contexto, sustentamo-nos em Quintana Cabanas (Cabanas, 1995), que define valor como a qualidade abstracta e secundária de um objecto, estado ou situação que, ao satisfazer uma necessidade de um sujeito, suscita nele interesse ou aversão por essa qualidade. O valor radica no objecto, mas sem o interesse de um sujeito, o objecto deixaria de ter valor. Os valores ideais são ideias consistentes e objectivas do mundo racional humano.

Para Cabanas (1995), o valor constrói-se através da inteligência e do sentimento. É necessário que o sujeito faça uso não só da cognição mas também das emoções ou, dito por outras palavras, da inteligência cognitiva e da inteligência emocional.

Dada a interdependência global da nossa sociedade, a promoção de uma Educação para os Valores e Cidadania sustenta-se num referencial de Educação para o Desenvolvimento e para a Informação, contribuindo para reforçar o sentimento de solidariedade internacional e para criar um clima propício à emergência de uma sociedade intercultural. Esta mesma sensibilização contribui também para alterar os modos de vida, privilegiando um modelo de desenvolvimento sustentável para todos, para aumentar o apoio dos cidadãos à realização de esforços suplementares de financiamento público à cooperação para o desenvolvimento (CDUE, 2001).

2.2.2. Educar para os Valores e Cidadania

O desenvolvimento humano sustentável constitui o alargamento das liberdades substantivas das pessoas do mundo actual, ao mesmo tempo que se envidam esforços razoáveis para evitar o risco de comprometer seriamente as liberdades das gerações futuras (PNUD, 2011).

Educar para os Valores e Cidadania é convidar alguém a acreditar naquilo que apreciamos, é convidar as crianças e jovens a acreditar naquilo que a sua Comunidade, nas dimensões locais, regionais, nacionais e transnacionais, aprecia, e que inevitavelmente regula os seus comportamentos sociais. Estamos, de certa forma, ao encontro do ideal de Pestalozzi (1946) quando apelava a uma educação promotora do desenvolvimento das capacidades humanas, o cultivo do sentimento, da mente e do carácter. Desenvolvendo-se integralmente a pessoa humana, uma educação com as dimensões intelectual, profissional e moral estreitamente ligadas entre si.

Educar para os Valores e Cidadania consubstancia-se ao Educar para a Literacia Social, aqui entendida na perspectiva preconizada pelo Programa Europeu de Literacia Social – LED on Values: uma aposta na revalorização da Escola como espaço de aprendizagem social, inclusivo dos actores sociais e da comunidade, uma aposta na generalização de programas que formem, treinem, monitorizem e avaliem competências pessoais, sociais e cívicas, suportado por Professores com formação na área e pelo envolvimento das Famílias e das estruturas da Comunidade. Estas competências são fundamentais para a construção de um carácter forte, para a autoestima e autoconfiança, promissoras do reconhecimento do seu papel nos grupos sociais criando laços de pertença e confiança.

A Educação para os Valores e Cidadania assenta em pressupostos de Empowerment, enquanto processos de capacitação e acréscimo de poder que permite aos sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania (Pinto, 1998).

Efectivamente, para Mendo Castro Henriques (2000), a educação para a cidadania está presente em todos os registos da existência humana: desde as redes de proximidade como a família, a escola e a comunidade local, até aos grandes espaços públicos da vida nacional, e das suas pertenças europeia, lusófona e global, no caso português. Ademais, o conceito de educação é aproximável de conceitos que levantam problemas profundos como sejam formação, ensino, socialização, entre outros. Assim, não é pacífica, nem nunca

será, a caracterização conceptual da «educação para a cidadania», quer pelos reflexos no processo educativo, quer pela clarificação preliminar que exige de conceitos da ciência e da filosofia política.

Assistimos, no entanto, a um progresso na expansão das oportunidades de educação tem sido substancial e generalizado, reflectindo melhorias na duração da escolaridade e uma maior equidade de acesso. Não só há cada vez mais crianças a frequentar a escola, como também há mais a concluí-la. A Escola é, por excelência, o local de capacitação para os futuros cidadãos e para o incremento da cidadania.

A UNESCO apresentou, na Declaração do Milénio, os valores fundamentais para o século XXI, agrupados em seis grandes linhas de desenvolvimento: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza, responsabilidade comum. Estas seis grandes linhas devem sustentar todo o ideário de Educação para os Valores e Cidadania, na construção das opções educativas.

Na apresentação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional da Educação para o século XXI dos quatro pilares da educação para o século XXI, Delors (1996) afirma que para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Estamos, assim, ao reencontro de Pestalozzi (1946), cujo propósito da educação era descobrir as leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança e para isso concebeu uma educação com as dimensões intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si.

Numa apreciação da diversidade de documentos, instrumentos, compromissos e trabalhos pertinentes sobre Educação para os Valores e Cidadania, desenvolvidos no âmbito das Nações Unidas e das suas Agências, Programas e Fundos (UNESCO, OIT, OMS, FNUAP, UNIFEM, UNICEF, PNUD, OIM, entre outras), é possível encontrar algumas linhas-mestras que se deverão constituir como base de construção dos objectivos educativos de qualquer programa ou acção transformativa, no concernente à introdução destas áreas no ambiente educativo, a saber-se:

Promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social, articulada com um funcionamento em rede;

Entendimento da Cidadania Global como dimensão transversal na educação e formação;

Generalização, no ambiente escolar, de uma base comum de conhecimentos, atitudes e competências, no que respeita à Educação para os Valores e Cidadania;

Desenvolvimento de uma cultura de Escola que se assume como espaço privilegiado de exercício de Cidadania e de Educação para a Cidadania Global, sustentada por Valores, no entendimento da Escola como polo de Desenvolvimento Local;

Formação de profissionais (professores e outros técnicos) para o desenvolvimento de competências na formação dos futuros cidadãos e na promoção da Educação para os Valores.

Envolvimento das Famílias no processo de desenvolvimento de competências cidadãos dos seus educandos;

Criação de compromissos com as entidades da Comunidade, no envolvimento da sociedade civil no processo de Desenvolvimento Local, conferindo maior diversidade, qualidade e relevâncias das respostas encontradas no processo educativo dos futuros cidadãos.

Um dos desafios mais urgentes que o mundo enfrenta hoje é o crescente número de pessoas que são excluídas de uma participação significativa na vida económica, social, vida política e cultural de suas comunidades. Uma sociedade onde a Participação Social é baixa não é eficiente nem segura. A Educação é a chave para melhorar as capacidades das pessoas, ampliando as suas escolhas, potenciando desfrutar das liberdades que aumentam a qualidade de vida e a tornam significativa.

Segundo Bain (citado por Poole, 1995) «os valores implicam vulgarmente a capacidade de pensar, sentir, e querer. O testemunho dos valores que as pessoas defendem surge naquilo que fazem». Para Frisancho (2001 citado por Arteta, J. et al., 2005) os valores são como “anteolhos” com os quais se examina a realidade e se actua.

Os valores como os conhecimentos não são dados, mas sim construídos com os demais, por isso educar para os valores implica que o professor promova actividades que permitam aos alunos verbalizarem as suas opiniões, atitudes, valores para os ajudar a clarificá-los. López Quintás (2003 citado por Fabregat Fillet, 2005) defende que os educadores não devem tanto “ensinar” valores, mas antes ajudar os jovens a descobri-los. Novo (1996) também afirma que não se pode “ensinar” nem “impor” valores, têm de ser descobertos e depois construídos por cada um. Os professores/educadores devem também, criar situações para os jovens actuarem segundo outros valores, dado que para se interiorizar novos valores é necessário praticá-los (Sanmartí, 1999).

Em suma, os valores constroem-se num processo de acção-reflexão, no qual há integração cognitiva, afectiva e comportamental do indivíduo.

No âmbito da educação ambiental os valores apresentam-se como elementos constantes na acção educativa. Segundo Breuckmann (2006), os educadores ao estimularem valores como: a cooperação, a solidariedade, o respeito, a responsabilidade, a participação e a colectividade devem propiciar condições para que se desenvolvam nos alunos o espírito crítico, a capacidade de fundamentar as suas escolhas, a capacidade de compreender e superar as

suas limitações e possibilidades de acção. Assim, torna-se imprescindível que os educadores juntamente com toda a comunidade escolar contribuam para a formação de valores, de atitudes, de hábitos e de conhecimentos que capacitem os alunos de responsabilidade e de saber tomar decisões, segundo (Nieda 1992; Pollock, 1987 citados por Membiela, 2002).

2.2.3. Desafios aos Sistemas Educativos

Enquanto estruturas sistémicas, os sistemas educativos transformam-se lentamente. Ao invés, a sala de aula está em permanente mudança, acompanhando e reflectindo as mudanças sociais que estão a ser processadas. A flexibilidade de atitudes e práticas em sala de aula ajudam os Professores a acompanhar as alterações dos contextos, ajustando as suas estratégias aos registos de evolução social, à evolução das necessidades das crianças e dos jovens, das suas famílias, das comunidades e da sociedade vista como um todo. A organização de propostas de reorganização curricular emerge nestas necessidades de um sistema educativo romper com a inércia do passado e readequar os pressupostos da sua estrutura à efectiva realidade social do seu território (UNESCO, 2004). Defende a UNESCO que a existência de professores dedicados e comprometidos faz a diferença na vida dos seus alunos e das suas comunidades, pela sua capacidade de proporcionar oportunidades de aprendizagem importantes e relevantes.

O âmbito das decisões e recomendações do Conselho da Europa para a Educação dos futuros cidadãos situa-se no referencial EDC/HR (Education for Democratic Citizenship and Human Rights). A investigação reconhece amplamente que o papel dos professores na promoção da aprendizagem da cidadania através abordagens ativas e participativas é crucial. O sucesso da Educação para a Cidadania Democrática (EDC) e Educação em Direitos Humanos (EDH) depende significativamente da profissão docente, estimando-se como referencial a emergência de cinco competências fundamentais para agir no âmbito EDC/HR: cultura democrática e de coesão social, competências

interculturais, competências plurilingues, compromisso social, perspectiva solidária.

Como recomendação para os órgãos de decisão, Backman e Trafford (2007) reconhecem a necessidade de abordagens sistemáticas e coordenadas na formação de professores em EDC/HRE. Na perspectiva dos autores, a governança democrática das escolas é um requisito fundamental para a implementação de uma política formativa em EDC / HRE.

De acordo com Bîrzea (2005), as estruturas dos sistemas educativos devem monitorizar os processos de transformação em curso, garantindo a criação de ambientes de aprendizagem mais adequados aos pressupostos universais de EDC/HR, promissores da emergência de cidadãos ativos, responsáveis e socialmente comprometidos.

Os conhecimentos vinculados na escola são, por si só, basilares e de extrema importância. Acresce, a estes: uma educação que possa melhorar a qualidade de vida dos sujeitos e das populações; uma educação de capacitação dos indivíduos em situação de desvalorização social e/ou económica. Uma Educação Universal, orientação primeira dos sistemas educativos no mundo actual, tem um impacto fundamental na supressão de barreiras sociais e económicas dentro de uma sociedade, sendo crucial para a concretização das liberdades humanas.

No âmbito do Programa Internacional Education for Democratic Citizenship and Human Rights, Programme of Activities (2006-2009), foram definidos quatro clusters, apresentados em tabela 1, estruturadores das competências que devem emergir nos Professores que se envolvem em acções e Projectos EDC/RH.

Tabela 29 - The four clusters

Name of cluster	Related question
EDC/HRE knowledge and understanding	What can we do?
Teaching and learning activities that develop EDC/HRE in the classroom and school: planning, class management, teaching and assessment	How can we do it?
Teaching and learning activities that develop EDC/HRE through partnerships and community involvement: EDC/HRE in action	With whom can we do it?
Implementing and evaluating participatory EDC/HRE approaches	How can we do it better?

Fonte: Council of Europe's Parliamentary Assembly – 2008

Encontramos, em muitos países, um diferencial grande entre o que as políticas educativas oficiais regulam para o sistema educativo e o que se implementa nas práticas em contexto escolar. Investigações, no âmbito do Programa Eurydice, apontam para a necessidade de incluir, no currículo da formação inicial de professores, elementos chave para o trabalho escolar de âmbito EDC/RH, no sentido de preparar os Professores para um efectivo trabalho de Educação para os Valores e Cidadania (Eurydice, 2012).

A abordagem curricular da Educação para os Valores e Cidadania pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas. Torna-se, no entanto, clara a necessidade de fazer emergir projectos, em parceria com as Famílias e com as Entidades que intervêm no âmbito socioeducativo, no quadro da relação entre a escola e a comunidade. A Educação para os Valores e Cidadania deve ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da Comunidade Local, em articulação e em resposta a problemáticas reais do contexto.

A questão central é agora perceber qual o desenho curricular que serve os propósitos da Educação para os Valores e Cidadania. Zabalza (1997) define currículo como o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de

conhecimentos, habilidades, atitudes, considerados importantes para serem trabalhados na escola. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções. Evidencia-se, e seguindo a perspectiva do autor, a necessidade perene de aproximar controladamente o currículo prescrito (programas), o currículo real (aquilo que se faz na prática) e o currículo informal (aquilo que se vivencia fora da explicitação do ensino formal).

O currículo é o que se aprende e o que é ensinado (conteúdos), é o como se aprende (estratégias de ensino e aprendizagem), é a reinterpretação experiencial (contexto), são os recursos utilizado (livros, materiais,...).

O currículo informal ocorre na sala de aula, no recinto da escola ou na interação, com ou sem o professor presente. É importante perceber este currículo informal, utilizando-o para reforçar a aprendizagem formal. É fundamental que os alunos sejam encorajados a activar a sua cidadania, nas vivências informais do contexto educativo.

A escola constitui um importante contexto para aprendizagem e exercício da cidadania. O contexto educativo deve reflectir preocupações transversais à sociedade, envolvendo diferentes dimensões da Educação para os Valores e Cidadania. Sendo estes temas transversais à Sociedade, a sua inserção no currículo requer abordagens também transversais, tanto no que respeita às áreas disciplinares e disciplinas como no concernente à promoção de actividades e construção de projectos, desde o início da educação primária ao final do ensino secundário, onde o envolvimento das Famílias e o compromisso parceiro das Instituições Locais e da Comunidade Educativa sejam promissores de efectiva Participação Social.

Face ao exposto podemos compreender as palavras de Giroux (1993, p. 21), de que um vocábulo como cidadania “não possui nenhuma importância transcendental fora das experiências e práticas sociais vividas pelos indivíduos que constituem as diversas formas da vida pública.”, pelo que a sua abordagem conceptual só tem sentido enquanto prática social, processo ideológico e construção histórica.

A educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida. Neste contexto podemos destacar a educação ambiental que assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a coresponsabilização dos indivíduos torna-se um objectivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável.

Para Fátima Antunes (1995), a educação é concebida como espaço e meio de concretização e expansão da cidadania, o que implica garantir a progressão de todos nas aprendizagens, contribuindo para a formação dos estudantes e de desenvolvimento das suas identidades culturais e sociais, da “cultura da escola” e mesmo da cultura das suas comunidades de pertença ou de referência.

Em síntese, segundo João Reis (2009), a Educação para a Cidadania visa desenvolver o conhecimento, a compreensão, as capacidades, as atitudes e os valores que ajudem nos adultos a:

1- Desempenhar um papel activo na comunidade (local, nacional, internacional)

2- Estar informados e conscientes dos seus direitos, responsabilidades e deveres.

Nas sociedades democráticas a educação para cidadania está associada a três dimensões de aprendizagem:

Responsabilidade social e moral - aprender desde cedo a ter autoconfiança e comportamentos social e moralmente responsáveis dentro e fora da sala de aula, perante a autoridade e perante si próprios.

Participação na comunidade – aprender como tornar-se útil na vida e nos problemas que afectam as comunidades de pertença e através das quais também aprende.

Literacia política – Aprender acerca das instituições, problemas e práticas da democracia e das formas de participar efectivamente na vida política a diferentes escalas o que envolve capacidades, valores e conhecimentos.

2.2.4. A Educação para a Cidadania e os Pilares da Educação

Jacques Delors, autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: “Educação, um Tesouro a descobrir” (1996), em que se exploram os Quatro Pilares da Educação.

Universalização e democratização do ensino, em 1993, a UNESCO criou a “Comissão Internacional de Educação para o século 21”, presidida por Jacques Delors. O objetivo do grupo era refletir sobre os desafios que a educação enfrentaria nos anos seguintes, diante da crescente valorização do conhecimento e da sua estreita relação com o desenvolvimento das nações. A comissão teve a responsabilidade de recolher, as aspirações de muitas comunidades de professores ao nível mundial, assim como de grandes pensadores que contribuíram para o desenvolvimento da pedagogia no século XX.

Esta subjacente no centro do trabalho a necessidade de universalizar e democratizar o acesso ao conhecimento. O resultado do mesmo é um relatório, conhecido como “Relatório Delors”, contendo sugestões e recomendações. Este relatório ressaltou também a necessidade de importantes mudanças, pelo menos nos planeamentos educativos vigentes em quase todos os países do mundo e a necessidade de criar bases educativas para o futuro.

Delors, após a análise das várias culturas e suas inúmeras correntes pedagógicas, segundo o Relatório Delors, a educação deve ser organizada com base em quatro princípios, também chamados de pilares da educação ou pilares do conhecimento a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O relatório foi editado sob a forma do livro com a denominação: "Educação: Um Tesouro a Descobrir" de 1999, a análise dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, da página 89-102.

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos económicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projecto de cooperação internacional.

Desde o início dos seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Segundo a Revista ReConstruir, a revista do Educador (Ano 11- nº 90 – Março de 2012) O ensino, tal como o conhecemos, debruça-se essencialmente sobre o domínio do aprender a conhecer e, em menor escala, do aprender a fazer. Estas aprendizagens, direccionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas

sem os outros domínios da aprendizagem, muito mais complicados de explorar, devido ao seu carácter subjetivo e dependente da própria entidade educadora.

Rafael Yus Ramos no Livro Valores escolares Y educación para la ciudadanía (2002), com os temas transversais na educação do século XXI enfatiza que, aceitamos como válida a visão do Relatório Delors para a UNESCO, pois os temas transversais e a transversalidade vistos numa perspectiva holística proporcionam sólidos pilares para a educação.

Estes temas permitem abrir e mexer com o monolítico sistema educativo tradicional, entrando mesmo em conflito com as regulamentações, usos e costumes dos sistemas educativos, desenvolvendo o humanismo mundial nas sociedades. Em linhas gerais, três desses pilares (aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a fazer) pertencem ao âmbito pessoal, criando uma base sólida no desenvolvimento do indivíduo. Mas o quarto pilar (aprender a viver juntos), faz referência ao âmbito social. Todos eles formam a base do chamado desenvolvimento socio pessoal.

Desgraçadamente, os sistemas educativos atuais não perseguem na prática o desenvolvimento socio pessoal, senão uma formação básica para toda a população e de excelência no âmbito estritamente intelectual e para grupos já seleccionados. Contribuindo somente no “aprender a conhecer” e no “aprender a fazer”, mas na realidade não se “aprende a conhecer” e sim a memorizar dogmáticamente. Aprender a conhecer não é a mesma coisa que armazenar o conhecimento por um curto período de tempo e não ao longo de toda a vida.

Longe estão ainda desta meta quando o aluno supera os obstáculos académicos desfazendo-se rapidamente desses conhecimentos sem os empregar na vida ativa, abrindo brechas entre a escola e a vida, o conhecimento e a ação. Mas todas essas disciplinas são valiosas ferramentas para conhecer e analisar nossa realidade socio nacional. É preciso redimensionar as áreas disciplinares dando-lhes ferramentas para solucionar situações problemáticas. E aqui onde aparecem os temas transversais.

Aprender a conhecer

Segundo o Relatório de Delors, este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar.

Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual.

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. De acordo com o Relatório da terceira sessão da Comissão, Paris, 12-15 de janeiro, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência”.

Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo. Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não

deve excluir a cultura geral. “Um espírito verdadeiramente formado, hoje em dia, tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Conforme Laurent Schwartz (1993, deve-se, do princípio ao fim do ensino, cultivar, simultaneamente, duas tendências”.

A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos, permite, antes de tudo, comunicar. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias.

A formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares.

Aprender para conhecer supõe, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento, desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas. A sucessão muito rápida de informações mediatizadas, o “zapping” tão frequente, prejudicam de fato o processo de descoberta, que implica duração e aprofundamento da apreensão. Esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida (jogos, estágios em empresas, viagens, trabalhos práticos de ciências...).

Por outro lado, o exercício da memória é um antídoto necessário contra a submersão pelas informações instantâneas difundidas pelos meios de comunicação social. Seria perigoso imaginar que a memória pode vir a tornar-se inútil, devido à enorme capacidade de armazenamento e difusão das informações de que dispomos daqui em diante. É preciso ser, seletivo na escolha dos dados a aprender “de cor” mas, propriamente, a faculdade humana

de memorização associativa, que não é redutível a um automatismo, deve ser cultivada cuidadosamente. Todos os especialistas concordam em que a memória deve ser treinada desde a infância, e que é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos.

O exercício do pensamento ao qual a criança é iniciada, em primeiro lugar, pelos pais e depois pelos professores, deve comportar avanços e recuos entre o concreto e o abstrato. Também se devem combinar, tanto no ensino como na pesquisa, dois métodos apresentados, muitas vezes, como antagônicos: o método dedutivo por um lado e o indutivo por outro. De acordo com as disciplinas ensinadas, um pode ser mais pertinente do que outro, mas na maior parte das vezes o encadeamento do pensamento necessita da combinação dos dois.

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro.

A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele.

Segundo a Revista ReConstruir, a revista do Educador (Ano 11- nº 90 – Março de 2012), Aprender para conhecer ou aprender a aprender é o tipo de aprendizagem que tem por objetivo estimular o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. É preciso que as crianças e os jovens sejam estimulados a descobrir o prazer de estudar. Recomenda-se valorizar a curiosidade e a autonomia dos alunos, para que isso resulte em pessoas capazes de estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos e as situações vividas, enfim, pessoas que saibam pensar. Em relação aos adultos, é necessário que o período de permanência na escola ou na faculdade sirva de estímulo para a vontade de se aperfeiçoar e fazer novos cursos. O conhecimento é a chave que levará à compreensão dos diversos aspectos da realidade e que tornará as pessoas mais críticas e analíticas.

Aprender a fazer

Segundo o Relatório Delors, aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É a esta última questão que a Comissão tentará dar resposta mais particularmente. Convém distinguir, a este propósito, o caso das economias industriais onde domina o trabalho assalariado das outras economias onde domina, ainda em grande escala, o trabalho independente ou informal.

De fato, nas sociedades assalariadas que se desenvolveram ao longo do século XX, a partir do modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o carácter cognitivo das tarefas, mesmo na indústria, assim como a importância dos serviços na atividade económica. O futuro destas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer, não deve continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material determinada.

As aprendizagens devem evoluir e não devem ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo. Da noção de qualificação à noção de competência Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção.

As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de

organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”. Este aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, tem várias origens. Dever-se-á combinar a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter.

Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. A “desmaterialização” do trabalho e a importância dos serviços entre as atividades assalariadas. Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem, e o desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.

A Revista ReConstruir, a revista do Educador (Ano 11- nº 90 – Março de 2012), levanta a seguinte questão “É possível aprender a fazer sem, antes, aprender a conhecer? Não”. É por isso que esses dois pilares – Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer – são considerados “indissociáveis”, ou seja, um depende do outro.

Aprender a fazer está mais relacionado à formação profissional, mas diante da constante evolução do mundo do trabalho, não se entende mais formação profissional como a capacitação de um indivíduo para realizar determinada função, em face das rápidas mudanças da sociedade, pelo que o

conceito de investir na competência pessoal do trabalhador é o essencial, para que ele possa ter as habilidades necessárias para acompanhar a demanda do mercado. É importante saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, saber resolver conflitos e ter flexibilidade para se adequar a novas situações.

Segundo o livro *Valores escolares Y educacion para la cidadania*, geralmente o pilar aprender a fazer é contemplado como formação para o emprego, este pilar pode ser abordado junto com a educação transversal da educação para a vida activa. Em linhas gerais trata-se que o estudante não se limite a armazenar conhecimentos, ampliar seu horizonte de formação, senão desenvolver competências e destreza para a vida activa, incluindo também a procura e a manutenção no emprego nas condições especiais do futuro.

Do nosso ponto de vista “aprender a fazer “não se pode limitar somente a ação laboral, por muito importante que ela seja, senão que deve integrar-se num todo precedido pelo valor da responsabilidade. Aqui embatemos num tema transversal para todos os temas transversais pois o fomento das competências, a destreza e o sentido de responsabilidade e honestidade (coerência entre pensamento e ação) é algo que só se desenvolve quando se trabalha com temas transversais, pois não se limita somente a análise e compreensão dos problemas assim como a diferença de outros ensinamentos, exige do estudante a procura de soluções, sua implicação pessoal e responsabilidade nas soluções.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, aprender a conviver segundo o relatório Delors, representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, em variadíssimos momentos, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade.

A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora

impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real.

Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?

É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Efectivamente o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade económica tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta competição resulta numa guerra económica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. Em nosso entender deveríamos primar por cooperar com os outros e a competir connosco, de modo a que a cada dia possamos ser melhores. É lamentável que no planeta Terra, nesta era da globalização possamos ver pessoas a morrerem a fome e uma maior assimetria, entre as nações e as populações de cada nação. A educação tem essa responsabilidade, na mudança das mentalidades. Estamos na senda encontro de Rosseau (1762) entendendo-se a educação tanto no sentido mais estrito das práticas de instrução como no da transformação/aperfeiçoamento do ser humano, abrindo-se à investigação a influência das noções de perfectibilidade e de educação segundo a natureza no conjunto das práticas de formação (*Bildung*), e nos conflitos culturais próprios de nossa modernidade tardia.

Que fazer para melhorar a situação? A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em

competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade.

Nos parece, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações.

Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, os jovens a aceitar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos.

Por fim, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o

espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos.

Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum.

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projectos de cooperação, logo desde a infância, no campo das actividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em actividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações.

As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno.

Segundo a Revista ReConstruir, a revista do Educador (Ano 11- nº 90 – Março de 2012) É um dos maiores desafios da educação para o século 21. A maior parte da história da humanidade é marcada por guerras e conflitos decorrentes da impossibilidade da convivência e da administração de conflitos por outra via que não a da violência. A dificuldade reside em idealizar uma

educação capaz de estimular a convivência entre os diferentes grupos e ensiná-los a resolver suas diferenças de maneira pacífica. A construção cotidiana da cultura de paz depende da capacidade de aprender a viver e a conviver com pessoas e grupos diversos.

Para Rafael Yus Ramos (2002), Aprender a viver juntos é o que melhor se conjuga com os outros temas transversais. Esta centrada no âmbito social do aprendiz na necessidade de compreender aos outros, suas histórias e tradições e valores espirituais. Sobre esta base pode criar-se um novo espírito do reconhecimento da crescente interdependência, os riscos e reptos do futuro. Levaria as pessoas a criar projetos comuns e a tratar a solução dos conflitos de uma forma inteligente e pacífica. Estamos a falar do desenvolvimento duma sociedade humanista mundializada, baseada na Declaração dos Direitos Humanos.

Aprender a ser

Segundo o Relatório Delors, desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O relatório Aprender a ser (1972) exprimia, no preâmbulo, o temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica. A evolução das sociedades desde então e, sobretudo, o enorme desenvolvimento do poder mediático veio acentuar este temor e tornar mais legítima ainda a injunção que lhe serve de fundamento. É possível que no século XXI estes fenômenos adquiram ainda mais amplitude.

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que

lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Este imperativo não é apenas de natureza individualista: a experiência recente mostra que o que poderia aparecer, somente, como uma forma de defesa do indivíduo perante um sistema alienante ou tido como hostil, é também, por vezes, a melhor oportunidade de progresso para as sociedades. A diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação. Para reduzir a violência ou lutar contra os diferentes flagelos que afetam a sociedade os métodos inéditos retirados de experiências no terreno já deram prova da sua eficácia.

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa standardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização.

Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação — estética, artística, desportiva, científica, cultural e social —, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também,

revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto.

Assim, a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório Aprender a ser: “O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos”. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro.

Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa.

Segundo a Revista ReConstruir, a revista do Educador (Ano 11- nº 90 – Março de 2012) Este pilar reafirma o conceito de educação ao longo da vida em seu sentido mais amplo: o de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento humano tanto no aspecto pessoal como no profissional. O principal é que cada pessoa consiga ter um nível de autonomia intelectual que lhe permita formar o próprio juízo de valor diante das mais variadas situações, e que, em cada um desses momentos, ela tenha capacidade de escolher caminhos e alternativas baseadas no seu entendimento da realidade.

Aprender a ser envolve a realização pessoal, a capacidade de cada um de descobrir o próprio potencial e a força criativa. Pode-se dizer até mesmo que o exercício de “aprender a ser” leva as pessoas a encontrar a sua definição de felicidade, que, é claro, não é igual para todas. Diz o texto do relatório: “O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus

compromissos: indivíduo, membro de uma família e de coletividade, cidadão e produtos, inventor de técnicas e criador de sonhos”.

Rafael Yus Ramos (2002) realça que na velha utopia da educação integral era necessário desvelar os tesouros ocultos das pessoas através da memória, poder de raciocínio, imaginação, habilidades físicas, sentido estético, atitude de comunicação com os outros, juízo independente, sentido de responsabilidade, cooperação, autoconhecimento e autocontrole. A investigação sobre a inteligência (Gardner, 1999) mostra que a escola ignora que existam outras inteligências (cinético-corporal, musical, espacial, interpessoal e intrapessoal), as quais são pouco desenvolvidas nela.

A partir desta perspectiva, os planeamentos da educação global de Pike e Selby, em 1994 ou a educação holística de Miller, em 1996, como filosofia educativa nos levam a um tratamento integral de estas fases da inteligência humana e a potenciação diferenciada sobre o que cada indivíduo tenha mais desenvolvido. De outra parte, os temas transversais, tais como educação para a saúde e educação do consumidor e de forma mais generalizada a educação emocional de Goleman, 1996, permitiriam ao estudante um melhor autoconhecimento e autocontrolo de efeitos imediatos no plano adaptativo e preventivo.

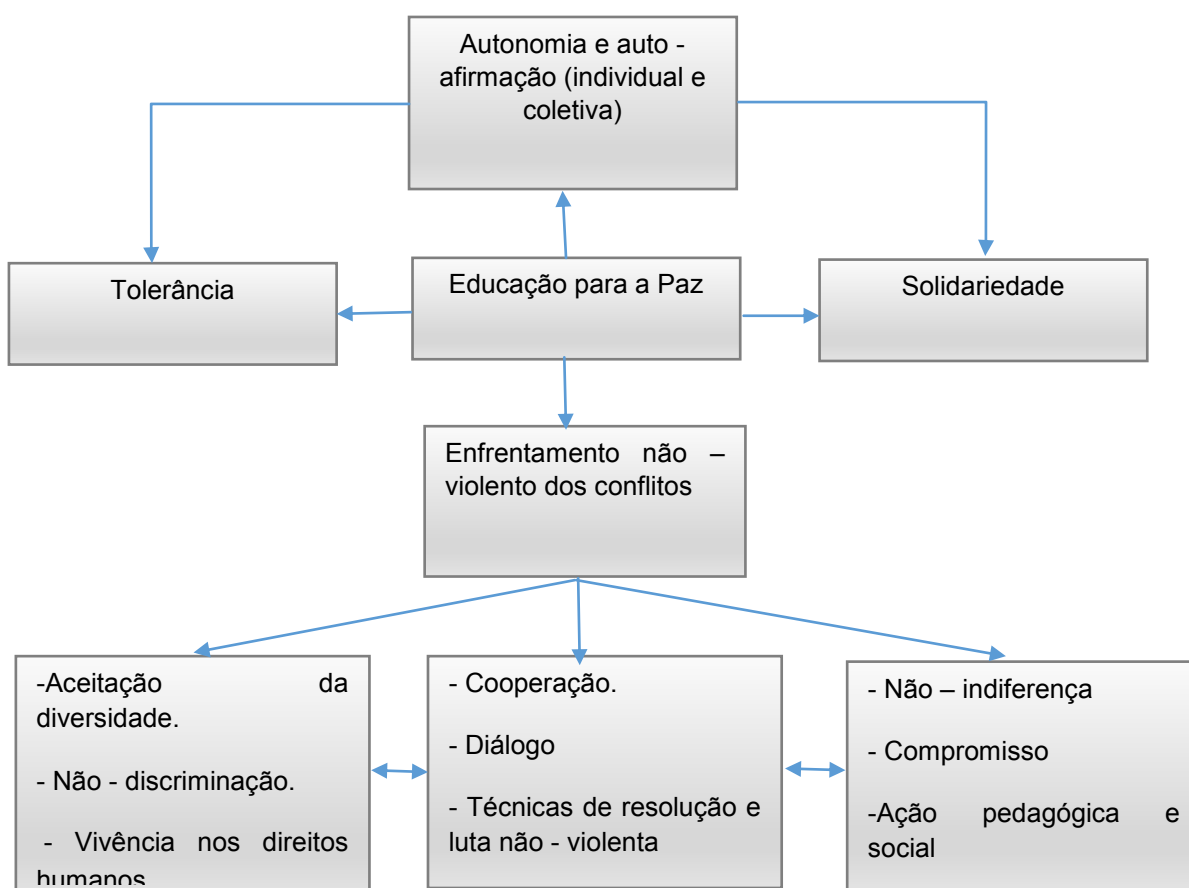
Destacamos a educação para a PAZ (ilustração nº 12), para Jares (2007, P. 45, 46), Educação para a paz é uma forma particular de educação em valores, pressupõe a educação a partir de – e para – determinados valores, como justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e colectiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a um cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo. Como tema transversal do currículo, afeta todos os seus elementos e etapas educativas.

Segundo Jares (2007, p.48), um dos componentes da educação para a Paz é a educação para a compreensão internacional, que busca os seguintes

objectivos: “Compreender e valorizar a crescente interdependência mundial; Reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural, étnica e política dos povos do mundo; Resistir à ideia de inimigo; Favorecer a tolerância; Conhecer os diferentes movimentos sociais que, na história e na atualidade, lutam em favor da paz; Reconhecer as condições que a ideia de paz positiva encerra”

Jares aborda ainda as correntes do pensamento, das quais destacamos a tradição do pensamento não – violento – muito especialmente de Henry David Thoreau e Mahama Gandhi e sua consistência no campo educativo, entre os quais cita o pedagogo e sacerdote italiano Lorenzo Milani, acrescentamos a estes o grande estadista Sul Africano Nelson Mandela.

Ilustração 12: Educação para a Paz



Fonte: Jares, 2007

Aprender a viver juntos é uma exigência das sociedades, cada vez mais multiétnicas e multiculturais, onde a liberdade individual implica o respeito pelo pluralismo de natureza económica, política, cultural ou religiosa (Unesco, 1996). O reconhecimento do património cultural e da identidade social e territorial, que formam o sentido de pertença a uma comunidade, deve ser equilibrado pela abertura intercultural gerada por vivências plurais e diversificadas.

A reflexão sobre os grandes problemas que afectam o nosso planeta deve contribuir para consciencializar os jovens dos desafios que se colocam ao mundo de hoje, para construir uma sociedade mais justa e promover o desenvolvimento humano sustentável (Unesco, 2005). Neste sentido, é preciso fomentar a adesão aos princípios do desenvolvimento sustentável e aprofundar a compreensão dos conceitos com ele relacionados. Os temas e problemas propostos pretendem contribuir activamente para a compreensão do processo de desenvolvimento sustentável através da abordagem de aspectos dos três pilares que lhe dão forma e conteúdo: sociedade, ambiente e economia (Unesco, 2005).

O desenvolvimento integral do indivíduo, além de o preparar para o mundo do trabalho, implica também apostar no desenvolvimento da personalidade, da criatividade, da responsabilidade e da sensibilidade no contexto das várias comunidades de pertença (família, escola, região, país, África, mundo). A cidadania é mais do que um estatuto e, portanto, não chega conhecer os direitos e deveres para promover o bem comum e melhorar a vida em comunidade. O desenvolvimento integral do indivíduo implica aprender a ser e a agir em conformidade, daí a importância de trabalhar as atitudes, os valores e as representações. Nesta disciplina, os valores e atitudes exigem uma atenção sistemática e uma didáctica inventiva uma vez que se trata de aspectos da aprendizagem em que o meio é a mensagem.

A grande finalidade de uma disciplina com esta designação, no contexto da educação e formação para o mundo do trabalho, será de habilitar os jovens para viver e agir como cidadãos responsáveis e livres numa sociedade

democrática, o que inclui a sua integração no mundo do trabalho. Esta finalidade implica conhecimentos e competências nos domínios da responsabilidade social e moral, da participação na vida da comunidade e da literacia política, jurídica, económica, ambiental, social e cultural.

Segundo Maria Cândida Jardim em sua Tese em (2010), a rápida mudança da sociedade exigiu uma forma de estar na vida, de resolver as situações, diferente, conduzindo a uma mudança quanto àquilo que é importante os alunos adquirirem para se integrarem na sociedade. Na sociedade de informação e do conhecimento, em constante mudança é necessário que os alunos desenvolvam competências estruturantes (saberes básicos) que lhes permitam aprender ao longo da vida.

Para Maria Cândida Jardim dever-se-á considerar mais dois pilares pertinentes e essenciais: aprender a viver consigo próprio (saber pensar com autonomia e responsabilidade decidindo livremente) e aprender a viver com o (no) ambiente (entendendo-se por ambiente tudo o que está à nossa volta e nos influencia e sobre o qual também exercemos influência).

No nosso entender os pilares aprender a ser, aprender a viver consigo próprio e aprender a viver com o (no) ambiente estão interligados, pois neste contexto poderemos associar a abordagem sobre a Educação Global segundo David Selby (2002), em que a roupa que utilizamos, as comidas que comemos, provém de diferentes partes do mundo, pelo que tudo o que sucede no mundo repercutirá na vida de todos de maneira evidente ou subtil. Mais ninguém é um receptor passivo, todos estamos contribuindo para as mudanças quando elegemos qualquer coisa de uso comum no mercado.

A educação globalizada é uma resposta a necessidade urgente de educar os jovens para um mundo com uma qualidade sistemática e que esta num acelerado processo de mudanças. As escolas atuais estão mal equipadas para responder a esta necessidade, dividindo o conhecimento em disciplinas, separando a razão da emoção, o racional do espiritual, limitando as coisas a partes, interpretando a realidade em termos lineais de problema-solução, de

causa-efeito, separando o observador do observado dividindo a sua estrutura em hierarquias e desigualdades.

Enfatiza David Selby que o centro de educação globalizada na Universidade de York, na Inglaterra, desenvolveu um modelo de quatro dimensões para uma educação globalizada. Estas quatro dimensões estão profundamente relacionadas, que são: Dimensão Espacial, Dimensão Temporal, Dimensão de Temas Globais e Dimensão do mundo interior. Em 1976 Robert Hanvey publicou um importante ensaio no qual identifica e elabora 4 dimensões para a educação global. No entanto, muitos nos E.U.A consideraram insuficiente para a promoção duma perspectiva global pois não pressupõe a necessidade duma pessoa integral e de uma educação planetária.

Pike e Selby oferecem cinco objetivos e dimensões, que juntos fornecem uma irreduzível perspectiva global. Estas cinco dimensões estão todas interligadas, nenhuma pode ser tratada de maneira isolada sem se referir a todas as outras, a saber Consciência dos Sistemas, Consciência da Perspectiva, Consciência da Saúde do Planeta, Consciência da Participação e preparação e Valoração do Processo.

Relativamente as dimensões segundo Selby a **1ª Dimensão** é Espacial: pressupõe uma tomada de consciência e compreensão da natureza interdependente dos países e povos, dentro de um sistema mundial, no qual o que é local, está no global e o que é global está no local. Isto vai criar muitos questionamentos sobre as dicotomias, distinções e compartimentos do que queremos utilizar. Dentro dum sistema interativo, onde as soluções constituem o todo e nada tem real sentido isolado; como repensar, por exemplo as ideias de interesse nacional, de história nacional, cultura, soberania da nação, conforme indica ilustração nº 13.

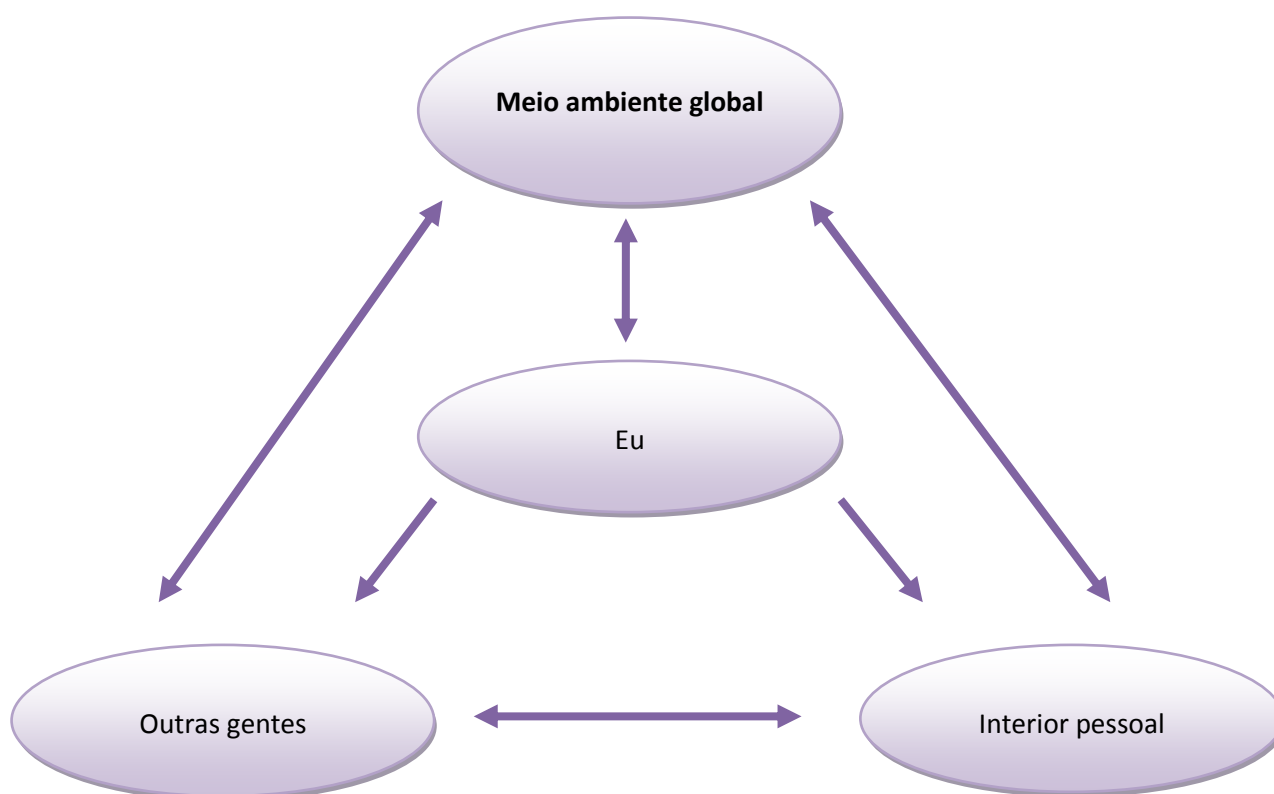


Ilustração 13 – Temas Globais e Dimensões do Mundo Interior

Fonte: Selby (2002), Cuadro1

2ª Dimensão é a globalidade temporal: entre o passado, o presente e o futuro pode-se perceber também uma relação dinâmica. A interpretação do passado surge através das preocupações atuais, prioridades e percepções do futuro. A educação globalizada de acordo com este modelo, tem no futuro um papel central no processo educativo, de refletir e discutir as alternativas futuras possíveis e prováveis a todos os níveis, do individual ao global. A introdução do futuro como um componente essencial no curriculum é uma precondição necessária para desenvolver nos jovens suas habilidades, capacidades e atitudes em direção as mudanças que experimentarão nas suas vidas.

3ª Dimensão é de temas globais: é normal dizer-se que os estudantes devem aprender e refletir sobre temas tais como a degradação do meio

ambiente, a negação dos direitos humanos, os conflitos intercomunitários e internacionais, as desigualdades mundiais, etc. os temas globais estão interconectados com a natureza, mas não existe solução dentro do esquema causa-efeito. Por exemplo, um problema grave ambiental pode afetar e ao mesmo tempo ser afetado, cada um deles provocará um impacto recíproco e simultâneo que afetará todos os níveis, desde o pessoal até o global. Eugene Schat (1971) diz que cada solução tem um efeito multiplicador nos outros problemas.

4ª Dimensão, a do mundo interior, uma nascente tomada de consciência do mundo vai unida a um crescente nível de conhecimento de si mesmo. A viagem a realidade exterior é também uma viagem ao nosso interior.

Em suma: As dimensões de espaço, tempo e tema podem ser descritas como as dimensões externas na educação globalizada e em relação dinâmica com a do mundo interior. Portanto as dimensões primeira, segunda e terceira são externas deverão ter uma relação dinâmica com a quarta.

Para Theodore Roszak (1976) quando começamos a desenvolver uma curiosidade introspectiva sobre os profundos poderes da personalidade, nossa preocupação ética se faz mais universal, empenhamo-nos em abraçar as belezas naturais e todos os seres sensíveis. Introspeção e universalidade, centro e circunferência. A Consciência pessoal que leva ao mais profundo de si mesmo, nosso sentido de pertença se amplia.

De acordo com (Greig, Dike Y Selby, 1987) o laço de sustentação mútua entre as pessoas e o planeta (ver ilustração 14) é o ponto central na educação globalizada.

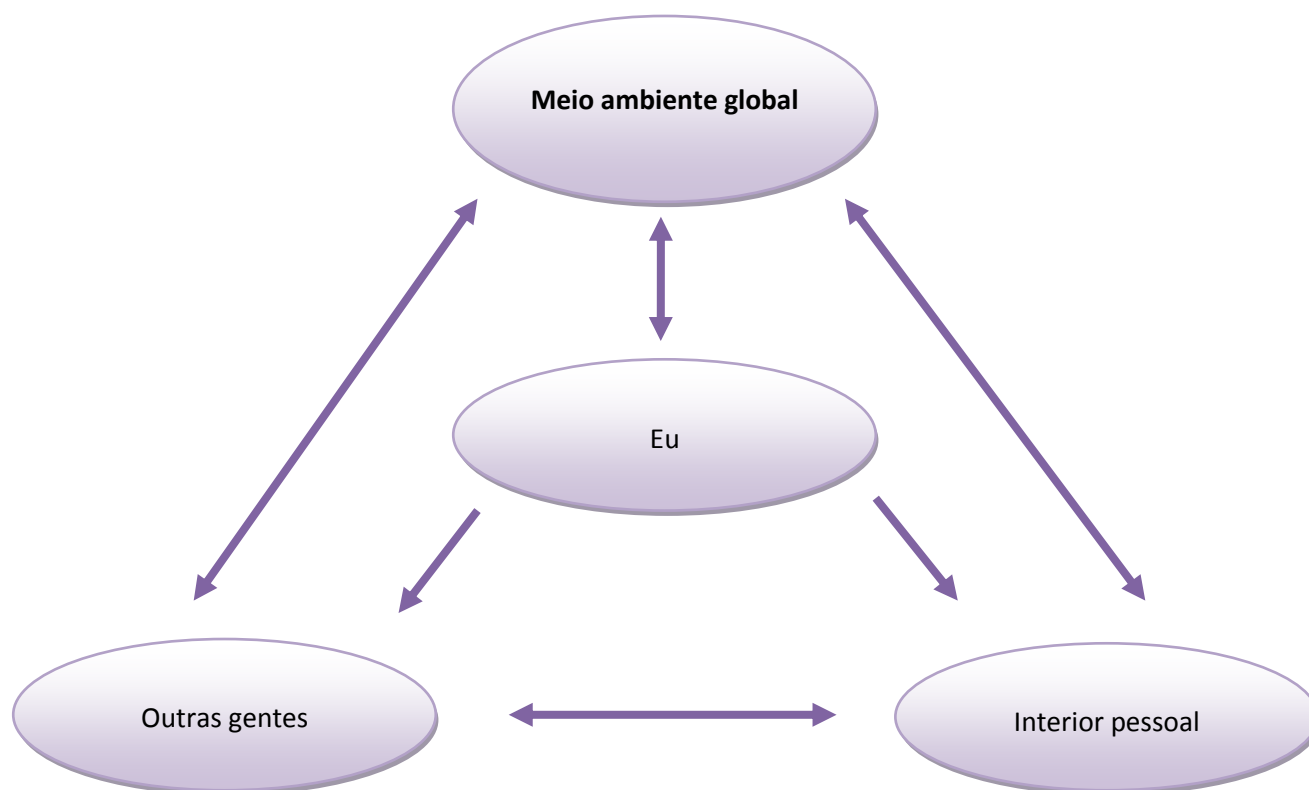


Ilustração 14 – O “Eu” no Meio Ambiente Global

Fonte: SelbY (2002), Cuadro1

Donald Keys, um dos pioneiros do conceito de cidadania global escreveu: “ Yo sostengo que el sistema de la Tierra es un campo de energías em el que nosotros estamos incrustados y que cualquier perturbación o cualquier movimiento em cualquier parte del campo es comunicado inmediatamente y sentido em todo el crecimiento hacia la realización interior de cualquier individuo, provoca uma modificación em el campo global: cualquier circunstância más expressiva de amor enriquece al sistema completo. El ser humano no poderá conectar-se a sí mismo sin descubrir su identidad em relación com la humanidad, y el individuo no podra realizar-se hasta que la humanidad no se realice. Las desviaciones que afecten a la humanidad em su totalidad quedarán marcadas em su propia sustancia. (Pradervand, 1987).

Na sua forma mais sensível Sandy Parker também enfatiza que a nossa visão do mundo é muitas vezes um reflexo da forma como nos vemos a nós próprios. Se estou desesperado ou esperançoso também o estou pelo mundo. Se estou pouco preocupado comigo mesmo também o estarei pelo mundo. Se sou afectuoso, verei o mundo de uma forma cooperativa e protectora. Se me sinto inútil deixarei o mundo a mercê dos acontecimentos. Se tenho poder de decisão posso valorizar meus amigos e o meio ambiente. O mundo exterior actua como um espelho do meu mundo interior. (Greig, Pike, Selby, 1987).

A relação entre as pessoas e o planeta tem grandes implicações no processo de aprendizagem, pois não é possível promover uma consciência planetária na escola sem promover ao mesmo tempo o descobrimento de si mesmo.

Daí a necessidade de se dar grande importância ao aspeto cognoscitivo e afetivo da aprendizagem assim como as capacidades complementares da razão e emoção, intelecto e imaginação, análise e intuição.

No tocante as perspectivas globais de Pike e Selby, relativamente as cinco dimensões os estudantes deveriam:

1- **Consciência dos Sistemas.**

- Adquirir habilidades para pensar em forma sistémica: abandonar as dualidades causa-efeito, problema-solução, razão-emoção, observador-observado, local-global. Os estudantes devem ser preparados para ver que os fenómenos estão todos interligados. Os denominados “efeitos” voltam-se contra si mesmos trazendo mais efeitos sobre o sistema. Os observadores determinam em parte o que é observado.
- Adquirir a compreensão da natureza sistémica do mundo, numa dimensão espacial, temporal e temática.
- Adquirir um conceito holístico das suas capacidades e potencialidades, quando as dimensões física, emocional, intelectual e espiritual da personalidade vem-se como dimensões iguais e complementarias. O

caracter e o bem-estar da pessoa e do planeta estão estreitamente ligados.

2- Consciência da Perspectiva.

- Reconhecer que tem uma visão do mundo que não é universalmente compartilhada. Eles têm uma perspectiva particular dentro dum marco de pensamento e de percepções particular, de que existem dificuldades e perigos que é preciso interpretar, valorando os estilos de vida, modos de conduta, valores e concepções do mundo dos outros indivíduos.
- Deve-se impulsionar a observação de como as perspectivas estão condicionadas a fatores tais como idade, classe, credo, cultura, sexo, ideologia, linguagem, nacionalidade e etnia.
- Desenvolver a capacidade de aceitar a existência de outras oportunidades, para permitir aos estudantes enfrentar crenças que não tenham sido examinadas, alimentar a imaginação, e promover o pensamento lateral e divergente.

3- Consciência da Saúde do Planeta.

- Adquirir uma consciência e uma compreensão da condição global e do desenvolvimento e tendências globais. Através de estudo e discussão aprender sobre as condições globais, as tendências sobre a distribuição da riqueza, o crescimento populacional, o impacto no meio ambiente da atividade humana, tensões internacionais, êxitos e fracassos na proteção dos direitos humanos.
- Desenvolver a compreensão dos conceitos de justiça, direitos humanos e responsabilidades e aplicar tal compreensão a condição global e as tendências globais.
- Desenvolver uma futura orientação e reflexão sobre a saúde do planeta. É importante motivar os estudantes a refletir sobre as consequências, a meio e a longo prazo do que sucede no mundo atual e na alternativa de possíveis futuros, prováveis, plausíveis e preferidos.

4- Consciência da Participação e Preparação

- Ter a consciência de que toda e qualquer eleição que eles fazem e as ações que realizam, de forma individual ou coletiva repercutem no presente e no futuro globalizado, como no bem-estar futuro da humanidade.
- Desenvolver habilidades sociais e políticas necessárias para chegar a ser um participante efetivo na tomada de decisões democráticas em todos os níveis. Os estudantes deverão explorar caminhos e técnicas para participar na escola e na sociedade, desenvolvendo capacidades de discernimento e de juízo nas suas eleições nos processos sociais e políticos.

5- Valoração do Processo

- Saber que a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal são viagens contínuas sem destino fixo. As decisões que tomamos e os juízos que emitimos são temporais. Novas informações, novas perspectivas e novos paradigmas ajudam também a ver as coisas de outra forma.
- Aprender que as novas formas de ver o mundo são revitalizadoras mas perigosas. Precisamos reconhecer que temos que nos superar mais a frente.

Efectivamente e de acordo com, Miguel Guerra “No hay viento favorable para un barco que va a la deriva”. A atenção a diversidade é consubstancial a uma escola democrática. A escola deve revisar seus conteúdos e seu sentido de forma permanente, pois tudo muda, deve ensinar ao aluno a escolher no meio de toda a informação que chega até ele através de todas as fontes as que são realmente científicas e não adulterada. Não basta saber, é preciso utilizar esse saber com sentido libertador e solidário.

Guerra enfatiza que a educação é um fenómeno moral, ideológico e político. É fenómeno moral porque é necessário ajudar as pessoas a desenvolver ao máximo as suas capacidades, ensina-las a conviver na

diversidade de géneros, raças, culturas, religiões para decifrar o conhecimento. É um fenómeno ideológico porque há que carregar os conteúdos críticos da aprendizagem. Não chega encher as cabeças dos estudantes com dados, formulas e algoritmos, é preciso ajuda-los a pensar, a fazer, a conviver, a ser. A pensar por si mesmos e não como os professores. A não ser repetitivos e sim a destrincar o sentido das coisas. A pôr o conhecimento ao serviço da sociedade e dos valores e não de si mesmos

Efectivamente a educação é um fenómeno político pois é preciso analisar as estruturas e o funcionamento do sistema educativo. Há que ver quem se beneficia e quem se prejudica nesse caminho. Há que saber o que sucede com aqueles que não tem meios e capacidades. E necessário saber se o sistema educativo é uma estratégia de transformação ou de perpetuação e agravamento das desigualdades e injustiças.

Em nosso entender e corroborando a opinião com Maria Candida Jardim, a educação ao longo de toda a vida baseia-se em seis pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a estar ou a viver juntos, aprender a ser, aprender a viver consigo próprio e aprender a viver com o (no) ambiente. Sua finalidade é abrir um caminho de possibilidade para se pensar uma educação que forme o sujeito para a vida, sendo capaz de transformar a sua realidade autônoma e livremente na construção e significação de seu espaço.

1 • Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

2 • Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente,

fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

3 • Aprender a estar ou a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

4 • Aprender a ser, é o pilar fundamental para o desenvolvimento holístico da pessoa, do ser integral, prepara-la para que possa elaborar pensamentos autónomos e críticos, formular juízos de valor com discernimento e responsabilidade pessoal. Reúne e transcende os três primeiros pilares e serve de base para os dois últimos, objectivando a realização completa do ser humano, em sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos, ao longo de toda a vida. para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não deve negligenciar na educação nenhuma das potencialidades e cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

5 • Aprender a viver consigo próprio, saber pensar com autonomia e responsabilidade decidindo livremente. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças a educação que se recebe na infância e juventude, para elaborar pensamento autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 2003, P. 97). A educação tem papel essencial, na missão de conferir aos seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver suas potencialidades, talentos, tesouros e permanecerem tanto quanto, possíveis donos de seu próprio destino. Conheça-te a ti mesmo, diz Sócrates.

6 • Aprender a viver com o (no) ambiente, entendendo- se por ambiente tudo o que está à nossa volta e nos influencia e sobre o qual também exercemos influência. Perceber que vivemos num sistema em que interferimos na vida dos outros e outros interferem na nossa querendo aceitando ou não, que só a consciência planetária, a consciência do global é que nos ajudara a fazer do planeta um espaço melhor.

Lembrando as quatro dimensões do centro de educação globalizada na Universidade de York, na Inglaterra, Dimensão Espacial, Dimensão Temporal, Dimensão de Temas Globais e Dimensão do mundo interior, e as cinco dimensões de Pike e Selby, todas interligadas, nenhuma pode ser tratada de maneira isolada sem se referir a todas as outras, a saber Consciência dos Sistemas, Consciência da Perspectiva, Consciência da Saúde do Planeta, Consciência da Participação e preparação e Valoração do Processo.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

Falamos dos Pilares da Educação conforme o informe de Delors (1996) estamos a falar do desenvolvimento dum sociedade humanista mundializada, baseada na Declaração dos Direitos Humanos, no amor a nós e ao próximo como enfatiza o maior Pedagogo que o Planeta Terra já recebeu Jesus Cristo segundo Augusto Curry (2001).

Assim em nosso entender o tema transversal Educação para a Cidadania, seria transversal a outros temas transversais centrados nos valores e direitos universais, como o direito a uma qualidade ambiental e respeito pela vida (educação ambiental), o saber e o dever de participar nas estruturas democráticas (educação para a democracia), o sentimento e ação de ajuda aos mais necessitados (educação para a solidariedade), o respeito e admiração da diversidade étnica e cultural (educação intercultural), o desejo de relações

pacíficas e o saber resolver pacificamente os conflitos (educação para a paz), o reconhecimento da igualdade plena nas oportunidades e negação da discriminação do género (educação para a igualdade), aceitação e respeito pelas normas cívicas e cidadãs (educação cívica) de acordo com a ilustração nº 15.

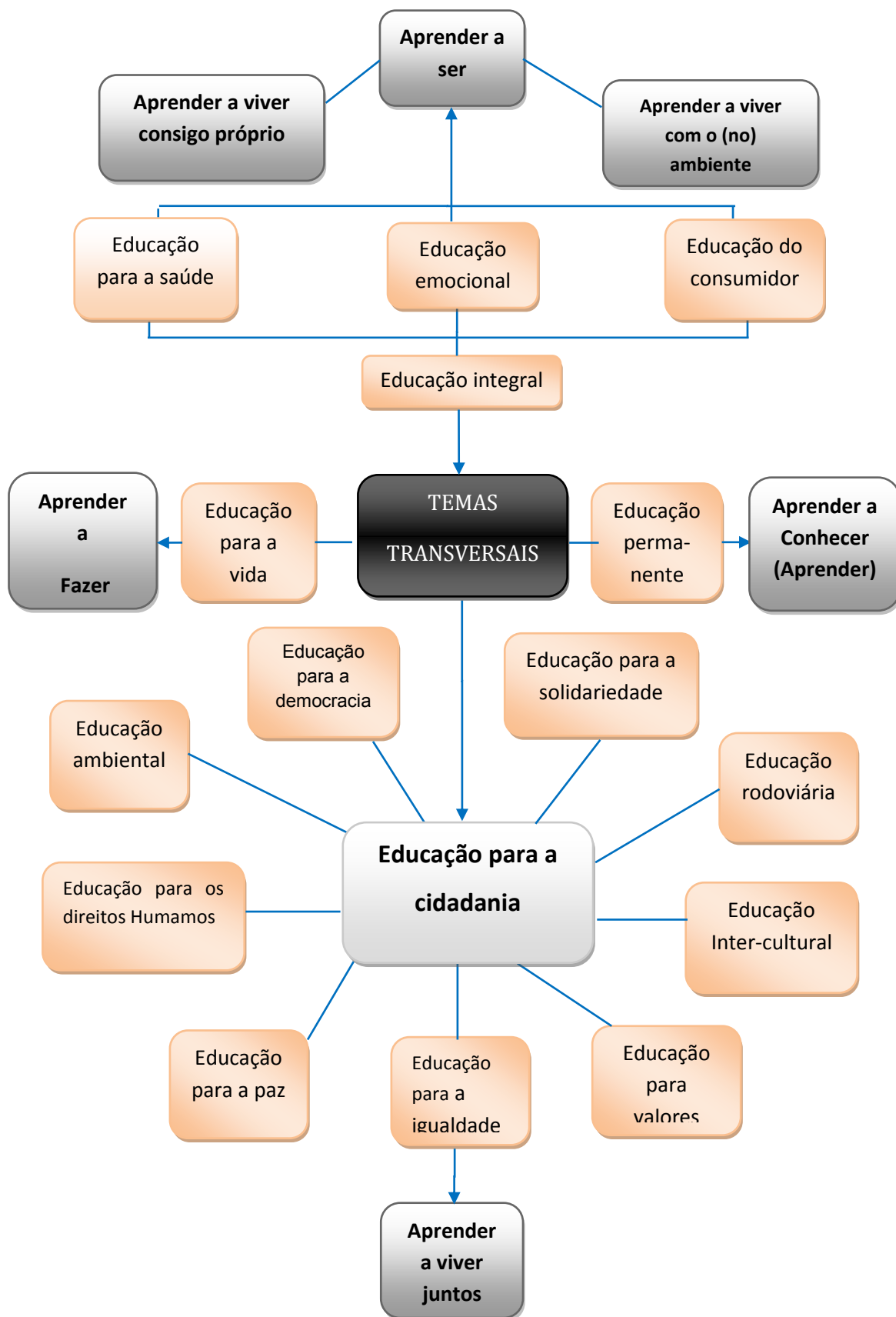


Ilustração 15 – Os seis pilares da educação e temas transversais Fonte: adaptado de Ramos (2002)

2.3. Competências e metodologias em educação para a cidadania

Segundo as diretrizes europeias, os objectivos do ensino básico para a educação para a cidadania tem que dar resposta a um conjunto de seis aprendizagens (componentes) fundamentais: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver consigo próprio, aprender a viver com os outros, aprender a viver com o (no) ambiente. Competências essas que preparam o aluno para se integrar na sociedade digital e do conhecimento e para ser capaz de mobilizar os conhecimentos, aptidões e competências tornando-se um cidadão autónomo, participativo e empreendedor.

A Cidadania envolve questões relacionadas com direitos e deveres, mas também com igualdade, diversidade e justiça social, tem de ser uma cidadania inclusiva que parte da referência nacional e se expande pelo Planeta. Mostramos Vladimir Vernadsky Apud Paixão, (2000:11), que pela primeira vez o homem compreendeu realmente que é um habitante do planeta e que deve pensar ou agir numa nova perspectiva, não apenas na visão do indivíduo, família ou género, de Estado ou grupo de Estados, mas numa perspectiva planetária.

As relações interpessoais são o aspecto a dar ênfase antes da abordagem de qualquer conceito, pois são elas que podem ter efeitos construtivos ou negativos na formação integral do aluno, no seu bem-estar e por inerência na sua capacidade para aprender a ser.

Cabe aqui salientar o papel do professor enquanto mediador e enquanto modelo, pois em função das vivências mútuas que experimentam, vai sendo interiorizado o respeito por si próprio e pelo outro. «A vivência do respeito por si mesmo, pelos outros, pelo bem comum, modelizada pelo professor, a exigência frente aos compromissos assumidos e a afectividade demonstrada mesmo quando se manifesta discordância, são factores operativos de formação do carácter e das competências de cidadania» (Paixão, 2000: 16).

Segundo Maria Cândida Jardim (2010), a rápida mudança da sociedade exigiu uma forma de estar na vida, de resolver as situações, diferente, conduzindo a uma mudança quanto àquilo que é importante os alunos adquirirem para se integrarem na sociedade. Na sociedade de informação e do conhecimento, em constante mudança é necessário que os alunos desenvolvam competências estruturantes (saberes básicos) que lhes permitam aprender ao longo da vida.

A aprendizagem deverá ser necessariamente mais centrada no aluno para haver uma participação mais responsável e autónoma do aluno. A abordagem por competências transforma saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projectos, tomar decisões.

Maria Candida Jardim define que competência é o saber em acção ou em uso, é uma capacidade que leva à atitude de forma a viabilizar a utilização dos conhecimentos em situações diversas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem. «A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas.

Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber» (Abrantes, 2001). A competência enquanto aquisição, aprendizagem construída, focaliza o aluno como actor do seu próprio conhecimento e como gestor do processo desse mesmo conhecimento (Abrantes, 2001).

Define Philippe Perrenoud (2007) o conceito de competência como a capacidade de utilizar/ mobilizar os saberes/conhecimentos para agir em situação, tendo a aprendizagem por competências por objectivo que cada um aprenda a utilizar os saberes que adquiriu na acção. Perrenoud para além das

competências para os alunos enumerou também dez competências que o professor da actualidade deve colocar em prática.

Segundo Maria Candida Jardim, Podemos considerar cinco saberes básicos (competências): a) aprender a aprender; b) comunicar adequadamente; c) cidadania activa; d) espírito crítico e) resolver situações problemáticas:

Aprender a aprender é a competência que permite «mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação, bem como avaliá-la criteriosamente tendo em vista transformá-la em conhecimento. Sem aprender a aprender não há aprendizagem ao longo da vida, segundo Santos e Gaspar (2004) Comunicar adequadamente é usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação.

Cidadania activa passa por saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de género, saber relacionar-se adequadamente com a natureza como resposta à necessidade de um desenvolvimento sustentável e saber estar com os outros. Espírito crítico é a competência que permite desenvolver uma «opinião pessoal com base em argumentos» (Santos e Gaspar, 2004: 29). Só assim o cidadão numa sociedade democrática poderá fazer escolhas reflectidas e coerentes. Resolver situações problemáticas e conflitos é «mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos que se interpõem entre uma dada situação e uma situação futura identificada» (Santos e Gaspar, 2004: 29).

As competências enunciadas devem estar inclusas nos princípios e valores orientadores do currículo e a educação para a cidadania, afectando transversalmente todo o processo educativo, devendo ser desenvolvidas a três níveis: atitudes e valores; desenvolvimento pessoal e desenvolvimento interpessoal/social. Os níveis de operacionalização destas competências são muito diversificados.

Carla Figueiredo, socorre-se de Audigierin Abrantes et al (2002) e propõe que a educação para a cidadania, enquanto área transversal a todo o

currículo, deve desenvolver competências nas vertentes da «construção da identidade (valorizar a(s) sua(s) cultura(s) e compreender os outros...), do desenvolvimento de relações interpessoais (escutar os outros; estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade...), do estabelecimento de regras para uma vida numa sociedade democrática (criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática...), da comunicação e da expressão (expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos...), da tomada de decisões (propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar e resolver conflitos de forma democrática...), da formação de um pensamento crítico e reflexivo(intervir de forma coerente e informada no debate público, reflectir sobre a sua experiência/acção e a dos outros...), da resolução de problemas (identificar problemas e resolvê-los ou contribuir para a sua resolução) e da consecução de projectos (construir projectos e contribuir para eles).

Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo. Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações.

Segundo René Rémond (1995)²⁵, o reconhecimento de que “os grupos humanos, povos, nações, continentes, não são todos iguais”, por isso mesmo, “obriga-nos a olhar para além da experiência imediata, a aceitar e reconhecer a diferença, e a descobrir que os outros povos têm uma história, também ela, rica e instrutiva. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade.

²⁵ Audição perante a Comissão em 6 de fevereiro de 1995

O Comité dos Ministros do Conselho da Europa considera as seguintes competências (2002: 57): a) resolver conflitos de modo não violento; b) saber argumentar e defender a própria opinião; c) escutar, compreender e interpretar os argumentos dos outros; d) reconhecer e aceitar as diferenças; e) fazer opções, considerar alternativas e submetê-las a uma análise ética; f) assumir responsabilidades partilhadas; g) estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas; h) desenvolver o espírito crítico relativamente à informação, aos modelos de pensamento, concepções filosóficas, religiosas, sociais, políticas e culturais.

A Estratégia de Lisboa, além de outros objectivos estratégicos, delineou um objectivo que diz respeito ao desenvolvimento de competências necessárias á sociedade do conhecimento envolvendo várias questões-chave: Identificar novas competências essenciais e de que forma essas competências, juntamente com as competências essenciais tradicionais, podem ser mais bem integradas nos currículos; assegurar que as competências essenciais estejam efectivamente ao alcance de todos, nomeadamente os mais desfavorecidos, as pessoas com necessidades especiais, as que interromperam os estudos prematuramente e as pessoas em formação e promover a validação oficial das competências essenciais, a fim de facilitar a educação e a formação contínuas, bem como a empregabilidade.

A União Europeia adoptou um quadro europeu das competências essenciais que pode constituir mais um instrumento de referência sobre as competências essenciais que todas as pessoas devem ter para viverem satisfatoriamente na sociedade do conhecimento.

O Quadro de Referência estabelece oito competências essenciais:

- 1) comunicação na língua materna;
- 2) comunicação em línguas estrangeiras;
- 3) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- 4) competência digital;
- 5) aprender a aprender;

- 6) competências sociais e cívicas;
- 7) espírito de iniciativa e espírito empresarial;
- 8) sensibilidade e expressão culturais.

Refere também os oito elementos que devem estar presentes na aquisição das oito competências essenciais a saber: pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos. (EU, 2007:3)

A questão das competências arrasta consigo a questão das metodologias utilizadas para desenvolver essas competências. As metodologias a utilizar só poderão ser metodologias activas, promotoras de participação, de diálogo, de construção de projectos comuns e de vivência prática da cidadania, considerando que:

- A educação para a cidadania é uma componente transversal ao currículo, podendo ser trabalhada integrada e articulada com outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, aliando teoria e prática, reflexão e acção;
- As competências a desenvolver enquadram-se numa concepção de educação e formação para o exercício da cidadania global;
- O centro de todo esse processo educativo e formativo é um ser humano livre, responsável, solidário, autónomo, com direitos e deveres, aberto ao diálogo, com espírito crítico, democrático, pluralista, criativo e interventivo face à sociedade.

O Conselho de Ministros do Conselho da Europa chamou à atenção para a necessidade de «desencadear métodos e pedagogias que ensinem os indivíduos a viver juntos numa sociedade democrática e a lutar contra o nacionalismo agressivo, o racismo e a intolerância, eliminando extremismos e os fenómenos ligados à violência» (2002: 5). Neste contexto e utilizando como referencial o «Guião de educação para a cidadania em contexto escolar»

(Afonso, 2007: 24) apresentou-se um quadro com algumas metodologias que se consideram fundamentais para o desenvolvimento das competências.

Tabela 30 - A educação para a cidadania na operacionalização das 10 competências gerais do ensino básico.²⁶

Competências gerais	Operacionalização transversal	Acções a desenvolver pelo professor
1- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.	Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade	Abordar os conteúdos da área do saber com base em situações e problemas. Organizar actividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes. Desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projectos
2- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar	Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens.	Desenvolver a realização de projectos que impliquem o uso de diferentes linguagens
3- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio.	Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento	Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos. Organizar o ensino valorizando situações de interacção e expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas.
4- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.	Interagir, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/ parceiros estrangeiros. Usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio ambiente e,	Organizar actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas e culturas.

²⁶ Fonte: ABRANTES, Paulo. C. (Org.) 2001. Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais. Lisboa: ME: DEB

	particularmente pelos media, com vista à realização de trocas interculturais	
5- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.	Expressar dúvidas e dificuldades Planear e organizar as suas actividades de aprendizagem Confrontar diferentes métodos de trabalho, para a realização da mesma tarefa.	Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e dificuldades
6- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável	Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos	Propor actividades integradoras dos conhecimentos, nomeadamente a realização de projectos
7- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e tomada de decisões	Identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões. Seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema Debater a pertinências das estratégias adoptadas em função de um problema Confrontar diferentes perspectivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas Propor situações de intervenção individual e /ou colectiva que constituam tomadas de decisão face a um problema em contexto	Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas. Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades de simulação e jogos de papéis que permitam a percepção de diferentes pontos de vista. Promover a realização de projectos que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões
8- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa	Realizar tarefas por iniciativa própria Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho,	Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno. Organizar actividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e

	<p>numa perspectiva crítica e criativa</p> <p>Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa</p>	<p>criatividade do aluno</p> <p>Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.</p> <p>Criar na escola espaços e tempos para intervenção livre do aluno</p>
<p>9- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns</p>	<p>Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras, critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos</p> <p>Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros.</p> <p>Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros.</p>	<p>Organizar o ensino prevendo e orientando a execução de actividades individuais, a pares, em grupos e colectivas</p> <p>Promover, intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas para o trabalho cooperativo, desde a sua concepção à sua avaliação e comunicação aos outros</p> <p>Fomentar actividades cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades</p> <p>Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem em interacção com os outros</p> <p>Desenvolver a realização cooperativa de projectos</p>
<p>10- Relacionar harmoniosamente O corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida</p>	<p>Estabelecer e respeitar regras para o uso colectivo de espaços.</p> <p>Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e colectiva</p>	<p>Organizar o ensino prevendo a realização de actividades em que é necessário estabelecer regras e critérios de actuação</p> <p>Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à apropriação de hábitos de vida saudáveis e à responsabilização face à sua própria segurança e à dos outros.</p>

Tabela 31 – Processos metodológicos orientadores do trabalho pedagógico

	METODOLOGIAS
Processos de trabalho Cooperativo	<p>- Trabalhos de grupo (grupos heterogéneos que favoreçam a aprendizagem entre pares, onde as regras são claras, simples e negociadas de forma a serem cumpridas e a promoverem comportamentos democráticos. Este método pode ser usado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Debater questões; <input type="checkbox"/> Procurar consensos; <input type="checkbox"/> Resolver problemas; <input type="checkbox"/> Fazer projectos, etc.
Processos de trabalho Reflexivo	<p>Este tipo de trabalho permite «ajuizar e decidir com outra consciência do que está em causa. Pode passar pelo simples questionamento/perguntar e responder, à chuva de ideias – brainstorming - ou abranger o debate mais ou menos estruturado. Este processo dá a possibilidade de cada um desenvolver algumas competências democráticas (saber ouvir, argumentar, criticar, contestar, justificar, argumentar)</p>
Processos de resolução de problemas	<p>Este processo envolve estratégias de análise e discussão e permite desenvolver a capacidade de pensar, discutir e justificar. Pode ser utilizado para resolver problemas do dia-a-dia dos alunos ligados a diferentes temáticas ou para abordar valores de natureza moral (dilemas morais e discussão de valores)</p>
Processos de negociação, acordo e contrato	<p>Este processo é usado quando se está perante uma situação que gera conflitos e não se avista uma solução com sustentabilidade. O mais importante na negociação é «a intenção de chegar a um consenso, a um bom acordo, sendo que uns e outros têm de estar dispostos a fazer cedências, a bem da melhor solução possível». Pode ser utilizada, por exemplo, para resolver problemas e indisciplina, de utilização de espaços comuns, etc.</p>
Role Play / simulação de papéis	<p>Este processo consiste em representar papéis e situações sociais que normalmente não fazem parte do quotidiano dos intervenientes. Exige que nos saibamos colocar no lugar do outro, sendo muitas vezes uma oportunidade de pesquisa.</p>
Acções concretas	<p>Estas acções devem responder a um objectivo e resultar de uma planificação e conforme a sua amplitude em termos de tempo e finalidades pode integrar-se no trabalho de projecto. Este tipo de metodologia permite a criação de produtos, traduzindo-se em resultados ao nível da participação e intervenção cívica.</p>

Fonte: Afonso (2007) (adaptado)

O Fórum «Educação para a Cidadania» que teve início em 2006, uma iniciativa impulsionada pelo Ministério da Educação e pela Presidência do Conselho de Ministros, pretendeu contribuir para apoiar as escolas a delinear linhas consistentes para promover os objectivos da educação para a cidadania.

No Fórum foi revitalizado o conceito de cidadania global. Este conceito, abrangente surge como resultado de novos contextos sociais, económicos e políticos, como é referido nos documentos produzidos, abrange «as esferas pessoal e profissional, privada e pública, a participação política e institucional e o quotidiano, na perspectiva da democracia, do desenvolvimento humano, da mobilidade, da co-responsabilidade e da inter-solidariedade do espaço planetário».

Este Fórum constituiu um contributo significativo para o trabalho docente, contendo um manancial de propostas que podem ser postas em prática na construção da cidadania, pelo seu exercício. O «exercício pleno da cidadania global implica o desenvolvimento de competências sociais e cívicas agrupadas em três grandes eixos: 1. Postura Cívica Individual; 2. Relacionamento Interpessoal e 3. Relacionamento Social e Intercultural» (ME, s.d.: 17).

O quadro seguinte consta dos documentos produzidos durante o Fórum e ilustra as competências essenciais que os alunos podem desenvolver numa perspectiva de educar para uma cidadania global.

Tabela 32 - Competências essenciais em educação para a cidadania propostas pelo Fórum Educação para a Cidadania

EIXOS	TEMATICAS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS
<p>Postura Cívica Individuais</p>	<p>a) Identidade cidadã</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação da identidade - auto-estima, consciência dos limites, responsabilidade e valorização positiva • Diferenças e pertenças múltiplas • Formação da consciência crítica <p>b) Autonomia individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia para a construção de projectos de vida • Autonomia para o exercício de uma profissão e para as tarefas do cuidado • Desenvolvimento da capacidade de liderança • Situações e comportamentos de risco, incluindo circulação rodoviária e dependências • Desenvolvimento da capacidade de resposta <p>a situações de emergência, incluindo primeiros socorros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação e consumo • Sexualidade humana • Saúde pessoal e colectiva • Saúde sexual e reprodutiva <p>c) Direitos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das necessidades e dos direitos humanos • Dignidade humana • Igualdade de género • Eliminação das discriminações • Liberdade cultural, igualdade na diferença e interculturalidade • Compreensão da desigualdade de género, das discriminações, da distribuição desigual da riqueza e do poder, da persistência da pobreza enquanto manifestação de violência, de injustiça e de ineficiência nas sociedades • Compreensão das responsabilidades cidadãs na concretização dos direitos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber exercer e compatibilizar os direitos humanos – que abrangem os civis, políticos, económicos, sociais, culturais, ambientais e do desenvolvimento – à luz dos principais instrumentos que os consagram a nível nacional, internacional e comunitário, bem como reagir em caso de incumprimento; • Saber usar e desenvolver a consciência crítica como instrumento de intervenção cívica, designadamente no que respeita à linguagem; • Saber fazer uma leitura crítica da realidade e da informação, assente na capacidade de distinguir entre o real e o virtual, bem como na consciência do papel dos media e da sua influência na sociedade; • Saber argumentar a primazia dos direitos humanos e a separação de poderes relativamente a eventuais justificações para a respectiva violação emanadas de qualquer poder, incluindo os de natureza temporal, religiosa, filosófica ou fáctica; • Aceitar a sua própria identidade, as características, possibilidades e limitações do próprio corpo; • Valorizar as experiências pessoais como construção da identidade; • Desenvolver a auto-estima, a responsabilidade, o respeito por si e pelas outras pessoas, a coragem, a persistência, a capacidade de superação da adversidade e a afirmação da cidadania em qualquer circunstância; • Saber agir com urbanidade, simplicidade, rigor, autodomínio e respeito por si, pelas outras pessoas, designadamente no quadro da circulação rodoviária; • Saber recusar estereótipos e preconceitos e valorizar positivamente a diversidade; • Ter autonomia quer para o cuidado individual, incluindo nos domínios da sexualidade, da saúde e dos comportamentos de risco, incluindo a circulação rodoviária, quer para as tarefas de cuidado inerentes à vida familiar e às amizades, e aos espaços em que estas se desenvolvem; • Ter autonomia para o exercício de uma profissão e para o ajustamento aos riscos de conjunturas económicas diversificadas; • Saber criar e desenvolver uma atitude de exigência e de aperfeiçoamento permanente, designadamente no domínio do conhecimento e das qualificações;

		<ul style="list-style-type: none"> • Saber entender o cumprimento dos deveres fundamentais, incluindo os fiscais e contributivos e a respectiva aplicação ao caso concreto como dimensão estruturante da cidadania e da coesão social num Estado de direito democrático; • Ter capacidade de resposta a situações de emergência e de não omissão do auxílio exigível, desde os primeiros socorros até à participação em acções ou campanhas de ajuda humanitária em situações nacionais ou internacionais graves; • Ter capacidade de resposta a situações de ofensa dos direitos fundamentais, incluindo no convívio social, nas práticas profissionais ou em situações do quotidiano; • Ter capacidade de defesa própria ou alheia em estado de necessidade, de escolha informada sobre a adequação dos meios a utilizar e de exercício do direito de queixa às entidades competentes; • Saber rejeitar a vitimização, a subserviência, a humilhação, a intimidação, a manipulação, o medo, a corrupção, a hipocrisia, os comportamentos violadores da dignidade humana própria ou alheia, a desproporção na exigência de superação dos próprios limites, a exploração de fragilidades alheias, a arrogância, o abuso de autoridade ou de posição dominante; • Saber gerir realidades complexas e eleger prioridades; • Saber clarificar valores, reconhecer e gerir sentimentos próprios e compreender os alheios; • Saber como participar socialmente e como assumir responsabilidades, designadamente de liderança, para a construção do bem-estar colectivo tanto a nível local como global;
<p>Relacioname nto Interpessoal</p>	<p>a) Comunicação</p> <p>1. Desenvolvimento da capacidade de expressão do pensamento com clareza, objectividade, concisão e utilização de linguagem inclusiva</p> <p>2. Desenvolvimento da capacidade de falar em público;</p> <p>3. Desenvolvimento da capacidade de escuta activa, da capacidade de interlocução e da capacidade de expressão dos sentimentos;</p> <p>4. Desenvolvimento da assertividade, do auto-domínio, do controlo da agressividade, da capacidade de escolha, da</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicar no respeito pela igual liberdade e pela igual dignidade de todas as pessoas, tendo em conta a pluralidade de pertenças individuais; • Saber comunicar de igual para igual com homens e mulheres; • Saber rejeitar a reprodução simbólica da estratificação social, designadamente através da recusa de utilização de títulos nobiliárquicos ou graus académicos no tratamento das pessoas, salvo quando tal utilização seja legalmente obrigatória; • Saber ouvir activamente, interpretar opiniões e dialogar (apresentando posições fundamentadas e argumentando); • Ter capacidade de diálogo, de cooperação, de resolução de problemas, de gestão de conflitos, de prevenção de situações de violência e de organização colectiva e associativa; • Assumir comportamentos sexuais saudáveis

	<p>criatividade e da capacidade de empreender</p> <p>b) Diálogo</p> <p>5. Ecologia do relacionamento humano;</p> <p>6. Desenvolvimento da capacidade de diálogo, de cooperação, de gestão harmoniosa de conflitos;</p> <p>7. Desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipa.</p>	<p>incluindo o uso de preservativo no contexto da prevenção do VIH/SIDA e prevenção da gravidez não desejada;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a diversidade, os direitos fundamentais de todos e de todas, as suas opiniões e crenças; • Ter sensibilidade face aos sentimentos, e necessidades, recursos e propostas dos outros e capacidade de <i>demonstrar solidariedade</i>); • Saber rejeitar a violência como solução dos conflitos • Saber comunicar no respeito pela igual liberdade e pela igual dignidade de todas as pessoas, tendo em conta a pluralidade de pertenças individuais; • Saber comunicar de igual para igual com homens e mulheres; • Saber rejeitar a reprodução simbólica da estratificação social, designadamente através da recusa de utilização de títulos nobiliárquicos ou graus académicos no tratamento das pessoas, salvo quando tal utilização seja legalmente obrigatória; • Saber ouvir activamente, interpretar opiniões e dialogar (apresentando posições fundamentadas e argumentando); • Ter capacidade de diálogo, de cooperação, de resolução de problemas, de gestão de conflitos, de prevenção de situações de violência e de organização colectiva e associativa; • Assumir comportamentos sexuais saudáveis incluindo o uso de preservativo no contexto da prevenção do VIH/SIDA e prevenção da gravidez não desejada; • Respeitar a diversidade, os direitos fundamentais de todos e de todas, as suas opiniões e crenças; • Ter sensibilidade face aos sentimentos, e necessidades, recursos e propostas dos outros e capacidade de <i>demonstrar solidariedade</i>); • Saber rejeitar a violência como solução dos conflitos interpessoais.
<p>Relacioname nto Social e Intercultural</p>	<p>a) Democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Democracia da esfera pública e democracia da esfera privada • Os limites dos direitos e os deveres de cidadania • Formas de comunicação, media • Compromissos individuais e colectivos • Responsabilidade social • Cidadania empresarial • Participação, cooperação e voluntariado 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber exercer os deveres inerentes ao Estado de Direito democrático, compreendendo os respectivos fundamentos; • Saber reconhecer a importância da participação na vida democrática e dos códigos de conduta que a regem, em particular através do exercício do direito/dever de sufrágio e dos direitos/deveres fiscais e contributivos; • Defender os direitos humanos, identificar e

<ul style="list-style-type: none"> • Inovação social • Lideranças • Boa governança • Modelos de governo, instrumentos de poder • Funcionamento da estrutura organizativa do Estado português e da União Europeia <p>b) Desenvolvimento humano sustentável</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelos de desenvolvimento • Desenvolvimento, ciência e tecnologia • Desenvolvimento social, cultural, político e económico tanto local como global (direitos sociais, económicos e culturais, sensibilidade ambiental) • Opções de desenvolvimento sustentável • Produção, consumo e desenvolvimento • Intervenções e acções de transformação e construção social para o equilíbrio sustentável do desenvolvimento humano <p>g) Globalização e interdependência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento dos sistemas económicos e políticos existentes no mundo • Relações de poder • Migrações internacionais • Recusa de um “pensamento único”, procura de alternativas para a injustiça e as desigualdades • Consumo responsável, comércio justo <p>d) Paz e conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causas e efeitos dos conflitos locais e globais • Educação para a paz • Cultura de paz 	<p>desenvolver práticas de responsabilidade social, comprometer-se com a justiça social e a igualdade, disponibilizando-se para contribuir para a erradicação da pobreza em prol de um mundo mais solidário;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber como funciona a estrutura política e organizativa do País e da União Europeia e quais são as respectivas bases; • Saber respeitar a diversidade humana, exercer a liberdade cultural no quadro dos direitos humanos e de uma concepção global e sistémica do mundo em que vivemos; • Saber respeitar o património cultural e natural; • Desenvolver sensibilidade para os impactos ambiental e social das actividades individuais e colectivas; • Rejeitar a violência em geral e as atitudes de intolerância e exclusão; • Saber reconhecer as injustiças e desigualdades e interessar-se activamente pela procura e prática de formas de vida mais justas; • Procurar, adquirir e analisar criticamente informação relevante acerca das realidades locais e globais; • Adquirir critérios de valor relacionados com a coerência, a solidariedade e o compromisso pessoal e social, dentro e fora da escola; • Aprender a reflectir sobre os conflitos de valor, pensando segundo critérios de justiça e dignidade pessoal a partir de princípios universais; • Saber viver em paz, igualdade, justiça e solidariedade, e promover estes valores nas sociedades plurais dos nossos dias.
--	---

Fonte: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=297&fileName=edu_cidadania.pdf

2.4. Conceito de Educação para a Cidadania Democrática

A Educação para a Cidadania Democrática (ECD) emergiu de programas mais tradicionais como os de educação ou instrução cívica. Em termos gerais, a ECD põe em relevo a experiência individual e a busca de

práticas tendentes a promover o desenvolvimento de comunidades empenhadas em relações humanas genuínas. Ocupa-se do indivíduo e das suas relações com os outros, da construção de identidades pessoais e colectivas e das condições da vida em conjunto, para citar apenas alguns dos seus conteúdos. Um objectivo fundamental da ECD é a promoção de uma cultura de democracia e direitos humanos, uma cultura que torne os indivíduos capazes de desenvolver o projecto colectivo de construir comunidades. Assim, a ECD procura fortalecer a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade.

Enquanto iniciativa educativa, a ECD dirige-se a todos os indivíduos, seja qual for a sua idade e o seu papel na sociedade. Consequentemente, vai muito além do ambiente escolar, no qual, no entanto, encontra muitas vezes uma primeira aplicação. A ECD é um processo de aprendizagem ao longo da vida que se centra nos seguintes objectivos: participação, parceria, coesão social, acesso, equidade, fiabilidade e solidariedade.

A ECD deve, pois, passar a incluir possibilidades de analisar maneiras de ver e contrariar preconceitos e estereótipos, deve, procurar assegurar que a diferença seja saudada e aceite a nível das comunidades locais, nacionais, regionais e internacionais. A diversidade implica que se vá além da ideia de tolerância e se avance para um genuíno respeito e apreço pela diferença, o que é crucial para os conceitos de pluralismo e multiculturalismo, constituindo assim uma pedra angular da ECD.

A ECD é, pois, um conjunto de práticas e actividades desenvolvidas como abordagem ascendente, que procura ajudar os alunos, os jovens e os adultos a participar de forma activa e responsável nos processos de tomada de decisões das respectivas comunidades. A participação é crucial para a promoção e o reforço de uma cultura democrática baseada na consciencialização e no compromisso em relação a valores fundamentais partilhados, como os direitos humanos e as liberdades, a igualdade da diferença e o Estado de Direito.

A ECD empenha-se em proporcionar, ao longo da vida dos indivíduos, oportunidades de aquisição, aplicação e divulgação de conhecimentos, competências e valores ligados aos princípios e aos processos democráticos, numa grande variedade de enquadramentos de ensino e aprendizagem formais e não formais.

Espaço de cidadania é a designação atribuída a uma forma nova ou inovadora de vida democrática. Estes espaços são projectos locais de base, que procuram lançar e concretizar os princípios da moderna cidadania democrática. Um espaço de cidadania pode abranger uma série de actividades similares no interior de uma zona específica, em diversas áreas geográficas, ou até por todo um país. Estes espaços envolvem, em geral, diferentes intervenientes, são controlados pelos próprios participantes, explorando diferentes formas de participação, combatendo a exclusão e visando a mudança social, baseiam-se em valores e processos democráticos que procuram promover e consolidar.

2.4.1. Dimensões da Educação para a cidadania democrática

Segundo Branco (2007), a compreensão do construto de educação para a cidadania só pode ser pleno se tivermos em linha de conta as dimensões estruturantes da educação para a cidadania e deste modo importa considerar, designadamente:

- **A Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável**, que pretende promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais. Neste contexto, é importante que os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação activa na tomada de decisões fundamentadas no mundo actual.

- **A Educação Rodoviária**, que se assume como um processo de formação ao longo da vida que envolve toda a sociedade com a finalidade de promover comportamentos cívicos e mudar hábitos sociais, de forma a reduzir a sinistralidade rodoviária e assim contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações.

- **A Educação para o Desenvolvimento**, que visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável.

- **A Educação para a Igualdade de Género**, que visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. Este processo configura-se a partir de uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, tendo em conta a sua evolução histórica, na perspectiva de uma alteração de atitudes e comportamentos.

- **A Educação para os Direitos Humanos**, que está intimamente ligada à educação para a cidadania democrática, incidindo especialmente sobre o espectro alargado dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, em todos os aspectos da vida das pessoas, enquanto a educação para a cidadania democrática se centra, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação activa nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade.

- **A Educação Financeira**, que permite aos jovens a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades fundamentais para as decisões que, no futuro, terão que tomar sobre as suas finanças pessoais, habilitando-os como consumidores, e concretamente como consumidores de produtos e serviços financeiros, a lidar com a crescente complexidade dos

contextos e instrumentos financeiros, gerando um efeito multiplicador de informação e de formação junto das famílias.

- **A Educação para a Segurança e Defesa Nacional**, que pretende evidenciar o contributo específico dos órgãos e estruturas de defesa para a afirmação e preservação dos direitos e liberdades civis, bem como a natureza e finalidades da sua atividade em tempo de paz, e ainda contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da matriz histórica, nomeadamente como forma de consciencializar a importância do património cultural, no quadro da tradição universal de interdependência e solidariedade entre os povos do Mundo.

- **A promoção do Voluntariado**, que visa o envolvimento das crianças e dos jovens em actividades desta natureza, permitindo, de uma forma ativa e tão cedo quanto possível, a compreensão que a defesa de valores fundamentais como o da solidariedade, da entreatajuda e do trabalho, contribui para aumentar a qualidade de vida e para impulsionar o desenvolvimento harmonioso da sociedade. A criação de uma cultura educacional baseada na defesa destes mesmos valores reforça a importância do voluntariado como meio de promoção da coesão social.

- **A Dimensão Universal da Educação**, que contribui para formação e envolvimento dos alunos no projecto de construção europeia (será Europeia ou Africana já que estamos a falar de crianças de Angola), incrementando a sua participação, reforçando a protecção dos seus direitos e deveres, fortalecendo assim a identidade e os valores.

- **A Educação para os Media**, que pretende incentivar os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação, nomeadamente o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação, visando a adopção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da Internet e das redes sociais.

- **A Educação para o Empreendedorismo**, que visa promover a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes que incentivem e

proporcionem o desenvolvimento de ideias, de iniciativas e de projetos, no sentido de criar, inovar ou proceder a mudanças na área de atuação de cada um perante os desafios que a sociedade coloca.

- **A Educação do Consumidor**, que pretende disponibilizar informação que sustente opções individuais de escolha mais criteriosas, contribuindo para comportamentos solidários e responsáveis do aluno enquanto consumidor, no contexto do sistema socioeconómico e cultural onde se articulam os direitos do indivíduo e as suas responsabilidades face ao desenvolvimento sustentável e ao bem comum.

- **A Educação Intercultural**, que pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais. Pretende-se desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

- **A Educação para a Saúde e a Sexualidade**, que pretende dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental. A escola deve providenciar informações rigorosas relacionadas com a prevenção e promoção da saúde e a prevenção do risco.

Sendo estes temas transversais à sociedade, a sua inserção nas escolas e currículos requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos com os professores encarregados de educação e comunidade educativa. Subjacente a esta conceção, está uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática, alargada ao contexto em que esta se insere (Conceição e Silva, 2001; Afonso, 2005; Branco, 2007 Garcia Carmona, M., Sola Martínez T., 2010).

Relativamente ao Ambiente e o desenvolvimento sustentável, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar

as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida. Neste âmbito destacamos a dimensão ambiental que assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a coresponsabilização dos indivíduos torna-se um objectivo primordial para promoção um novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável.

Segundo Pádua e Tabanez (1998), a educação ambiental proporciona o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições para estimular maior integração e harmonia com o meio. Para Reigota (1998), a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais pró activo, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam.

A dimensão ambiental representa a possibilidade de lidar com conexões entre dimensões humanas diferentes, propiciando, entrelaçamentos e múltiplos trânsitos entre múltiplos saberes. Para Tristão (2002), “a escola participa então dessa rede, como instituição dinâmica com capacidade de compreender e articular os processos cognitivos com os contextos da vida” A educação insere-se na própria teia da aprendizagem e assume um papel estratégico nesse processo.

Enfatiza Reigota (1998:43) que a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas.

A preocupação com o desenvolvimento sustentável representa a possibilidade de garantir mudanças sociopolíticas que não comprometam os sistemas ecológicos e sociais que sustentam as comunidades. A complexidade

desse processo de transformação de um planeta, não apenas crescentemente ameaçado, mas também diretamente afetado pelos riscos socio-ambientais e seus danos, é cada vez mais notória.

Os grandes acidentes envolvendo usinas nucleares e contaminações tóxicas de grandes proporções, como os casos de Three-Mile Island, nos EUA, em 1979, Love Canal no Alasca, Bhopal, na Índia, em 1984 e Chernobyl, na época, União Soviética, em 1986, estimularam o debate público e científico sobre a questão dos riscos nas sociedades contemporâneas. Deu-se início a uma mudança de escala na análise dos problemas ambientais, tornados mais frequentes, os quais pela sua própria natureza tornam-se mais difíceis de serem previstos e assimilados como parte da realidade global.

O tema da sustentabilidade confronta-se com o paradigma da “sociedade de risco”. Isso implica a necessidade de se multiplicarem as práticas sociais baseadas no fortalecimento do direito ao acesso à informação e à educação ambiental em uma perspectiva integradora.

Dentre as transformações mundiais das últimas décadas, as vinculadas à degradação ambiental e à crescente desigualdade entre regiões assumem um lugar de destaque no reforço à adoção de esquemas integradores. Articulam-se, de um lado, os impactos da crise econômica dos anos 80 e a necessidade de repensar os paradigmas existentes; e de outro, o alarme dado pelos fenômenos de aquecimento global e a destruição da camada de ozônio, dentre outros problemas.

Ambiente e o desenvolvimento sustentável a nível internacional

- **Em 1972**, teve lugar em Estocolmo a Conferência das Nações sobre o Meio Ambiente Humano, introduziu pela primeira vez, na agenda internacional, a dimensão ambiental como uma das principais condicionadoras e limitadora do modelo tradicional de crescimento econômico e de uso sustentável dos recursos naturais. Desta

Conferência resultou um Plano de Acção e a declaração, onde se expressa que tanto as gerações actuais como as futuras, têm direito à vida num ambiente saudável. A Declaração do Ambiente formulou no Princípio 19, aquilo que viria a constituir a base estratégica de intervenção institucional no domínio do ambiente – a educação ambiental: «é essencial ministrar o ensino, em matéria de ambiente, à juventude assim como aos adultos (...) com o fim de construir as bases que permitam esclarecer a opinião pública e dar aos indivíduos, às empresas e às colectividades um sentido das suas responsabilidades no que no diz respeito à protecção e à melhoria do ambiente em toda a sua dimensão humana.

- Em 1975, no tocante a recomendação 96 do Plano de Acção aprovado em Estocolmo, a UNESCO e o PNUMA, acordaram, na criação de um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Este programa centralizou as suas «iniciativas em todos os âmbitos e níveis educativos com a intenção de melhorar os dispositivos curriculares e institucionais postos ao serviço da formação ambiental» (Caride, 2001). Objectiva aumentar a sensibilização dos cidadãos para os problemas ambientais, assim como comprometê-los nas práticas de protecção e conservação do ambiente.

González Gaudiano (1999) citado por Caride, (2001) considera que a declaração «responde ao educacionismo próprio do momento, que dava à educação um carácter socialmente transcendente, separando-a da necessidade de obter mudanças noutras esferas da vida pública, parecendo que bastava educar a população para se modificar qualitativamente o estado das coisas dominantes». Caride (2001) salienta ainda, que «a conferência de Estocolmo supôs uma mudança de rumo quase definitiva para as relações educação – ambiente».

- Nesse mesmo ano de 1975, ainda como resultado da Conferência de

Estocolmo a ONU criou um organismo denominado Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, que tem trabalhado em conjunto com outros membros do sistema das Nações Unidas ou como resultado do trabalho partilhado com outras organizações de carácter governamental e não governamental, desenvolvendo actividades em benefício do ambiente (Caride, 2001).

Das acções do PIEA que mais contribuíram para o impulso institucional da educação ambiental, distinguem-se as reuniões internacionais e regionais que se iniciaram com o Colóquio de Belgrado e que continuaram com a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, realizada em Tbilissi.

- Ainda em 1975, realizou-se em Belgrado o Colóquio sobre Educação Relativa ao Ambiente, do qual resultou a Carta de Belgrado, um dos documentos mais importantes dessa década. Neste documento foram pela primeira vez definidos os grandes objectivos e princípios norteadores da educação ambiental, bem como o conceito básico que ainda hoje se utiliza: formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permitam trabalhar individual e colectivamente na resolução das dificuldades actuais e impedir que elas se apresentem de novo.

Segundo Caride (2001) Os seis objectivos básicos da educação ambiental incluídos na Carta de Belgrado são:

- 1) Tomada de consciência: ajudar as pessoas e as comunidades a adquirirem maior consciência do ambiente e dos seus problemas, mostrando-se sensíveis a eles.

2) Conhecimentos: ajudar as pessoas e as comunidades a compreenderem o ambiente e os seus problemas, bem como a sua presença e função nele.

3) Atitudes: ajudar as pessoas e as comunidades a adquirirem valores, interesse pelo ambiente de forma a incentivá-los na participação activa e na conservação e protecção do ambiente.

4) Aptidões: ajudar as pessoas e as comunidades a adquirirem competências necessárias à resolução dos problemas.

5) Capacidades de avaliação: ajudar as pessoas e as comunidades a avaliarem as medidas e os programas de educação ambiental.

6) Participação: ajudar os indivíduos e as comunidades a desenvolverem o sentido de responsabilidade e a tomarem consciência da necessidade de intervirem na protecção do ambiente.

De acordo com este documento, a educação exigirá mudanças ao nível das relações estabelecidas entre alunos e professores e entre as escolas e as comunidades. A relação entre os professores e o modo como encaram o ensino deverá ser também, transformada de forma a alcançar os objectivos propostos.

- Em 1977, a UNESCO com colaboração do PNUMA organiza a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilissi. Nesta Conferência tornou-se evidente que educação ambiental é um conceito mais abrangente que Ecologia, trata-se de uma educação de carácter permanente e geral, atenta a mudanças que se sucedem num mundo submetido a rápidas transformações.

Leff (1996) citado por Caride (2001) refere que apesar das recomendações resultantes dos encontros internacionais (Belgrado e Tbilissi, entre outros) basearem os processos educativo – ambientais em critérios de interdisciplinaridade e de formação integral, as acções que

se iniciaram ficaram reduzidas a um processo geral de consciencialização e formulação de componentes de qualificação que haveriam de se inserir funcionalmente em projectos de gestão ambiental, guiados por princípios de rentabilidade económica.

- Em 1987, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas, presidida pela Primeira-Ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, adoptou o conceito de Desenvolvimento Sustentável no seu relatório “*Our Common Future*”, também conhecido como Relatório Brundtland.

Neste relatório considera-se que o Desenvolvimento Sustentável é uma «concepção de progresso que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade das gerações futuras satisfazerem as suas» (Gil-Pérez et al., 2006).

- No mesmo ano de 1987, a UNESCO promove em Moscovo, o Congresso Mundial sobre Educação e Formação Relativos ao Ambiente, que apresenta como documento final a Estratégia Internacional de acção em matéria de educação e formação ambiental para a década de noventa. Este documento destaca-se a importância da formação nas áreas da educação ambiental e a inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino (Caride, 2001).
- Em 1990 aos 5 a 9 de Março, realizou-se em Jomtien Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, onde consta: confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o ambiente... (UNESCO).

- Em Junho de 1992, realizou-se na cidade do Rio de Janeiro a Cimeira da Terra (também denominada por Eco 92). Estiveram representados 176 países que colocaram na ordem do dia os problemas que mais ameaçavam o planeta Terra. Vários documentos foram elaborados, entre os quais a Declaração do Rio sobre o Ambiente e Desenvolvimento e a Agenda 21. Na Declaração enunciam-se 27 princípios, nenhum referente à educação. Entretanto foi destacada a importância de «informar o público para que possa participar nas tomadas de decisão relativamente ao ambiente e desenvolvimento e a necessidade de aumentar o saber científico e tecnológico de acordo com os Princípios 10 e 9.

- **A Agenda 21**, é um plano de ação estratégico, que procura promover, a escala Mundial um novo padrão de desenvolvimento, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência económica, traduzindo em ação o conceito de desenvolvimento sustentável. O documento contempla cerca de quarenta capítulos, para o qual contribuíram Governos e Instituições da Sociedade Civil de 179 Países, que durante dois anos, através de um processo preparatório exaustivo que culminou com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992, no Rio de Janeiro, conhecida por ECO-92. O Capítulo 36 intitulado “Promoção da Educação, Consciencialização Pública e Formação” é referente à educação, que é considerada indispensável para se conseguir modificar as atitudes e os valores dos indivíduos, afim de serem capazes de avaliar os problemas do Desenvolvimento Sustentável, oferecer alternativas e participar nas tomadas de decisão. A Agenda 21 está estruturada em seções dentre os quais em síntese realçamos:

Dimensões social e económica - Seção onde são abordadas, entre outras, as políticas internacionais que podem ajudar a viabilizar o Desenvolvimento Sustentável nos países em desenvolvimento, as estratégias de combate à pobreza e à miséria; a necessidade de

introduzir mudanças nos padrões de produção e consumo, as interrelações entre sustentabilidade, dinâmica demográfica e as propostas para a melhoria da saúde pública e da qualidade de vida dos assentamentos humanos;

Conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento - Trata da gestão dos recursos naturais (incluindo solos, água, mares e energia) e de resíduos e substâncias tóxicas de forma a assegurar o Desenvolvimento Sustentável;

Educação e desenvolvimento individual – Destaca, a capacitação individual, e ressalta a necessidade de ampliar o horizonte cultural e o leque de oportunidades para os jovens. O documento faz um forte apelo para que governos e organizações da sociedade promovam programas educacionais cujo objetivo seja propiciar a conscientização dos indivíduos sobre a importância de se pensar nos problemas comuns a toda a Humanidade, procurando ao mesmo tempo, incentivar o engajamento de ações concretas nas comunidades;

Equidade e fortalecimento dos grupos socialmente vulneráveis – Ressalta os valores e práticas participativas, da consistência à experiência democrática dos países. Os grupos, vulneráveis sob os aspectos social e político, ou em desvantagem relativa, como crianças, jovens, idosos, deficientes, mulheres, populações tradicionais e indígenas, devem ser incluídos e fortalecidos nos diferentes processos de implementação Nacional e Local. Esses processos requerem não apenas a igualdade de direitos e participação, mas a contribuição de cada grupo com seus valores, conhecimentos e sensibilidade;

- A Eco 92 sob a epígrafe “pensar globalmente, agir localmente” popularizou o conceito de Desenvolvimento Sustentável que vinha a ser desenvolvido desde 1987.

- Vinte anos após a assinatura da Declaração de Tbilissi ocorreu a sua avaliação na Conferência Internacional sobre Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade – Tessalónica da qual resultou a Declaração de Tessalónica. Nesta declaração relativamente a educação enfatiza-se, que para conceber uma educação que contribua para a Sustentabilidade e para a construção de uma sociedade politicamente alfabetizada é essencial a reelaboração da educação.

Da 3.^a Cimeira Mundial para o Desenvolvimento Sustentável – Cimeira de Joanesburgo (2002), resultou a Declaração de Joanesburgo para o Desenvolvimento Sustentável. No Ponto 2 desta Declaração comprometem-se «a construir uma sociedade global humanitária, equilibrada, empenhada e consciente da necessidade de proporcionar uma vida digna a todos» (Vitae Civilis). O Plano de Implementação da Cimeira Mundial de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável estabelece a «integração do Desenvolvimento Sustentável nos sistemas de educação a todos os níveis tendo em vista a promoção da educação como agente para a mudança» (Vitae Civilis).

Na Conferência de Tessalónica e mais tarde, na Cimeira de Joanesburgo é realçada a importância da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Neste âmbito, as Nações Unidas proclamam a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), como Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas 57/254 e a UNESCO é designada responsável pela sua implementação.

A Estratégia da CEE/ONU da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EEDS), adoptada a 18 de Março de 2005 em Vilnius, na reunião de alto nível dos Ministérios do Ambiente e da Educação, estabelece entre os seus princípios que, a construção de uma sociedade sustentável deverá ser vista como um processo de aprendizagem permanente, explorando questões e dilemas, e no qual as respostas e as soluções adequadas possam evoluir acompanhando o acréscimo da experiência dos jovens. As metas da aprendizagem em matéria de EDS (Educação para o Desenvolvimento

Sustentável), deverão englobar a construção de conhecimentos e de competências, a compreensão, as atitudes e os valores» (CEE/ONU, 2005).

Ambiente e o desenvolvimento sustentável em Angola

Segundo o Ministério do Ambiente, em 1976 realizou-se a Primeira Semana Nacional de Conservação da Natureza, que veio a dar origem as celebrações do Dia Nacional do Ambiente, em 1992 influenciada pela Cimeira do Rio, foi criada a Secretaria de Estado Ambiente, conferindo cidadania nacional as questões ambientais.

O período de realização da Cimeira Rio+10 em Joanesburg (Africa do Sul), foi marcado pelo fim do conflito armado em Angola, e deu ao mesmo tempo ao renascer de uma Nação que se pretende prospera e digna. Deu-se inicio ao vasto programa de construção e reabilitação das infraestruturas, a consolidação da Paz e da Democracia, e a edificação de um País caracterizado pelo pluralismo democrático, pelo respeito dos direitos humanos universais, pela intensificação na materialização dos compromissos internacionais e o desenho das politicas estruturantes com os ideias profundos virados para o crescimento económico, combate a pobreza e preservação ambiental

A aprovação do decreto sobre Avaliação de Impacte Ambiental tem permitido a realização de acções que visam capacitar as autoridades locais e centrais. Foram criados pelo Chefe do Executivo um conjunto de comissões interministeriais que facilitam a Governação das questões ambientais e a sua integração nos diferentes departamentos Governamentais, programas e projectos. Destacamos a Comissão Multisectorial para o Ambiente, a Comissão de Alterações Climáticas e Biodiversidade, A Autoridade Nacional Designada e a Comissão de Desenvolvimento Sustentável, que reúnem regularmente para abordar assuntos diversos relacionados com a transversalidades das questões ambientais.

Os problemas ambientais Globais afectam as populações em Angola. Por este facto os compromissos assumidos internacionalmente encontram um enquadramento que facilita a sua implementação a nivel Nacional. O trabalho

das Unidades criadas permitiu que fossem elaboradas a Comunicação Nacional de Angola no âmbito das Alterações Climáticas, o Programa de Ação Nacional de Adaptação, A Estratégia e Plano de Acção para a Biodiversidade, O Programa País para Camada de Ozono e o Programa Nacional de Combate a Desertificação.

No âmbito da materialização da política ambiental foram realizados dois Foruns Ambientais, num período de 10 anos, congregando pessoas provenientes de todas as províncias de Angola, apresentações feitas por diferentes sectores da vida activa do País, o que tem facilitado a administração das questões ambientais ao nível local.

De acordo com o Relatório do Rio mais 20, Angola aderiu à Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Alterações Climáticas em 2000 e ao Protocolo de Kyoto em 2007, o que proporcionou ao País a implementação de compromissos contidos nestes instrumentos legais internacionais. Nomeadamente a elaboração de uma avaliação da situação climática do País, assim como a adopção de medidas de mitigação, redução e/ou eliminação das emissões por fontes e por sectores.

Os esforços para lutar contra as Alterações Climáticas são realizados em cooperação entre diferentes departamentos governamentais directa e indirectamente interessados, o sector privado e as organizações ambientais da sociedade civil. Esta cooperação inclui o princípio da cooperação internacional para alcançar os fins determinados, pelo que as medidas de luta contra as Alterações Climáticas estão a ser integradas nos programas de desenvolvimento económico do País.

As grandes ações no que concerne a vulnerabilidade e adaptação as alterações climáticas, são incluídas no Programa de Ação Nacional de Adaptação as Alterações Climáticas, bem como na estratégia de intervenção da proteção civil, instrumentos que visam dar resposta concreta, orientada a fenómenos climáticos extremos, tendo em conta a variabilidade climática.

Em Angola a participação da Sociedade civil em todo o processo a volta das questões ambientais e Agenda 21 tem sido marcada com dinamismo e participação ativa, principalmente no que concerne a divulgação da informação sensibilização e consciencialização das populações sobre os princípios da agenda 21.

Em 2005 na Conferencia Nacional da Sociedade civil foi lançada a década das nações unidas de educação para o desenvolvimento sustentável. A sua implementação esta em curso e tem ajudado a levar a informação sobre a necessidade de implementar o desenvolvimento sustentável e agenda 21 nas localidades.

O Executivo Angolano, elaborou também o Programa de Acção Nacional de Adaptação as alterações climáticas, contou com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Ambiente (PNUA) e do Fundo Mundial para o Ambiente (GEF). Este plano esta de acordo com os requisitos estabelecidos pela Convenção e as linhas mestras e experiências providenciada por países menos avançados (LDCs).

Segundo o Ministério do Ambiente, a estrutura do Programa de Acção Nacional de Adaptação as alterações climáticas, obedece as diretrizes contidas na decisão 28/CP.7. Os Programas de Acção Nacionais de Adaptação as Alterações Climáticas, surgem como um instrumento que visa dar resposta as necessidades imediatas de adaptação que os países menos avançados estão a enfrentar.

Para Angola a adaptação às alterações climáticas é uma prioridade nacional, patrocinada ao mais alto nível, pelo que:

- Adoptou em 2000 a CQNUAC – Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Alterações Climáticas;
- Publicou em Setembro de 2007 a sua Estratégia Nacional para a implementação efectiva da CQNUAC e do • Protocolo de Kyoto;
- Em 2004, regulou a vigência dos Estudos de Impacto Ambiental;

- Em Novembro de 2009 instituiu a AND - Autoridade Nacional Designada;
- Em 2011, Elaborou 1º Plano Nacional de Adaptação (PANA) e a 1ª Comunicação Nacional; foi regularizado o quadro legal e institucional e estabelecidas as consequentes atribuições e responsabilidades que formalmente operacionalizam a estratégia, as acções, os objectivos e os recursos vocacionados para a adaptação e a mitigação das alterações climáticas.

Tabela 33 – Convenções assinadas e ratificadas por Angola

Nome da Convenção/Protocolo	Assinatura	Ratificação	Data da Assinatura ou Ratificação	Publicação em Diário da República
Convenções Internacionais				
Convenção sobre a Diversidade Biológica (Nairobi 1992) (CBD)	Sim	Sim	1997	Resolução nº 23/97, de 4 Junho, A.N, D.R.nº 32, I Série
Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação nos países afectados por Seca grave e ou desertificação, particularmente África (Paris) (CCD)	Sim	Sim	2000	Resolução nº 12/00, de 5 de Maio, A.N, D.R. nº 18, I Série
Convenção de Viena e Protocolo de Montreal sobre a Camada de Ozono	Sim	Sim	1998	Resolução nº 13/98, 28 de Agosto, A.N, D.R.nº 37, I Série
Convenção sobre Intervenção em Alto Mar, em caso de acidentes, que causem poluição por hidrocarbonetos, tal como emenda em 1973 e 1991	Sim	Sim	2001	Resolução nº 29 – A/01, 05 de Outubro, D.R., nº 46, I Série
Convenção sobre a Conservação das Espécies Migratórias da Fauna Selvagem ou Convenção de Bona	Sim	Sim	2003	Resolução nº 14/03, 15 de Abril, A.N., D.R.nº 29, I Série
Convenção sobre o Direito do Mar	Sim	Sim	1990	Resolução nº 17/90, 6 de Outubro, A.N., D.R. nº 44, I Série
Convenção Internacional sobre a criação de um Fundo para a compensação pelos prejuízos devidos à poluição por	Sim	Sim	2001	Resolução nº 30/01, 26 de Outubro, A.N., D.R. nº 49, I Série

Hidrocarbonetos (Bruxelas)				
Convenção Internacional de 1973 sobre a Prevenção da Poluição por Navios e o Protocolo de 1978 (MARPOL 73/98)	Sim	Sim	2001	Resolução nº 41/01, 21 de Dezembro, A.N., D.R. nº 62, I Série
Convenção Internacional de 1992 sobre a responsabilidade Civil pelos prejuízos causados pela poluição do Mar por Hidrocarbonetos	Sim	Sim		Resolução nº 32, 1 de Novembro A.N., D.R nº 50, I Série
Convenção Internacional sobre a Cooperação e Combate contra a Poluição por Hidrocarbonetos (OPRC 90)	Sim	Sim	2001	Resolução nº 33/01, 9 de Novembro, D.R nº 56, I Série
Convenção Internacional de 1996, sobre a responsabilidade civil e indemnização de prejuízos devidos à poluição por substâncias nocivas e potencialmente perigosas - «HNS 96»	Sim	Sim	2001	Resolução nº 22/01, 20 de Abril, A.N., D.R. nº 19, I Série
Protocolo de Cartagena sobre Biossegurança	Sim	Não		Aprovado em 2002 mas não publicada
Convenção relativa as Zonas Húmidas (Convenção de RAMSAR)	Não	Não		Não aprovada
Protocolos da SADC				
Protocolo das Pescas	Sim	Sim		Aprovado em 2003 mas não publicada

Fonte: Ministério do Ambiente

Em suma, os horizontes da educação ambiental têm-se ampliado ao longo do tempo, espera-se que contribuam para construir gerações detentoras de competências, conhecimentos, atitudes e valores que lhes permitam construir futuro mais harmonioso e Sustentáveis.

Para Mayer (1998) é importante que os jovens se apercebam dos problemas actuais e das discussões que se geram na sociedade, tenham oportunidade de explorar argumentos, escolher os mais relevantes, oferecer alternativas e tomar as suas próprias decisões.

A educação deverá estar direccionada para a resolução de problemas, numa perspectiva educativa interdisciplinar, integrada na comunidade e de carácter permanente voltada para o futuro. De acordo com Gil-Pérez, D. et al. (1999) o Desenvolvimento Sustentável exige o impulsionar de uma educação

superadora da tendência de orientar o comportamento em função dos interesses particulares e a curto prazo, uma educação que estimule decisivamente os comportamentos responsáveis e a participação na tomada de decisões fundamentadas.

Sterling (1992) citado por Gutiérrez, J. et al., (2006) considera fundamental o desenvolvimento das capacidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos cidadãos a participação activa nas decisões relacionadas com o ambiente de forma a contribuírem para o Desenvolvimento Sustentável é um dos objectivos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Assim a educação ambiental deve ser acima de tudo, um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem. Para Sorrentino (1998), os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

O principal eixo de atuação da educação ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar novas atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (Jacobi, 1997).

Segundo Vigostsky (1991), A educação ambiental, como tantas outras áreas de conhecimento, pode assumir, “uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução dos problemas”.

A educação deverá contribuir para uma correcta percepção do estado do mundo e preparar os cidadãos para as tomadas de decisões, bem como permitir que desenvolvam uma consciência ambiental e adotem atitudes e valores que promovam o Desenvolvimento Sustentável. A UNESCO e o PNUMA (1988:7 citados por Caride, 2001) propõem a educação ambiental «como um processo permanente graças ao qual os indivíduos e as comunidades passam a estar conscientes do seu ambiente e adquirem conhecimentos, valores, competências, experiências e também, a vontade de actuar, individual e colectivamente, para resolver os problemas actuais e futuros do ambiente».

Comenio (citado por Caride, 2001) ressalta, a necessidade de «estudar in situ a natureza, não só nos livros, mas reclamando que todas as escolas se convertem em “oficinas da humanidade”

Segundo Gil-Pérez (1998) a educação deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes dos problemas dos recentes desenvolvimentos científico/tecnológicos, que exigem a tomada de decisões fundamentadas e orientar a actividade pessoal e colectiva numa perspectiva global de Sustentabilidade. Entretanto Gil-Pérez, D., et al. (2004) consideram que a formação de cidadãos capazes de participar em tomadas de decisões fundamentadas exige dos educadores uma percepção dos problemas e medidas a adoptar.

Relativamente a **Educação Rodoviária** abordamos o quadro da Sinistralidade Rodoviária em Angola. De acordo com o relatório mundial sobre Prevenção de Acidentes com Crianças e Adolescentes, lançado em Dezembro de 2006 pela Organização Mundial da Saúde, 830 mil crianças morrem anualmente vítimas de acidentes em todo o mundo e quando há sobreviventes, as sequelas temporárias ou permanentes têm um índice elevado. A Organização Mundial de Saúde (OMS) em publicação oficial no seu site²⁷, faz

²⁷ www.who.nt/gho/road_safety/mortality/traffic_deaths_rates/em/index.html.

saber que os acidentes rodoviários situam-se entre as dez principais causas de morte em todo mundo.

Através do Global Health Observatory - GHO (Observatório Mundial de Saúde), indicam que anualmente em todo mundo morrem cerca de 1,24 milhões de pessoas, vítimas de acidentes rodoviários. Mostra ainda o mesmo estudo, que 50% dos sinistrados são os considerados usuários vulneráveis nomeadamente: motociclistas 23%, peões 22% e ciclistas 5%. Angola segundo o relatório publicado pela OMS, “Road Safety in the WHO African Region, The Facts-2013” nos países da CEA²⁸ - Comissão Económica para África, apresenta uma taxa de mortalidade ajustada de 23.1 por 100.000 habitantes, encontra-se na 15ª posição. Angola é dos um dos países com o maior índice de mortes no trânsito, o artigo 30º da Constituição da República de Angola, o Estado respeita e protege a vida da pessoa humana.

Segundo o Comandante Nacional da Protecção Civil e Bombeiros de Angola²⁹, Angola é considerada como tendo a 3ª maior taxa da sinistralidade rodoviária no mundo, com média de 12.000 acidentes por ano, e a nível do País, representa a 2ª maior causa de mortes, suplantada apenas pela malária. Esses acidentes provocam em média 3.000 mortes e 12.000 feridos por ano.

Segundo os dados obtidos no Gabinete de Informação e Análise do Ministério do Interior, notou-se uma tendência crescente dos acidentes de viação e suas consequências, com destaque entre os anos de 2008 e 2012, conforme tabela 34. Os atropelamentos e os choques entre veículos automóveis, foram os que registaram maiores cifras e consequentemente maiores números de mortos e feridos. O mapa relativo a evolução dos acidentes de aviação e suas consequências mostra que as mortes por

²⁸ CEA é um órgão Executivo Regional subordinado a ONU, que tem por objectivo implementar as estratégias económicas e financeiras e de segurança rodoviária a nível de África.

²⁹ 1ª Conferencia Nacional sobre a Prevenção Rodoviária de 28 a 29 de Janeiro de 2014, em Luanda.

acidentes de viação, são superiores as causadas por acções criminosas, ou seja, homicídios voluntários.

Tabela 34 – Evolução dos acidentes de viação e suas consequências
(2007/2012)

NATUREZA DOS ACIDENTES	2007	M/D	2008	M/D	2009	M/D	2010	M/D	2011	M/D	2012	M/D
COLISÃO ENT. V. AUTOMOVEIS	2495	7	3469	10	3469	10	3245	9	3286	9	4846	13
COLISÃO E/V. A E VELOCIPEDES	1809	5	2906	8	2906	8	3328	9	3670	10	3493	10
COLISÃO CONTRA O.FIXOS	480	1	859	2	859	2	927	3	988	2,7	1299	4
DESPISTES	874	2	1156	1	1156	3	1230	3	1303	3,6	1396	4
CAPOTAMENTOS	904	2	1026	3	1026	3	1096	3	1014	2,8	1162	3
ATROPELAMENTOS	2565	6	3830	10	3830	10	3997	11	4649	13	4909	13
TOTAL DE ACIDENTES	9127	23	13246	34	13246	36	13823	38	14910	41,1	17105	47
MORTOS	1814	5	2690	7	2690	7	3335	9	3661	10	4877	13,4
FERIDOS	8874	24	17538	48	17538	48	14705	40	14439	40	15567	42,6

Fonte: Ministério do Interior

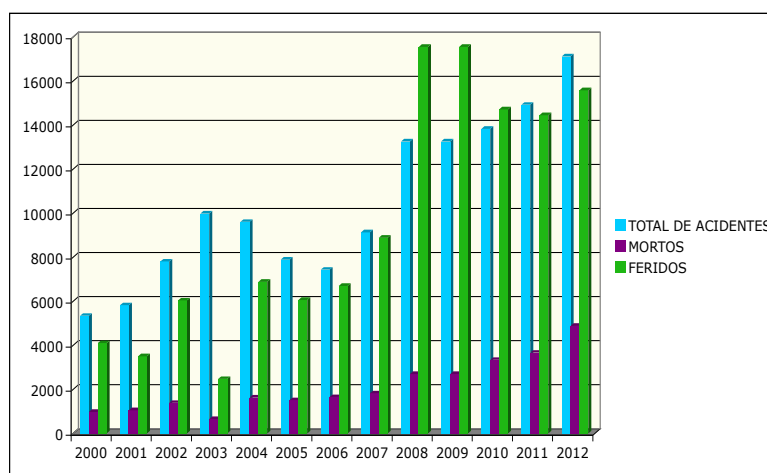


Gráfico 1 – Total de Acidentes 2000 a 2012

No ano de 2012, registaram-se em todo no País, 17.057 acidentes (+2.213) que no igual período anterior. As suas consequências consubstanciaram-se em 4.428 mortos (+835), 16.265 feridos (+2.039).

As províncias com maiores índices de acidentes destacam-se Luanda com 24%, Benguela com 11%, Huíla 9%, Bié 7%, Huambo 7%, Bengo 5% e Kwanza Sul com 5%, do total dos acidentes, ver gráfico 2.

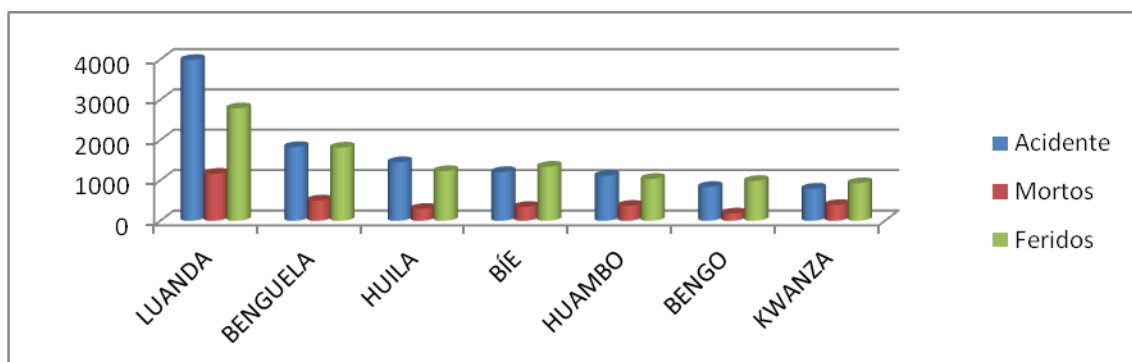


Gráfico 2 - Provinciais que registaram maior nºs de acidentes

Relativamente ao 1º semestre de 2013, registaram-se 7.795 acidentes (-666), representando uma média de 43 acidentes/dia.

Estes acidentes provocaram 1.898 mortos (-244), representando uma média de 10/dia e 7.581 feridos (-241), uma média de 42/dia, sendo:

- 2.378 Atropelamentos: 681 mortos e 1.971 feridos.
- 1.639 Choques e/ veículos automóveis: 228 mortos e 1.143 feridos.
- 1.830 Choques e/veículos automóveis e velocípedes: 445 mortos e 1.751 feridos.
- 366 Choques c/ obstáculo fixo: 79 mortos e 274 feridos.
- 701 Despistes: 217 mortos e 902 feridos.
- 433 Capotamentos: 172 mortos e 958 feridos.

As Províncias com maior índice de acidentes são: Luanda com 1.766

(-232), Benguela com 893 (-108), Huíla com 558 (-179), Huambo com 491 (-92), Bié com 443 (-164), Lunda Sul com 401 (+84) e Kuanza Sul com 389 (+04) em relação ao igual período anterior.

Os atropelamentos representaram 30% do total dos acidentes registados, seguindo-se os choques entre veículos automóveis e motociclos com 23% e os choques entre veículos automóveis com 21%.

Tabela 35 – Evolução dos Acidentes de Viação e Suas Consequências 2013

NATUREZA DOS ACIDENTES	JANEI	FEVER	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	TOTAL
Choques e/Automov e Motociclos	229	361	264	342	303	331	1.830
Choques Obstáculos fixos	45	87	54	63	40	77	366
Choque. Entre Motociclos	54	71	92	46	75	38	376
Despistes	92	124	115	107	112	151	701
Capotamentos	82	75	60	59	87	70	433
Atropelamento	346	341	456	411	392	432	2.378
Incidentes	12	8	14	16	10	12	72
TOTAL GERAL	1.071	1.270	1.457	1.317	1.317	1.363	7.795

Fonte: Ministério do Interior

Consequências

Mortos	258	302	336	315	334	353	1.898
Feridos	1.343	1.266	1.161	1.360	1.258	1.193	7.581

As principais causas registadas no domínio dos acidentes de trânsito, como mostra a tabela 35, foram:

- Excesso de velocidade;
- Condução sob influência do álcool;
- Falta de uso de cinto de segurança
- Falta de uso de capacete de protecção;
- Utilização do telemóvel durante a condução;

- Condução de veículos de 2 rodas a motor sem habilitação legal;
- Não utilização de material reflector;

Dos dados recolhidos verificamos que alguns dos Principais factores, foram:

- Comportamentos inadequados por parte dos utentes da via, pondo em causa a segurança rodoviária, fundamentalmente, as normas previstas no Código de Estrada;
- Insuficiente conhecimento da dimensão, característica e causas da sinistralidade;
- Parque automóvel em mau estado de conservação, nomeadamente, ao nível dos sistemas de segurança;

O Comissario Inocencio Morais de Brito, relativamente aos factores que provocam os acidentes, ressalta os seguintes Factores Humanos³⁰:

- a) Ignorância às normas do Código de Estrada e legislação complementar;
- b) Insuficiente conhecimento da dimensão, características, causas e gravidades da sinistralidade;
- c) Inexistência da cadeira de “educação rodoviária” no curriculum escolar;
- d) Prática de velocidades inadequadas às características das infra - estruturas e às situações do trânsito, tanto dentro como fora das localidades;
- e) Não uso do capacete de protecção durante a condução de motociclos;
- f) Utilização irregular de equipamentos de segurança;
- g) Falta de coletes retrorrefletores por parte de peões;
- h) Deficiente sistema de socorro quer na fase do alerta, quer nas fases de transporte até ao hospital;

³⁰ Director Nacional da Aviação e Transito, Documento sobre a Sinistralidade Rodoviaria em Angola (Caraterização da Situação) de 20 de Janeiro de 2014, apresentado na 1ª Conferencia Nacional sobre a Prevenção Rodoviaria, de 28 a 29 de Janeiro 2014, em Luanda

i) Atestados médicos emitidos sem observação do beneficiário.

Segundo o Ministério de Interior, no domínio da Sinistralidade Rodoviária apesar do árduo trabalho de prevenção e sensibilização dos automobilistas e peões, a situação dos acidentes de viação, é preocupante ou mesmo dramática. Em 2012, nas estradas do País, morreram média de 13 pessoas por dia. Os acidentes de viação são hoje um grave problema de saúde pública que preocupa as Entidades Governamentais e Associações.

As vítimas mortais e os feridos em consequência dos acidentes de viação atingem números alarmantes, sobretudo, nas províncias de Luanda, Benguela, Huila, Huambo e Bengo. Os causadores dos acidentes de viação são, na sua maioria jovens do sexo masculino com idades entre os 26 a 35 anos. Contudo, esta franja da sociedade é a que mais viola as regras elementares do código da estrada e a principal responsável pelos numerosos acidentes de viação.

As vítimas mortais são, em grande parte passageiros jovens de ambos sexos com idades superiores a 24 anos e inferior a 35 anos. Os feridos são, na sua maioria, jovens condutores de veículos de duas ou três rodas, passageiros e peões com idades superiores a 15 anos e inferiores a 25 anos.

Relativamente as principais de mortalidade Nacional, segundo os dados comparados pelos Ministérios do Interior e da Saúde, as mortes por malária, acidentes de viação e homicídios voluntários, verificou-se que, a malária continua na ordem de prevalência das principais causas de letalidade nacional sendo a segunda causa de morte os acidentes rodoviários³¹.

Várias actividades têm sido realizadas pela Polícia Nacional de acordo com o Comissão Inocencio, das quais destacamos:

³¹ Fonte: Direcção Nacional de Saude Publica (dados Provisórios)/ Direcção Nacional de Viação e Transito Relatorio/PN-2013.

Campanhas de prevenção rodoviária

- **2010**, Campanha do Cinto de Segurança e do Telemóvel;
- **2011**, Campanha Paz na Estrada com as sub-campanhas: I Fase Campanha do Capacete de Proteção – “*Usa a Cabeça, Usa Capacete*”; I Fase da Campanha – “*Se Beber Não Conduza*”; I Fase da Campanha – “*Peão Consciente é Peão Seguro*”
- **2011**, Campanha – “*Segurança Rodoviária, Todos Somos Responsáveis.*”
- **2012**, II Fase Campanha do Capacete de Proteção – “*Usa a Cabeça, Usa Capacete*”; II Fase da Campanha – “*Se Beber Não Conduza*” e II Fase da Campanha – “*Peão Consciente é Peão Seguro*”
- **2013**, Campanha “*Acordos de Paz na Estrada*”
- Semana de Reflexão em alusão ao dia mundial às vítimas da estrada.

De acordo com o referido responsável, desde 2007, em observância à Resolução A/60, de 25 de Outubro de 2005, da Assembleia Geral das Nações Unidas, a Polícia Nacional, tem assinalado o Dia Mundial em Memória às Vítimas da Estrada. O certame é observado em todo território nacional com a realização da **Feira de Acidentes, a Marcha de Solidariedade** e a realização de várias acções de sensibilização durante a semana de reflexão, contando com a participação da sociedade em geral.

Direitos Humanos são aqueles direitos comuns a todos, sem distinção de “cor”, nacionalidade, sexo, classe social, religião, etnia, instrução, ou julgamento moral. Decorrem do reconhecimento da dignidade inerente a todo ser humano.

Uma educação aos direitos humanos implica uma educação aos valores republicanos e democráticos que devem estar continuamente imbricados com o conjunto de temas e de informações fornecidas. Não se trata de uma mera disciplina onde se “estudam” os direitos humanos, mas de um aprendizado para os valores éticos coletivos. Neste sentido, para CANDAU, et alii (1995),

uma proposta metodológica deve levar em conta alguns eixos norteadores a saber:

1) A vida cotidiana como referência da ação educativa: se pretende transformar a realidade, é necessário compreender o cotidiano e a trama diária de relações, emoções, perguntas, socialização e produção do conhecimento que se cria e se recria continuamente;

2) Uma educação política enquanto prática de cidadania ativa requer formar sujeitos sociais ativos, protagonistas, atores sociais capazes de viver no dia a dia, nos distintos espaços sociais, uma cidadania consciente, crítica e militante;

3) Uma prática educativa dialógica, participativa e democrática, no sentido de superar uma cultura autoritária, presente nas diferentes relações sociais: o diálogo deve ser o eixo norteador dessa prática;

4) O compromisso com a sociedade que tenha por base a afirmação da dignidade de toda pessoa humana. O direito a uma vida digna e a ter razões para viver deve ser defendido por qualquer pessoa, independentemente de qualquer discriminação.

Para CANDAU (1998), a educação em direitos humanos promove uma ética e uma cultura democrática: “Promove uma ética do público e da educação intercultural; forma pessoas como agentes culturais e sociais “, o mesmo autor conceitua de que a educação em direitos humanos atravessa os conteúdos e as práticas educacionais e sociais, resignificando os métodos, os conteúdos, as relações, os projetos de vida e de trabalho, o clima e a cultura: “Não reduz a problemática da educação aos direitos humanos à introdução de uma nova disciplina escolar ou à mera afirmação de que deve perpassar todos os conteúdos curriculares transversalmente, vai mais adiante e diz que a educação em direitos humanos promove o diálogo intercultural: que favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, criando-se espaços para que seus valores, conhecimentos e tradições sejam valorizados, reconhecidos e respeitados, estimulando, portanto, o diálogo intercultural”.

Enfatiza ainda CANDAU que a educação em direitos humanos tem um potencial crítico e transformador da realidade pedagógica, da realidade social e institucional, que “A educação em direitos humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola (...) aflora o conflito entre manutenção e mudança educacional.

A educação em direitos humanos permeia e atravessa as relações de poder, segundo ZENAIDE (2003), “a educação em direitos humanos aflora diferentes conflitos e tensões provenientes dos dilemas que esta provoca ao relacionar e por em confronto a leitura entre as necessidades pessoais e a realidade social e institucional, entre o currículo explícito e implícito, entre os princípios e a prática contraditória. É, no entanto, da vivência das contradições sociais e institucionais que se torna possível potencializar uma atitude questionadora, capaz de gerar a vontade de mudanças, indispensável para a construção de uma cultura de direitos humanos”.

Em suma: a Educação em Direitos Humanos se fundamenta nos princípios afirmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Conferência Mundial de Teerã (1968), na Conferência Mundial de Viena (1993), tais como, a universalidade inerente a todo ser humano em meio à diversidade étnico-cultural, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos e culturais e a inviolabilidade.

Os direitos humanos dizem respeito quer ao desenvolvimento do potencial máximo dos seres humanos e das suas relações com os outros, quer à regulamentação das responsabilidades do Estado - Nação para com os indivíduos. Constituem documentos importantes sobre os direitos humanos a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), e a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Tradicionalmente, os direitos humanos dividem-se em categorias: direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Estas categorias estão normalmente associadas a enquadramentos temporais específicos, em que os direitos civis e políticos são considerados “a primeira geração”, a que se segue “a segunda geração”, constituída pelos direitos económicos e sociais, e “a terceira geração”, a dos direitos culturais e dos direitos ligados ao desenvolvimento.

Não obstante a utilidade de categorizar os direitos, a ECD procura promover uma compreensão integrada dos direitos humanos, atribuindo idêntica importância a todas as categorias (direitos civis, políticos, sociais, económicos e culturais) e tentando, assim, reequilibrar a tendência anteriormente existente de considerar determinados direitos mais importantes que outros.

Interessa também reconhecer que, enquanto os direitos humanos tradicionais estavam associados ao Estado e às suas relações com os indivíduos, no contexto da ECD a linguagem dos direitos humanos dá cada vez mais ênfase aos direitos dos “grupos” ou dos “povos”. Esta tendência é importante para a evolução do próprio conceito de ECD e para o desenvolvimento das comunidades locais, nacionais e regionais.

A finalidade da educação para os direitos humanos reside na formação de qualidades éticas com as quais “os cidadãos possam compreender a si mesmo e aos outros através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors, 1996:41) na base da capacidade de discernir entre o que é culturalmente familiar e aquilo que constitui padrões de vida diferentes. Deste modo, contribui para evitar comportamentos de fechamento ou de xenofobia face a tudo que é estranho, gerando uma maior tolerância à diversidade e um sentido de compreensão relativamente aos outros.

Adoptar o compromisso pedagógico com o desenvolvimento dessas virtudes significa trabalhar com a perspectiva de mudar mentalidades, o que é, tarefas das mais difíceis. Para esse desiderato o educador em Direitos Humanos sabe que não deve contar com resultados imediatos.

O trabalho deverá iniciar com a formação dos próprios educadores, contendo as seguintes orientações metodológicas:

- a interdisciplinaridade: não se pretende “uma nova disciplina”, mas uma formação abrangente;
- a compreensão da íntima relação entre direitos humanos e formas de participação no trabalho da escola: colaboração, respeito, pluralismo, responsabilidade, prestação de contas;
- a constatação da presença ou ausência, de defesa ou de violação de quaisquer direitos no quotidiano escolar;
- a realidade social económica, política e cultural do meio, como referencial básico;
- a compreensão efectiva sobre a integralidade e a indivisibilidade dos direitos fundamentais, seu contexto histórico, seu carácter público e reclamável.

Relativamente aos **Direitos Económicos e Sociais** estão essencialmente associados às condições necessárias para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a aquisição de um nível de vida adequado. Frequentemente designados como a “segunda geração” dos direitos humanos, estes direitos são de aplicação mais difícil, uma vez que se considera estarem dependentes dos recursos disponíveis.

Incluem direitos como o direito ao trabalho, o direito à educação, o direito ao lazer e o direito a um nível de vida adequado. Estes direitos estão internacionalmente consignados no Pacto de Direitos Económicos e Sociais que foi adoptado pela Assembleia das Nações Unidas em 1966.

No contexto da ECD, o conceito de “**Direitos Culturais**” está globalmente ligado a questões de “identidade”, que abrangem a língua e todas as suas implicações, a pertença a grupos, comunidades e povos, bem como o que se relaciona com o património.

Este conceito é objecto de um dos mais controversos debates de direitos humanos da actualidade. Embora a natureza multicultural das nossas

sociedades seja em geral aceite, o tratamento político e jurídico desta realidade - isto é, a definição dos direitos, dos direitos das pessoas que os detêm e, sobretudo, dos direitos dos grupos responsáveis por eles – está ainda em estudo.

No tocante aos **Direitos Cíveis e Políticos** estão essencialmente associados às liberdades e faculdades de que os indivíduos dispõem e que o Estado se compromete a respeitar.

Muitas vezes considerados como a “primeira geração” dos direitos humanos, estes direitos incluem o direito à liberdade e à segurança, o direito à justiça, o direito à presunção de inocência, o direito de casar e o direito de participar na vida pública. Incluem também a proibição da tortura e de outras formas de tratamento cruel e desumano, bem como da escravatura e dos trabalhos forçados.

Estes direitos estão internacionalmente consignados no Pacto de Direitos Cíveis e Políticos que foi adoptado pela Assembleia das Nações Unidas em 1966.

2.4.2. A Educação para a Cidadania e a Igualdade do Género

Como conceito, a igualdade comporta o reconhecimento de que cada indivíduo, independentemente da idade, do sexo, do género, da religião, da etnia, etc., tem os mesmos direitos.

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem começa com as seguintes palavras: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

O conceito de cidadania não pode dissociar-se das questões relacionadas com a igualdade. A existência de desigualdades nas ou entre as

sociedades dificulta o exercício da cidadania efectiva, razão pela qual a ideia de igualdade está no cerne da ECD. Assim, a ECD tem de se empenhar na igualdade e dotar os indivíduos de meios de lutar contra todas as formas de discriminação.

Igualdade de direitos refere-se à necessidade de garantir que todos tenham a mesma dignidade e possibilidade de exercício da cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existam diferenças (éticas, culturais, regionais, de género, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (sócio económicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efectivamente alcançada.

2.4.3. A Educação para a Cidadania e a Igualdade do Género em Angola

A Constituição Angolana consagra no seu capítulo 21, "Tarefas Fundamentais do Estado, na alínea h) o seguinte: Promover a igualdade de direitos e oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação; na alínea k) promover a igualdade entre o homem e a mulher. Relativamente a esse desiderato quer a nível Regional, quer a nível análise esforços têm sido desenvolvidos no sentido de se salvaguardar a igualdade entre os géneros.

Segundo o No quadro do balanço legislativo³², durante o ano de 2013, para a execução das tarefas alocadas ao Departamento Ministerial que responde por esta temática, para além da transferência do Programa Nacional de Apoio à Mulher Rural (PAMUR), para o MINFAMU - Ministério da Família e Promoção da Mulher, foram ainda aprovados os seguintes diplomas:

a) Plano Executivo, e respectivo Cronograma de Acções de Combate à Violência Doméstica para o período de 4 anos (2013-2017), decreto presidencial nº 26/13 de 08 de Maio;

³² Relatório de Balanço de Execução do Plano Nacional – IV Trimestre 2013

b) Regulamento da lei contra a violência doméstica, Decreto Presidencial nº 124/13 de 28 de Agosto;

c) Novo Estatuto Orgânico do Minfamu, Decreto Presidencial nº 145/13 de 30 de Setembro, tendo sido acrescentadas as atribuições do Ministério da Família e Promoção da Mulher, de entre as quais se destaca o Desenvolvimento Comunitário;

d) Política nacional para igualdade e equidade de género, aprovada na sessão de Conselho de Ministros, aos 25 de Setembro de 2013, instrumento que deverá reger a questão da inclusão de género na política e sociedade angolana. Esta Política visa contribuir para a redução das desigualdades de género e, promover a mudança gradual de mentalidade tanto do homem como da mulher, despertando e criando sensibilidades necessárias em ambos, relativamente à situação de discriminação existente no tratamento de questões sociais, económicas, políticas e culturais.

No âmbito das suas atribuições o Ministério da Família e Promoção da Mulher realizou o X Conselho Consultivo, o XVI Conselho Nacional da Família, o VIII Fórum da Mulher Rural e a IIª conferência Nacional Sobre a Mulher e a Violência no âmbito da campanha de sensibilização dos 16 dias de ativismo contra à violência no género.

A real dimensão do fenómeno "Violência" e suas consequências pessoais, familiares e sociais não é conhecida, porque é pouco estudada e pela ausência de dados sistemáticos e sistematizados sobre a sua ocorrência, com excepção de alguns poucos casos registados pelas instituições oficiais, devido a baixa percentagem de denúncias, participações criminais e uma elevada percentagem de desistências e de retirada de queixas, que por esta razão, não constam nas estatísticas oficiais, a violência é um fenómeno reconhecidamente presente na vida de milhões de mulheres e meninas.

O Ministério da Família e Promoção da Mulher (MINFAMU) introduziu o SIIGénero³³, no processo de recolha de informação sobre a Violência, sistema que permite obter dados fiáveis e objectivos referentes a situação da violência exercida pelos homens sobre as mulheres e os mecanismos de controlo utilizados.

O Plano executivo (2013) prevê ainda a Formação de Conselheiros Familiares; Capacitação aos profissionais da polícia e saúde com relação ao atendimento; Formação aos Jornalistas no tratamento aos casos de violência doméstica, bem como a formação na plataforma SIIGénero dos Técnicos da Direcção Nacional de Investigação Criminal/Direcção Provincial da Investigação Criminal Ministério da Saúde e ONG`S- Organizações não Governamentais, etc..

Adicionalmente, a implementação do Plano Executivo obriga uma acção conjunta dos diversos sectores envolvidos com a questão (saúde, segurança pública, justiça, educação, assistência social, entre outros), no sentido de propor acções que: (i) desconstruam as desigualdades e combatam as discriminações de género e a violência doméstica; (ii) interfiram nos padrões sexistas/machistas ainda presentes na sociedade Angolana; (iii) promovam o empoderamento das mulheres; (iv) e garantam um atendimento qualificado e humanizado às vítimas em situação de violência. Portanto, na sua essência este plano não se restringe à questão do combate, mas compreende também as dimensões da prevenção, da assistência e da garantia de direitos das vítimas. Neste contexto, foi constituída a rede de atendimento (atendimento circular) interministerial compostas pelo (Ministérios da Família e Promoção da Mulher, do Interior, da Saúde, Educação, da Assistência e Reinserção Social, da Comunicação Social, da Cultura, e da Justiça) para implementação do plano executivo com vista a encurtar o caminho que a vítima percorre na tentativa de encontrar uma resposta do Estado e das redes sociais frente à situação de violência, etc .

³³ SIIGENERO- Sistema Integrado de Indicadores de Género

Ao nível regional, a Comunidade para o Desenvolvimento dos Países da África Austral (SADC), tem adoptado uma série de medidas para levar os Países membros a se debruçarem sobre a problemática de género e a tomarem medidas adequadas para promoverem a IEG. Os instrumentos mais recentes adoptados são a Declaração e o Protocolo sobre Género e Desenvolvimento (GeD) em 1997. O Protocolo foi rubricado por Angola em 2008 e ratificado em 2010.

Ao nível continental, a União Africana tem vindo a conjugar esforços para que a IEG seja uma realidade em África, reafirmando o princípio da promoção da igualdade entre a mulher e o homem assim como se encontra consagrado no seu Acto Constitutivo (Artigo 4). Para a União Africana, trata-se de assumir os compromissos das conferências do Cairo (1994), Dakar (1994), Beijing (1995), e NEPAD de implementar as recomendações dos respectivos planos de acção adoptados e tomar as medidas subsequentes.

A estratégia de acção da UA relativa a IEG- Igualdade e Equilíbrio do Género assenta em 6 pilares:

- (i) A Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, adoptada em Nairobi em Junho de 1981 e ratificada em 1990 por Angola;
- (ii) O Protocolo da Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos relativos aos Direitos da Mulher, adoptado em Maputo em Julho de 2003 e ratificado em 2007 por Angola;
- (iii) A Declaração Solene sobre a Igualdade entre os Homens e as Mulheres em África, adoptada em Addis Abeba, em Julho de 2004;
- (iv) A Política da União relativa ao Género [2008] adoptado em 2009 e reforçado por um Plano de Acção;
- (v) A decisão ao mais alto nível de proclamar a Década da mulher africana 2010-2020;
- (vi) A afectação de um fundo para a mulher africana em 2010.

A intervenção da União Africana, relativamente ao género, efectua-se em duas direcções complementares:

- (i) a adopção de instrumentos para a promoção dos direitos da mulher e o seu empoderamento;
- (ii) a adopção de mecanismos institucionais para levar os Estados africanos a honrar os seus compromissos, traduzindo os seus engagements em factos concretos e acelerando o processo de promoção da IEG.

É neste quadro que se decidiu criar o Fundo e proclamar a Década da Mulher Africana.

A nível Internacional desde 1945, com a adopção da Carta da Organização e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) até a recente criação da ONU-MULHERES, Entidade da ONU para a Igualdade e o empoderamento da mulher, no mês de Julho 2010, as Nações Unidas têm optado pela melhoria das condições de vida e do estatuto social da mulher como factor de progresso da humanidade.

Angola tem assinado e/ou ratificado as principais Declarações, Convenções e Resoluções adoptadas em prol dos direitos da mulher e da menina, medidas para garantir o exercício dos direitos humanos pela mulher. Ratificou a Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), adoptada pelas NU em 1979.

Constituem também instrumentos importantes para Angola, onde a guerra durou longos anos, as resoluções 1325 e 1820, adoptadas respectivamente em 2000 e em 2008 pelas NU e que incidem sobre a participação da mulher na prevenção e resolução de conflitos e na construção da paz, por um lado e por outro, sobre a protecção da mulher contra a violência em situação de crise e pós-crise.

A PNIEG - Política Nacional sobre a Igualdade e Equilíbrio do género, enquadra-se ainda a nível Internacional, nos planos de acção das diferentes Conferências Internacionais das quais se destacam a Conferência Internacional sobre os Direitos Humanos, em Viena (1993), a Conferência Internacional do Cairo sobre População e desenvolvimento (1994), a Cimeira de Copenhague

sobre o desenvolvimento social (1995) e a Conferência Internacional de Beijing sobre a mulher (1995).

A Declaração do Milénio, assim como os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), estabelecidos pelas NU constituem outros instrumentos que vêm reforçar as recomendações de Beijing e os dispositivos Internacionais ratificados. Para além da dimensão relativa à igualdade entre o homem e a mulher integrar todos os ODM, nas várias áreas, destaca-se o ODM 3 relativo à “Promoção da igualdade entre os sexos e do empoderamento da mulher” que dá prioridade a educação e coloca a eliminação total das disparidades entre meninas e rapazes até 2015 como factor central do alcance da igualdade.

Pela Resolução nº 25 /07 de 16 de Julho o Governo de Angola cria o Protocolo à Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos relativo aos Direitos da Mulher, a ser executado pelo Ministério da Família e Promoção da Mulher e o Projecto NEPAD- Nova Parceria Para o Desenvolvimento de Africa) . O Projecto NEPAD foi adoptado na 37ª sessão da Assembleia dos Chefes de Estado e de governo em Julho de 2001, em Lusaka, Zâmbia, destina-se a desenvolver valores e acompanhar a sua aplicação no âmbito da União Africana. É uma fusão da parceria do Millennium para o programa de recuperação africana e o plano OMEGA. O quadro político do NEPAD foi finalizado pelo Comité de implementação dos Chefes de Estado (HSIC), em 23 de Outubro de 2001. São objectivos do NEPAD:

- 1-Promover a aceleração do crescimento e do desenvolvimento sustentável.
- 2-Eradicar a pobreza generalizada.
- 3-Deter a marginalização do continente no processo da globalização.
- 4-Acelerar o empoderamento das mulheres.

O NEPAD gere projectos e programas nas áreas de: Agricultura e segurança alimentar, Mudanças climáticas e gestão dos recursos nacionais, Infraestruturas e integração regional, Desenvolvimento humano, Governação económica e corporativa, Género e das TIC.

A participação da mulher angolana na luta pela manutenção da soberania e cidadania democrática, data do século XVI com a chegada em cena de Nzinga a Mbande, rainha ("Ngola") dos reinos do Ndongo e Matamba, no Sudoeste de África.

Para Parreira (1997), Rainha Njinga³⁴ ganhou notoriedade durante a guerra por liderar pessoalmente as suas tropas e por ter proibido as suas tropas de a tratarem como "Rainha", preferindo que se dirigissem a ela como "Rei". Após anos de incursões portuguesas para capturar escravos, e entre batalhas intermitentes, Nzinga negociou um tratado de termos iguais, converteu-se ao cristianismo para fortalecer o tratado e adoptou o nome português de Dona Ana de Sousa. Embora tenha vivido num período em que o tráfico de escravos africanos era intenso, em 1659, Dona Ana (Nzinga) assinou um novo tratado de paz com Portugal. Ajudou a reinserir antigos escravos e formou uma economia que ao contrário de outras no continente, não dependia do tráfico de escravos.



Ilustração 16 - Rainha Nzinga ³⁵

³⁴ Rainha Nzinga ou Ngola Nzinga Mbande (c 1581-Matamba – 17 de Dezembro de 1663) era filha de Nzinga a Mbande Ngola Kiluanje e de Guenguela Cacombe, e irmã do Ngola Ngoli Bbondi (o régulo de Matamba).

³⁵ Fonte: [http://Pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro: Queen-Nzinga-1657.Png](http://Pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Queen-Nzinga-1657.Png), Rainha Nzinga em negociações de Paz com o governo português em 1657 em Luanda

Análise dos dados estatísticos sobre a participação da mulher nos órgãos de tomada de decisão de 2007 á 2010

As estatísticas de género foram utilizadas como ferramentas imprescindíveis para dar visibilidade ás distintas manifestações das desigualdades de género. Os gráficos permitem apreciar a magnitude e a evolução da desigualdade do género ao longo do tempo.

Em Angola a ascensão de um número crescente de mulheres a cargos de direcção e chefia, assim como, o seu envolvimento e participação na tomada de decisões a vários níveis, constituem parte dos resultados das acções empreendidas pelo Governo e pela Sociedade para o avanço da mulher, equilíbrio das relações de género e conseqüentemente da evolução da sociedade angolana.

De acordo com documento do Ministério da Família e Promoção da Mulher (2013), ver tabela 36, os resultados das últimas eleições legislativas (2012), num universo de 220 deputados com assento no Parlamento, somente 73 mulheres foram eleitas – 33%. Houve uma diminuição em relação a 2008, em que foram eleitas 81 mulheres – 37%. Entretanto em 2011 eram 86 o nº de mulheres no Parlamento - 39,1%, e 38,6% em 2010.

Relativamente ao Órgão Central houve uma redução nos três anos subsequentes 2010, 2011 e 2012, 23,5, 23,2% e 20,9%, respectivamente; na Governação Local constatamos que houve uma diminuição de 2011 a 2012, sendo 19,4% a 16,9% respectivamente.

Na Diplomacia houve um aumento de 16,2% em 2011 para 28,3% em 2012. Na Magistratura quer Publica quanto Judicial, mantem os dados.

Tabela 36: Participação de Mulheres e Homens em altos cargos

Categoria	2010		2011		2012	
	H	M	H	M	H	M
Representação Parlamentar	60,9	38,6	60,9	39,1	67,0	33,0
Governação Central	76,5	23,5	76,8	23,2	79,1	20,9
Governação Local	89,0	11,0	80,6	19,4	83,1	16,9
Diplomacia			83,8	16,2	71,7	28,3
Magistratura Pública	77,8	22,2	65,6	34,4	65,6	34,4
Magistratura Judicial	71,4	28,6	69	31	69	31
Altos Cargos da Função Pública Central			69,5	30,5	69,5	30,5

Fonte: Ministério da Família e promoção da Mulher

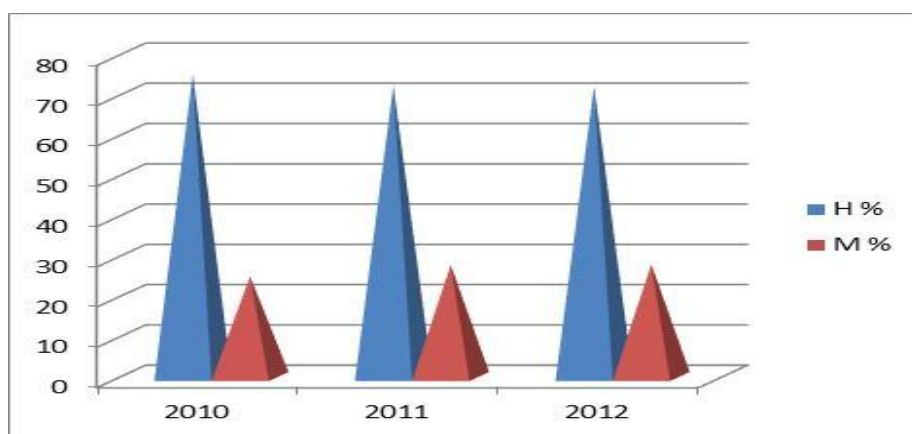


Gráfico 3 : Percentagem de Mulheres e Homens em altos cargos

Os dados estatísticos revelam que a participação das mulheres no plano público e político tem diminuído, o que nos mostra a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres, que apesar dos documentos Constitucionais, Planos Estratégicos Nacionais e Internacionais o papel e o lugar da mulher esta aquém do propalado e desejado.

No nosso entender neste momento e com o nível de desenvolvimento que Angola mostra atingir, a situação da mulher já devia ter ultrapassado o nível dos 30 por cento nos Órgãos de Governação quer Central quanto Local,

pois é uma questão de justiça social, pelo que encontramos nos direitos humanos consagrados na Lei Constitucional a igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.

Análise dos dados estatísticos sobre violência doméstica do primeiro trimestre de 2010 e de 2011

As manifestações de violência física, psicológica, económica, laboral e sexual contra as mulheres por parte do seu conjuge ou companheiro mostram uma alta prevalência em Angola, assim como a violência no local de trabalho, a discriminação do género, a maioria destas agressões não se reflectem nas estatísticas, já que as mulheres que têm sofrido estas agressões não procuram os serviços disponíveis. Apresentamos alguns dados estatísticos relativa a violência referentes aos anos 2010, 2011 e 2013, Segundo os relatórios estatísticos de 2010 e 2013 do ministério da família e promoção da mulher do executivo angolano.

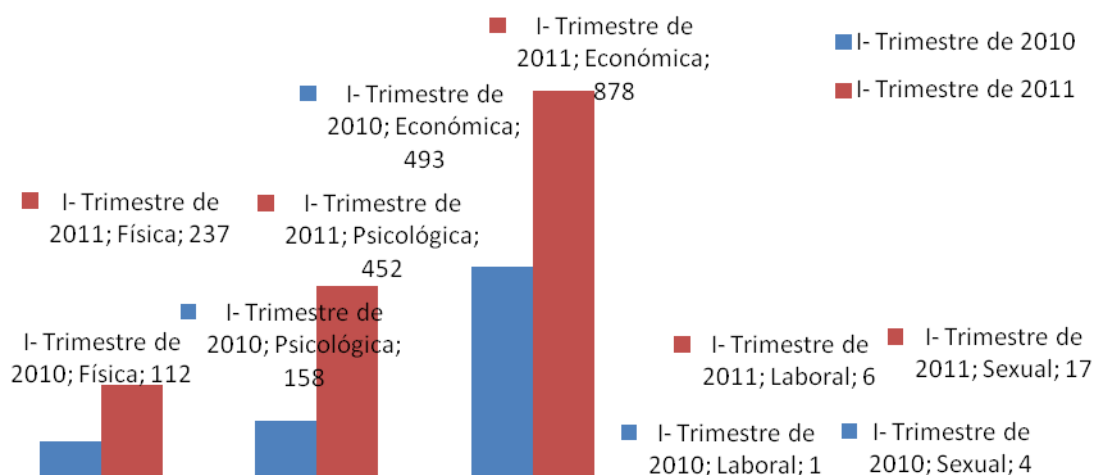


Gráfico 4 - Tipos de Violência 2010 e 2011

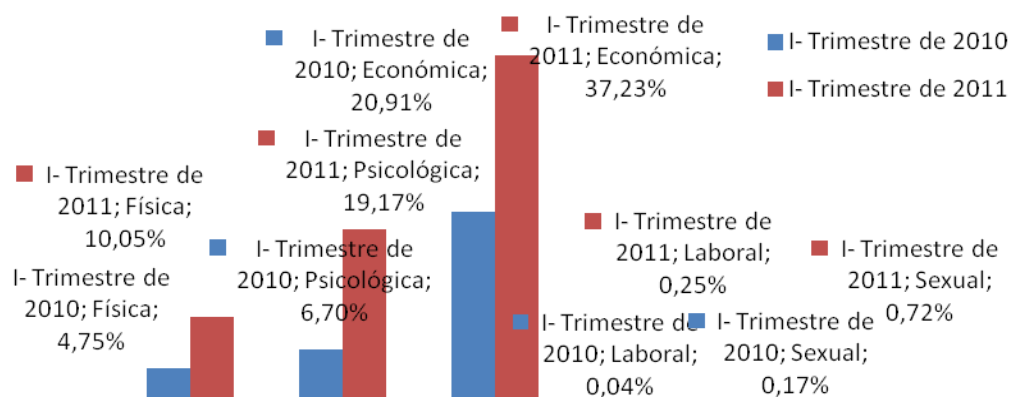


Gráfico 5 - Tipos de Violência em termos percentuais dos I Trimestres de 2010 e 2011

De acordo com os resultados apresentados nos gráficos 4 e 5 podemos aferir que: o Iº trimestre de 2010 registou 768 casos no total, de realçar que a violência económica com 493 casos, a psicológica com 158 casos e a física 112 casos, destacamos também que em 2011 no Iº trimestre foi registado um total de 1590 casos de violência, a económica também esteve em alta com 793 casos registados, o que corresponde a um aumento de 37,83%, em relação ao Iº trimestre de 2010, a psicológica registou 452 e a física com 237, analisamos os dados em pose dos anos em referencia podemos concluir houve um aumento significativo para cada um dos tipos de violência..

Ainda segundo os dados fornecido também pelo Ministério da Família e Promoção da Mulher do Governo de Angola (2013)³⁶, até ao IV Trimestre de 2013, foram denunciados 9.423 casos de violência de vários tipos dos quais 7.353 (78%) relativas a mulher, sendo 20% das denúncias registados no Iº Trimestre; 37% no IIº Trimestre, 26% no IIIº Trimestre e 18% no IV Trimestre.

³⁶ Relatório de Balanço de Execução do Plano Nacional – IV Trimestre 2013

Tabela 37 – Indicadores de Violência de 2013

Indicadores 2013											
Ano	I TRIM		II TRIM		III TRIM		IV TRIM		TOTAL		
Tipo de Violência	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	HM
Física	34	187	200	464	125	279	40	260	399	1.190	1.589
Económica	108	1.079	416	1.463	228	1.147	127	809	879	4.498	5.377
Psicológica	123	350	277	447	219	366	99	303	718	1.466	2.184
Laboral		2	49	49	6	30	0	10	55	91	146
Sexual	2	10	8	89	6	6	3	3	19	108	127
Total	267	1.628	950	2.512	584	1.828	269	1.385	2.070	7.353	9.423

Comparativamente aos primeiros trimestres dos anos 2010, 2011 e 2013, tabela 37, realçamos, que o tipo de violência económica continua a atingir níveis altos, a psicologia a seguir e em terceiro lugar mantem a física, constatámos também a tendência é o aumento da violência. Ainda podemos destacar que os dados de 2013 apresentam casos de violência contra o homem num total de 267 casos só no primeiro trimestre.

Apesar do trabalho que esta sendo desenvolvido pelos Órgãos do Estado para a prevenção da mesma, os resultados são negativos, urge a necessidade de uma maior responsabilidade do País, para esse desiderato. As denúncias registadas mostram que as mulheres estão a tomar consciencializa, que a violência baseada no género é um fenómeno de desigualdade e fundamentada em relações desequilibradas de poder. Os obstáculos a participação das mulheres, em termos de igualdade com os homens, na vida política, social, económica e cultural do país; prejudica a prosperidade da família e da sociedade e dificulta o pleno desenvolvimento das potencialidades das mulheres para servir o país.

Capítulo IV: Bem-Estar

“Amo-me a mim próprio demasiado para poder odiar seja o que for”

Jean Jacques Rousseau

Capítulo IV: Bem-Estar

1. Conceito de bem-estar

O conceito de Bem-Estar tem sido estudado ao longo dos séculos através de várias áreas do conhecimento como a filosofia, psicologia, sociologia, política, antropologia e outras, daí o poder dizer-se que é um conceito polissémico que por sua vez, abrange outro largo número de conceitos: Bem estar subjectivo, bem-estar psicológico, mental e social, satisfação vital, qualidade de vida, felicidade e estado de espírito.

McCullough, Heubner e Laughlin (2000) falam do modelo tripartido do Bem-Estar constituído em três componentes interrelacionados mas separados, a satisfação com a vida Global, o Afecto Positivo e o Afecto Negativo. A satisfação com a vida Global definida como uma avaliação cognitiva positiva da vida pessoal como um todo.

O Afecto Positivo refere-se à frequência de emoções positivas do indivíduo (emoções como orgulho, interesse, enquanto que o Afecto Negativo se refere à frequência das emoções negativas como a (perturbação, hostilidade). As pessoas que demonstram um Bem-Estar Positivo experienciam uma preponderância de emoções positivas em relação às emoções negativas e avaliam positivamente a sua vida como um todo.

Veenhovem (2000) refere que os conceitos de qualidade de vida, bem-estar, felicidade, são utilizados como sinónimos, enquanto Sirgy (2002) inclui a satisfação com a vida, o afecto positivo e negativo, o bem-estar subjectivo, a felicidade, a percepção de qualidade de vida, como aspectos subjectivos da qualidade de vida.

A história do conceito, analisada por vários investigadores (Diener, 1984; Veenhoven 1996), aponta heranças históricas distintas, relacionadas com a convergência de conceitos de origens teóricas distintas mas que são integrados como dimensões do Bem-Estar Subjectivo.

As primeiras investigações sobre o BES foram predominantemente americanas. Com o passar dos anos, percebeu-se o papel da cultura no bem-estar e a necessidade de um entendimento das razões da variabilidade do fenómeno através de diferentes culturas, ocorrendo grande interesse por estudos transculturais. Surgindo, então, a demanda por novos instrumentos de medida, construídos a partir de características da cultura avaliada e, adaptados à população investigada.

A história do conceito de Bem-Estar Subjectivo é recente. O conceito terá cerca de 50 anos de vida, se considerarmos a tese de Wilson (1960) como marco do seu nascimento, uma vez que estuda pela primeira vez o termo de Bem-estar, como o estudamos hoje em (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Wilson (1967) propôs-se estudar duas hipóteses do Bem-Estar, onde relacionou os conceitos de Satisfação e de Felicidade numa perspectiva Base-Topo (Bottom Up) – a Satisfação imediata de necessidades produz Felicidade, enquanto a persistência de necessidades por satisfazer causa Infelicidade – e Topo-Base (Top Down) – o grau de Satisfação necessário para produzir Felicidade depende da adaptação ou nível de aspiração, que é influenciado pelas experiências do passado, pelas comparações com outros, pelos valores pessoais e por outros factores – como ainda, actualmente, se discute na área do Bem-Estar Subjectivo.

Embora, o conceito de Bem-estar Subjectivo ter uma história recente, pode considerar-se que as raízes ideológicas desta linha de investigação remontam ao século XVIII, durante o Iluminismo, que defendia que o propósito da existência da Humanidade é a vida em si mesma. O desenvolvimento pessoal e a Felicidade tornaram-se valores centrais, nesta época. A sociedade é vista, pela primeira vez, como um meio de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades para uma vida boa.

No século XIX, esta convicção manifestou-se através dos princípios do Utilitarismo, de que a melhor sociedade é aquela que providencia a melhor Felicidade para o maior número de pessoas (Veenhoven, 1996). No século XX, os princípios do Utilitarismo inspiraram medidas de reforma social em larga escala e influenciaram o desenvolvimento dos Estados Providência (Welfare States). Identificaram-se como grandes males sociais da época, a ignorância, a doença e a pobreza, e desenvolveram-se esforços no sentido de criar uma melhor sociedade para todos.

O progresso começou a ser medido em termos de literacia, do controlo das epidemias e da eliminação da fome e foram desenvolvidas estatísticas sociais no sentido de medir o progresso nestas áreas. Posteriormente a extensão do progresso passou a ser medida em termos de ganhos monetários, da segurança do rendimento e do grau de igualdade de rendimentos (Veenhoven, 1996).

Em 1960, com a generalização dos Estados Providência, o novo tema de limites para o crescimento económico surge na agenda política e verifica-se uma mudança para valores pós-materialistas. Estes apelaram a uma conceptualização mais abrangente de Bem-Estar e sua medição. O termo Bem-Estar, inicialmente, associado aos estudos da economia tinha outro significado, o de Bem-Estar Material. Tradicionalmente, os economistas identificavam o Bem-Estar com o rendimento. Era necessário proceder-se a uma distinção operacional entre o Bem-Estar Material e o Bem-Estar.

O Bem-Estar Material é a avaliação feita pelo indivíduo ao seu rendimento ou, de modo mais geral, à contribuição dos bens e serviços que o dinheiro pode comprar para o seu Bem-Estar. Para além dos recursos materiais, outros aspectos determinam o nosso Bem-estar ou a nossa Qualidade de Vida – a nossa saúde, as relações, a satisfação com o trabalho, a liberdade política, entre outros. Com a emergência do conceito de Bem-Estar, como o conhecemos hoje, foi necessário proceder a uma distinção operacional e terminológica entre o Bem-Estar Material e o Bem-Estar Global (Van Praag & Frijters, 1999).

Podemos identificar este como um dos momentos críticos na evolução do conceito de Bem-Estar. Por volta dos anos 60, o conceito transcendeu a dimensão de Bem-Estar Económico e assumiu uma dimensão global, de Bem-Estar na vida como um todo, valorizando outras dimensões da vida dos indivíduos (Novo, 2003). As mudanças conceptuais no Bem-Estar de um sentido material para um sentido global reflectiram-se nos estudos empíricos no terreno.

Entre as décadas de 60 e 80, Andrews e Robinson (1991) reportam 12 grandes estudos nacionais americanos sobre o Bem-Estar Subjectivo. Estes estudos permitiram identificar um nível médio de Bem-Estar Subjectivo expresso pela população e em função de grupos demográficos definidos.

O primeiro grande inquérito sobre o Bem-Estar Subjectivo nos Estados Unidos da América realizou-se no final dos anos 50, por Gurin, Veroff, e Feld (1960), sobre a designação de Saúde Mental, em vez de Qualidade de Vida, termo mais comum nos anos 70 e 80. Quase duas décadas mais tarde, em meados dos anos 70, este estudo foi replicado numa outra amostra de americanos adultos (Veroff, Douvan, & Kulka, 1981).

Durante o início e metade dos anos 70, uma série de estudos nacionais foram conduzidos, por Andrews e Withey (1974, 1976) e por Campbel, Converse, e Rogers (1976), com o objectivo de explorar os sentimentos dos americanos acerca da Qualidade de Vida e de que resultou um conjunto de escalas de resposta que têm sido utilizadas posteriormente. Embora não exclusivamente sobre o Bem-Estar Subjectivo, o Inquérito Social Geral (General Social Survey), durante toda a década de 70 e até durante a década de 80, incluiu uma bateria de itens que mediam a Satisfação e a Felicidade globais em relação a determinados domínios de vida.

Este inquérito nacional foi a maior fonte de informação sobre Bem-Estar Subjectivo, durante os anos 80. Entre os estudos mais relevantes realizados sobre o Bem-Estar Subjectivo noutros países encontramos o estudo multinacional de Cantril (1967), em 13 países, a partir do qual desenvolveu a

conhecida Lader Scale. Pediu-se às pessoas que indicassem o nível do seu Bem-Estar Subjectivo. Um conjunto de inquéritos realizados pelo Gallup International Research Institute, em meados dos anos 70, recolheram amostras de 60 países (Veenhoven, 1996). Os inquéritos incluíram itens sobre a Felicidade e sobre a Satisfação com a Vida em domínios específicos.

Uma segunda herança relaciona-se com os desenvolvimentos no campo da saúde nomeadamente a segunda revolução da saúde na década de 70. Cujos princípios centrais consistiam em defender o retorno a uma perspectiva ecológica da saúde e mudar o enfoque das questões da doença para as questões da saúde. Foram divulgados, inicialmente, por Marc Lalonde e Julius Richmond e depois pela Organização Mundial de Saúde (OMS). a definição de Saúde pela OMS expandiu-se e concretizou-se “a extensão em que um indivíduo ou grupo é, por um lado, capaz de realizar as suas aspirações e satisfazer as suas necessidades e, por outro lado, de modificar ou lidar com o meio que o envolve”.

A Saúde é vista como um recurso para a vida de todos os dias, uma dimensão da nossa Qualidade de Vida e não o objectivo de vida” (Pais Ribeiro, 1998, pp. 86). É nesta altura, que o conceito de Bem- Estar surge consistentemente associado ao conceito de Saúde e que se generalizou à Saúde Mental (Terris, 1975; O’Donnel, 1986). Emergiu o modelo Biopsicosocial aplicado à Saúde Mental e à Saúde em geral, reconhecido como uma abordagem integral e holística.

Muitos são os autores que falaram da multicausalidade da doença. Os factores macrossociais como são as diferenças culturais, os eventos extremos das guerras e dos grandes desastres, as condições socioeconómicas deficitárias, o suporte social insuficiente e os ambientes psicológicos adversos, são todos eles factores independentes das características biológicas e individuais mas que provam o papel determinante dos contextos na evolução de muitas doenças incluindo as doenças psiquiátricas (Saraceno 1995).

Por outro lado, a Psicologia passou a interessar-se pelos aspectos positivos do espectro da Saúde Mental, em vez de se focar, exclusivamente, nos factores que conduzem a perturbações como a Ansiedade e a Depressão.

A investigação sobre o Bem-Estar Subjectivo aponta para o facto de que as pessoas não apenas evitam o mal-estar mas procuram a Felicidade. Deste modo, o estudo científico do Bem-Estar é conhecido por marcar a viragem da orientação da Psicologia para a Saúde Mental, como uma reacção ao enfoque generalizado nos sintomas da doença.

O conceito de Bem-Estar permitiu construir medidas que possibilitam uma avaliação mais fina dos indicadores da Saúde Mental, através de variáveis como a Satisfação com a Vida, a Felicidade, o Afecto Positivo e o Afecto Negativo. Com esta viragem do foco da investigação para a dimensão positiva da Saúde Mental, o Bem-Estar Subjectivo assume-se como o conceito chave de um campo de investigação emergente designado Psicologia Positiva. Igualmente para a Saúde em geral o Bem-Estar e a qualidade de vida assumem uma posição central.

O conceito de Bem-Estar é o conceito chave deste domínio de investigação e, pelas suas características relacionadas com a vida social e privada, tem merecido a atenção de várias áreas da Psicologia, como a Psicologia clínica, a transcultural, a social, a organizacional e a da personalidade, entre outras (Strack, Argyle, & Schwarz, 1991).

Na década de 80, surge o segundo momento crítico na evolução do conceito de Bem-Estar Subjectivo, quando a abrangência da sua nova identidade e a quantidade de investigação produzida sobre o conceito de Bem-Estar resultou numa crise na definição do conceito e numa subdivisão em Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar Subjectivo.

Segundo Novo (2003), esta divergência conduziu à separação de duas perspectivas do Bem-Estar, o Bem-Estar Subjectivo, que forma um campo de estudo e integra as dimensões de Afecto e Satisfação com a Vida, e o Bem-Estar Psicológico que constitui outro campo de estudo, fundado nos anos 80,

por Ryff, e que integra os conceitos de autoaceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito na vida e desenvolvimento pessoal.

O nascimento da Psicologia Positiva (década de 90)

Recentemente, na década de 90, Martin Seligman, enquanto presidente da American Psychological Association (APA), afirma que a prática da Psicologia se encontra incompleta. A Psicologia Clínica ainda trabalha, essencialmente, no sentido de trazer os indivíduos de um estado doente, negativo, para um estado neutral normal; de um estado “menos cinco” da Saúde Mental para um nível zero. Em entrevista à revista Times (Wallis, 2005), refere que não é suficiente anular as condições incapacitantes dos indivíduos e chegar ao nível zero. Definiu como objectivo para a APA, no ano da sua presidência, procurar o que activamente faz as pessoas sentirem-se preenchidas, envolvidas e significativamente felizes.

A Saúde Mental deveria ser mais do que a ausência de perturbação mental deveria ser algo próximo de um estado vibrante de tonicidade muscular da mente e do espírito humanos. Segundo conta Seligman (Wallis, 2005), no sentido de incentivar e promover a dimensão positiva da Saúde Mental, Seligman convidou Ray Fowler e Mihaly Csikszentmihalyi para uma reunião na praia paradisíaca de Akumal, no México. Deste encontro, resultou a organização da primeira conferência em Psicologia Positiva. Na sequência do seu trabalho outro evento externo veio impulsionar o campo da psicologia positiva. A Fundação Templeton criou prémios monetários para a investigação científica realizada nesta área.

Após este facto verificou-se uma verdadeira explosão da investigação sobre a felicidade, optimismo, emoções positivas, resiliência, traços da personalidade mais saudáveis, inclui como um dos conceitos centrais o Bem-Estar Subjectivo, que mobilizou a comunidade científica, como também tem despertado a atenção da comunidade em geral.

Embora com uma história recente o conceito de Bem-Estar Subjectivo e as suas dimensões têm atraído a atenção da comunidade científica. Diener

(1984) refere que mais de 700 estudos sobre o Bem-Estar Subjectivo apareceram entre 1968 e 1983. Andrews e Robinson (1991) referem que em duas décadas, entre 1970 e 1990, vários milhares de novos estudos relevantes para o Bem-Estar foram publicados. Lucas, Diener, e Suh (1996) identificam que desde 1980 a investigação sobre os factores antecedentes e correlacionados com o Bem-Estar Subjectivo tem estado particularmente activa. Michalos (1986) refere que apenas entre 1979 e 1982, a pesquisa para títulos com a palavra satisfação ou Felicidade resultou em dois mil quinhentos e quarenta e cinco títulos. Fazendo essa pesquisa actualmente encontramos, Oito mil Seiscentos e oitenta e sete títulos com um destes termos.

Em Portugal, a investigação sobre o Bem-Estar Subjectivo é ainda restrita. No entanto, destacam-se os trabalhos de revisão sobre o Bem-Estar Subjectivo, de Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos, e Oliveira (2000), sobre a Qualidade de Vida, de Pais Ribeiro (1994, 2002, 2004), e sobre a Felicidade, de Oliveira (2000). Sobre o conceito de Bem-Estar Psicológico encontramos a publicação da tese de Novo (2003).

Inserido num movimento mais amplo, com raízes no humanismo e no construtivismo, o domínio designado de Psicologia Positiva veio a congregar tópicos de estudo e de investigação muito diversos, como a responsabilidade, a competência, a sabedoria, criatividade, a esperança, o optimismo, a autenticidade, a compaixão e o bem-estar, entre outros. Estes conceitos têm despertado um crescente e renovado interesse na ciência psicológica e fora dela. Foi alvo de atenção por parte de filósofos e pensadores durante séculos, sobretudo a partir da última década do séc. XX, foi reconhecido como tópico de importância científica, ao nível da investigação fundamental e da intervenção social e clínica.

1.1. Os Construtos do BES

A ciência social tem uma longa tradição de análise teórica e de pesquisa na área. O constructo tem tido um crescente interesse por parte dos

pesquisadores nos últimos anos e cobre estudos que têm utilizado as mais diversas nomeações, tais como felicidade, satisfação, estado de espírito, afecto positivo, sendo também considerado por alguns autores uma avaliação subjectiva da qualidade de vida. Contudo as definições desses conceitos, e consequentemente sua operacionalização em termos de medida, ainda são um pouco confusas e deturpadas.

Bem-Estar Subjectivo é um constructo que também sofre influência cultural, não há como descartar o seu papel na experiência do BES das pessoas. O sentido das experiências dos indivíduos é construído socialmente através de crenças, pressuposições e expectativas sobre problemáticos.

Segundo (Diener, 1984), o Bem-estar Subjectivo apresenta necessariamente três características fundamentais que podem distingui-lo dos outros conceitos: a subjectividade, medidas positivas e uma avaliação global. Campbell (1976) argumenta que Bem-estar Subjectivo é uma experiência interna de cada indivíduo. Consequentemente, as condições externas objectivas, tais como saúde, conforto, virtude ou riqueza, não devem fazer parte das definições do BES, embora tais condições sejam vistas como influências potenciais no BES, elas não são consideradas como parte inerente e necessária a ele.

Quanto à medidas positivas, expressar aspectos positivos, não implica exactamente na ausência de factores negativos, mas sim na predominância dos afectos positivos sobre os afectos negativos. No tocante ao terceiro aspecto significa que o BES inclui necessariamente uma avaliação global dos diversos aspectos da vida de uma pessoa.

O Bem-estar Subjectivo é uma dimensão positiva da saúde. É considerado, um conceito complexo, que integra uma dimensão cognitiva e uma dimensão afectiva, e um campo de estudo que abrange outros grandes conceitos e domínios de estudo como são a Qualidade de Vida, o Afecto Positivo e o afecto Negativo. A abrangência do conceito coloca-o numa posição

de intersecção de vários domínios da Psicologia, designadamente a Psicologia Social, a Psicologia da Saúde e a Psicologia Clínica.

O estudo da felicidade tem reforçado o conhecimento científico sobre a dimensão positiva das emoções humanas e da Qualidade de Vida, que durante décadas foi relegada para segundo plano, em relação ao estudo das determinantes do sofrimento humano. Na obra *Democracy in América*, Alexis Tocqueville (1805-1859), político e aristocrata francês, referia-se à importância que nas sociedades democráticas emergentes se atribuía à procura do bem-estar material. Há quase dois séculos se reconhecia que a procura de satisfação das mais ínfimas necessidades do corpo e de obtenção das mais pequenas conveniências da vida se inscrevia numa dinâmica de satisfação imediata que podia comprometer o bem-estar. Isto porque, em última análise, seria a ética subjacente à gratificação diferida das necessidades humanas, ao envolvimento em esforços construtivos, que poderia conduzir à prosperidade e à felicidade e essa ética não estaria ligada, predominantemente, à dimensão material e à satisfação imediata.

A investigação tem vindo a confirmar que quanto maior a centralização em objectivos materiais menor o bem-estar; pelo contrário, o desenvolvimento e a implicação em objectivos mais intrínsecos e persistentes estão mais associados à felicidade.

Estas duas faces da felicidade, a centrada nas virtudes do ser e outra orientada para a satisfação do ter, relacionam-se com as perspectivas teóricas dominantes em torno do Bem-Estar (BE) no âmbito da psicologia.

Uma designada de BE Subjectivo e que se centra, numa perspectiva hedónica, na identificação do nível de felicidade e de satisfação dos indivíduos e procura identificar as condições sociodemográficas, políticas e culturais que lhes estão associadas. Outra designada de BE Psicológico, enraizada no pensamento clássico desenvolvido por Aristóteles relativamente à eudaimonia ou felicidade entendida como 'a actividade da alma dirigida pela virtude' e orientada para a perfeição e para a realização pessoal do daimon ou

verdadeiro self e o modelo de BE Social inscreve-se também neste modelo da eudaimonia e do desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres sociais, com responsabilidades a assumir, tarefas a cumprir e com direitos essenciais a fruir.

1.2. Bem-Estar Subjectivo

Este constructo, desenvolvido a partir de uma ampla base empírica desenvolvida a partir da década de 60, (Diener, 1999), trata a perspectiva individual e subjectiva do bem-estar privilegiando a vertente emocional. A felicidade, é considerada como uma motivação fundamental da vida humana e como critério inquestionável de Bem-Estar.

Assente nestes princípios, hipóteses e resultados dos variadíssimos estudos empreendidos, o modelo do BE Subjectivo veio a afirmar-se como uma proposta que objectiva, essencialmente, pois considera a avaliação que as pessoas fazem das suas vidas, tendo como referencia as suas experiências emocionais, positivas e negativas, e tendo por base valores, necessidades, expectativas e crenças pessoais.

Assim, a Satisfação com a Vida e a Felicidade (Diener, 2000) tornaram-se os indicadores específicos da experiência subjectiva de BE. O constructo de BE Subjectivo representa fundamentalmente a vertente do bem-estar emocional, isto é, o equilíbrio favorável às emoções, aos sentimentos e afectos positivos sobre os negativos.

1.3. Bem-Estar Psicológico

Este constructo foi proposto no final dos anos 80 do século XX, no quadro de um modelo teórico fundamentado em conceitos da psicologia do desenvolvimento, clínica e na saúde mental.

A procura de linhas de convergência das diferentes fontes levou à identificação de um conjunto de seis dimensões consideradas nucleares do desenvolvimento e da expressão da normalidade e do bem-estar, a saber: Aceitação de Si, Relações Positivas com os Outros, Domínio do Meio,

Crescimento Pessoal, Objectivos na Vida e Autonomia. O BE Psicológico surge assim como um conceito que traduz o resultado de um desenvolvimento e funcionamento positivos neste conjunto de dimensões que abrangem a área da percepção pessoal e interpessoal, a apreciação do passado, o envolvimento no presente e a mobilização para o futuro, assumindo um carácter amplo e representativo do funcionamento psicológico positivo ao nível privado.

O sentido de felicidade, neste modelo, ultrapassa a ideia de que ela é um fim em si mesma ou constitui um objectivo de vida, para ser considerada como produto do desenvolvimento e da realização da pessoa humana (Ryff, 1989b) recuperando, assim, o sentido aristotélico de felicidade.

1.4 Bem-Estar Social

O constructo de BE Social, numa mesma moldura epistemológica e com objectivos complementares ao modelo de BE Psicológico, partilha o propósito de caracterizar o funcionamento positivo, não ao nível privado e pessoal, mas ao nível da relação do indivíduo com o domínio público e social, captando a percepção sobre as relações que os indivíduos estabelecem uns com os outros, com o funcionamento social e com o ambiente.

Apesar de incorporar contributos e conceitos da sociologia clássica, o constructo de BE Social vai além deles e pretende representar pela positiva a experiência subjectiva de bem-estar na vertente da satisfação das pessoas nas suas relações com o meio social e no desempenho das suas tarefas sociais. É assim que o modelo elaborado por (Keyes, 1998) propõe as cinco dimensões que considera essenciais para identificar a satisfação social, nomeadamente: Integração Social, Contribuição Social, Coerência Social, Aceitação Social e Realização Social.

Estas dimensões representam os desafios que os indivíduos encontram como seres sociais, na relação com as estruturas comunitárias e societárias e constituem áreas de referência para caracterizar a variabilidade inter-individual

no domínio do BE Social, bem como para intervir ao nível da prevenção e da promoção em matéria de saúde social.

Poderemos considerar que os três constructos, embora coloquem ênfases diferentes na felicidade e na saúde mental, eles salientam aspectos complementares na compreensão do bem-estar.

Os constructos de BE Psicológico e BE Social representam a vertente do bem-estar enquanto funcionamento positivo, capacidade adaptativa e de desenvolvimento, no primeiro caso ao nível pessoal e privado (identificando atributos positivos do self), no segundo, ao nível social (identificando características associadas à capacidade de enfrentar desafios sociais e de realizar tarefas sociais).

O modelo de Bem-Estar Subjectivo Global tem o mérito de integrar os múltiplos aspectos do funcionamento psicológico dos indivíduos que estariam na base da construção subjectiva e psicológica que o Bem-Estar representa. Os processos psicológicos que regulam o funcionamento psicológico geral serão os agentes desta construção e os ingredientes serão, segundo se admite, as características fisiológicas e as experiências de vida (Ryff & Singer, 2003).

Utilidade do Modelo de Bem-Estar Subjectivo O modelo de Bem-Estar pode contribuir para identificar as características e as condições que permitem aos indivíduos desenvolverem-se, como pessoas produtivas, criativas, saudáveis e felizes, como pessoas motivadas, socialmente implicadas, como membros de comunidades. No campo da clínica e da saúde mental, especificamente, tal modelo poderá revelar-se essencial na definição de objectivos que integrem, para além dos sinais e sintomas de doença, os factores promotores de saúde e de desenvolvimento.

Trata-se de enveredar por uma abordagem pela positiva, centrada na saúde e não exclusivamente na doença, objectivo a que o modelo global de Bem-Estar pode corresponder satisfatoriamente ao nível da prevenção, do diagnóstico e do tratamento. Este desafio, lançado por Keyes e Lopez (2002), é

acompanhado por uma proposta de diagnóstico de estados de saúde e de doença mental a partir de duas vertentes: uma que representa os sintomas de doença mental (designadamente queixas de sofrimento e/ou desvios do normal funcionamento e da adaptação às exigências do meio); outra que representa os sintomas de bem-estar subjectivo (na vertente emocional, psicológica e social).

De acordo com esta proposta, a saúde mental deve ser entendida como uma síndrome organizada a partir da ausência ou reduzida expressão de sinais de sofrimento ou doença mental, bem como da presença de sintomas de bem-estar emocional, psicológico e social. A saúde mental se expressa não só por negar a existência de doença, mas também por afirmar felicidade pessoal, satisfação com a vida, funcionamento positivo num conjunto de áreas de vida (pessoal, interpessoal e social) e em diversos domínios psicológicos (cognitivo, afectivo-emocional e motivacional).

1.5. Definição do Conceito De Bem-Estar Subjectivo

No decurso da sua história e evolução o Bem-Estar Subjectivo foi caracterizado como um conceito abrangente e conceptualmente difuso. Vários autores, ao longo da literatura científica, notaram que os termos do Bem-Estar Subjectivo têm sido usados com pouco respeito pelas suas distinções conceptuais e operacionais (Andrews & Robinson, 1991; Campbell, Converse, & Rogers, 1976; George, 1981; Horley, 1984).

Os investigadores de várias áreas de estudo reuniram os seus próprios termos e designações, no estudo do Bem-Estar Subjectivo, e os termos utilizados são transferíveis mas nem sempre são sinónimos (Andrews & Robinson, 1991). Muitos investigadores apelaram à necessidade de integração do conceito e ainda actualmente defendem essa necessidade.

Os estudos actuais continuam a pretender demonstrar, e a contribuir para, a consistência do conceito. Após alguma crise inicial na definição do Bem-Estar Subjectivo, decorre que se chegou a um consenso, o conceito é composto por uma dimensão cognitiva, em que existe um juízo avaliativo,

normalmente exposto em termos de Satisfação com a Vida – em termos globais ou específicos – e uma dimensão emocional, positiva ou negativa – expressa também em termos globais, de Felicidade, ou em termos específicos, através das emoções.

Actualmente, o Bem-Estar Subjectivo parece ter sedimentado o seu terreno, de modo que se considera um campo de estudo em expansão. A medição sistemática do conceito tem-lhe fornecido critérios de validade e fidelidade e existe consenso entre os investigadores sobre a existência de uma dimensão cognitiva e uma dimensão afectiva do Bem-Estar Subjectivo conceptualizados como a Satisfação com a Vida e como o sentimento de Felicidade (Sagiv & Schat, 2000).

Dimensões separadas mas substancialmente correlacionadas (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). O Bem-Estar Subjectivo é uma categoria vasta de fenómenos que inclui as respostas emocionais das pessoas, domínios de satisfação e julgamentos globais de Satisfação com a vida. Cada um dos constructos deve ser entendido isoladamente, embora se correlacionem substancialmente, sugerindo a necessidade de um factor de ordem superior.

McCullough, Heubner, e Laughlin (2000) falam do modelo tripartido do Bem-Estar constituído em três componentes interrelacionados mas separados, a Satisfação com a Vida Global, o Afecto Positivo e o Afecto Negativo. A Satisfação com a Vida Global definida como uma avaliação cognitiva positiva da vida pessoal como um todo.

O Afecto Positivo refere-se à frequência de emoções positivas num indivíduo (emoções como orgulho, interesse) enquanto que o Afecto Negativo se refere à frequência das emoções negativas (como perturbação, hostilidade).

Deste modo, as pessoas que demonstram um Bem-Estar positivo experienciam uma preponderância de emoções positivas em relação às emoções negativas e avaliam positivamente a sua vida como um todo. Sirgy (2002) define o Bem-Estar Subjectivo como um estado afectivo duradouro, que é composto por três componentes: a experiência acumulada de Afecto Positivo

em domínios da vida salientes; experiência acumulada de Afecto Negativo em domínios da vida salientes; e avaliação da Satisfação com a Vida global ou em domínios da vida importantes.

Diener, Suh, e Oishi (1997), definem os componentes do Bem-Estar Subjectivo, identificando três componentes primários: Satisfação, Afecto Positivo e baixos níveis de Afecto Negativo. O Bem-Estar Subjectivo está, assim, estruturado de modo que estes três componentes formam um factor global ou variáveis interrelacionadas. Cada um dos três componentes pode ser subdividido.

A Satisfação com a Vida Global pode ser dividida em satisfação com os vários domínios de vida e estes podem ser divididos em várias facetas. O Afecto Positivo pode ser dividido em emoções tais como alegria, afeição e orgulho e o Afecto Negativo pode ser dividido em emoções negativas como vergonha, culpa e tristeza.

Finalmente, Diener, Suh, Lucas, e Smith (1999) definem o Bem-Estar como uma área de estudo em vez de um constructo específico. (Lucas, Diener, & Suh, 1996). Diener, Suh, e Oishi (1997), designam três características cardinais do Bem-Estar Subjectivo, enquanto campo de estudo. Em primeiro lugar, o campo de estudo cobre todo o espectro do Bem-Estar, não foca apenas os estados indesejáveis, em vez disso, as diferenças individuais nos níveis de Bem-Estar Positivo, são considerados importantes.

O campo de estudo está interessado nos factores que diferenciam as pessoas ligeiramente felizes, das moderadamente felizes e das extremamente felizes. A segunda característica preconiza que o Bem-Estar Subjectivo é definido em termos das experiências internas do indivíduo, não se impondo critérios ou avaliações externas.

Embora muitos critérios de Saúde Mental sejam ditados do exterior, por investigadores ou clínicos, o Bem-Estar Subjectivo é medido a partir da perspectiva do próprio indivíduo. Deste modo, o campo de estudo do Bem-Estar Subjectivo diferencia-se da Psicologia Clínica tradicional.

A terceira característica, define que o campo de estudo foca estados de Bem-Estar Subjectivo de longo termo, não apenas o humor momentâneo. Frequentemente, o que pode fornecer Felicidade num momento pode não ser o mesmo que produz o Bem-Estar Subjectivo de longo termo. Embora o humor dos indivíduos possa flutuar em função dos eventos de vida, o investigador do Bem-Estar Subjectivo está interessado no humor ao longo do tempo e não apenas em emoções passageiras

O Bem-Estar Subjectivo é um conceito de importância crescente num mundo democrático, em que se espera que as pessoas vivam as suas vidas de modo a que elas próprias se sintam preenchidas, segundo os seus próprios critérios. A atenção dada pela comunidade científica às variáveis positivas da Saúde Mental parece estar a ser acompanhada pela importância atribuída pela comunidade em geral.

O bem - estar resulta da promoção do envolvimento com o trabalho e não somente da redução das emoções de mal-estar (Marques Pinto, 2000, Picado 2005).

2. O Bem-estar nas Instituições escolares como factor de sucesso

Segundo Alexandra Marques Pinto (2005), O bem-estar docente enquadra-se num conceito mais geral que é o bem-estar subjectivo, o qual diz respeito à avaliação pela positiva que as pessoas fazem da sua própria vida (Diener e Diener, 1995, Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos e Oliveira, 2000). O bem-estar subjectivo, tal como a felicidade, a alegria e o optimismo, começa a ser um domínio de investigação no âmbito da designada Psicologia Positiva (Marujo, Neto e Perloiro, 2000, Oliveira, 2000).

Situando-nos nas pesquisas mais recentes tomaremos como referencia o bem-estar socioemocional na criança.

Segundo Simeonsson (1994), bem-estar é qualquer actividade ou serviço que promova o desenvolvimento, adaptação e funcionamento da criança, e que contribua para a prevenção de atrasos ou distúrbios. Esta assunção baseia-se no princípio que as condições associadas à má adaptação podem ser prevenidas. Em sintonia com esta ideia, Albee (1992), defende que para promover o bem-estar das crianças, devemos proporcionar um ambiente estimulador do seu desenvolvimento.

O jardim-de-infância surge, como uma importante estratégia de prevenção ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais. Estas competências incluem a auto consciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a capacidade de escolha, a cooperação, a resolução de conflitos e tornam-se ferramentas-chave quando a criança na adolescência tem que fazer face aos apelos, por exemplo, ao uso de substâncias ou à violência.

No seio de um grupo de crianças as emoções podem ser transmitidas tanto do adulto para a criança, como da criança para o adulto e de criança para criança. Muitos educadores não têm consciência dos sinais aos quais as crianças são mais susceptíveis, muito menos das circunstâncias que provocam respostas emocionais nas crianças. O próprio ambiente físico (estrutura da sala, mobiliário, luz, acústica, ventilação) pode estimular emoções de prazer ou de raiva. A atmosfera da sala, o tom de voz do educador, o barulho, o tamanho do grupo, as informações ou as pistas visuais que o educador transmite também influenciam as crianças na aquisição das emoções.

Por outro lado, as crianças acreditam que o educador sente aquilo que mostra e é no seu comportamento que elas se vão concentrar. Os educadores devem estar despertos para a importância da competência social e dos comportamentos interpessoais como requisito essencial para uma boa adaptação da criança, tanto no presente, como no seu desenvolvimento futuro.

3. Alterações do bem-estar psicológico e na saúde mental associada ao stress educacional

Segundo Marques Pinto e Picado (2011), a adaptação e o bem-estar em contexto educacional são realidades complementares. Falamos na necessidade de adaptação quando enfrentamos uma situação nova, quando entramos em contacto com algo já conhecido, mas por algum tempo distante do nosso convívio diário. A adaptação enquanto processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento pode ser bem sucedida e propulsora de bem-estar e, também, pode ser mal sucedida e resultar em processos mal adaptativos e geradores de mal-estar (Davini, 1999).

A escolha de uma profissão e as condições de exercício da mesma, contribuem decisivamente para a formação da identidade do indivíduo e conduzem a diferentes graus de satisfação, especialmente no que diz respeito à forma e ao meio no qual se desempenha a actividade (Kanaane, 1994; Jacques, 1996; Barros, 2000).

A promoção do ajustamento psicológico e a prevenção de condições problemáticas específicas deverá ser concebida de acordo com uma perspectiva desenvolvimentista e não deve ser circunscrita a uma fase da vida (ex.: a adolescência) (Moreira, 2008). Nesta perspectiva, a escola surge como um importante marcador no processo de desenvolvimento das crianças, jovens, adolescentes e adultos, um contexto privilegiado de intervenção, na medida em que, devido à sua estruturação, permite o acesso a todas as pessoas.

A escola emerge, muitas vezes, como um contexto novo, com novas regras, ou até mesmo com regras diferentes das que a criança estava habituada (por ex. em casa), daí que aprender e interiorizar novas formas de estar pode ser um desafio. Deverá caber ao professor, enquanto gestor da turma, promover essa adaptação e ajudar os alunos a aprenderem mecanismos eficazes de regulação do seu comportamento. Também, ao trabalhar a adaptação, estamos a facilitar uma série de competências escolares (atenção, desempenho cognitivo, etc.) (Moreira, 2008).

Contudo, para além dos naturais processos de adaptação, mais ou menos complexos, próprios das dinâmicas subjacentes à vivência escolar, nos últimos anos as escolas dos diferentes níveis de ensino, em Angola, têm passado por um processo acelerado de mudanças profundas.

As transformações sociais, políticas e económicas foram rápidas e acentuadas, lançando novos reptos aos sistemas de ensino em geral e aos estudantes e professores em particular, à sua capacidade de adaptação a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global (Heckert, Aragão, Barros, Oliveira, 2001). Esta situação levou a que muitos alunos e professores sintam cada vez mais a necessidade de se adaptarem às novas exigências de aprendizagem com que são confrontados no seu dia-a-dia, pelo que Nóvoa (1995) afirma que, actualmente as pessoas e as organizações lidam com níveis de mudança sem precedentes.

Apesar das dificuldades trazidas pela mudança acelerada da sociedade, muitos alunos e professores conseguem reagir adaptativamente face às mudanças e potenciais dificuldades, desenvolvendo bem-estar. Se adoptarmos a perspectiva de Jesus (2002), podemos considerar que a noção de bem-estar traduz a motivação e a realização do estudante e do professor em virtude de um conjunto de competências de adaptação, resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho.

Contudo, muitos atores educacionais não conseguem ultrapassar os efeitos permanentes e negativos, que afectam a personalidade como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a profissão e demais actividades pedagógicas (Esteve, 1987). O mal-estar refere os sentimentos de desmoralização (Esteve e Fracchia, 1988), de desmotivação ou de desencanto que emergem, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança - seja qual for o seu sentido - como finalidade da educação, irreversivelmente, os colocou.

Provavelmente, em função do contexto epistemológico em que surgiram, os estudos do mal-estar em contexto educacional, traduzem a preocupação dos seus investigadores com o impacto negativo da desmotivação educadores e educandos na qualidade da educação, distinguindo entre fontes do mal-estar – onde se privilegiam as perspectivas sociológicas – e vivência do mal-estar – onde se privilegiam perspectivas psicológicas (Lopes, 2001; Jesus, 2002).

Apesar de esta separação dificultar a transposição dos resultados adquiridos da investigação para o campo a que se destina – as práticas de educação escolar –, ao definir psicologicamente um problema que é educacional, ela mesma tem a vantagem de tornar visível a componente psicológica que deve integrar o diagnóstico e o prognóstico dos problemas educacionais.

As perspectivas psicológicas com que o mal-estar é estudado são variadas: mal-estar enquanto adoecimento psicológico decorrente da situação de trabalho (perspectiva psicopatológica, no âmbito da qual se utiliza o termo ansiedade); mal-estar enquanto gestão mal sucedida da discrepância entre os problemas detetados na situação e os recursos para lhes fazer frente (perspectiva comportamental e cognitiva, no âmbito da qual se utiliza o termo stress) e mal-estar como discrepância entre o que se gostaria de ser e o que realmente se é (perspectiva humanista, no âmbito da qual se utilizam os termos “self profissional” e “auto-estima”) (Lopes, 2001).

Independentemente da perspectiva adoptada, o mal-estar educacional tem repercussões psicológicas e educacionais muito negativas (Mandra, 1984), tornando o seu estudo fundamental para se poder contribuir para melhoria da qualidade da educação.

Esteve (1999), aponta como indicadores do mal-estar educacional um conjunto de fatores: secundários (contextuais) e principais. Como fatores contextuais são referidos: modificação no papel dos educadores e dos agentes tradicionais de socialização; função de educador (contestação e contradições); modificação do contexto social; objectivos do sistema de ensino e o avanço do

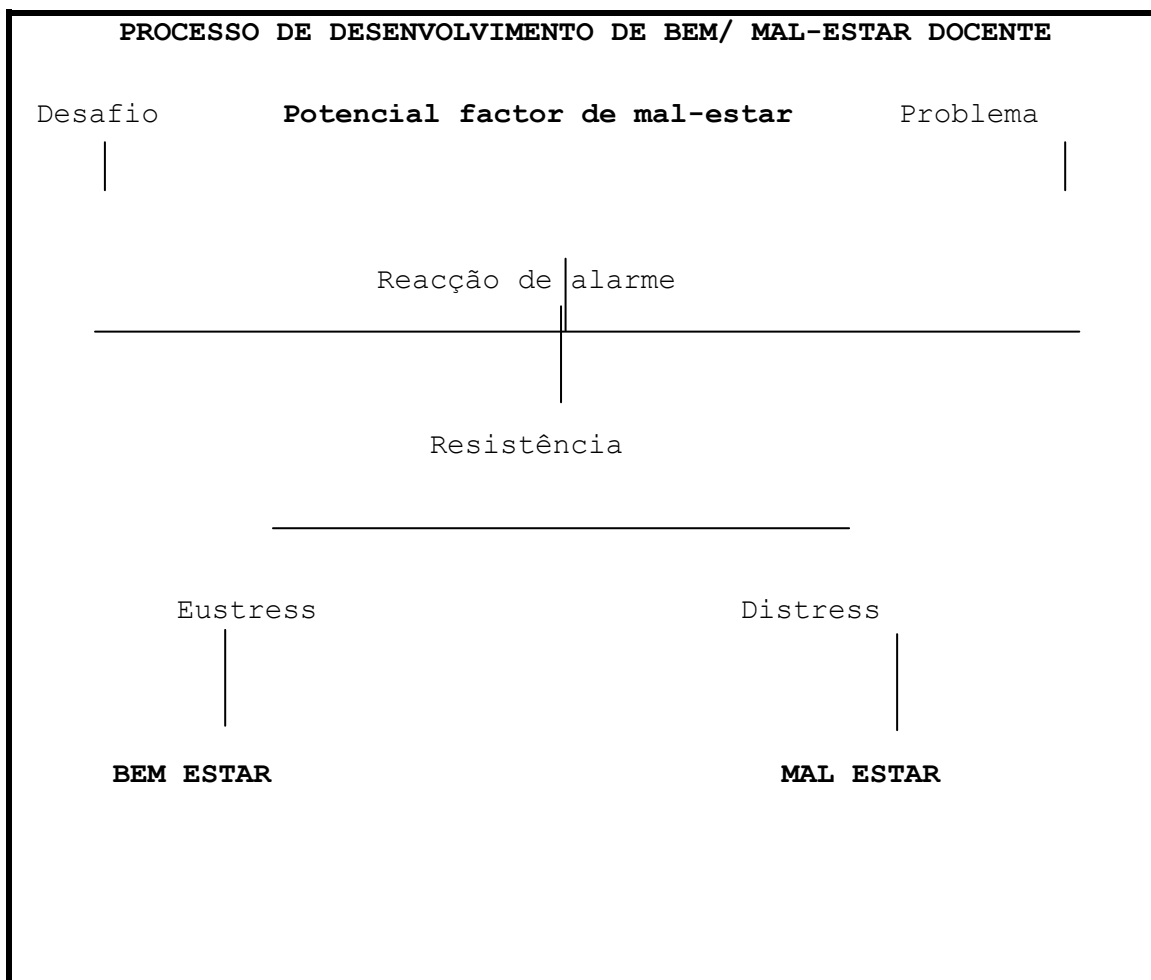
conhecimento; fragilização social da imagem do professor. Como factores principais são apontados: recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições escolares; esgotamento docente e a acumulação de exigências.

Apesar da gravidade do mal-estar em contexto educacional, muitos educadores conseguem reagir adaptativamente face às dificuldades trazidas pela mudança acelerada da sociedade, desenvolvendo bem-estar-docente. Esta perspectiva implica também uma concepção positiva da noção de stress (Marques Pinto e Lopes da Silva, 2005).

Embora, geralmente o stress seja associado a uma conotação negativa (o stress prolongado pode conduzir ao burnout) pode integra-se positivamente na noção de bem-estar, com base na distinção entre distress(stress negativo) e eustress (stress positivo) (Selye citado por Jesus, 2002). O eustress constitui assim uma energia e um vigor que conduzem ao bem-estar e que no plano profissional tem sido operacionalizado por alguns autores como um fenómeno de engagement (Maslach & Leiter, 1997; Schaufeli et al, 2000), caracterizado por um estado de vigor, dedicação e eficácia face às situações da actividade.

Na verdade nem sempre as situações difíceis implicam emoções negativas, elas podem na verdade constituir um desafio e um factor de desenvolvimento de competências e estratégias para a resolução de problemas. No Gráfico 1 podemos observar o Processo de desenvolvimento de bem/ mal-estar.

Tabela 38 – Processo de Desenvolvimento de Bem/Mal Estar Docente



Adaptado de Jesus (1998)

Em suma, os educadores tendem a avaliar os potenciais factores de mal-estar como desafios (interpretação positiva) ou como problemas (interpretação negativa). Estas interpretações conduzem a diferentes reacções de alarme que antecedem uma posterior fase de resistência em que o professor procura adaptar-se à situação potencialmente problemática.

Assim, quando o docente interpreta a potencial situação problemática como desafio tende a desenvolver eustress (stress positivo) que traduz uma energia positiva para enfrentar a situação e conduz ao desenvolvimento de

bem-estar docente. Contudo, quando a avaliação da situação é negativa (problema) a resistência acaba por conduzir ao distress (stress negativo) e ao posterior desenvolvimento de mal-estar docente (Jesus, 1998).

Contribuindo para ajudar a compreender o desenvolvimento do bem-estar têm sido apontados na literatura alguns factores associados ao bem-estar, nomeadamente: natureza do próprio trabalho (Rodrigues, 1995; Robins, 1996), recompensas pessoais (Batista Seco, 2002) e clima de trabalho (Sommerville, 1980; Owens, 1981; Carneiro, 1992; Jesus e Abreu, 1994; Hascher, Roede & Peetsama, 2000).

O bem-estar educacional é na realidade uma condição necessária para a realização plena das reformas do ensino e para a qualidade dos processos de aprendizagem (Esteve, 1991; OCDE, 1992; Sacristan, 1991). Os educadores equilibrados caracterizam-se por apresentarem uma visão mais realista da sua carreira, conjugando de forma equilibrada, os diferentes elementos que fazem parte da sua vida profissional e privada, realizando-se no seu trabalho (Donnelly, 2002).

A valorização das boas experiências e dos factores associados ao bem-estar podem contribuir para a construção de um percurso caracterizado pela motivação e bem-estar.

Assim, a acumulação de exigências educacionais traduz-se num aumento significativo de fontes de pressão presentes no ensino, ativadas pela aceleração da mudança social. Estas alterações que fragilizaram a imagem dos educadores estão associadas às dificuldades da sua relação com os educandos.

Contudo, mesmo perante um quadro pouco animador, muitos educadores vencem o desafio da mudança, experimentando as suas relações de uma forma positiva. Infelizmente, outros vivem de uma forma extremamente negativa estas mudanças. Os contextos educacionais tornam-se um espaço gerador de ansiedade, antagonismo e conflitos constantes. É precisamente nestas alturas que muitas pessoas cedem. Passando a viver intensa e

permanentemente ansiosos, acabam por ver comprometida ainda mais a autonomia e capacidade de funcionamento psicossocial.

Nas últimas décadas têm sido desenvolvidos diversos estudos sobre o impacto das condições de trabalho no bem-estar e na saúde das pessoas. Segundo Peiró (1993), foi a partir do modelo sócio-ambiental formulado por French e Kahn em 1962, que foram desenvolvidos, sob diversas perspectivas, outros modelos para explicar o stress.

Na sequência deste modelo surge o modelo de ajustamento entre o indivíduo e o ambiente de trabalho de Harrison (1978) e posteriormente a estes modelos surgiu a perspectiva transaccional de stress, proposta por Lazarus e colaboradores (Folkman e Lazarus, 1986; Folkman e Lazarus, 1988; Folkman e Lazarus, 1991; Lazarus, 1993), a qual tem assumido preponderância quase absoluta neste campo de estudo inspirando a construção de modelos em diversos domínios (familiar, escolar e profissional) e orientando grande parte do esforço empírico desenvolvido conseqüentemente.

A perspectiva transaccional destaca a interdependência entre quatro aspectos determinantes do impacto das condições de trabalho no bem-estar e na saúde das pessoas: um agente causal interno ou externo; uma avaliação que permite distinguir o benigno do ameaçador; os processos mobilizados para lidar com as exigências do stressor e por último, as reacções mais ou menos complexas de stress.

Deste modo, o stress surge quando o indivíduo considera que as exigências do meio ambiente ultrapassam os seus recursos pessoais, o que coloca em causa o seu bem-estar. Este modelo, destaca assim, dois tipos de processos fundamentais: a avaliação cognitiva e o coping, os quais se referem à relação que se estabelece entre o indivíduo e o seu meio ambiente.

A avaliação cognitiva, é um processo através do qual a pessoa avalia os diferentes elementos do problema e as suas conseqüências, adquirindo primordial importância na emergência e experiência do stress e do processo de resposta. O processo de avaliação, inclui a avaliação primária (mediante a qual

a pessoa avalia a importância do acontecimento para o seu bem-estar) e a avaliação secundária (na qual a pessoa avalia a sua capacidade para lidar com a situação) da transacção ou relação indivíduo-ambiente.

Assim, os sujeitos avaliam e reavaliam as exigências ambientais e os seus recursos pessoais em função da informação disponível a cada momento (Lazarus, DeLongais, Folkman e Gruen, 1985). Lazarus (1993), considera que os sujeitos se podem diferenciar pelo modo como avaliam as transacções indivíduo-meio (se são ou não ameaçadoras) e pela avaliação que fazem da própria ameaça em três tipos distintos: dano efectivo, dano potencial e desafio.

O *coping* refere-se ao processo de lidar com as exigências internas e/ou externas que excedem os recursos da pessoa. Este processo é considerado central na relação pessoa-ambiente. Para Lazarus e Folkman (1986) não existe um bom ou mau coping embora os esforços possam ser mais ou menos eficientes.

As origens do coping encontram-se na pessoa (capacidades de resolução de problemas, atitudes) e no meio (recursos financeiros, apoio social). A avaliação cognitiva e o coping são processos transaccionais, na medida em que consideram não o meio ou a pessoa isoladamente, mas sim a integração de ambos numa determinada transacção. A avaliação (por ex. a avaliação duma situação ameaçadora) implica um conjunto de condições do meio que são avaliadas pela pessoa que tem características psicológicas particulares.

O *coping*, por sua vez, inclui pensamentos e comportamentos que a pessoa utiliza para lidar com as exigências das transacções indivíduo – meio que têm relevância para o seu bem-estar. Para este modelo, a avaliação das relações indivíduo-meio é influenciada pelas características pessoais antecedentes, como é o caso dos padrões de motivação (valores, objectivos), crenças acerca de si próprio e do mundo que o rodeia, e recursos pessoais de coping.

A avaliação é também influenciada por variáveis do meio como, por exemplo, a natureza do perigo, a sua eminência, a duração, a existência e qualidade dos recursos de apoio social, que facilitam o processo de coping (Folkman e Lazarus, 1991).

Segundo Peres (2009), sendo o bem-estar considerado como um estado subjetivo, constatamos que vários estudos consideraram escalas e inventários envolvendo fatores convergentes para o bem-estar, a saber:

1. Presença de emoções positivas e ausência de emoções negativas.
2. Traços maduros de personalidade, incluindo cooperação, autonomia emocional e auto transcendência (espiritualidade).
3. Qualidade de vida e satisfação pessoal

O conjunto de estudos sobre bem-estar no campo profissional revela que os principais indicadores de bem-estar se encontram relacionados com a qualidade da convivência interpessoal. A amizade e o bom relacionamento com os colegas, superiores e subalternos influenciaram significativamente a autoconfiança, a motivação e a satisfação no trabalho. O conceito original de sacrifício (sacro-ofício) não se relaciona com stress ou esforço, mas com “altruísmo em favor de outrem”. Nesse sentido original, o sacrifício, em atitudes cooperativas e solidárias, relaciona-se com a felicidade e o bem-estar. Assim, as características cooperativas estiveram relacionadas com o bem-estar em profissionais, independentemente da escolaridade.

Para Peres (2007), ainda que características de bem-estar possam ser imitadas superficialmente, o conjunto de aspectos convergentes ao bem-estar intrínseco só se desenvolve como resultado do crescimento da autoconsciência. Além disso, o bem-estar não é uma expressão comportamental fragmentada, mas uma representação subjetiva que envolve o todo (corpo, pensamentos, sentimentos, psiquismo, comportamentos etc.). para Peres, as pessoas que realmente se sentem bem fazem o bem. O conceito “felicidade” esta relacionado a uma maneira coerente de viver. Essa coerência dos pensamentos e relacionamentos humanos pode ser medida em relação a

quanto estes seriam capazes de conduzir à harmonia e à felicidade. O estado subjetivo chamado de felicidade abrange um conjunto dinâmico de aspectos como:

- O julgamento global de si mesmo (satisfação com a vida, sensação de preenchimento).
- Certos domínios da vida (saúde, casamento, carreira, sociedade).
- Emoções e sentimentos (vivências prazerosas no dia a dia).
- Estados de consciência (paz, alegria, gratidão).
- O sentimento de pertença.

De acordo com Peres (2009) o psiquiatra americano Robert Cloninger dedicou décadas de estudo à compreensão do bem-estar e afirmou que a negligência de métodos que valorizem emoções positivas, desenvolvimento da personalidade, satisfação na vida e espiritualidade, assim como o foco exclusivo na enfermidade e no sofrimento mental explicam a dificuldade dos profissionais da saúde em melhorar o bem-estar geral dos pacientes.

É natural que psicólogos e psiquiatras concentrem a atenção na remissão dos sintomas negativos dos distúrbios que os pacientes apresentam. Contudo, quando o tratamento enfatiza apenas o sintoma (dor, sofrimento), é como se alguém indicasse um endereço para uma pessoa perdida apenas com referências de caminhos que ele não deve seguir. Quando estamos perdidos no labirinto da dor, precisamos ter referências “para chegar ao bem-estar”.

O bem-estar envolve a colaboração com os outros e a consciência da ligação interdependente entre nós, para a qualidade de nossa *morada* no mundo. A divisão, o isolamento e não pertença ao grupo são acompanhados, geralmente, de medo e insegurança. A Exploração, dominação e violência nunca promoveram bem-estar. Por outro lado, participação e conectividade acompanham esperança, amor, crescimento e bem-estar.

Em suma, quando os educadores e educandos percebem uma situação como difícil e exigente, desenvolvem um esforço acrescido da sua parte para conseguir fazer face à situação. Ao tentar gerir o potencial problema

recorrem às estratégias que possuem com o objectivo de diminuir a gravidade da situação. Quando não o conseguem poderão desenvolver sintomas de stress e mal estar, que traduzem a sua má adaptação à situação quando têm sucesso desenvolvem eustress e bem estar.

Capítulo V: Métodos (Processos e Práticas) e Resultados (Objectivos Pedagógicos e Conteúdos) de uma Educação para Cidadania Democrática

"Acredito que um tal sistema educativo permitira o mais alto desenvolvimento da mente e da alma. É preciso, porém, que o trabalho manual não seja ensinado apenas mecanicamente, como se faz hoje, mas cientificamente, isto é, a criança deveria saber o porquê e o como de cada operação."

Ghandi

"Importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência"

Paulo Freire

Capítulo V: Métodos (Processos e Práticas) e Resultados (Objectivos Pedagógicos e Conteúdos) de uma Educação para Cidadania Democrática

1. Métodos da educação para a cidadania democrática

Os Metodos apresentados neste capitulo constam como glossário num estudo elaborado por (O'Shea, 2002) Este glossário pretende, pois, servir de instrumento de apoio à promoção da política de ECD nos Estados do Conselho da Europa. Os termos escolhidos reflectem as ideias actualmente expressas numa série de documentos do Conselho da Europa. O glossário inclui trinta e um termos e está dividido em três secções, nomeadamente, Conceitos Básicos, · Processos e Práticas da ECD e Resultados da ECD.

Uma vez que nos revemos nestes conceitos adoptamos para o nosso trabalho de investigação.

A Educação para a Cidadania Democrática é um processo educativo, que requer “as melhores práticas” e ao qual está, subjacente um conjunto de comportamentos específicos. No concreto, utiliza uma variedade de metodologias, são eles: Acção, Análise Crítica, Aprendizagem Activa, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem ao Longo da Vida, Centrado (a) no Educando, Elaboração de Programas Curriculares, Formação de Docentes/Educadores, Investigação, Avaliação, Reflexão.

1.1. Acção

Segundo O'Shea, nos processos de aprendizagem de ECD, a acção é fundamental para o desenvolvimento da cidadania activa. Nestes processos de aprendizagem, há que tornar os educandos aptos a ir além da dimensão cognitiva, através da utilização das suas capacidades e /ou do desenvolvimento de novas capacidades. Todavia, a acção implica a dimensão cognitiva, devendo assentar na concepção que o agente tem do que está a acontecer e reflecti-la, o que confere, assim, maior significado à acção para o indivíduo. Na ECD, a acção é parte integrante de todo um processo e não pode ser vista como uma actividade isolada.

Concordamos com O'Shea, pois a acção deve desenrolar-se a múltiplos níveis: em contextos de aprendizagem, em instituições, em comunidades locais, assim como no quadro de actividades tendentes a uma mudança global.

1.2. Análise Crítica

De acordo com O'Shea (2002) a análise crítica é o processo através do qual o educando é incentivado e apoiado a desenvolver e utilizar competências de pensamento crítico.

Essas competências incluem as capacidades de investigar, interpretar, apresentar e reflectir, envolvendo o processo de formação da própria opinião, a aptidão para expressá-la e, se necessário, revê-la. A análise crítica implica que se vá além de meras explicações e se analisem as questões de forma mais complexa.

A análise crítica é uma parte integrante da formação da consciência crítico-social e, como tal, constitui um aspecto fundamental da Educação para Cidadania Democrática, comportando a análise contínua da sociedade contemporânea e das forças que a movem.

As metodologias que fomentam a análise crítica abrangem diversas actividades como a análise dos meios de comunicação social, o debate, o trabalho em projectos, etc.

Segundo Abrantes (2001), a competência enquanto aquisição, aprendizagem construída, focaliza o aluno como actor do seu próprio conhecimento e como gestor do processo desse mesmo conhecimento.

Esta noção de competência resulta da necessidade de uma formação holística, uma formação integral e abrangente, reflexo duma sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem permanente.

1.3. Eixos Curriculares

Aprendizagem Activa

A aprendizagem activa pode definir-se como o processo de “aprender praticando”. Trata-se de um processo educativo em que o educando, mais do que um receptor passivo de conhecimentos, é um elemento activo no processo de aprendizagem. Os indivíduos ou os grupos aprendem melhor quando participam activamente na sua própria aprendizagem.

No que se refere a métodos pedagógicos, são necessárias diversas abordagens e metodologias. Os métodos seleccionados devem facultar ao educando oportunidades de pensar, actuar e reflectir.

Ao incluir estas três dimensões, a aprendizagem activa procura ter em conta a pessoa no seu conjunto. Os métodos de aprendizagem activa associados à ECD incluem: levantamento comum de ideias (brainstorming), jogos de representação de papéis, debates, discussões e trabalho em projectos.

Aprendizagem Cooperativa

Entende-se por aprendizagem cooperativa a aprendizagem a partir de e com os outros. Trata-se de uma aprendizagem social e interactiva, em que os processos de grupo assumem a maior importância. As actividades de aprendizagem cooperativa permitem que os indivíduos aprendam em conjunto, através de trabalho em projectos comuns.

Esta aprendizagem pode também incentivar os educandos a enfrentar problemas juntos, a reflectir e a expressar-se melhor. A sua importância na ECD é óbvia, já que a própria ECD visa o desenvolvimento de cidadãos que coexistem com outros.

Prever actividades de aprendizagem cooperativa garante um equilíbrio entre a aprendizagem individual e colectiva, o que não significa que se ponha termo à aprendizagem individual e pode ser secundado pela utilização de computadores, a reflexão pessoal e o trabalho em projectos pessoais. As actividades de aprendizagem cooperativa podem incluir também o uso de redes, por exemplo, em actividades de geminação, redes escolares em linha, etc.

Aprendizagem ao Longo da Vida

A aprendizagem ao longo da vida reconhece que cada indivíduo está em constante processo de aprendizagem. A importância deste conceito para a ECD prende-se com o facto de que a Educação para a Cidadania Democrática não pode limitar-se aos estabelecimentos de ensino.

Como tal, esta educação deve ser considerada como uma tarefa global que inclua uma vasta série de instâncias educativas formais e não formais.

A aprendizagem ao longo da vida requer uma abordagem holística da educação. Realiza-se em inúmeros contextos, incluindo locais de trabalho ou actividades da comunidade local, e deve ser acessível a todos os indivíduos e grupos da sociedade como, por exemplo, os trabalhadores dos meios de comunicação social, das forças de polícia, da área da saúde, etc.

Elaborar um programa eficaz de aprendizagem ao longo da vida exige coordenação e cooperação das instituições e organizações pertinentes a todos os níveis.

Aprendizagem Centrada no Educando

Uma abordagem centrada no educando considera os esforços de compreensão deste como o cerne do processo de aprendizagem. O indivíduo torna-se, assim, o principal centro de atenção, constituindo a sua própria experiência o ponto de partida da aprendizagem.

Os programas curriculares de ECD devem, portanto, orientar-se para o educando como ser integral, abarcando os interesses do indivíduo, do trabalhador e do cidadão ao longo de toda a sua vida. Daí que a singularidade de cada enquadramento de aprendizagem deva ser tida em conta na elaboração dos programas curriculares de ECD.

Elaboração de Programas Curriculares

O conceito de elaboração de programas curriculares é aplicável em todos os contextos educativos. Pode entender-se como o processo através do qual as perguntas “O que é que se pretende que o educando aprenda?” e “Como apoiamos a aprendizagem?” se traduzem em práticas e procedimentos efectivamente seguidos por todos os educadores com os educandos.

Seja numa sala de aulas, num instituto de ensino de adultos ou na instância nacional responsável, a elaboração de programas curriculares comporta um empenho manifesto em criar enquadramentos de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades dos educandos.

Independentemente do contexto educativo, é desejável que a elaboração de programas curriculares preveja um requisito de possibilidade constante de reavaliação e alteração à medida que surjam novas ideias em matéria de ensino e aprendizagem no âmbito da ECD.

Formação Docentes/Educadores

A Formação de Docentes/Educadores é a expressão geral utilizada para designar a formação inicial e contínua de todos os profissionais da educação.

Essa formação pode ser vista como uma resposta à necessidade de dispor de um grupo especializado de profissionais da educação empenhados nos processos e nas práticas de ECD, constituindo, assim, uma componente essencial da política de ECD.

A ECD põe em causa os papéis tradicionais de “transmissor de conhecimentos” ou “facilitador de aprendizagem” e requer, portanto, novos modelos de formação. Estes modelos deverão incluir uma vasta série de oportunidades de formação adicional ao longo das carreiras profissionais dos educadores.

Investigação

A investigação implica aprendizagem e descoberta. É um processo mediante o qual se averiguam, analisam e partilham questões ou ideias. Existem muitas formas e abordagens de investigação educativa em geral e de investigação sobre ECD em particular.

A investigação educativa pode ajudar a compreender melhor o processo de aprendizagem. Pode esclarecer e informar sobre conceitos e ideias de base que, por sua vez, podem apoiar a elaboração de programas curriculares nos Estados-Membros.

Pode estear a avaliação, ao proporcionar oportunidades de examinar as práticas actuais, descobrir o que funciona bem e o que podia funcionar melhor. Pode sustentar as práticas democráticas, assegurando que as opiniões e ideias dos educandos sobre a vida são examinadas e documentadas.

Avaliação

A avaliação é um processo através do qual se reflecte sobre o que foi feito com um espírito de abertura em relação à possibilidade de mudar. Na

avaliação, trata-se de verificar não apenas o que aconteceu, mas também o que pode fazer-se melhor. É um processo de reflexão e de acção.

A avaliação é uma actividade baseada num processo. Pode incluir o estabelecimento de objectivos, finalidades, metas, a selecção de participantes, a compilação de dados, a análise e a divulgação.

O papel da avaliação no desenvolvimento da ECD como processo educativo é crucial. Comporta o exame do que está a acontecer a todos os níveis, desde a sala de aulas ou a instância de aprendizagem até ao nível mais elevado da acção política, requerendo, além disso, o apoio de um compromisso em matéria de promoção das “melhores práticas”.

Reflexão

A reflexão é o processo que permite a um indivíduo ou a um grupo considerar activamente o que aconteceu. A reflexão participa de um compromisso com a ideia de aprendizagem e acção reflexivas. Enquanto processo, a ECD fomenta a aprendizagem reflexiva.

A reflexão ajuda a dar sentido à acção e vice-versa. Na ausência de actividades reflexivas, o educando pode perder uma verdadeira oportunidade de desenvolver a sua própria compreensão.

Entre as actividades reflexivas, conta-se a utilização de diários, jornais e registos ou o intercâmbio de ideias em pequenos grupos sobre o que aconteceu ou o que se aprendeu.

1.4. Os Resultados de uma Educação Para a Cidadania Democrática

Os resultados da ECD relacionam-se com a compreensão (resultados cognitivos), as atitudes (resultados afectivos) e os comportamentos (resultados pragmáticos) que a ECD pretende transmitir a cada educando, perseguindo também objectivos a um nível social mais amplo.

Os termos incluídos nesta secção são os seguintes: Coesão Social, Desenvolvimento Sustentável, Participação, Paz Positiva, Responsabilidade, Resultados Afectivos, Resultados Cognitivos, Resultados Pragmáticos ou Activos e Solidariedade.

1.4.1. Coesão Social

A coesão social pressupõe a “imagem de uma sociedade” fortemente empenhada na promoção de relações humanas positivas. Implica um sentimento de pertença e de bem-estar dos indivíduos e da comunidade.

Comporta um compromisso de melhorar continuamente a qualidade de vida dos membros da comunidade, eliminando activamente obstáculos e causas de divisão. Relacionado com a ideia de paz positiva, este conceito surge com frequência nos documentos do Conselho da Europa e, como tal, é simultaneamente parte dos fundamentos da ECD e resultado ou objectivo desejado pela ECD.

Neste sentido, considera-se que a ECD contribui para a coesão social através do seu empenho em promover o respeito pelos direitos humanos e a ausência de violência.

1.4.2. Participação

O objectivo da participação é garantir que cada indivíduo possa ocupar o seu lugar na sociedade e contribuir para a desenvolver seja a que nível for. A participação é um elemento fundamental na estabilidade democrática, envolvendo os indivíduos nos processos públicos de tomada de decisões, o que constitui um dos direitos pessoais básicos.

A participação é um traço distintivo da ECD. Participar na vida da comunidade a todos os níveis depende da vontade e da capacidade dos indivíduos de se comprometerem uns com os outros, bem como com as

comunidades e as instituições existentes. Os indivíduos aprendem a participar participando, mais do que aprendendo a participar.

Conseqüentemente, a ECD visa não só oferecer oportunidades de participação, mas também desenvolver as competências em matéria de participação e reduzir os entraves à sua prática.

A Participação, como princípio democrático, traz a noção de cidadania activa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc.

1.4.3. Responsabilidade

O conceito de “responsabilidade” implica a capacidade de responder – ser responsivo em relação aos outros e responsável em relação a si próprio.

A responsabilidade pode considerar-se como uma reação à individualização e fragmentação das nossas sociedades, que procura oferecer novas bases éticas para a vida em comum, não devendo, no entanto, especialmente em termos educativos, ser reduzida à ideia de conformidade.

A ideia de responsabilidade existe num processo contínuo, com um macro nível constituído pelo governo e um micro nível constituído pelos indivíduos. Entre estes dois extremos, reconheces e a existência de uma miríade de agentes, tendo-se também em conta o espaço entre a dimensão local e a global, já que, por exemplo, não se pode promover a responsabilidade local a expensas da responsabilidade global e vice-versa.

Num enquadramento democrático, a responsabilidade está associada à prática da democracia. Esta prática vai além do exercício do direito de voto e implica a participação no processo democrático a todos os níveis, incluindo o debate, a luta contra os preconceitos, a contestação das desigualdades e o contributo para o desenvolvimento da sociedade.

Como prática democrática, a responsabilidade envolve a capacidade de reconhecer os outros, bem como a vontade e as aptidões necessárias para tratá-los como pessoas dotadas de direitos. Além disso, ajuda-nos a compreender que as nossas acções podem contribuir para criar as condições necessárias a que cada um de nós procure realizar plenamente o respectivo potencial humano.

A Coresponsabilidade pela vida social implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida colectiva.

1.4.4. Resultados afectivos

Os resultados afectivos estão relacionados com o facto de que os indivíduos se constroem a si próprios e criam as suas relações de acordo com determinados valores. Os valores de um indivíduo podem mudar e influenciar as suas decisões, facilitando as escolhas feitas e ajudando a estruturar o seu enquadramento. Devido a esta natureza mudável, o desenvolvimento de valores e atitudes é um resultado de aprendizagem fundamental para a ECD.

Na ECD, presta-se especial atenção aos valores subjacentes à ideia de democracia e de direitos humanos, os quais incluem o reconhecimento e o respeito por si próprio e pelos outros, assim como a capacidade de ouvir e de resolver pacificamente os conflitos.

1.4.5. Resultados Cognitivos

A palavra cognição associa-se geralmente à compreensão e ao conhecimento do conteúdo. No contexto da ECD, refere-se a conhecimento de três níveis: conhecimento sobre, conhecimento de e “saber-fazer” ou conhecimento dos procedimentos.

É importante que os educandos conheçam as regras da vida colectiva e a forma como elas evoluíram, bem como a sua origem e o seu objectivo. É

igualmente importante que os educandos compreendam os níveis de poder existentes na sociedade e o modo como as instituições públicas funcionam no que se refere, por exemplo, aos direitos humanos.

No entanto, o conhecimento “sobre” a sociedade democrática requer uma mais vasta compreensão “do mundo”. Esse conhecimento pressupõe a consciência de que o mundo está em constante evolução.

Para participarem activamente no desenvolvimento da sociedade, os educandos necessitam de estar minimamente a par dos debates do nosso tempo, por exemplo os que respeitam ao que se entende por direitos culturais ou por responsabilidade.

Outras formas de conhecimento prendem-se com a ideia do “saber-fazer” ou conhecimento dos procedimentos, da resposta a perguntas como: O que constitui um debate? Quais as abordagens básicas que caracterizam o processo democrático? Esta forma de conhecimento está inextricavelmente ligada ao domínio pragmático ou das competências.

1.4.6. Resultados Pragmáticos ou Activos

Os resultados pragmáticos ou activos nutrem-se da ideia de melhorar a capacidade das pessoas para tomar iniciativas e aceitar responsabilidades na sociedade. É essa capacidade que torna o indivíduo apto a contribuir para a comunidade e a participar activamente na regulação dos assuntos comunitários e na resolução dos problemas.

Na ECD, reconhece-se claramente que o conhecimento, as atitudes e os valores só fazem sentido na vida quotidiana pessoal e social, traduzindo-se, portanto, em capacidades de acção, que incluem a capacidade de viver e trabalhar com os outros, de cooperar, de se empenhar em iniciativas conjuntas, de resolver pacificamente os conflitos e de participar em debates públicos.

1.4.7. Solidariedade

A solidariedade está largamente associada à capacidade dos indivíduos de saírem de si mesmos, reconhecerem os direitos dos outros e quererem agir em defesa da promoção dos mesmos.

É também um dos objectivos essenciais da ECD, na medida em que tende a facultar aos indivíduos graus de conhecimentos, competências e valores que lhes permitam viver plenamente a dimensão comunitária das suas vidas.

Os actos de solidariedade estão estreitamente relacionados com a ideia de acção anteriormente exposta. Não obstante, a solidariedade é tanto uma questão de mentalidade como um conjunto de comportamentos.

A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. A responsabilidade da educação nesta matéria é, ao mesmo tempo, essencial e delicada, na medida em que a noção de identidade se presta a uma dupla leitura: afirmar sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, podem constituir para qualquer pessoa, passos positivos e libertadores; mas, quando mal compreendido, este tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis e até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo com o outro.

Compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo. É de fato complexa a forma como nos identificamos. Cada indivíduo define-se em relação ao outro, aos outros, e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas. A descoberta da multiplicidade destas relações, para lá dos grupos mais ou menos restritos constituídos pela família a comunidade local e, até, a comunidade nacional, leva à busca de valores comuns, que funcionem como fundamento da “solidariedade intelectual e moral da humanidade”, de que se fala no documento constitutivo da UNESCO.

1.4.8. A Paz Positiva

O conceito de paz positiva descreve um estado em que a vontade colectiva se orienta para a promoção da paz e a remoção dos obstáculos à paz. Comporta um compromisso com a justiça social, indo, assim, para além da ideia de paz como ausência de medo, violência e guerra. Implica um empenho na resolução pacífica dos conflitos e procura incrementar esta capacidade nos indivíduos e grupos, a fim de que os problemas sociais sejam ultrapassados de forma construtiva.

Para os docentes de ECD, isto significa também promover processos democráticos na sala de aula, abordar as questões relacionadas com o poder e o abuso de poder e fomentar a todo o momento a capacidade de ouvir, estabelecer um diálogo construtivo e empenhar-se em solucionar os conflitos

1.4.9. Desenvolvimento Sustentável

A educação para o desenvolvimento sustentável é um objectivo importante da ECD, reconhecendo que, nos processos de desenvolvimento quer local quer global, deve conseguir-se um equilíbrio entre o crescimento social, ambiental e económico. Consequentemente, a ECD fomenta a adesão dos indivíduos ao princípio do desenvolvimento sustentável.

Para tal, aprofunda a compreensão do conceito de desenvolvimento, bem como dos valores e competências necessários para trabalhar com os outros na construção de um futuro sustentável.

PARTE II – MARCO EMPÍRICO

“É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história “

Paulo Freire

Introdução - Do Marco Empírico

"A não-violência não pode ser definida como um método passivo ou inativo. É um movimento bem mais ativo que outros que exigem o uso das armas. A verdade e a não-violência são, talvez, as forças mais ativas de que o mundo dispõe."

Ghandi

INTRODUÇÃO - Do Marco Empírico

Na segunda parte iniciamos o marco empírico, contextualizando e justificando o estudo realizado. Começamos no capítulo VI, por apresentar o desenho e metodologia da investigação, justificando a investigação, explicitando o problema e objectivos (geral e específicos), a metodologia e desenho, a descrição da amostra e os instrumentos (Questionário aplicado aos pais e/ou encarregados de educação e comunidade e, também, a Escala de Bem-Estar Subjectivo (EBES) de Albuquerque A. S. & Tróccoli B. T (2004)) e finalizamos com os procedimentos, explicando e justificando as técnicas quantitativas e qualitativas utilizadas.

No capítulo VII realizamos o tratamento e análise dos resultados. Começamos por apresentar e caracterizar o perfil sociodemográfico dos encarregados de educação e/ou pais e comunidade educativa da província de Luanda – Angola.

Compreendendo-se, a importância atribuída à Educação para a Cidadania, à participação da família nas atividades educativas e, finalmente, avaliando-se os níveis de bem-estar subjetivo e a associação entre as questões de Educação para a Cidadania e os níveis de Bem Estar. Os resultados revelam indicadores sociodemográficos importantes para o contexto Angolano.

Assim, destaca-se que os pais/encarregados de educação são maioritariamente do género masculino, solteiros, apresentam uma média de idade ligeiramente superior à da comunidade, são detentores de grau de

escolaridade médio (2º ciclo - 10ª a 13ª classe) e de licenciatura, trabalham na função pública e na área da educação. Relativamente à importância da educação para a cidadania, enfatizamos que os pais e encarregados de educação lhe atribuem muita importância, considerando o contexto familiar, a igreja e a escola como locais promotores do desenvolvimento pessoal e escolar das crianças mediante uma educação para os direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico.

Destacamos, também, que os pais e encarregados de educação consideram que os professores e a escola de hoje ainda não desempenham o papel de modelo de cidadania e que a comunidade considera importante que os professores tenham formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a cidadania. Desconhecendo-se a este nível estudos realizados com populações específicas de professores Angolanos não deixamos de relevar que esta constatação parece ser congruente com a nossa experiência e sensibilidade em contextos angolanos de educação.

Quanto à análise dos resultados globais de Bem-Estar, foram encontrados valores positivos nas duas subescalas; relevando-se que 4 questões (do questionário da Comunidade) estavam correlacionadas positivamente com o índice de Bem-estar - Sentimentos e Emoções, e o índice de Opinião sobre a própria vida. Por fim, relevamos que a análise à correlação entre as questões de Educação para a Cidadania e os Índices de Bem -Estar revelaram que 4 questões (do questionário da Comunidade) estavam correlacionadas positivamente com o índice de Bem- Estar, Sentimentos e Emoções, e o índice de Opinião sobre a própria vida. Assim, as pessoas que acreditam que os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania, que à Comunidade Académica devem ser transmitidos conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania, que a Educação para a Cidadania é expressão do Amor e que Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual e maiores níveis de Bem-estar.

Capítulo VI: Desenho e Metodologia da Investigação

"A não-violência não pode ser definida como um método passivo ou inativo. É um movimento bem mais ativo que outros que exigem o uso das armas. A verdade e a não-violência são, talvez, as forças mais ativas de que o mundo dispõe."

Ghandi

Capítulo VI: Desenho e Metodologia da Investigação

1. Justificação da investigação

A escolha do presente estudo assenta, essencialmente, em motivações pessoais resultantes da emergência social que a problemática merece em Angola. Em 2006 iniciamos uma investigação em psicopedagogia, em Angola cujo tema foi: “O amor como força motriz do equilíbrio psico emocional e desenvolvimento da sociedade angolana”. Assim, o tema que hoje nos propomos a trabalhar é sequência do tema anterior e surge como preocupação com a maneira como nos posicionamos e nos preocupamos com no nosso país, e com o Planeta no geral.

Desde 1996 que fundamos uma Organização Não Governamental “SEAKA” que tem como objectivo o seguinte:

Em regime permanente dar assistência a crianças desamparadas, idosos e população carente, por forma a resgatarem o direito a vida e a dignidade, prestando-lhes auxílio e orientação a saber:

- a) Assegurar a convivência afectiva e familiar da criança e do idoso.
- b) Assistir, educar e amparar a criança, das carências e das enfermidades flageladoras da sociedade.
- c) Inculcar na criança a observação de valores de justiça, morais, éticos e espirituais.
- d) Proporcionar à família formação académica e profissional.
- e) Contribuir para a melhoria da saúde pública

Apresentamos, seguidamente os Projectos desenvolvidos no cumprimento dos objectivos enunciados.

1.1. Projecto Social: Casa de Caminho Andre Luiz

Em funcionamento desde 04.04. 2008, com 42 hectares de dimensão, no Município de Viana em Luanda.

Projectos desenvolvidos no período de 1999 a 2014



Ilustração 17 - Projectos desenvolvidos no período de (1999 – Abril de 2014)



Ilustração 18 - Projectos desenvolvidos no período de (2008 – Abril de 2014)



Ilustração 19 - Clínica Dr. Agostinho Neto – Consulta do Pre-Natal

As ilustrações acima mostram a nossa preocupação em participar na construção da cidadania, participar na redução da pobreza e da delinquência, através saúde, da formação académica e profissional.

Ao longo da nossa vida, fomos sentindo necessidade de participar no permanente processo civilizacional da humanidade e, particularmente na criação de uma consciência sã, da promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social, significativa da procura constante da harmonia e entendimento entre os angolanos e uma sadia interação planetária. Decidimo-nos por isso, escolher para nossa defesa de tese, o tema “A educação para a cidadania democrática em Angola. O papel da Educação para a cidadania no bem estar escolar e social.” Por julgarmos chegada a altura de cada um de nós trabalhar no sentido de criar condições para que as escolas desde o jardim de infância sejam um espaço de formação e vivência de cidadania, influenciar um pouco a positividade do pensamento angolano e planetário, em matéria do bem estar, da cidadania, conseqüentemente da concórdia, solidariedade, responsabilidade social, do desenvolvimento sustentável e da diminuição das assimetrias.

Os grandes os avanços da ciência e da tecnologia, fundamentalmente na área da informação têm participação na luta por mundo melhor, mais interactivo. Apesar do trabalho que esta sendo efectuado pela informação, Organizações Não Governamentais, pelo planeta em geral, ainda assim, as questões morais permanecem em plano secundário, quando deveriam ser vividas no quotidiano, grande parte das sociedades estão associadas a factores de agressividade, medo e do horror, onde a vida humana perde significado pela volumosa criminalidade que banalizou os mais nobres sentimentos da existência.

A exemplo dos países em guerra como o Iraque, Chechénia, países Africanos, Asiáticos, onde o tribalismo é um argumento para violência, gerando mortes a crianças e outros.

Segundo a Unicef (2006), há mais de 200 milhões de crianças com menos de cinco anos que sofrem de falta de vitamina A. Se as crianças recebessem vitamina A em quantidade suficiente, a mortalidade infantil poderia baixar cerca de 23 % e seriam evitadas deficiências graves.

O mesmo relatório esclarece que “mais de um bilhão de pessoas no nosso planeta, a água pura esta fora do seu alcance e cerca de 2,6 bilhões de pessoas não têm acesso a saneamento adequado, perto de 2 milhões de crianças morrem todos os anos de doenças relacionadas com água suja e com mau saneamento”.

Muito mais se poderia falar sobre os problemas que enfrenta a nossa humanidade, pelo que, sentimos, dentro da especialidade a que nos dedicamos, é chegado o momento, para que as ciências da educação contribuam de maneira significativa na procura de uma sociedade mais sadia com a participação de cidadãos activos com responsabilidade social e civil., através da educação para a cidadania.

2. Problema da investigação

A importância deste trabalho radica em determinar mediante um estudo descritivo, como a educação para a cidadania nas instituições escolares angolanas, disseminada nos projetos elaborados pelo Governo, podem proporcionar bem-estar social. O Bem- Estar, assume, um papel preponderante no processo de ensino aprendizagem e na qualidade de vida das populações. Assim pretendemos com esse trabalho compreender a dimensão e a importância da educação para a cidadania no crescimento do ser humano enquanto cidadão, adquirindo responsabilidade individual e social, solidariedade, amor e desenvolvendo bem-estar. Procuramos também promover a participação e vivência da cidadania; a sua integração como temática presente na formação contínua de dirigentes, responsáveis da

educação, docentes, pais e encarregados de educação e comunidade em geral.

Assim obrigamo-nos a colocar a seguinte pergunta científica:

- 1 - Será que a educação para a cidadania democrática em Angola promovida pelas instituições escolares angolanas e pelos projetos do Governo contribuem para o bem-estar social?

3. Objetivos de Investigação

Todo o trabalho de pesquisa, deve possuir objetivos bem definidos. Para orientar com precisão a filosofia do nosso estudo, traçamos os seguintes objetivos:

3.1. Objetivos Gerais

- Caracterizar o perfil sociodemográfico dos encarregados de educação ou pais, docentes e comunidade educativa de Luanda-Angola.
- Avaliar os níveis de bem-estar subjetivo.
- Compreender as relações entre as variáveis sociodemográficas e os níveis de bem – estar subjetivo.
- Avaliar a relação entre a educação para a cidadania e os níveis de bem estar subjetivo.

3.2. Objectivos Específicos

- Analisar a importância que os pais e encarregados de educação atribuem à Educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança.
- Verificar a influência que as Famílias, a Igreja, os amigos e as ONG's têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando.

- Compreender o nível de participação e envolvimento da família nas actividades educativas e de orientação propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a.
- Verificar se na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos
- Analisar se os professores ensinam e promovem o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos
- Verificar se os professores promovem, em sala de aula, a pratica da educação para a cidadania e os valores da comunidade
- Analisar se a escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando e da criança.
- Compreender se a Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Escolar e Social.
- Verificar se o Bem Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem
- Analisar se os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania
- Mostrar que se formação da Educação para a Cidadania deve iniciar no Jardim de Infância
- Verificar se a Educação para a Cidadania é expressão do Amor e de Solidariedade
- Verificar se a Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual, torna torna os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidade, mais informados acerca dos temas políticos e sociais, e mais preocupados com o bem-estar dos outros.

4. Metodologia de investigação

4.1. Metodologia

Toda a pesquisa ou investigação é construída a partir de um conjunto de passos bem estruturados. Assim a metodologia tem por objectivo apresentar todo o processo de desenvolvimento levado a cabo durante a investigação do trabalho.

O nosso trabalho enquadra-se numa metodologia descritiva e eclética pois vamos utilizar instrumentos tanto do tipo quantitativo, como é o caso do questionário, como qualitativo como é a entrevista, o grupo de discussão e as histórias da vida.

Obteremos dados a partir de uma perspectiva multifocal para contrastar os mesmos provenientes de diferentes fontes de informação, professores, alunos, directores escolares, comunidade escolar, dirigentes do Governo e comunidade em geral. Concluiremos com uma triangulação de estes instrumentos utilizados e de os dados obtidos para cimentar a validade de este trabalho de investigação.

A metodologia irá permitir compreender os processos de investigação e definir os resultados esperados no mencionado processo. Ocupa-se dos componentes objectivos da ciência já que de certa forma a “filosofia” do processo de investigação, junto com os supostos e valores que servem como base do procedimento para que o investigador possa interpretar os dados e alcançar determinadas conclusões (Hernández Pina, 1999: 6-7).

Será a própria concepção da realidade, a que vai nos situar na perspectiva qualitativa, quantitativa ou critica para estabelecer os diferentes elementos metodológicos e organizativos, elegendo aqueles que melhor se adequem à natureza da investigação e mais concretamente as finalidades que orientam toda a actividade investigadora.

Para abordar o campo de estudo pretendido é preciso escolher um “caminho” que nos aproxime, através de um procedimento científico, ao conhecimento da realidade levantada. Em nosso caso e dada a natureza dos instrumentos utilizados, questionário, entrevista e grupos de discussão, levaremos a cabo uma análise quantitativa e qualitativa que nos permita identificar e valorizar os dados obtidos, a partir dos quais se poderá conhecer a situação real do problema levantado.

Com a identificação desses dados, contaremos com os pilares fundamentais em que deverão basear-se os programas educativos para

proporcionar uma formação adequada aos alunos, estudantes, professores e comunidade em geral. De este modo, estaremos perante uma situação mais vantajosa no momento de elaborar uma proposta de melhoria racional e ajustada a realidade a um mundo mais dinâmico e globalizado.

Este trabalho de investigação o enquadrámos em levantamentos de tipo descritivo, já que tem em conta sua orientação para o presente e por sua vez, analisa o conjunto de fenómenos num momento determinado.

Fox (1981: 478), enfatiza que a utilização da aproximação descritiva na investigação quando são dadas as seguintes condições:

- b) Falta informação sobre o problema.
- c) As situações que possam gerar essa informação existam e sejam acessíveis ao investigador. Nesse sentido a maior parte dos métodos de investigação educativa são descritivos, enquanto tratam de descobrir e interpretar um fenómeno determinado no âmbito educativo.

Este mesmo autor sugere uma série de passos a seguir quando se trata de uma investigação descritiva e que nós consideramos como o fio condutor de nosso trabalho de investigação:

- Formulação do problema a investigar depois de comprovar sua adequação para ser estudado.
- Selecção do enfoque da investigação cujo processo de dimensão básica é a de descrever o problema.
- Determinação dos objectivos da investigação e a sua posterior tradução em critérios.
- Concretização dos instrumentos de recolha de dados.
- Disponibilidade de uma amostra representativa, seleccionando-a de forma adequada e pertinente.
- Selecção e análise dos dados.

Latorre, del Rincón y Amal (2003: 51), estabelece uma série de etapas no processo de investigação que consideramos oportunas e adequadas para ser enquadradas no trabalho por nós investigado:

- a) Planificação da investigação, elaborando o projecto correspondente e o desenho do fio condutor de forma sequenciada.
- b) Realização da investigação na qual são consideradas a acção de recolha e análise de dados mediante os instrumentos adequados e definidos que possibilitem a informação precisa e adequada.
- c) Comunicação das conclusões extraídas e plasmadas na redacção de um informe.

4.2. Desenho da investigação

Pretendemos levar a cabo descrições e interpretações, de modo mais detalhado possíveis, do papel da educação para a cidadania democrática no bem estar, com a finalidade de elaborar uma proposta optimista, real e de acordo com a situação actual em Angola.

O desenvolvimento de este trabalho de investigação de acordo com Rodriguez, Gil y Garcia (1996), seguirá as fases que podem determinar ou descrever o processo de investigação. Não é preciso entender as mesmas como um padrão de actuação obrigatória:

a) Gestação

Nesta primeira fase tivemos em conta uma etapa reflexiva e outra etapa de desenho que descrevemos a continuação.

- Etapa reflexiva

Em nosso caso, poderia dizer-se que o motivo que impulsionou a presente investigação foi múltiplo. Mas mesmo assim pode sintetizar-se que a motivação para analisar este trabalho, tem sido, por preocupações sociais ante as relações interpessoais, as assimetrias sociais e económicas.

- Etapa de desenho.

Nesta etapa desenhamos as actividades que vão ser levadas a cabo tendo presente o objectivo de nossa investigação.

b) Trabalho de campo

Este segundo momento se definiu pela tomada de decisões sobre a obtenção de informação que precisávamos para nosso estudo, referindo-se ao próprio campo e a recolha de dados.

Esta etapa será dividida em quatro passos:

- Acesso ao campo.
- Aprovação por parte das instituições escolares.
- Aproximação aos sujeitos protagonistas de estudo (professores, alunos e comunidade).
- Recolha de dados.

A recompilação de dados levar-se-á a cabo tendo em conta a própria natureza da investigação que temos contextualizado como descritiva e eclética ao obter informação através de observação, entrevistas e questionários.

Atendendo a Patton (1987), estabeleceremos três fases na organização para levar a cabo a entrevista:

- 1- FASE INICIAL. É aconselhável formular as perguntas de forma reflexiva que evitem a controvérsia e se centrem em comportamentos, actividades e experiências do presente.
- 2- FASE INTERMÈDIA. Implica centrar-se nas interpretações, opiniões, sentimentos e comportamentos.
- 3- FASE AVANÇADA. Consiste em tomar decisões uma vez que a entrevista tenha adquirido plena maturidade, formulando questões sobre conhecimentos e habilidades.

Facilita a confidencialidade ao ser de carácter anónimo mantendo grande respeito a intimidade permitindo uma resposta sincera.

5. Descrição da Amostra

Entende-se por amostra um subconjunto de uma população ou universo. A amostra deve ser obtida de uma população específica.

Entende-se por população ou universo, um conjunto de fenómenos estudados ou a serem estudados, tais como objectos, acontecimentos ou pessoas que apresentam uma ou mais características comuns.

A amostra deste trabalho é aleatória, num total de 1678 pessoas do género masculino e feminino, crianças, adolescentes, adultos, alunos e alunas, professores e professoras, responsáveis de instituições escolares públicas e privadas, integrantes de associações profissionais de diversas áreas, Ministérios, nos níveis, básico, médio e superior e comunidade.

Delimitamos a nossa investigação de uma forma mais aberta à Província de Luanda.

Pelo cálculo efectuado para a amostra, verificou-se que poderiam ser efectuados 385 questionários, mas tendo em conta a importância da problemática, propomo-nos a realizar 1678 questionários e 21 entrevistas, conforme a distribuição apresentada abaixo.

Tabela 39 – Cálculo da dimensão da amostra

Cálculo Amostral

Calculadora on-line

Erro amostral:	<input type="text" value="5"/> %
Nível de confiança:	<input type="radio"/> 90% <input checked="" type="radio"/> 95% <input type="radio"/> 99%
População:	<input type="text" value="7500000"/>
Percentual máximo:	<input type="text" value="50"/> %
Percentual mínimo:	<input type="text" value=""/> %
<input type="button" value="Calcular"/>	
Amostra necessária:	<input type="text" value="385"/>

Fonte : <http://www.calculoamostral.vai.la/>

Fórmula de Cálculo

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde :

n – amostra calculada

N – população

Z – variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p – verdadeira probabilidade do evento

e – erro amostral

5.1. Distribuição dos questionários e entrevistas a realizar

Tabela 40 – Número de Questionários

Questionário	Quantidade
Pais e Encarregados de Educação	578
Comunidade	578
Bem-Estar Subescala 1	522
Bem-Estar Subescala 2	
TOTAL	1.678

Tabela 41 - Número de Entrevistas

Entrevista	Quantidade
Ministros	2
Directores Nacionais	4
Directores Escolares	4
Docentes	11
TOTAL	21

5.2. Instrumentos de Recolha de dados

A recolha de dados é muito importante e deve se ter em conta que a informação pretendida esta de acordo com os objectivos que se pretende atingir.

Os instrumentos pretendidos para este estudo são:

Como instrumentos de recolha de informação utilizamos:

A) Questionário aos pais e encarregados de educação, composto pela caracterização pessoal (idade, género, grau de escolaridade, profissão, estado civil), por quatro questões de reflexão pessoal sobre a Educação para a Cidadania (através de uma escala de mínimo, médio e máximo), por duas questões de opinião pessoal sobre a relação família / escola (através de uma escala de tipo Likert de 1 - excelente a 5 – insuficiente), e por nove questões de opinião pessoal sobre a relação professores / escola, através de uma escala de concordância, de tipo likert, de 4 pontos (1 – totalmente de acordo a 4 – discordo);

B) Questionário para a comunidade, composto pela caracterização pessoal (idade, género, grau de escolaridade, profissão e estado civil) e por catorze questões de reflexão pessoal sobre a Educação para a Cidadania em contexto escolar;

C) Escala de Bem-Estar Subjectivo (EBES) de Albuquerque A. S. e Tróccoli B. T. (2004). Trata-se de uma versão traduzida para Português e adaptada para a população brasileira. A EBES contempla a SUB-ESCALA 1, composta por quarenta e sete adjetivos para descrever diferentes sentimentos e emoções, às quais os inquiridos deram resposta através da escala tipo Likert de 5 pontos (1 – nem um pouco a 5 – extremamente) e a SUB-ESCALA 2, composta por quinze frases, sobre a própria vida dos inquiridos, para as quais se solicitou que formulassem a sua opinião através de uma escala de concordância, de tipo Likert, de 5 pontos (1 – discordo plenamente a 5 – concordo plenamente). A EBES mensura os três maiores componentes do bem-estar subjetivo definidos na literatura: satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. A BES apresenta boas qualidades métricas, análise dos componentes principais e a análise fatorial (extração dos eixos principais - PAF e rotação oblímin) revelaram os três fatores esperados: afeto positivo (21 itens, explicando 24,3% da variância, alfa = 0,95); afeto negativo (26 itens, 24,9% da variância, alfa = 0,95) e satisfação-insatisfação com a vida (15 itens, 21,9% da variância, alfa = 0,90). Juntos, os três fatores explicaram 44,1 % da variância

total do construto. Os 69 itens da EBES foram analisados pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). Os resultados demonstraram validade de construto da EBES (Albuquerque e Tróccoli, 2004).

D) Entrevistas com Dirigentes, Docentes e Responsáveis Institucionais.

Foi obtido, para todos os questionários, o consentimento informado para participar, com garantia de confidencialidade e anonimato das respostas dadas.

Anexo I - Guião de entrevista para aos Professores desde o nível primário ao superior

Anexo II - Entrevista aos Dirigentes

Anexo III - Entrevista aos Responsáveis da Educação

Anexo IV - Entrevista com os docentes

Anexo V –Questionários aos Pais e Encarregados de Educação

Anexo VI - Questionários à Comunidade

Anexo VII - Escala De Bem Estar Subjectivo (EBES), Subescala

Anexo VII - Escala De Bem Estar Subjectivo (EBES), Sub escala 2

6. Procedimentos: Técnicas Quantitativas e Qualitativas

A recolha de dados levar-se-á a cabo tendo em conta a própria natureza da investigação que temos contextualizado como descritiva e eclética ao obter informação através: Observação, Entrevistas, Grupos e Questionários.

Tendo em conta que os dois métodos qualitativos e quantitativos são complementares, neste trabalho utilizaremos uma metodologia mista.

No tocante a Quantitativa, obteremos informação através da elaboração de um questionário para o efeito como técnica mais utilizada na investigação educativa, segundo (Fox, 1981), (Kerlinger, 1981), (Cohen y Manion, 1990), (Colas y Buendia, 2001) já que seu objectivo é obter informação de uma forma sistemática e ordenada através das variáveis que intervêm na investigação.

Buendia Eisman (2001: 123-124), define o questionário como uma técnica de recolha de dados de maior utilidade para a investigação através de questionários. Considerado como um instrumento de carácter quantitativo que oferece de forma rápida e geral uma visão global obtido através de dados numéricos e que permite conhecer o que fazem, opinam e pensam os questionados através das perguntas realizadas por escrito para o efeito e que inclusive podem ser respondidas sem a presença do questionador.

Considerando as próprias limitações que o questionário defende temos centrado mais nas vantagens que envolve a utilização de este instrumento e que de uma forma concreta são avaliados por autores como Mun y Drever (1995):

- Oferece informação estandardizada. Todos os entrevistados respondem as mesmas perguntas, a comparação entre elas é muito valiosa.
- Poupa tempo, já que contribui a realização a um mesmo tempo da indagação sobre o mesmo fenómeno aplicando-se a um grande número de pessoas a mesma vez e respondendo os itens no momento mais adequado a vez que facilita a análise estatística das respostas.

Ao passo que a técnica qualitativa explora e estimula os entrevistados, dando lhes possibilidade de raciocinarem e responderem livremente de acordo com o tema em análise, utiliza se quando se pretende obter a perceção sobre a natureza geral do problema. Utilizaremos: a observação directa e a entrevista.

Para levar a cabo esta técnica de investigação, consideramos uma série de critérios que podem ser significativos em nosso trabalho de investigação (idade, sexo, nível socioeconómico e cultural, etc.).

A Observação em que o investigador participa e pretende estudar o fenómeno em maior profundidade, fez-nos sentir a necessidade de trabalhar

neste tema. É utilizada durante os nossos trabalhos de apoio a população, visitas as famílias, a análise dos desequilíbrios emocionais de todas as matizes. A sua importância é capital para o trabalho e sobretudo, à compreensão da natureza do mesmo.

A entrevista, segundo (Morgan, 1988) “é uma conversa intencional geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.”

O enfoque através do qual esta técnica pode ser levada a cabo por parte do investigador, enquadrando em uma abordagem não directa já que obtemos a informação de uma forma natural e espontânea situando o sujeito em sua sequencia temporal e pessoal no qual ele mesmo vai narrando suas vivências, experiências e demais aspectos relativos a sua vida profissional que serão interpretadas para ser analisadas.

Devido a importância das duas técnicas apresentamos um quadro que nos permite ter uma ideia comparativa das mesmas.

Tabela 42 - Tipo de abordagens

QUANTITATIVA	QUALITATIVA
Abordagem das ciências naturais	Abordagem da etnologia e da comunicação
A preocupação é a objectividade	Essa preocupação é secundária
Lógica da verificação	Lógica da descoberta
O contexto é colocado	A priori, tudo pode ser significativo
O controle a priori das variáveis	O contexto é apreendido
Procedimentos codificados e fixados	O controle a posteriori das variáveis
	Procedimentos variáveis

Fonte :Tabela adaptada de Dictionnaire des méthodes qualitatives em sciences humaines et sociales, segundo Armand Colin (1996)

Capítulo VII: Tratamento e Análise dos Resultados

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda.

Comenius

Capítulo VII: Tratamento e Análise dos Resultados

A interpretação, mensuração e tratamento dos dados obtidos através do método Quantitativo (Questionários), far-se-á recorrendo à utilização do software PASW SPSS, versão 20.0 para Windows, da IBM, assim como os dados Qualitativos (Entrevistas) serão analisadas recorrendo ao Programa MAXQDA.

Relativamente à informação recolhida através do método Qualitativo (Entrevistas), utilizar-se-á parte das mesmas para suportar e justificar os dados estatísticos apurados.

Diversos investigadores advertiram para o excesso de confiança depositado na informação quantitativa (Gould & Krane, 1992; Martens, 1987) e encorajaram o recurso a abordagens qualitativas na investigação.

De facto, de um modo geral, as investigações que recorreram a metodologias qualitativas (análise de conteúdo de entrevistas; ex: Gould et al., 1992; Gould, Eklund et al., 1993;), a metodologias quantitativas (análises das respostas a questionários de auto-avaliação; ex: Cruz, 1994, 1996a; Mahoney et al., 1987), ou aos dois métodos em simultâneo (ex: Orlick & Partington, 1988), geraram resultados consistentes e semelhantes. Nesta área, enquanto os estudos quantitativos se centraram na identificação dos sintomas, este género de abordagem tem sido usada preferencialmente com o intuito de elucidar as causas/fontes de ansiedade.

1. Apresentação e Análise dos Resultados Quantitativos

1.1. Análise Sócio-demográfica dos Pais e Encarregados de Educação

Tabela 43 – Idade dos inquiridos

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem	
			Acumulada	
16	3	,5	,5	,5
17	5	,9	1,4	1,4
18	11	1,9	3,3	3,3
19	9	1,6	4,8	4,8
20	28	4,8	9,7	9,7
21	14	2,4	12,1	12,1
22	20	3,5	15,6	15,6
23	28	4,8	20,4	20,4
24	19	3,3	23,7	23,7
25	17	2,9	26,6	26,6
26	25	4,3	31,0	31,0
27	30	5,2	36,2	36,2
28	16	2,8	38,9	38,9
29	21	3,6	42,6	42,6
30	28	4,8	47,4	47,4
31	13	2,2	49,7	49,7
32	13	2,2	51,9	51,9
33	14	2,4	54,3	54,3
34	15	2,6	56,9	56,9
35	16	2,8	59,7	59,7
36	20	3,5	63,1	63,1
37	13	2,2	65,4	65,4
38	14	2,4	67,8	67,8
39	14	2,4	70,2	70,2
40	19	3,3	73,5	73,5
41	5	,9	74,4	74,4
42	13	2,2	76,6	76,6
43	4	,7	77,3	77,3
44	5	,9	78,2	78,2
45	15	2,6	80,8	80,8
46	11	1,9	82,7	82,7
47	9	1,6	84,3	84,3
48	14	2,4	86,7	86,7
49	9	1,6	88,2	88,2
50	11	1,9	90,1	90,1
51	8	1,4	91,5	91,5

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

52	10	1,7	93,3
53	13	2,6	95,5
54	2	,3	95,8
55	4	,7	96,5
56	2	,3	96,9
58	7	1,2	98,1
59	2	,3	98,4
60	2	,3	98,8
61	3	,5	99,3
62	2	,3	99,7
64	1	,2	99,8
74	1	,2	100,0
Total	578	100,0	

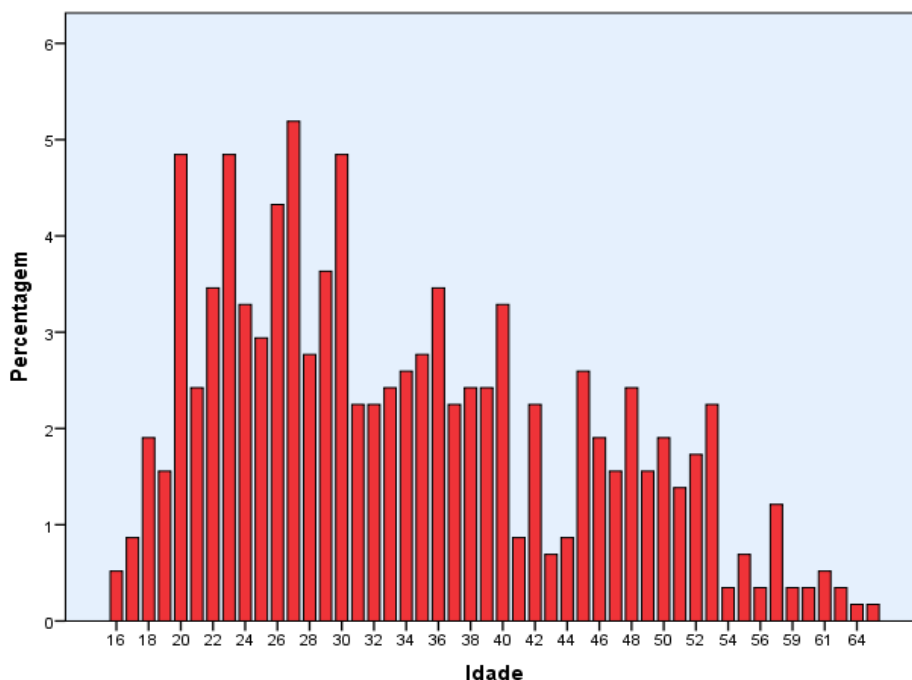


Gráfico 6 – Idade dos inquiridos

A idade média dos elementos da amostra situa-se nos 33,95 anos com desvio padrão de 11,17 anos, indiciando alguma dispersão nas idades dos inquiridos. De referir que o mais novo apresenta 16 anos e o mais idoso 74 anos.

Se analisarmos a idade dos inquiridos em classes etárias, podemos concluir que 51,9% dos pais e encarregados de educação têm até 32 anos.

Tabela 44 – Idade em classes dos inquiridos

Género	Frequência	Percentagem
Até 25 anos	154	26,6
26 a 32 anos	146	25,3
33 a 42 anos	143	24,7
Mais de 42 anos	135	23,4
Total	578	100,0

Torna-se interessante fazer ainda uma comparação entre os elementos do género masculino e feminino, quanto à variável idade (tabela 45).

Tabela 45 – Idade em classes dos inquiridos, por género

		Género		Total	
		Masculino	Feminino		
Idade em Classes	Até 25 anos	Frequência	101	53	154
		% do Total	17,5%	9,2%	26,6%
	26 a 32 anos	Frequência	88	58	146
		% do Total	15,2%	10,0%	25,3%
	33 a 42 anos	Frequência	77	66	143
		% do Total	13,3%	11,4%	24,7%
	Mais de 42 anos	Frequência	73	62	135
		% do Total	12,7%	10,8%	23,4%
	Total	Frequência	339	239	578
		% do Total	58,7%	41,3%	100,0%

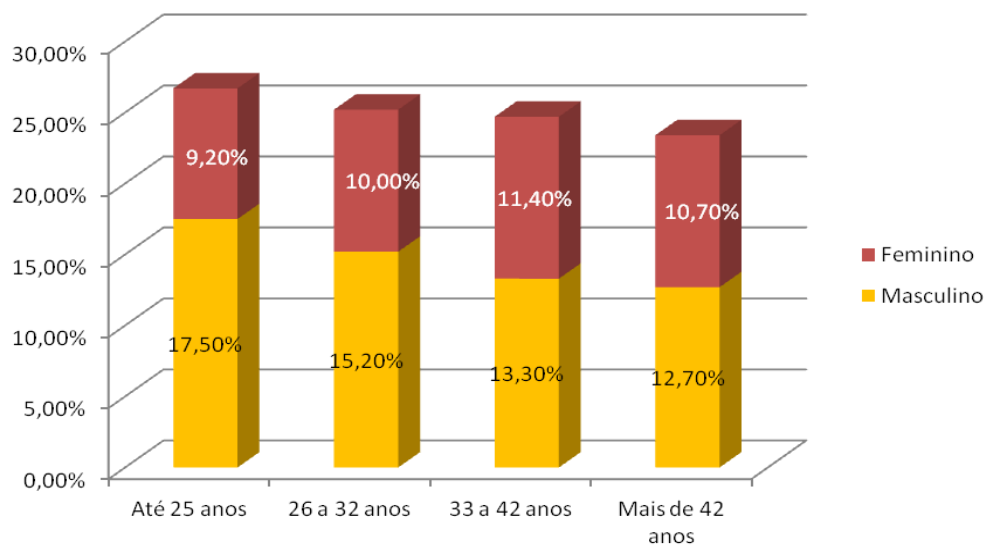


Gráfico 7 – Idade em classes dos inquiridos

Assim, verificamos que quanto ao grupo de elementos masculinos, o maior número situa-se até aos 25 anos (17,5%), enquanto no grupo de elementos femininos, é entre os 33 e os 42 anos que se encontra a maior parte dos inquiridos (11,4%), como se constata na Gráfico 7.

Tabela 46 – Género dos inquiridos

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	339	58,7
Feminino	239	41,3
Total	578	100,0

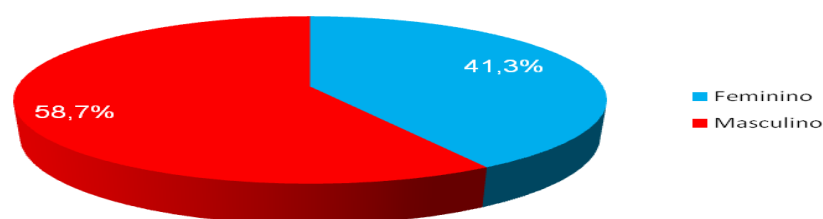


Gráfico 8 - Género dos inquiridos

Através da tabela 46, podemos verificar que a maior parte dos elementos da amostra (58,7%) pertencem ao género masculino, enquanto os restantes 41,3% são do género feminino.

Tabela 47 – Grau de Escolaridade dos inquiridos

Grau Escolaridade	Frequência	Percentagem
1º Nível	45	7,8
1º Ciclo	84	14,5
2º Ciclo	195	33,7
Bacharelato	58	10,0
Licenciatura	161	27,9
Mestrado	12	2,1
Doutoramento	10	1,7
Outro	13	2,3
Total	578	100,0

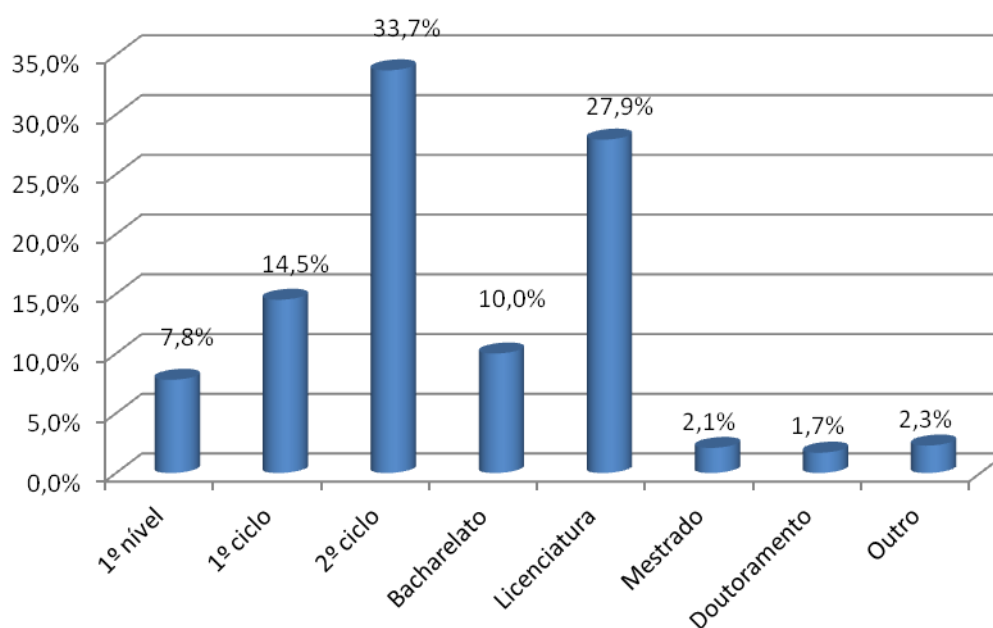


Gráfico 9 – Grau de Escolaridade dos inquiridos

Quando analisado o grau de escolaridade dos pais e encarregados de educação, verificámos que 33,7% têm o 2º Ciclo, 27,9% possuem Licenciatura e 14,5% têm apenas o 1º Ciclo. Relativamente a Bacharelato afirmaram possuir, cerca de 10%, enquanto 7,8% têm o 1º Nível. Os restantes 7,1% são repartidos por elementos que têm o Mestrado, o Doutoramento e outra graduação.

Tabela 48 – Profissão dos inquiridos

Profissão	Frequência	Percentagem
Prof. conta de outrem	35	6,1
Prof. conta própria	26	4,5
Não legalizado	9	1,6
Agricultura	5	,9
Saúde	45	7,8
Educação	200	34,6
Militar / Polícia	33	5,7
Funcionário Público	102	17,6
Comércio	14	2,4
Indústria	14	2,4
Doméstica	53	9,2
Outro	42	7,3
Total	578	100,0

A profissão mais representativa, dos pais e encarregados de educação, é ao nível da educação (34,6%). Cerca de 17,6% afirmaram ser funcionários públicos e 9,2% domésticas. As outras profissões, apresentadas na tabela 48, repartem os restantes 38,6%.

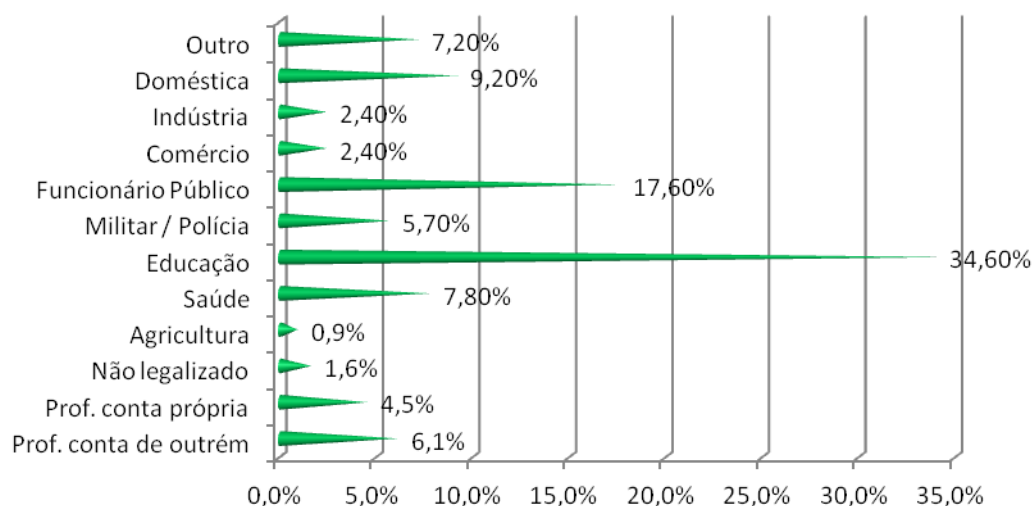


Gráfico 10 – Profissão dos inquiridos

Tabela 49 – Estado Civil dos inquiridos

Estado Civil	Frequência	Percentagem
Solteiro(a)	315	54,5
Casado(a)	135	23,4
União de Facto	88	15,2
Divorciado(a)	16	2,8
Viúvo(a)	24	4,2
Total	578	100,0

Cerca de 54,5% dos inquiridos referiram ser solteiro(a)s, enquanto 23,4% casado(a)s. Os restantes 22,1% dizem respeito a pais e encarregados de educação na situação de União de Facto, Divorciado(a)s e Viúvo(a)s (tabela 49).

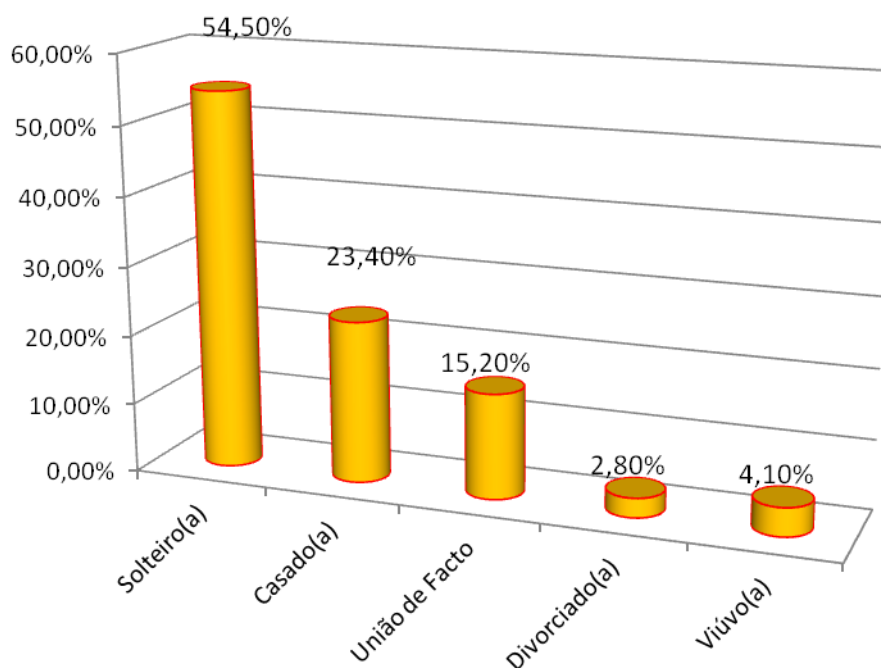


Gráfico 11 – Estado Civil dos inquiridos

1.2. Análise Estatística dos Questionários aos Pais e Encarregados de Educação

Tabela 50 – Importância que atribui à Educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança

	Frequência	Porcentagem
Máxima	394	68,2
Média	151	26,1
Mínima	33	5,7
Total	578	100,0

Quando questionados acerca da importância que os pais e encarregados de educação atribuem à educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança, cerca de 68,2% dos mesmos afirmaram dar importância máxima, 26,1% uma importância média e os restante 5,7% uma importância mínima.

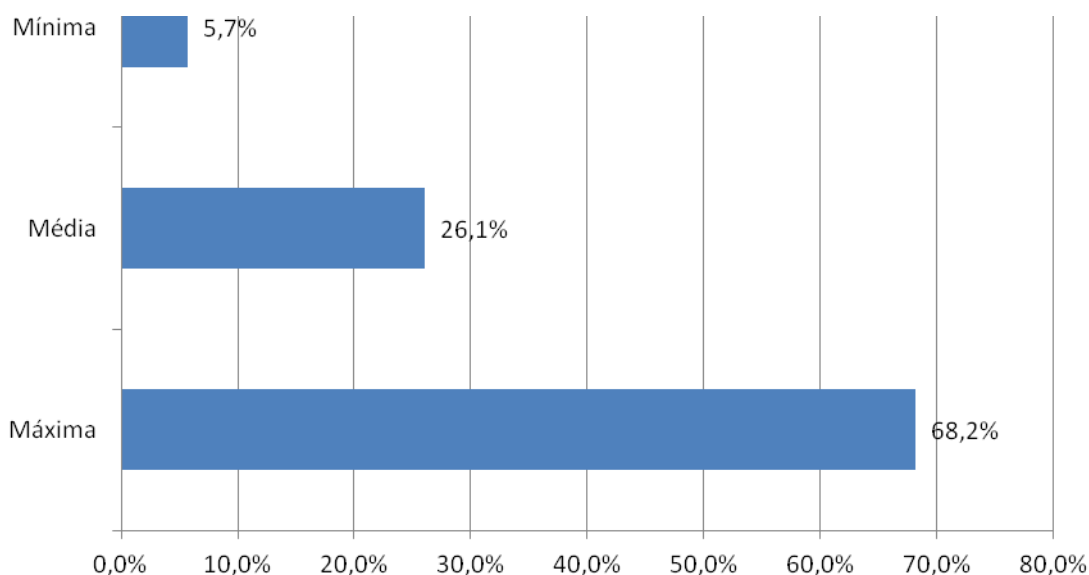


Gráfico 12 – Importância que atribui à Educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança

Tabela 51 – Valorização e esforço da família no sentido da formação de valores pessoais e sociais

	Frequência	Percentagem
Máxima	340	58,8
Média	193	33,4
Mínima	45	7,8
Total	578	100,0

Na tabela 51, verificamos que 58,8% dos elementos inquiridos deram um nível máximo à valorização e esforço da família, no sentido da formação de valores pessoais e sociais. Cerca de 33,4% deram um nível médio e apenas 7,8% dão um pontuação mínima a este item.

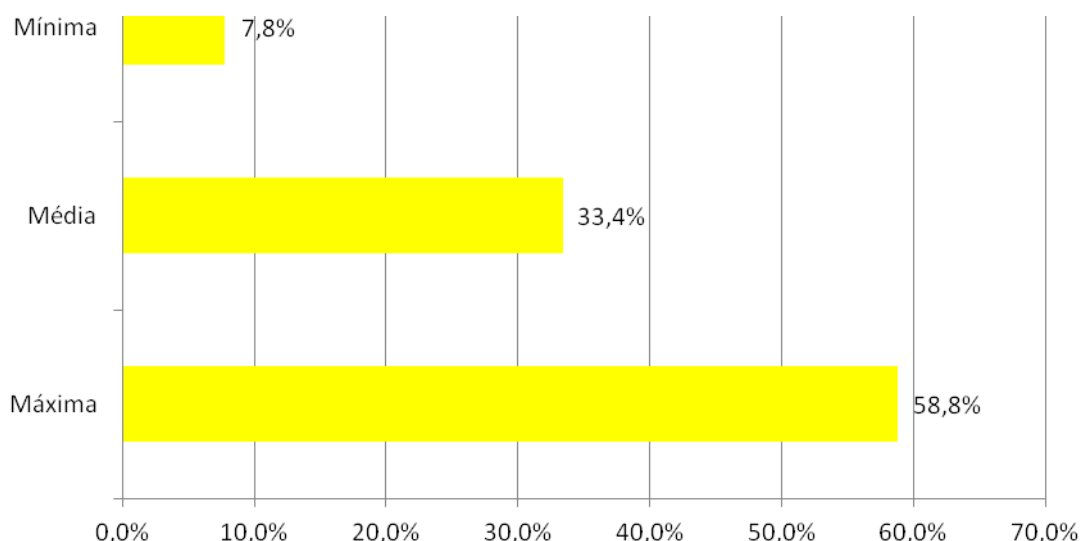


Gráfico 13 – Valorização e esforço da família no sentido da formação de valores pessoais e sociais

Tabela 52 – Valorização e esforço da escola no sentido da promoção do desenvolvimento da educação para a cidadania do educando

	Frequência	Porcentagem
Máxima	300	51,9
Média	217	37,5
Mínima	61	10,6
Total	578	100,0

Através da tabela 52, podemos observar que 51,9% dos inquiridos, valorizam bastante o esforço da escola, no sentido da promoção do desenvolvimento da educação para a cidadania do educando. Apenas 10,6% valoriza de forma mínima este esforço.

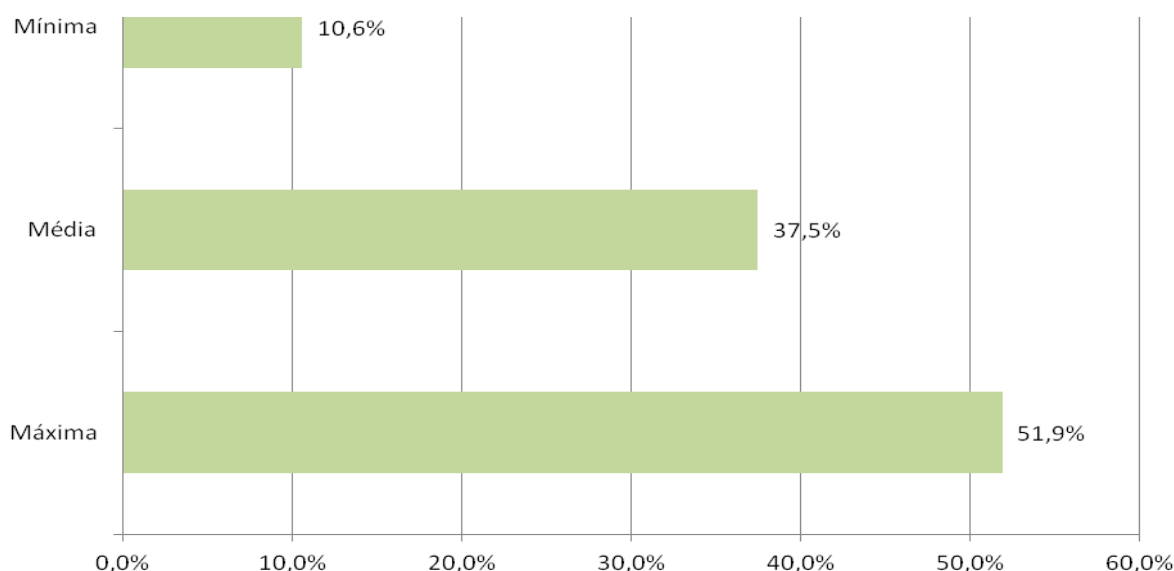


Gráfico 14 – Valorização e esforço da escola no sentido da promoção do desenvolvimento da educação para a cidadania do educando

Tabela 53 – Influência que as Famílias têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

	Frequência	Porcentagem
Máxima	359	62,1
Média	167	28,9
Mínima	52	9,0
Total	578	100,0

Relativamente à influência que as famílias têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, concluímos que a larga maioria dos inquiridos (62,1%), referiu que de facto as famílias

influenciam bastante na educação dos direitos humanos, sendo que apenas 9% refere o contrário, ou seja, que essa influência é mínima.

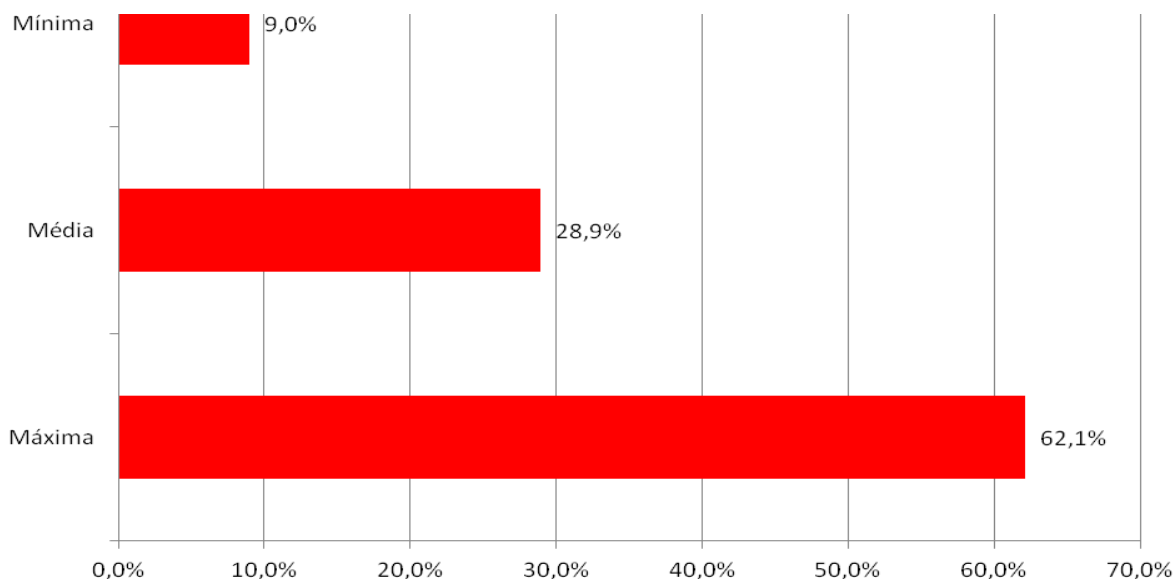


Gráfico 15 – Influência que as Famílias têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

Tabela 54 – Influência que as Escolas têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

	Frequência	Porcentagem
Máxima	349	60,4
Média	198	34,3
Mínima	31	5,3
Total	578	100,0

Em seguida, questionou-se os pais e encarregados de educação acerca da influência que as escolas têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, tendo 60,4% dos mesmos afirmado que essa influência era máxima. Apenas 5,3% a classificaram como mínima.

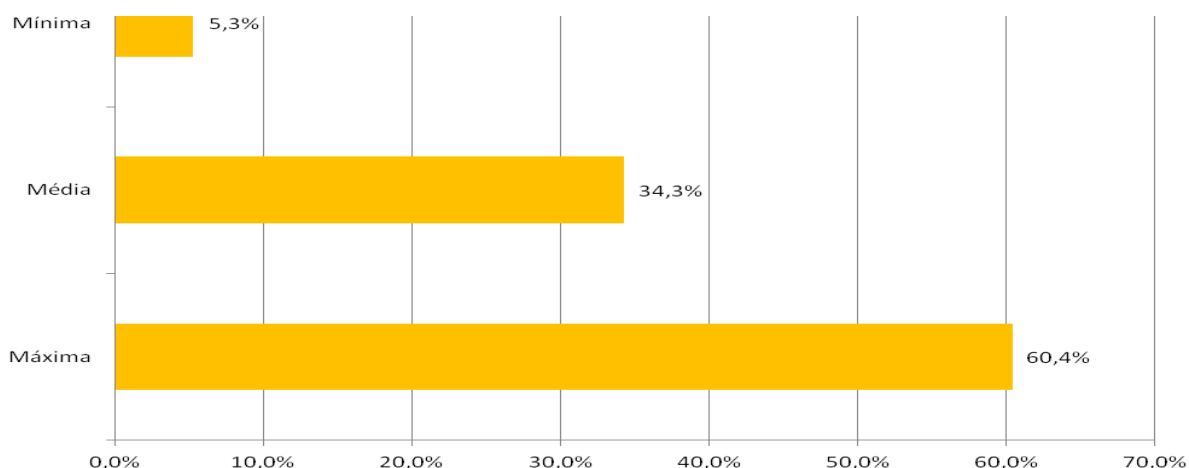


Gráfico 16 – Influência que as Escolas têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

Tabela 55 – Influência que os Media (TV, Rádio, Jornais, Vídeos,...) têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

	Frequência	Porcentagem
Máxima	215	37,2
Média	250	43,3
Mínima	113	19,5
Total	578	100,0

Refira-se que 46,3% dos pais e encarregados de educação são da opinião de que existe uma média influência dos Media (TV, Rádio, Jornais e Vídeos entre outros), na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando. De seguida, cerca de 37,2% ponderaram essa influência como máxima, sendo que apenas 19,5% referiram tratar-se de uma mínima influência.

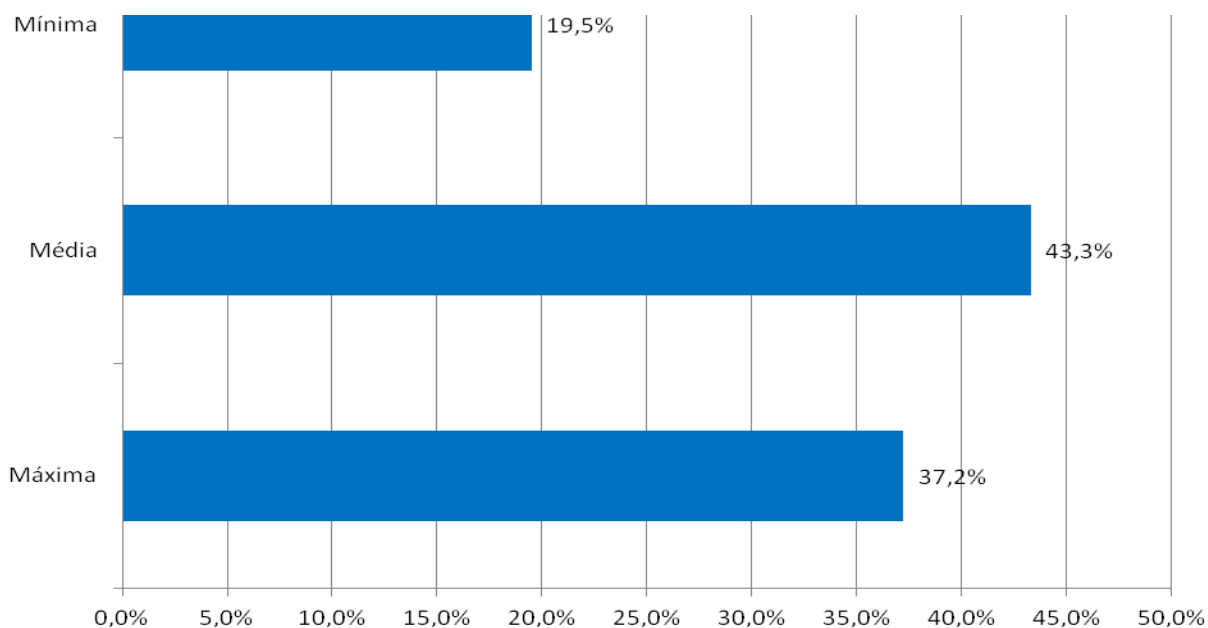


Gráfico 17 – Influência que os Media (TV, Rádio, Jornais, Vídeos,...) têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

Tabela 56 – Influência que a Igreja tem na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

	Frequência	Porcentagem
Máxima	351	60,7
Média	170	29,4
Mínima	57	9,9
Total	578	100,0

Na tabela 56, verificamos que 60,7% dos inquiridos são da opinião de que a Igreja tem uma forte influência na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando. Já cerca de 29,4% dos mesmos refere que essa influência é média, enquanto 9,9% a classifica como mínima.

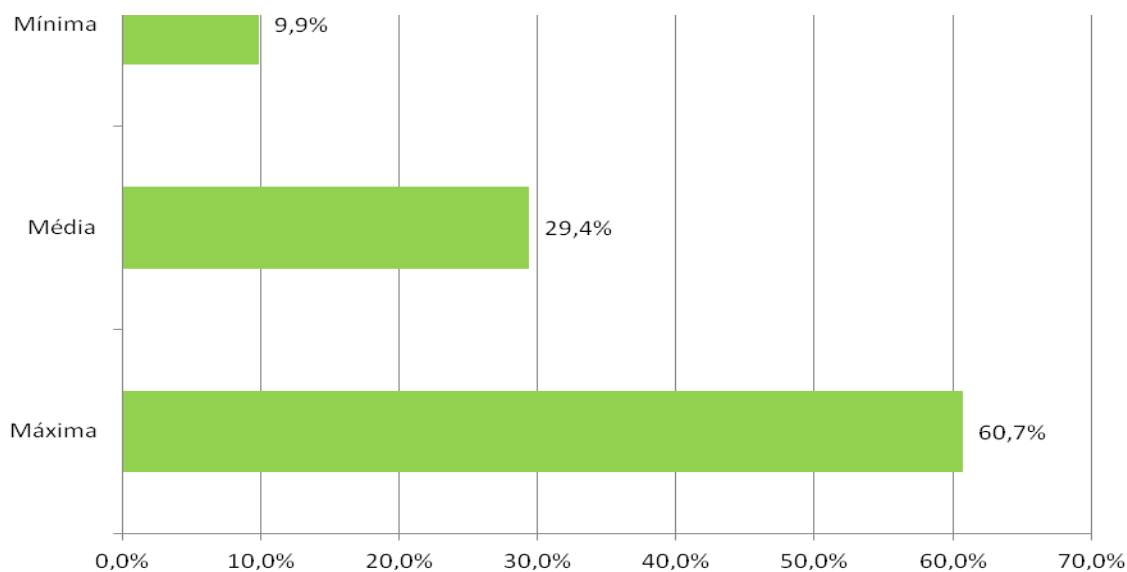


Gráfico 18 – Influência que a Igreja tem na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

Tabela 57 – Influência que os Amigos têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

	Frequência	Porcentagem
Máxima	171	29,6
Média	223	38,6
Mínima	184	31,8
Total	578	100,0

Como se observa no Gráfico 19, os inquiridos classificaram a influência que os amigos têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, de forma bastante homogênea. Mesmo assim, cerca de 38,6% classificaram essa influência como média, 31,8% como mínima e 29,6% como máxima.

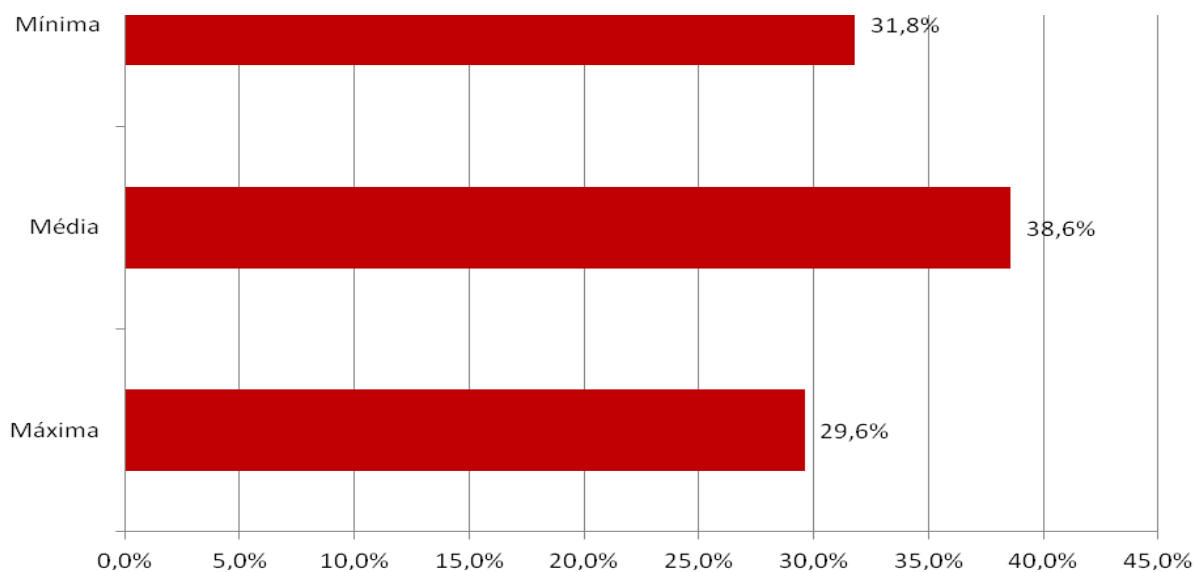


Gráfico 19 – Influência que os Amigos têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

Tabela 58 – Influência que os Organismos juvenis têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

	Frequência	Porcentagem
Máxima	170	29,4
Média	282	48,8
Mínima	126	21,8
Total	578	100,0

Apresenta-se na tabela 58 a opinião dos pais e encarregados de educação acerca da influência que os organismos juvenis têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando. Assim, cerca de 48,8% classificou essa influência como média, cerca de 29,4% como máxima e apenas 21,8% como mínima.

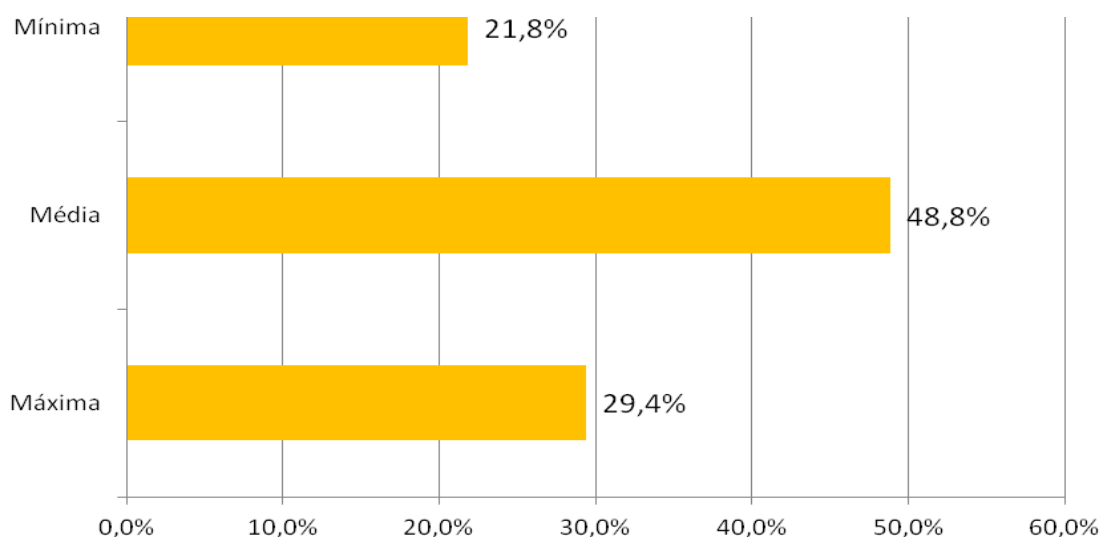


Gráfico 20 – Influência que os Organismos juvenis têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

Tabela 59 – Influência que os Organismos não governamentais têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

	Frequência	Porcentagem
Máxima	152	26,3
Média	244	42,2
Mínima	182	31,5
Total	578	100,0

Relativamente à influência que os organismos não governamentais têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, cerca de 42,2% dos pais e encarregados de educação referiram que essa influência era média, enquanto 31,5% disseram que era mínima e apenas 26,3% a classificaram como máxima.

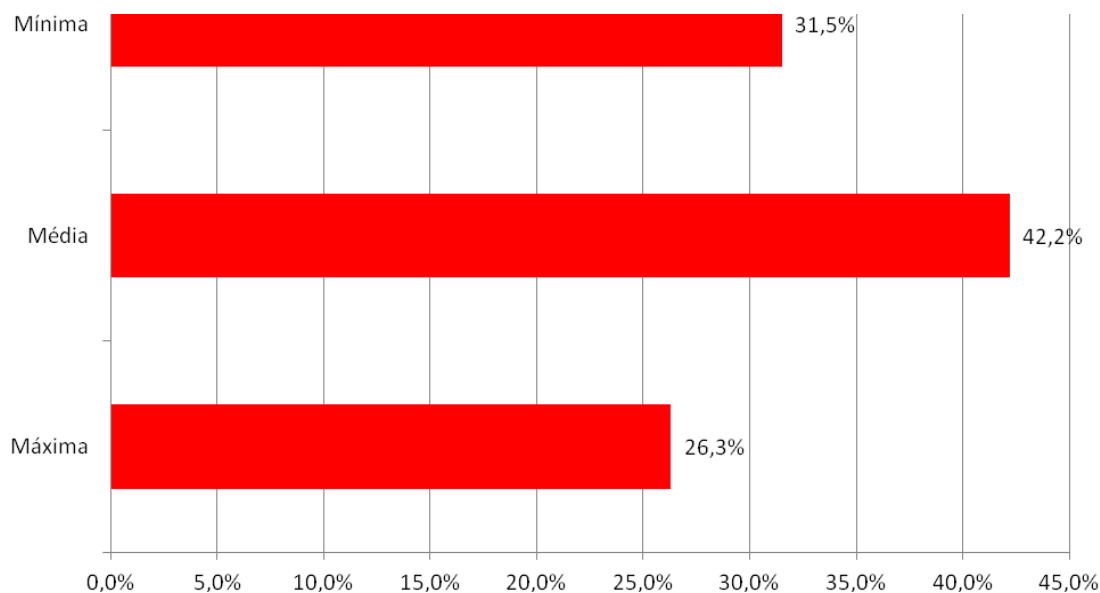


Gráfico 21 – influência que os Organismos não governamentais têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando

Tabela 60 – Participação e envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a

	Frequência	Porcentagem
Excelente	175	30,3
Muito bom	108	18,7
Bom	83	14,4
Regular	123	21,3
Insuficiente	89	15,3
Total	578	100,0

Através da tabela 60, podemos verificar que 30,3% dos inquiridos classificaram de excelente a participação e envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a. Cerca de 21,3% referiram que essa participação e envolvimento é regular. Apenas 14,4% afirmaram que essa participação é boa.

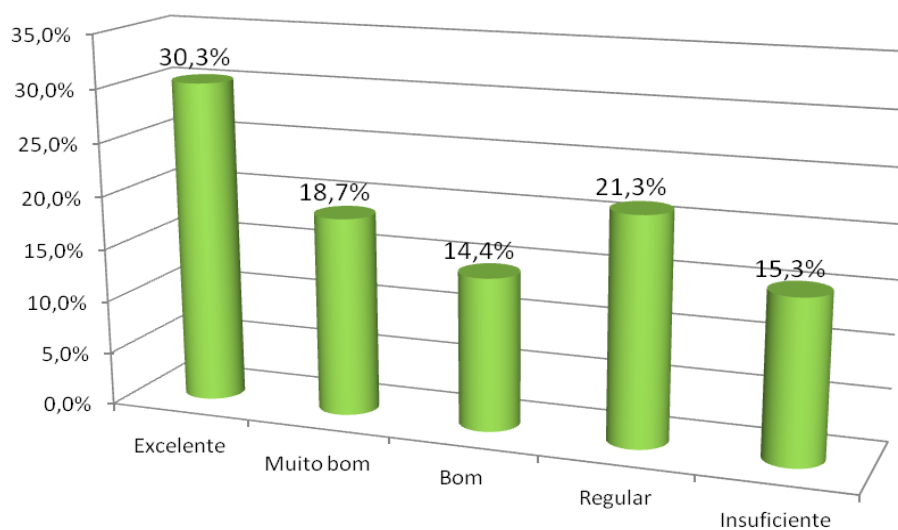


Gráfico 22 – Participação e envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a

Tabela 61 – Participação e envolvimento da família nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos

	Frequência	Porcentagem
Excelente	121	20,9
Muito bom	148	25,6
Bom	102	17,6
Regular	123	21,3
Insuficiente	84	14,6
Total	578	100,0

Relativamente à participação e envolvimento da família nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos, 25,6% dos inquiridos classificaram-na como muito bom, 21,3% como regular e 20,9% como excelente. Apenas 14,6% referiu que essa participação é insuficiente.

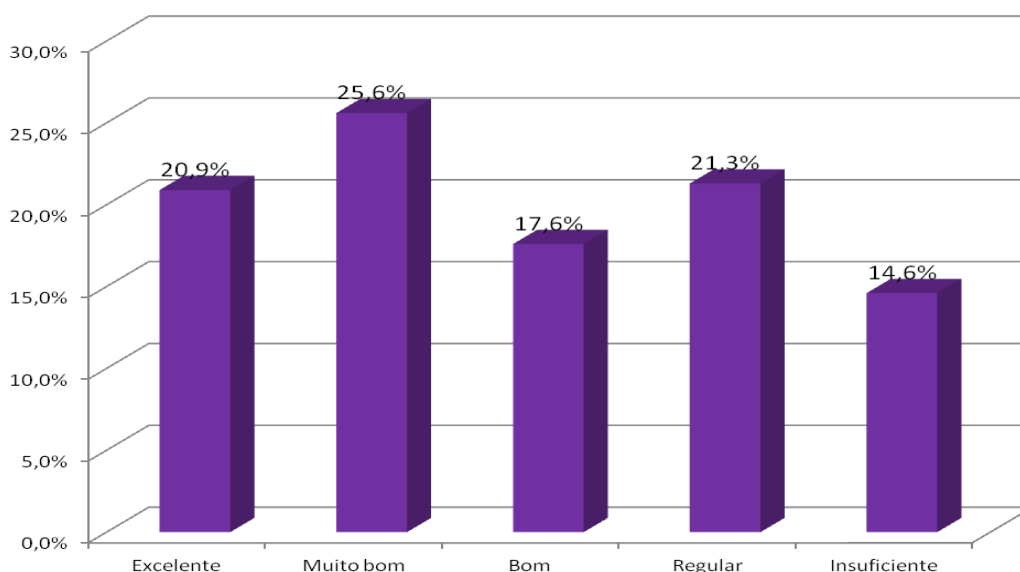


Gráfico 23 – Participação e envolvimento da família nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos

Tabela 62 – Os professores têm o dever de promover o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos

	Frequência	Percentagem
Totalmente de acordo	341	60,0
Concordo	208	36,0
Não tenho a certeza	21	3,6
Discordo	8	0,4
Total	578	100,0

No Gráfico 24, verificamos que 60% dos pais e encarregados de educação, estão totalmente de acordo com o facto dos professores terem o dever de promover o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos. Cerca de 36% concordam, 3,6% não têm a certeza e apenas 0,4% discordam.

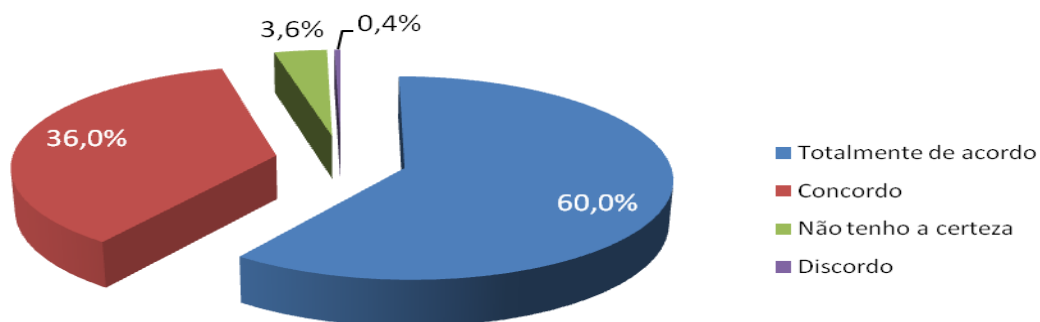


Gráfico 24 – Os professores têm o dever de promover o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos

Tabela 63 – Os professores devem promover bons exemplos de educação para a cidadania para os alunos

	Frequência	Porcentagem
Totalmente de acordo	344	59,5
Concordo	220	38,1
Não tenho a certeza	10	1,7
Discordo	4	,7
Total	578	100,0

Verificamos na tabela 63, que 59,5% dos pais e encarregados de educação são de opinião que os professores devem promover bons exemplos de educação para a cidadania para os alunos. Cerca de 38,1% concordam com a referida promoção, enquanto apenas 0,4% discordam.

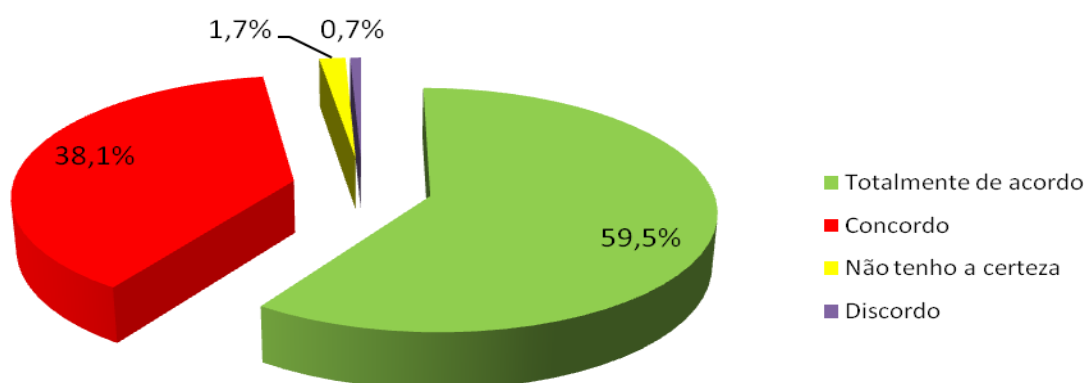


Gráfico 25 – Os professores devem promover bons exemplos de educação para a cidadania para os alunos

Tabela 64 – Os professores têm o direito de ensinar aos seus alunos os princípios e valores da educação para a cidadania, largamente aceites pela sociedade

	Frequência	Percentagem
Totalmente de acordo	267	46,2
Concordo	259	44,8
Não tenho a certeza	32	5,5
Discordo	20	3,5
Total	578	100,0

Na tabela 64, observamos que 46,2% dos inquiridos concordam totalmente com o direito que os professores têm de ensinar aos seus alunos, os princípios e valores da educação para a cidadania, largamente aceites pela sociedade. Cerca de 44,8% concordam com este direito e apenas 3,5% discordam.

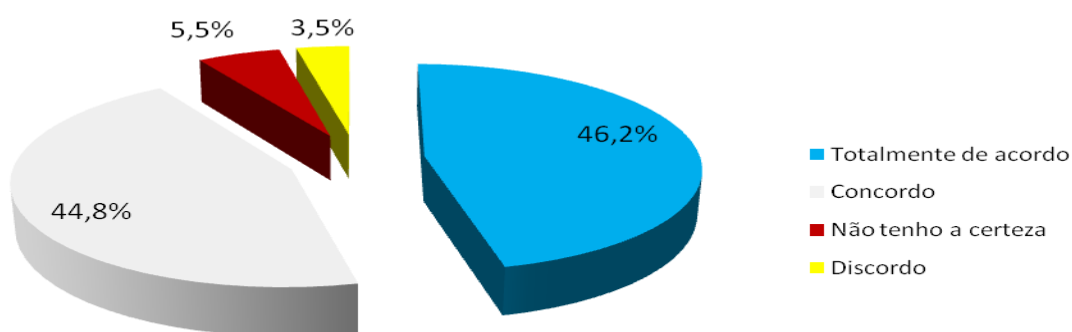


Gráfico 26 – Os professores têm o direito de ensinar aos seus alunos os princípios e valores da educação para a cidadania, largamente aceites pela sociedade

Tabela 65 – Os professores devem promover, na sala de aula, a prática da educação para a cidadania

	Frequência	Percentagem
Totalmente de acordo	260	45,0
Concordo	268	46,4
Não tenho a certeza	40	6,9
Discordo	10	1,7
Total	578	100,0

No Gráfico 27, podemos observar que 91,4% dos pais e encarregados de educação estão totalmente de acordo e de acordo com o facto dos professores deverem promover, na sala de aula, a prática da educação para a cidadania. Apenas 1,7% dos inquiridos discordaram.

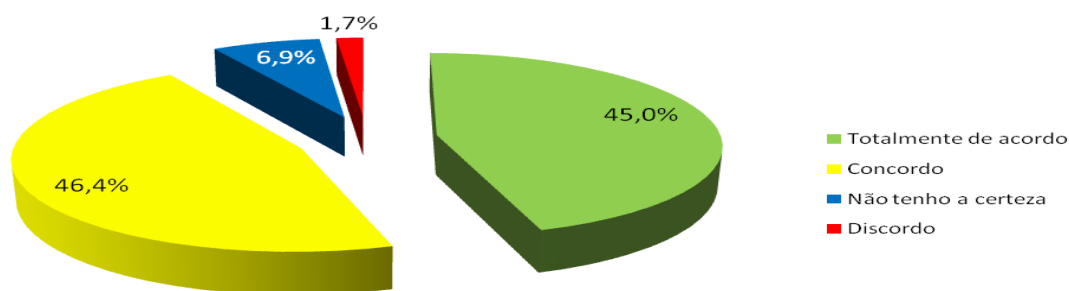


Gráfico 27 – Os professores devem promover, na sala de aula, a pratica da educação para a cidadania

Os professores devem promover, na sala de aula, os valores da comunidade

Tabela 66 – Os professores devem promover, na sala de aula, os valores da comunidade

	Frequência	Percentagem
Totalmente de acordo	184	31,8
Concordo	298	51,6
Não tenho a certeza	69	11,9
Discordo	27	4,7
Total	578	100,0

51,6% dos pais e encarregados de educação estão de acordo com o facto dos professores deverem promover, na sala de aula, os valores da comunidade. Cerca de 31,8% concordam totalmente com esta promoção dos valores da comunidade. Apenas 4,7% dos inquiridos discordam com tal facto.

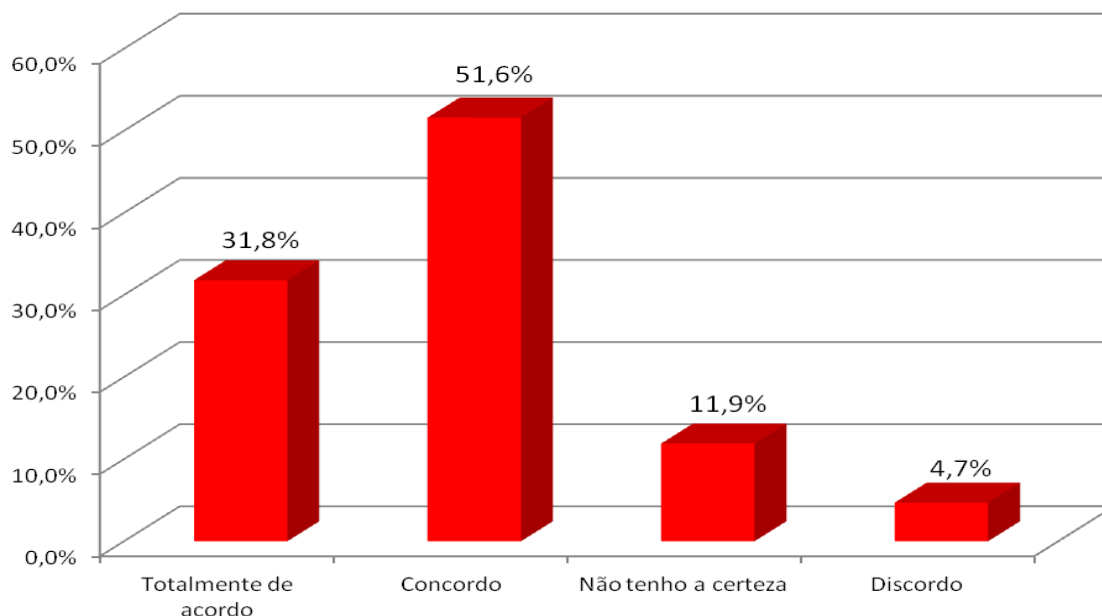


Gráfico 28 – Os professores devem promover, na sala de aula, os valores da comunidade

Tabela 67 – Na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos

	Frequência	Porcentagem
Totalmente de acordo	58	10,0
Concordo	130	22,5
Não tenho a certeza	220	38,1
Discordo	170	29,4
Total	578	100,0

Através da tabela 67, verificamos que 38,1% não têm uma opinião formada quanto ao facto da maior parte dos casos, os professores de hoje não serem bons exemplos para os seus alunos. Cerca de 29,4% discordam com esta temática, enquanto 32,5% manifestaram a sua total concordância ou concordância.

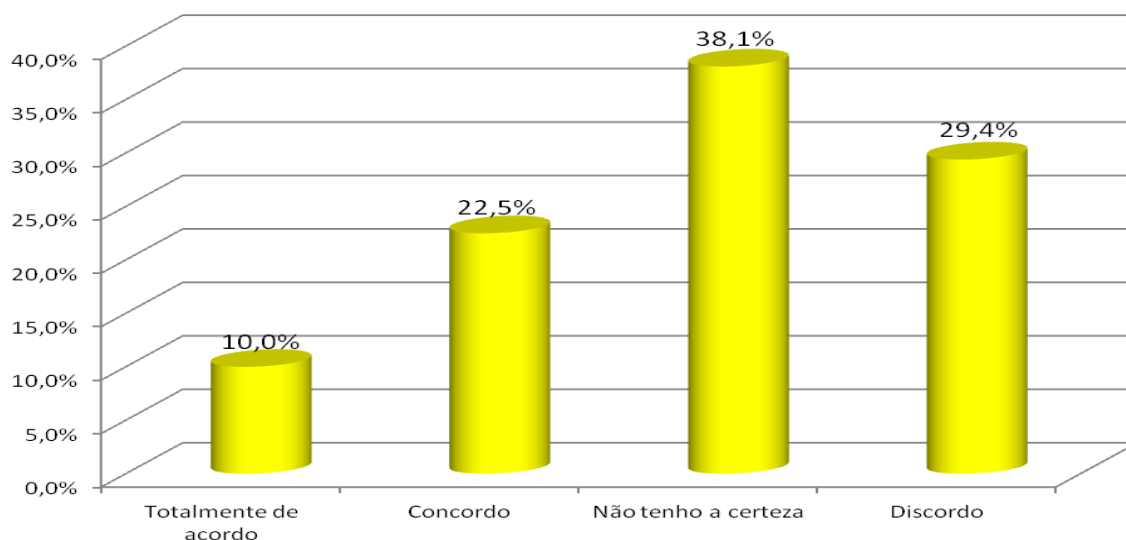


Gráfico 29 – Na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos

Tabela 68 – A escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando

	Frequência	Percentagem
Totalmente de acordo	107	18,5
Concordo	227	39,3
Não tenho a certeza	145	25,1
Discordo	99	17,1
Total	578	100,0

No Gráfico 30, concluímos que 39,3% dos pais e encarregados de educação concordam com o facto da escola actual ter um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando. Cerca de 25,1% não tem a certeza quanto a esta questão, enquanto 18,5% está totalmente de acordo. Apenas 17,1% discordam com este assunto.

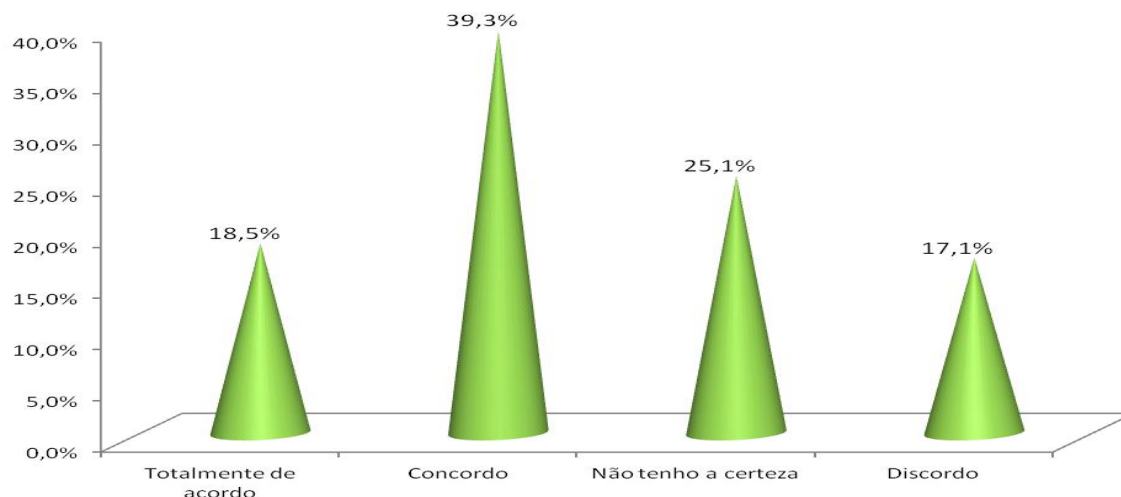


Gráfico 30 – A escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando

Tabela 69 – A escola actual ajuda os alunos a reflectir claramente sobre o que está certo e errado

	Frequência	Percentagem
Totalmente de acordo	92	15,9
Concordo	243	42,0
Não tenho a certeza	154	26,6
Discordo	89	15,4
Total	578	100,0

Na tabela 69, observamos que 42% dos inquiridos concordam com o facto da escola actual ajudar os alunos a reflectir claramente sobre o que está certo e errado. Cerca de 26,6% não têm uma opinião formada quanto a este tema, sendo que apenas 15,4% discordaram com este assunto.

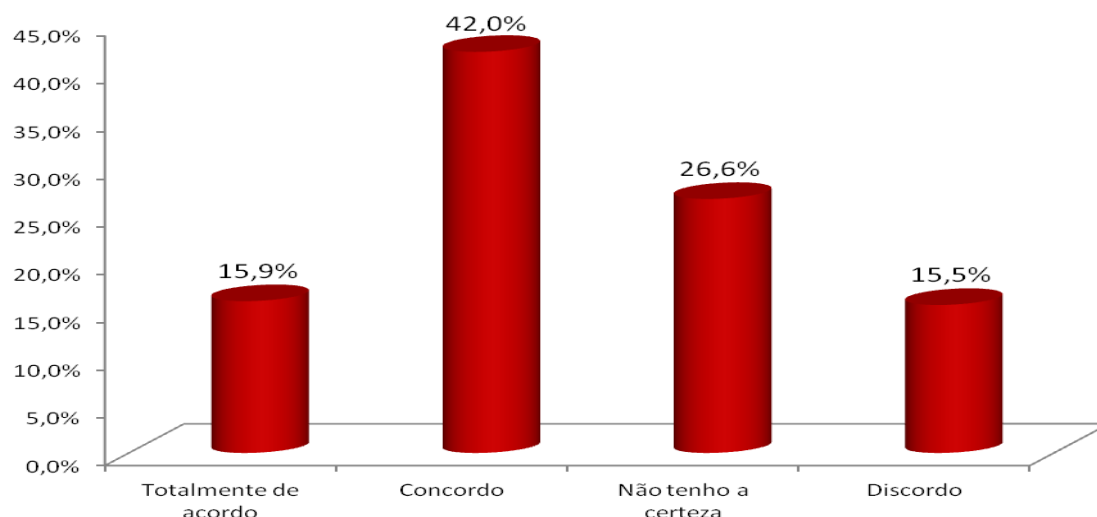


Gráfico 31 – A escola actual ajuda os alunos a reflectir claramente sobre o que está certo e errado

Tabela 70 – A escola actual não está a fazer muito em relação à educação para a cidadania da criança

	Frequência	Percentagem
Totalmente de acordo	75	13,0
Concordo	174	30,1
Não tenho a certeza	153	26,5
Discordo	176	30,4
Total	576	100,0

Verificamos através do Gráfico 32, que 30,4% dos inquiridos discordam com o facto da escola actual estar a fazer muito em relação à educação para a cidadania da criança. Praticamente a mesma percentagem (30,1%) discordam com tal facto. Apenas 13% estão totalmente de acordo.

O papel da educação para a cidadania democrática no bem-estar escolar e social

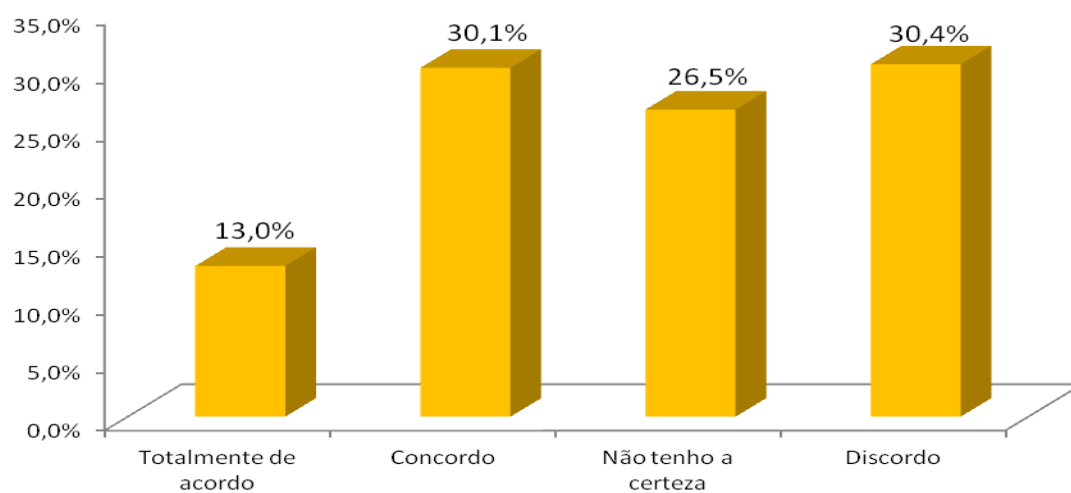


Gráfico 32 – A escola actual não está a fazer muito em relação à educação para a cidadania da criança

1.3. Análise SócioDemográfica dos Elementos da Comunidade

Idade dos Elementos da Comunidade

Tabela 71 – Idade dos inquiridos

Idade	Frequência	Porcentagem
15	5	,9
16	5	,9
17	19	3,3
18	17	2,9
19	31	5,4
20	31	5,4
21	29	5,0
22	35	6,1
23	29	5,0
24	16	2,8
25	23	4,0
26	20	3,5
27	15	2,6
28	24	4,2
29	24	4,2
30	43	7,4
31	12	2,1
32	12	2,1
33	14	2,4
34	11	1,9
35	11	1,9
36	9	1,6
37	11	1,9
38	7	1,2
39	4	,7
40	18	3,1
41	5	,9
42	4	,7
43	3	,5
44	7	1,2
45	16	2,8
47	3	,5
48	12	2,1
49	3	,5
50	5	,9
51	4	,7

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

52	18	3,1
53	7	1,2
54	2	,3
55	2	,3
56	1	,2
57	5	,9
58	2	,3
60	1	,2
62	1	,2
74	2	,3
Total	578	100,0

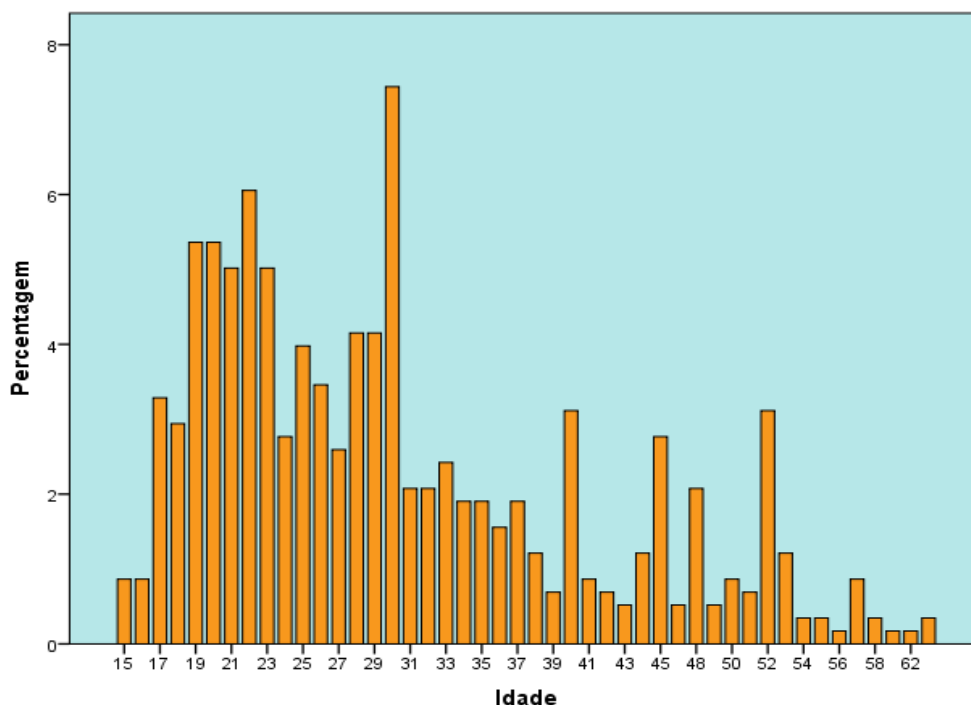


Gráfico 33 – Idade dos inquiridos

Verificámos que a idade média dos elementos inquiridos situa-se nos 30,33 anos com desvio padrão de 10,95 anos, indiciando alguma dispersão nas idades dos inquiridos. De referir que o mais novo apresenta 15 anos e o mais idoso 74 anos.

Se analisarmos a idade dos inquiridos em classes etárias, podemos concluir que 51,8% dos pais e encarregados de educação têm até 28 anos.

Idade em Classes dos Inquiridos

Tabela 72 – Idade em classes dos inquiridos

Género	Frequência	Percentagem
Até 22 anos	172	29,8
23 a 28 anos	127	22,0
29 a 36 anos	136	23,5
Mais de 36 anos	143	24,7
Total	578	100,0

Podemos ainda efectuar uma análise comparativa entre os elementos do género masculino e feminino, quanto à variável idade (tabela 72).

Tabela 73 – Idade em classes dos inquiridos, por género

		Género		Total	
		Masculino	Feminino		
Idade em Classes	Até 22 anos	Frequência	110	62	172
		% do Total	19,0%	10,7%	29,8%
	23 a 28 anos	Frequência	81	46	127
		% do Total	14,0%	8,0%	22,0%
	29 a 36 anos	Frequência	62	74	136
		% do Total	10,8%	12,8%	23,5%
	Mais de 36 anos	Frequência	67	76	143
		% do Total	11,6%	13,1%	24,7%
	Total	Frequência	320	258	578
		% do Total	55,4%	44,6%	100,0%

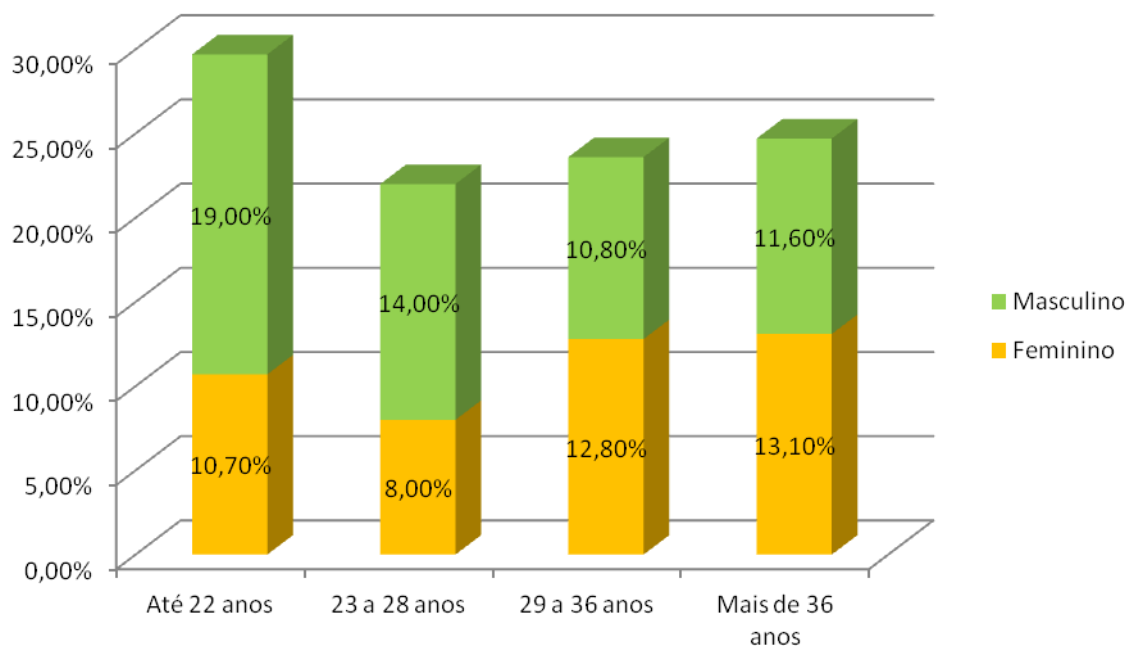


Gráfico 34 – Idade em classes dos inquiridos, por género

Assim, verificamos que quanto ao grupo de elementos masculinos, o maior número situa-se até aos 22 anos (19,0%), enquanto no grupo de elementos femininos, é nos elementos com mais de 36 anos que se encontra a maior parte dos inquiridos (13,1%), como se constata no Gráfico 34.

Tabela 74 – Género dos inquiridos

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	320	55,4
Feminino	258	44,6
Total	578	100,0

Dos 578 elementos que constituem a amostra em estudo, 55,4% dizem respeito ao género masculino, enquanto 44,6% dizem respeito ao género feminino.

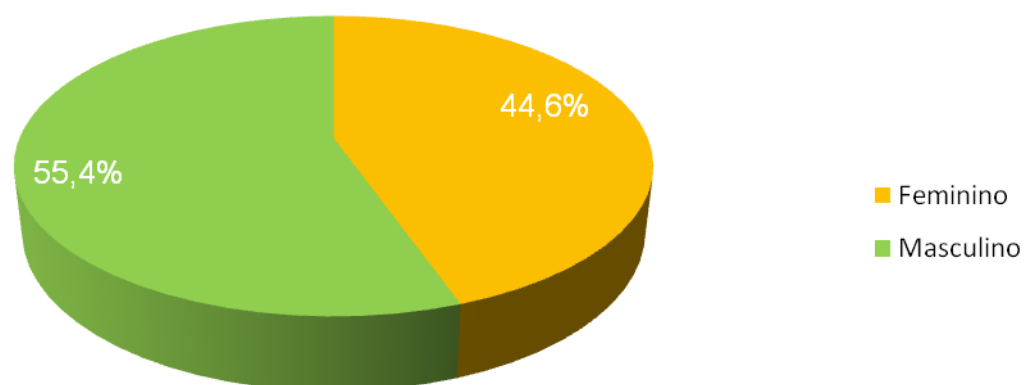


Gráfico 35 – Género dos inquiridos

Tabela 75 – Grau de Escolaridade dos inquiridos

Grau de escolaridade	Frequência	Percentagem
1º nível	12	2,1
1º ciclo	20	3,5
2º ciclo	200	34,6
Bacharelato	107	18,5
Licenciatura	185	32,0
Mestrado	15	2,6
Doutoramento	2	,3
Outro	37	6,4
Total	578	100,0

Através da tabela 75, observamos que 34,6% dos elementos da comunidade inquiridos afirmaram possuir o 2º ciclo, 32% a Licenciatura e 18,5% o Bacharelato. Saliente-se que apenas 0,3% possuem Doutoramento (Gráfico 54).

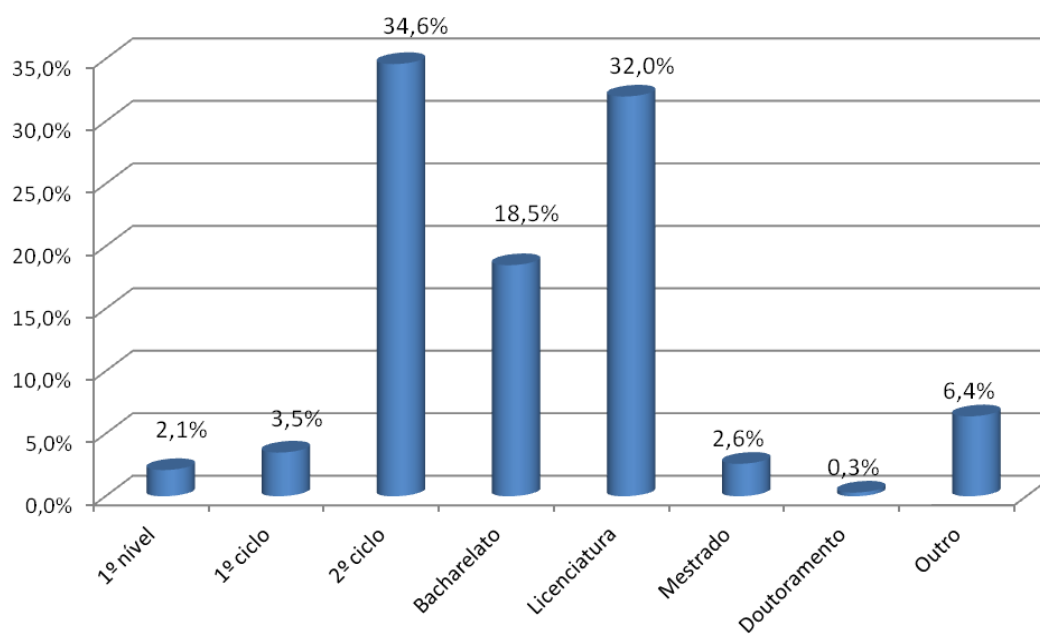


Gráfico 36 – Grau de Escolaridade dos inquiridos

Tabela 76 – Profissão dos inquiridos

Profissão	Frequência	Porcentagem
Prof. conta de outrém	77	13,3
Prof. conta própria	26	4,5
Não legalizado	13	2,2
Agricultura	1	,2
Saúde	33	5,7
Educação	197	34,1
Militar / Polícia	21	3,6
Funcionário Público	92	15,9
Comércio	1	,2
Indústria	6	1,0
Doméstica	8	1,4
Outro	103	17,9
Total	578	100,0

A profissão mais mencionada pelos inquiridos da Comunidade registou-se na área da educação (34,1%), seguida do funcionalismo público (15,9%) e dos Profissionais por conta de outrém (13,3%).

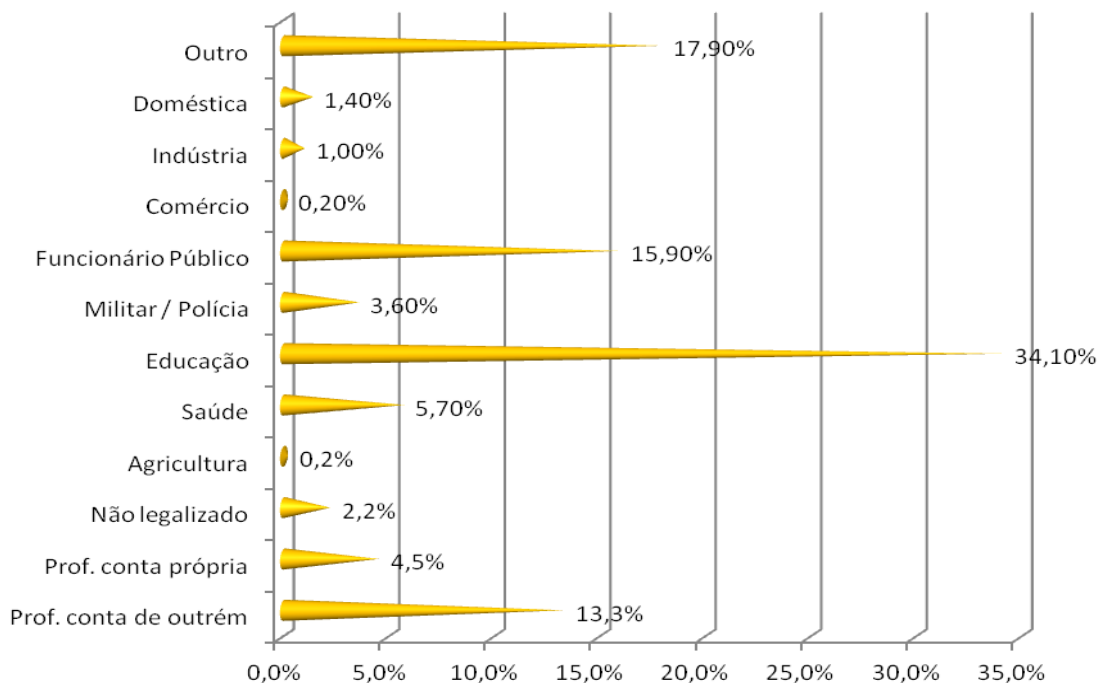


Gráfico 37 – Profissão dos inquiridos

Tabela 77 – Estado Civil dos inquiridos

Estado Civil	Frequência	Percentagem
Solteiro(a)	362	62,6
Casado(a)	166	28,7
União de Facto	28	4,8
Divorciado(a)	14	2,4
Viúvo(a)	8	1,5
Total	578	100,0

Relativamente ao estado civil dos elementos inquiridos, verificou-se que 62,6% são solteiro(a)s, 28,7% são casado(a)s, sendo os restantes 8,7% dos elementos divorciado(a)s, viúvo(a)s ou vivendo em união de facto (tabela 77).

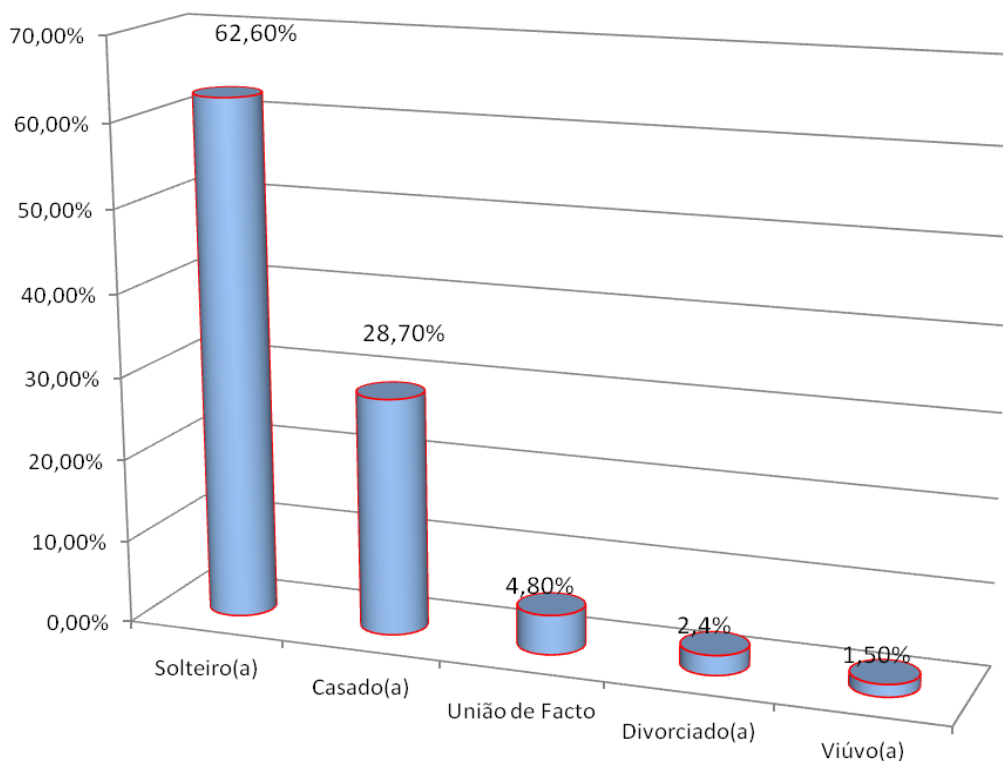


Gráfico 38 – Estado Civil dos inquiridos

1.4. Análise estatística dos questionários dos Elementos da Comunidade

Tabela 78 – A Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Social

	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	11	1,9
Discordo Pouco	39	6,7
Concordo	16	2,8
Concordo Totalmente	512	88,6
Total	578	100,0

Quando questionados se a educação para a cidadania era um factor de Bem Estar Social, cerca de 88,6% concordaram totalmente, sendo que apenas 8,6% discordaram e discordaram totalmente.

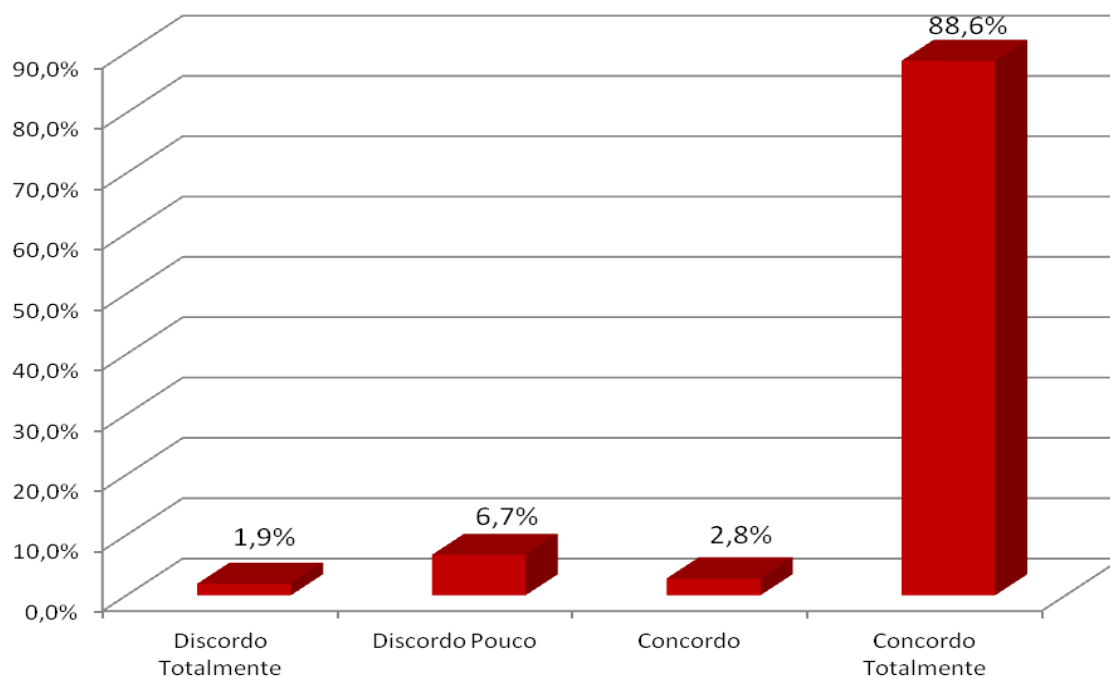


Gráfico 39 – A Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Social

Tabela 79 – A Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Escolar

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	41	7,1
Discordo Pouco	107	18,5
Concordo	58	10,0
Concordo Totalmente	372	64,4
Total	578	100,0

Outra questão dizia respeito à educação para a cidadania como um factor de Bem Estar Escolar. Neste caso, concordaram e concordaram

totalmente, cerca de 74,4% dos inquiridos, enquanto 25,6% discordaram e discordaram totalmente.

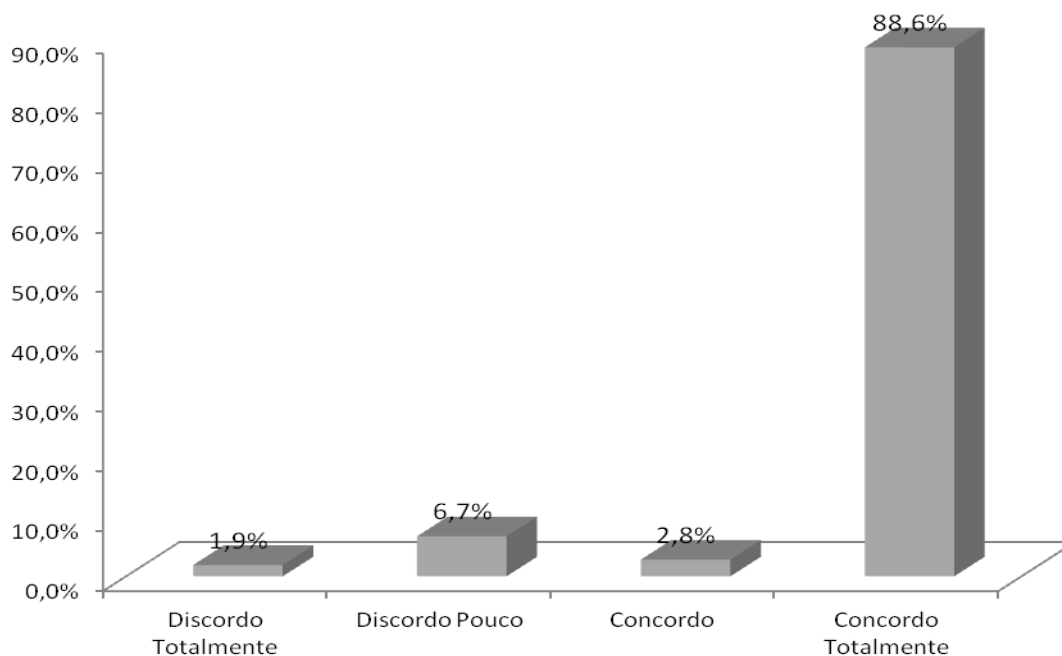


Gráfico 40 – A Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Escolar

Tabela 80 – O Bem Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem

	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	9	1,6
Discordo Pouco	36	6,2
Concordo	15	2,6
Concordo Totalmente	518	89,6
Total	578	100,0

Cerca de 89,6% dos elementos da amostra comcordam totalmente, com o facto do Bem Estar facilitar o Processo de Ensino Aprendizagem. Apenas 1,6% discordam totalmente com esta temática (tabela 80).

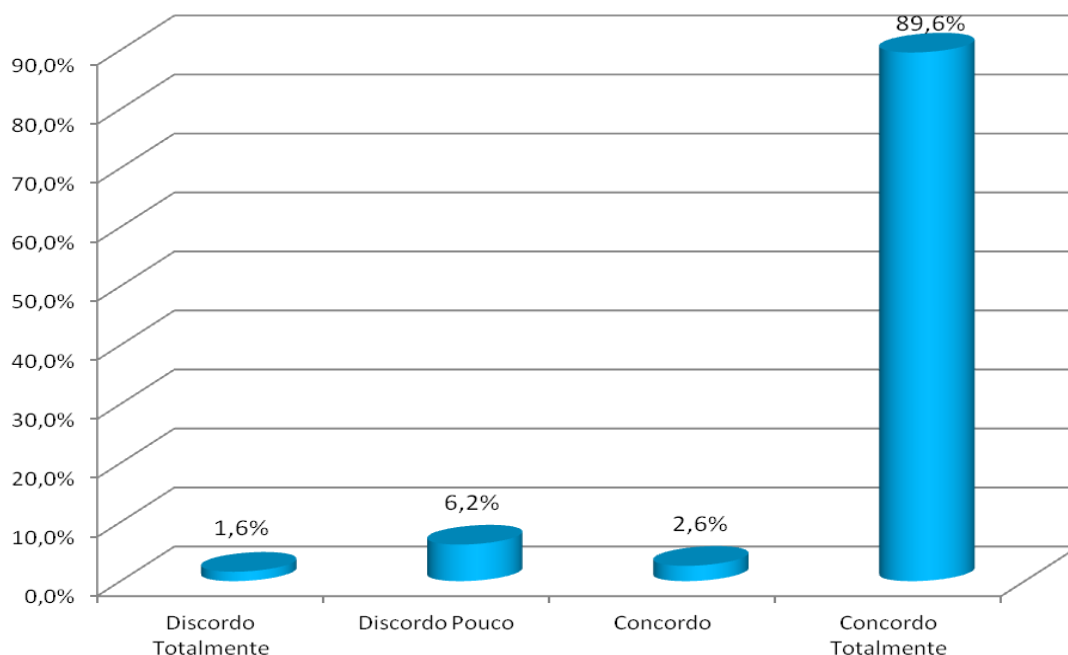


Gráfico 41 – O Bem Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem

Tabela 81 – A todos os níveis de ensino devem ser leccionados a temática sobre Educação para a cidadania

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	23	4,0
Discordo Pouco	69	11,9
Concordo	46	8,0
Concordo Totalmente	440	76,1
Total	578	100,0

Verificamos, observando a tabela 81, que a grande maioria dos inquiridos concordam totalmente que a temática sobre Educação para a cidadania, deve ser leccionada a todos os níveis de ensino. De salientar que apenas 4% discordam totalmente.

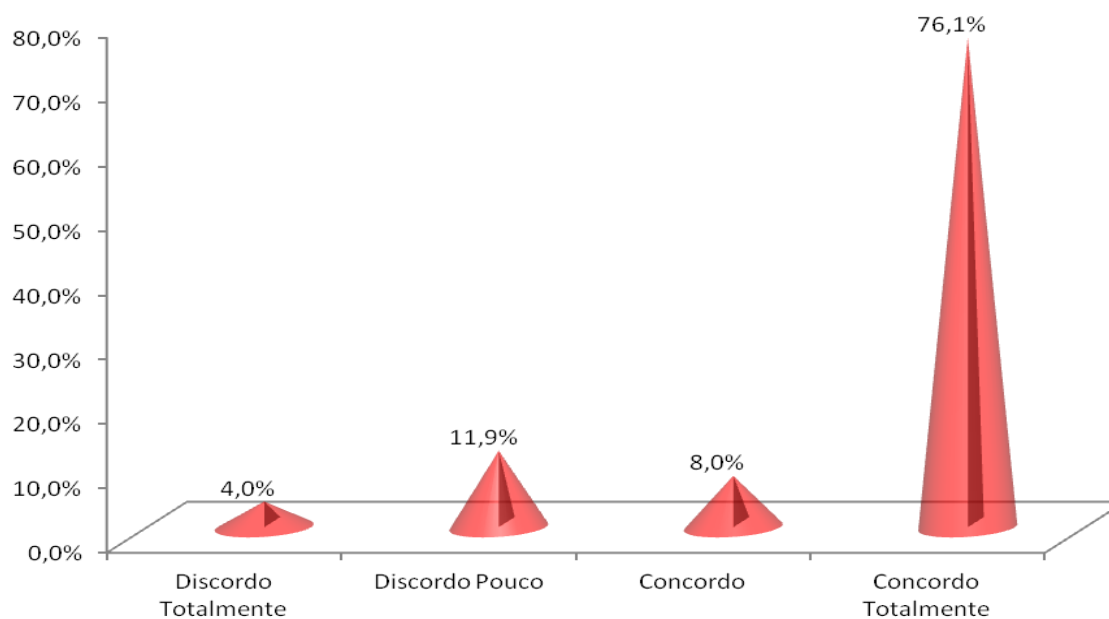


Gráfico 42 – A todos os níveis de ensino devem ser leccionados a temática sobre Educação para a cidadania

Os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania

Tabela 82 – Os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	12	2,1
Discordo Pouco	26	4,5
Concordo	11	1,9
Concordo Totalmente	529	91,5
Total	578	100,0

É notória a total concordância dos elementos da comunidade (91,5%), com a formação que os professores devem ter para melhor transmitirem os conceitos e práticas de educação para a cidadania. Em discordância estão cerca de 6,6%, valor pouco significativo.

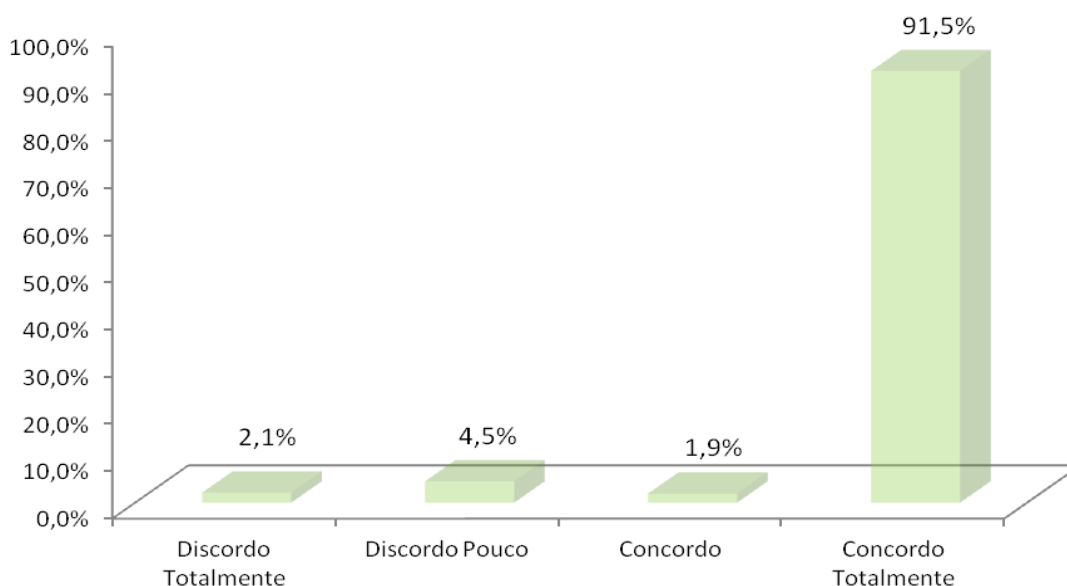


Gráfico 43 – Os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania

Tabela 83 – A Comunidade Académica deve ser transmitida conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	19	3,3
Discordo Pouco	59	10,2
Concordo	45	7,8
Concordo Totalmente	455	78,7
Total	578	100,0

No Gráfico 44, concluímos que 78,7% dos inquiridos, manifestaram total concordância com o facto da comunidade académica necessitar de absorver conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania. Discordaram com esta temática, cerca de 13,5% de inquiridos.

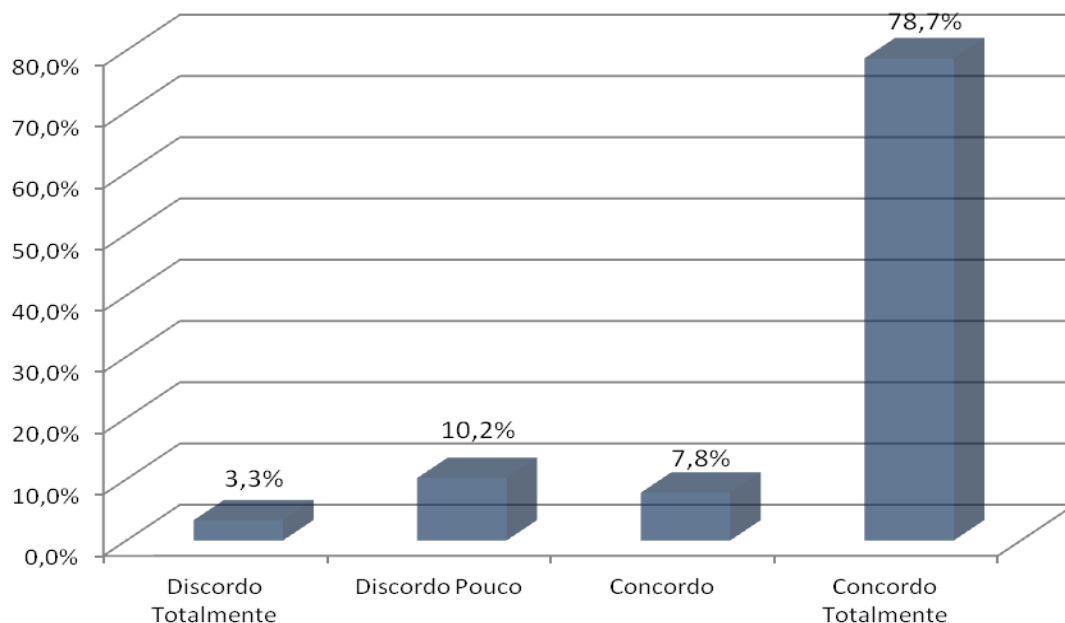


Gráfico 44 – A Comunidade Académica deve ser transmitida conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania

Tabela 84 – A formação da Educação para a Cidadania deve iniciar no Jardim de Infância

	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	24	4,2
Discordo Pouco	80	13,8
Concordo	49	8,5
Concordo Totalmente	425	73,5
Total	578	100,0

Cerca de 73,5% dos inquiridos estão totalmente de acordo com o facto da formação da Educação para a Cidadania, ter o seu início no Jardim de Infância. Por outro lado, 4,2% discordam totalmente.

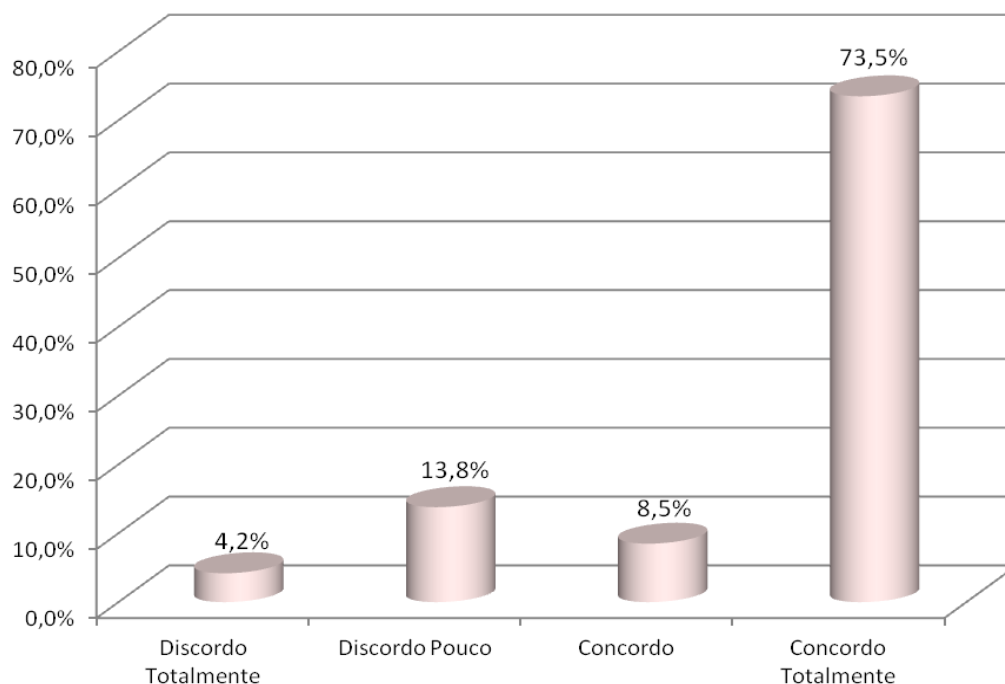


Gráfico 45 – A formação da Educação para a Cidadania deve iniciar no Jardim de Infância

Tabela 85 – A Educação para a Cidadania é expressão do Amor

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	30	5,2
Discordo Pouco	94	16,3
Concordo	67	11,5
Concordo Totalmente	387	67,0
Total	578	100,0

Na tabela 85 verificamos que 67% dos elementos da Comunidade concordam totalmente com a frase “A Educação para a Cidadania é a expressão do Amor”, que 11,5% concordam e que apenas 5,2% dos mesmos discordam totalmente.

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

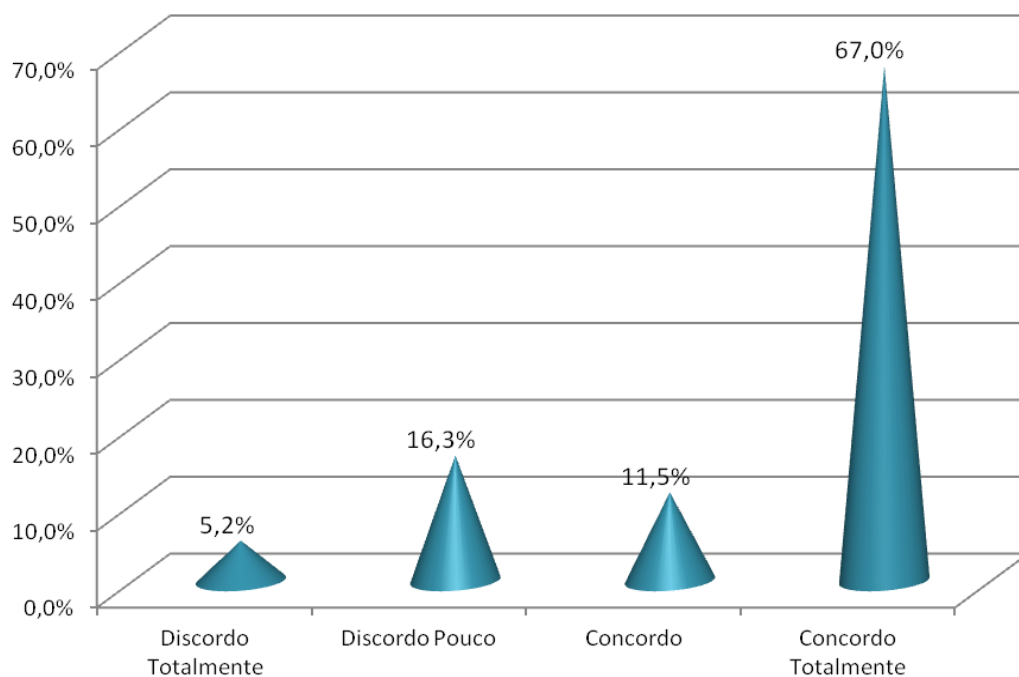


Gráfico 46 – A Educação para a Cidadania é expressão do Amor

Tabela 86 – A Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	19	3,3
Discordo Pouco	48	8,3
Concordo	38	6,6
Concordo Totalmente	473	81,8
Total	578	100,0

Podemos observar no Gráfico 47, que 81,8% concordam totalmente com a promoção da responsabilidade social e individual, por parte da Educação para a Cidadania. No lado oposto estão cerca de 3,3% que discordam totalmente.

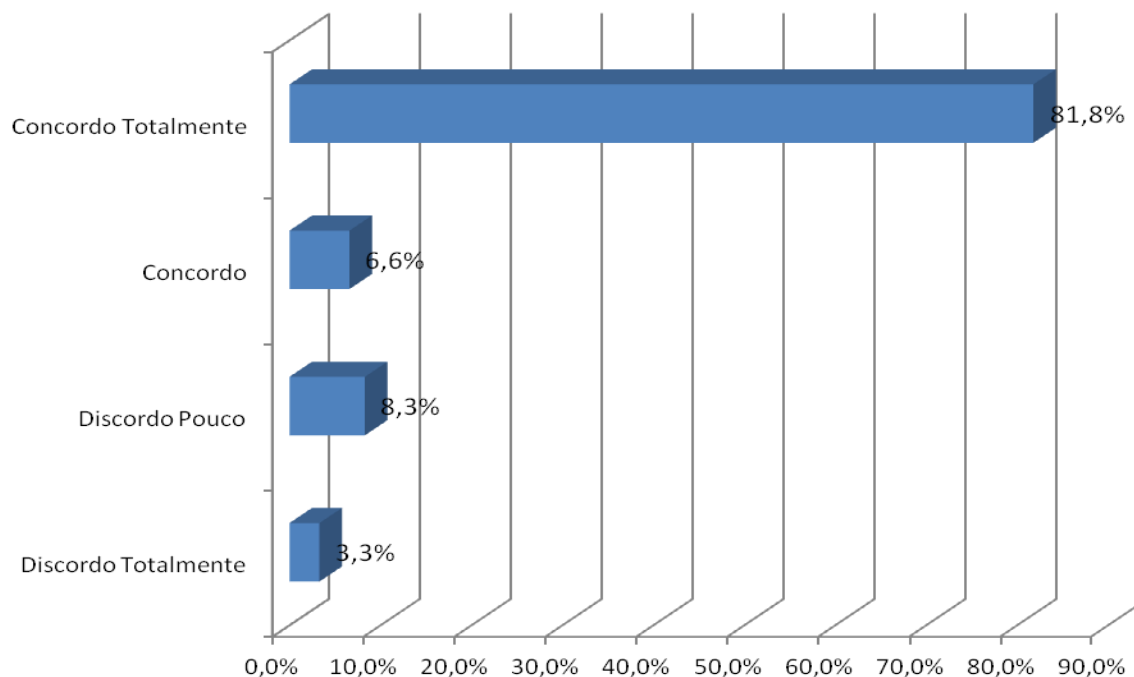


Gráfico 47 – A Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual

Tabela 87 – A Solidariedade é uma expressão de amor

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	8	1,4
Discordo Pouco	42	7,3
Concordo	25	4,3
Concordo Totalmente	503	87,0
Total	578	100,0

Cerca de 87% dos inquiridos são da opinião que a Solidariedade é uma expressão de amor, estando mesmo totalmente de acordo. Apenas 1,4% não estão mesmo de acordo.

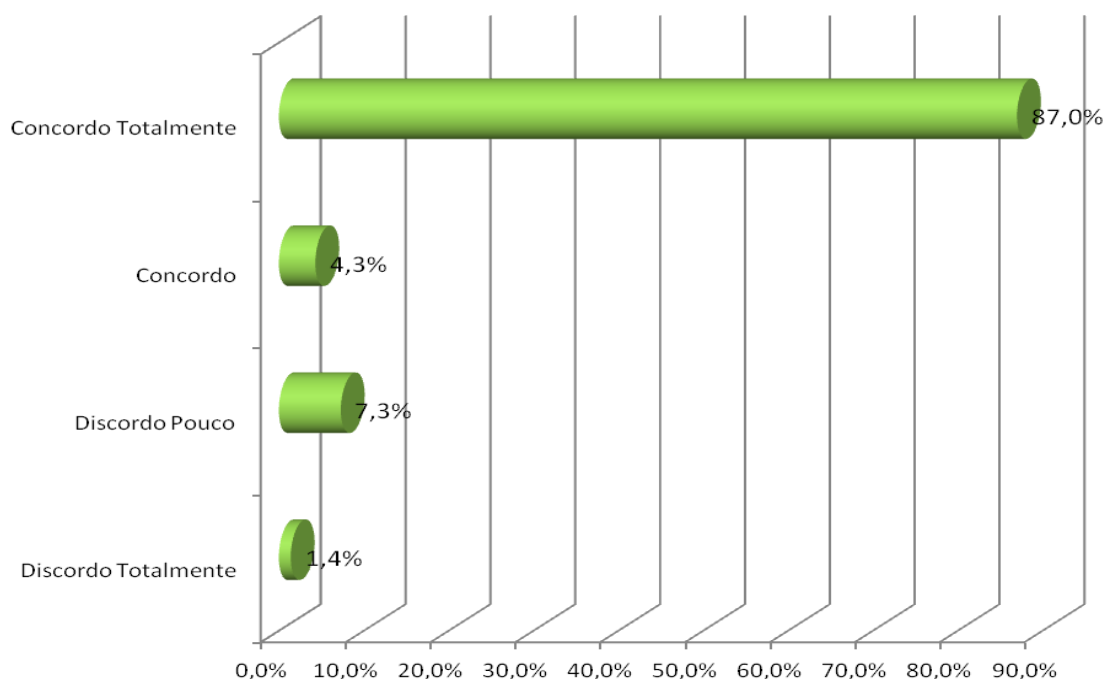


Gráfico 48 – A Solidariedade é uma expressão de amor

Tabela 88– A solidariedade é a expressão de cidadania

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	33	5,7
Discordo Pouco	115	19,9
Concordo	46	8,0
Concordo Totalmente	384	66,4
Total	578	100,0

Para cerca de 66,4% dos inquiridos, “A Solidariedade é a expressão de Cidadania” estando estes totalmente de acordo. Apenas 5,7% destes, não estão totalmente de acordo.

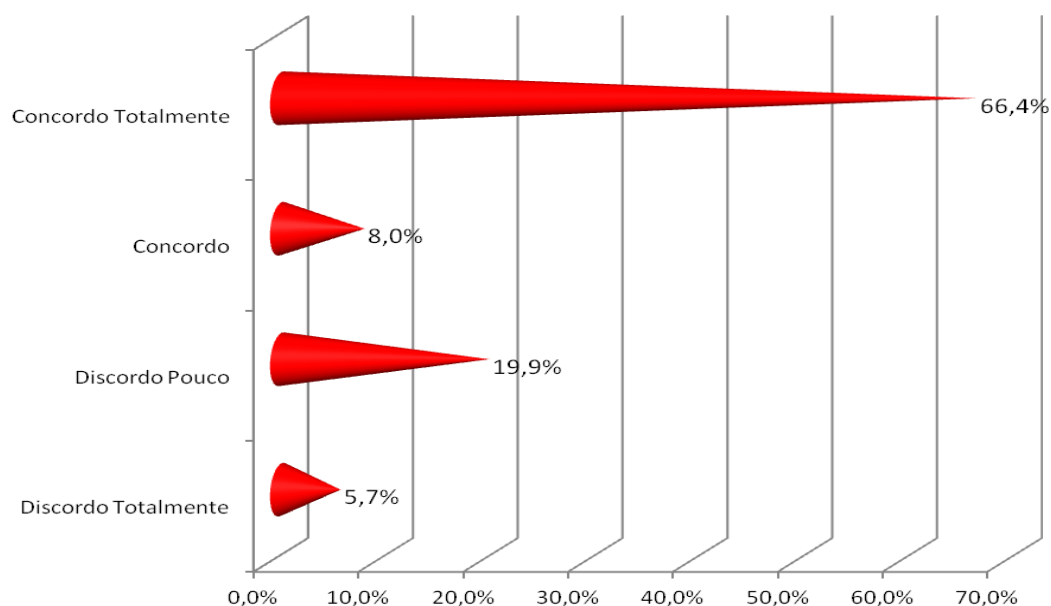


Gráfico 49 – A solidariedade é a expressão de cidadania

Tabela 89 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidade

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	18	3,1
Discordo Pouco	49	8,5
Concordo	34	5,9
Concordo Totalmente	477	82,5
Total	578	100,0

Na tabela 89, verificamos que 82,5% dos elementos da Comunidade estão totalmente de acordo com o facto da Educação para a Cidadania tornar os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidades. Não estão totalmente de acordo cerca de 3,1% dos inquiridos.

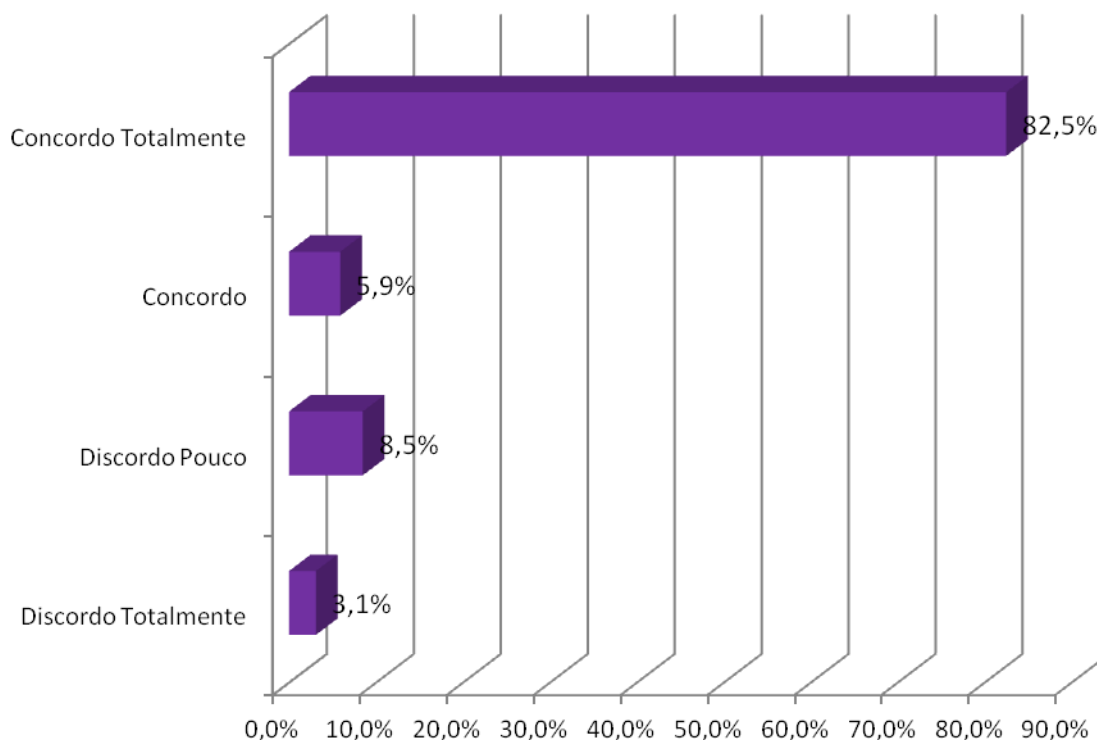


Gráfico 50 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidade

Tabela 90 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais informados acerca dos temas políticos e sociais

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	22	3,8
Discordo Pouco	82	14,2
Concordo	57	9,9
Concordo Totalmente	417	72,1
Total	578	100,0

Podemos concluir, através do Gráfico 51 que 72,1% dos inquiridos estão totalmente de acordo com a seguinte frase "A Educação para a Cidadania torna os cidadãos mais informados acerca dos temas políticos e sociais". Cerca de 3,8% dos inquiridos não estão totalmente de acordo.

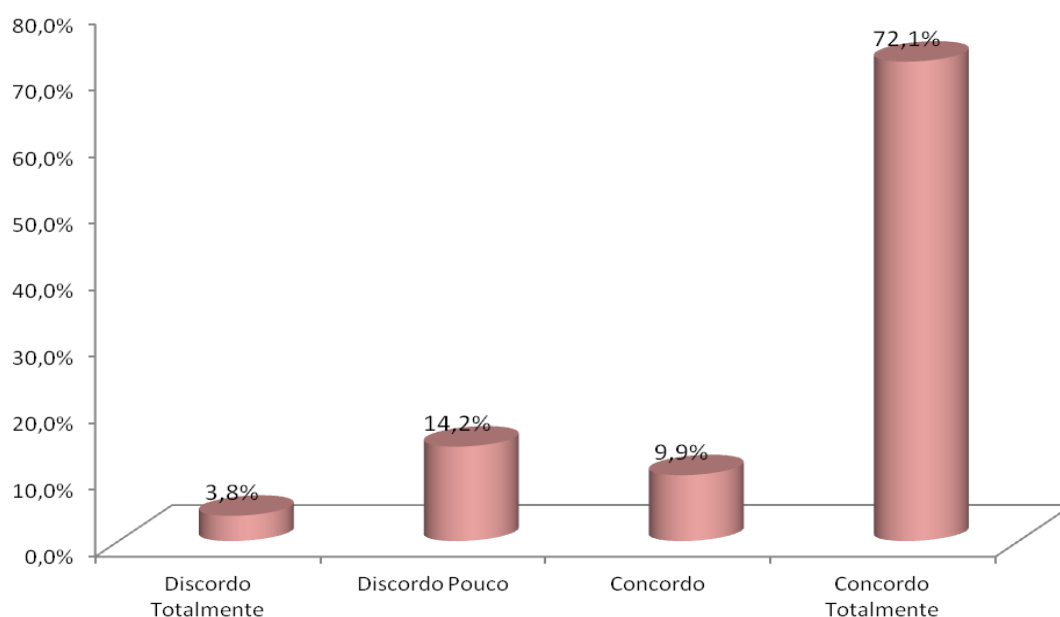


Gráfico 51 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais informados acerca dos temas políticos e sociais

Tabela 91 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais preocupados com o bem-estar dos outros

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	52	9,0
Discordo Pouco	104	18,0
Concordo	61	10,6
Concordo Totalmente	361	62,4
Total	578	100,0

No Gráfico 52, podemos observar que 62,4% dos elementos da Comunidade estão totalmente de acordo com a afirmação “A Educação para a Cidadania torna os cidadãos mais preocupados com o bem-estar dos outros”. Por outro lado, cerca de 9% estão totalmente em desacordo.

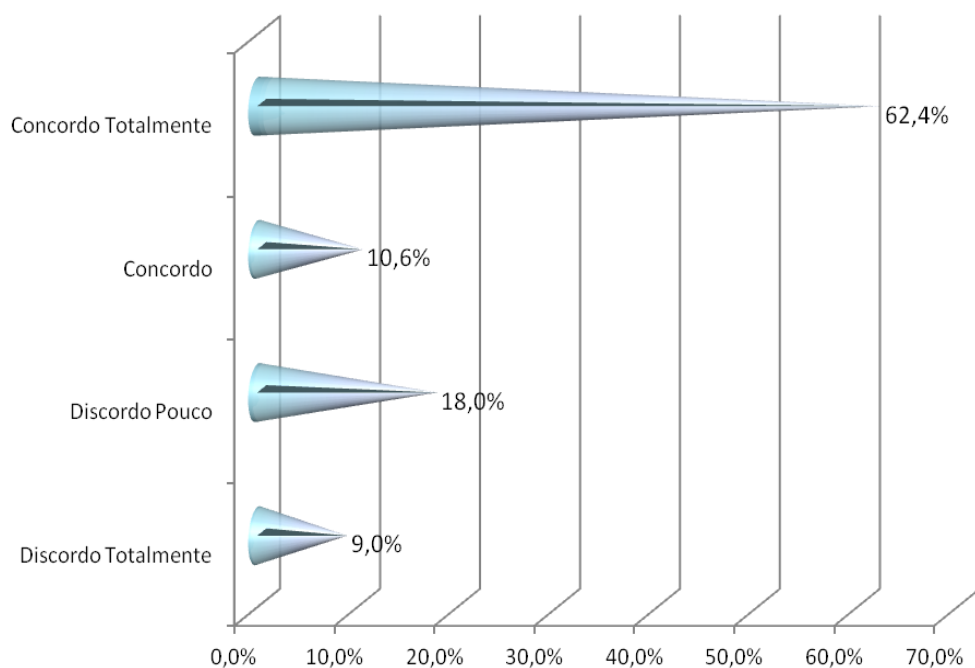


Gráfico 52 – A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais preocupados com o bem-estar dos outros

1.5. Estudo da Normalidade do Índice de Bem Estar, relativo ao Grau de Escolaridade

De seguida, analisar-se-á a normalidade da distribuição do índice de Bem Estar, em relação à variável sóciodemográfica, Grau de Escolaridade.

Sendo assim, nos Gráficos 53 a 60, são apresentados os Histogramas do referido Índice de Bem Estar, analisado com cada nível de Escolaridade.

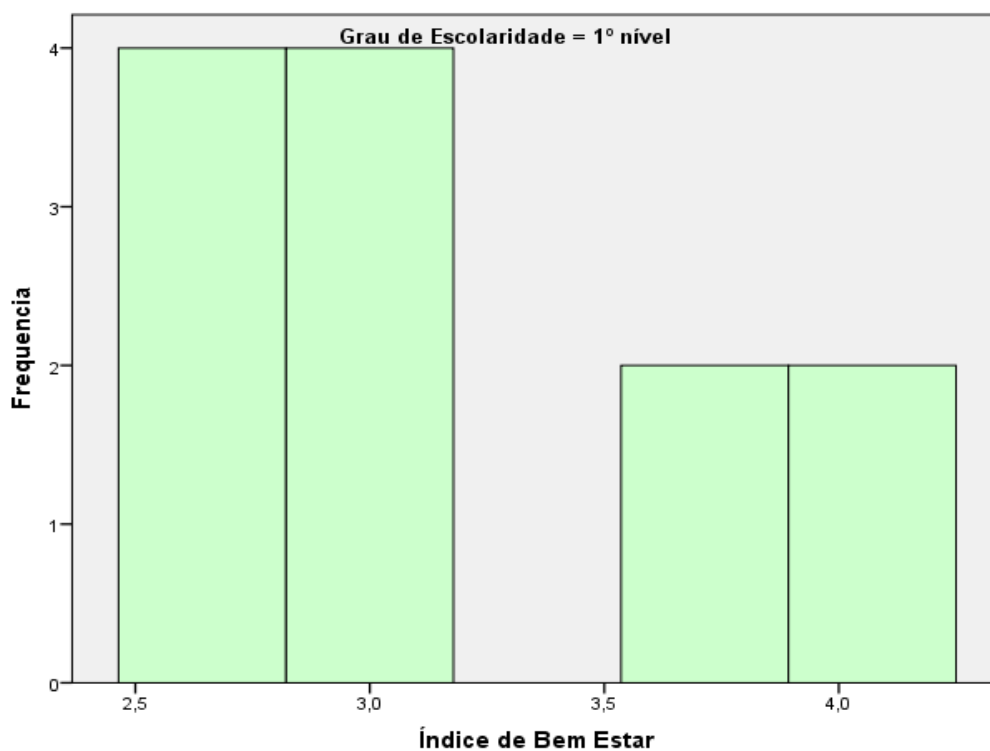


Gráfico 53 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e 1º nível de Escolaridade

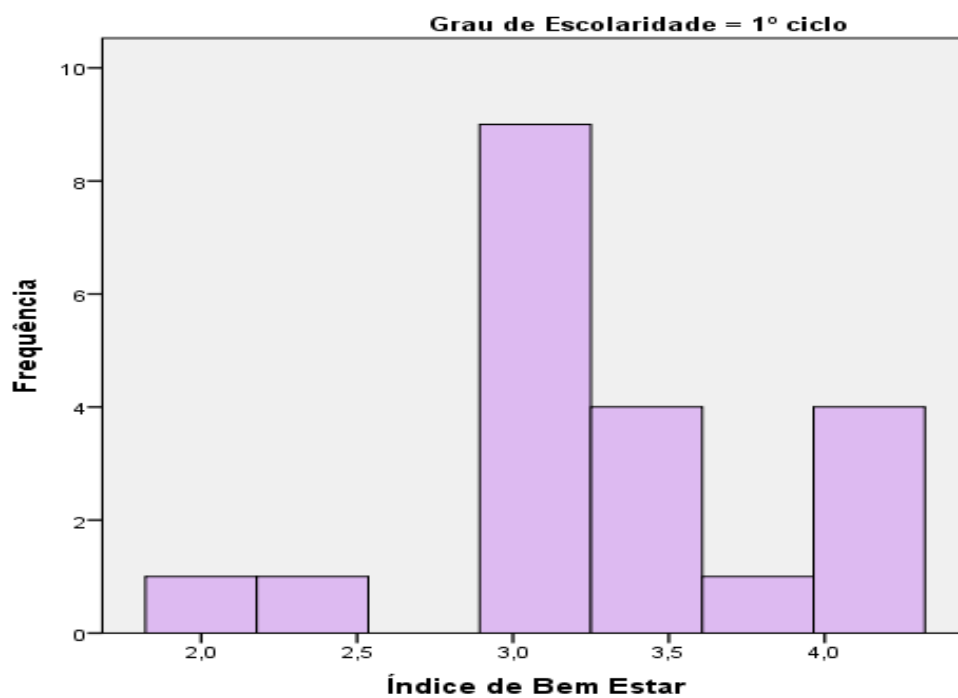


Gráfico 54 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e 1º ciclo de Escolaridade

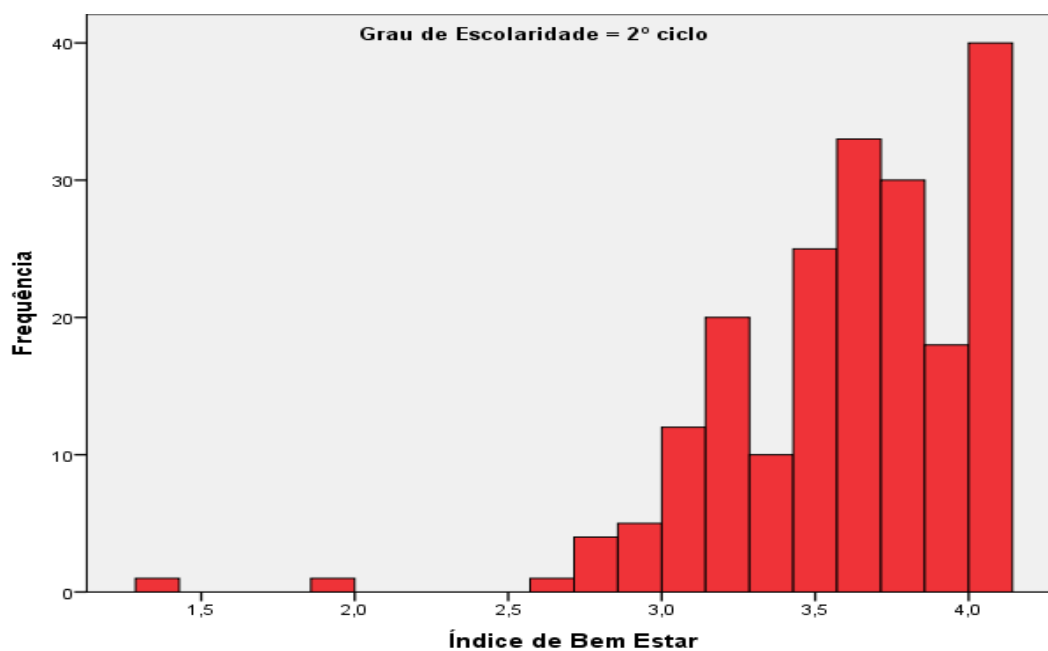


Gráfico 55 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e 2º ciclo de Escolaridade

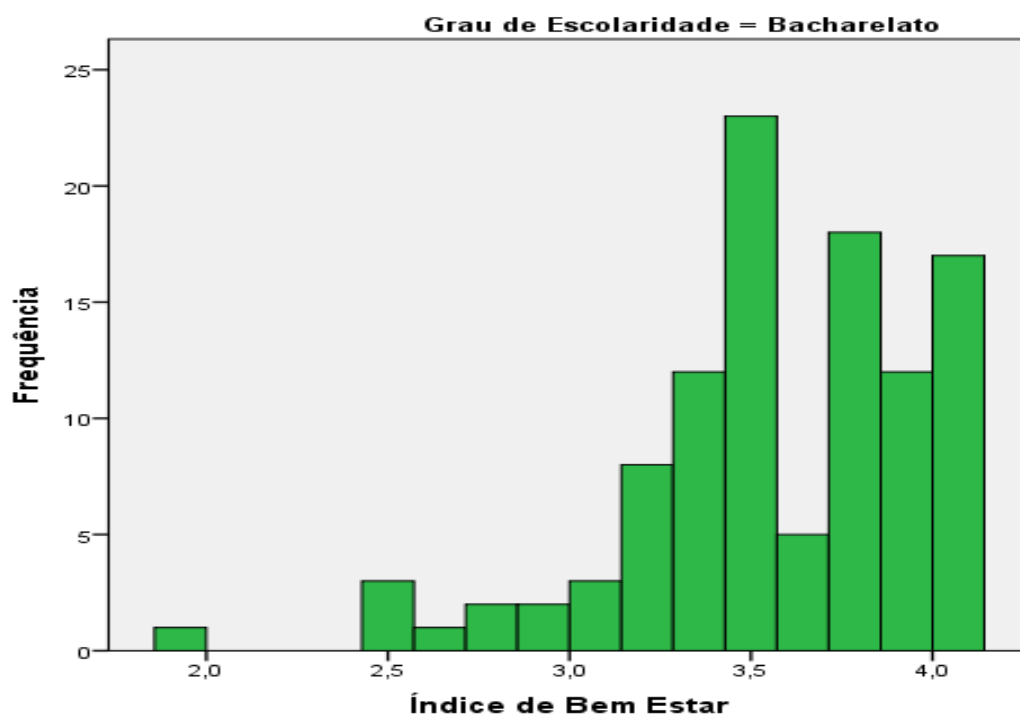


Gráfico 56 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e o Bacharelato

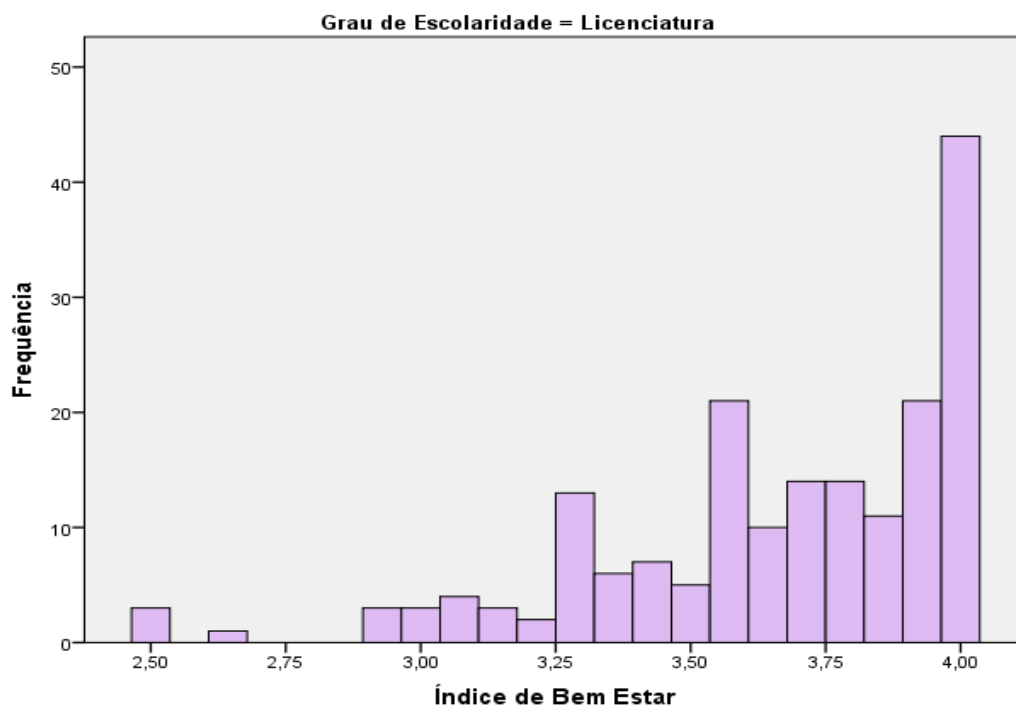


Gráfico 57 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e a Licenciatura

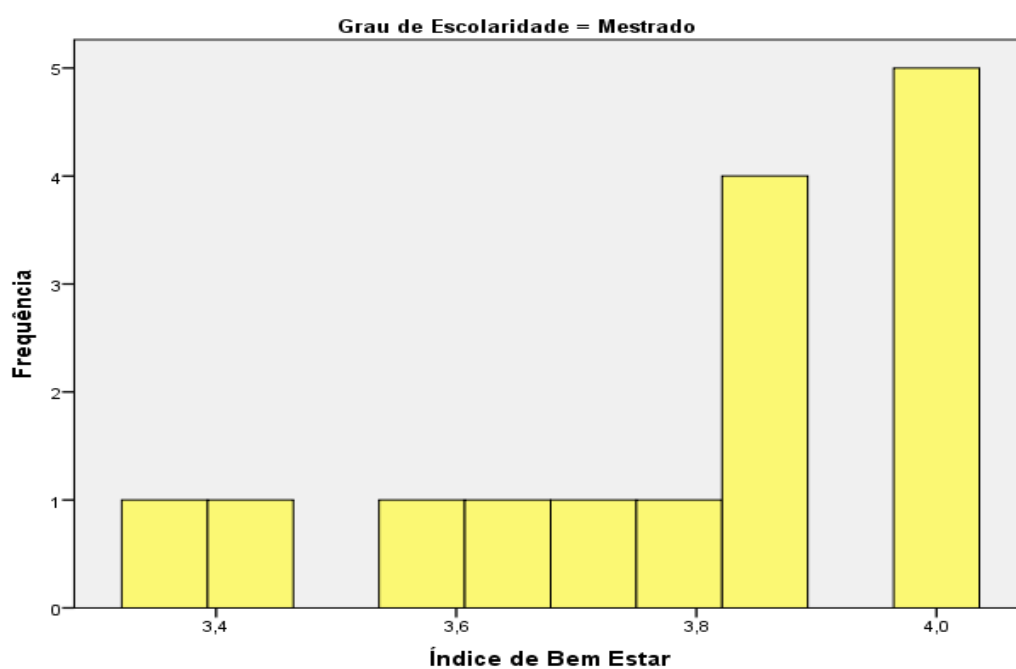


Gráfico 58 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e o Mestrado

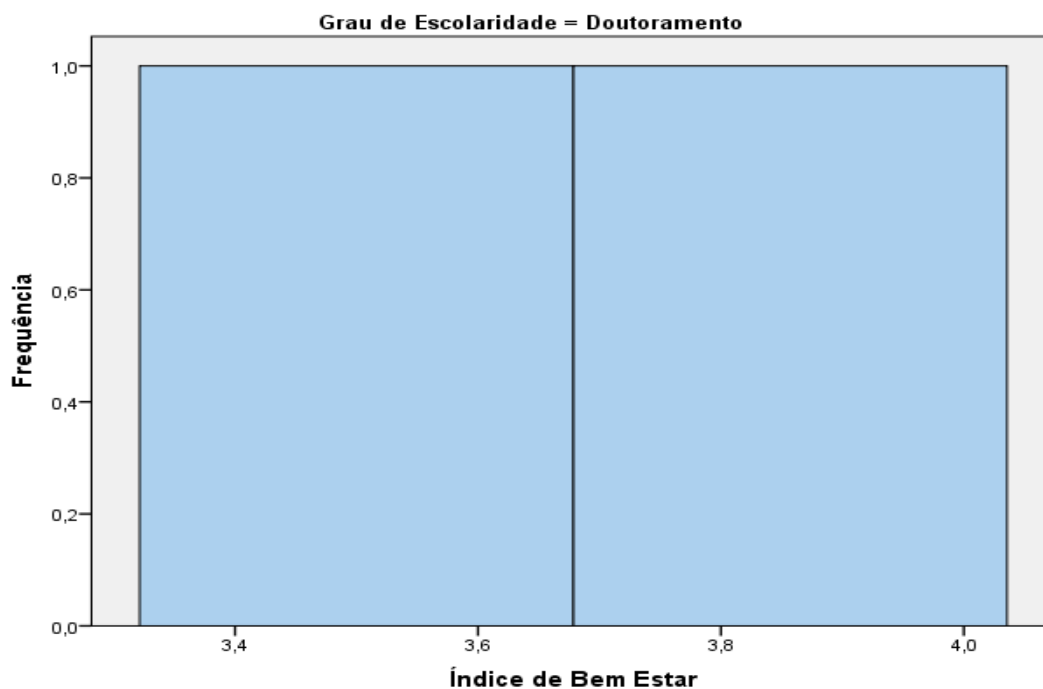


Gráfico 59 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e o Doutoramento

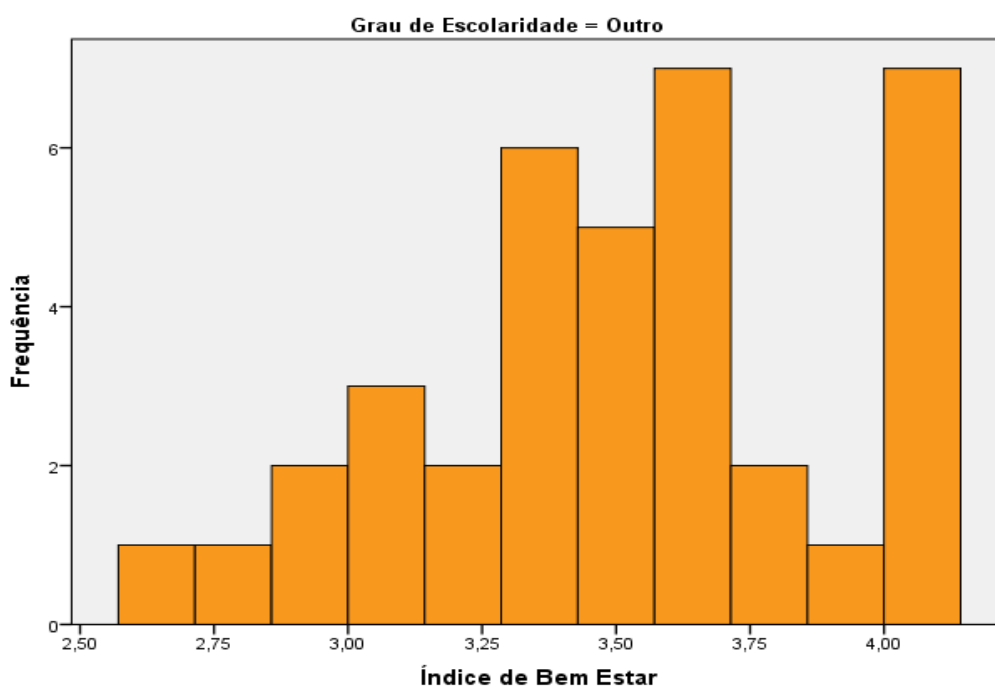


Gráfico 60 – Histograma relativo ao Índice de Bem Estar e outro grau de Escolaridade

A Normalidade do Índice de Bem Estar, relativamente à variável sóciodemográfica Grau de Escolaridade, é apresentada nos Gráficos 61 a 68. Em todos eles, verificamos que as observações em estudo se encontram em torno das retas traçadas, indiciando a existência de normalidade na distribuição.

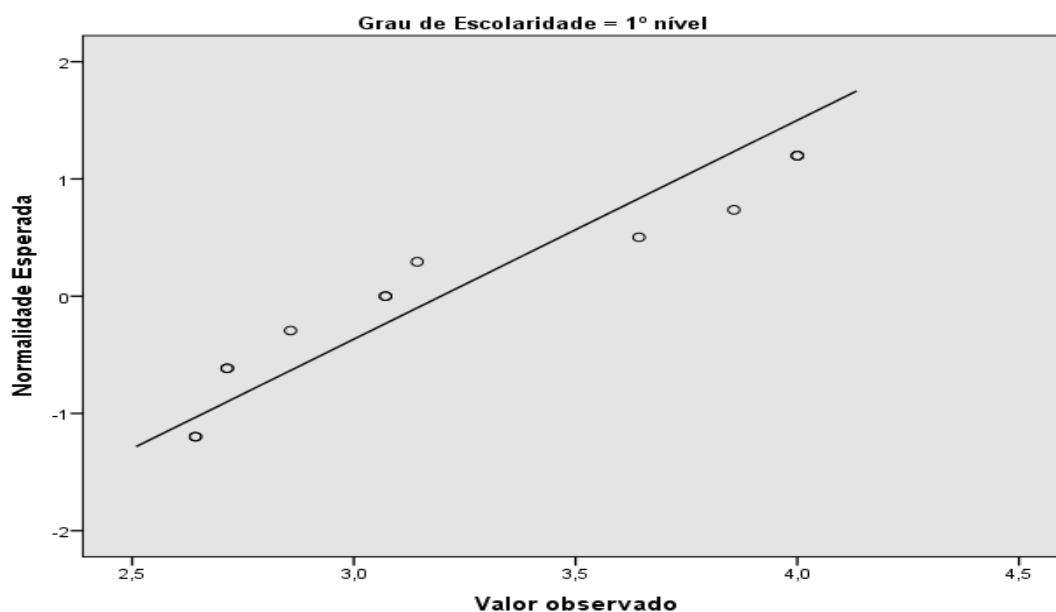


Gráfico 61 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e 1º nível de Escolaridade

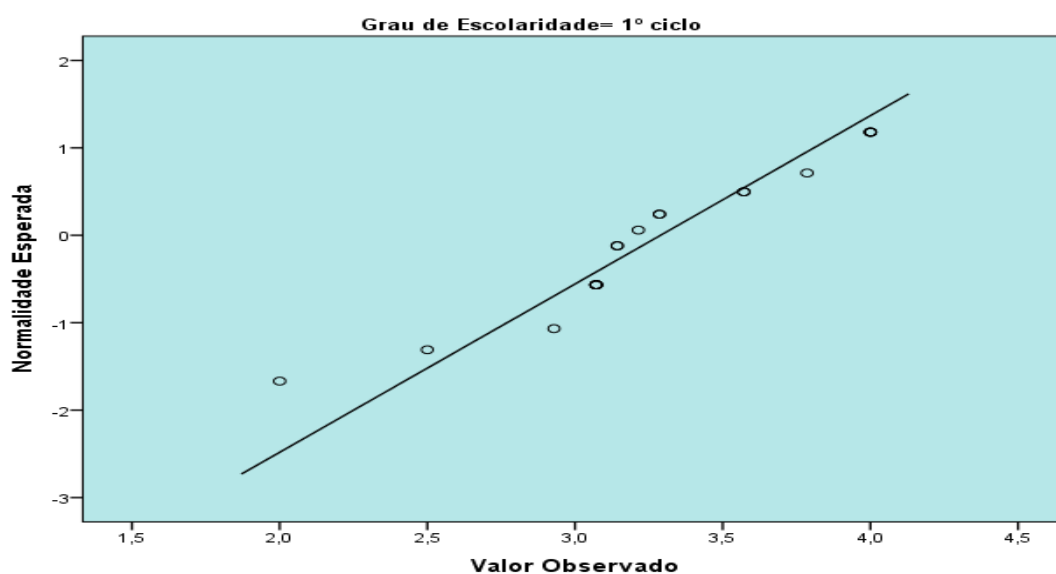


Gráfico 62 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e 1º ciclo de Escolaridade

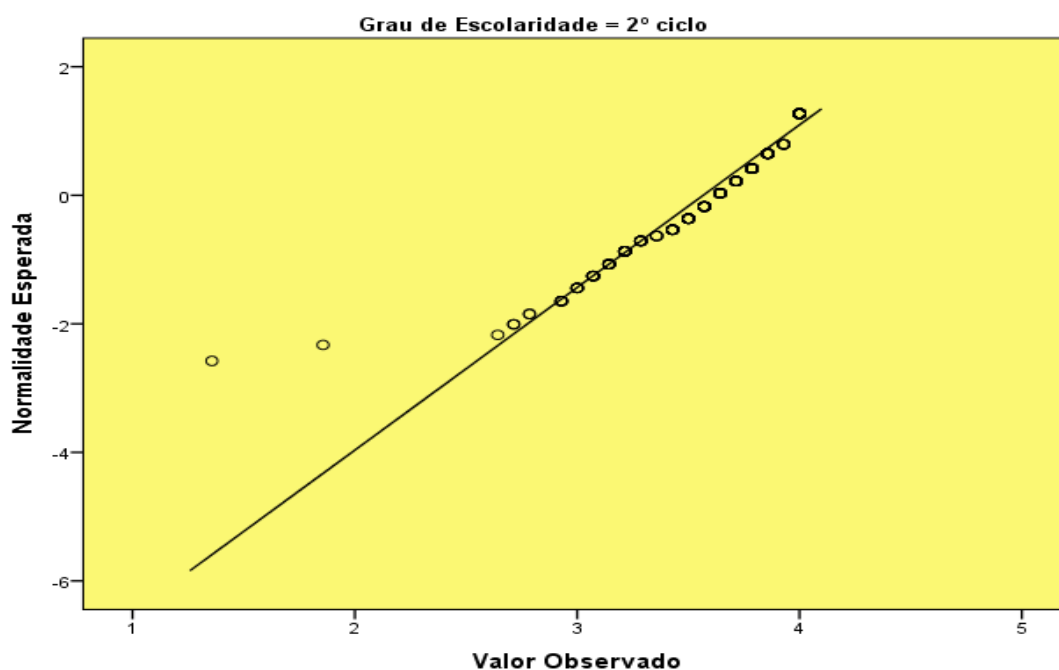


Gráfico 63 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e 2º ciclo de Escolaridade

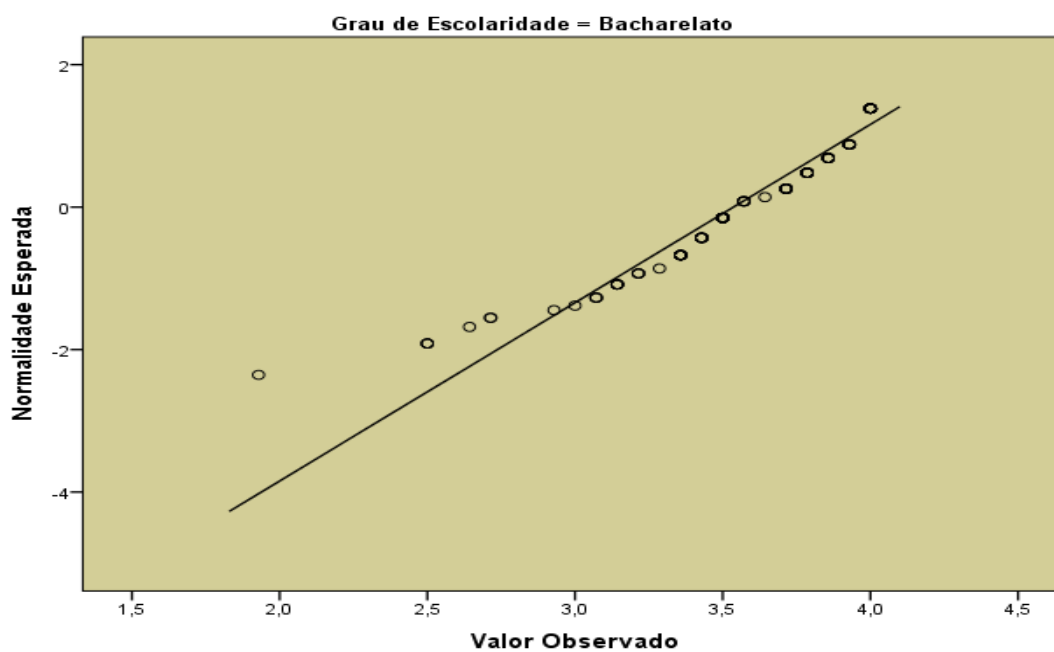


Gráfico 64 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e o Bacharelato

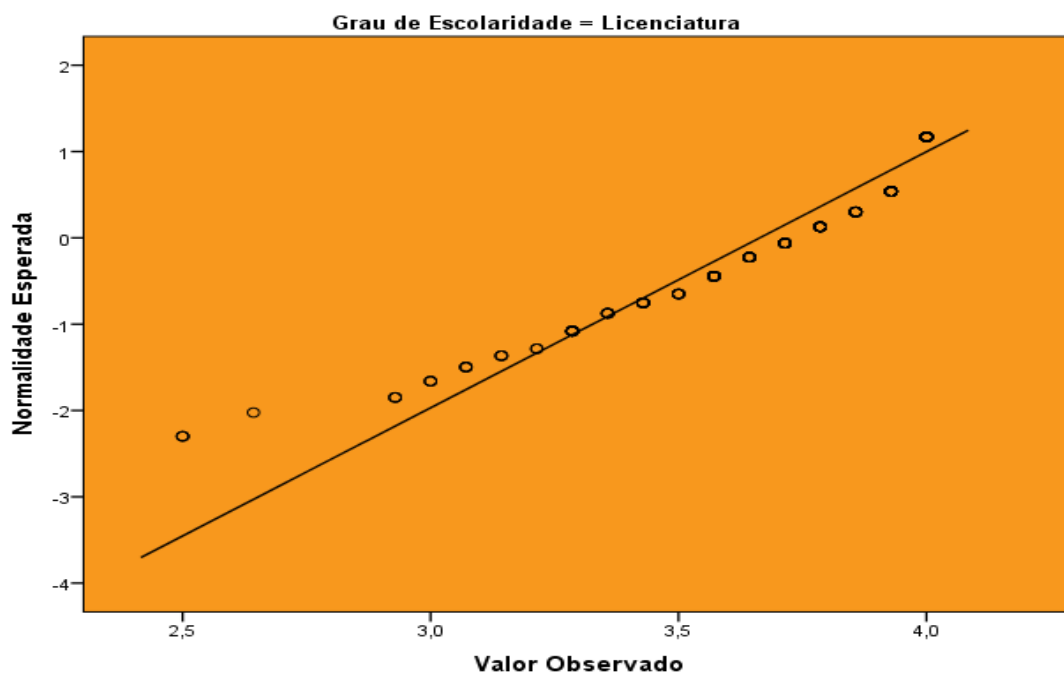


Gráfico 65 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e a Licenciatura

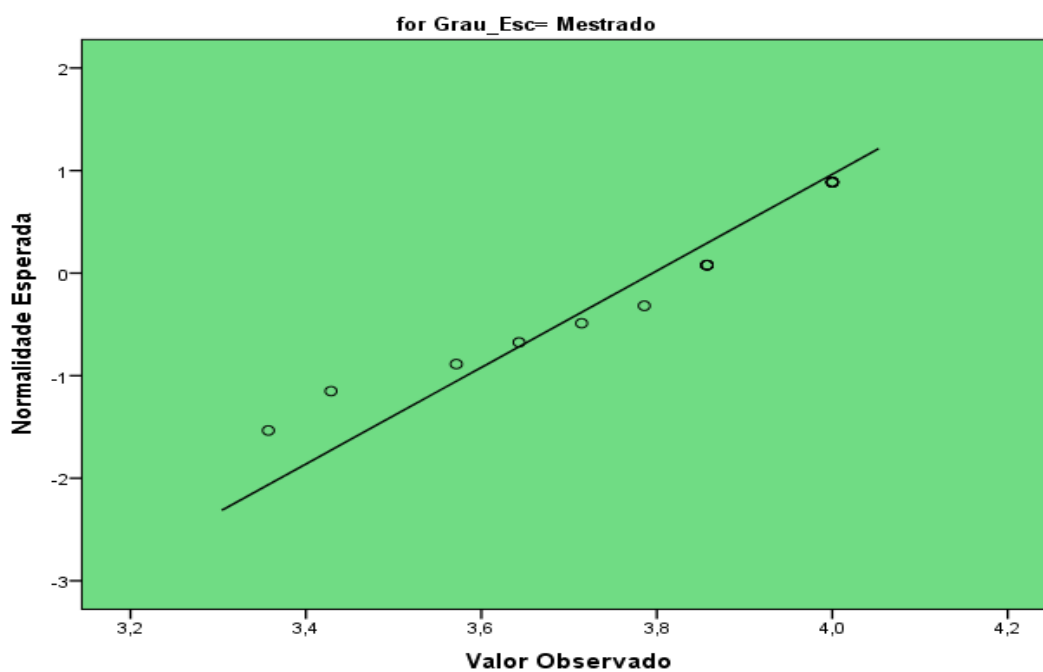


Gráfico 66 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e o Mestrado

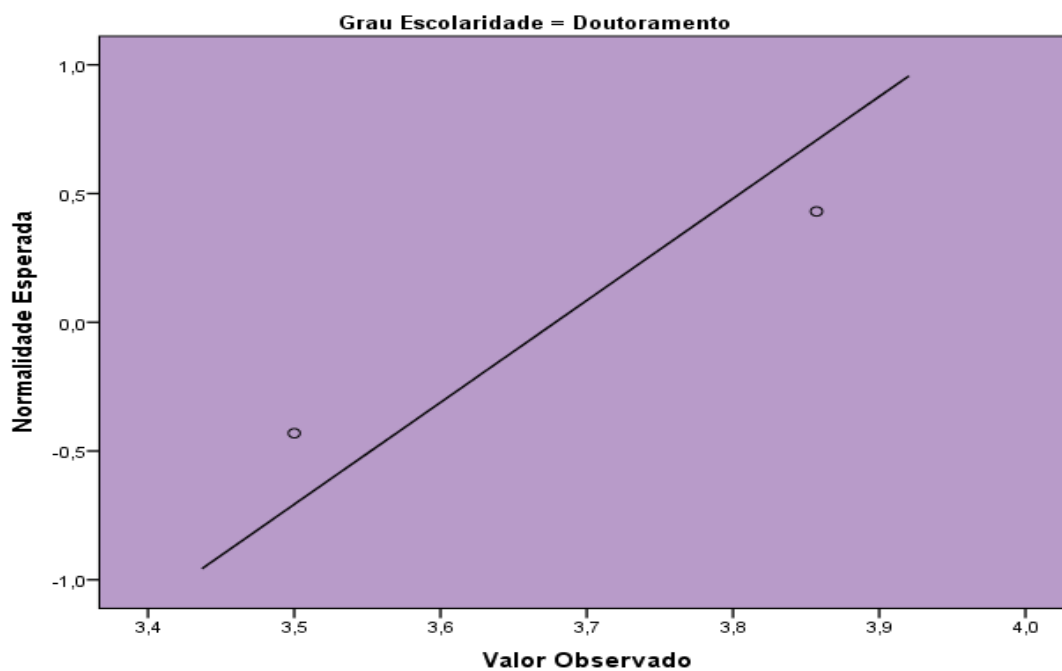


Gráfico 67 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e o Doutorado

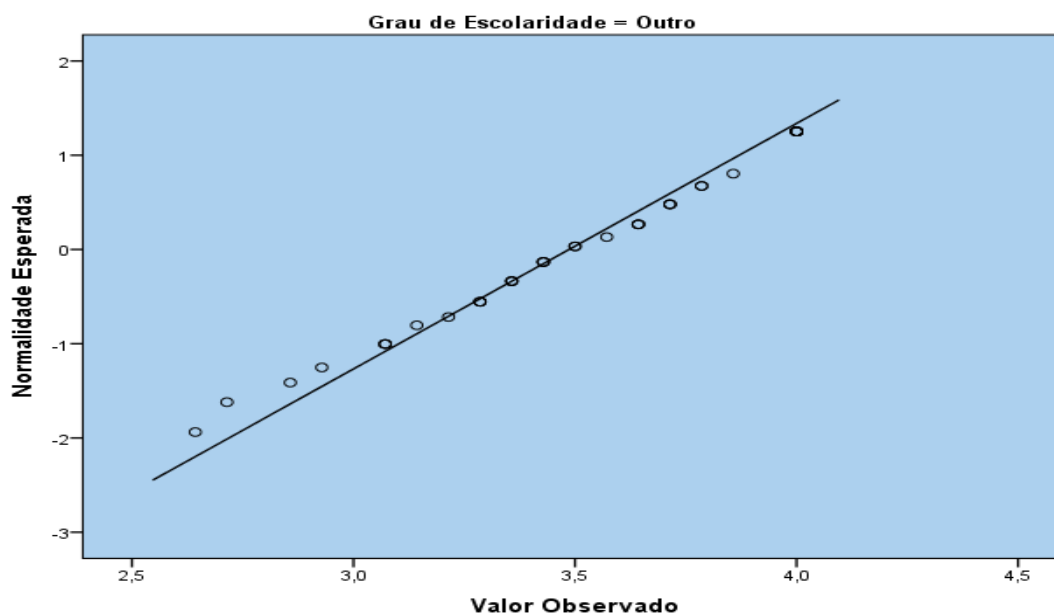


Gráfico 68 – Gráfico da Distribuição Normal relativo ao Índice de Bem Estar e a Outro nível de Escolaridade

1.6. Estudo da Normalidade do Índice de Bem Estar, relativo ao Género

Tabela 92 – Teste de Normalidade do Índice de Bem Estar, relativamente ao Género dos inquiridos

	Género	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Índice de Bem Estar	Masculino	,124	320	,000	,906	320	,000
	Feminino	,158	258	,000	,870	258	,000

De acordo com a tabela 92, podemos observar, através do Teste de Kolmogorov-Smirnov, que não existe normalidade no Índice de Bem Estar, quando analisada a variável Género ($p < .05$).

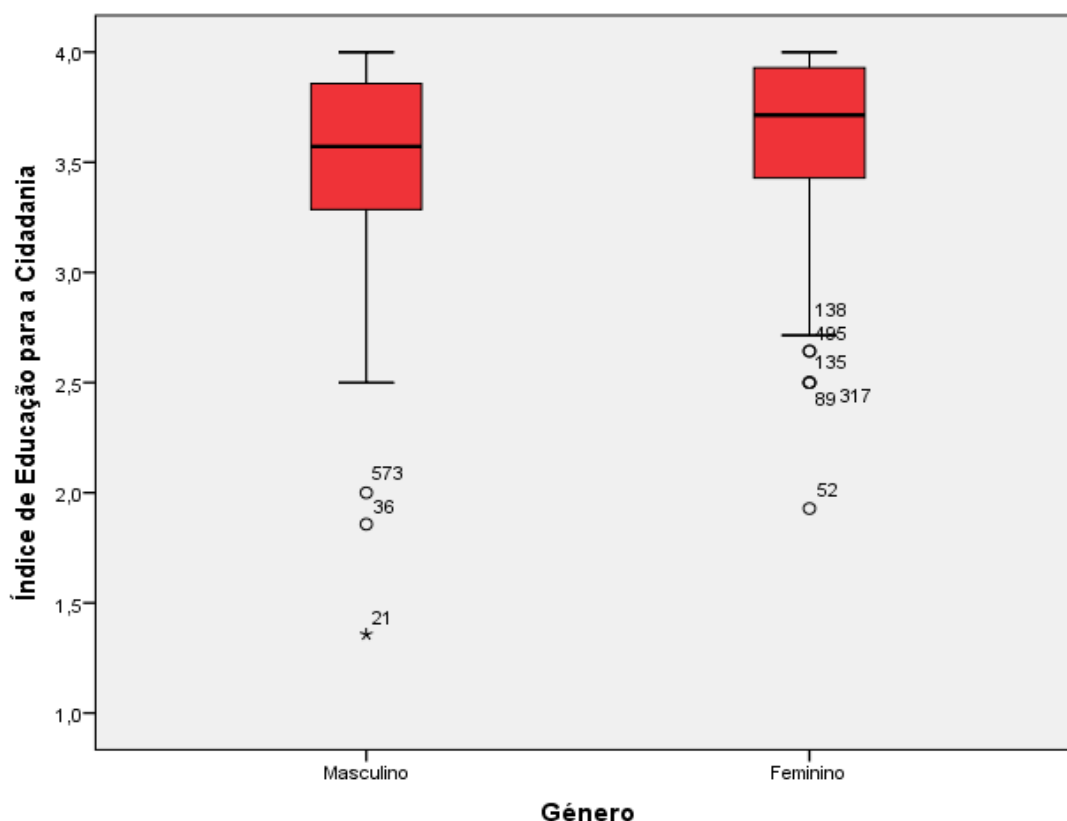


Gráfico 69 – Diagrama de Extremos e Quartis relativo ao Índice de Educação para a Cidadania e o Género dos inquiridos

No Gráfico acima, observamos que os elementos do género feminino têm uma opinião ligeiramente mais favorável em relação aos elementos do género masculino.

1.7. Teste de Mann-Whitney - Índice de Bem Estar vs Género

Assim, e por forma a averiguar possíveis diferenças entre o género masculino e feminino, no que respeita ao Índice de Bem Estar, devemos aplicar o Teste alternativo não Paramétrico de Mann-Whitney, tal como apresentado na tabela 93.

Nesta, podemos verificar que se rejeita a hipótese nula, ou seja existem de facto diferenças estatisticamente significativas entre os géneros ($p < .000$).

Tabela 93 – Teste não Paramétrico de Mann-Whitney do Índice de Bem Estar, relativamente ao Género dos inquiridos

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Índice de Bem Estar is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Relativamente à idade, procurámos compreender a possível existência de correlação entre esta variável e o Índice de Bem Estar (tabela 94), sendo que através do coeficiente de correlação de Pearson, concluímos que existe uma correlação média positiva entre estas duas variáveis, ou seja, quanto maior a idade, mais importância os inquiridos dão ao Bem Estar ($r(578) = .139$; $p < .05$).

Tabela 94 – Coeficiente de Correlação de Pearson entre o Índice de Bem Estar e a variável Idade dos inquiridos

		Índice de Bem Estar
	Coef. de Pearson	,139**
Idade	Valor p	,001
	N	578

** . Correlação significativa ao nível de .01

Tabela 95 – Principais elementos de Estatística descritiva do Índice de Bem Estar

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Índice de Bem Estar	578	3.58	,393	1	4

Relativamente às principais medidas de estatística descritiva da variável Índice de Bem Estar, podemos afirmar que para o total de 578 elementos, a média obtida foi de 3.58 (numa escala de 1 – Discordo Totalmente a 4 – Concordo Totalmente), com um desvio padrão de .393, sendo que o valor mínimo foi de 1 e o máximo de 4.

Tabela 96 – Médias de Ordens do Índice de Bem Estar, por Género dos inquiridos

		Género	N	Média da Ordem	Soma das Ordens
Índice de Bem Estar		Masculino	320	267,10	85473,50
		Feminino	258	317,28	81857,50
		Total	578		

Através das médias das ordens, realizadas com o Teste de Mann-Whitney, verificamos que os valores relativos ao género feminino são mais elevados aos do género masculino.

1.8. Análise Estatística da Escala EBES 1

Podemos observar nas tabelas 97 a 143, a ponderação das 47 características da Escala de Bem Estar 1. Dada a extensão das mesmas, procurámos proceder às tabelas resumo 144 e 145, sendo a primeira constituída pelas características mais valorizadas e a segunda pelas menos valorizadas.

Tabela 97 – Caraterística “Aflito”

Aflito	Frequência	Percentagem
Nem um pouco	256	49,0
Um pouco	185	35,4
Moderadamente	46	8,8
Bastante	25	4,8
Extremamente	10	1,9
Total	522	100,0

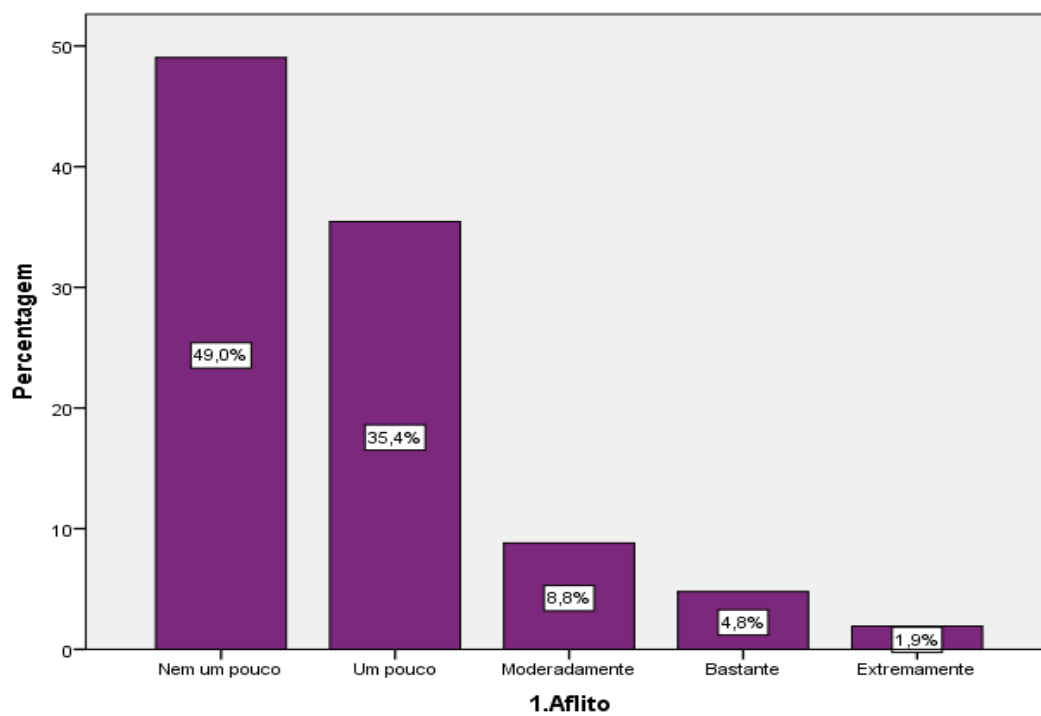


Gráfico 70 – Caraterística ‘Aflito’

Tabela 98 – Caraterística ‘Alarmado’

Alarmado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	328	62,8
Um pouco	107	20,5
Moderadamente	55	10,5
Bastante	27	5,2
Extremamente	5	1,0
Total	522	100,0

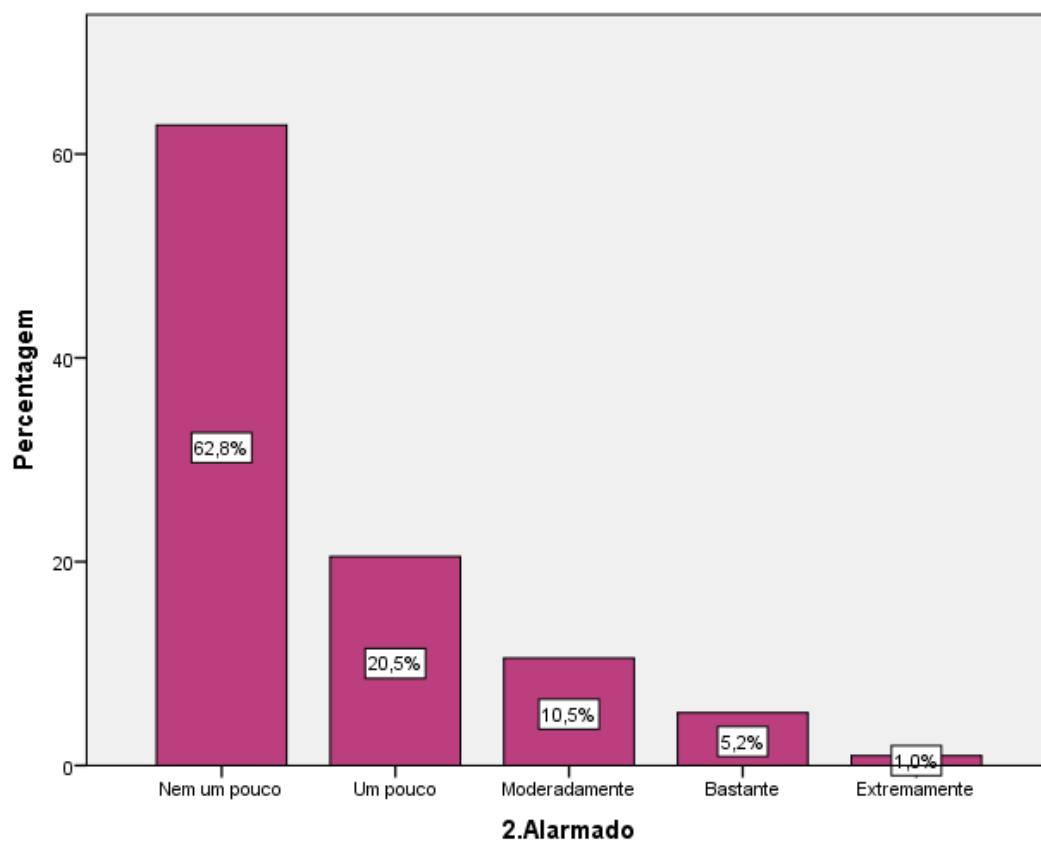


Gráfico 71 – Característica ‘Alarmado’

Tabela 99 – Característica ‘Amável’

Amável	Frequência	Percentagem
Nem um pouco	17	3,3
Um pouco	69	13,2
Moderadamente	157	30,1
Bastante	223	42,7
Extremamente	56	10,7
Total	522	100,0

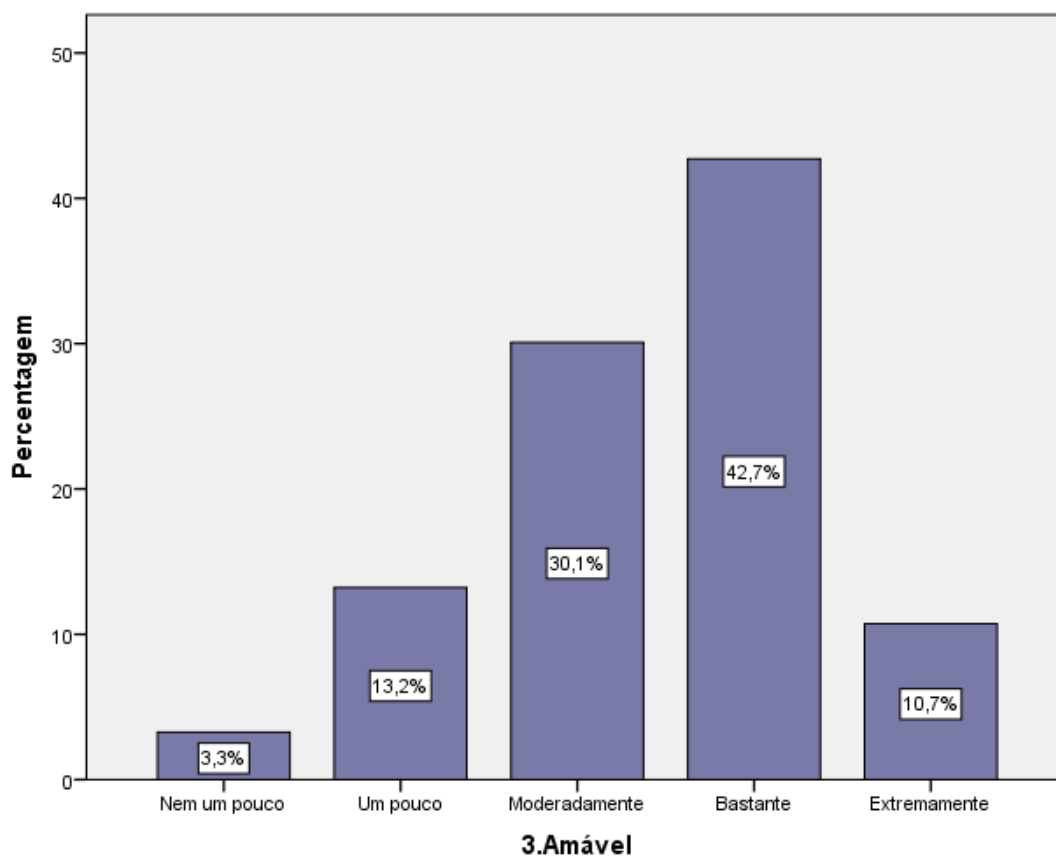


Gráfico 72 – Característica ‘Amável’

Tabela 100 – Característica ‘Activo’

Activo	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	22	4,2
Um pouco	64	12,3
Moderadamente	108	20,7
Bastante	246	47,1
Extremamente	82	15,7
Total	522	100,0

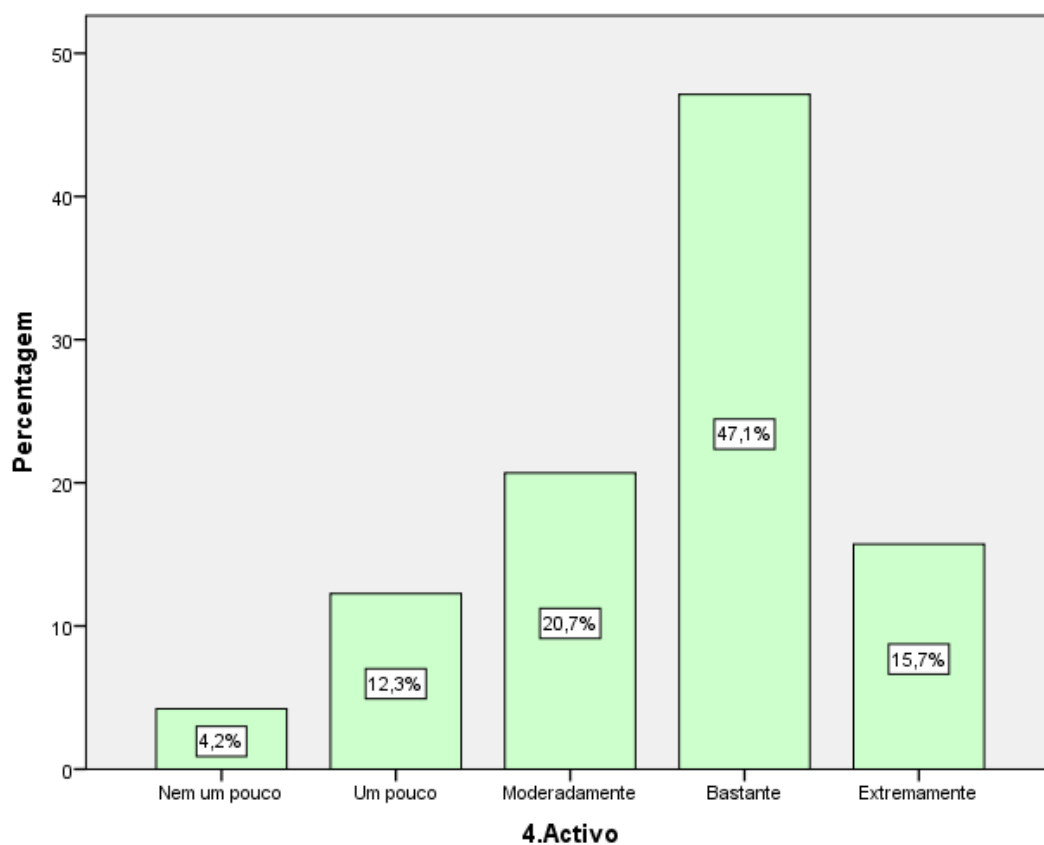


Gráfico 73 – Característica ‘Activo’

Tabela 101 – Característica ‘Angustiado’

Angustiado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	268	51,3
Um pouco	173	33,1
Moderadamente	37	7,1
Bastante	40	7,7
Extremamente	4	,8
Total	522	100,0

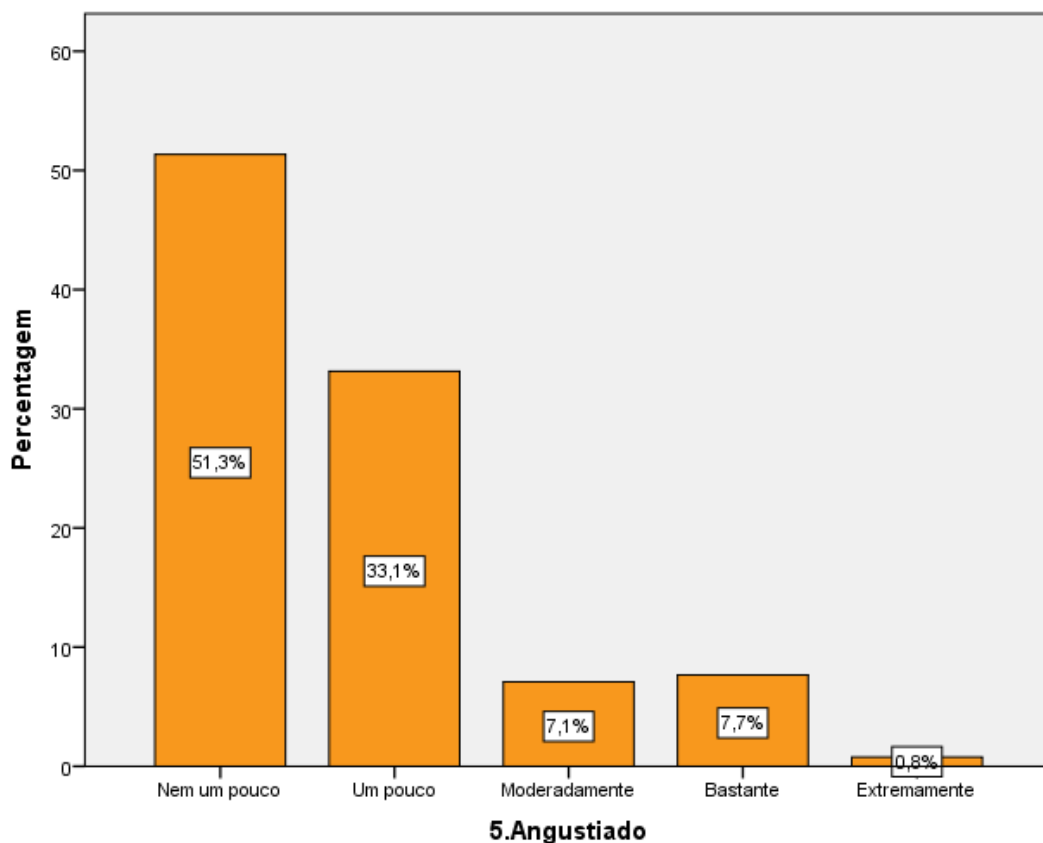


Gráfico 74 – Característica “Angustiado”

Tabela 102 – Característica “Agradável”

Agradável	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	41	7,9
Um pouco	82	15,7
Moderadamente	141	27,0
Bastante	195	37,4
Extremamente	63	12,1
Total	522	100,0

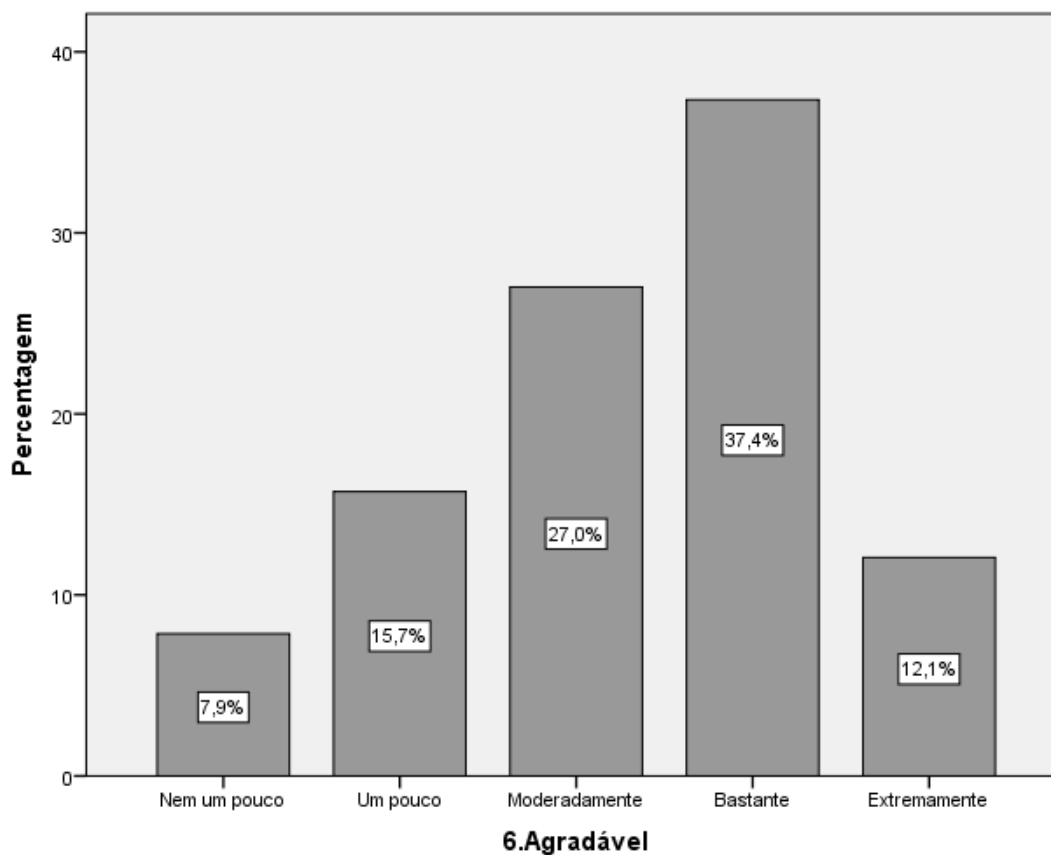


Gráfico 75 – Característica ‘Agradável’

Tabela 103 – Característica ‘Alegre’

Alegre	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	37	7,1
Um pouco	71	13,6
Moderadamente	128	24,5
Bastante	203	38,9
Extremamente	83	15,9
Total	522	100,0

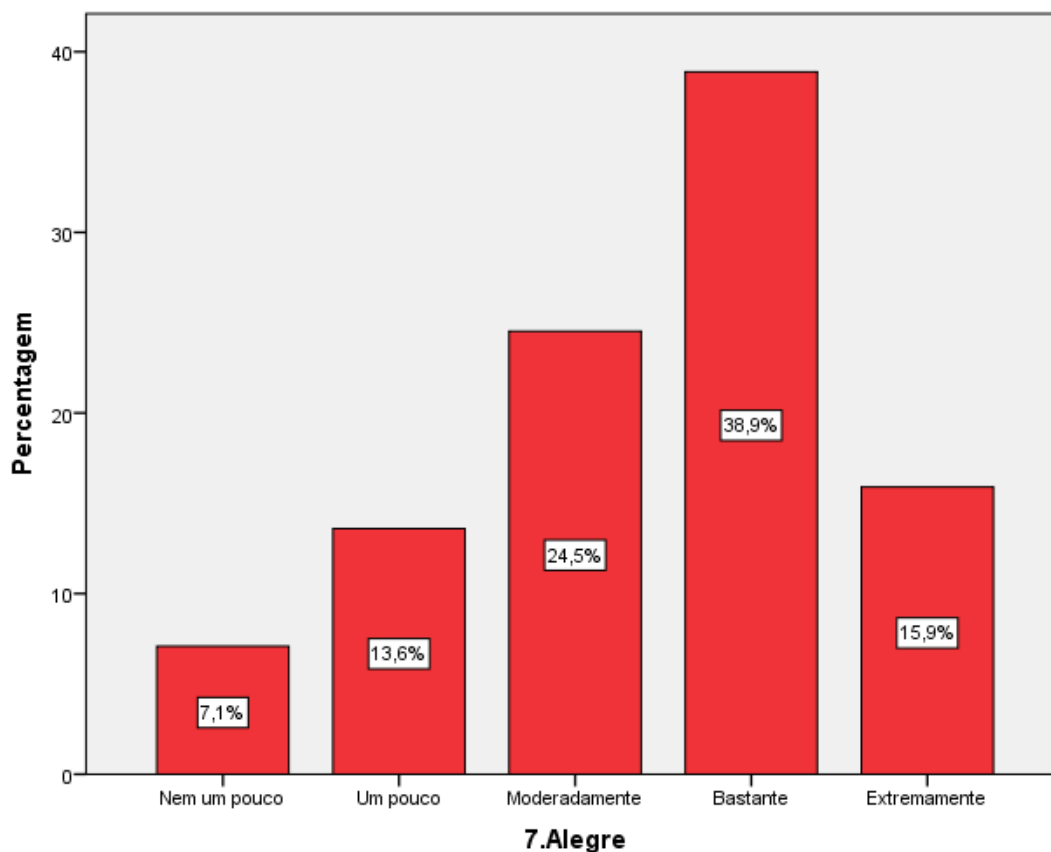


Gráfico 76 – Característica ‘Alegre’

Tabela 104 – Característica ‘Apreensivo’

Apreensivo	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	144	27,6
Um pouco	188	36,0
Moderadamente	104	19,9
Bastante	72	13,8
Extremamente	14	2,7
Total	522	100,0

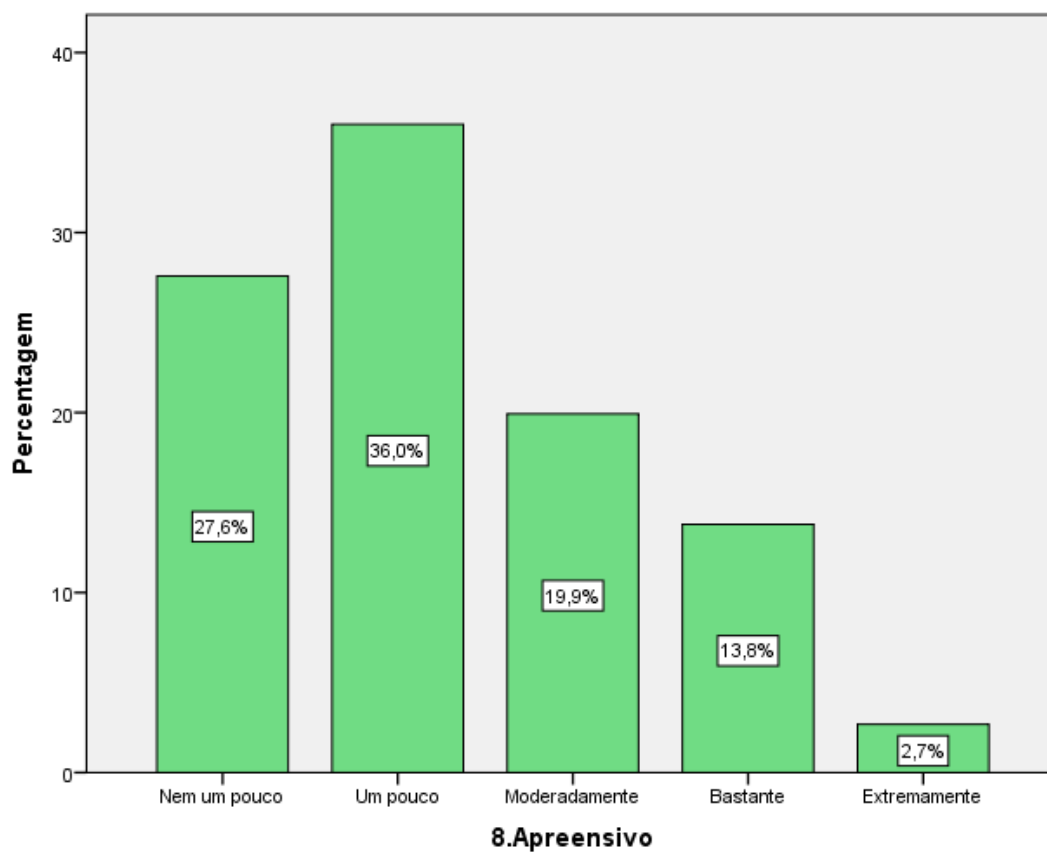


Gráfico 77 – Caraterística ‘Apreensivo’

Tabela 105 – Caraterística ‘Preocupado’

Preocupado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	96	18,4
Um pouco	205	39,3
Moderadamente	82	15,7
Bastante	103	19,7
Extremamente	36	6,9
Total	522	100,0

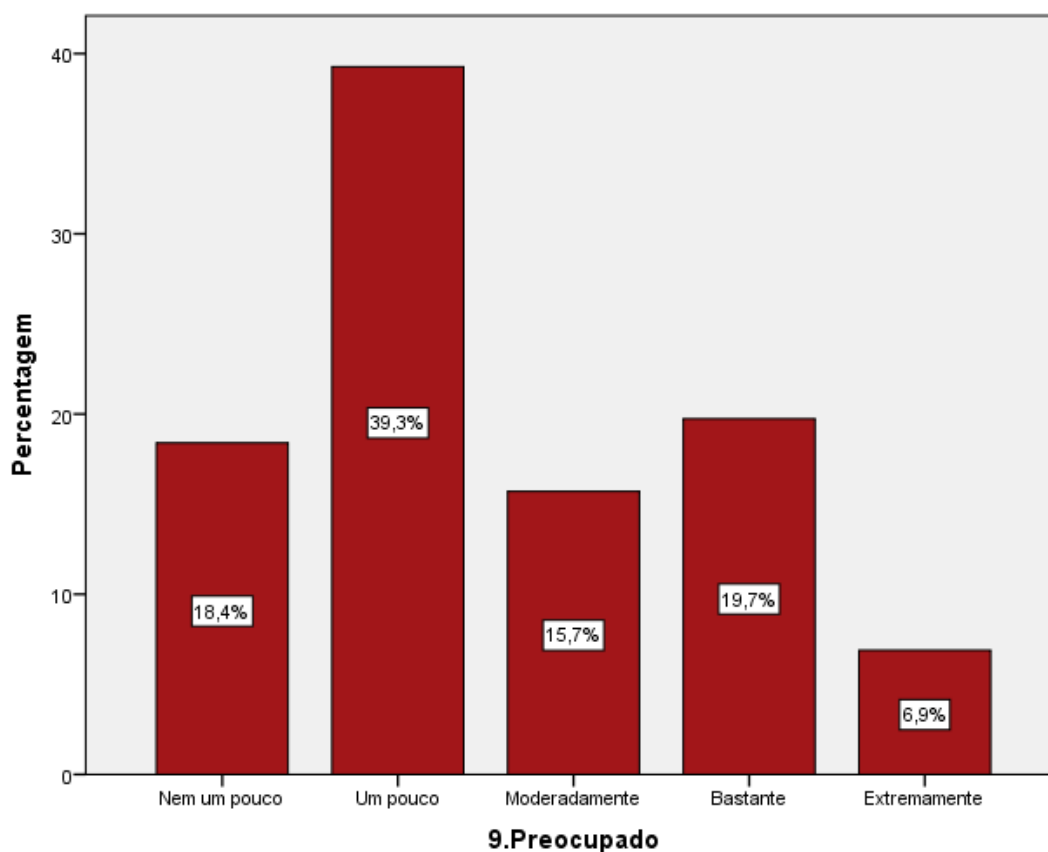


Gráfico 78 – Caraterística “Preocupado”

Tabela 106 – Caraterística “Disposto”

Disposto	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	14	2,7
Um pouco	68	13,0
Moderadamente	138	26,4
Bastante	236	45,2
Extremamente	66	12,6
Total	522	100,0

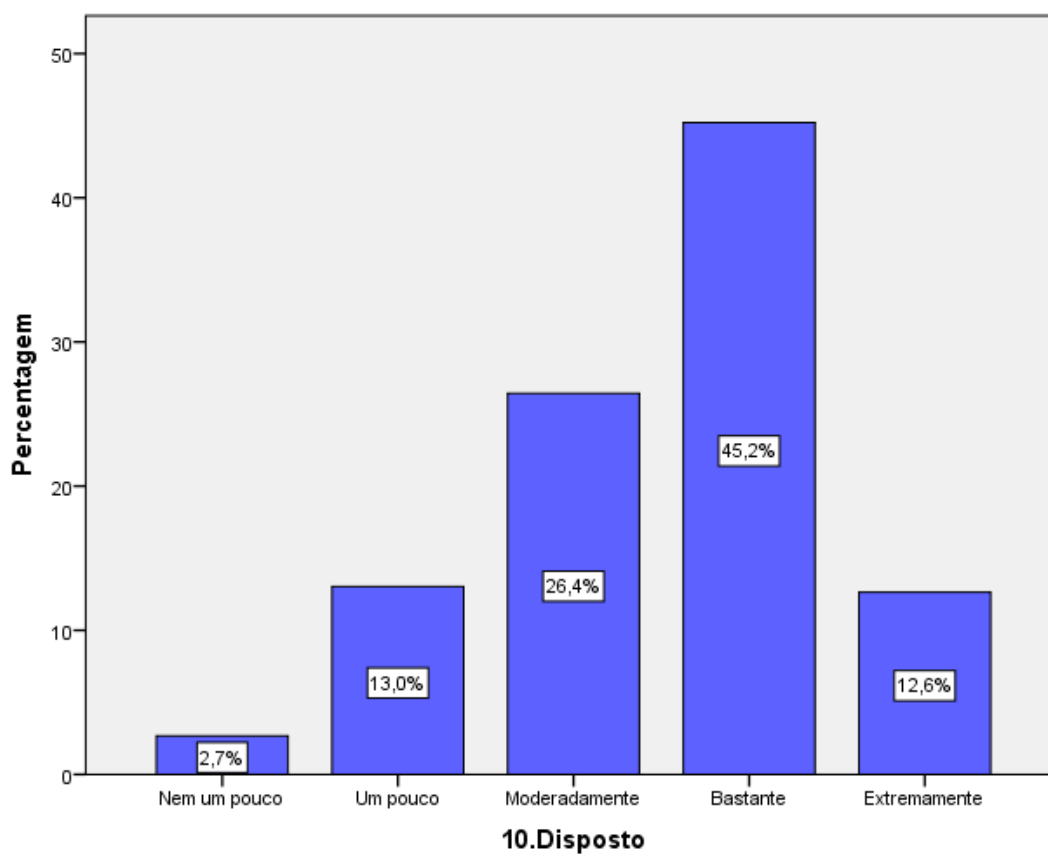


Gráfico 79 – Característica ‘Disposto’

Tabela 107 – Característica ‘Contente’

Contente	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	36	6,9
Um pouco	85	16,3
Moderadamente	142	27,2
Bastante	178	34,1
Extremamente	81	15,5
Total	522	100,0

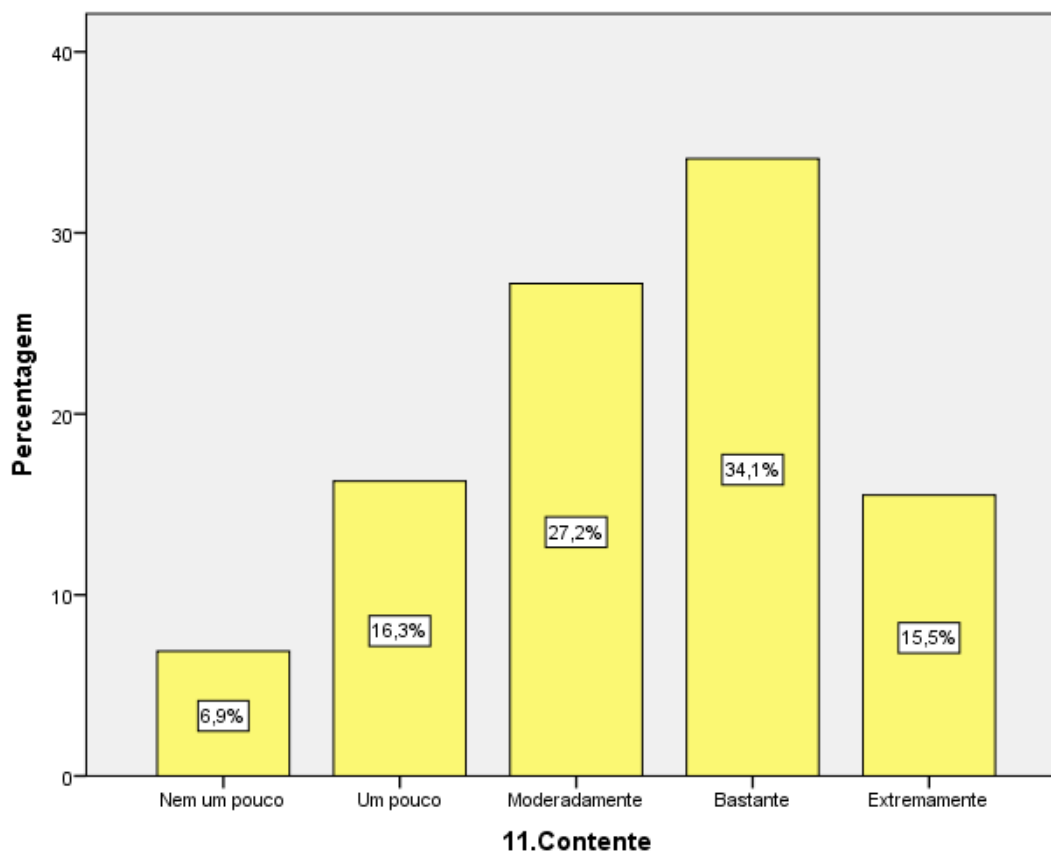


Gráfico 80 – Característica "Contente"

Tabela 108 – Característica "Irritado"

Irritado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	233	44,6
Um pouco	182	34,9
Moderadamente	36	6,9
Bastante	51	9,8
Extremamente	20	3,8
Total	522	100,0

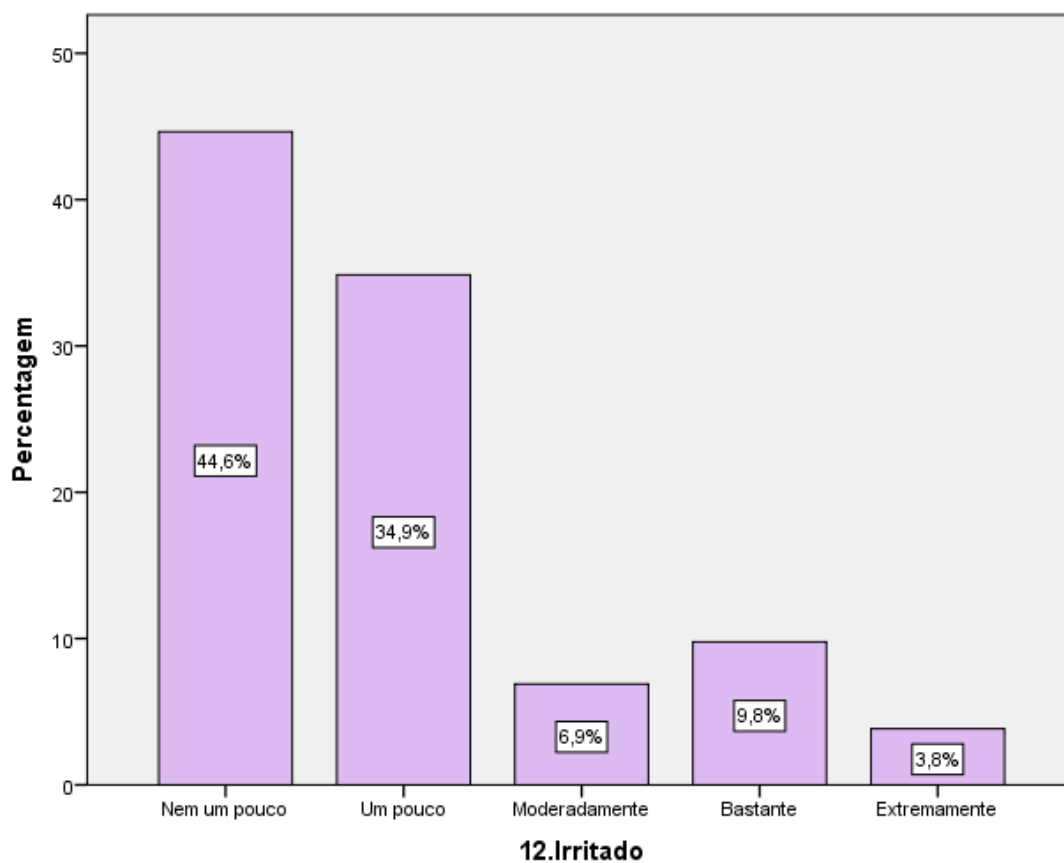


Gráfico 81 – Caraterística ‘Irritado’

Tabela 109 – Caraterística ‘Deprimido’

Deprimido	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	296	56,7
Um pouco	147	28,2
Moderadamente	24	4,6
Bastante	33	6,3
Extremamente	22	4,2
Total	522	100,0

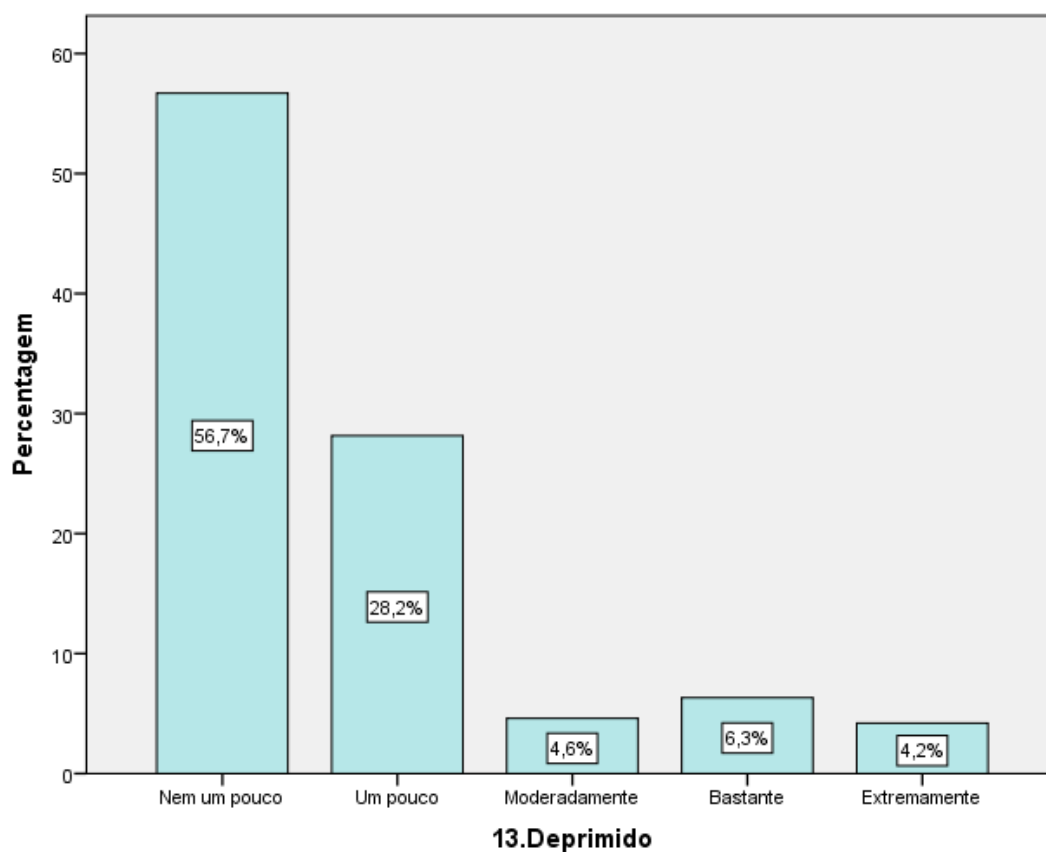


Gráfico 82 – Característica ‘Deprimido’

Tabela 110 – Característica ‘Interessado’

Interessado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	55	10,5
Um pouco	65	12,5
Moderadamente	112	21,5
Bastante	221	42,3
Extremamente	69	13,2
Total	522	100,0

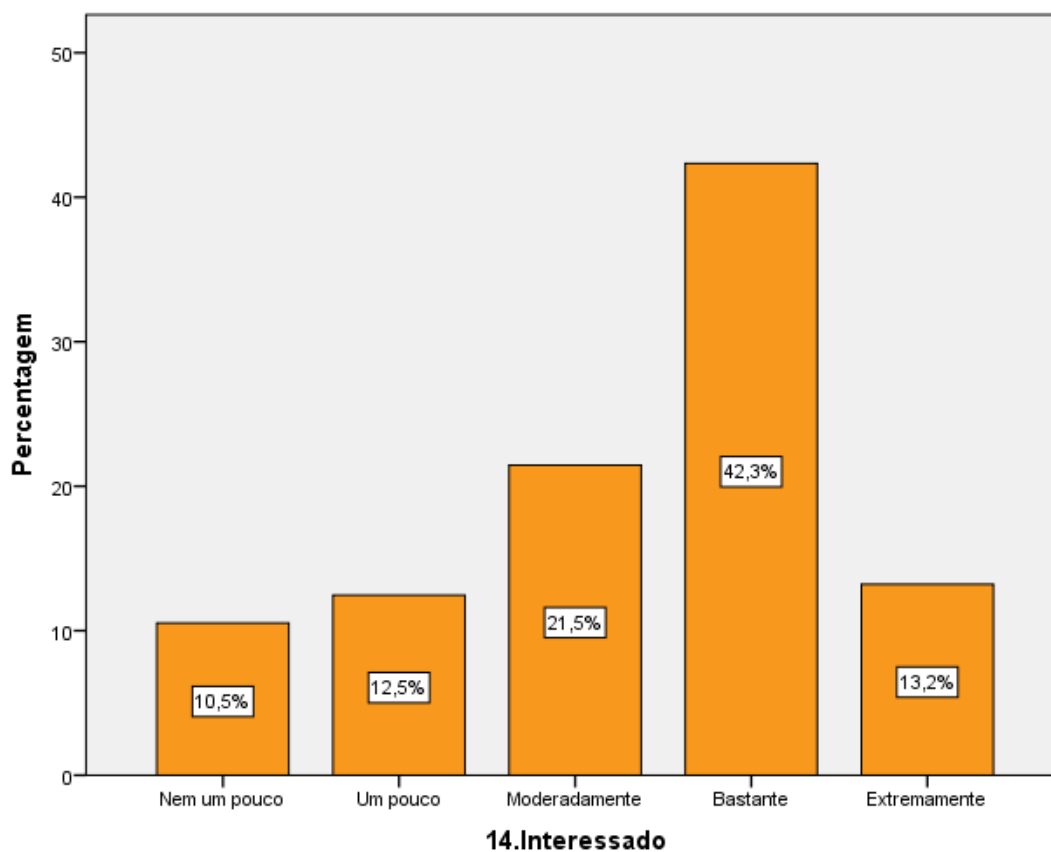


Gráfico 83 – Característica ‘Interessado’

Tabela 111 – Característica ‘Entediado’

Entediado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	225	43,1
Um pouco	145	27,8
Moderadamente	76	14,6
Bastante	65	12,5
Extremamente	11	2,1
Total	522	100,0

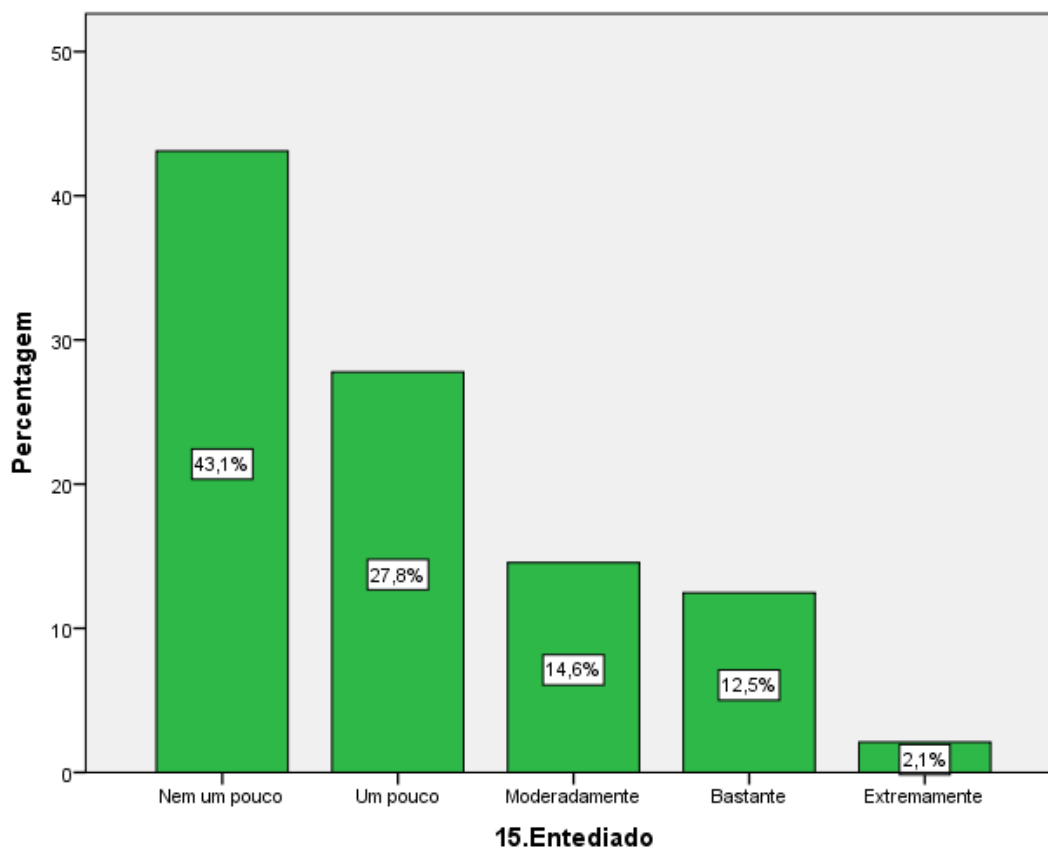


Gráfico 84 – Característica “Entediado”

Tabela 112 – Característica “Atento”

Atento	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	41	7,9
Um pouco	53	10,2
Moderadamente	96	18,4
Bastante	252	48,3
Extremamente	80	15,3
Total	522	100,0

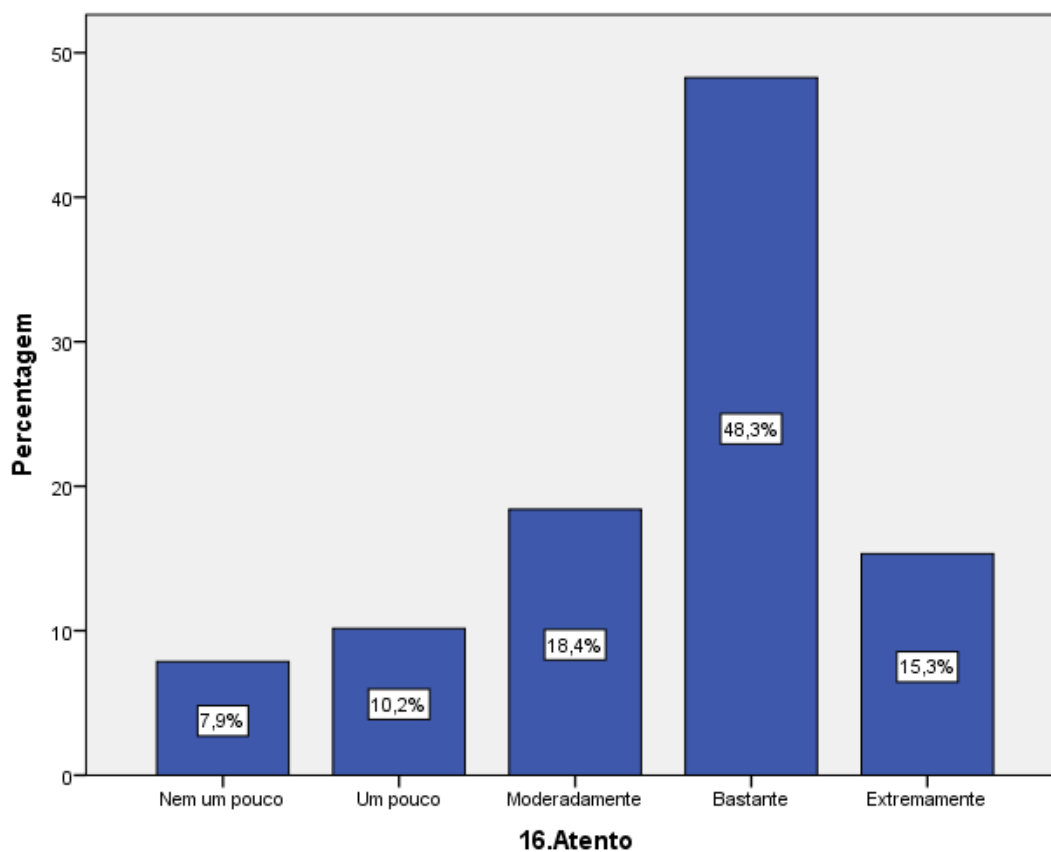


Gráfico 85 – Característica “Atento”

Tabela 113 – Característica “Transtornado”

Transtornado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	319	61,1
Um pouco	112	21,5
Moderadamente	32	6,1
Bastante	46	8,8
Extremamente	13	2,5
Total	522	100,0

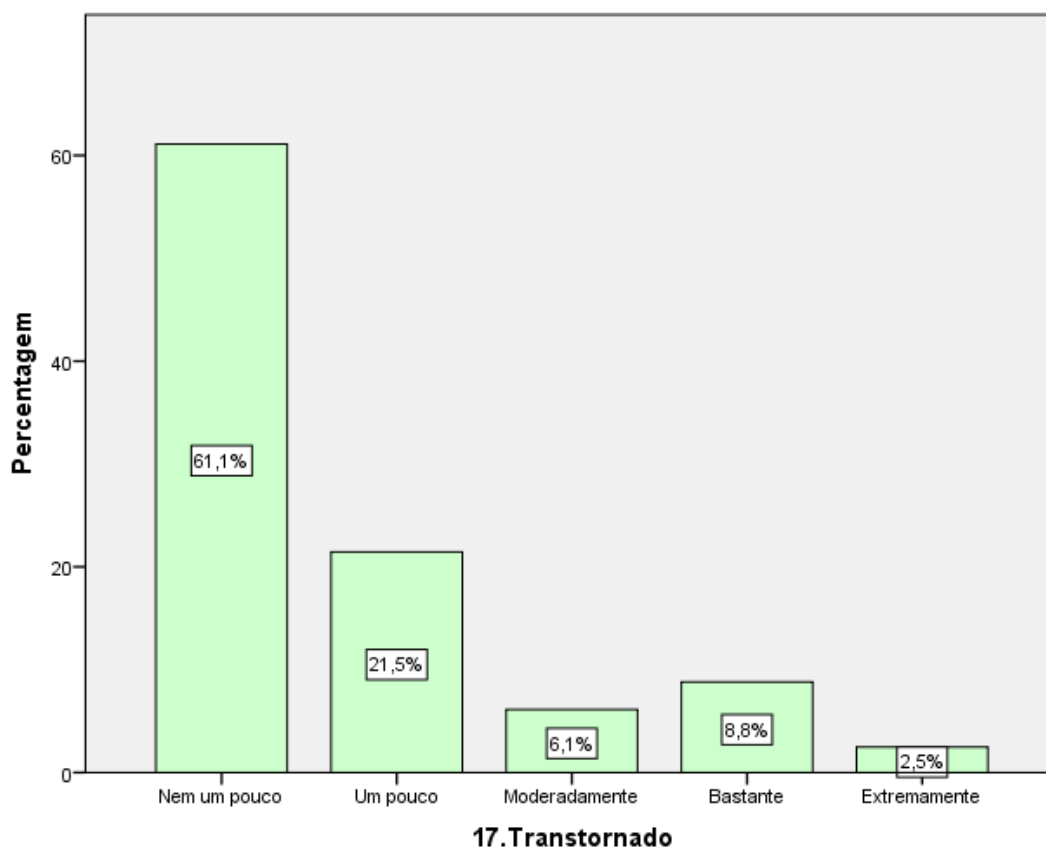


Gráfico 86 – Característica “Transtornado”

Tabela 114 – Característica “Animado”

Animado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	38	7,3
Um pouco	98	18,8
Moderadamente	130	24,9
Bastante	203	38,9
Extremamente	53	10,2
Total	522	100,0

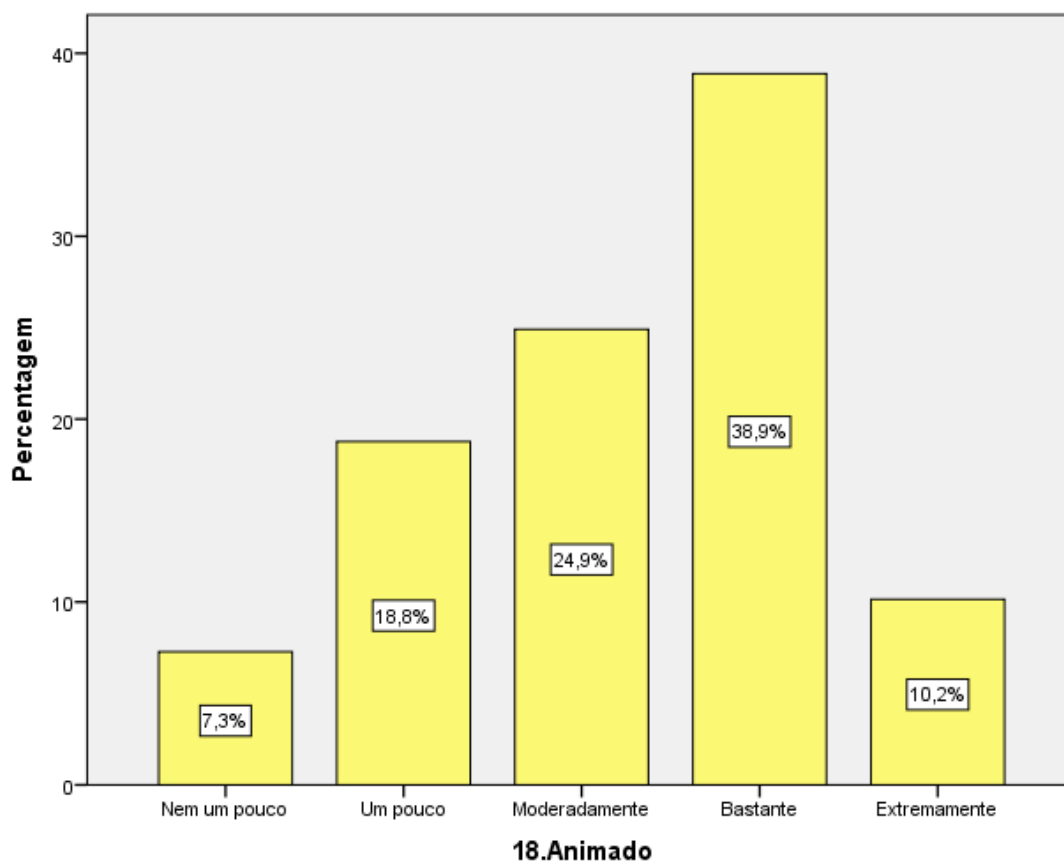


Gráfico 87 – Característica “Animado”

Tabela 115 – Característica “Determinado”

Determinado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	41	7,9
Um pouco	82	15,7
Moderadamente	94	18,0
Bastante	204	39,1
Extremamente	101	19,3
Total	522	100,0

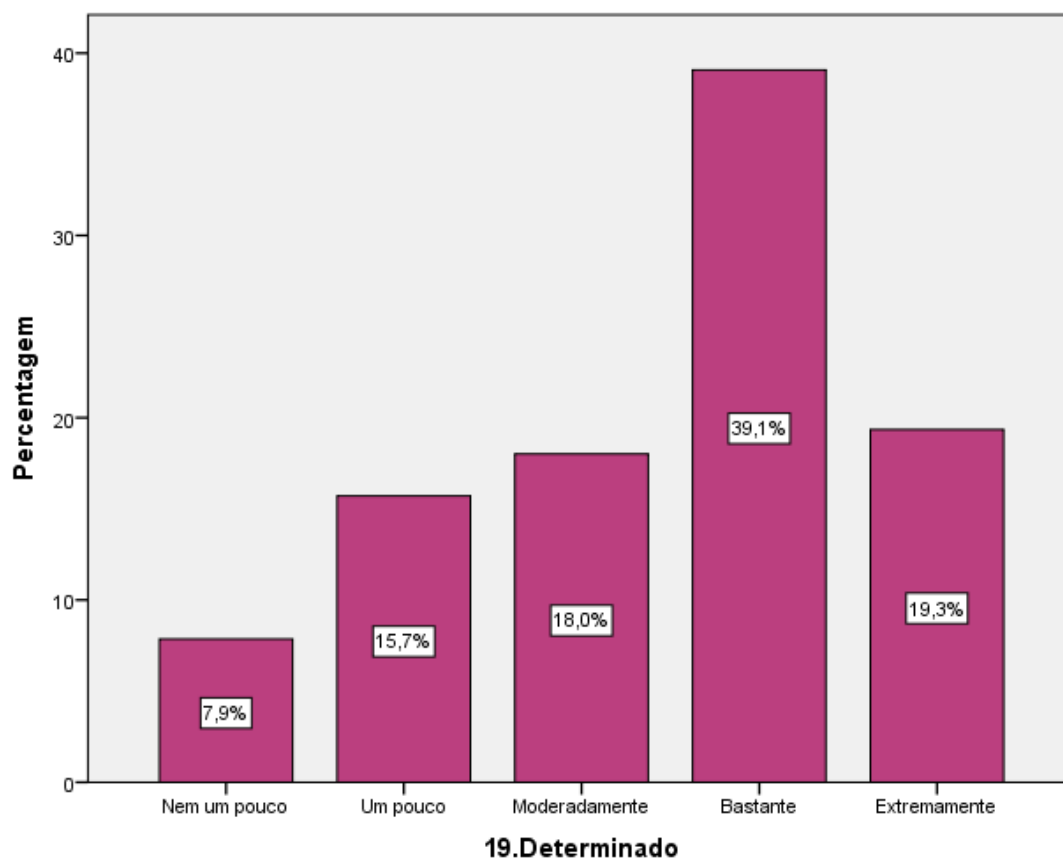


Gráfico 88 – Característica ‘Determinado’

Tabela 116 – Característica ‘Chateado’

Chateado	Frequência	Percentagem
Nem um pouco	207	39,7
Um pouco	191	36,6
Moderadamente	50	9,6
Bastante	48	9,2
Extremamente	26	5,0
Total	522	100,0

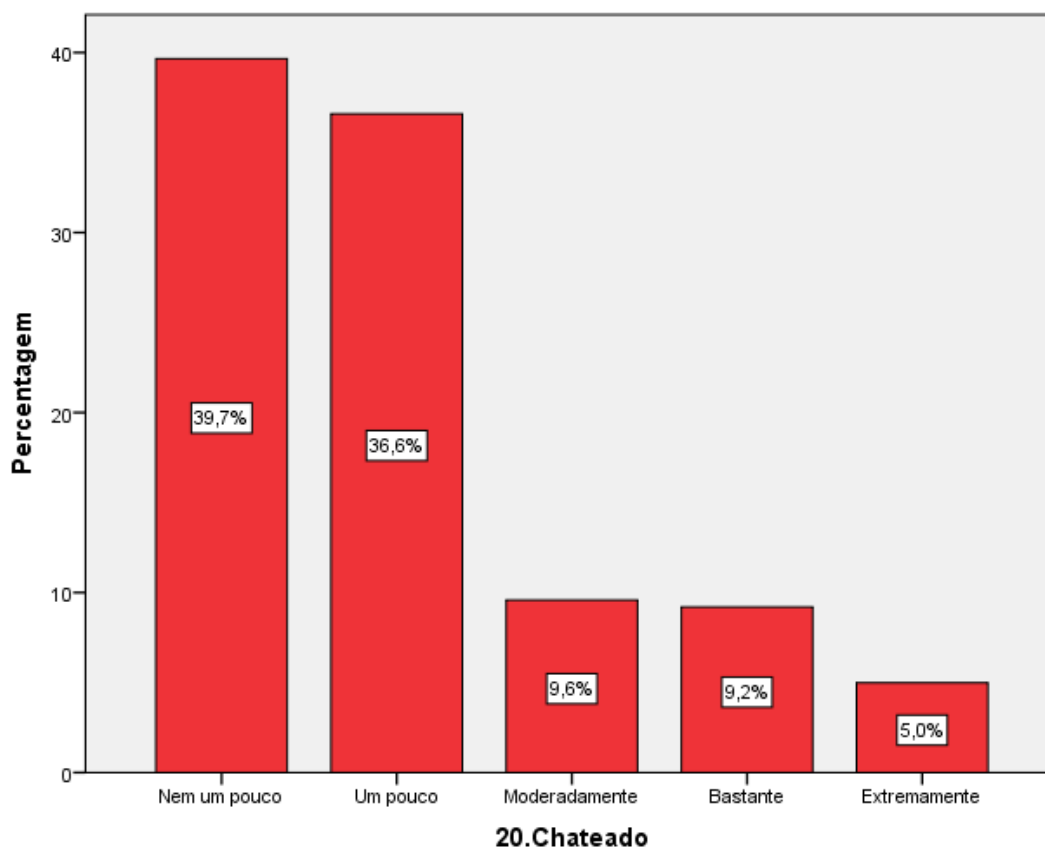


Gráfico 89 – Caraterística “Chateado”

Tabela 117 – Caraterística “Decidido”

Decidido	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	36	6,9
Um pouco	46	8,8
Moderadamente	82	15,7
Bastante	243	46,6
Extremamente	115	22,0
Total	522	100,0

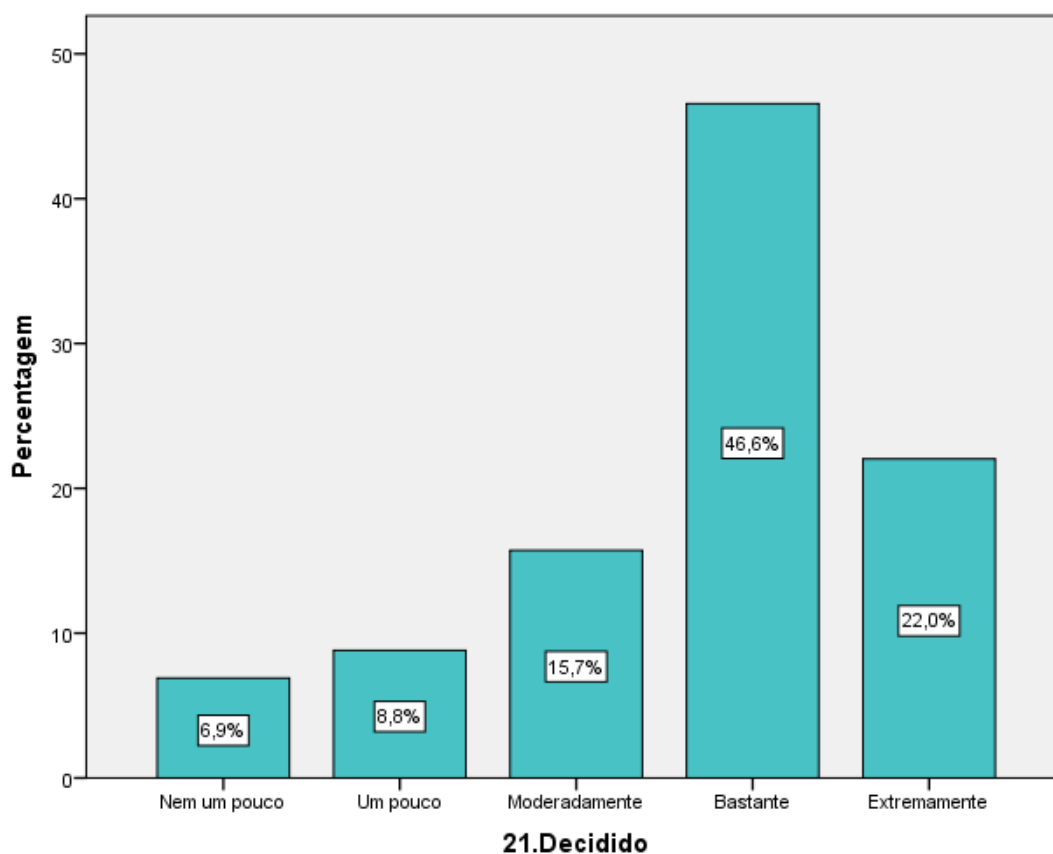


Gráfico 90 – Característica “Decidido”

Tabela 118 – Característica “Seguro”

Seguro	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	40	7,7
Um pouco	92	17,6
Moderadamente	123	23,6
Bastante	196	37,5
Extremamente	71	13,6
Total	522	100,0

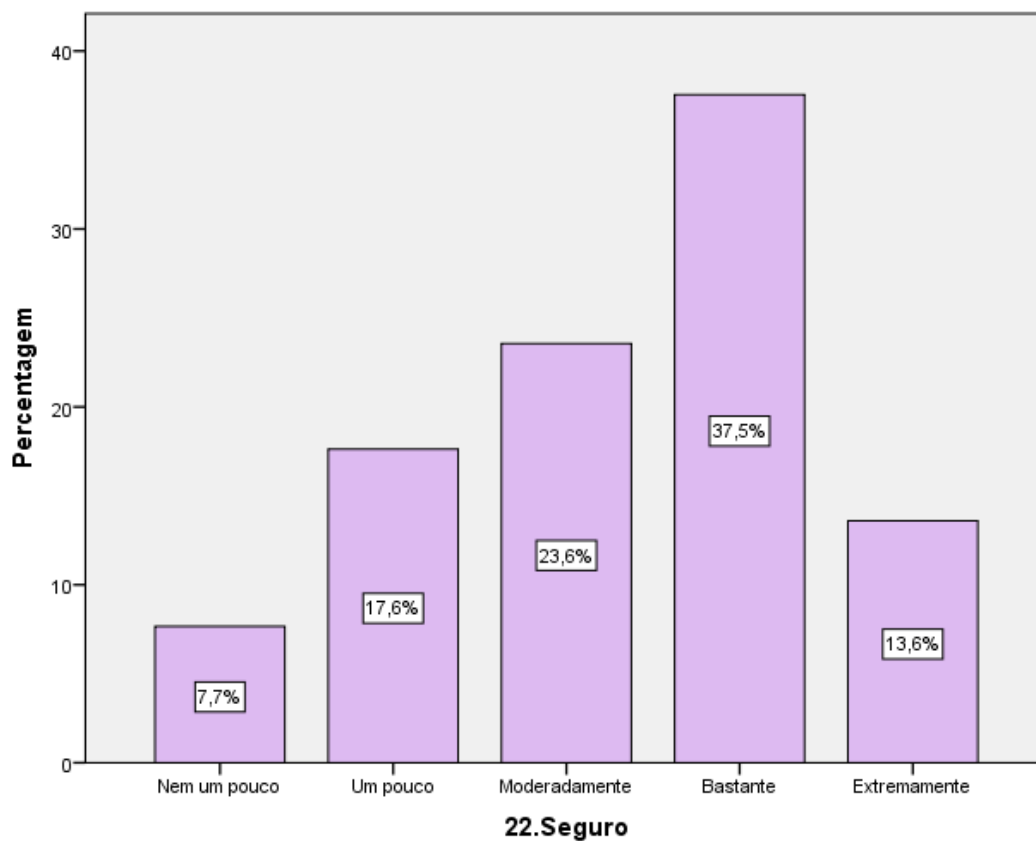


Gráfico 91 – Caraterística “Seguro”

Tabela 119 – Caraterística “Assustado”

Assustado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	267	51,1
Um pouco	158	30,3
Moderadamente	43	8,2
Bastante	43	8,2
Extremamente	11	2,1
Total	522	100,0

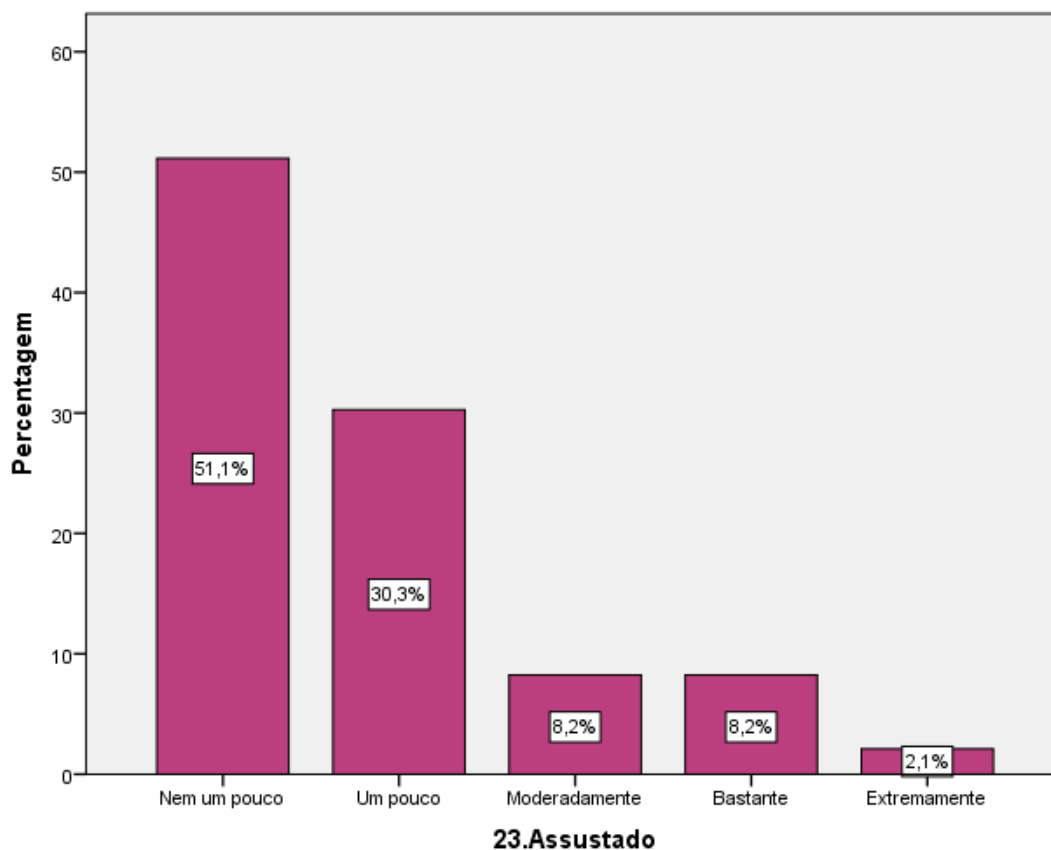


Gráfico 92 – Característica “Assustado”

Tabela 120 – Característica “Dinâmico”

Dinâmico	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	41	7,9
Um pouco	68	13,0
Moderadamente	102	19,5
Bastante	243	46,6
Extremamente	68	13,0
Total	522	100,0

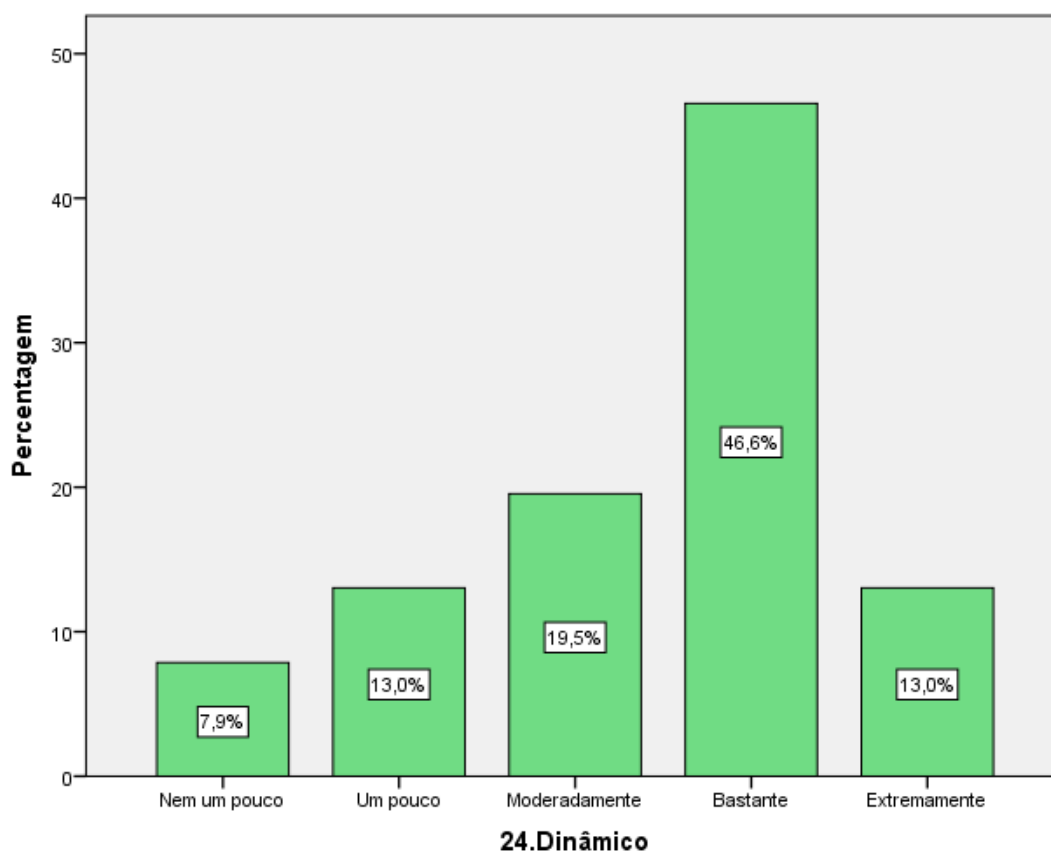


Gráfico 93 – Característica “Dinâmico”

Tabela 121 – Característica “Engajado”

Engajado	Frequência	Percentagem
Nem um pouco	82	15,7
Um pouco	83	15,9
Moderadamente	104	19,9
Bastante	191	36,6
Extremamente	62	11,9
Total	522	100,0

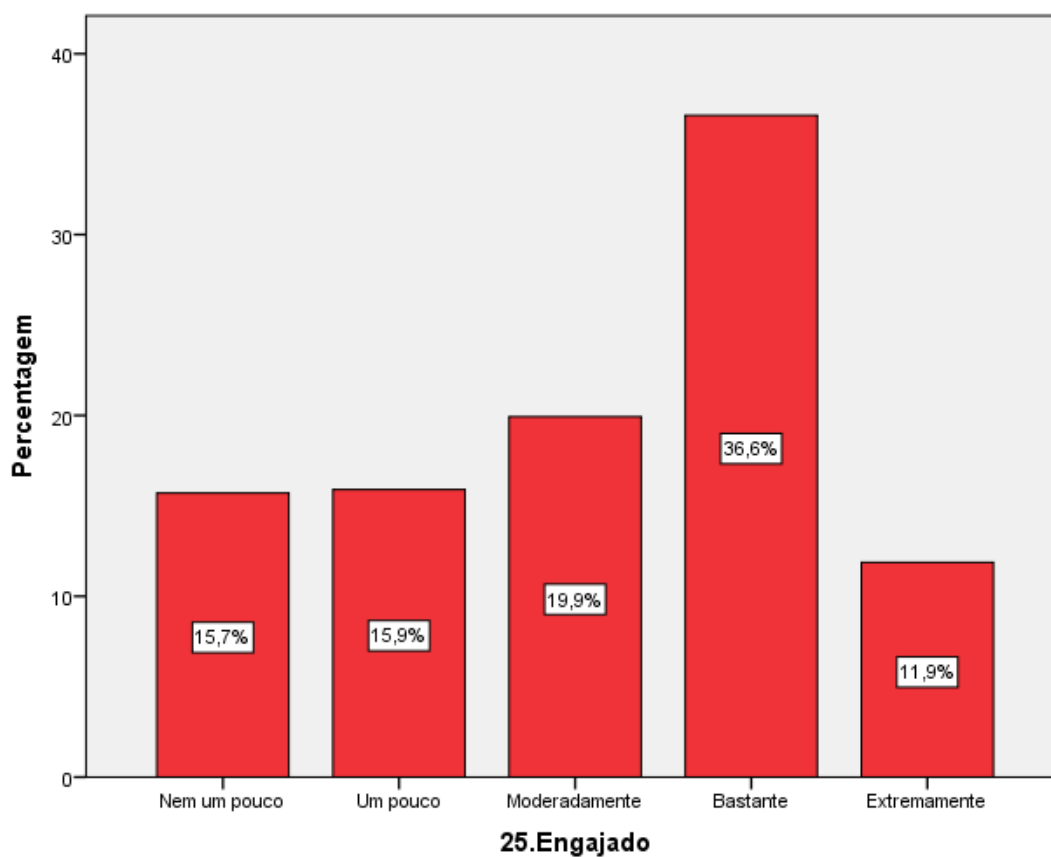


Gráfico 94 – Característica “Engajado”

Tabela 122 – Característica “Produtivo”

Produtivo	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	44	8,4
Um pouco	57	10,9
Moderadamente	130	24,9
Bastante	223	42,7
Extremamente	68	13,0
Total	522	100,0

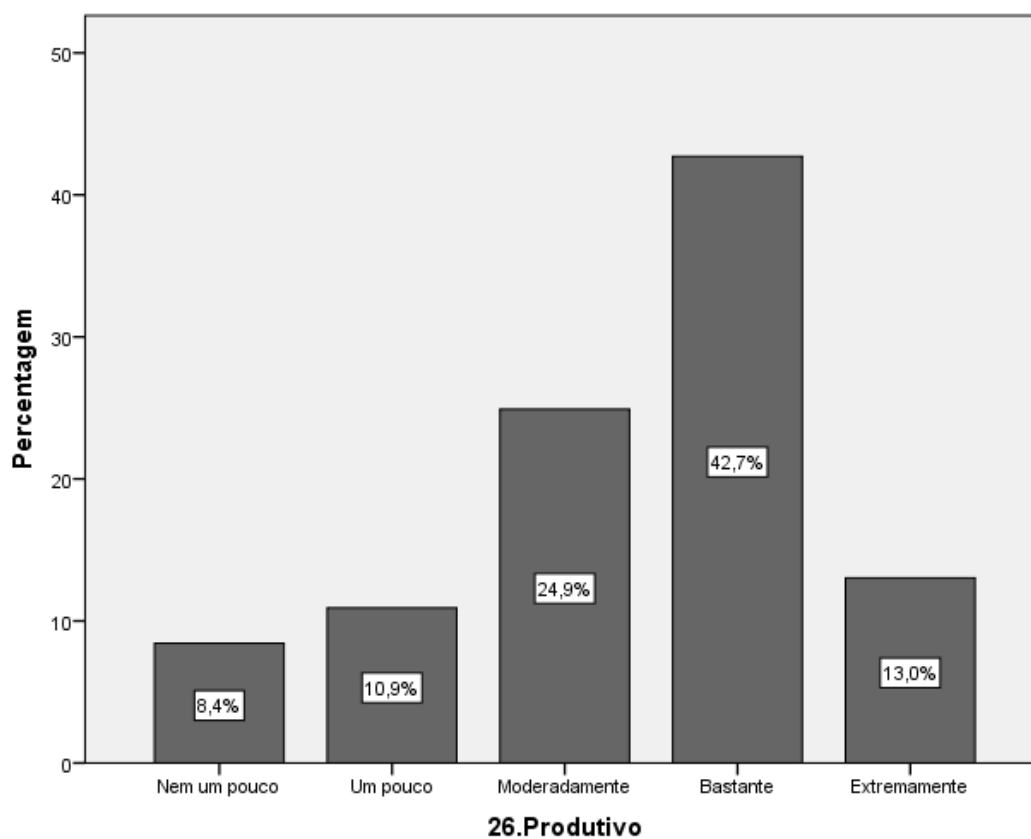


Gráfico 95 – Caraterística ‘Produtivo’

Tabela 123 – Caraterística ‘Impaciente’

Impaciente	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	146	28,0
Um pouco	192	36,8
Moderadamente	98	18,8
Bastante	57	10,9
Extremamente	29	5,6
Total	522	100,0

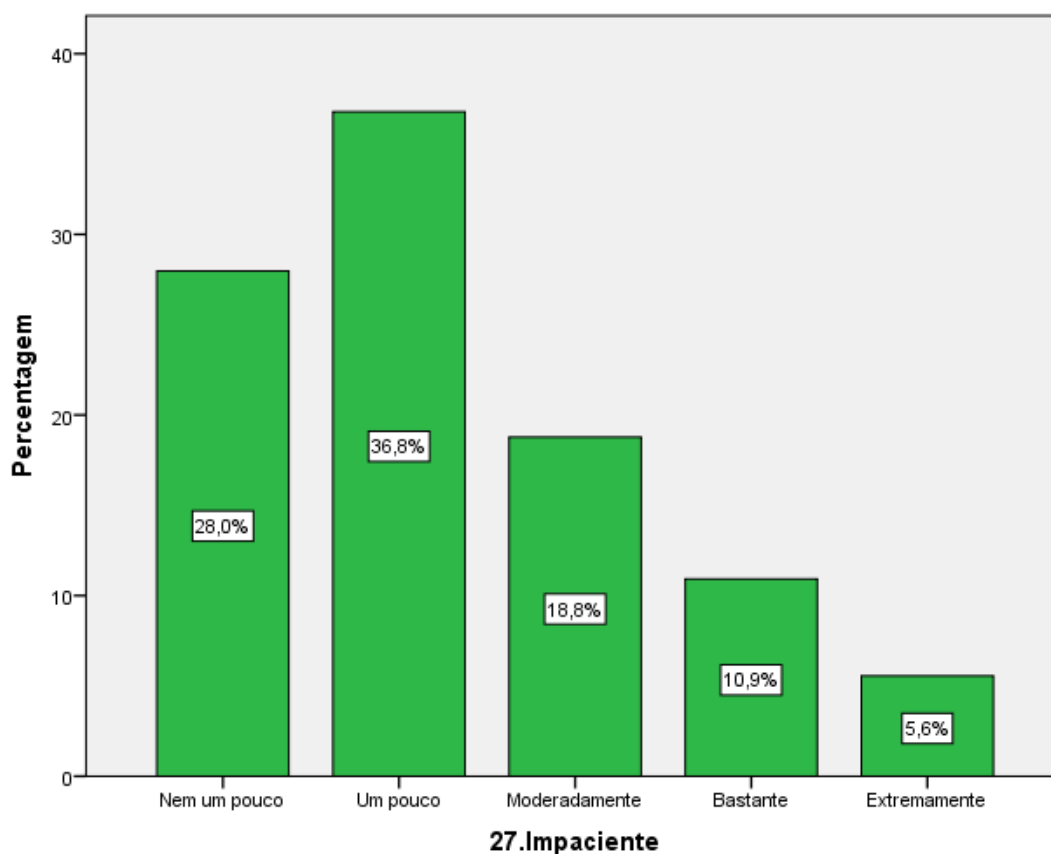


Gráfico 96 – Característica “Impaciente”

Tabela 124 – Característica “Receoso”

Receoso	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	155	29,7
Um pouco	236	45,2
Moderadamente	70	13,4
Bastante	49	9,4
Extremamente	12	2,3
Total	522	100,0

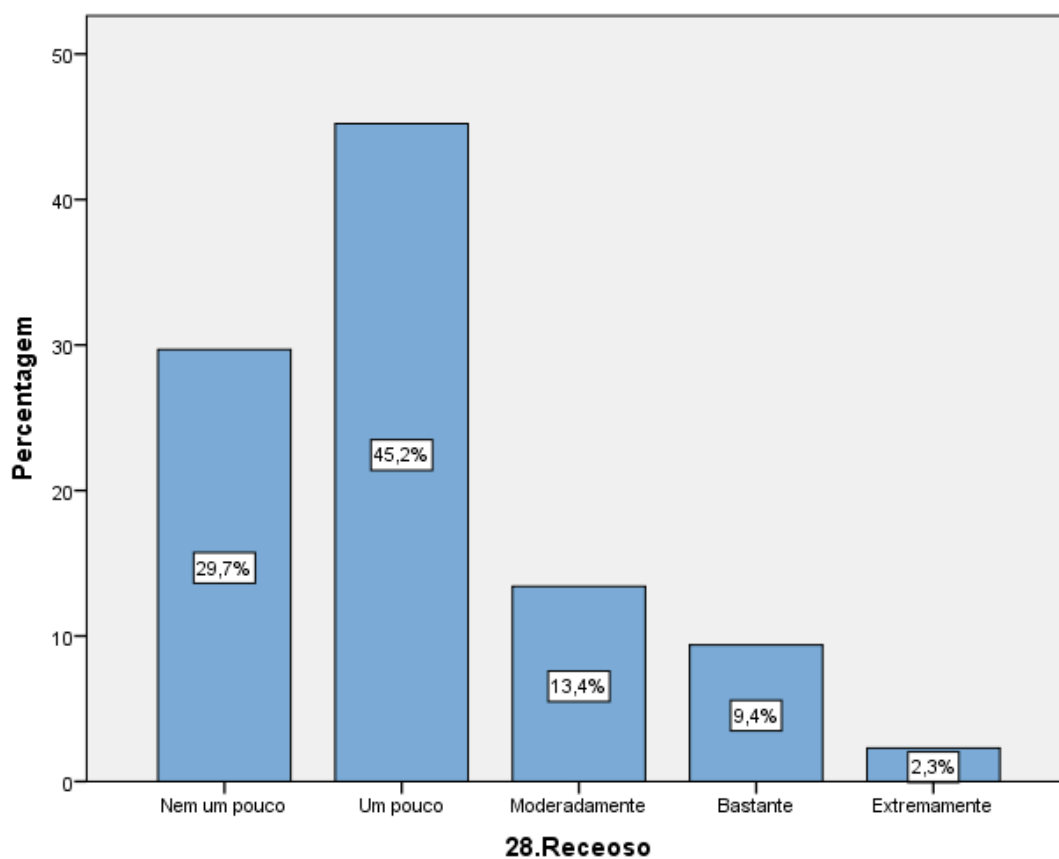


Gráfico 97 – Característica “Receoso”

Tabela 125 – Característica “Entusiasmado”

Entusiasmado	Frequência	Percentagem
Nem um pouco	59	11,3
Um pouco	119	22,8
Moderadamente	132	25,3
Bastante	166	31,8
Extremamente	46	8,8
Total	522	100,0

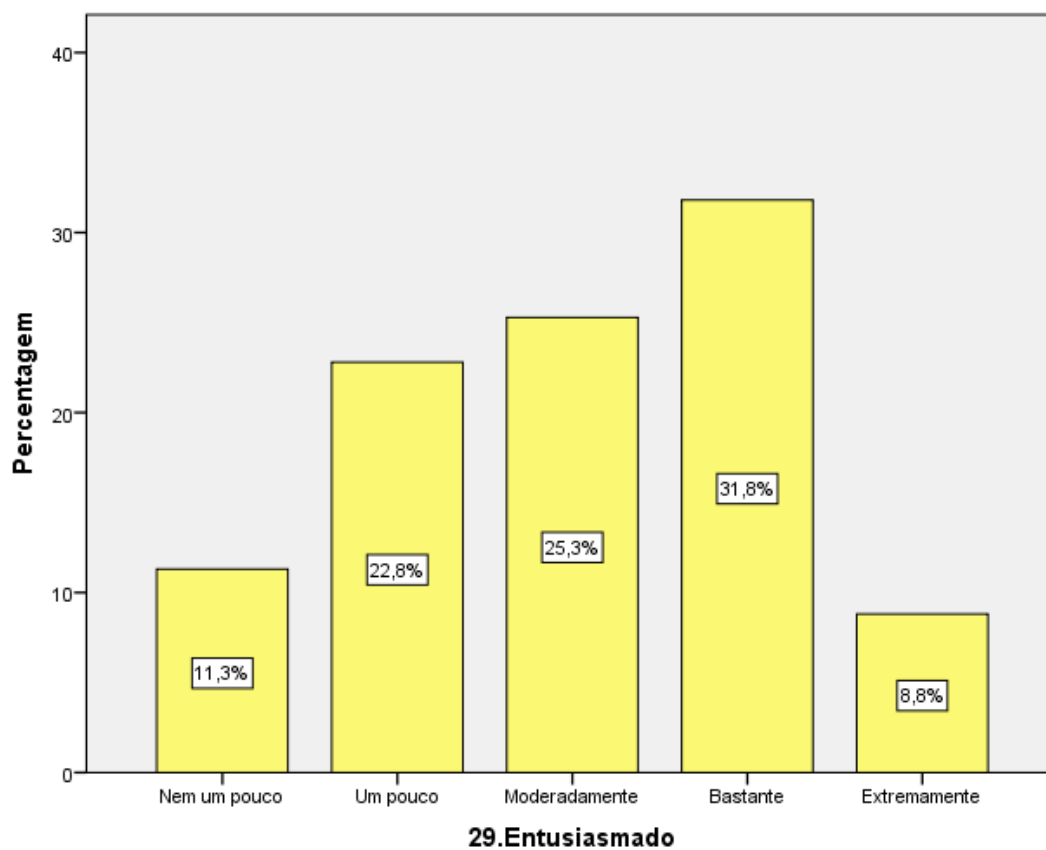


Gráfico 98 – Caraterística “Entusiasmado”

Tabela 126 – Caraterística “Desanimado”

Desanimado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	246	47,1
Um pouco	183	35,1
Moderadamente	48	9,2
Bastante	35	6,7
Extremamente	10	1,9
Total	522	100,0

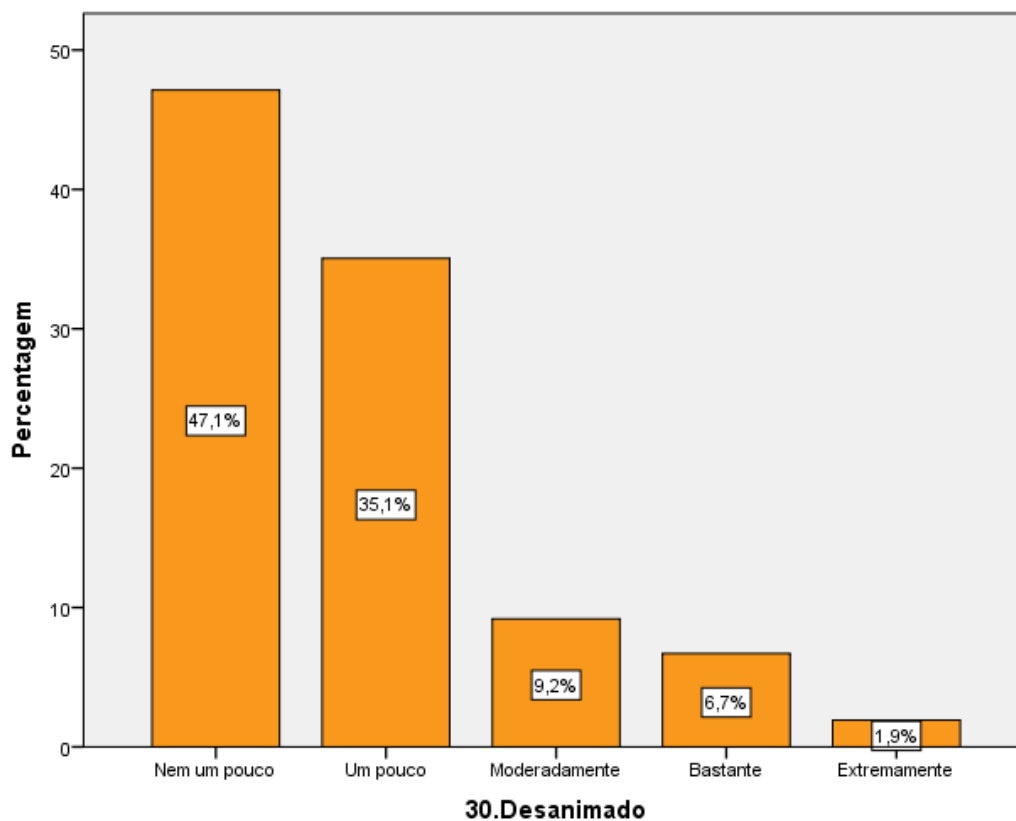


Gráfico 99 – Característica ‘Desanimado’

Tabela 127 – Característica ‘Ansioso’

Ansioso	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	101	19,3
Um pouco	158	30,3
Moderadamente	82	15,7
Bastante	154	29,5
Extremamente	27	5,2
Total	522	100,0

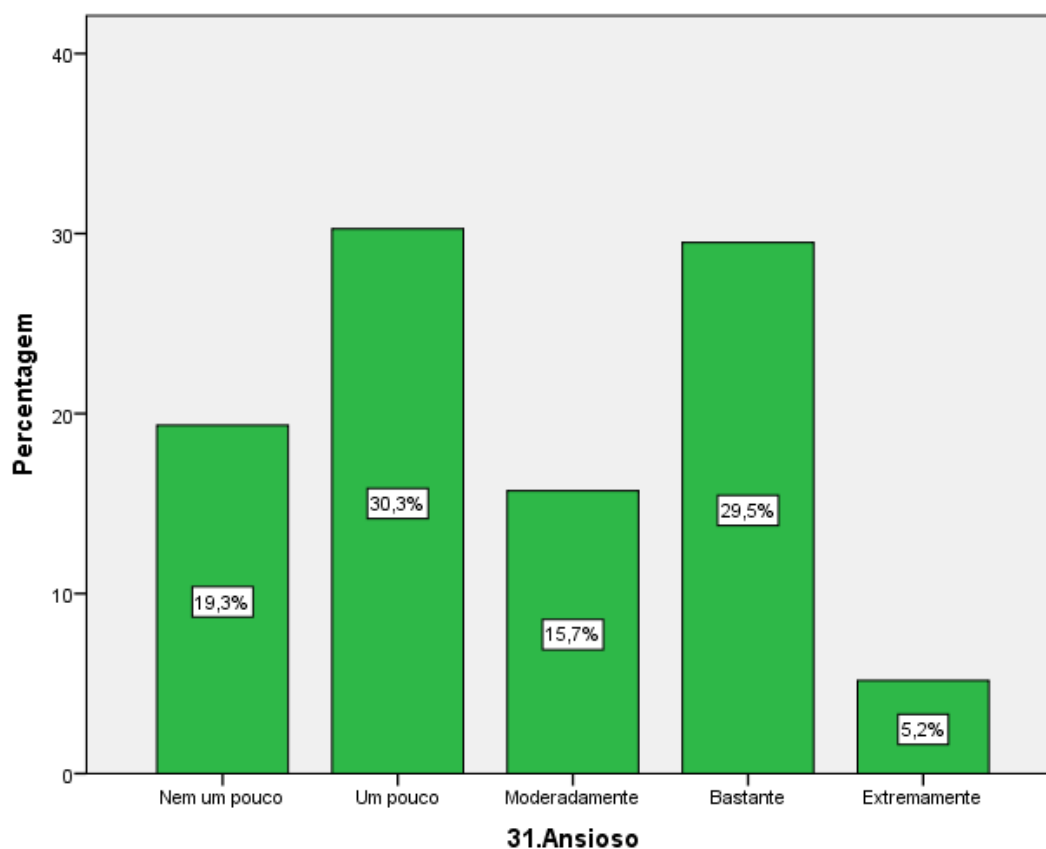


Gráfico 100 – Característica “Ansioso”

Tabela 128 – Característica “Indeciso”

Indeciso	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	240	46,0
Um pouco	165	31,6
Moderadamente	55	10,5
Bastante	45	8,6
Extremamente	17	3,3
Total	522	100,0

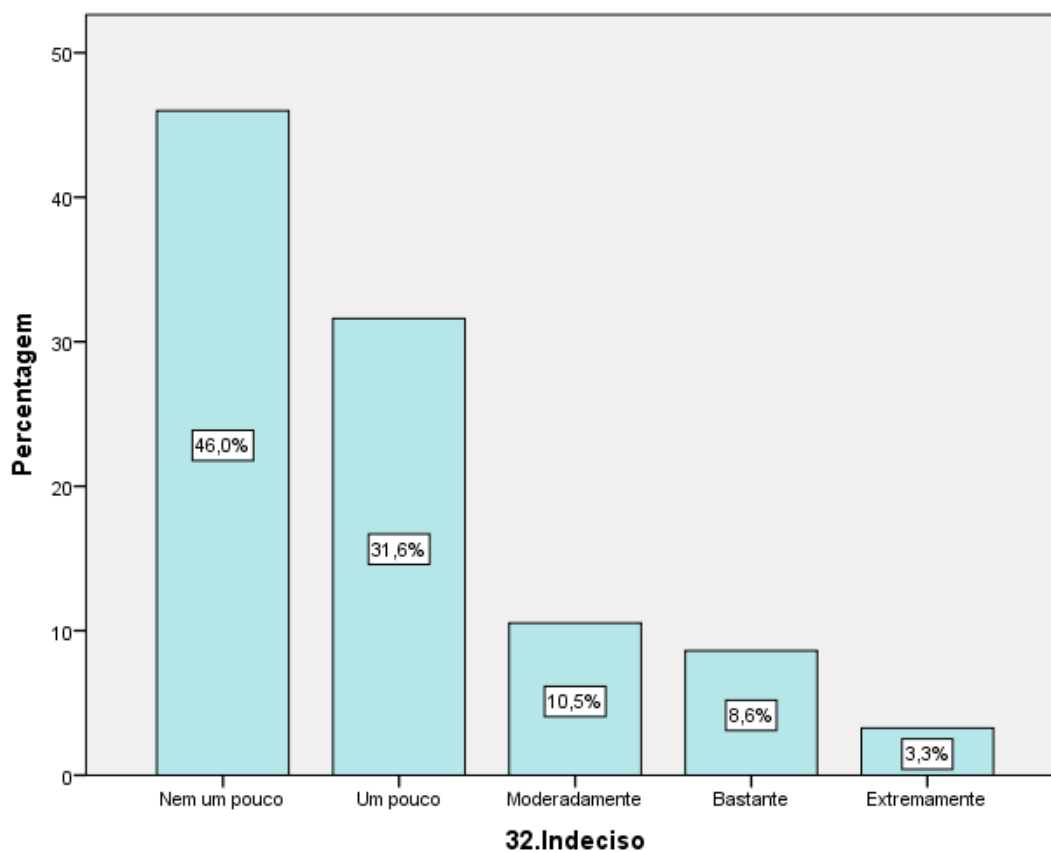


Gráfico 101 – Característica “Indeciso”

Tabela 129 – Característica “Abatido”

Abatido	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	286	54,8
Um pouco	130	24,9
Moderadamente	28	5,4
Bastante	57	10,9
Extremamente	21	4,0
Total	522	100,0

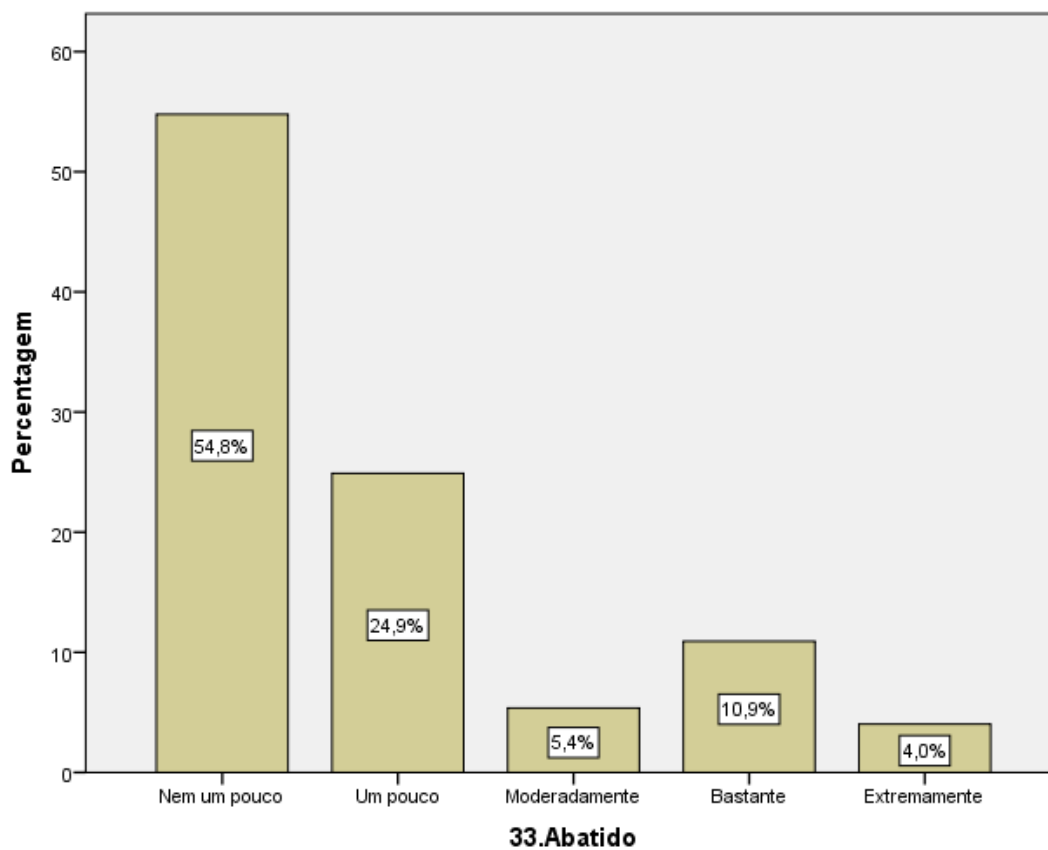


Gráfico 102 – Característica “Abatido”

Tabela 130 – Característica “Amedrontado”

Amedrontado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	336	64,4
Um pouco	116	22,2
Moderadamente	28	5,4
Bastante	28	5,4
Extremamente	14	2,7
Total	522	100,0

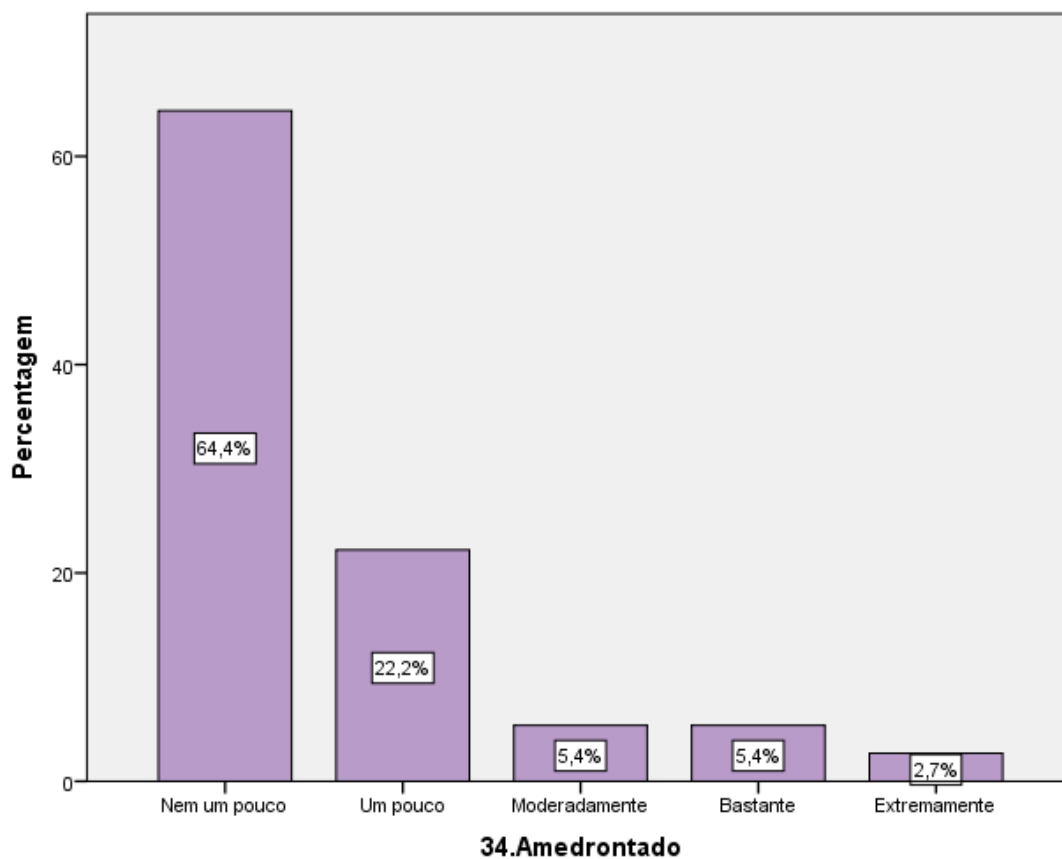


Gráfico 103 – Característica “Amedrontado”

Tabela 131 – Característica “Aborrecido”

Aborrecido	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	234	44,8
Um pouco	176	33,7
Moderadamente	31	5,9
Bastante	66	12,6
Extremamente	15	2,9
Total	522	100,0

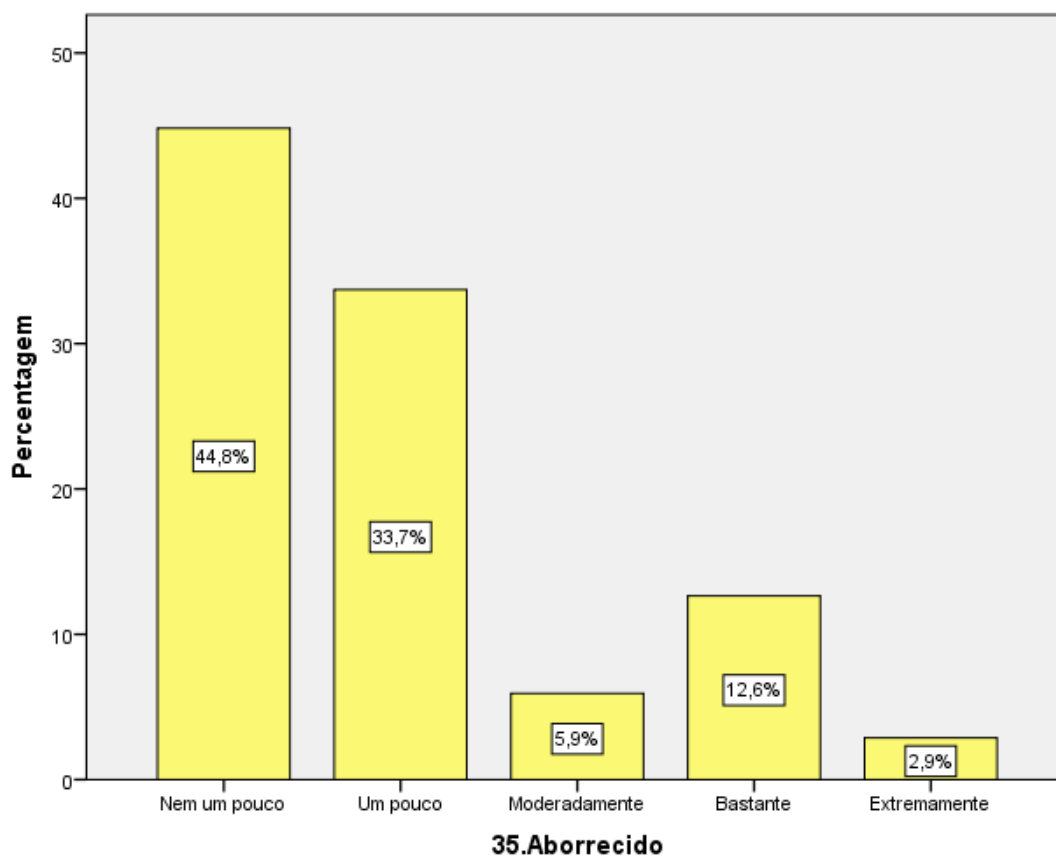


Gráfico 104 – Característica “Aborrecido”

Tabela 132 – Característica “Agressivo”

Agressivo	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	351	67,2
Um pouco	118	22,6
Moderadamente	22	4,2
Bastante	22	4,2
Extremamente	9	1,7
Total	522	100,0

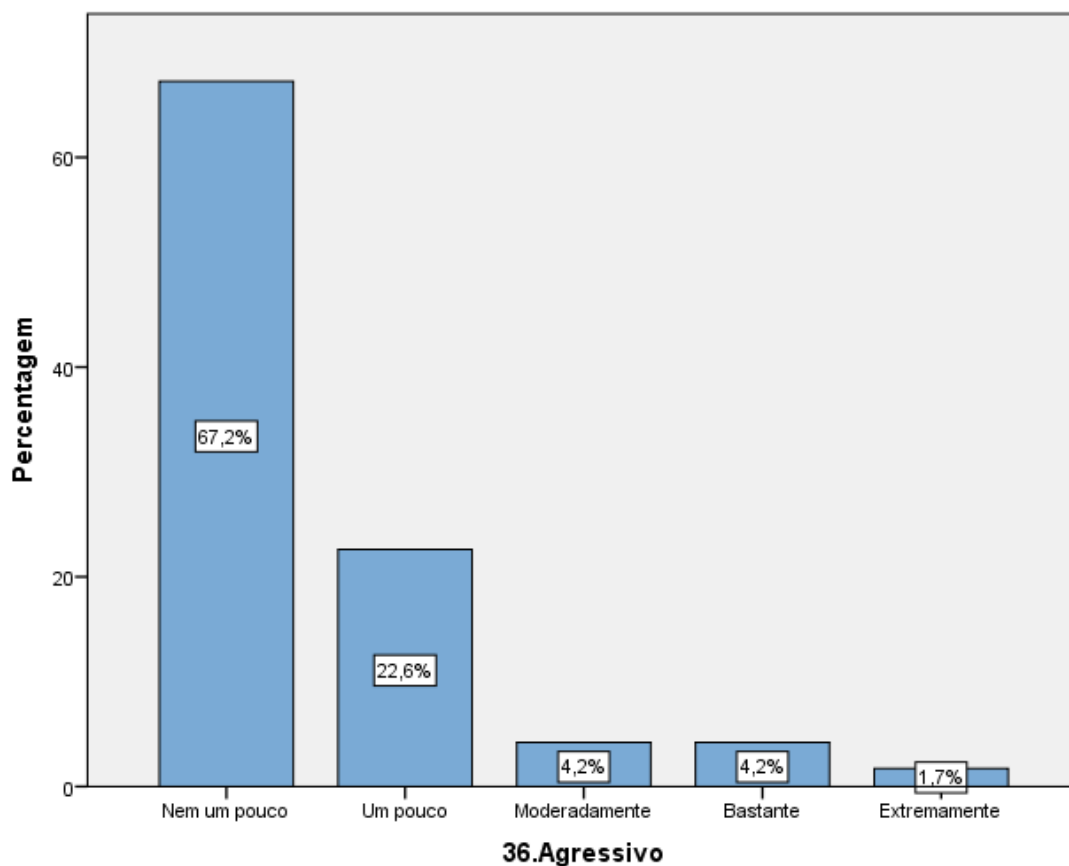


Gráfico 105 – Caraterística ‘Agressivo’

Tabela 133 – Caraterística ‘Estimulado’

Estimulado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	175	33,5
Um pouco	115	22,0
Moderadamente	118	22,6
Bastante	93	17,8
Extremamente	21	4,0
Total	522	100,0

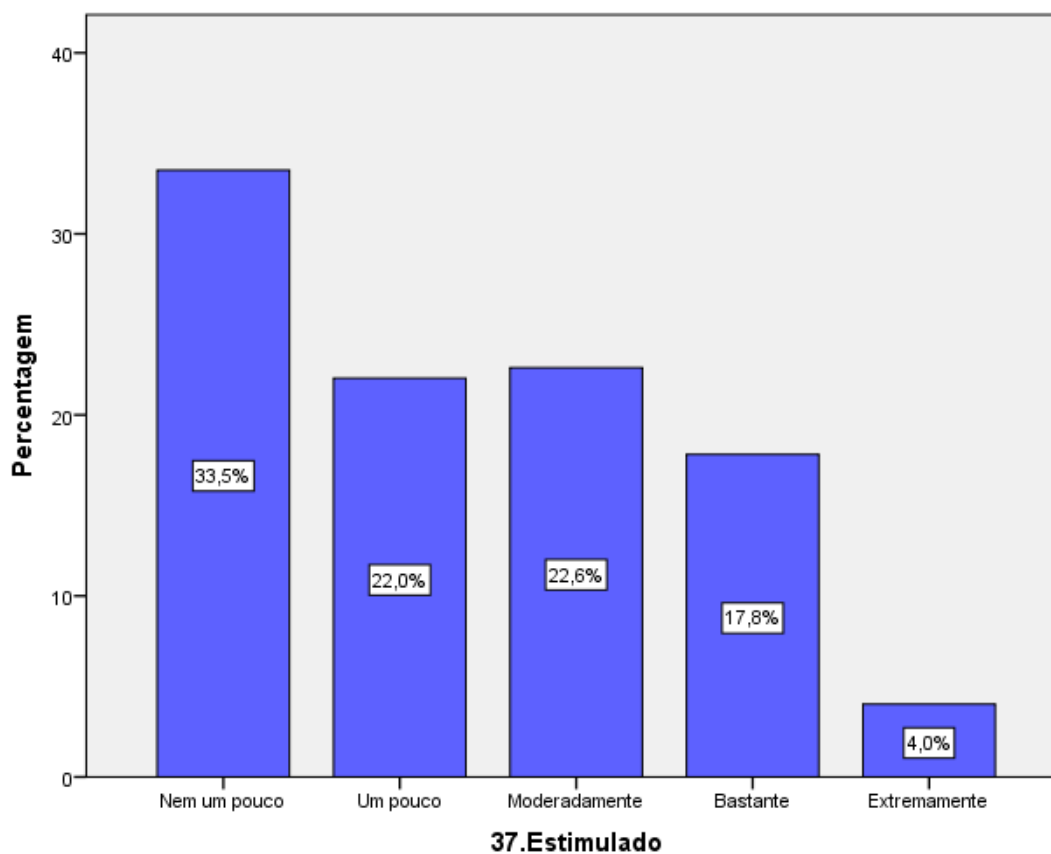


Gráfico 106 – Caraterística “Estimulado”

Tabela 134 – Caraterística “Incomodado”

Incomodado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	236	45,2
Um pouco	170	32,6
Moderadamente	55	10,5
Bastante	44	8,4
Extremamente	17	3,3
Total	522	100,0

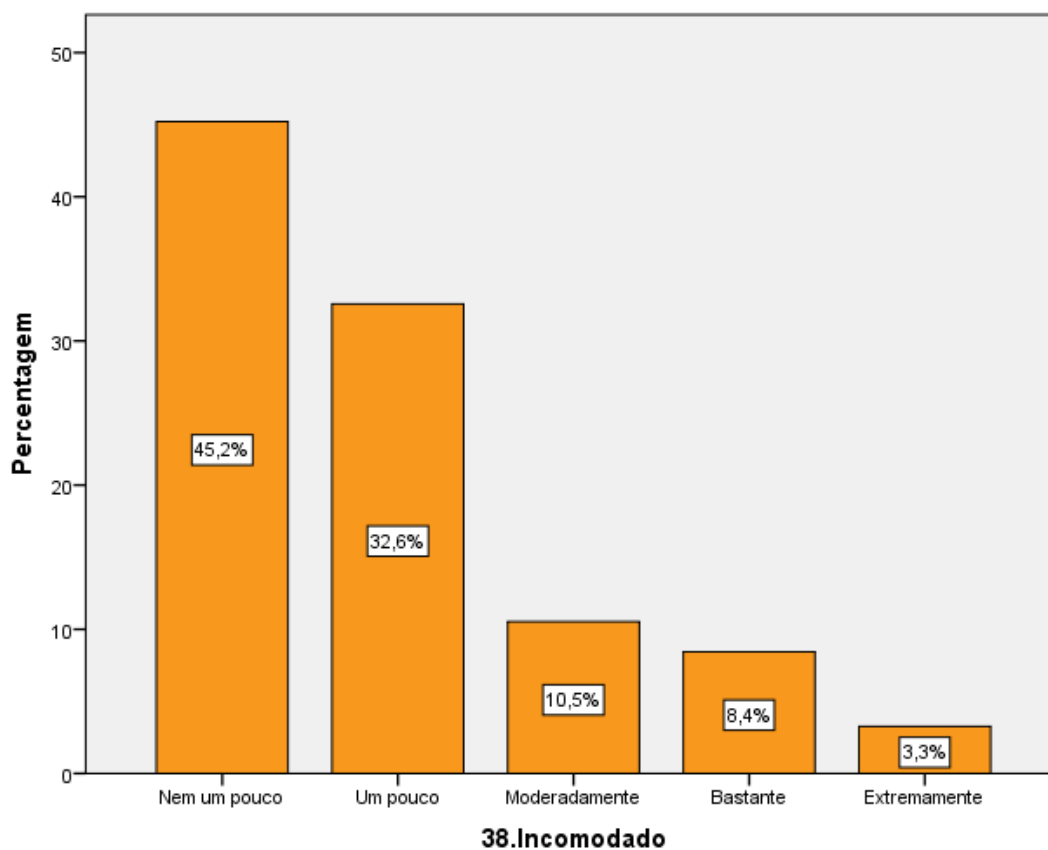


Gráfico 107 – Caraterística “Incomodado”

Tabela 135 – Caraterística “Bem”

Bem	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	58	11,1
Um pouco	88	16,9
Moderadamente	127	24,3
Bastante	174	33,3
Extremamente	75	14,4
Total	522	100,0

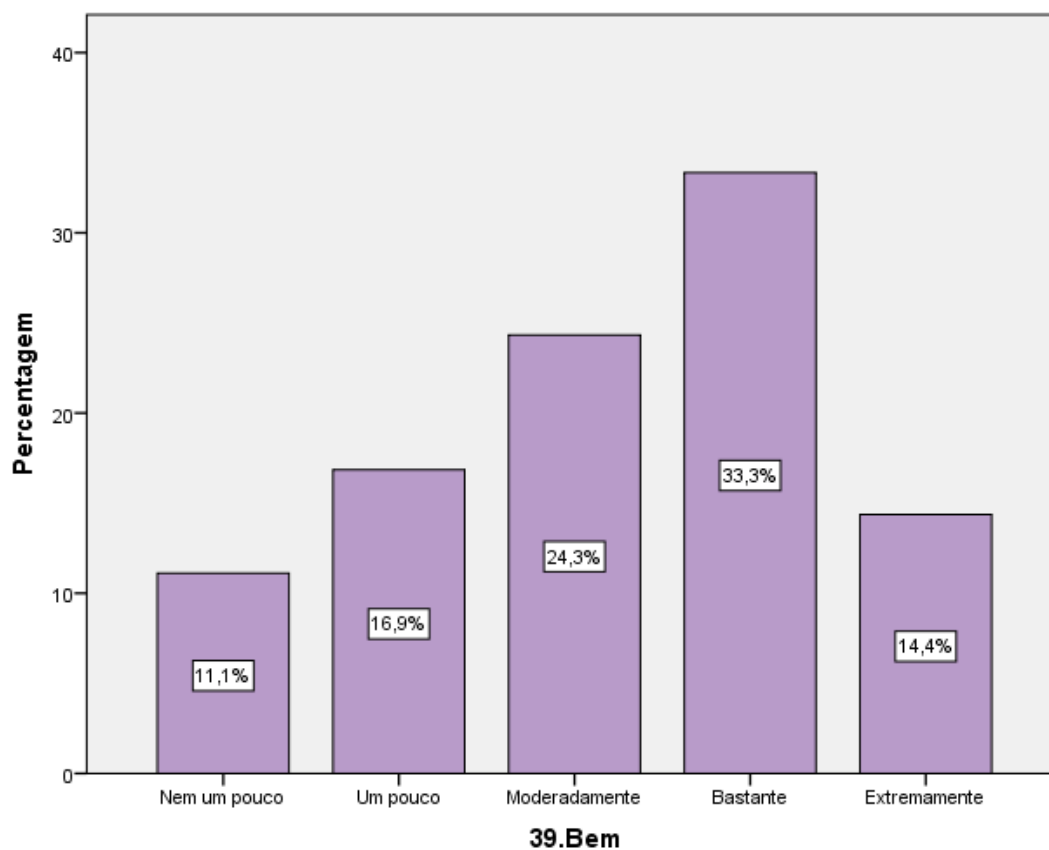


Gráfico 108 – Característica ‘Bem’

Tabela 136 – Característica ‘Nervoso’

Nervoso	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	219	42,0
Um pouco	163	31,2
Moderadamente	79	15,1
Bastante	42	8,0
Extremamente	19	3,6
Total	522	100,0

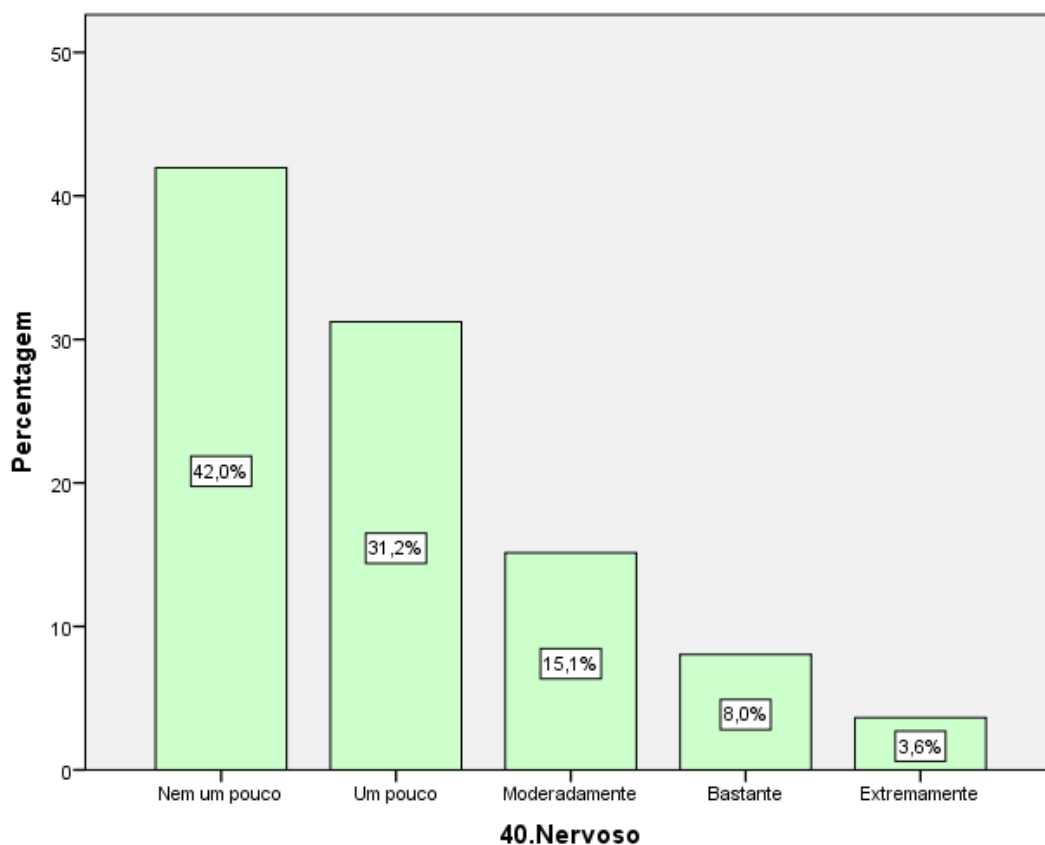


Gráfico 109 – Caraterística ‘Nervoso’

Tabela 137 – Caraterística ‘Empolgado’

Empolgado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	132	25,3
Um pouco	112	21,5
Moderadamente	125	23,9
Bastante	129	24,7
Extremamente	24	4,6
Total	522	100,0

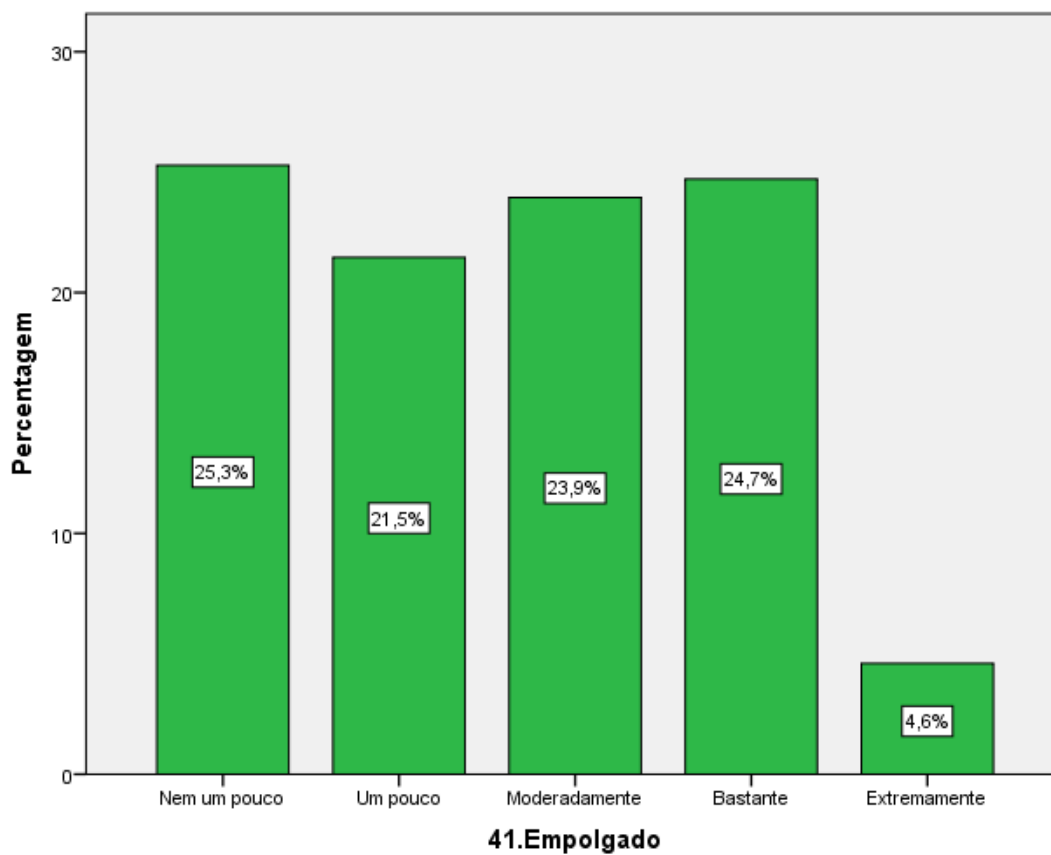


Gráfico 110 – Característica ‘Empolgado’

Tabela 138 – Característica ‘Vigoroso’

Vigoroso	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	103	19,7
Um pouco	133	25,5
Moderadamente	138	26,4
Bastante	127	24,3
Extremamente	21	4,0
Total	522	100,0

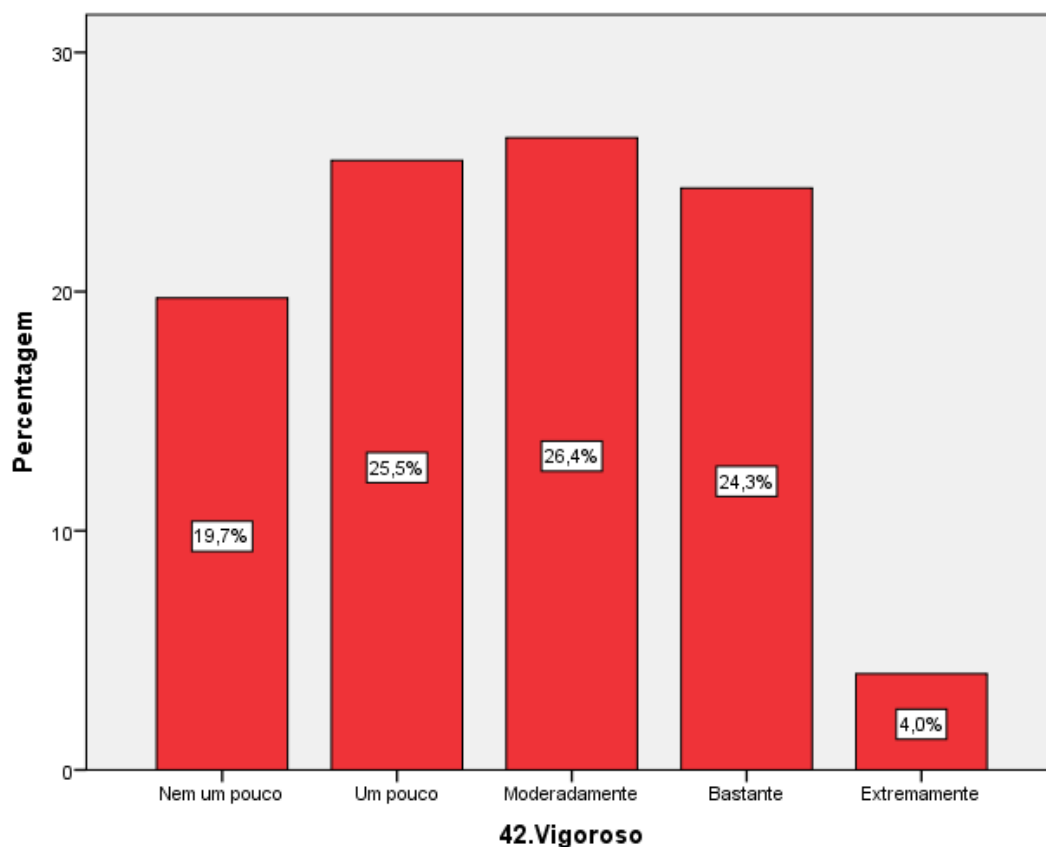


Gráfico 111 – Característica “Vigoroso”

Tabela 139 – Característica “Inspirado”

Inspirado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	91	17,4
Um pouco	123	23,6
Moderadamente	120	23,0
Bastante	166	31,8
Extremamente	22	4,2

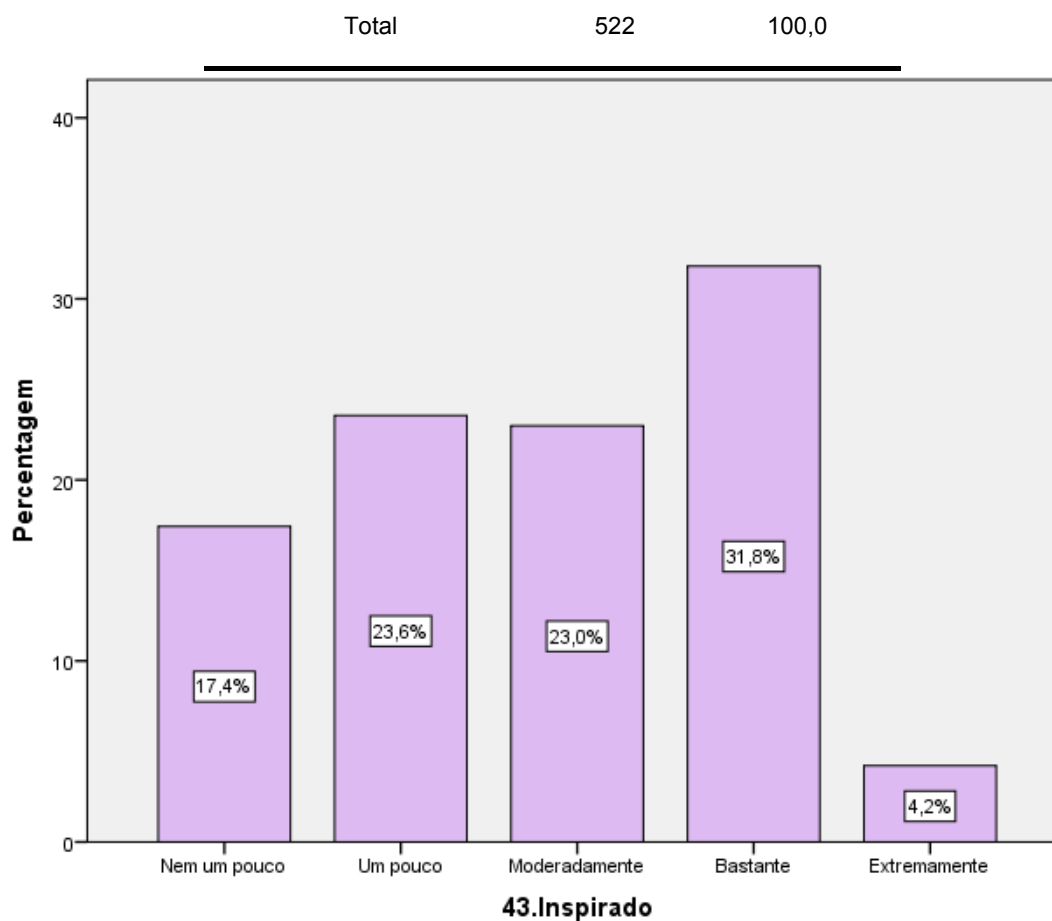


Gráfico 112 – Caraterística “Inspirado”

Tabela 140 – Caraterística “Tenso”

Tenso	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	228	43,7
Um pouco	156	29,9
Moderadamente	80	15,3
Bastante	44	8,4
Extremamente	14	2,7
Total	522	100,0

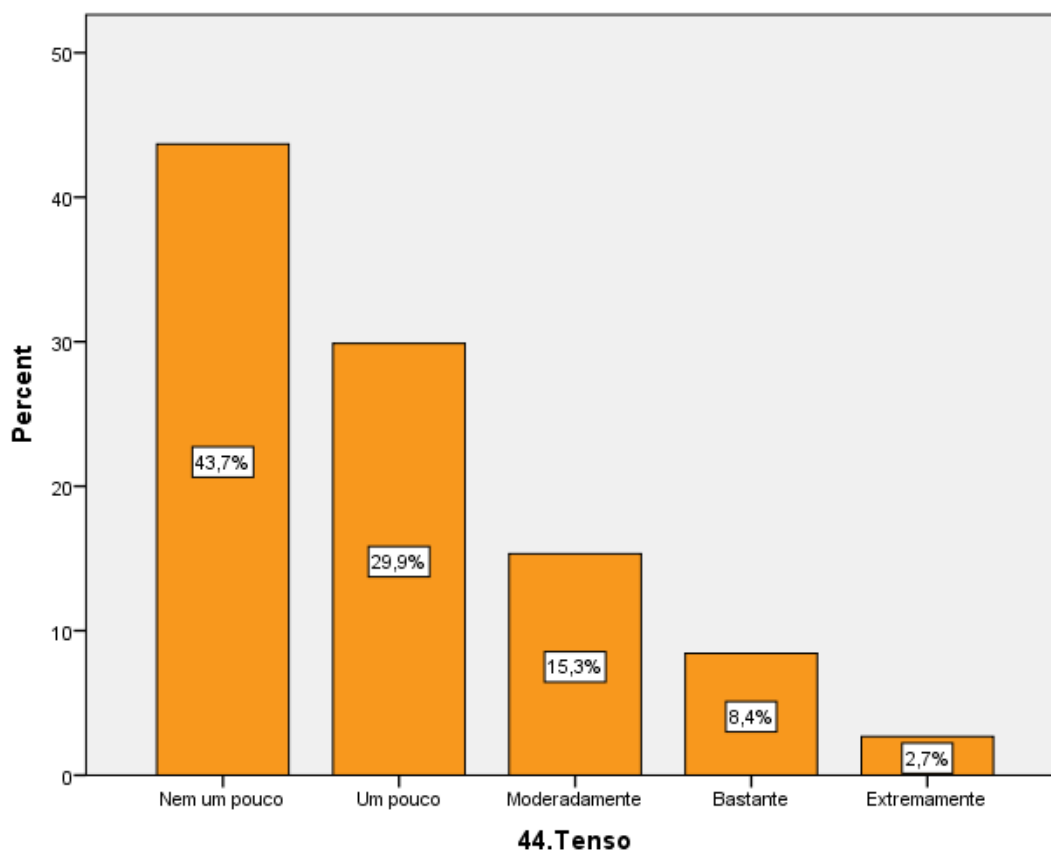


Gráfico 113 – Característica ‘Tenso’

Tabela 141 – Característica ‘Triste’

Triste	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	259	49,6
Um pouco	167	32,0
Moderadamente	27	5,2
Bastante	47	9,0
Extremamente	22	4,2
Total	522	100,0

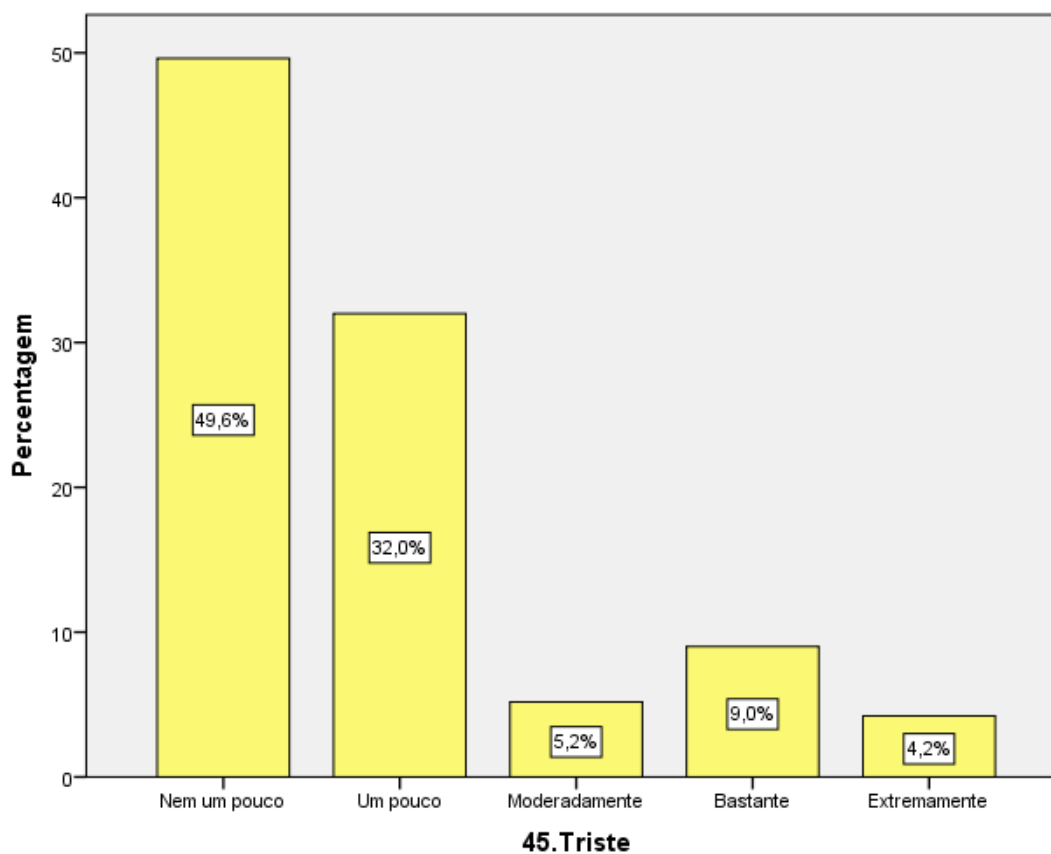


Gráfico 114 – Característica “Triste”

Tabela 142 – Característica “Agitado”

Agitado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	240	46,0
Um pouco	136	26,1
Moderadamente	70	13,4
Bastante	59	11,3
Extremamente	17	3,3

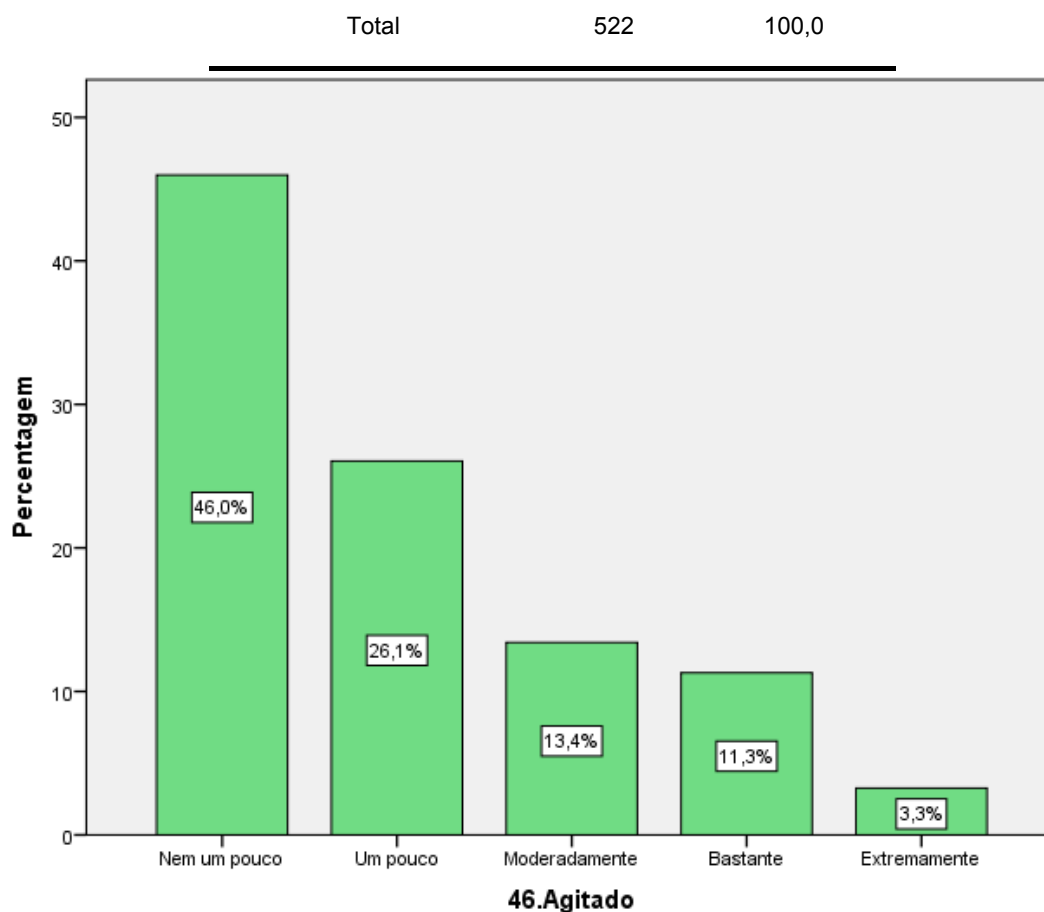


Gráfico 115 – Característica “Agitado”

Tabela 143 – Característica “Envergonhado”

Envergonhado	Frequência	Porcentagem
Nem um pouco	265	50,8
Um pouco	104	19,9
Moderadamente	97	18,6
Bastante	48	9,2
Extremamente	8	1,5
Total	522	100,0

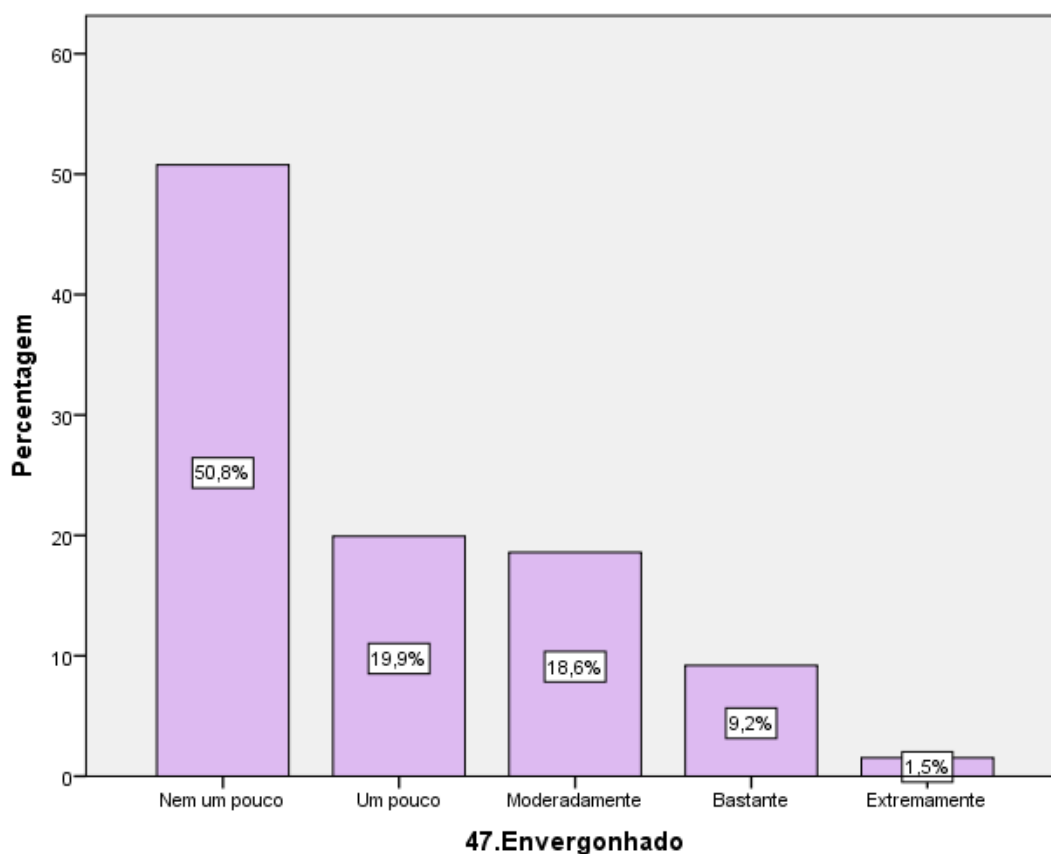


Gráfico 116 – Característica “Envergonhado”

Podemos assim sintetizar as 47 características, atrás analisadas, em duas tabelas resumo, como se apresenta em seguida.

Tabela 144 – Características mais valorizadas face ao grau de Bem Estar Social - Escala 1 (Resposta : “Nem um pouco” e “um pouco”)

Características	%
Agressivo	89,8
Amedrontado	86,6
Deprimido	84,9
Aflito	84,4
Angustiado	84,4
Alarmado	83,3
Transtornado	82,6

Na tabela 144 estão representadas as percentagens mais significativas das características face ao grau de Bem Estar – Escala 1, com as respostas “Nem um pouco” e “Um pouco”. Entre elas “Agressivo” com 89,8%, “Amedrontado” com 86,6% e “Deprimido” com 84,9%.

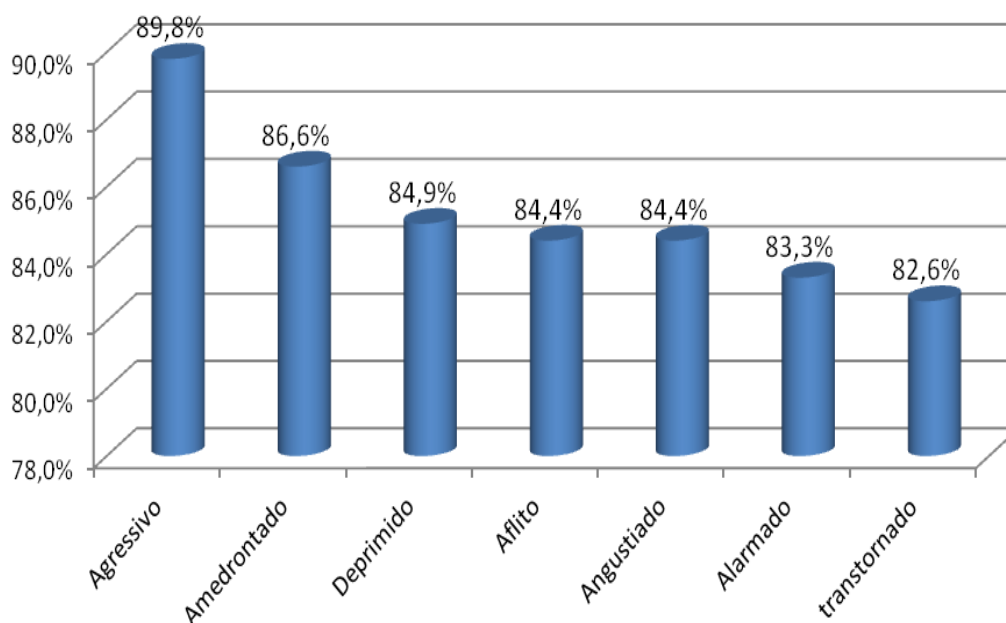


Gráfico 117 – Gráfico de Barras relativo às características mais significativas do EBES1, relativo às respostas “Nem um pouco” e “Um pouco”.

Já na tabela 145, estão representadas as percentagens mais significativas das características face ao grau de Bem Estar – Escala 1, com as respostas “Bastante” e “Extremamente”. Entre elas “Decidido” com 68,6%, “Atento” com 63,6% e Activo com 62,8%.

Tabela 145 – Características mais valorizadas face ao grau de Bem Estar Social - Escala 1 (Resposta : “Bastante” e “Extremamente”)

Características	%
Decidido	68,6
Atento	63,6
Activo	62,8
Dinâmico	59,6
Determinado	58,4
Disposto	57,8
Produtivo	55,7

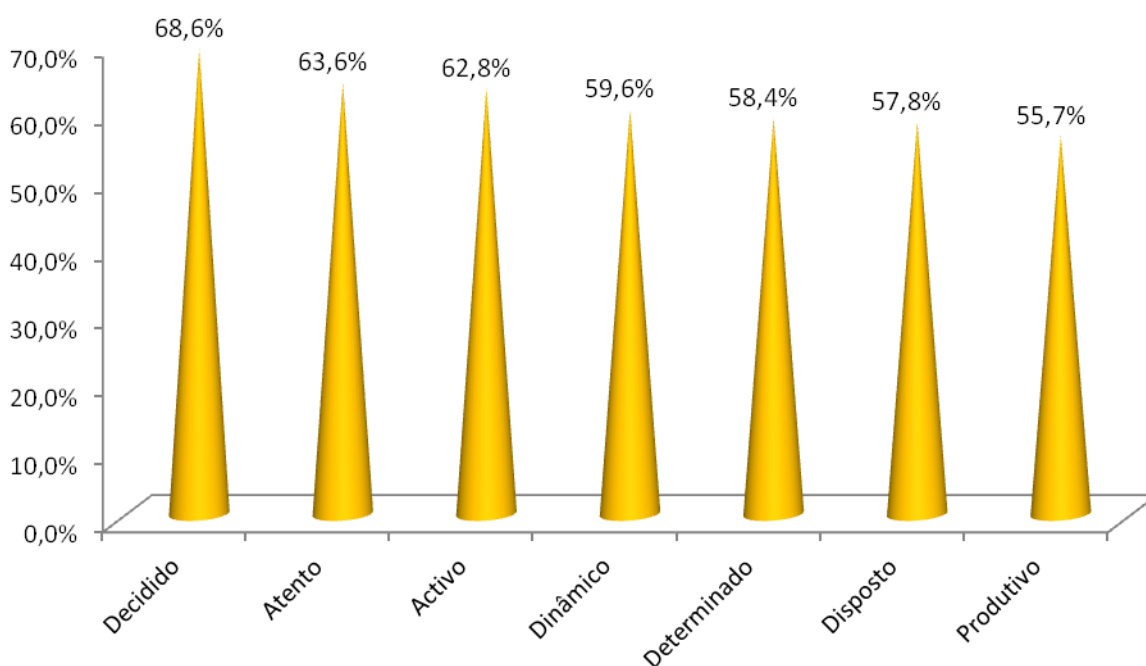


Gráfico 118 – Gráfico de Barras relativo às características mais significativas do EBES1, relativo às respostas “Bastante” e “Extremamente”.

1.8.1. Análise Factorial da Escala EBES 1

Tabela 146 – Estatística KMO e Teste Bartlett, para a análise de Componentes Principais

Medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,897
	Aprox. Qui Quadrado	11076,649
Teste de Esfericidade de Bartlett	Graus de Liberdade	1081
	Valor p	,000

Através da tabela 146, verificamos com base na Estatística KMO, que estamos perante uma muito boa análise de Componentes Principais (KMO = .897).

Constatamos igualmente, através do Teste de Esfericidade de Bartlett, que os itens em análise se encontram correlacionados (Bartlett(1081) = 11076,649; $p < .05$).

Tabela 147 – Processo de rotação Varimax, para obtenção de 6 dimensões

Componentes	Rotação da Soma dos Quadrados		
	Total	% da Variância	% Acumulada
1	8,858	18,847	18,847
2	4,050	8,616	27,464
3	3,754	7,986	35,450
4	2,881	6,129	41,579
5	2,087	4,440	46,020
6	1,811	3,854	49,873

Na tabela 147, observamos que os 47 itens poderão ser reduzidos para 6 dimensões que as representam, sendo que as mesmas explicam cerca de 50% da variância total.

Em seguida, podemos concluir em que componentes/dimensões se encontram cada um dos 47 itens analisado na escala de Bem Estar 1. Assim, na tabela 148, verificamos os maiores valores de saturação do construto.

Tabela 148 – Matriz de Componentes Principais, com processo de rotação Varimax

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
1.Aflito	,548	-,176	,185	-,011	,135	,220
2.Alarmado	,350	-,034	,048	,023	,139	,555
3.Amável	-,047	,635	,135	,025	-,016	,415
4.Activo	-,134	,246	,531	-,003	-,005	,176
5.Angustiado	,648	-,100	-,016	,061	-,081	,305
6.Agradável	-,145	,664	,244	,072	-,053	,246
7.Alegre	-,225	,699	,229	,139	,137	-,006
8.Apreensivo	,438	-,003	,136	,031	,136	,313
9.Preocupado	,555	-,163	,259	,044	,100	,200
10.Disposto	,039	,657	,318	-,018	-,096	-,197
11.Contente	-,229	,683	,136	,123	,261	-,243
12.Irritado	,574	-,171	,073	,097	,098	,300
13.Deprimido	,575	,032	-,295	-,062	-,072	,268
14.Interessado	-,023	,109	,616	,098	,164	-,185
15.Entediado	,316	,072	-,119	-,044	,069	,554
16.Atento	-,011	,237	,645	,011	,006	-,072
17.Transtornado	,661	-,009	-,233	-,157	-,028	,126
18.Animado	-,222	,715	,165	,100	-,068	-,031
19.Determinado	-,076	,029	,587	,330	-,021	,133
20.Chateado	,725	,013	-,100	-,057	,019	,043
21.Decidido	,107	,458	,297	,280	-,265	-,054
22.Seguro	-,232	,427	,395	,153	-,131	-,035
23.Assustado	,568	-,126	-,201	-,031	,290	,080
24.Dinâmico	-,148	,256	,716	,122	,038	-,034
25.Engajado	,047	,073	,471	,273	-,185	,136
26.Produtivo	-,120	,285	,644	,216	,051	-,040

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

27. Impaciente	,343	-,044	,060	,040	,489	,238
28. Receoso	,360	-,049	-,039	,033	,419	,309
29. Entusiasmado	-,025	,232	,209	,520	,239	-,244
30. Desanimado	,659	-,194	-,149	-,047	,272	,007
31. Ansioso	,232	,038	,094	,019	,654	,004
32. Indeciso	,534	,041	-,206	,120	,394	-,052
33. Abatido	,768	-,095	-,167	-,068	,070	-,042
34. Amedrontado	,713	-,026	-,118	,007	,073	,003
35. Aborrecido	,682	-,215	-,101	,031	,078	,054
36. Agressivo	,520	-,013	-,034	,156	,076	,095
37. Estimulado	,149	-,038	,071	,714	-,241	-,001
38. Incomodado	,686	-,091	,004	-,201	-,146	-,053
39. Bem	-,195	,497	-,009	,457	-,033	-,010
40. Nervoso	,621	-,095	,029	-,036	,124	-,010
41. Empolgado	,111	,130	,096	,660	,249	,050
42. Vigoroso	-,128	,082	,176	,652	-,060	-,008
43. Inspirado	-,017	,177	,291	,667	,059	,080
44. Tenso	,511	-,013	,101	,115	,273	,195
45. Triste	,762	-,156	-,069	-,040	,144	-,013
46. Agitado	,643	-,115	-,071	,117	,340	,079
47. Envergonhado	,330	-,037	-,013	-,086	,355	,010

Encontrando-se os valores de saturação de cada dimensão, passamos à verificação da fiabilidade dos itens da escala em estudo.

Assim, com base na tabela 149, verificamos que todos os valores de Alpha de Cronbach se encontram acima de 0,5, sendo o valor total dos 47 itens de .86. Valor este bastante aceitável.

Tabela 149 – Matriz de Componentes Principais, com processo de rotação Varimax

Dimensões	Cronbach's Alpha	N of Items
1	,927	20
2	,851	9
3	,788	7
4	,744	5
5	,570	4
6	,507	2
Total	,858	47

Tabela 150 – Correlação de Pearson entre as 6 Componentes Principais e o Índice de Bem Estar

Dimensões	Índice de Bem Estar		
	Correlação - r	Valor p	N
1	,775**	,000	522
2	,248**	,000	522
3	,277**	,000	522
4	,382**	,000	522
5	,278**	,000	522
6	,172**	,000	522

Podemos concluir da tabela 150, a existência de uma forte correlação positiva entre o Índice de Bem Estar e a primeira dimensão ($r(525) = .775$; $p < .05$), constituída por 20 itens, entre eles “Aflito”, “Angustiado”, “Apreensivo”, “Preocupado”, “Irritado”, “Deprimido”, “Transtornado” e “Chateado”.

~

1.9. Análise Estatística da Escala EBES 2

Tabela 151 – Característica “Estou satisfeito com minha vida”

1.Estou satisfeito com minha vida	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	87	16,7
Discordo	74	14,2
Não sei	41	7,9
Concordo	216	41,4
Concordo Plenamente	104	19,9
Total	522	100,0

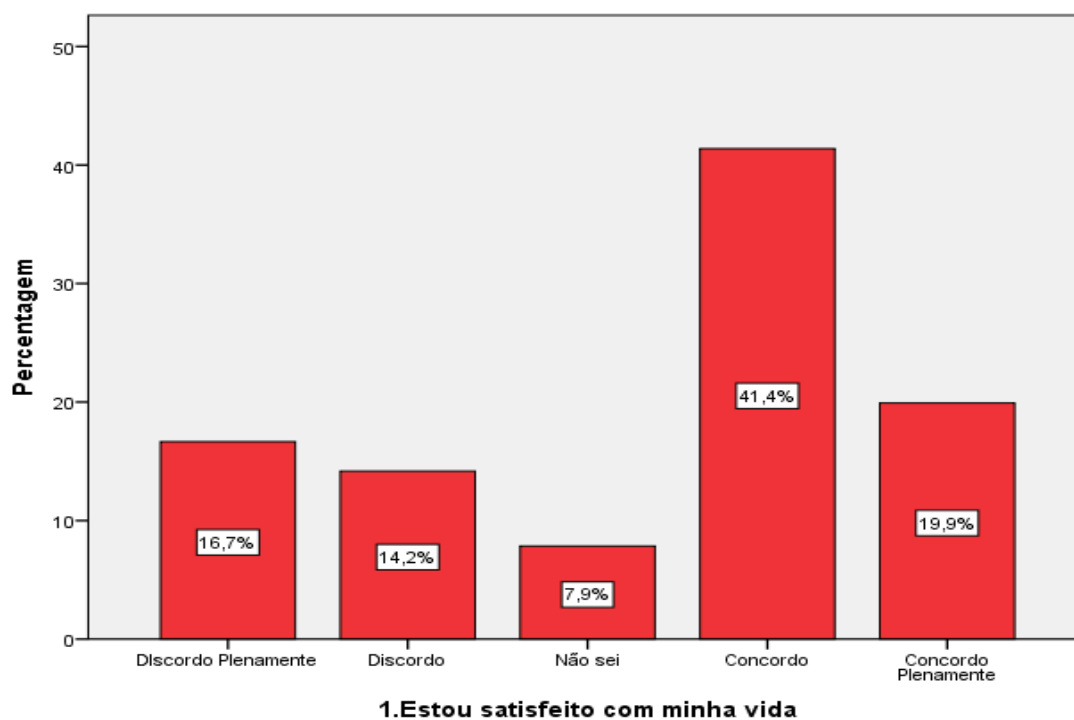


Gráfico 119 – Característica “Estou satisfeito com a minha vida”

Tabela 152 – Característica “Tenho aproveitado as oportunidades da vida”

2.Tenho aproveitado as oportunidades da vida	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	14	2,7
Discordo	45	8,6
Não sei	104	19,9
Concordo	244	46,7
Concordo Plenamente	115	22,0
Total	522	100,0

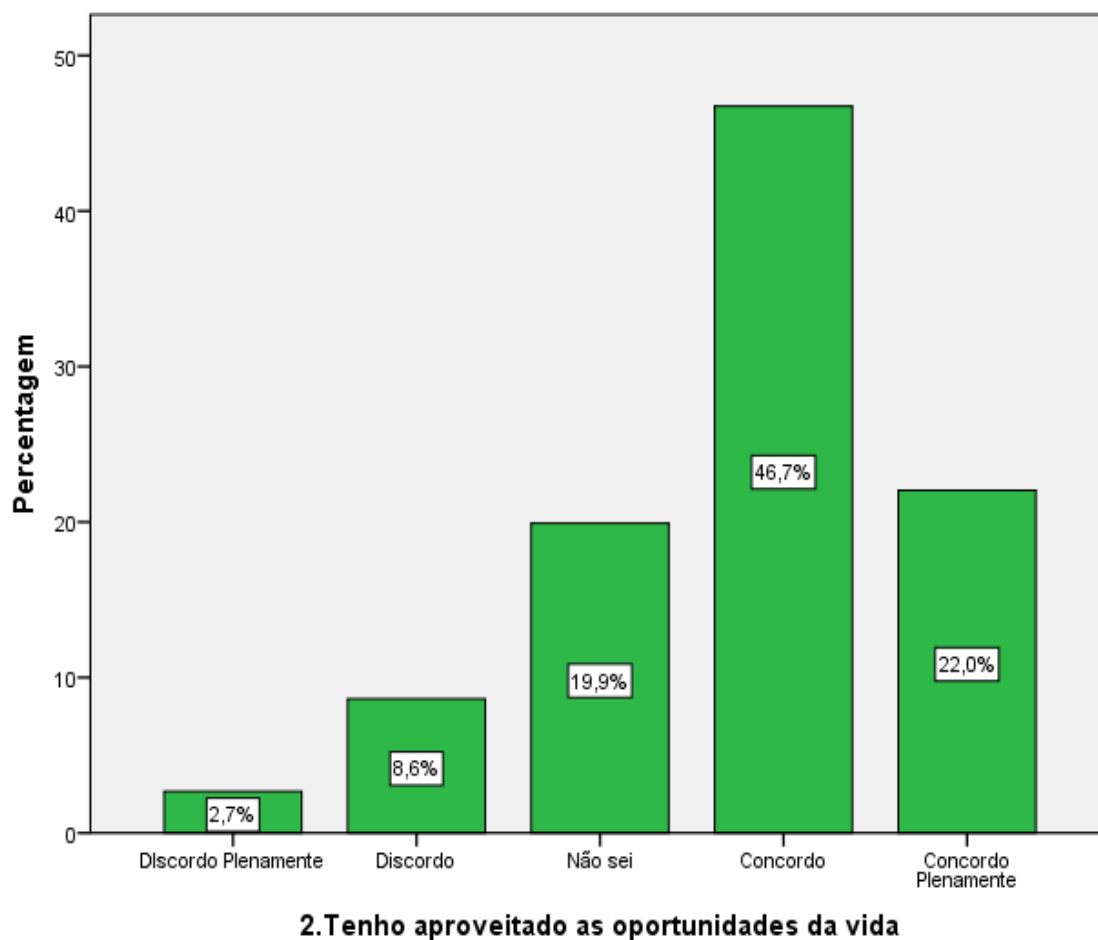


Gráfico 120 – Característica “Tenho aproveitado as oportunidades da vida”

Tabela 153 – Característica “Avalio a minha vida de forma positiva”

3.Avalio a minha de forma positiva	Frequência	Percentagem
Discordo Plenamente	23	4,4
Discordo	30	5,7
Não sei	58	11,1
Concordo	287	55,0
Concordo Plenamente	124	23,8
Total	522	100,0

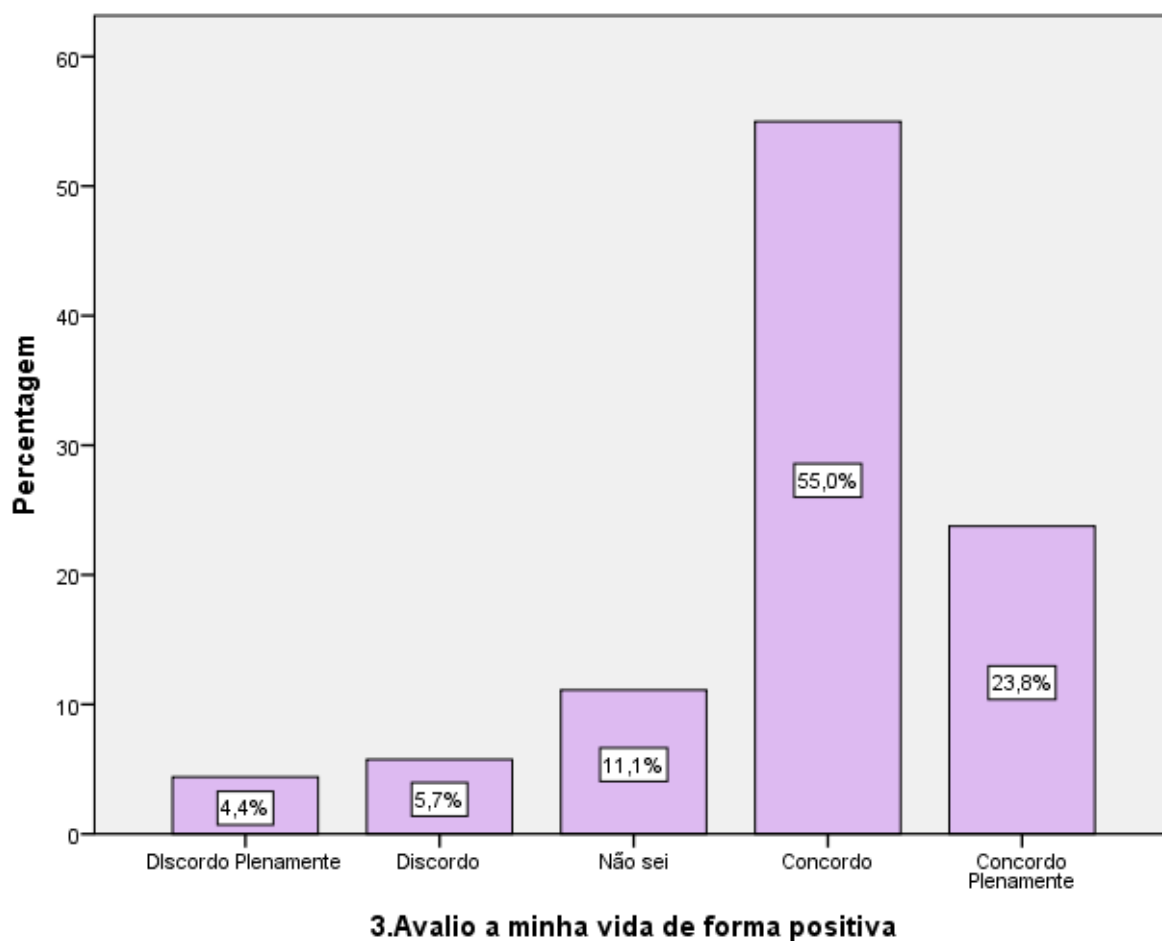
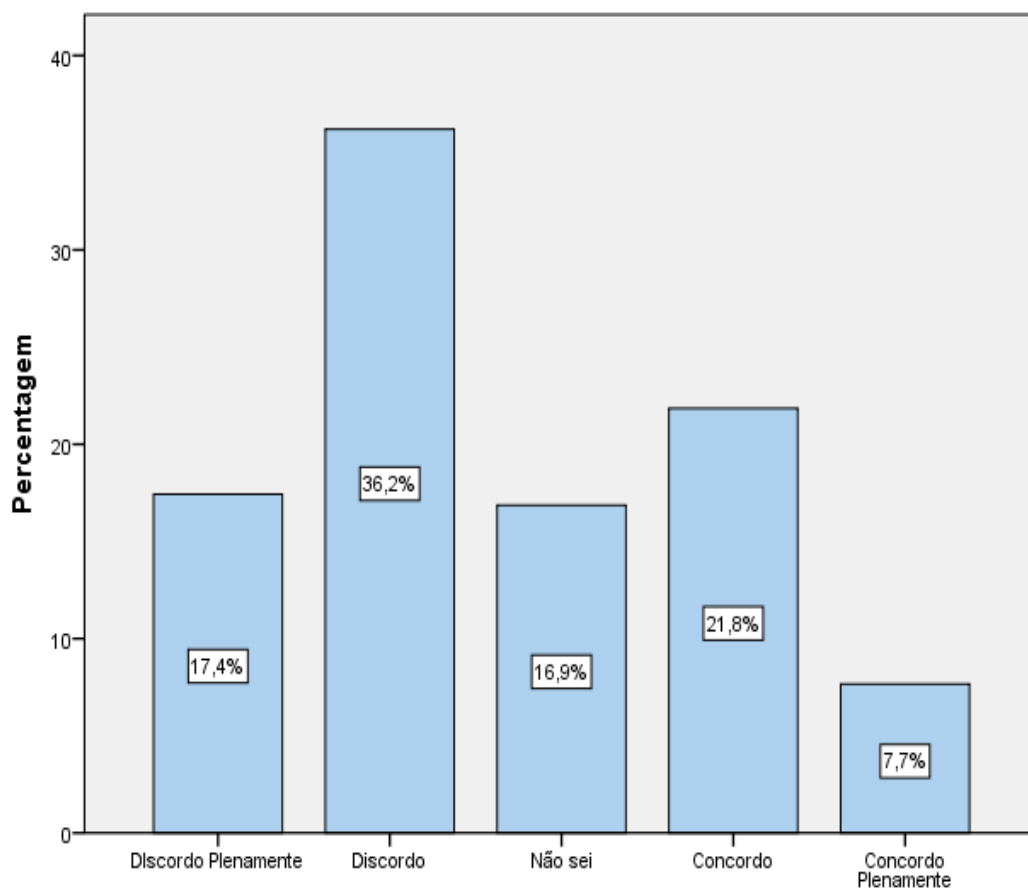


Gráfico 121 – Característica “Avalio a minha vida de forma positiva”

Tabela 154 – Característica “Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida”

4. Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	91	17,4
Discordo	189	36,2
Não sei	88	16,9
Concordo	114	21,8
Concordo Plenamente	40	7,7
Total	522	100,0



4.Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida

Gráfico 122 – Característica “Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida”

Tabela 155 – Característica “Se pudesse mudaria o meu passado”

5.Se pudesse mudaria o meu passado	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	129	24,7
Discordo	120	23,0
Não sei	71	13,6
Concordo	124	23,8
Concordo Plenamente	78	14,9
Total	522	100,0

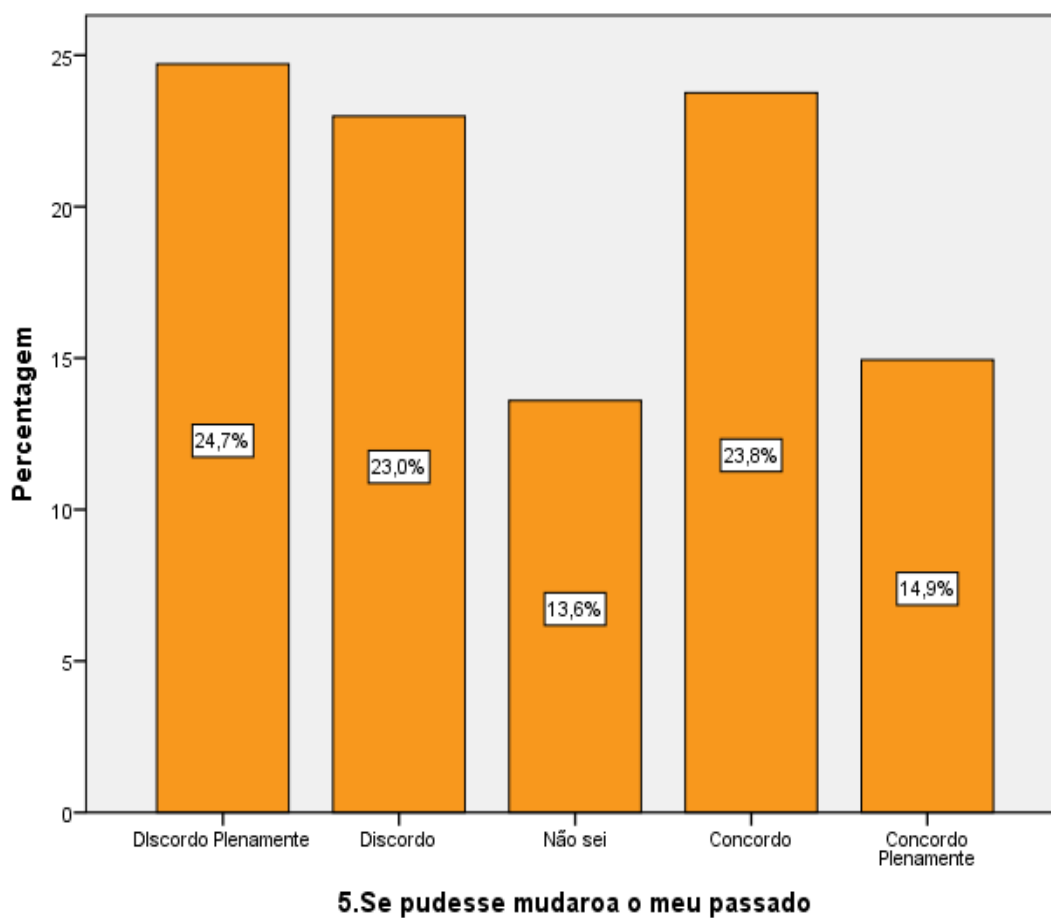


Gráfico 123 – Característica “Se pudesse mudaria o meu passado”

Tabela 156 – Característica “Tenho conseguido tudo o que esperava da vida”

6. Tenho conseguido tudo o que esperava da vida	Frequência	Percentagem
Discordo Plenamente	88	16,9
Discordo	176	33,7
Não sei	89	17,0
Concordo	131	25,1
Concordo Plenamente	38	7,3
Total	522	100,0

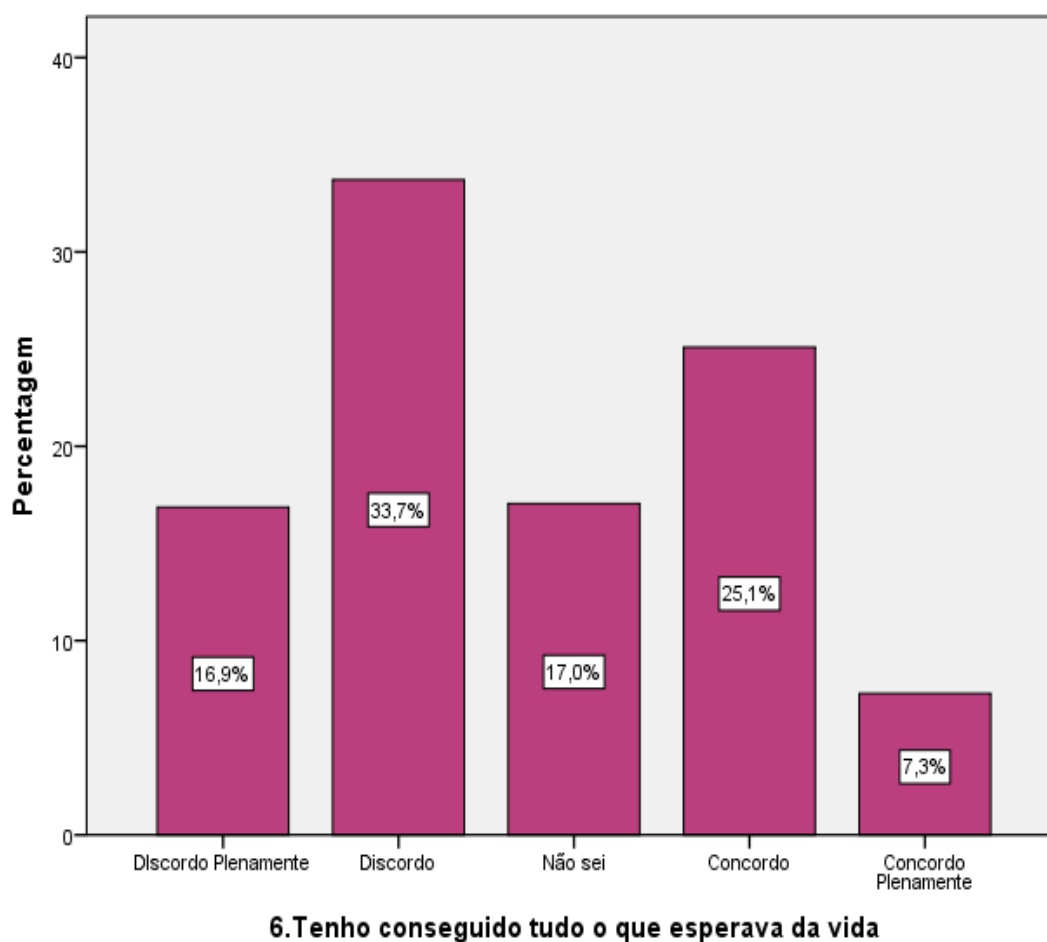


Gráfico 124 – Característica “Tenho conseguido tudo o que esperava da vida”

Tabela 157 – Característica “A minha vida está de acordo com o que desejo para mim”

7. A minha vida está de acordo com o que desejo para mim	Frequência	Percentagem
Discordo Plenamente	93	17,8
Discordo	163	31,2
Não sei	75	14,4
Concordo	128	24,5
Concordo Plenamente	63	12,1
Total	522	100,0

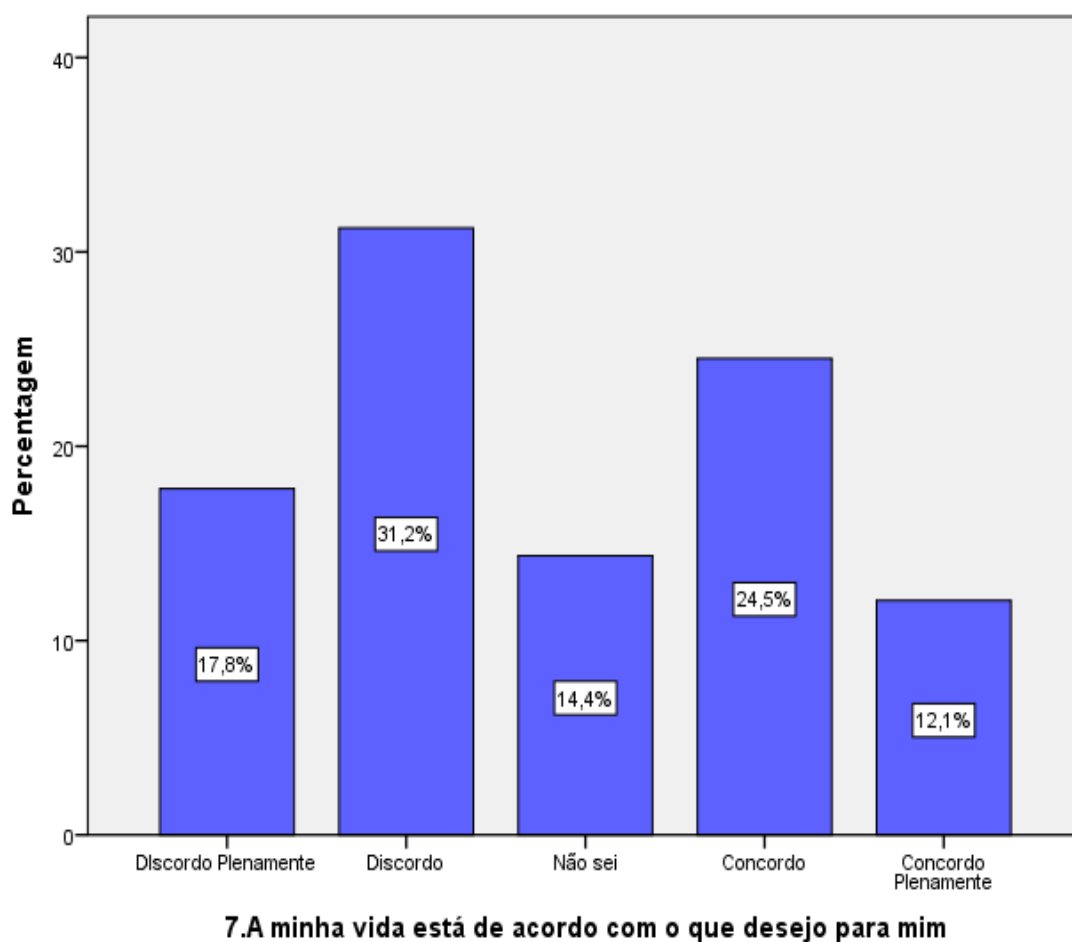


Gráfico 125 – Característica “A minha vida está de acordo com o que desejo para mim”

Tabela 158 – Caraterística “Gosto da minha vida.....e”

8. Gosto da minha vida.....e	Frequência	Percentagem
Discordo Plenamente	16	3,1
Discordo	55	10,5
Não sei	38	7,3
Concordo	247	47,3
Concordo Plenamente	166	31,8
Total	522	100,0

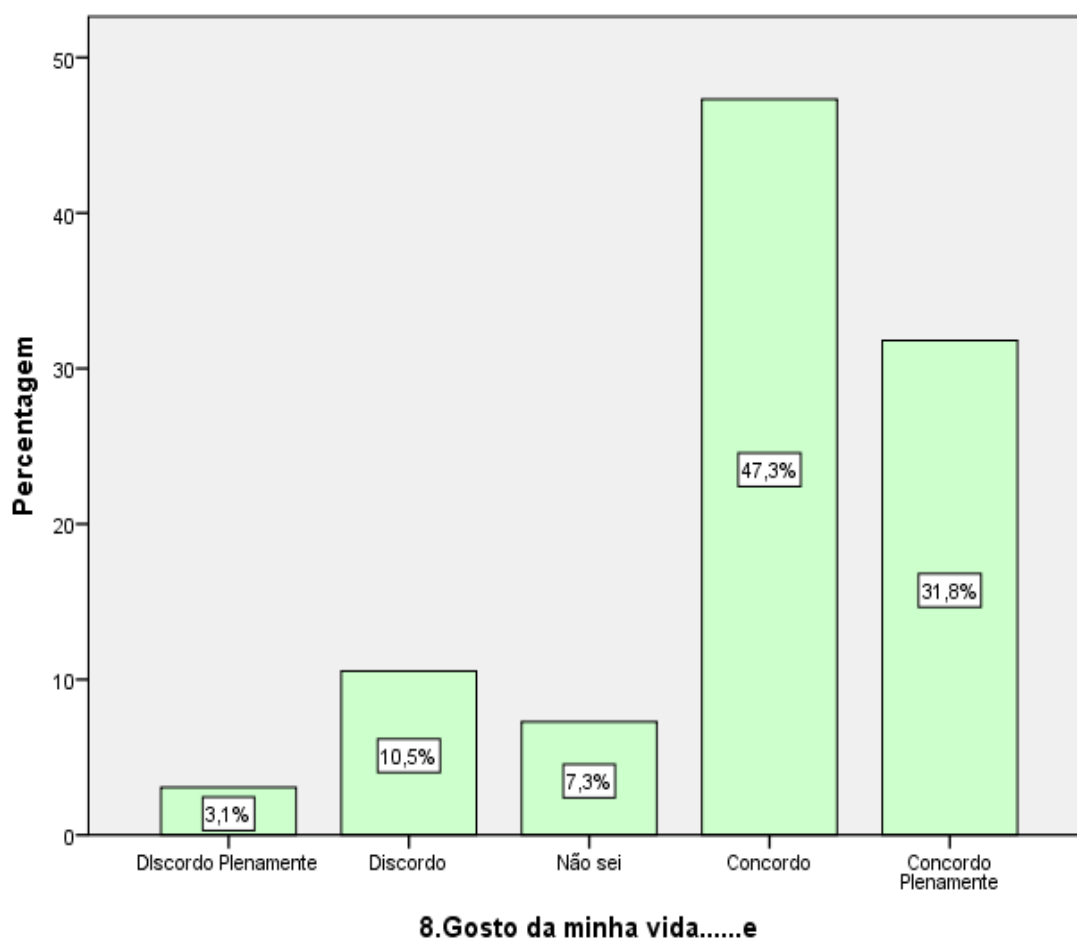


Gráfico 126 – Caraterística “Gosto da minha vida.....e”

Tabela 159 – Característica “Minha vida está ruim.....e”

9. Minha vida está ruim.....e	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	202	38,7
Discordo	191	36,6
Não sei	58	11,1
Concordo	58	11,1
Concordo Plenamente	13	2,5
Total	522	100,0

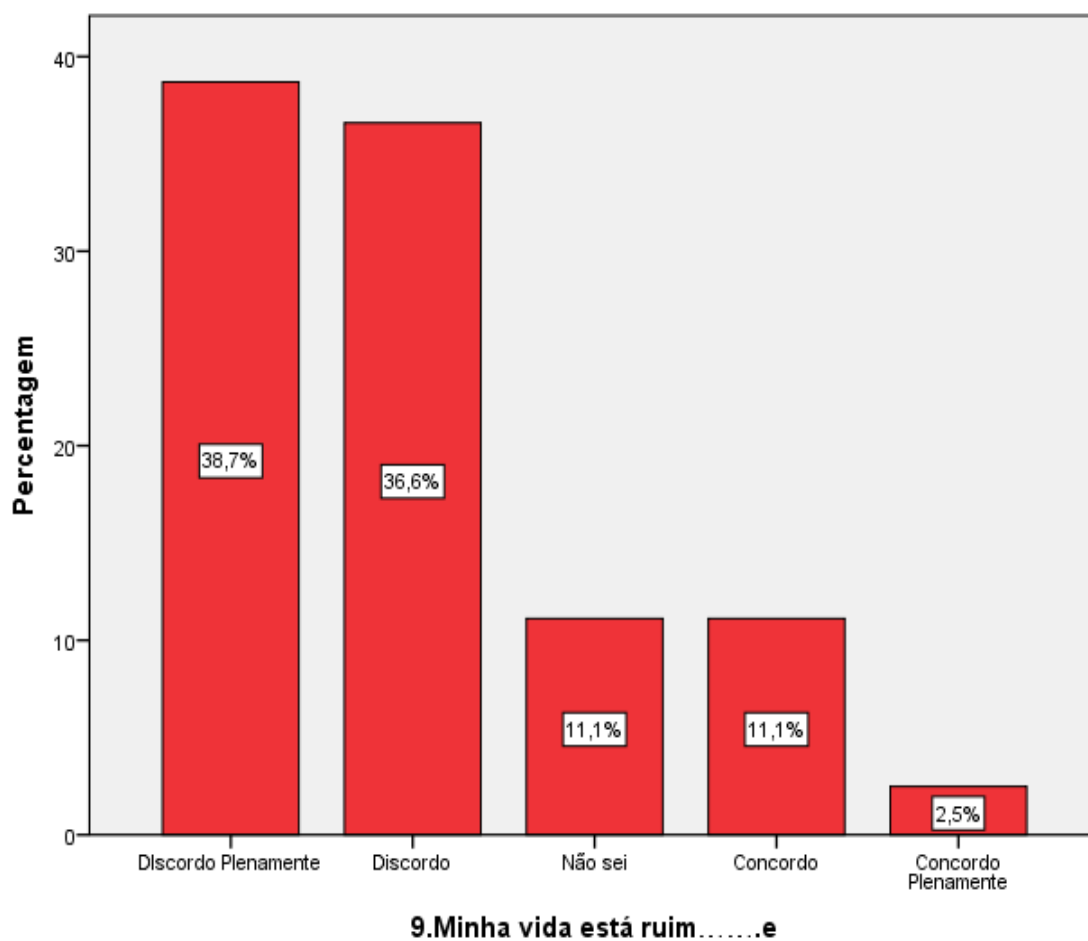


Gráfico 127 – Característica “Minha vida está ruim.....e”

Tabela 160 – Característica “Estou insatisfeito com minha vida”

10. Estou insatisfeito com minha vida	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	160	30,7
Discordo	172	33,0
Não sei	48	9,2
Concordo	104	19,9
Concordo Plenamente	38	7,3
Total	522	100,0

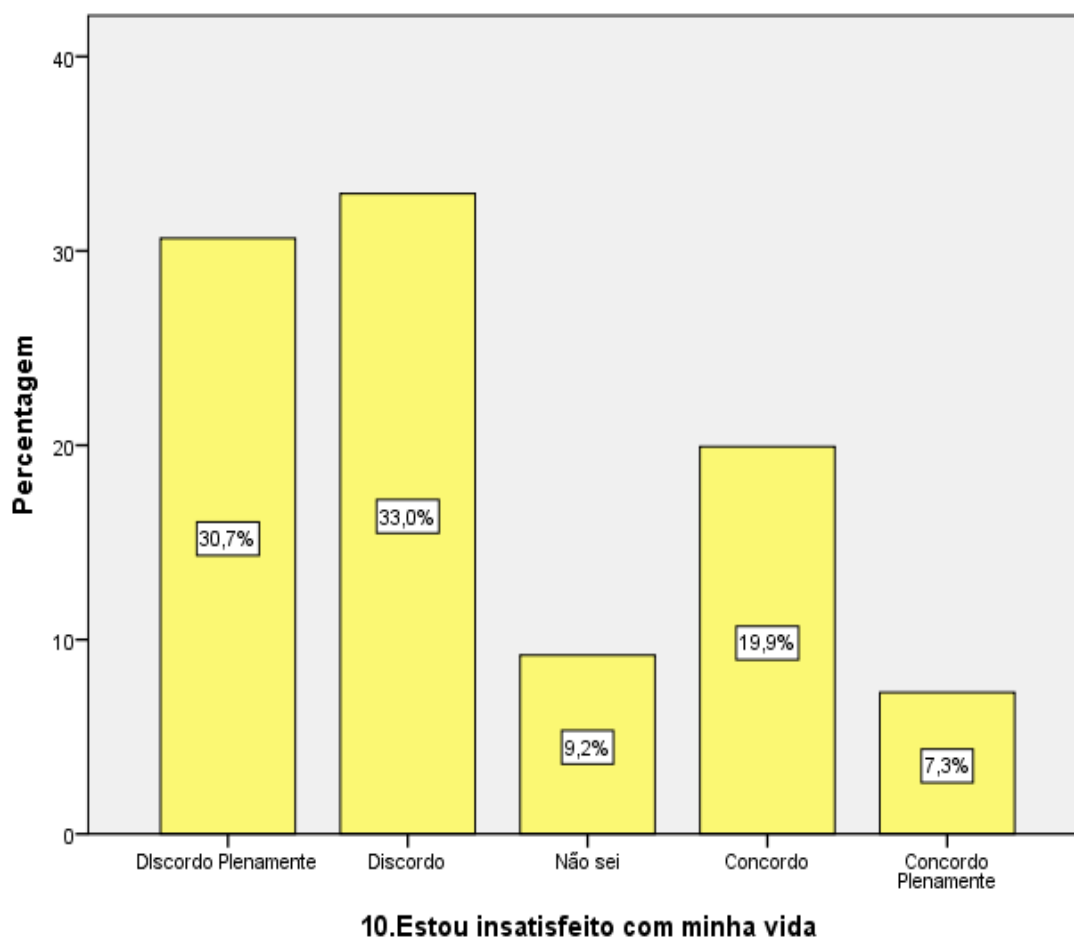


Gráfico 128 – Característica “Estou insatisfeito com minha vida”

Tabela 161 – Característica “A minha vida poderia estar melhor”

11. A minha vida poderia estar melhor	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	29	5,6
Discordo	60	11,5
Não sei	76	14,6
Concordo	246	47,1
Concordo Plenamente	111	21,3
Total	522	100,0

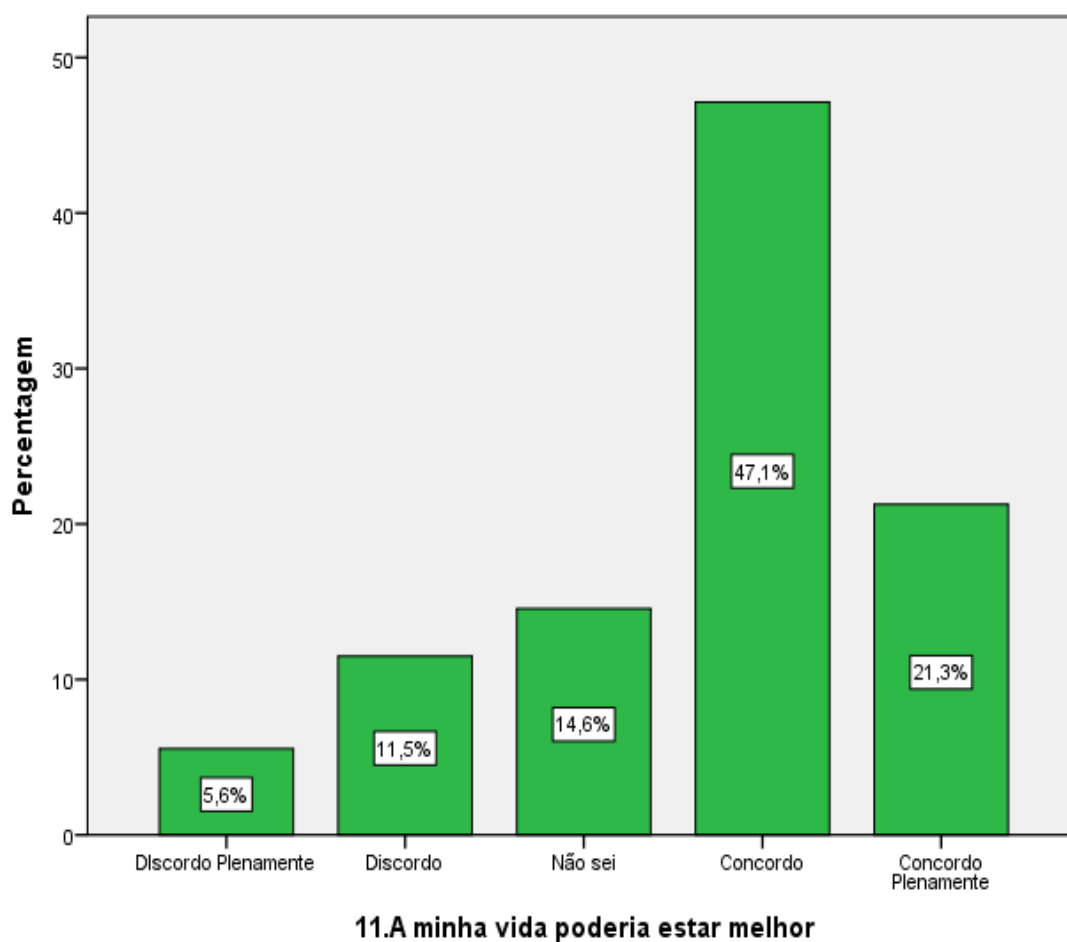
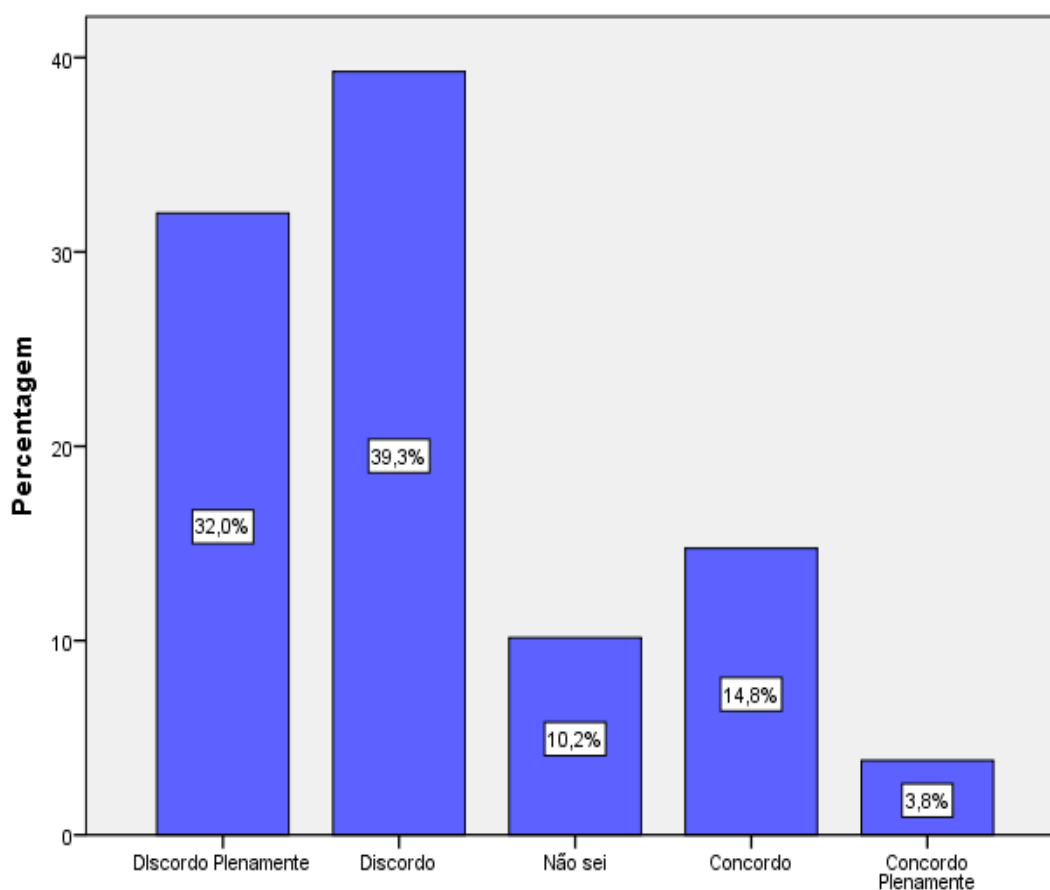


Gráfico 129 – Característica “A minha vida poderia estar melhor”

Tabela 162 – Característica “Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida”

12. Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	167	32,0
Discordo	205	39,3
Não sei	53	10,2
Concordo	77	14,8
Concordo Plenamente	20	3,8
Total	522	100,0



12. Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida

Gráfico 130 – Característica “Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida”

Tabela 163 – Característica “Minha vida é “sem graça”

13.Minha vida é “sem graça”	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	223	42,7
Discordo	181	34,7
Não sei	50	9,6
Concordo	59	11,3
Concordo Plenamente	9	1,7
Total	522	100,0

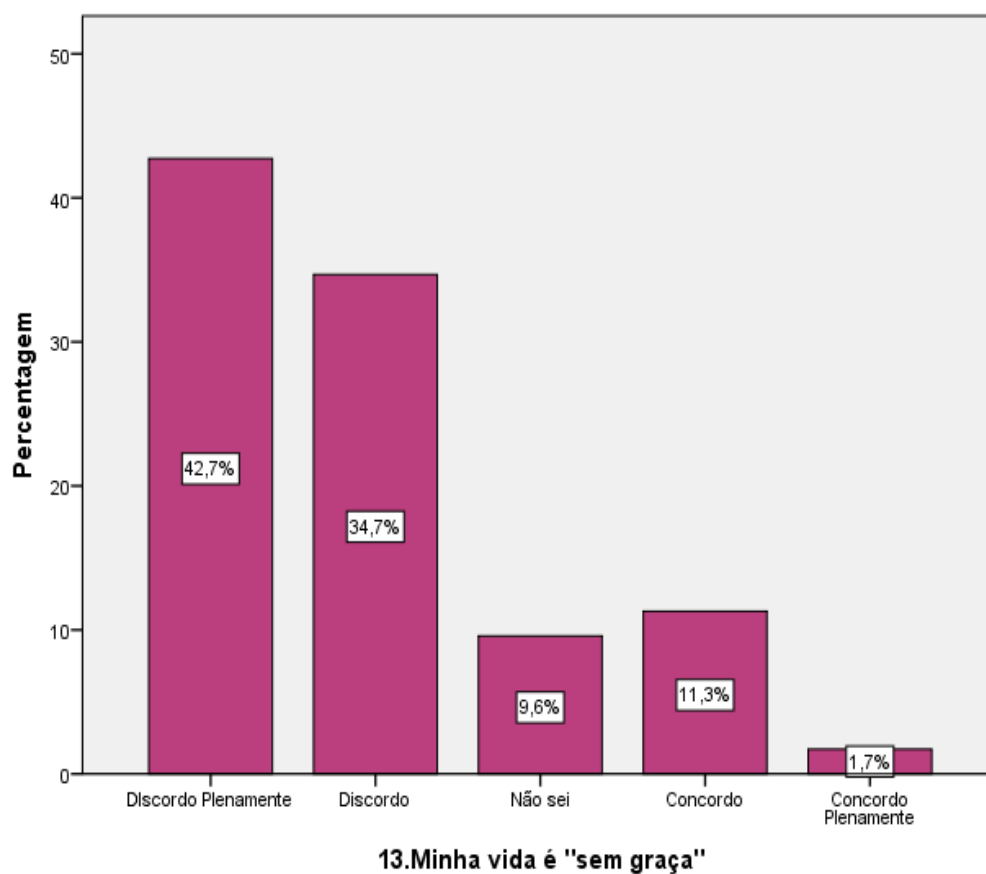


Gráfico 131 – Característica “Minha vida é “sem graça”

Tabela 164 – Característica “Minhas condições de vida são muito boas”

14. Minhas condições de vida são muito boas	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	88	16,9
Discordo	167	32,0
Não sei	71	13,6
Concordo	152	29,1
Concordo Plenamente	44	8,4
Total	522	100,0

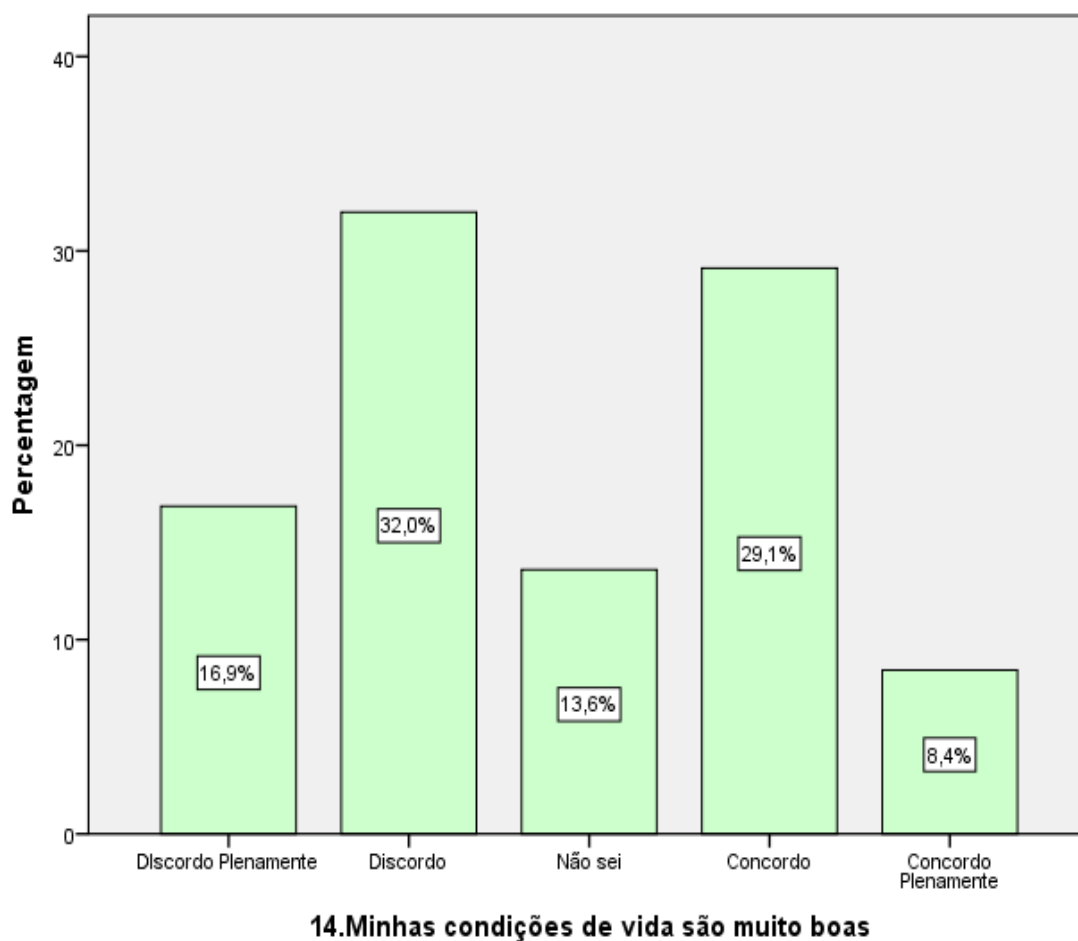


Gráfico 132 – Característica “Minhas condições de vida são muito boas”

Tabela 165 – Característica “Considero-me uma pessoa feliz”

15.Considero-me uma pessoa feliz	Frequência	Porcentagem
Discordo Plenamente	23	4,4
Discordo	34	6,5
Não sei	60	11,5
Concordo	210	40,2
Concordo Plenamente	195	37,4
Total	522	100,0

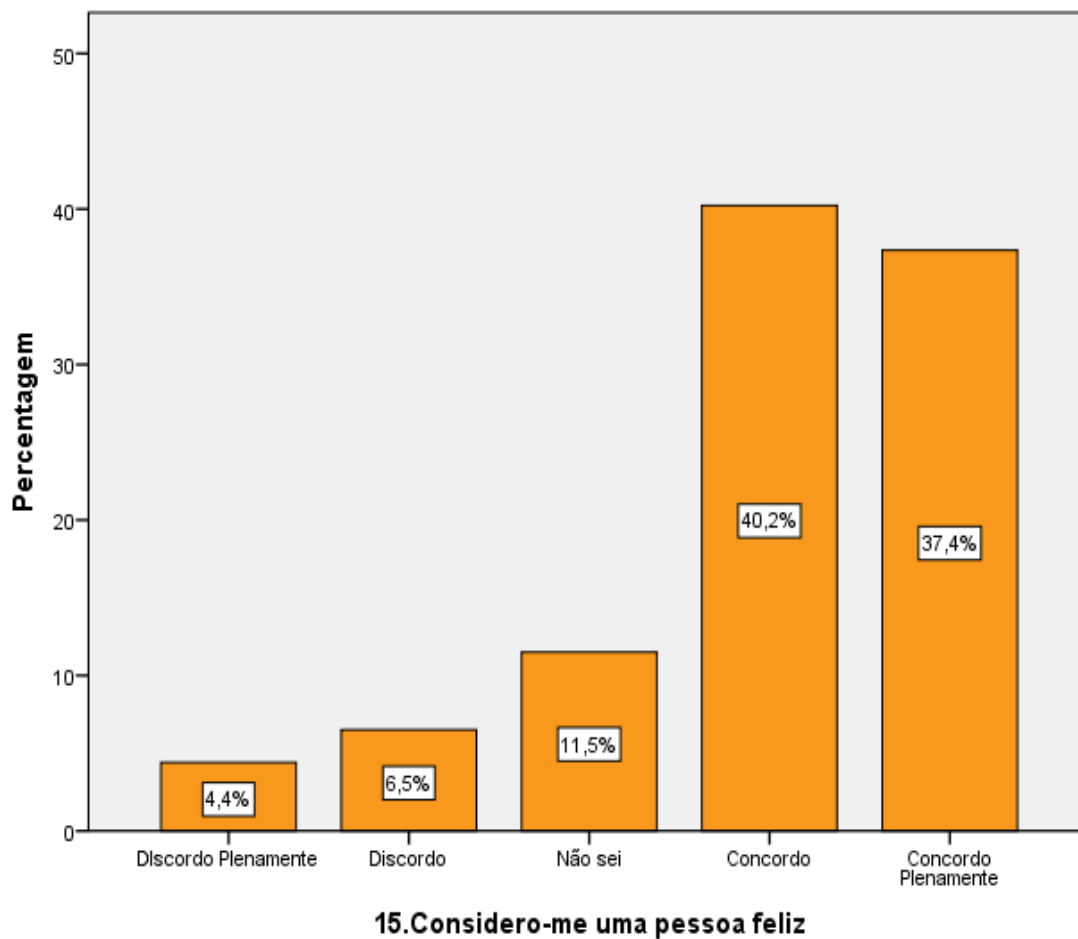


Gráfico 133 – Característica “Considero-me uma pessoa feliz”

Tabela 166 – Questões mais valorizadas face ao grau de Bem Estar Social - Escala 2 (Resposta : “Discordo Plenamente” e “Discordo”)

Questão	%
13.Minha vida é “sem graça”	77,4
9. Minha vida está ruim.....e	75,3
12.Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida	71,3
10.Estou insatisfeito com minha vida	63,7
4.Sob quase todos os aspectos a minha vida está longe do meu ideal de vida	53,6
6.Tenho conseguido tudo o que esperava da vida	50,6

Na tabela 166, podemos verificar que as questões mais valorizadas, com respostas de “Discordo Plenamente” e “Discordo”, foram “minha vida é “sem graça””, com 77,4%, “minha vida está ruim.....e”, com 75,3% e “tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida”, com 71,3%.

Tabela 167 – Questões mais valorizadas face ao grau de Bem Estar Social - escala 2 (Resposta : “Concordo” e “Concordo Plenamente”)

Questão	%
8.Gosto da minha vida.....e	79,1
3.Avalio a minha vida de forma positiva	78,8
15.Considero-me uma pessoa feliz	77,6
2.Tenho aproveitado as oportunidades da vida	68,7
11.A minha vida poderia estar melhor	68,4
1.Estou satisfeito com minha vida	61,3

Já na tabela 167, observamos que 79,1% dos inquiridos estão de acordo ou totalmente de acordo, com a questão “gosto da minha vida.....e”, cerca de 78,8% também estão de acordo ou totalmente de acordo com a questão “avalio

a minha vida de forma positiva” e, por exemplo, 77,6% estão de acordo ou totalmente de acordo com a questão “considero-me uma pessoa feliz”.

1.9.1. Análise Factorial da Escala EBES 2

Tabela 168 – Estatística KMO e Teste Bartlett, para a análise de Componentes Principais

Medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,820
	Aprox. Qui Quadrado	2200,339
Teste de Esfericidade de Bartlett	Grau de Liberdade	105
	Valor p.	,000

Na tabela 168, verificamos que as condições necessárias para a análise de componentes principais, estão cumpridas, dado que a Estatística KMO apresenta um valor de ,820, indicando uma boa análise factorial. Por outro lado, é rejeitada a hipótese nula no Teste de Esfericidade de Bartlett ($p < .05$), concluindo-se que os 15 itens em análise estão correlacionados.

Depois de aplicado o processo de rotação de Varimax, aos 15 itens de Bem Estar, concluímos que os três factores têm uma variância explicada de 52,26% (tabela 169).

Tabela 169 – Processo de rotação Varimax, para obtenção de 6 dimensões

Componentes	Rotação da Soma dos Quadrados		
	Total	% de Variância	% Acumulada
1	3,059	20,395	20,395
2	2,522	16,815	37,210
3	2,258	15,051	52,261

Tabela 170 – Matriz de Componentes Principais, com processo de rotação Varimax

	Component		
	1	2	3
1. Estou satisfeito com minha vida	-,125	,582	,508
2. Tenho aproveitado as oportunidades da vida	,052	,227	,669
3. Avalio minha vida de forma positiva	-,262	,014	,734
4. Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida	,512	-,365	,092
5. Se pudesse mudaria o meu passado	,582	-,227	,247
6. Tenho conseguido tudo o que esperava da vida	-,017	,673	,232
7. A minha vida está de acordo com o que desejo para mim	-,102	,745	,334
8. Gosto da minha vida.....e	-,040	,258	,640
9. Minha vida está ruim.....e	,737	-,049	-,123
10. Estou insatisfeito com minha vida	,668	-,041	-,092
11. A minha vida poderia estar melhor	,265	-,615	,260
12. Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida	,743	-,092	-,029
13. Minha vida é "sem graça"	,670	,164	-,297
14. Minhas condições de vida são muito boas	-,041	,618	,233
15. Considero-me uma pessoa feliz	-,546	,271	,368

Na tabela 170, verificamos a saturação dos 15 itens, já divididos pelos factores, através da análise factorial exploratória. A fiabilidade foi efectuada, encontrando-se os respectivos valores acima de 0,5, revelando uma aceitável credibilidade da escala em análise.

Tabela 171 – Matriz de Componentes Principais, com processo de rotação
Varimax

Dimensões	Cronbach's Alpha	N of Items
1	,746	7
2	,759	4
3	,645	4
Total	,536	15

Tabela 172 – Correlação de Pearson entre as 6 Componentes Principais e o
Índice de Bem Estar

Dimensões	Índice de Bem Estar		
	Correlação - r	Valor p	N
1	,582	,000	522
2	,417	,000	522
3	,665	,000	522

Por último, e como podemos observar na tabela 172, foi efectuada a correlação entre as 3 dimensões e o Índice de Bem Estar, tendo-se constatado que existe uma forte correlação entre as dimensões e o Índice, sendo estes respectivamente $(r(522) = ,582; p < .05)$, $(r(522) = ,417; p < .05)$ e $(r(522) = ,665; p < .05)$.

2. Apresentação e Análise dos Resultados Qualitativos

2.1. Análise Estatística das entrevistas aos Docentes

Relativamente à idade dos docentes, apenas 10 a mencionaram. Destes, podemos observar que a média foi de 48,4 anos, com um desvio padrão de 9,52 anos, identificando-se alguma homogeneidade na distribuição da variável idade.

A idade do docente mais jovem foi de 32 anos e do mais idoso foi de 59 anos.

No Gráfico 134, podemos observar melhor a distribuição das idades.

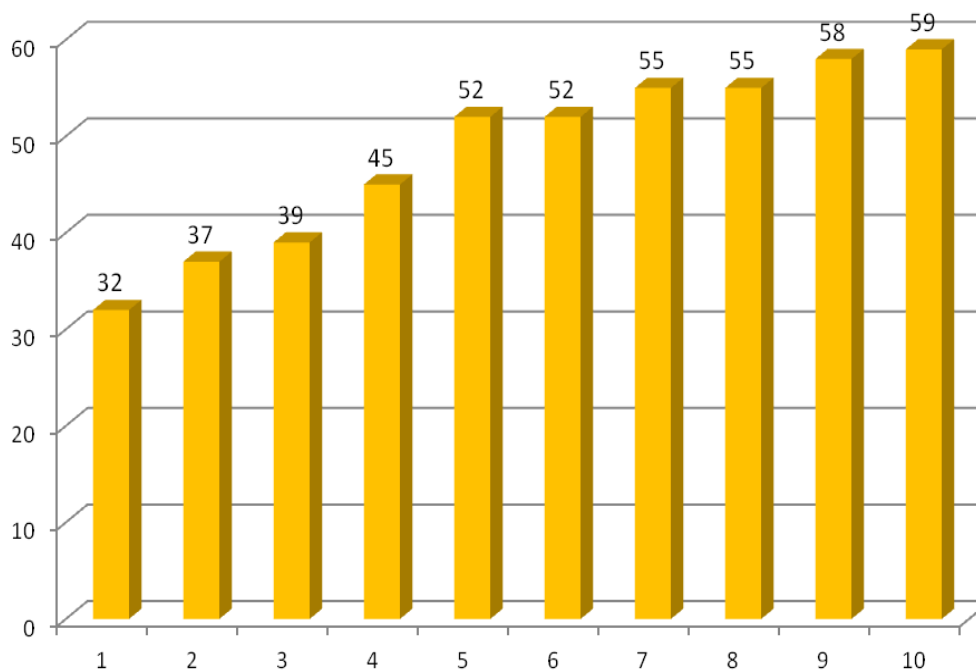


Gráfico 134 – Distribuição da variável idade dos docentes

Em relação ao género dos docentes inquiridos, constatamos que dos 11 elementos, 63,6% são masculinos e 36,4% são femininos. Tal situação é apresentada no Gráfico 135.



Gráfico 135 – Distribuição da variável género dos docentes

Relativamente à formação académica, os docentes estão repartidos entre seis licenciados, três mestres e um doutorado (Gráfico 136).

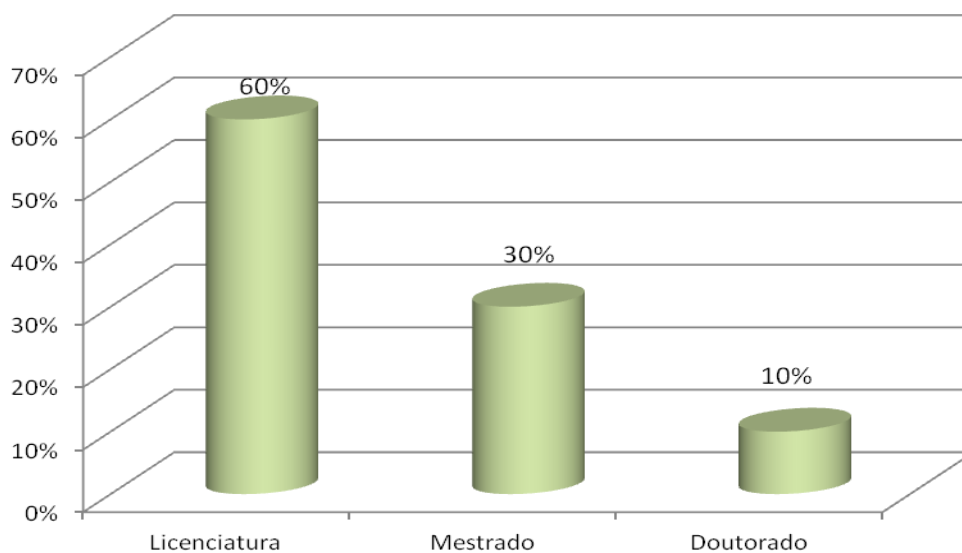


Gráfico 136 – Distribuição da variável formação académica dos docentes

Interrogados sobre a formação profissional, os docentes responderam estar nas áreas de Ciências Farmacêuticas, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais e Arte Plástica (Gráfico 155).

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

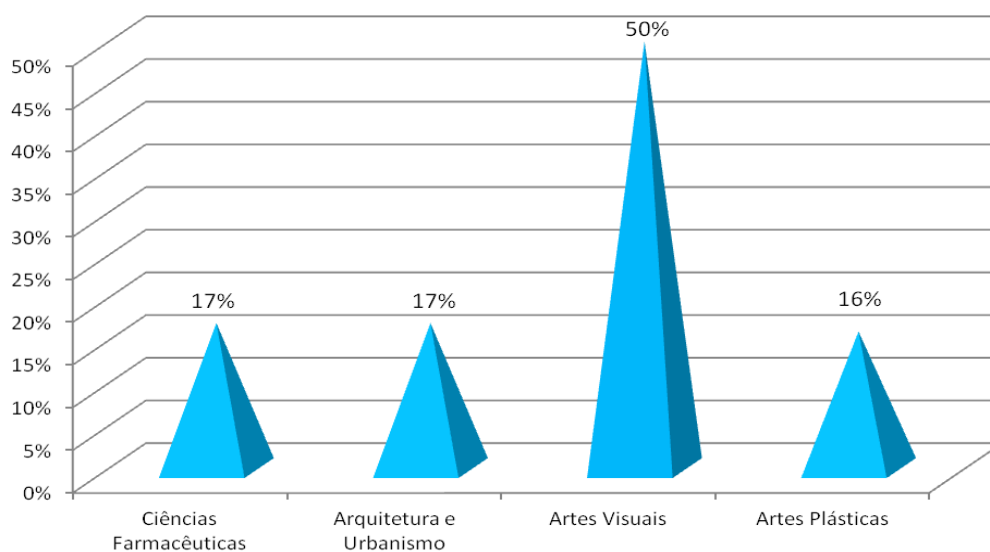


Gráfico 137– Distribuição da variável formação profissional dos docentes

De salientar que quanto aos anos de serviço, os docentes trabalham há uma média de 16,5 anos, com desvio padrão de 11,80 anos, existindo uma grande dispersão da distribuição em análise, dado que existe um docente que trabalha há apenas 1 ano e outros três há 30 anos (Gráfico 138)

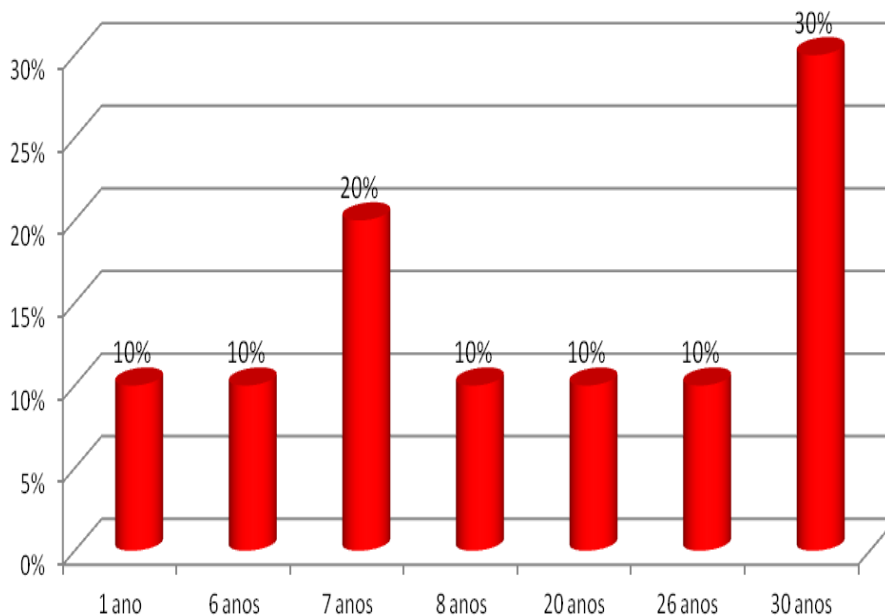


Gráfico 138 – Distribuição da variável anos de serviço como docente

Em relação à situação profissional, podemos afirmar de acordo como os inquiridos respondentes que quatro são professores e um encontra-se aposentado (Gráfico 139).

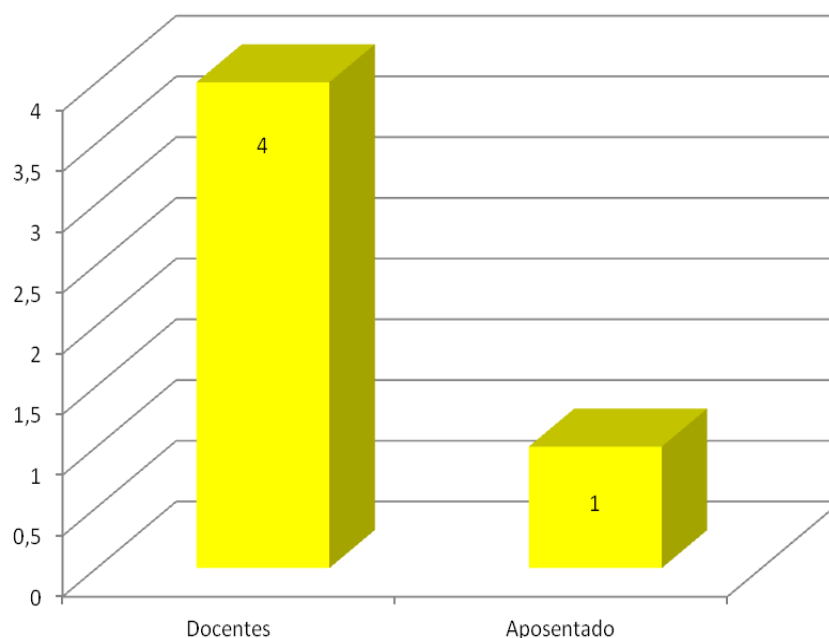


Gráfico 139 – Distribuição da variável situação profissional dos docente

Por último, foi questionado se os docentes exerciam outras funções, tendo dois referido que eram diretores nacionais de formação artística, outro consultor farmacêutico, outra artista plástica, outro explicador particular, outro mentor do projeto EDUC´ARTE e outro diretor de turma (Gráfico 140).

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

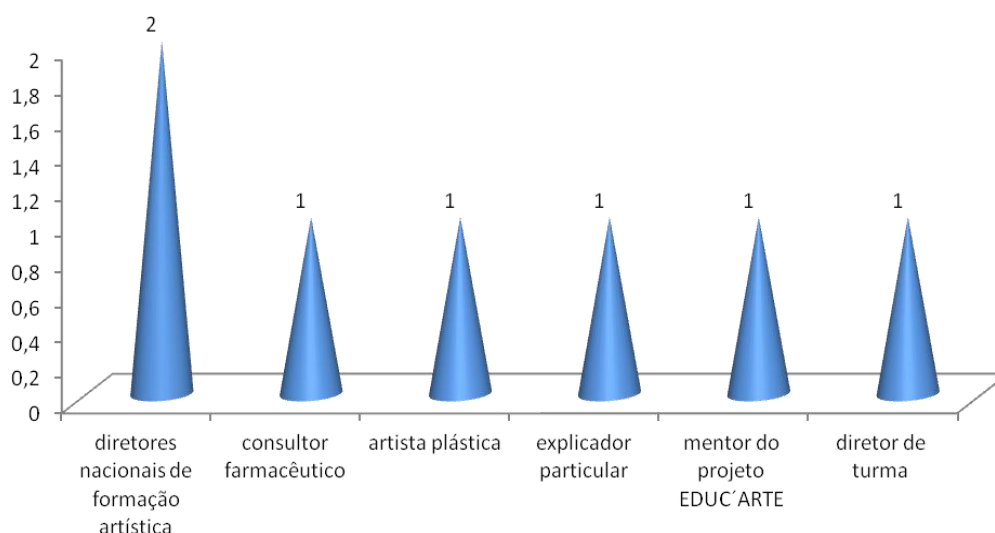


Gráfico 140 – Distribuição da variável outras funções dos docente

Relativamente às questões da entrevista conduzida aos docentes, começou-se por perguntar, na primeira questão, qual seria o espaço reservado à educação para a cidadania, nas suas actividades docentes realizadas durante o presente ano lectivo, tendo apenas um docente afirmado que não reservou nenhum tempo. Os outros 10 docentes referiram que reservavam algum tempo, nos seguintes contextos : educação moral, verificação das tarefas de casa, estudo da cidadania, feira de Natal, abordagens ao nível das Artes, Associativismo, Filosofia, exercícios de motivação e ao nível do Direito do trabalho (Gráfico 141).

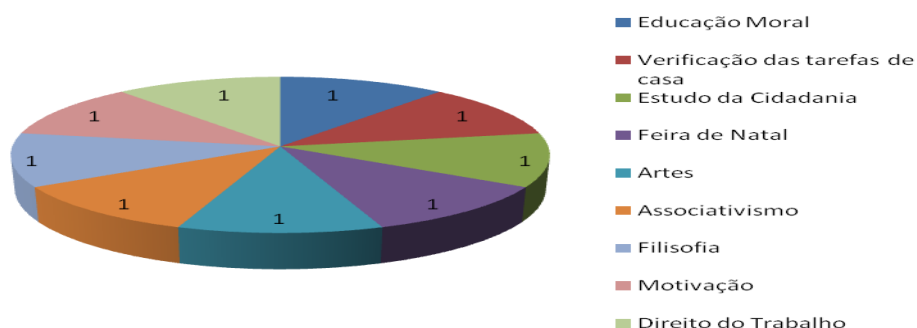


Gráfico 141 – Espaço reservado à Educação para a Cidadania

Quanto à segunda questão, “que importância é que atribui a esta área currículo?”, todos afirmaram que era bastante importante, invocando o nacionalismo e serviço patriótico para o bom crescimento sócio-económico e seis docentes referiram o carácter do educando e como se comportar perante a sociedade (Gráfico 142).

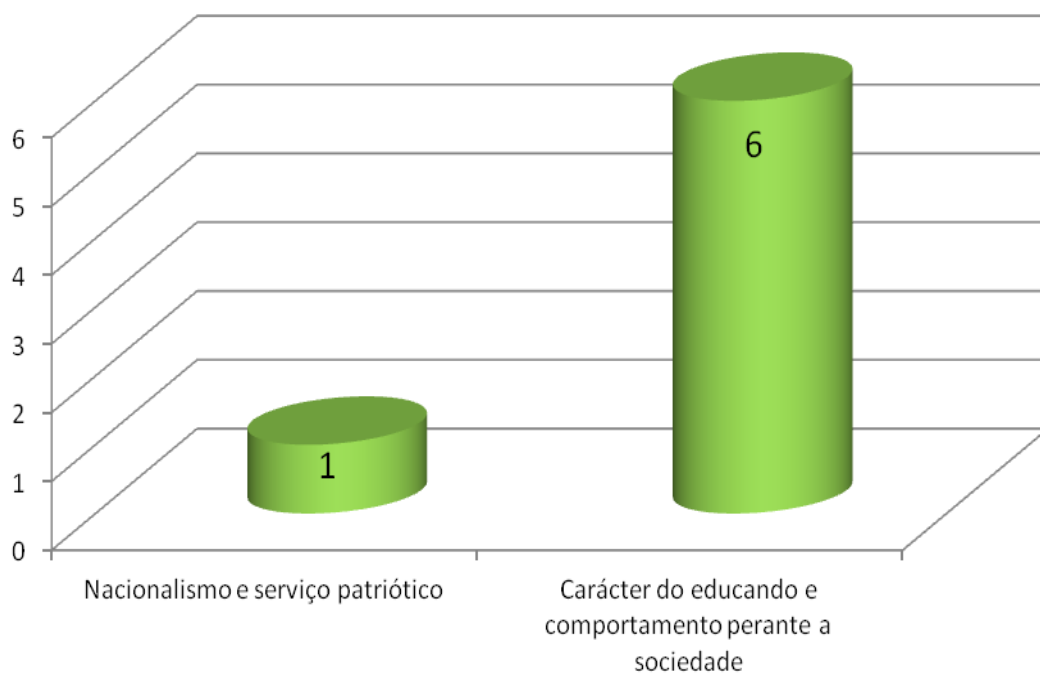


Gráfico 142 – Importância dada à Educação para a Cidadania

A terceira questão formulada aos docentes foi no sentido de saber de que forma analisavam o contributo da Educação para a Cidadania, em particular, para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos. Assim, foi referido por um docente que serviam para moldar o carácter dos educandos, cinco docentes são da opinião que este contributo leva a cidadãos informados e conscientes e dois docentes também referem que existe algum investimento nos educandos por parte do Estado (Gráfico 143).

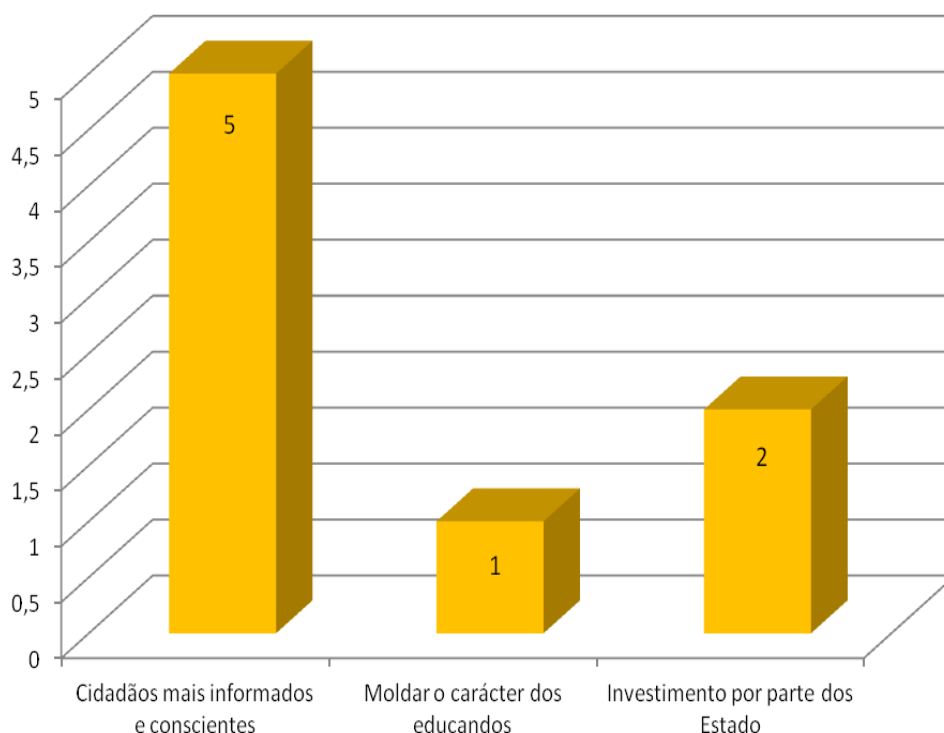


Gráfico 143 – Contributo da Educação para a Cidadania

Relativamente à quarta questão, foi pedido para esclarecerem como era feito o planeamento, o desenvolvimento e avaliação da prática da Educação para a Cidadania junto dos educando, sendo referido por dois docentes nunca terem efectuado. Para outros três docentes as mesmas eram feitas através das avaliações contínuas em cada aula, outros dois docentes recorrem à investigação científica com temas patrióticos (Gráfico 144).

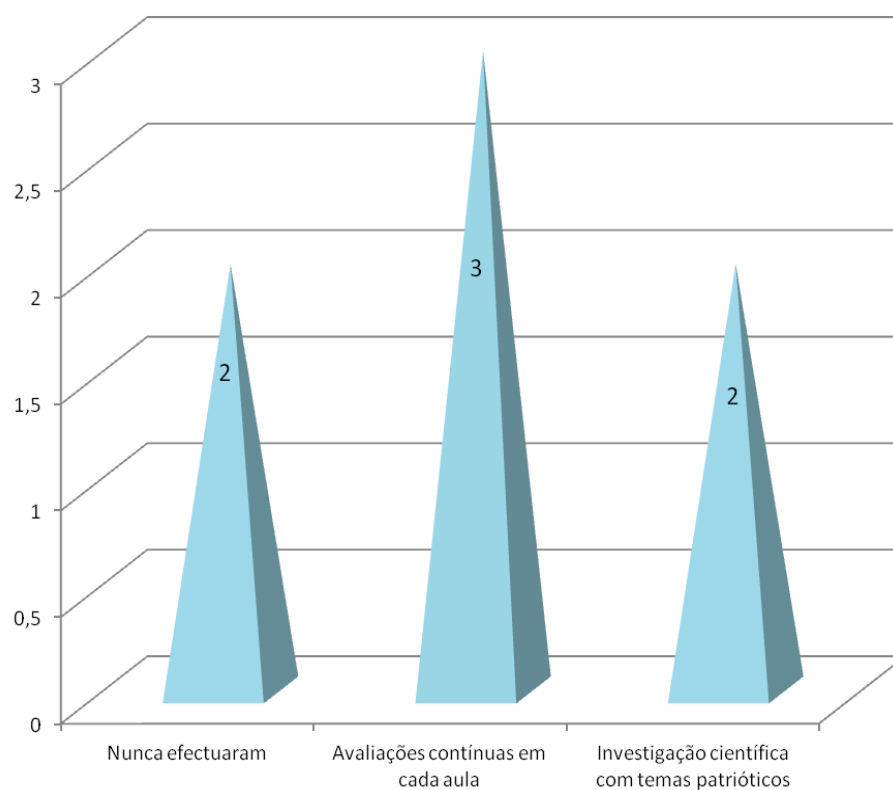


Gráfico 144 – Planeamento, desenvolvimento e avaliação da prática da Educação para a Cidadania

“Observa alguma especificidade na abordagem da área de Educação para a Cidadania, na sua prática docente?” é a quinta questão. Três docentes responderam que não observam. Outros três afirmam que os direitos das crianças devem ser uma realidade no conhecimento do cidadão. Conclui-se que quanto a este tema, as opiniões estão equilibradas (Gráfico 145).

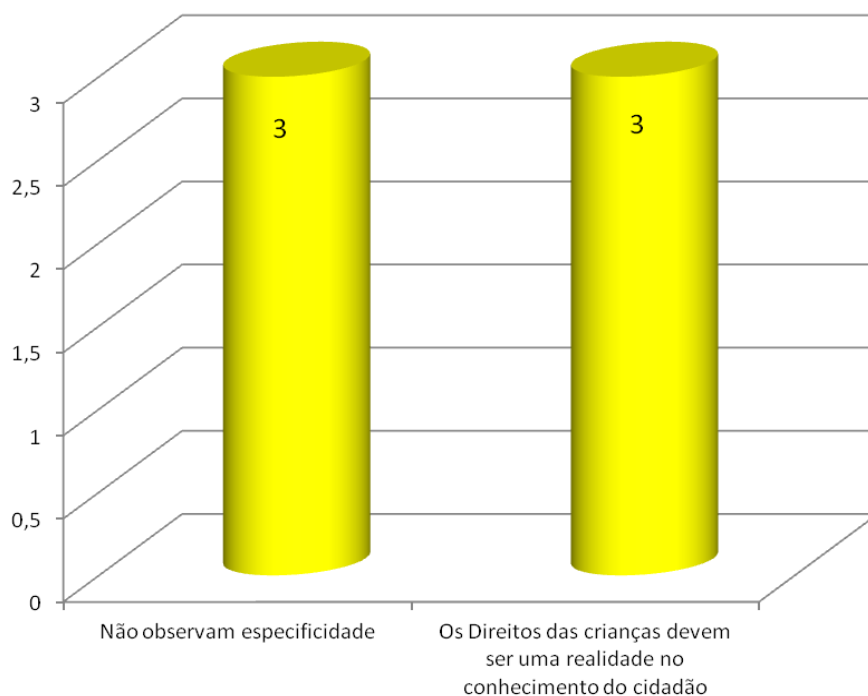


Gráfico 145 – Especificidade da área de Educação para a Cidadania, na prática docente

A sexta questão diz respeito à abordagem da questão dos Direitos Humanos na sua prática docente. Um docente referiu que esta questão está implícita no serviço de qualidade humanitário perante a sociedade, outros dois docentes referem as discussões abertas entre os educandos. É também mencionado por quatro docentes que alguns temas são abordados nas salas de aula (Gráfico 146).

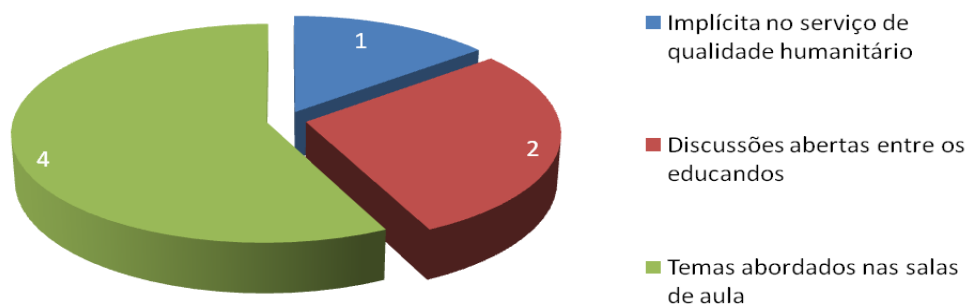


Gráfico 146 – Questão dos Direitos Humanos na prática docente

A sétima questão refere-se à forma como são abordados na sua prática docente, os valores que estão inerentes à Educação para a Cidadania. É assim mencionado o contributo nacionalista na área profissional dos discentes, a responsabilização de cada educando perante a sociedade, levar aos educandos o conhecimento da sociedade (direitos e obrigações), realizando actividades de pintura, recorte e colagem através do recurso aos manuais e publicações, exemplos do dia a dia (Gráfico 147).

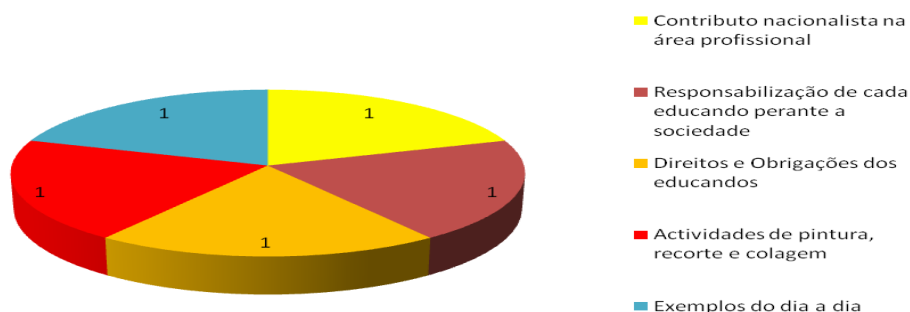


Gráfico 147 – Valores inerente à Educação para a Cidadania

A presença da Educação para a Cidadania no processo de ensino-aprendizagem nas demais áreas curriculares, é a oitava questão formulada aos docentes. Um dos docentes referiu que esta temática estava contemplada na cadeira do curso técnico-profissional. Outro refere-se ao estudo na língua materna e no Estudo do Meio. Outros dos docentes menciona que este tema é abordado pela diretora de turma. “Não. As escolas não têm um programa curricular para a Educação para a Cidadania”, ou seja, as aulas de Educação Moral e Cívica não são suficientes. Esta é a opinião de três dos docentes inquiridos (Gráfico 148).

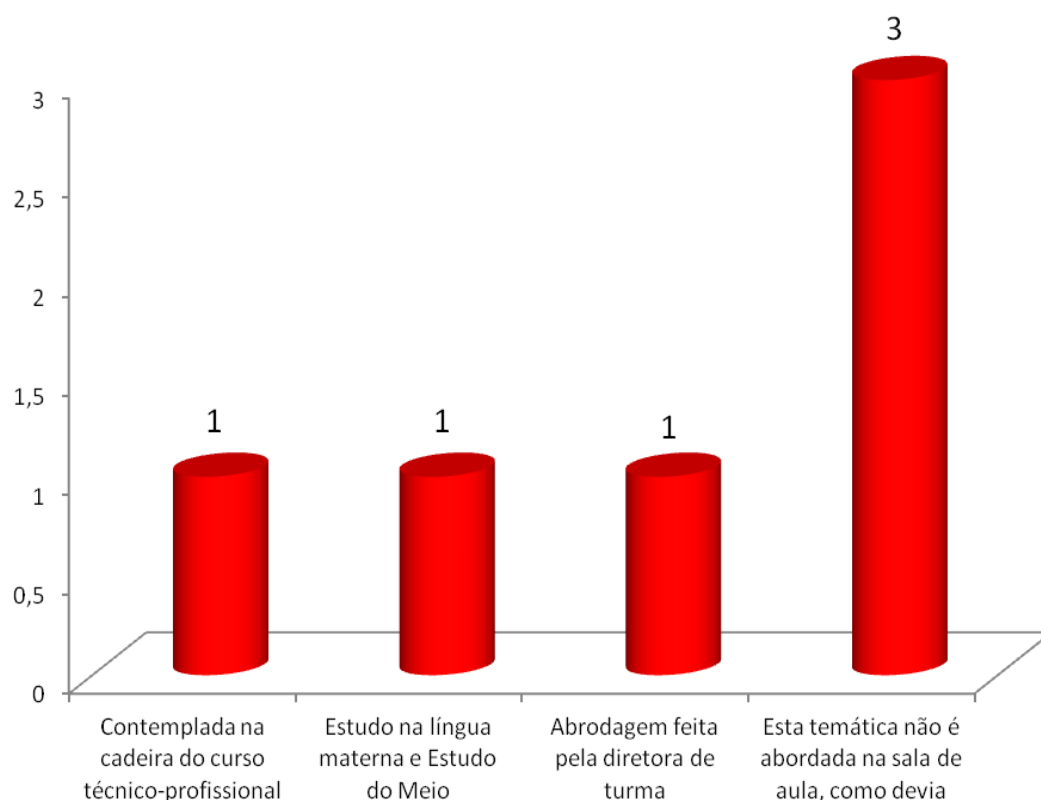


Gráfico 148 – Presença da Educação para a Cidadania no processo ensino-aprendizagem

Na nona questão, é solicitada a opinião dos docentes relativamente à relação escola-família, quanto ao papel e influência da família na Educação para a Cidadania. Três dos docentes referem que a família é o primeiro núcleo educacional e a célula social base para a educação social. Outro docente menciona que a escola deve ter momentos para que a família possa expor as suas necessidades. É igualmente opinião de dois dos docentes que os alunos aprendem pouco na escola ou na família e aprendem mais nas ruas (Gráfico 149).

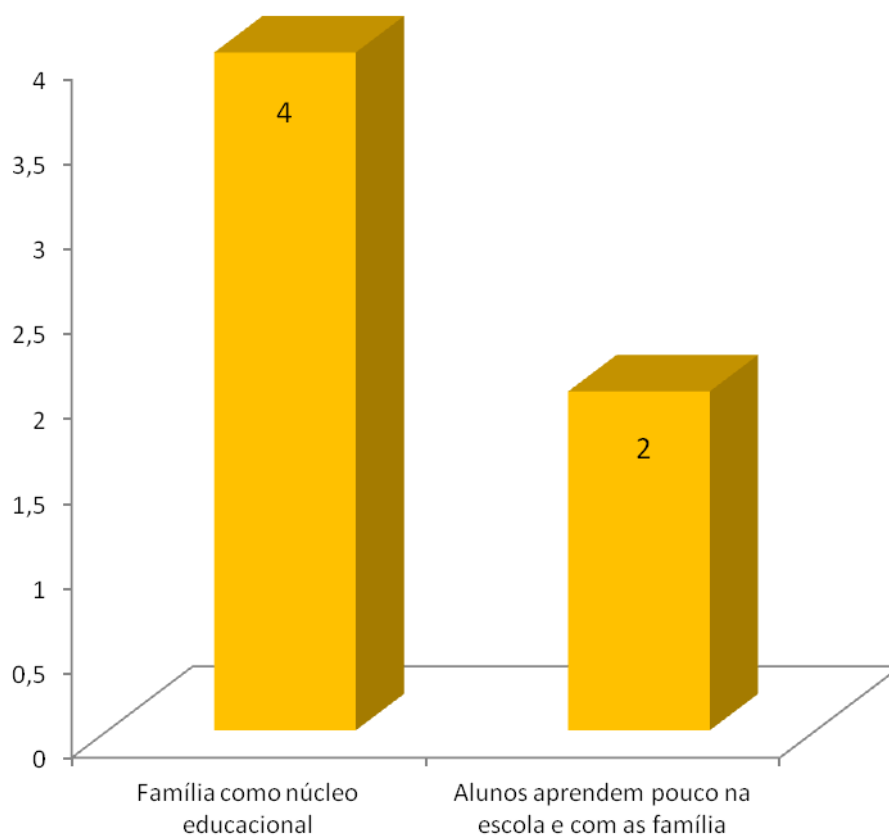


Gráfico 149 – Relação escola-família e influência na Educação para a Cidadania

É solicitado aos docentes, na décima questão, se incentiva a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo, na planificação e desenvolvimento das actividades escolares, acções de educação e acompanhamento dos educandos. Um dos docentes refere que os convocou para a apreciação da situação escolar dos seus educandos. Dois dos docentes afirmam que a direcção escolar orienta acções para o desenvolvimento de actividades entre a escola e o meio. Mais diálogo e partilha de valores. Levar os alunos a locais culturais e religiosos. Reuniões semanais com os encarregados de educação. Falta de tempo por parte dos encarregados de educação (Gráfico 150).

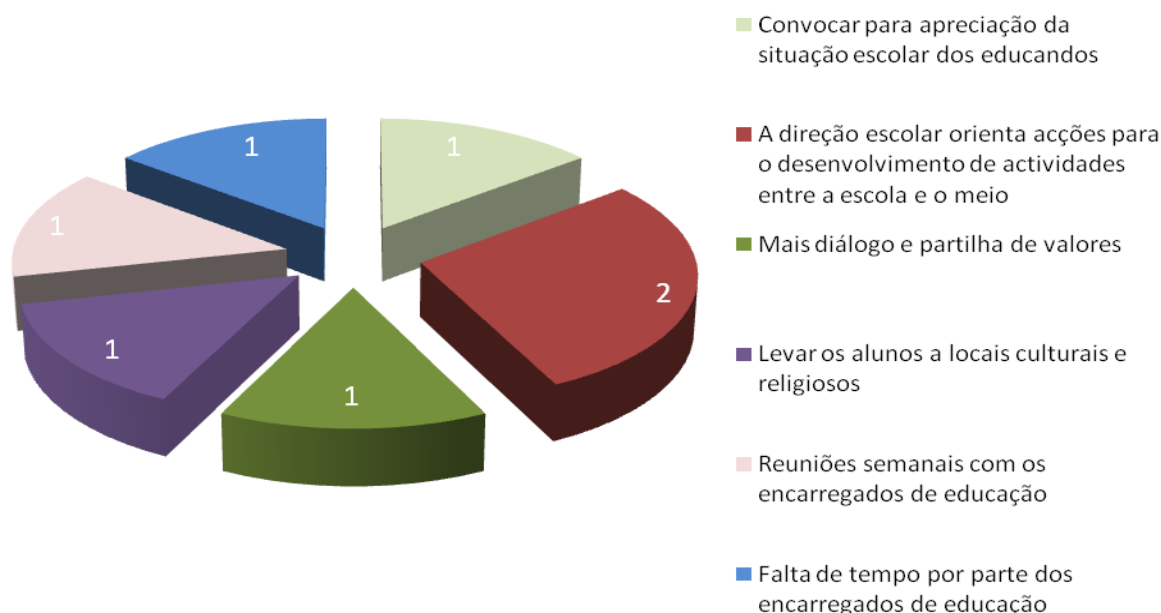


Gráfico 150 – Participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo

Por último, na décima primeira questão é solicitado aos docentes que afirmem se observam o contributo da área curricular da Educação para a Cidadania no sentido da cooperação entre professores e encarregados de educação, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos. Alguns factores são mencionados pelos docentes inquiridos : relação fulcral entre

docentes/encarregados de educação; três docentes mencionam as actividades escolares conduzem a boas práticas educativas e à cooperação entre a comunidade e a escola; qualidade, direitos e obrigações dos cidadãos; os educadores devem estreitar laços para uma educação de qualidade (Gráfico 151).

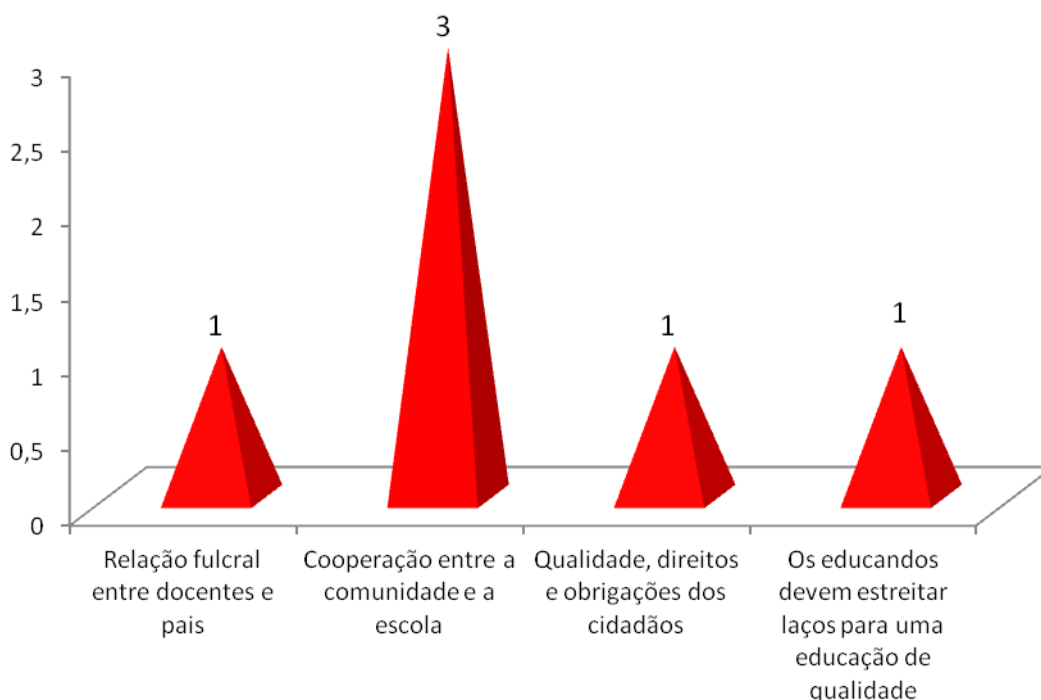


Gráfico 151 – Contributo da área curricular da Educação para a Cidadania

2.2. Análise Estatística das entrevistas aos Responsáveis de Educação

Relativamente à idade dos responsáveis de educação entrevistados, podemos dizer que a média foi de 45,3 anos com um desvio padrão de 11,59 anos, não existindo assim muita dispersão nos dados analisados.

De referir que o entrevistado mais novo tem 28 anos e o mais idoso 64 anos.

No Gráfico 152, podemos observar melhor a distribuição das idades dos 10 entrevistados, responsáveis de educação.

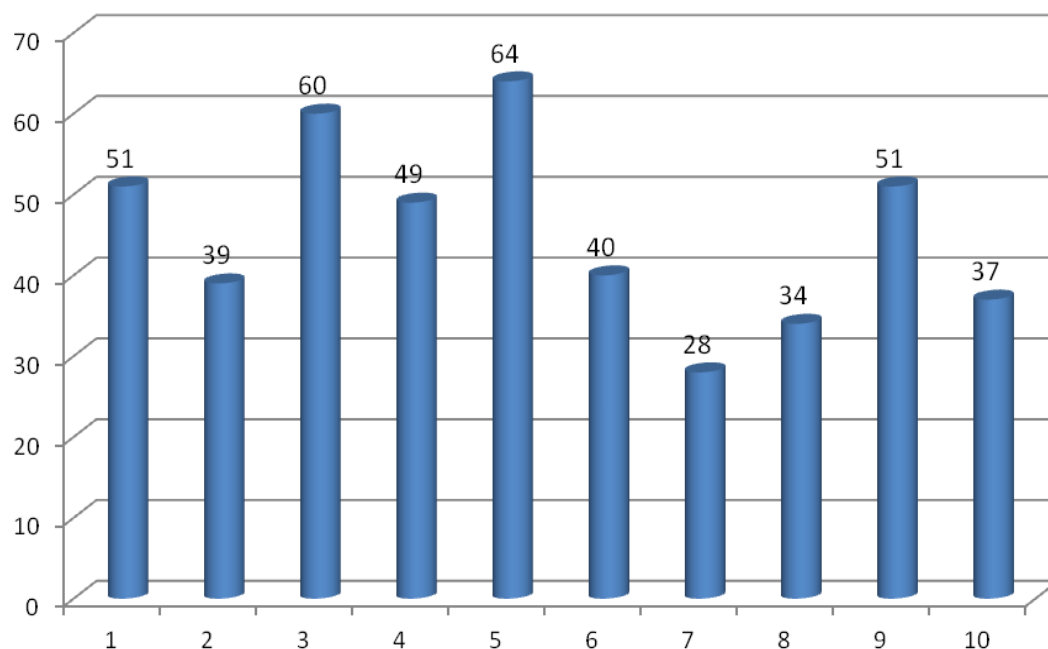


Gráfico 152 – Distribuição das idades dos inquiridos

Relativamente às funções que os responsáveis de educação desempenham, destacam-se três coordenadores de ciclo, um responsável pela área infantil e pré-escolar, um professor de Ciências/vice presidente da direção pedagógica, uma subdiretora pedagógica, um diretor, um professor, uma técnica e um secretário de estado do ensino superior para a inovação (Gráfico 153).

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

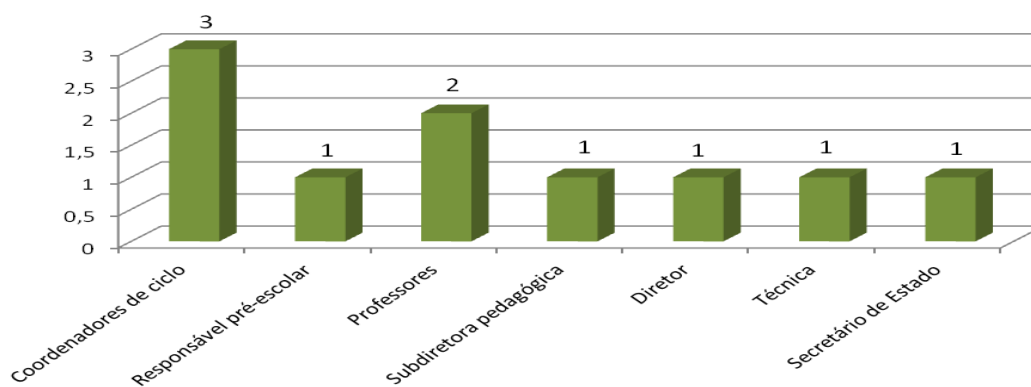


Gráfico 153 – Funções dos encarregados de educação

Quanto à formação académica, dois inquiridos encontram-se no curso de professores de Ciências, um no curso de professores do magistério primário, uma educadora de infância, um bacharel em Pedagogia, um bacharel em Filosofia e Ciência da Educação, um no curso médio de secretariado, um com mestrado e um com doutoramento em Microbiologia (Gráfico 154).

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

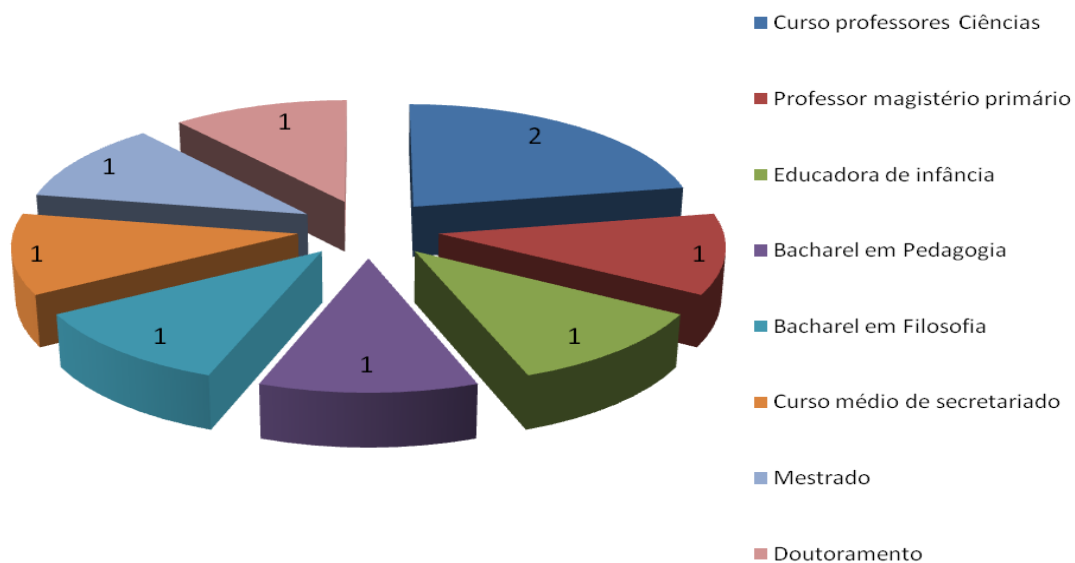


Gráfico 154 – Funções dos encarregados de educação

A formação profissional dos inquiridos repartem-se num estágio feito em Portugal, curso de professores na variante da língua materna, uma formação complementar, um bacharelato em Pedagogia e um com cursos de informática, de alfabetização e de Pedagogia (Gráfico 155).

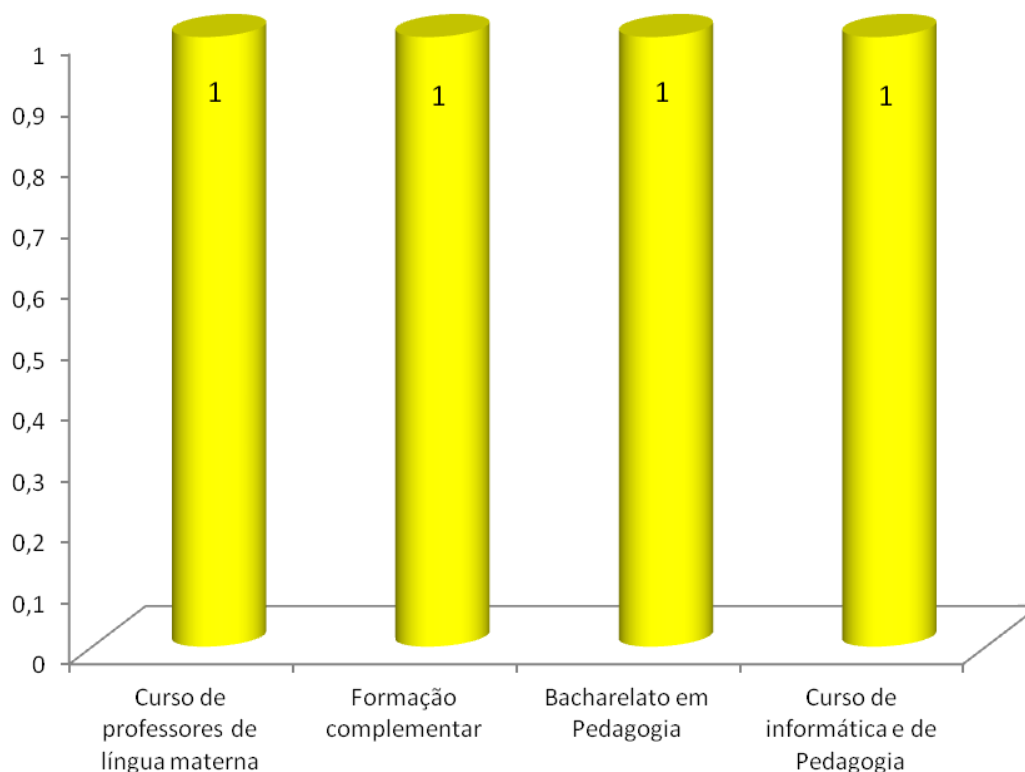


Gráfico 155 – Formação profissional dos encarregados de educação

Como outras funções, foram referidas uma diretora de turma e dois professores.

Na primeira questão formulada aos inquiridos responsáveis de educação, acerca da importância atribuída à formação da Educação para a Cidadania em Angola, foi referido por todos existir uma elevada importância.

Como comentários foram invocados os frutos observados no futuro, os programas adaptados às realidades, importância face ao período de guerra vivido, deve-se apostar na Educação da Cidadania para obter mais sucesso, deve ser atribuído espaço à Educação para a Cidadania, é desenvolvido nos alunos competências intelectuais e humanas, importante face à perda de valores cívicos, face às necessidades de adquirirem competências, importante para fomentar a qualidade das competências, e por último um responsável referiu que este é um processo esquecido entre os jovens (Gráfico 156).

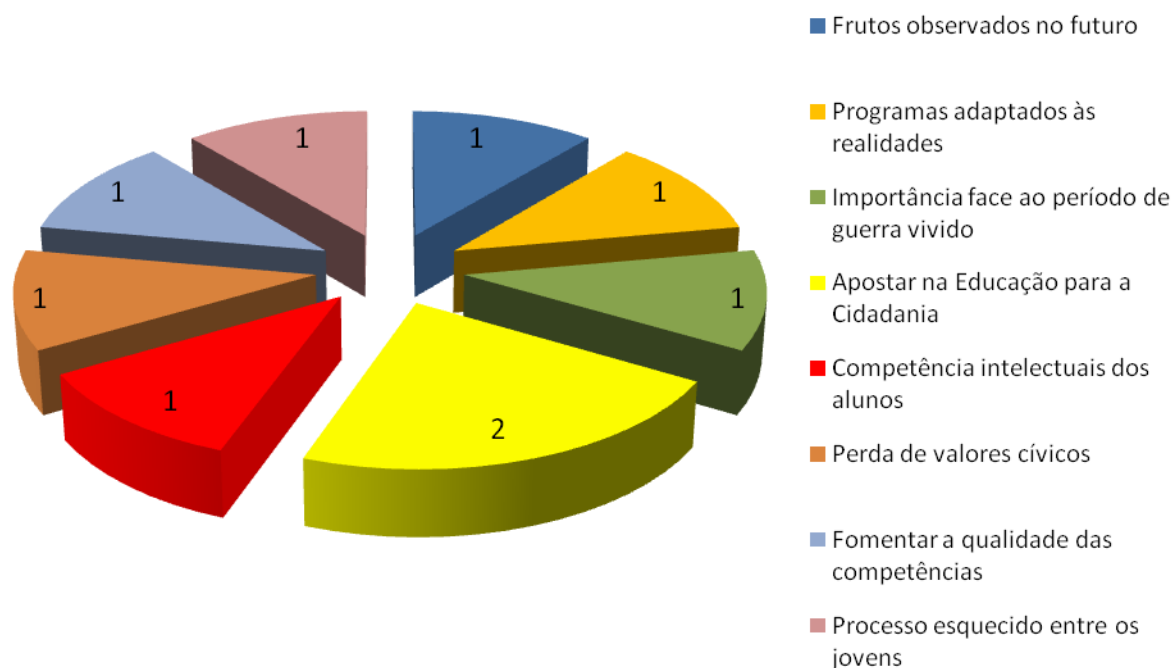


Gráfico 156 – Importância atribuída à formação da Educação para a Cidadania

Quanto à segunda questão, em que se analisa o contributo que a educação para a cidadania tem em particular, para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos, foram apresentadas por quatro inquiridos a importância para toda a população ser saudável nas suas competências comportamentais e na educação nacional para todos, as planificações são feitas no início do ano e cumpridas ao longo do ano, escola como uma oportunidade para as crianças de hoje e para os que não tiveram oportunidades no passado, são formados professores para a promoção desta área escolar.

Dois inquiridos referiram que a educação ensina a ter responsabilidades, a respeitar os outros e ajuda a promover uma sociedade justa, democrática e fraterna; permite a formação de quadros que possam dar a sua contribuição, na formação e relacionamento com os outros (Gráfico 157).

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

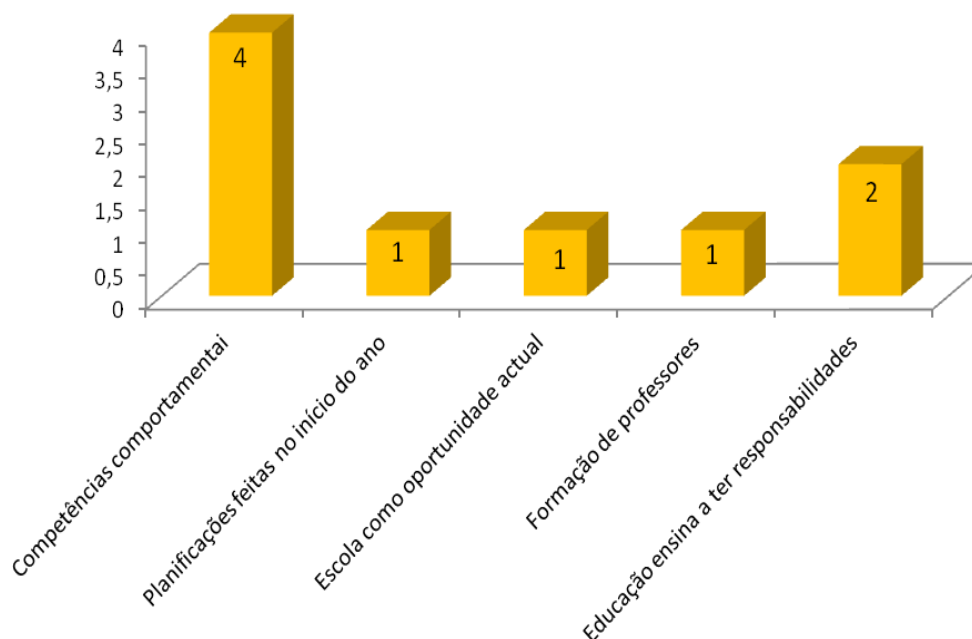


Gráfico 157 – Contributo da Educação para a Cidadania, para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos

A terceira questão, diz respeito a algumas especificidades na abordagem da área de educação para a cidadania, no seu quotidiano.

Assim, foram referidos aspetos como a orientação dos alunos para a defesa dos objetivos face ao ambiente, a formação dos formadores, socialização das crianças, o respeito pelos outros e eliminação de diferenças; dois elementos referiram o crescimento dos alunos face aos valores cívicos, morais e culturais; um responsável de educação salientou que é um assunto quase ausente do dia a dia da sociedade; ainda para dois responsáveis referem que existe um programa na comunicação social (Rádio Nacional de Angola) que fala sobre a Educação para a Cidadania (Gráfico 158).

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

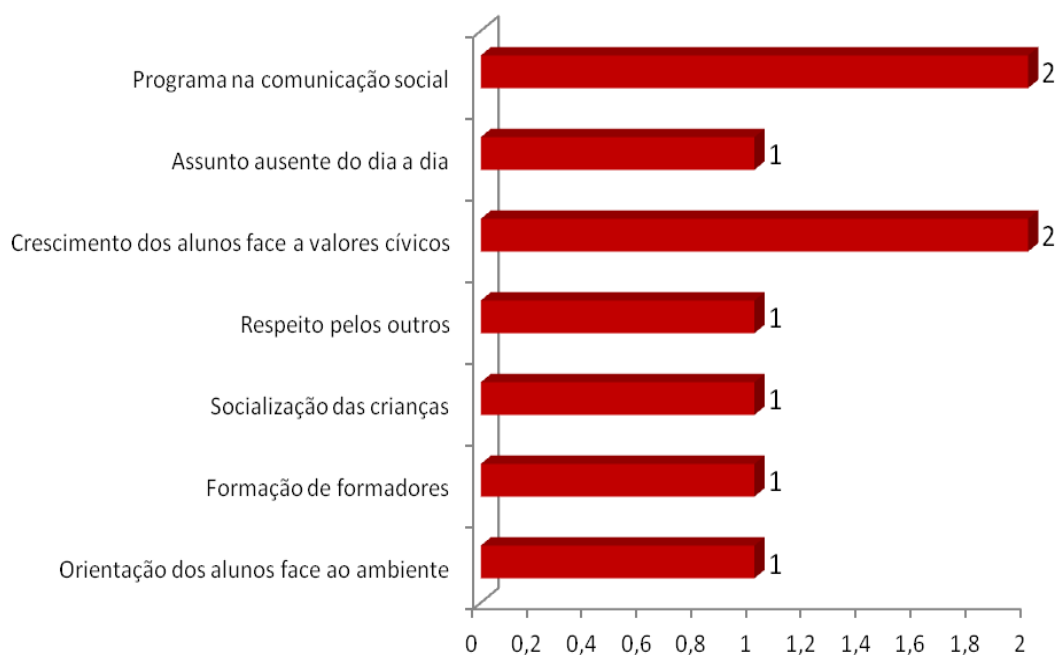


Gráfico 158 – Especificidades na abordagem da área de Educação para a Cidadania, no quotidiano

A importância dada à questão dos Direitos Humanos em Angola é a quarta questão formulada aos responsáveis de educação.

Para um responsável, Angola está a mostrar ao mundo o cumprimento dos Direitos Humanos. Outros aspetos referidos são a auto-determinação, o facto da aplicação destes direitos estar a ser seguida por entidades internacionais, o longo percurso ainda para percorrer, o ter que promover esse cumprimento face a uma sociedade livre e democrática, o dever ser repensada a política educacional, é um assunto banalizado pela sociedade, o facto dos agentes do Estado deverem ser os primeiros a promover os direitos humanos, o respeito por estes direitos e a divulgação do conhecimento (Gráfico 159).

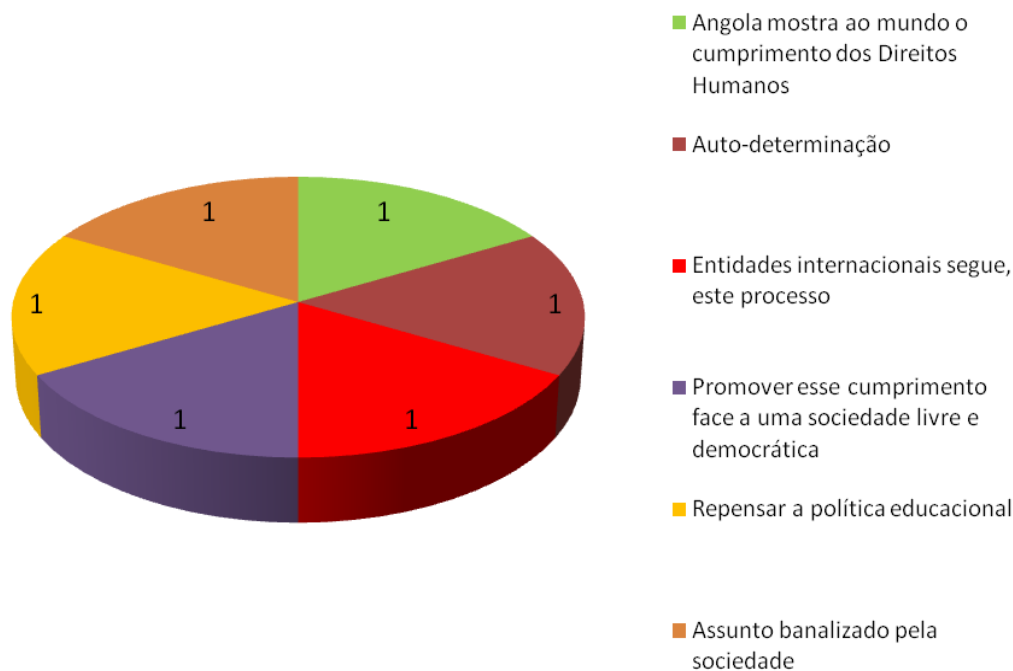


Gráfico 159 – Importância dada à questão dos Direitos Humanos em Angola

Na quinta questão é solicitado aos responsáveis de educação que comentem a presença da Educação para a Cidadania, no processo ensino aprendizagem, no sistema de ensino em Angola.

Assim, seis elementos afirmam que é observável essa aprendizagem, outro refere que devem ser disponibilizadas mais horas para a aplicação da Educação para a Cidadania. A opinião de outro responsável é de que essa aprendizagem não é suficiente, embora comece logo no 1º ciclo.

A ausência de responsabilidade social e moral e a não participação ativa da população nos problemas educacionais é referida por um dos inquiridos. Por último, é mencionado que apesar de ser observada a presença da Educação para a Cidadania, deve ser cada vez mais incentivada e sistematizada (Gráfico 160).

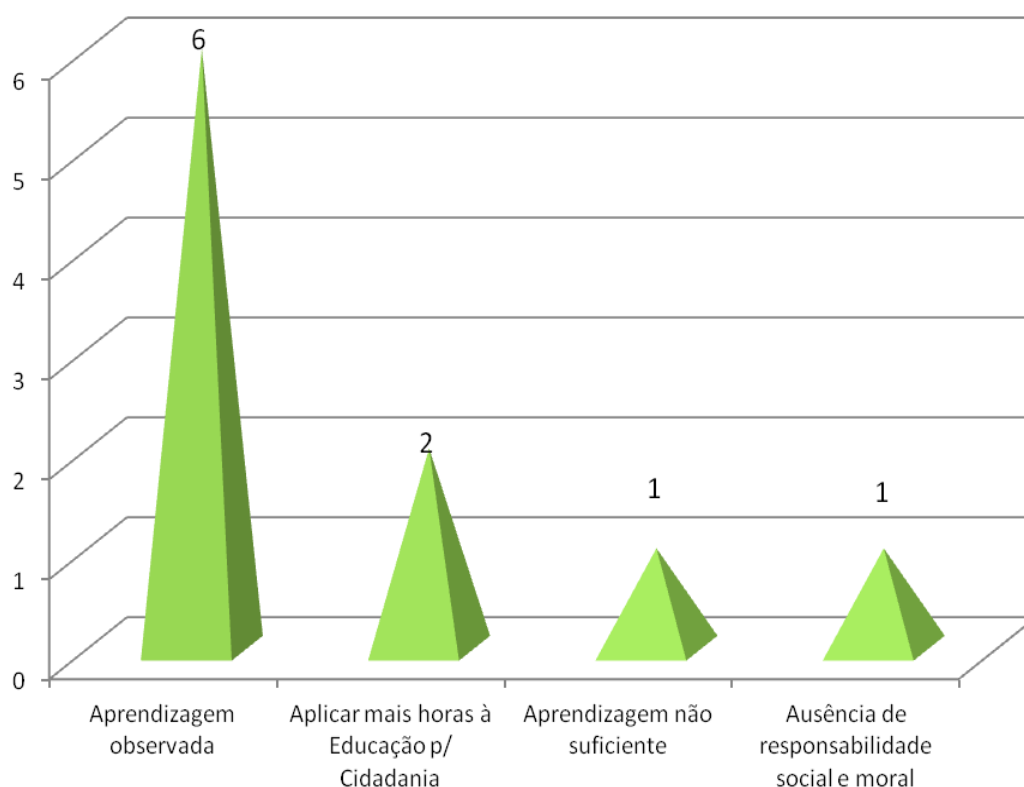


Gráfico 160 – Presença da Educação para a Cidadania, no processo de Ensino Aprendizagem

Focando o aspeto da relação escola-família, solicitou-se aos responsáveis de educação, na questão seis, que mencionassem a sua opinião sobre o papel e influência da família na Educação para a Cidadania.

Foi mencionado por oito responsáveis que a família e o meio devem estar presentes na instituição escola, para o desenvolvimento comunitário. Um nono inquirido referiu que deverá ser dado um maior protagonismo aos programas curriculares.

E por último, a opinião de um dos responsáveis é de que existe um elevado trabalho para ser feito a esse nível, mas que acredita que com o tempo, Angola chegue lá (Gráfico 161).

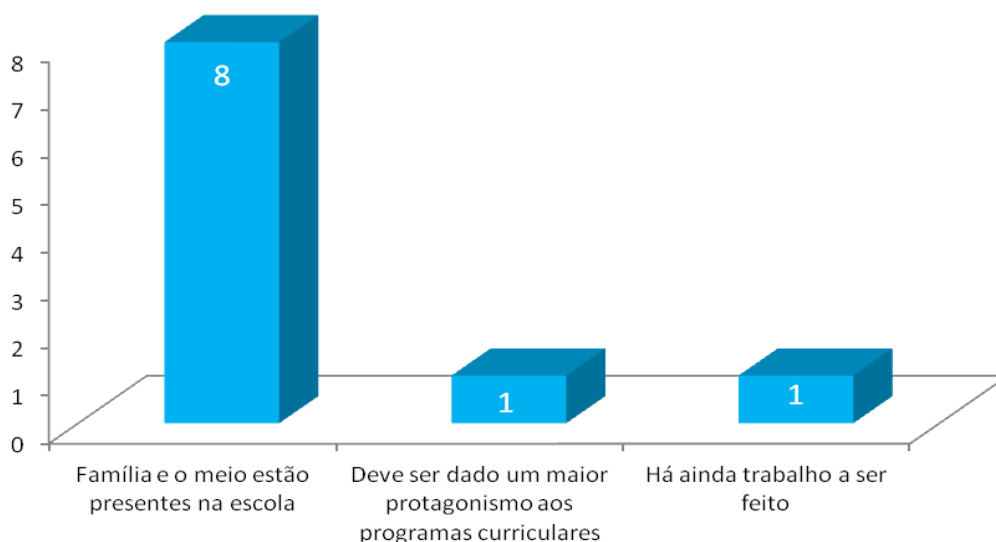


Gráfico 161 – Papel e influência da família na Educação para a Cidadania

Finalmente a questão sete, foi solicitado aos responsáveis de educação que refletissem sobre o contributo da área curricular da Educação para a Cidadania, no sentido da cooperação entre professores e encarregados de educação, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, foi referido, por dois inquiridos, que existe envolvimento salutar entre os educadores, em prol do desenvolvimento dos alunos, futuros profissionais da nação e dirigentes angolanos. Outros três inquiridos referem que os professores têm que voltar a ser uma classe de prestígio, devendo para tal de estar formados e criar elos com os encarregados de educação.

É também referido, por quatro responsáveis, a necessidade de maior conhecimento, no sentido de aperfeiçoar esta área (Gráfico 162).

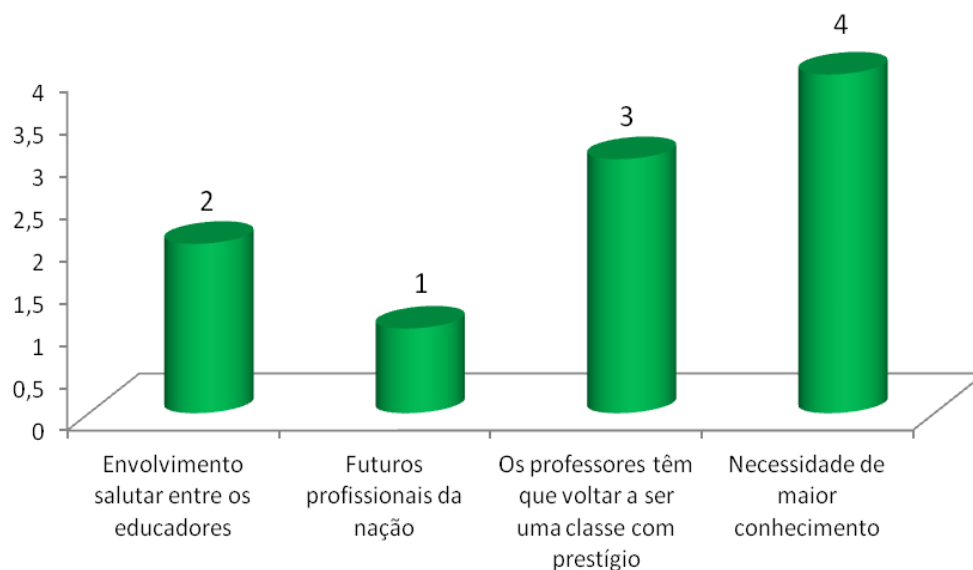


Gráfico 162 – Contributo da área curricular da Educação para a Cidadania, no sentido da cooperação entre docentes e pais, para o desenvolvimento dos alunos

Estatística Inferencial – Índices das Entrevistas vs Variáveis Sócio Demográficas

Depois de verificada a condição de aplicabilidade dos testes paramétricos – normalidade – para os índices em estudo – Influência, Valorização, Participação, Dever dos professores e Escola - verificamos que a mesma não foi cumprida ($p < .05$). Não podemos assim aplicar o procedimento paramétrico ANOVA para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas, mas sim o teste alternativo não paramétrico de Kruskal Wallis.

Através das tabelas 173 a 177, podemos observar que existem diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis acima mencionadas ($p < .05$), à exceção do Estado Civil, quando analisados os índices Participação e Dever dos Professores, em que a opinião dos mesmos é semelhante.

Tabela 173 - Resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre o índice Influência e o Grau de Escolaridade, Profissão e Estado Civil

	Índice Influência	
	χ^2_{KW}	p
Grau de Escolaridade	17,855	0,013
Profissão	39,642	0,000
Estado Civil	9,661	0,047

Tabela 174 - Resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre o índice Valorização e o Grau de Escolaridade, Profissão e Estado Civil

	Índice Valorização	
	χ^2_{KW}	p
Grau de Escolaridade	14,866	0,038
Profissão	34,608	0,000
Estado Civil	21,788	0,000

Tabela 175 - Resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre o índice Participação e o Grau de Escolaridade, Profissão e Estado Civil

	Índice Participação	
	χ^2_{KW}	P
Grau de Escolaridade	69,836	0,000
Profissão	43,523	0,000
Estado Civil	4,892	0,299

Tabela 176 - Resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre o índice Dever dos professores e o Grau de Escolaridade, Profissão e Estado Civil

	Índice Dever dos professores	
	χ^2_{KW}	<i>P</i>
Grau de Escolaridade	32,894	0,000
Profissão	35,683	0,000
Estado Civil	0,071	0,999

Tabela 177 - Resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis entre o índice Escola e o Grau de Escolaridade, Profissão e Estado Civil

	Índice Escola	
	χ^2_{KW}	<i>p</i>
Grau de Escolaridade	36,276	0,000
Profissão	44,613	0,000
Estado Civil	13,459	0,009

PARTE III – DIVERSOS

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda.

Comenius

Introdução - Da Parte III- Diversos

Todavia, deve ficar claro que a educação, em sua concepção possui origem divina e estava convicto de que serviria aos próprios divinos, isto é, ser o remédio divino para a cura do gênero humano se estivesse fundamentada no ensino, na moral e na piedade, conforme o Senhor Ihe havia demonstrado

Comenius,

Introdução - Da Parte III Diversos

A terceira parte contempla as conclusões. São apresentadas as conclusões gerais e justificadas as implicações para a promoção da Educação para a Cidadania Democrática em Angola, para a promoção do Bem-estar em contexto social.

A Educação para a Cidadania, assume uma particular importância enquanto opção estratégica implementada “com vista a educar cidadãos atentos e responsáveis, receptivos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade e diferenças humanas e capazes de impedir conflitos ou resolvê-los pela não-violência” conforme defendido na Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos e Democracia. O Bem - Estar, é o elemento subjetivo e essencial na avaliação da qualidade de vida de um indivíduo ou de um grupo, pois os indicadores sociais por si só não seriam capazes de defini-la já que as pessoas reagem diferentemente a circunstâncias semelhantes. Assim, a promoção de uma educação para a cidadania integral é uma via relevante para construção do bem-estar social, cabendo aos diferentes atores educacionais contribuir, em planos complementares, para uma cidadania plena.

Finalizamos apresentando as limitações do trabalho e dando pistas para investigações futuras. Assim, parece-nos fundamental desenvolver um estudo mais aprofundado, ao nível de outras Províncias Angolanas, por forma a concluir como é que evoluem as atitudes relacionadas com a cidadania e o impacto que as mesmas têm na satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo, componentes estas constituintes estruturantes do Bem-Estar Subjetivo

Capítulo VIII – Conclusões

"Numa educação ética, é preciso resgatar e incorporar os valores solidariedade, de fraternidade, de respeito às diferenças de crenças, culturas e conhecimentos, de respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos"

Siegel

"A educação deve possibilitar ao corpo e à alma toda a perfeição e a beleza que podem ter".

Platão

Capítulo VIII - Conclusões

1 Conclusões Gerais

Organizamos estas conclusões a partir das diferentes dimensões analisadas no trabalho e que respondem aos seus principais objetivos. Integramos, também, nestas conclusões alguns dos principais dados recolhidos na extensa revisão bibliográfica realizada o que se torna especialmente relevante no contexto Angolano.

No presente estudo analisou-se o papel da educação para a cidadania no Bem-Estar, sendo que para tal a investigação foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, observação, entrevistas, bem como a aplicação de questionários.

Através da revisão bibliográfica conseguimos, sistematizar e compreender as orientações gerais das políticas e das reformas de educação para a cidadania. Constatámos, assim, que diversas dimensões da educação para a cidadania, estão inseridos nos currículos do Sistema de Educação de Angola, como: a Educação Moral e Cívica, o Ensino do Meio, o Empreendedorismo e a Filosofia. Esta realidade, vai ao encontro da concepção de currículo defendido por Dewey (1990a, p. 252), designadamente: “um currículo que reconheça as responsabilidades sociais da educação deve apresentar situações que se reportem aos problemas da vida em comum e nas quais a observação e a informação visem desenvolver o sentido e o interesse social.” Assim, podemos afirmar que no sistema educativo Angolano estão presentes diversas dimensões da educação para a cidadania definidas por Branco (2007). Deste modo, a Educação Moral e Cívica começa na 5ª Classe

(Ensino Primário) e termina na 9ª classe (1º Ciclo do Ensino Secundário); o estudo do Meio: Começa na 1ª classe e termina na 4ª classe (Ensino Primário), o Empreendedorismo sucede no 1º e 2º Ciclo do Ensino Secundário; a Filosofia principia no 2º Ciclo do Ensino Secundário (geral) e na Formação de Professores.

De facto, o currículo ao assentar na diversidade, no humanismo, na tolerância e na liberdade mediante a inclusão de disciplinas ou áreas curriculares relacionadas com a formação cívica aumenta as potencialidades de um trabalho educativo direccionado para a educação para a cidadania.

Tendo em conta os grandes desafios de uma educação de qualidade para todos o Ministério de Educação já elaborou o documento denominado Plano de Ação Nacional para Todos (PAN/EPT) e que se constitui como matriz conceptual e operacional da estratégia de desenvolvimento do País; permitindo a prossecução dos desafios internacionais. Trata-se do principal documento de Consulta Pública Nacional e que sistematiza seis objetivos centrais: a expansão e melhoria da Primeira Infância, a universalização do Ensino Primário, a preparação para a Vida Activa, a erradicação do Analfabetismo, o equilíbrio de Género e a melhoria da qualidade da Educação. A aturada leitura dos relatórios possibilita-nos afirmar que tem sido feito um trabalho evolutivo muito importante.

No domínio da expansão e melhoria da Primeira Infância, destacou-se o aumento da Taxa de cobertura na classe de Iniciação, a redução da Taxa de abandono até 2015 e o aumento da Taxa de conclusão até 2015; a criação de normativos e programas de Educação Pré-Escolar e a produção e/ou aquisição de materiais pedagógicos para professores e alunos das instituições de Educação Pré-Escolar.

Relativamente ao domínio da universalização do Ensino Primário, evidenciou-se a redução da Taxa de abandono, o aumento da Taxa de conclusão e a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial e mental. Na dimensão da

preparação para a Vida Activa, de enorme impacto em termos de cidadania ativa, destacou-se o desenvolvimento de competências de base, a literacia e atuação contra as ITS e o VIH/SIDA, a Educação ambiental, o desenvolvimento do Ensino em Línguas Nacionais, o combate à erradicação do Analfabetismo, o equilíbrio de Género, a melhoria da qualidade da Educação. A consecução destes domínios constitui “um continuum educativo co-extensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade” UNESCO (2000:19).

Destacamos, igualmente, os programas educativos e formativos sobre educação para a cidadania democrática e intercultural em Angola promovidos pelo Governo. Assim, foi criado pelo Conselho de Ministros o Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação – INIDE, Órgão dependente do Ministério da Educação. Esta instituição promove a investigação pedagógica, Estudos e Elaboração de Currículos, Programas, Manuais e outros Materiais pedagógicos com vista ao desenvolvimento do processo educativo. Encontrámos, no INIDE projetos de promoção da educação para cidadania e que versam sobre a inserção dos conteúdos dos Direitos Humanos nos materiais pedagógicos, a Análise e Inovação Curriculares da EPT em África Subsariana: Curriculum Competências e Luta Contra a Pobreza (BIE/UNESCO), a prevenção das ITS, VIH e SIDA nas escolas e nos locais públicos e promoção do Empreendedorismo e do empreendedorismo social no Ensino Secundário.

O Ministério da Família e Promoção da Mulher desenvolve, também, um programa de grande impacto na promoção da cidadania, o Programa “Angola Solidária”, procurando resgatar valores morais e cívicos”, “Solidariedade social”, “Cidadania para um novo País”, “reforço das relações familiares” e “reforço da relação família, comunidade e escola”. Minfam (2008) destaca entre as ações desenvolvidas o lançamento de campanhas informativas e de manuais de formação de formadores. Esta educação global para os direitos humanos implica uma educação aos valores republicanos e democráticos que devem estar continuamente imbricados com o conjunto de temas e de informações fornecidas (CANDAU, 1998).

Quanto ao Ministério do Interior (2008), referimos o programa de Ação do Governo para o Desarmamento da População Civil. Este programa destina-se a delinquentes, civis, militares e polícias que possuem armas de guerra de forma ilícita, empresas privadas de segurança e retirada de armas de guerra em esconderijos.

Relativamente ao Ministério Do Ambiente, enfatizamos o Programa de Educação Ambiental em Angola. Este programa promove processos educativos que visam formar uma população consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, contribuindo para ultrapassar os atuais desafios e garantir a sua qualidade de vida. Estamos, assim, ao encontro de Pádua e Tabanez (1998) e Reigota (1998), através de propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos.

No que reporta ao Ministério Do Planeamento, emerge a Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”. e as Grandes Prioridades de Desenvolvimento Económico - Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017. Na Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”, destaca-se a dinamização de um Modelo de desenvolvimento sustentável e que distribua os frutos do progresso de forma equitativa entre as pessoas. O Plano Nacional de Desenvolvimento para 2013-2017 está centrado na Estabilidade e Crescimento, na promoção e valorização do Homem Angolano.

Quanto ao Ministério da Ciência e Tecnologia destacamos a promoção de uma Política das Telecomunicações em Angola, aprovada em Conselho de Ministros em 2001 (abreviadamente denominado Livro Branco das Telecomunicações). Este livro constitui um guia orientador das políticas neste sector, procurando contribuir para Garantir o Acesso de toda a população angolana ao serviço universal de comunicações eletrónicas. Esta atuação

facilitará o acesso à informação e formação em diversas áreas e naturalmente na área da cidadania.

Constámos, também, que o Gabinete do Presidente da República de Angola através da Casa Civil Do Presidente da República organiza a Estratégia Nacional de Formação Quadros (ENFQ) que é composta por cinco Programas de Formação: Governação e administração Pública (Central, Local e Autarquia); Desenvolvimento Economico, abrangendo 10 Mega – Clusters: Geologia, Minas e Indústria; Petróleo e Gás Natural; Energia e Águas; Florestal; Alimentação e Agro Indústria; Habitat, Turismo e Lazer; Transportes e Logística; Actividades Financeiras; Telecomunicações e Tecnologias de Informação; Desenvolvimento Social, Cultural e Institucional, abrangendo 2 Mega-Clusters: Saúde e Bem-Estar Social; Educação e Cultura, que não incluirá o Ensino Superior e o Sistema Científico e Tecnológico; Ensino Superior e Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Empreendedorismo e Desenvolvimento Empresarial.

Por fim, evidenciamos a Proposta de implementação no Ordenamento Jurídico angolano da Convenção das Nações Unidas Contra a Corrupção. Assim, o Presidente da República determina por Despacho Presidencial, a adesão da República de Angola aderiu a Convenção das Nações Unidas Contra a Corrupção e a necessidade de se adotar, mecanismos de combate à corrupção através de medidas preventivas de penalização e aplicação da Lei, bem como, a cooperação internacional para a recuperação de ativos, a assistência técnica e o intercâmbio de informação.

Relativamente ao estudo empírico realizado começámos por dar resposta aos objectivos gerais e caracterizamos o perfil sociodemográfico dos encarregados de educação ou pais, docentes e comunidade educativa de Luanda-Angola; avaliamos os níveis de bem- estar subjetivo; compreendemos as relações entre as variáveis sociodemográficas e os níveis de bem – estar subjetivo e avaliamos a relação entre a educação para a cidadania e os níveis de Bem Estar Subjetivo.

Face ao exposto, elaborou-se uma caracterização da amostra de pais e encarregados de educação, professores, responsáveis educacionais, assim como elementos da comunidade, apesar de grandes dificuldades encontradas. No entanto, apesar destes constrangimentos pudemos contribuir para começarmos a esboçar o perfil dos Encarregados de Pais/Encarregados de Educação, comunidade e docentes. Estes dados são especialmente importantes no contexto Angolano, dado que não existem estudos com caracterizações atualizadas.

Assim, os encarregados de educação/pais, da nossa amostra de 578 elementos é predominantemente do género masculino, solteiro, com uma média de 34 anos. Ao nível das habilitações possui o 2º ciclo e é docente de profissão. Quanto, ao perfil tipo dos 578 elementos da comunidade que inquirimos, é na sua maioria do género masculino, solteiro e com uma média de idade de 30 anos, possuem o 2º ciclo, encontrando-se essencialmente na área da educação.

Relativamente à importância da educação para a cidadania, enfatizamos que os pais e encarregados de educação lhe atribuem muita importância, considerando o contexto familiar, a igreja e a escola como locais promotores do desenvolvimento pessoal e escolar das crianças mediante uma educação para os direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico. Estes resultados vão ao encontro do definido pelos Organismos Internacionais (UNESCO, 2006 e OCDE, 2012), pela Constituição da República de Angola (2010) e por diversos autores (Silva, 2009, 2011; Sousa Santos, 1991) que relevam o papel central da educação para a cidadania. No âmbito da nossa reflexão, os pais e encarregados de educação, dão maior importância as famílias, igrejas e escola, dados que essas Instituições enfatizam o melhoramento, a solidariedade, a procura do mundo melhor onde todos possam ter oportunidades, direitos e deveres iguais.

Destacamos, também, que os pais e encarregados de educação consideram que os professores e a escola de hoje ainda não desempenham o papel de modelo de cidadania. A comunidade considera importante que os

professores tenham formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a cidadania. Desconhecendo-se a este nível estudos realizados com populações específicas de professores Angolanos, não deixamos de relevar que esta constatação parece ser congruente com a nossa experiência e sensibilidade em contextos angolanos de educação. A este respeito, Paulo Freire em a Pedagogia da Indignação, (2000:66, 67, 132, 133), refere que a educação sozinha não transforma uma sociedade, mas que é indispensável para a sua mudança. Segundo, Branco (2007), a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania entre elas a Educação para a Saúde, que pretende dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental. A escola deve providenciar informações rigorosas relacionadas com a prevenção e promoção da saúde e a prevenção do risco.

De destacar, igualmente, que os pais e encarregados de educação consideram que o Bem-Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem, o que vai ao encontro da importância reconhecida pela comunidade científica ao uso de pedagogias promotoras de um clima emocional positivo e facilitador de interações e espaços de aprendizagem (Marque Pinto & Picado, 2011). Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a educação deve tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e como tal, podemos inferir, que deverá ser construtora do pleno bem-estar. Neste sentido, a educação tende a ser vista, como um meio fundamental de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades para uma vida boa (Marques Pinto e Picado, L., 2011).

Quanto à análise dos resultados globais de Bem-Estar foram encontrados valores positivos na nossa amostra, designadamente na primeira e segunda Escala de Bem Estar. Estes dados, devem ser compreendidos e relevados no contexto Angolano, dado que as pesquisas efetuadas relativamente ao bem-estar a nível transcultural não são conclusivas e

passíveis de replicação, provavelmente devido ao número reduzido de nações envolvidas e à falta de medidas longitudinais (Diener, Diener & Diener, 1995). Temos inclusive países pobres e infelizes, como Chade, pobres e felizes como Moçambique, ricos e felizes, como a Dinamarca e ricos.

A análise à correlação entre as questões de Educação para a Cidadania e os Índices de Bem Estar revelaram que 4 questões (do questionário da Comunidade) estavam correlacionadas positivamente com o índice de Bem Estar - Sentimentos e Emoções, e o índice de Opinião sobre a própria vida. Assim, as pessoas que acreditam que os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania; que a Comunidade Académica deve ser transmitida conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania; que a Educação para a Cidadania é expressão do Amor e que Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual revelam níveis de bem-estar. Estes dados são muito interessantes quando considerados no âmbito da investigação realizada sobre o bem estar e podem ser enquadradas como propósitos potenciadores de bem estar (Lyumbomirsky, 2008).

Quanto aos docentes, apresentam uma média de idades de 48,4 anos (DP=9,52 anos), sendo a idade do docente mais jovem de 32 anos e a do mais idoso de 59 anos. Em relação ao género, constatamos que dos 11 elementos, 63,6% são masculinos e 36,4% são femininos. Relativamente à formação académica, os docentes estão repartidos em seis licenciados, três mestres e um doutorado. Quanto, à situação profissional, podemos afirmar de acordo como os inquiridos respondentes que quatro são professores e um encontra-se aposentado. Interrogados sobre a formação profissional, responderam estar nas áreas de Ciências Farmacêuticas, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais e Arte Plástica. De salientar que quanto aos anos de serviço, os docentes trabalham há uma média de 16,5 anos (DP=11,80 anos), verificando-se uma grande dispersão da distribuição em análise. Por último, foi questionado se os docentes exerciam outras funções, tendo dois referido que eram diretores nacionais de formação artística, outro consultor farmacêutico, outra artista

plástica, outro explicador particular, outro mentor do projeto EDUC'ARTE e outro diretor de turma.

Quanto à análise dos resultados globais de Bem-Estar foram, também, encontrados valores positivos na nossa amostra, designadamente na primeira e segunda Escala de Bem Estar. Ressalvamos, que a investigação tem demonstrado que Bem-Estar Subjetivo é um construto que também sofre influência cultural, embora a hereditariedade possa responder por cerca de 52% da variância no BES (Lykken e Tellegen, 1996). As pesquisas revelam elevadas diferenças entre nações com relação ao BES em função dos níveis de rendimento de cada nação (Diener, Diener e Diener, 1995). Níveis de felicidade mais elevados foram observados por Schyns (1998) em culturas individualistas, no entanto, estes dados não foram replicados. Infelizmente, muitos estudos transculturais não são passíveis de replicação, provavelmente devido ao número reduzido de nações envolvidas e à falta de medidas longitudinais. No entanto, as amostras recolhidas em nações pobres revelam scores médios de BES ou até mesmo abaixo do ponto neutro (Albuquerque e Tróccoli, 2004).

As primeiras pesquisas sobre o BES foram predominantemente americanas e com o passar dos anos alargaram-se a outros contextos, emergindo novos instrumentos de medida, construídos a partir de características da cultura avaliada e, portanto, adaptados à população investigada (Albuquerque e Tróccoli, 2004). É possível que a carência de pesquisa empírica nessa área, em Angola, se deva também à falta de instrumentos de medida adequados a essa cultura.

As entrevistas conduzidas aos docentes permitiram aprofundar dados importantes. A maioria trabalha a temática da Cidadania através da promoção de actividades de educação moral, estudo da cidadania, feira de Natal, abordagens ao nível das Artes, Associativismo, Filosofia, exercícios de motivação. Ressalvamos, destes dados, que a abordagem curricular da educação para a cidadania pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia,

nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade.

A educação para a cidadania deve, sempre, ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objetivos definidos em cada projeto educativo. Assim, no contexto específico de Angola destacamos, entre as diversas dimensões da educação para a cidadania, a importância da dimensão da Educação para a Saúde e mais particularmente do bem-estar que podia e devia ser trabalhada. Para os docentes entrevistados, a área da cidadania é considerada bastante importante, invocando o nacionalismo e serviço patriótico para o bom crescimento sócio-económico. Os entrevistados são da opinião que o contributo da Educação para a Cidadania leva a que os cidadãos se tornem mais bem informados e conscientes. A abordagem da área de Educação para a Cidadania na prática docente é feita, fundamentalmente, através das categorias dos Direitos Humanos e da responsabilidade social e cívica.

No entanto, a maioria dos docentes não relevam o papel e influência da família e da direcção das escolas na Educação para a Cidadania. Sugerem, assim, a necessidade de mais diálogo e partilha de valores, dado que consideram a Educação para a Cidadania fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Este diálogo tem sido evidenciado como fundamental pelos organismos internacionais (UNESCO, 2006 e OCDE, 2012), pela Constituição da República de Angola (2010) e por diversos autores (Silva, 2009, 2011; Sousa Santos, 2000).

Destacamos, por fim, as conclusões das entrevistas realizadas aos Dirigentes, Responsáveis de educação e Directores de Escolas. Todos os entrevistados afirmaram a grande importância da formação em Educação para a Cidadania em Angola. Evocando a importância que esta assume para o

futuro, mediante construção de competências intelectuais e humanas de intervenção social e cívica.

No contexto particular de Angola, os enunciados, anteriormente referidos, têm sido reforçados pelos discursos de altos dirigentes e nos documentos estratégicos mas na prática nem sempre se refletem no quotidiano das comunidades. Segundo a nossa experiência enquanto cidadã, educadora e professora, a realidade é marcada por situações que denotam a ausência da prática da educação para a cidadania de uma forma geral, o que é confirmado pelos números de crianças de fora do sistema escolar, de analfabetos e de pessoas pobres, revelando assim o quanto há a fazer para a dignificação da pessoa em matéria de direitos humanos, em particular na salvaguarda do direito à educação e à cidadania. Na realidade, os resultados recentemente publicados pela Organização das Nações Unidas – ONU (2013) relativamente a Angola, revelam indicadores preocupantes como por exemplo: índice de desenvolvimento humano baixo (Angola ocupa o lugar 148 em 186 países avaliados estando no grupo de países com baixo desenvolvimento humano), alta taxa de abandono escolar no ensino primário (68,1%) e baixa satisfação com a qualidade da educação (apenas 40% satisfeitos).

Quanto às especificidades na abordagem da área de educação para a cidadania, destacamos como aspeto central os direitos humanos, a orientação dos alunos para a defesa dos objetivos face ao ambiente, a solidariedade, o respeito pelos outros e eliminação de diferenças e das assimetrias. Cabe aos agentes do Estado um papel primordial na promoção dos direitos humanos, o respeito por estes direitos e a divulgação do conhecimento (já existe um programa na comunicação social (Rádio Nacional de Angola) que fala sobre a Educação para a Cidadania), o Programa Angola Solidaria do Ministério da Família e Promoção da Mulher, a Lei contra a Violência Doméstica e outros programas e instrumentos legais, já mencionados ao longo do trabalho, que ressaltam a necessidade de se trabalhar urgentemente a questão da educação para a cidadania.

É mencionado, também, que apesar de ser observada a presença da Educação para a Cidadania, esta deve ser cada vez mais incentivada e sistematizada tornando - se muito importante a existência de um trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade para qual as acções de formação se tornam fundamentais. Estas preocupações são relevantes quando compreendemos a conceção atual de escola, enquanto uma instituição que desempenha um papel fundamental na adaptação e no bem-estar das populações (Tiba, 1996). É na escola que a maioria das crianças e dos jovens e adultos, aprende uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderá aprender noutros contextos e que se revelam essenciais para o seu desenvolvimento e adaptação ao longo da vida, para a adoção de comportamentos ligados à saúde e para o seu bem-estar geral (Samdal, Nutbeam, Wold, e Kannas, 1998). A escola é também um local de trabalho onde muitos profissionais passam a maior parte das suas vidas e que pode ter um impacto profundo na saúde e bem-estar ocupacional dos professores e demais colaboradores escolares (Picado, 2013).

De modo a sistematizarmos mais facilmente a informação recolhida, apresentamos os objectivos específicos e as respectivas conclusões:

Objectivo Especifico 1

Analisar a importância que os pais e encarregados de educação atribuem à Educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Pelos dados inferidos na tabela 50 e gráfico 12, podemos constatar que os pais e encarregados de educação atribuem uma grande importância à educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar e no desenvolvimento pessoal e social da criança, cerca de 68,2% dos mesmos afirmaram dar importância máxima, 26,1% uma importância média e os restantes 5,7% uma importância mínima. Se totalizarmos a percentagem máxima e média encontramos 92,3%, assim respondemos afirmativamente ao primeiro objectivo.

Objectivo Especifico 2

Verificar a influência que as Famílias, a Igreja, os amigos e as ONG's têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando.

Relativamente à influência que as famílias têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, verificamos que a maioria dos inquiridos (62,1%), referiu que de facto as famílias influenciam bastante na educação dos direitos humanos, 28,9% média sendo que apenas 9% refere o contrário, ou seja, que essa influência é mínima.

Por outro lado na tabela 56, verificamos que 60,7% dos inquiridos são da opinião de que a Igreja tem uma forte influência na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando. Já cerca de 29,4% dos mesmos refere que essa influência é média, enquanto 9,9% a classifica como mínima.

No tocante a influencia que os amigos têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, conforme Gráfico 19, os inquiridos classificaram de forma bastante homogénea. Mesmo assim, cerca de 38,6% classificaram essa influência como média, 31,8% como mínima e 29,6% como máxima. Podemos considerar que os amigos influenciam sim, se tivermos ainda em consideração que uma média e a máxima somada perfazem 68,2%.

Relativamente à influência que os organismos Não Governamentais têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e cívico do educando, cerca de 42,2% dos pais e encarregados de educação referiram que essa influência era média, enquanto 31,5% disseram que era mínima e apenas 26,3% a classificaram como máxima.

Objectivo Especifico 3

Compreender o nível de participação e envolvimento da família nas actividades educativas e de orientação propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a.

Através da tabela 60, podemos verificar que 30,3% dos inquiridos classificaram de excelente a participação e envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a. Cerca de 21,3% referiram que essa participação e envolvimento é regular. Apenas 14,4% afirmaram que essa participação é boa.

Relativamente à participação e envolvimento da família nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos, 25,6% dos inquiridos classificaram-na como muito bom, 21,3% como regular e 20,9% como excelente. Apenas 14,6% referiu que essa participação é insuficiente.

Podemos constatar que apesar dos resultados serem positivos, denota-se uma percentagem muito ténue, que há muito trabalho a fazer na sensibilização da família e da comunidade, para a participação e envolvimento nas actividades propostas pelas escolas e ou professore(a)s.

Objectivo Especifico 4

Verificar se na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos

No que respeita a análise se os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos, podemos verificar a partir da tabela 67, que 38,1% dos inquiridos não têm uma opinião formada quanto ao facto da maior parte dos casos, os professores de hoje serem bons exemplos para os seus alunos. Cerca de 29,4% discordam, enquanto 32,5% manifestaram a sua total concordância ou concordância.

Verificamos na tabela 63, que 59,5% dos pais e encarregados de educação são de opinião que os professores devem promover bons exemplos de educação para a cidadania para os alunos. Cerca de 38,1% concordam, enquanto apenas 0,4% discordam.

Relativamente a este objectivo também podemos concluir que há um factor de positividade, por outro lado verificamos que existe timidez nas respostas. Podemos da tabela 67 inferir a recomendação dos encarregados de educação em que os professores deverão promover bons exemplos para os seus alunos, se recordarmos Bandura (1977) é pelo exemplo que o ser humano aprende.

Objectivo Especifico 5

Analisar se os professores ensinam e promovem o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos.

Através da análise do Gráfico 24, verificamos que 60% dos pais e encarregados de educação, estão totalmente de acordo com o facto dos professores terem o dever de promover o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos. Cerca de 36% concordam, 3,6% não têm a certeza e apenas 0,4% discordam.

Se totalizarmos a percentagem dos inquiridos totalmente de acordo e os que concordam, podemos obter um nível de concordância de 96%, podemos concluir que é de capital importância a promoção do desenvolvimento em educação para a cidadania a ser feita pelos professores.

Ainda, a partir da tabela 64, observamos que 46,2% dos inquiridos concordam totalmente com o direito que os professores têm de ensinar aos seus alunos, os princípios e valores da educação para a cidadania,

largamente aceites pela sociedade. Cerca de 44,8% concordam. Mais uma vez podemos inferir a importância dos professores ensinarem aos seus educandos os princípios e valores da educação para a cidadania, pois perfazem 91% dos que concordam e concordam totalmente.

Objectivo Especifico 6

Verificar se os professores promovem, em sala de aula, a prática da educação para a cidadania e os valores da comunidade

O Gráfico 27, mostra nos que 91,4% dos pais e encarregados de educação estão totalmente de acordo e de acordo com o facto, dos professores deverem promover, na sala de aula, a prática da educação para a cidadania.

E na tabela 66, podemos verificar que 51,6% dos pais e encarregados de educação estão de acordo, com o facto de os professores deverem promover, na sala de aula, os valores da comunidade. Cerca de 31,8% concordam totalmente com esta promoção dos valores da comunidade.

Podemos concluir que a prática da educação para a cidadania e os valores positivos da comunidade devem ser transmitidos em sala de aula.

Objectivo Especifico 7

Analisar se a escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando e da criança.

Pelos dados apresentados no Gráfico 30, concluímos que 39,3% dos pais e encarregados de educação concordam com o facto da escola actual ter um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando. Cerca de 25,1% não tem a certeza quanto a esta questão, enquanto 18,5% está totalmente de acordo.

Através da tabela 69, observamos que 42% dos inquiridos concordam com o facto da escola actual ajudar os alunos a **reflectir claramente**

sobre o que está certo e errado, cerca de 26,6% não têm uma opinião formada quanto a este tema.

Relativamente a escola actual não estar a fazer muito em relação à educação para a cidadania na criança, verificamos no Gráfico 50, que 30,4% dos inquiridos discordam com o facto de a mesma não estar a cumprir com o acima mencionado. Praticamente a mesma percentagem (30.1%) discordam com tal facto. Apenas 13% estão totalmente de acordo.

Analisados os dados acima expostos somos a sugerir que a escola actual deva retrabalhar as suas metodologias na transmissão dos conceitos, das praticas da educação para a cidadania, para que possa atingir o seu objectivo, o de formar um cidadão consciente, que saiba distinguir o que é certo ou errado, que saiba entender que não vive sozinho no planeta e deve ter responsabilidades individuais e colectiva, ser solidário com os outros, respeitar a natureza e mais conhecer se a si mesmo para poder conviver com os outros.

Objectivo Especifico 8

Constatar se a Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Escolar e Social.

Segundo a tabela 78, quando questionados se a educação para a cidadania era um factor de Bem-Estar Social, cerca de 88,6% concordaram totalmente, 2,8% concordaram, somente 8,6% discordaram e discordaram totalmente.

Relativamente, a considerar se à educação para a cidadania como um factor de Bem Estar Escolar. Neste caso, concordaram e concordaram totalmente, cerca de 74,4% dos inquiridos, enquanto 25,6% discordaram e discordaram totalmente.

Objectivo Especifico 9

Verificar se o Bem-Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem

Cerca de 89,6% dos elementos da amostra concordam totalmente, com o facto do Bem Estar facilitar o Processo de Ensino Aprendizagem. Apenas 1,6% discordam totalmente com esta temática (tabela 80).

Objectivo Especifico 10

Analisar se os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania

É notória na tabela 82 a total concordância dos elementos da comunidade (91,5%), concordam que os professores devem ter formação para melhor transmitirem os conceitos e práticas de educação para a cidadania.

Objectivo 11

Mostrar se formação da Educação para a Cidadania deve iniciar no Jardim de Infância

Relativamente a este objectivo podemos constatar através da tabela 84, que cerca de 73,5% dos inquiridos estão totalmente de acordo com o facto da formação da Educação para a Cidadania, ter o seu início no Jardim de Infância. Por outro lado, 4,2% discordam totalmente. Lembramos o trabalho Eric Ericson sobre o desenvolvimento da Criança.

Objectivo 12

Verificar se a Educação para a Cidadania é expressão do Amor e de Solidariedade

Relativamente a esta questão podemos inferir a partir da tabela 85 que 67% dos elementos da Comunidade concordam totalmente com “A Educação para a Cidadania ser uma expressão do Amor”, 11,5% concordam, perfazendo 77, 5% de concordância.

No tocante a “Solidariedade ser uma expressão de amor”, através da tabela 87 podemos verificar que cerca de 87% dos inquiridos estão totalmente de acordo.

Para cerca de 66,4% dos inquiridos, “A Solidariedade é a expressão de Cidadania” estando estes totalmente de acordo. Apenas 5,7% destes, não estão totalmente de acordo, ver tabela 88.

Analisados os dados encontrados podemos concluir que a Educação para a cidadania é expressão de solidariedade e consequentemente expressão de amor.

Pelo que é importante que se transmita as práticas da educação para a cidadania e se obtenha os resultados dos mesmos, para um mundo mais sustentável, mais equilibrado para todos os habitantes, para que se diminuam as assimetrias, para que diminua a discriminação do género etc. etc.

Objectivo 13

Verificar se a Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual, torna os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidade, mais informados acerca dos temas políticos e sociais, e mais preocupados com o bem-estar dos outros.

Podemos observar no Gráfico 47, que 81,8% concordam totalmente com a promoção da responsabilidade social e individual, por parte da Educação para a Cidadania. No lado oposto estão cerca de 3,3% que discordam totalmente.

Na tabela 89, verificamos que 82,5% dos elementos da Comunidade estão totalmente de acordo com o facto da Educação para a Cidadania tornar os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidades. Não estão totalmente de acordo cerca de 3,1% dos inquiridos.

Podemos concluir, através do Gráfico 51 que 72,1% dos inquiridos estão totalmente de acordo com a questão “A Educação para a Cidadania torna os cidadãos mais informados acerca dos temas políticos e sociais.

No Gráfico 52, podemos observar que 62,4% dos elementos da Comunidade estão totalmente de acordo com a afirmação “A Educação para a Cidadania torna os cidadãos mais preocupados com o bem-estar dos outros”.

Pelos dados apresentados podem constatar que a educação para a cidadania promove dinâmicas positivas.

2. Implicações para a Promoção da Educação para a Cidadania Democrática em Angola

Após refletirmos sobre o trabalho realizado e as suas principais conclusões, pretendemos traçar algumas linhas de orientação para uma reflexão crítica sobre a promoção da Educação para a Cidadania Democrática em Angola. A Educação para a Cidadania é valorizada pelos Dirigentes, Professores, Responsáveis Educacionais, Pais e Encarregados de Educação, permitindo auspiciar a boa aceitação de programas a ser desenvolvidos futuramente e de um modo estruturado em contexto Angolano. De destacar que a consciência e atuação do Governo possibilitaram a criação dos suportes legais e respetivo ordenamento que podem, agora, viabilizar a promoção da educação para a cidadania.

De realçar que o trabalho colaborativo da escola e da comunidade poderá estar facilitado e ser bem aceite dado que os pais e encarregados de educação assumem a importância de toda a comunidade educativa (familiar, igreja e a escola) como locais promotores do desenvolvimento pessoal e social. Destaca-se, assim, a importância fulcral das pessoas serem envolvidas nos

projetos de educação para cidadania, constituindo-se potencialmente como parte importante do sucesso na dinamização dos mesmos.

De facto, a cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, o bem-estar, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (Praia, 1999). Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social (Praia, 1999; Fonseca, 2001; Rayo, 2004; Afonso, 2007; Brett, Mompoin-Gaillard e Salema, 2009).

Verificamos, também, que a comunidade de encarregados de educação considera fulcral que os professores tenham formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a cidadania. Esta dimensão poderá contribuir, potencialmente, para melhorar a satisfação dos angolanos relativamente à própria escola angolana.

Consideramos, que se torna necessário a manutenção da aplicação e disseminação dos programas de educação para a cidadania que cubram as dimensões estruturantes da educação para a cidadania em particular para a Educação para a Saúde, que pretende dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental. A escola deve providenciar informações rigorosas relacionadas com a prevenção e promoção da saúde e a prevenção do risco.

No entanto, as demais dimensões da cidadania devem continuar a ser promovidas, com particular destaque surge a Educação Rodoviária porque

apesar dos esforços realizados, ainda apresenta níveis preocupantes em Angola. O mapa relativo a evolução dos acidentes de aviação e suas consequências mostram, que as mortes por acidentes de viação, são superiores as causadas por ações criminosas.

Sendo estes temas transversais à sociedade, a sua inserção nas escolas e currículos requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos com os professores encarregados de educação e comunidade educativa. Subjacente a esta conceção, está uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática, alargada ao contexto em que esta se insere (Conceição e Silva, 2001; Afonso, 2005; Branco, 2007).

Face ao exposto, a abordagem curricular da educação para a cidadania pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade. A educação para a cidadania deve, sempre, ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objetivos definidos em cada projeto educativo. Assim, no contexto específico de Angola e na Província de Luanda destacamos, entre as diversas dimensões da educação para a cidadania, a importância da dimensão da Educação para a Saúde e mais particularmente do bem-estar. A prevenção e a promoção da saúde são reconhecidas pela comunidade científica e pela sociedade em geral como domínios fundamentais e emergentes quer na intervenção quer na investigação. Os projetos desenvolvidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pelo National Institute of Mental Health dos Estados Unidos (NIMH), e pela União Europeia (UE) são apenas alguns exemplos (Moreira, Melo, Lima, Pires Crusellas, 2005).

Na verdade este trabalho está ao encontro da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), entendendo que a educação deve tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e como tal, podemos inferir, que deverá ser construtora do pleno bem-estar. Neste sentido, a educação tende a ser vista, como um meio fundamental de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades para uma vida boa (Marques Pinto e Picado, L., 2011).

Pela revisão de literatura realizada pudemos compreender que a Educação para a Cidadania Democrática é um processo educativo, que requer “as melhores práticas” utilizando uma variedade de metodologias que importa compreender e dinamizar e que foram amplamente explicadas na fundamentação teórica deste trabalho, designadamente: Ação, Análise Crítica, Aprendizagem Activa, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem ao Longo da Vida, Centrado (a) no Educando, Elaboração de Programas Curriculares, Formação de Docentes/Educadores, Investigação, Avaliação, Reflexão.

Diríamos, por fim, que as práticas de educação para a cidadania conduzirão a resultados assentes na vivência de uma cidadania plena e possível através da compreensão (resultados cognitivos), das atitudes (resultados afetivos) e dos comportamentos (resultados pragmáticos). A vivência da cidadania será promotora da Coesão Social, Desenvolvimento Sustentável, Participação, Paz, Responsabilidade e Solidariedade.

3. Implicações para promoção do Bem Estar em Contexto

Social

Como tivemos oportunidade de constatar ao longo deste trabalho o conceito de bem-estar traduz a motivação e a realização das pessoas em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho e desenvolvendo. Efectivamente, nem sempre as situações difíceis implicam emoções negativas,

elas podem constituir um desafio e um factor de desenvolvimento de competências para ultrapassar os problemas (Marques Pinto e Picado, 2011).

Refira-se que a análise dos resultados globais de Bem-Estar apontam para valores positivos na nossa amostra de professores e pais/ encarregados de educação, inclusivamente alcançamos dados mais positivos que os resultados globais de satisfação com a vida aferidos em Angola e presentes no relatório das ONU (2013), apesar de neste relatório terem sido utilizados diferentes indicadores de medição. Acresce que, dadas as assimetrias entre as províncias angolanas, poderá ser relevante avaliar-se, também, os níveis de bem-estar subjetivo em ou três províncias. Reconhecemos, no entanto, que estes indicadores apesar de devidamente medidos devem ser analisados com especial cuidado.

Numa perspectiva centrada no Bem Estar, defendemos que o sucesso em lidar com problemas resultará numa focagem na promoção do envolvimento com actividades prazerosas e não somente numa focagem exclusiva na redução das actividades consideradas difíceis. É extremamente importante actuar profilacticamente, de modo a optimizarmos as condições do desenvolvimento humano, a promoção da saúde e do bem-estar (Picado, 2005).

Deste modo, embora consideremos a relevância dos modelos terapêuticos do Bem Estar, estes não foram alvo de estudo anterior e análise crítica neste trabalho, o que nos leva a situar a nossa reflexão crítica na análise diferencial em função dos factores sócio-profissionais e variáveis sócio-demográficas analisadas nos estudos empíricos desenvolvidos neste estudo. Pelo exposto situamos a nossa reflexão no domínio de uma intervenção educacional que deverá contemplar as seguintes linhas de actuação:

- Contribuir para a melhoria da percepção do relacionamento entre professores, alunos, comunidade e encarregados de educação, mediante o desenvolvimento de estratégias interpessoais (Zeidner, 1998; Veiga, 1999).

- Promover a percepção da satisfação profissional dos docentes através de uma formação profissional profiláctica e preventiva em que os conteúdos da formação inicial estão adequados à realidade prática do ensino (Esteve, 1999; Jesus, 1998; Jesus, 2002) e de uma formação contínua capaz de criar oportunidades de colaboração e trabalho em equipa na resolução de problemas comuns (Jesus, 2000, 2002).

Quanto à primeira linha de actuação referente ao desenvolvimento de estratégias interpessoais deve ser potenciado, durante a formação inicial e continua dos docentes, a construção e aquisição de competências comunicacionais e relacionais, ajudando a identificar e antecipar possíveis fontes de ansiedade e fornecer, sobretudo, modelos positivos de professor, passíveis de relativização e teste pela prática (Dunham, 1984; Esteve, 1991, 2000). Em contexto de trabalho caberá aos colegas docentes o papel de suporte social. Os programas, planos ou projectos escolares devem ser levados a cabo com a participação de todos, sem diferenças estatutárias, centrados em grupos de trabalho, capazes de desarticular, sem ansiedade, as rotinas instaladas (Dunham, 1984; Esteve, 1991, 1999).

Segundo Caballo (1997), os seres humanos passam uma parte significativa do seu tempo a comunicar e, ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promover inter-acções sociais satisfatórias.

Embora não haja consenso quanto à definição de habilidades sociais (HS), o termo é geralmente usado para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interacções sociais (Caballo, 1997; Del Prette & Del Prette, 1999). Para Del Prette e Del Prette (1999), as HS abrangem relações interpessoais, incluindo a assertividade (expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos) e as habilidades de comunicação, a resolução de problemas interpessoais, a cooperação e os desempenhos interpessoais nas actividades profissionais.

O comportamento socialmente habilidoso implica o desenvolvimento das seguintes capacidades: iniciação e manutenção de conversações; falar em

grupo; expressar amor, afecto e agrado; defender os próprios direitos; solicitar favores; recusar pedidos; fazer e aceitar cumprimentos; expressar as próprias opiniões, mesmo os desacordos; expressar-se justificadamente quando se sente molestado, enfadado, desagradado; saber desculpar-se ou admitir falta de conhecimento; pedir mudança de comportamento do outro e saber enfrentar as críticas recebidas (Caballo, 1997). As situações em que estas respostas podem ocorrer são muitas e variadas, como, por exemplo, ambientes profissionais, familiares, de lazer entre outros.

Uma revisão de Bolsoni-Silva e Marturano (2002) sobre os programas de desenvolvimento interpessoal direccionados para educadores permite estabelecer algumas conclusões: a) a maioria das intervenções foi conduzida em grupo; b) diversas habilidades foram promovidas nos repertórios de professores e pais, tais como "resolução de problemas", "elogios/recompensas", "experiência de auto controle pessoal", envolvendo o tratamento de depressão, controle de ansiedade e stress, "habilidades de comunicação" e "fortalecimento de suporte social; c) diversas técnicas foram utilizadas, entre elas a modelação por meio de role-playing e de cds que pareceram ser viáveis para a efectividade das intervenções.

Finalizamos referindo que Del Prette e Del Prette (2000) apontam como essenciais a promoção de habilidades sociais, tais como expressão de afectos, opiniões e direitos, que favorecem uma educação afectiva e um relacionamento positivo. Estas habilidades sociais favorecem um clima amigável e de cooperação, podendo prevenir o surgimento de problemas de comportamento, ao mesmo tempo que aumentam a possibilidade de que os resultados da intervenção se mantenham a longo prazo.

No que se reporta à promoção do Bem Estar no domínio de uma intervenção educacional, centrada na promoção da satisfação profissional dos docentes, discentes, encarregados de educação e comunidade devemos considerar a importância de uma formação profissional profiláctica e preventiva. Assim, quanto aos docentes, Dunham (1984) e Esteve (1991, 2000) defendem que, durante a formação inicial e formação contínua, os orientadores (de

diferentes valências profissionais) devem funcionar como suporte social (acentuando-se a dimensão clínica da formação) e as decisões e reflexões sobre as situações potencialmente ansiogénicas deverão ser feitas de forma realista e mediante a discussão de casos reais (evitando-se a saturação ideológica e os estereótipos a que a formação de professores tem tendência a aderir).

Para ajudar a ultrapassar a ansiedade associada aos primeiros anos de serviço torna-se fundamental uma formação orientada para a realidade escolar, capaz de fornecer aos potenciais professores ou àqueles que estão em exercício, instrumentos de reflexão ou de leitura para uma análise adequada das possíveis situações profissionais (capaz de integrar sem sobressaltos o professor na prática profissional) (Esteve, 1999; Jesus, 1998; Jesus, 2002; Loughran e Russell, 2002; Therrien, Loiola, 2001; Veenman, 1984; Vonk, 1983). Cabe às acções de formação contínua proporcionar um espaço de reflexão e de trabalho de grupo, que possa contribuir para a resolução de problemas comuns e para o desenvolvimento de competências profissionais (Pierce & Molloy, 1990; Jesus, 2000, 2002). As entidades formadoras deverão substituir o “Modelo Normativo de Formação” por um “Modelo Relacional”, um modelo que potencialize o auto-conhecimento e as qualidades específicas de cada formando, através da antecipação do confronto com as situações profissionais potencialmente ansiogénicas (Jesus, 2000).

Seria importante que, findado o estágio pedagógico, o professor ficasse ligado pelo menos mais um ano à instituição responsável pela sua formação inicial. Realizar-se-ia periodicamente um encontro entre os diversos professores, onde um ou mais professores formadores, viabilizariam a discussão dos problemas apresentados pelos professores recém-formados e promoveriam estratégias de antecipação de confronto. Este poderia ser um óptimo espaço para se expressarem dificuldades e viabilizarem soluções (Esteve, 1999; Jesus, 1998; Jesus, 2002).

Efectivamente, é fundamental que os cursos ensinem os futuros professores a serem professores, explicando objectivamente como funcionam

as escolas, explicando o que é a infância e a adolescência, ensinando a distinguir um aluno doente de um malcriado, a falar para a turma ou para um aluno em particular, a resolver conflitos e a pensar soluções (Sampaio, 2000). As instituições formadoras deverão promover um “choque com a perspectiva” por contraponto com um “choque com a realidade” sempre que, a formação conjugue uma perspectiva realista e optimista da profissão (Esteve, 1992, 2000; Jesus, 1996, 2000, 2002)

Estas medidas de intervenção educacional deverão ser complementadas com programas de intervenção devidamente adaptados ao grupo alvo, destinadas a professores, estudantes, pais e encarregados de educação de comunidade. É também importante que sejam consideradas as diferenças individuais, os objectivos da actuação a curto e médio prazo, o papel das competências de auto-regulação e crenças de auto-eficácia, a interacção entre componentes da ansiedade e as vantagens de intervenção das diferentes estratégias (Zeidner, 1998).

Em suma: a promoção do Bem Estar tem lugar no domínio de uma intervenção educacional que contempla o desenvolvimento de estratégias interpessoais e a promoção da percepção da satisfação profissional através de uma formação profiláctica, preventiva e actuativa.

4. Reflexão crítica sobre o papel da Educação para a Cidadania no Bem-Estar

Ressalvamos um aspeto que parece evidenciar-se nos resultados obtidos: a educação para a cidadania pode ser uma via para a construção de Bem Estar. Neste sentido, será importante serem aplicados programas de educação para a cidadania (explorando a dimensão do bem estar) e posteriormente desenvolvidos estudos longitudinais com recurso a técnicas de análise assentes em equações estruturais que permitam avaliar o ajustamento empírico do padrão de relações proposto.

Consideramos importante o desenho e avaliação dos programas de prevenção da educação para a cidadania que operacionalizem as reflexões e sugestões. A eficácia destes programas deverá obrigatoriamente obedecer a um relatório longitudinal e que permitirá contemplar as variáveis definidoras de diferenças individuais. Assim, estaremos ao encontro da atenção dada pela comunidade científica às variáveis positivas da Saúde Mental, que está a ser acompanhada pela importância atribuída pela comunidade em geral. Face ao exposto, não é surpreendente que os resultados de um inquérito alargado a estudantes universitários tenha revelado que a Satisfação com a Vida e a Felicidade foram classificadas como extremamente importantes, mais importantes que os rendimentos (Diener e Biswas-Diener, 2000).

Relevamos que a correlação encontrada entre algumas das questões de Educação para a Cidadania e os Índices de Bem Estar podem ir ao encontro da importância de se viver com otimismo e com objetivos, conforme defendido pela investigação, sendo estas características associados à experiência de emoções positivas. Emerge, no entanto, a necessidade de serem exploradas estas associações através de avaliações complementares de características personalísticas.

Pensamos que futuramente seria extremamente importante estudar a importância de outras variáveis para além das estudadas para alargarmos a compreensão do papel da educação para a cidadania no bem-estar nomeadamente, fatores: de tipo social (estatuto social, individualização); individuais (antecedentes pessoais, expectativas); e organizacionais (remuneração e carreiras, indefinição das funções, condições de trabalho). Complementarmente, será importante estudar o impacto que a educação para a cidadania assume no bem-estar dos alunos. Trata-se de uma preocupação emergente que deve ser considerada e investigada como tem sido corroborado em diversas investigações sobre a temática do bem-estar.

Na verdade, os resultados desta investigação, conjugados com a reflexão que temos vindo a desenvolver durante a realização deste trabalho, conduzem-nos a pensar que será fundamental realizar um projecto formativo

nos domínios da Promoção da Cidadania e da Prevenção e Promoção do Bem Estar que, permita unificar as diferentes acções em curso e contribuir de modo sustentado para uma educação para a saúde promotora de Bem-Estar. A prevenção e a promoção da saúde são reconhecidas pela comunidade científica e pela sociedade em geral como domínios fundamentais e emergentes quer na intervenção quer na investigação e como tal deverão constituir-se como uma prioridade das políticas para a Saúde. Os projectos desenvolvidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pelo National Institute of Mental Health dos Estados Unidos (NIMH), e pela União Europeia (UE) são, apenas, alguns exemplos (Moreira, Melo, Lima, Pires Crusellas, 2005).

Baseados nas evidências da investigação, assistimos à criação de vários institutos e Centros de Prevenção e de Promoção da Saúde um pouco por todo o mundo (desde a América do Norte, América Latina, Austrália, Ásia, África e Europa). Há mesmo casos de países onde existem não um mas vários Institutos fundados quer pelos Governos quer pela comunidade civil (ex. Estados Unidos, Austrália, Inglaterra, Alemanha, etc.). Como ficou demonstrado com esta investigação, as evidências empíricas são claras: as políticas de investigação e de intervenção deverão privilegiar a Promoção da Cidadania e a Prevenção e Promoção do Bem Estar em contexto escolar.

A investigação realizada principalmente nos Estados Unidos e na Europa do Norte tem-se dedicado à avaliação de estratégias preventivas eficazes para os mais diversos problemas e encontrou já uma quantidade substancial de estratégias preventivas que funcionam para as mais diversas condições (ver o *American Psychologist*, número de 2004, dedicado precisamente às estratégias de prevenção que funcionam). Em Angola, contudo, as iniciativas de prevenção a que se assiste ainda são pouco conhecidas, muitas descontinuadas e geralmente não chegam a ser devidamente avaliadas.

Desta forma, torna-se muito pertinente a criação e dinamização de um Instituto de Prevenção e Promoção da Cidadania que contemple

necessariamente a educação para a Saúde e Bem Estar, à semelhança do que existe noutros países O Instituto de Prevenção e Promoção da Cidadania surge como uma resposta a um vazio existente, que deverá perseguir entre outros três objetivos fundamentais:

- Desenvolver programas de prevenção (produção de materiais) e de avaliação assente em critérios científicos e baseados nas evidências da investigação;

- Contribuir para a formação dos agentes da sociedade no domínio da prevenção e promoção da saúde (com pós-graduações dirigidas a outros técnicos como professores, psicólogos, educadores, sociólogos, assistentes sociais, médicos, etc.);

- Contribuir para a melhoria das políticas e das práticas, com base nas evidências da investigação sobre a mudança de determinados comportamentos.

5. Limitações do trabalho e pistas para investigações futuras

Procurámos contribuir para explicitar a importância de Educar para a cidadania, enquanto tarefa de uma sociedade. Educar para a cidadania assenta na formação dos jovens e até mesmo dos adultos, com a finalidade de estes exercerem na sociedade os direitos, deveres, responsabilidades que lhes são concebidos/exigidos.

Desta forma, educar para a cidadania democrática (para todos), deverá estar bem patente, não só nos currículos escolares, bem como na educação do dia a dia de cada indivíduo, com o intuito de valorizar todos os indivíduos. O respeito pelos direitos humanos deverá estar presente em qualquer atitude, acção, conhecimento, valores. É este conjunto de competências que devem ser transmitidas nas instituições educativas, não permitindo que as escolas se limitem a cumprir um currículo, pois o papel desta instituição é importante. A escola não pode nem deve encarar os seus alunos como entidades passivas,

mas sim, como indivíduos a realizar um percurso pedagógico contínuo, que lhe dará um papel activo na sociedade.

A Educação para a Cidadania, assume uma particular importância enquanto opção estratégica implementada “com vista a educar cidadãos atentos e responsáveis, receptivos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade e diferenças humanas e capazes de impedir conflitos ou resolvê-los pela não-violência” conforme defendido na Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos e Democracia. O Bem - Estar, é o elemento subjetivo e essencial na avaliação da qualidade de vida de um indivíduo ou de um grupo, pois os indicadores sociais por si só não seriam capazes de defini-la já que as pessoas reagem diferentemente a circunstâncias semelhantes.

Gostaríamos de enfatizar que dada a heterogeneidade das províncias de Angola, parece-nos fundamental estudarmos outras amostras populacionais de modo a promovermos uma compreensão alargada do papel da Educação para a Cidadania no Bem-Estar em Angola. Consideramos, também que será extremamente relevante compreender como as variáveis sociodemográficas poderão influenciar a importância atribuída à Educação para a Cidadania, e os níveis de bem estar subjetivo,

Por outro lado seria extremamente interessante que o estudo pudesse, no futuro, assumir uma dimensão longitudinal de modo a analisarmos efectivamente, no tempo:

- Quais os resultados da formação da Educação para a Cidadania iniciada no Jardim de Infância;
- Se a Educação para a Cidadania se traduz em expressão do Amor e de Solidariedade e se a Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual, torna os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidade, mais informados acerca dos temas políticos e sociais, e mais preocupados com o bem-estar dos outros.

Pensamos que seria extremamente importante estudar a associação entre outras variáveis para além das estudadas nomeadamente, factores: de tipo social (estatuto social, problemas orçamentais, individualização, mitos profissionais); individuais (antecedentes pessoais, expectativas); relacionados com a natureza do trabalho (relacionamento desigual, imprevisibilidade e responsabilidade) e organizacionais (remuneração e carreiras, burocratização e indefinição das funções, condições de trabalho).

Por fim, consideramos decisivo a avaliação dos programas de educação para cidadania em curso que operacionalizem as reflexões e sugestões feitas ao longo desta investigação. Urge contribuir para uma cada vez maior consciencialização pública para as necessidades de se elaborarem rastreios em populações de risco.

A eficácia destes programas deverá obrigatoriamente obedecer a um relatório longitudinal e que permitirá contemplar as variáveis definidoras de diferenças individuais no curso da desadaptação e nos seus percursos ao longo da vida.

Esperamos, apesar das limitações apresentadas ter contribuído para uma compreensão mais alargada do papel da educação para a cidadania no bem-estar na província de Luanda, bem como das necessidades de teorização, investigação empírica e intervenção estruturada neste domínio. Assim, esperamos que as implicações decorrentes e sugeridas possam contribuir e alertar para futuras investigações e intervenções no contexto educativo que se centrem na promoção da educação para cidadania enquanto via possível para a construção do bem-estar.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (coord.) (2002). *Reorganização Curricular do Ensino básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: DEB-ME
- Albuquerque A.S. & Tróccoli, B. T. (2004). *Desenvolvimento de Uma Escala de Bem-Estar Subjetivo in Psicologia: Teoria. e Pesquisa.*, Brasília, Vol. 20 n. 2, pp. 153-164.
- Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1981). *História da Pedagogia I*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Afonso, M.R. (2005). *Construir e viver em contexto escolar*, Lisboa, Plátano Editora.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania guião de educação para a Cidadania em contexto Escolar... Boas Praticas*. Lisboa: ME, Direcção Geral de Inovação
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4.ed. São Paulo: Cortez.
- Albee, G. & Joffe, J. (1977). "Primary prevention of psychopathology". Voll ; The issues. Hanover: University Press of New England.
- Albee, G. (1992). *Psychotherapy: Its relevance to minorities*. In D. K. Freedheim (Ed.), *A history of psychotherapy*. Washington, DC: American Psychology Association. Mays V. M.
- Albuquerque & Tróccoli (2004) *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, Mai-Ago 2004, Vol. 20 n. 2, pp. 153-164 *Desenvolvimento de Uma Escala de Bem-Estar Subjetivo*.

- Andrews, F.M., & Withey, S.B. (1976). *Social Indicators of Well Being: America's perception of life quality*. New York: Plenum Press.
- Andrews, F. & Robinson, J. (1991). *Measures of subjective well being*. In J.P. Robinson, P.R. Shaver, & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*(vol. 1, pp. 61-67). San Diego: Academic Press.
- ANGUERA, M.T. (1995). Metodología cualitativa. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, et alter, (eds), *Métodos de investigación en psicología* 513-522.
- Antunes, F. (1995). *Educação Cidadania e Comunidade: Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas*. Lisboa. Revista Portuguesa de Educação, 8
- Audigier, F. (2000). “*Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*”, DGIV/EDU/CIT 23, Conselho da Europa, Estrasburgo.
- Ayers, R., Ayers, L. W; Warr, B. (2002). *Exergy, Poder e trabalho na economia dos EUA, 1900-1998*” documento de trabalho (Centro de INSEAD para a Gestão de Recursos Ambientais (CMER), acedido a 22 Nov 2010.
- Backman & Trafford (2007). . *Democratic Schools: Towards a Definition*. The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy. Ed. James Arthur. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2007. 411-24. SAGE Reference Online. Web. 30 Jan. 2012. Chapter.n32
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barros, M. (2000). *Articulações saúde trabalho no campo da educação: os efeitos das transformações contemporâneas do trabalho docente*. Projeto de pesquisa de pós-doutorado. Rio de Janeiro, FIOCRUZ.
- Benevides, M. V. (2004). Educação para a democracia. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, v. 38, p. 223-237.
- Bertman, S. (2001). “*Hipercultura: O preço da pressa*”. Lisboa; Instituto Piaget.

- Bicudo, M.A.V. (1982). *Fundamentos Éticos da Educação*. São Paulo. Cortez Editora & Autores Associados
- Birzea et al (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in schools*. Strasbourg (Council of Europe/UNESCO)
- Bloom, A. (1988). "A Cultura Inculta: Ensaio Sobre o Declínio da Cultura Geral". Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Bobbio (1992). *A era dos direitos*. 11. Rio de Janeiro. Ed.Campus.
- Bolsoni, S., A. T., & Marturano, E. M. (2002). *Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais*. Natal. *Estudos de Psicologia* 7(2), 227-235.
- Branco, M.L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Breuckmann (2001). *A resolução de problemas a partir de alguns pressupostos vygotksyanos*. Blumenau: Acadêmica.
- Brett, P.; Mompnpoint-Gaillard, P.; Salema, Maria-Helena. 2009. *Empowering Teachers: Competences to Enhance Education for Democratic Citizenship*. ed. 1. Estrasburgo: Council of Europe.
- Breuil, H. & Almeida, A. (1964). *Estudos sobre Pré-História do Ultramar Português*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- Cabanas, Q. (1995) *Pedagogia Moral*. Madrid. Dykinson.
- Caballo (1997) *Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais*. El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 3, pp. 229-233). São Paulo: ARBytes.
- Campbell, A., Converse, P. & Rogers, W. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russel Sage Foundations.
- Candau (1995). *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Rio de Janeiro, Vozes.
- Candau (1998) *Educação em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro, In: Revista Novamerica, n. 781998.

- Cantril, H. (1967). *The Pattern of Human Concerns*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Caride, J. A. & Meira, P. (2001) *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel, 2001.
- Carnegie Corporation of New York. Education for Conflict Resolution (Retirado de Annual Report 1994 por David A. Hamburg, presidente da Carnegie Corporation of New York).
- Carvalho, L. & Gambôa, M. (1993). *A educação como experiência democrática*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de mestrado policopiado).
- Carvalho, H. (1890) *Ethnographia e História Tradicional dos Povos da Lunda*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa de Moeda.
- Castro Henriques, M. (2000). Perspetivas Conceptuais de Educação Para a Cidadania. *in Nação e Defesa*. Nº 93 • Primavera 2000 • 2ª Série.
- Cazalma, A., Picado, L., Sola Martínez, T. y Viseu Ferreira, R. (2013). Educação para a Cidadania Democrática em Angola: O Papel da Educação para a Cidadania no Bem-Estar. Estudo Realizado com a Comunidade da Província de Luanda. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 11(3), 155-175.1
- Centro de Estudos de Pedologia Tropical (1968). “As Unidades Geomorfológicas de Angola”, Carta Generalizada dos Solos de Angola, Lisboa.
- Cury, A., J., (2001). *O Mestre do Amor, Análise da Inteligência de Cristo*. Lisboa. Paulinas.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). Métodos de investigação educativa. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Colas & Buendia (2001). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colas, B. (1999). La metodología de investigación participativa (I. P.) en la exploración y el diagnóstico de necesidades. *In Revista de investigación educativa, RIE*, ISSN 0212-4068, Vol. 8, Nº 16, 1990.

- David Selby (2002). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona. Editorial GRAÒ,
- Davini, J. & Freire, M. (Org). (1999). *Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças*. São Paulo: Espaço Pedagógico. (Série Cadernos de Reflexão).
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Delors, J. (Coord) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- Delors J. (Coord) (2003). *UNESCO: Social and Human Sciences Sector, Division of Social Sciences Research and Policy, Policy and Cooperation in Social Sciences Section/UNESCO-Paris*.
- Dewey, J. (1990). *DémocratieetEducacion*. Paris: ArmandColin (1ª Edição Original de 1916).
- Dias, J. e Dias, M. (1970). *Junta de Investigações do Ultramar*. Lisboa : Imprimarte. 4 Vol (178, 189, 445, 351 p.)
- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*. Psychological Bulletin.
- Diener, E. & Diener (1995). *Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem*. in *J Pers Soc Psychol*. Apr;68(4):653-63.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). *Subjective well-being: Three decades of progress*. Psychological Bulletin, 125(2).
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2000). *New Directions in Subjective Well-Being*.
- Diniz, F. (1918). *Um Verdadeiro "Sistema Educativo"*. Populações indígenas de Angola. Coimbra.
- Donnelly, J. (2002). *Career Development for Teachers*, London: RoutledgeFalmer.
- Dunham, J (1984). *Stress in Teaching*. London: Croom Helm.

- Estevão (2004a). *Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a didactologia da justiça em educação*. Rev. Crítica de Ciências Sociais, n. 64, p. 107- Ciências Sociais 134, dez.
- Esteve, J. (1987). *El mal-estar docente*. Laia. Barcelona.
- Esteve, J. & Fracchia, A. (1988). Lemalaise desenseignants. In *Revue Française de Pédagogie*, 84, 45-56.
- Esteve, J. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.
- EU (2007) COMISSÃO EUROPEIA. *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Eurydice (2012) "Citizenship Education at Schools in Europe (2012)"
- Fabregat. F., (2005) *El desafío de los valores para el ingenierodel siglo XXI: la formación en la UPC y en el entorno español* Universita Politècnica de Catalunya-
- Fernandes, J. & Ntongo, Z. (2002). *Angola: Povos e Línguas*. Luanda, Editorial Nzila.
- Fernandes, J. (2001). *"Saberes, Competências, Valores e Afectos necessários ao Bom Desempenho Profissional do/a Professor/a"*: Lisboa. Plátano Edições Técnicas, Lda.
- Fernando, M. (2001), *"Estudo das Coleções Etnográficas dos Museus de Angola numa Perspectiva Histórica e Antropológica"*, Africana Studio.
- Ferreira Diniz (1918). Um verdadeiro Sistema de Educação. DINIZ, Ferreira (1918) . *Populações indígenas de Angola*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S. A.
- Folkman, S & Larazus R. (1988) *Coping as a Mediator of Emocion. Journal of Personality and Social Psychology* (54): pp. 466-475.
- Folkman, S & Larazus R. (1993) *From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks'*, Annual Review of Psychology, 44, 1-21.

- Folkman, S. & Lazarus, R. (1991). *Coping and Emotion*, in A. Monat, R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping*, an Antology. New York: Colombia University Press
- Fonseca (2001). Copromancia. In: *Secreções, excreções e desatinos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freire, P. (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1997). A mensagem de Paulo Freire. *Teoria e Prática da Libertação*. Lisboa. Moraes Editores (1^a ed. 1971, Paris)
- Freire, P. (1995). *A Educação na Cidade* (2^a ed.) São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- French, J. & Kahn, R. (1962). Aprogrammatic Approach to Studying the Industrial Environment and Mental Health. *The Journal of Social Issues*. (18):pp. 1- 47.
- Garcia Carmona, M., Sola Martínez T., (2010): La importancia de la participación de las familias en la escuela para la mejora de la calidad educativa In *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* / coord. por María Asunción Manzanares Moya, Vol. 2, 2010 (CD: organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución), 9, pág. 40.
- Gil-Pérez (1998) *El papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas*. Revista Iberoamericana de Educación, 18, 69-90.
- Gil-Monte, P. R., &Peiró, J. M. (1999). *Validez factorial delMaslach Burnout Inventory en una muestra multi ocupacional*. Psicothema, 11(3), 679-689.
- Gil-Pérez (2004) La atención al futuro en la educaciónciudadana. Posibles obstáculos a superar para suincorporaciónen la enseñanza de las ciencias. In I. P. Martins, M. F. Paixão, e R. M. Vieira (Orgs.), *Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na Inovação da Educação em Ciência*. III Seminário Ibérico CTS no Ensino das Ciências. Aveiro: UA, DTE.
- Gil-Pérez, D. e Vilches (2006). *Alguns obstáculos e incompreensõesentorno a la sostenibilidad*. Ver. Eureka Ens. Div. Ciencias.

- George (1981) *Subjective Well Being. Conceptual and Methodological Issues*. Annual Review of Gerontology and Geriatrics, 2, 345-382.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Lisboa. Temas e Debates.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Barcelona- Kairós
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- González, G. (1999). *Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*. Tópicos en Educación Ambiental, México, v. 1, n. 1, p. 9-26, 1999
- Gottman & Declaire (2005). *Inteligência Emocional e a Arte de Educar Nossos Filhos*. Brasil. Edição/reimpressão. Editor: Diversos
- Gottman, J. & Declaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pregaminho.
- Gould e Krane (1992) *Advances in sport psychology*. Horn, Thelma S. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers
- Greig, Dike & Selby (1987) Refusal to treat AIDS and HIV positive patients (Letter) in *British. Medicine Journal.*, 295(6590), 120-1.
- Guerreiro, V. (1968). *'Bochimanés De Angola'*. Edição da Junta de Investigação do Ultramar Lisboa.
- Gurin, G., Veroff, J. & Feld, S. (1960). *Americans View their Mental Health*. New York: Basic
- Gutiérrez, J. et al. (2006). "Holmgren M. 2006". Could ENSO events change the invasibility of semiarid herbaceous communities? Ecology in an era of globalization: challenges and opportunities for environmental scientists in the Americas. Proceedings of the Ecological Society of America International Conference. Merida, Mexico. Washington, DC: ESA.
- Harrison, R. (1978). *Person – environment Fit and Job Stress; Stress at Work*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Hanvey, R. (1976). *An Attainable Global Perspective*. Publisher, Center for War/Peace Studies.

- Heckert, A., Aragão, E., Barros, M. & Oliveira, S. (2001). A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer*" (Org. Milton Athayde, M^a Elizabeth Barros, Jussara Brito e Mary Yale, orgs.), pp 123-162, Rio de Janeiro: Edições IPUB/ CUCA.
- Horley J. (1984). Life Satisfaction, Happiness and Morale: Two problems with the use of Subjective Well being indicators. USA. *The Gerontologist*, 24(2), 124-127.
- INE (2007). *Panorama Sócio-Demográfico*. Angola: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2009). *Panorama Sócio-Demográfico*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- Inquérito Integrado sobre o bem estar da população IBEP (2008-2009). Resultado preliminar INE Dezembro 2009, Luanda. Pag. 53
- Jacobi (1997). Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: Cavalcanti, C. (org.). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1997. P.384-390.
- Jacques, M.G. (1996). Identidade e trabalho: uma articulação indispensável. Em Tamayo, A.; Borges-Andrade, J.E. & Codo, W. (Orgs.). *Trabalho organizações e cultura*. (pp. 41-47). São Paulo: Coletâneas da ANPEPP..
- Jardim, M.C (2010). *Educação para a cidadania no 1º CEB num agrupamento de Escolas*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro
- Jares, R. X. (2007). *Educação para a paz*. São Paulo, Brasil: Palas Athena.
- Jesus, S. N., & Pereira, A. M. (1994). Estudo das estratégias de "coping" utilizadas pelos professores. Actas do 5º Seminário *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos - A Psicologia na Formação Contínua de Professores*. Évora: Universidade de Évora, 253-268.
- Jesus, S. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: ASA Editores

- Jesus, S. (2002). *Relação pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior*. In S. N. Jesus (Org.), *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto Editora, 11-27.
- Massi, C. D. B. e Giacóia Junior, O. (1998). In: Serbino. *Ética na educação*. In Raquel Volpato et all (orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora da UNESP, P. 351-357.
- Kanaane, R. (1994). *Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao Século XXI*. São Paulo. Atlas.
- Kant (1996) *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP.
- Kerlinger, F. N. (1981). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU.
- Keyes (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes e Lopez (2002) *Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022.
- Latorre, del Rincón y Amal (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Laurent Schwartz (1993). *Analyse IV. Applications `a la Theorie de la Mesure*. Collection Enseignement des Sciences. Hermann.
- Lazarus, R.; DeLongis, A.; Folkman, S. & Gruen, R. (1985). *Stress and adaptational outcomes. The problem of confounded measures*. *American psychologist*, 40, 7, 770-779.
- Lazarus, R. (1993). “*Why We Should Think of Stress as a Subset of Coping theory and research: Past, present, and future*. *Psychosomatic Medicine*, 55, pp. 234–247. *Abstract-EMBASE | Abstract-PsycINFO | Abstract-MEDLINE | \$Order Document*.
- Leff, E. (1986). *Ecología y Capital*. México. UNAM. D.F.
- Loughran, J. and Russell, T. (2002) *Improving Teacher Education Practice Through Self-study*, London: RoutledgeFalmer.
- Lopes, A. Q. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.

- López Núñez J. A. & Sola Martínez, T. & Cerezo Martín, M. E. (2010). Análisis de variables relacionadas con el acceso y desempeño de las funciones directiva y docente en las nuevas universidades populares españolas. Un estudio a nivel nacional. In *ESE : Estudios sobre educación*, Nº. 19, 2010, págs. 185-217.
- Lopez, Q. (2003). *La filosofía y su fecundidad pedagógica*. Madrid: Revista Estudios.
- Lucas, R.; Diener, E. & Suh, E. (1996). *Discriminant validity of well-being measures*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York. Penguin Press.
- Machado, N. J. (1997) Sobre a ideia de Cidadania. In *Coleção Documentos Série Cadeira UNESCO*, Udp, São Paulo.
- Madsen, J. & Fox, A. D. 1981. The summer diet of the Greenland White-Fronted Goose. In: *Report of the 1979 GWGS expedition to Eqalungmiut Numat, West Greenland*. Greenland White-Fronted Goose study, Aberystwyth. Pp 108-115
- Mandra, R. (1984). *Causas de inadaptação y desadaptação de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional*. In Esteve, J.M (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 213-222). Madrid: Narcea.
- Marques, P. e Lopes da Silva (2005). *Stress e Bem-Estar*. Lisboa. Climepsi Editores.
- Marques, P. e Picado, L. (2011). *Bem Estar e Adaptação na Escola*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Marques, P. A. (2000). *Burnout Profissional em Professores Portugueses: Representações Sociais, Incidência e Preditores*. Lisboa: Tese de Doutoramento em Psicologia, não publicada.
- Marujo, N. & Perloiro (2000). *Educar para o optimismo: guia para professores e pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.

- Mauco, G. (1986). *Educação da sensibilidade na criança. Ensaio sobre a evolução da vida afectiva*. Lisboa: Moraes Editores.
- Mayer (1998). Educación Ambiental: de La Acción a La Investigación, In Enseñanza de las Ciencias, in *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, Vol. 16, N.º 2, pp. 217 – 231.
- McCullough, H. &Laughlin (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. In *Psychology in the Schools*, 37, 281-291.
- Membiela, P. (2002). *Una experiencia de integración de la educación ambiental en el currículo escolar de Ciencias*. In *Investigación en la Escuela*, N.º 46, pp. 55 – 62.
- Michalos, A. (1986). Job, satisfaction, marital satisfaction, and the quality of life: A review and a preview. In F.M. Andrews (Ed.), *Research on the Quality of Life* (pp. 57-83). Ann Harbor: University of Michigan Institute for Social Research.
- Milheiros, Mário, S. (1967) . *Notas de etnografia angolana*, 2.^a ed., (1.^a ed., 1951) corr. e aum. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola.
- Miller, J. (1988). *Way of Death: Merchant Capitalism and the Angolan Slave Trade, 1730-1830*. Madison, University of Wisconsin Press, 770 p.
- Miller, J. (1996) *The Holistic Curricullu*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Monografia de Angola (2005). Ministério do Planeamento - Edição AD, Dezembro.
- Moreira (2008). *Aprendizagem significativa: Condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos*. São Paulo: Vetor Editora.
- Moreira, P., Melo, A., Lima, A., Pires, C. y Crusellas, L. (2005). *Saúde Mental do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Morgan (1988). *Definição de Entrevista*. Inf. Process. Lett. 26, 5, 243-246.
- Morin, E. (1995). *Introdução ao Pensamento complexo*, Lisboa: Instituto Piaget.

- Mun, P. & Drever, E. (1995). *Vising Questionnaires in Small-Scale Research a Teacher's Guide*. Edinburgh. Scree Publication.
- Murat (1996) "Behavioral Aspects of Decision Making." Monthly conference in Faculty of Economics and Administrative Sciences, Cumhuriyet University, Fall 1998, Sivas, Turkey
- Ndoye, M. (2008). Education in Africa: Knowledge Makes the Difference. in Fredriksen B. And J.P. Tan (editors). *An African Exploration of the East Education Experience*. Washington: WorldBank pp. 61-79.
- Nicolescu, B. (1999). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: editorial e Comercial.
- Nilson Machado, J. (1997). *Cidadania e Educação*. 2. ed. SP? Escrituras.
- Nogueira, C. e Silva, I. (2001). *Cidadania-Construção de Novas Práticas em Contexto Educativo*, Porto: ASA.
- Novo, R. (2000). *Para Além da Eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Nóvoa, A. (1985). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: Nóvoa, A.(Coord.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed.
- Nóvoa, A. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal. Dom Quixote, 1995.
- O'Donnell, M. (1986). *Definition of Health Promotion*. *American Journal of Health Promotion*, 1, 4-5.
- Oliveira, J. H. B. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (2), 281-309.
- O'Shea, K. (2002). *Education for democraticCitizenship: Policies andRegulatoryFrameworks, Relatório*, Conselho da Europa, Estrasburgo, ISBN 92 871 4949 6.
- O'shea, K. (2003). Glossário de Termos de Educação para a Cidadania Democrática. *Educação para a Cidadania Democrática 2001-2004*. Estrasburgo: Conselho da Europa

- Oduaran&Oduaran (2005). *The Social Context of Adult Learning in Africa*. UNESCO.
- Owens, R. G. (1970). *Organizational behavior in schools*. New Jersey : Prentice-Hall
- Pádua, S &Tabanez, M. (1998). *Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. São Paulo: Ipê, 1998
- Parreira, A. (1997). *Economia e sociedade em Angola na época da rainha Jinga: século XVII*. Lisboa: Editorial Estampa. 247 p. 1260-3.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Peiró, J. (1993). *Desencadeantes del Estrés Laboral*. Salamanca: Endema
- Pereira N., J. B. (1963). Movimentos subversivos de Angola: tentativa de esboço sócio-político / In: Angola: curso de extensão universitária Lisboa:ISCSPU – p.343-385.
- Pereira, L. (1999). *Os regressados na cidade de Luanda: um estudo sobre identidade étnica e nacional em Angola*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- Pereira, L. (2004). *Os Bakongo de Angola: religião, política e parentesco num bairro de Luanda*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- Peres, J. (2009). *Trauma e superação: o que a Psicologia a Neurociencia e a Espiritualidade ensinam*. Editora Roca LTDA S.Paulo.
- Perrenoud P. (2007). *Diez Nuevas Competencias Para Enseñar. Invitación Al Viaje*. México, Graó, Colofón.
- Pestalozzi, J. H. (1946) *Antologia de Pestalozzi*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.
- Picado, L. & Pinto, A. (2011). *Adaptação e Bem estar nas Escolas Portuguesas*. Editora: Coisas de Ler.

- Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- Picado, L. (2013). Savoring For Teachers: Experiences, Processes and Training Strategies. *IMED Journal of Psychology*, 4 (2), 705-714.
- Pike, G & Selby, D. (1994). *Global Teacher, Global Learner*, London. Hodder& Stoughton
- Pina, H. (1999). *Filosofia. A violência oculta do trabalho: as lesões por esforços repetitivos*. Editora FIOCRUZ. 240 p. 67-1.
- Pinto, A. C. (1998). *Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (1), 37-53.
- Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Texto Policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinto, M. & Silva, A. (Coords) (2005). *Stress e Bem-Estar*. Lisboa. Climepsi Editores.
- Pinto, M. & Picado, L. (2011). *Bem Estar e Adaptação nas Escolas Portuguesas*. Lisboa
- Pradervand, P. (1987) *Global Education. Towards a world that works for all, Geographical educacional* (Journal of the Australian Geography Teachers Association).
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania: Teoria e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Prigogine, I. (1996). *O Fim das Incertezas*. Lisboa: Gradativa.
- Ramos, R.Y. (2002). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona. Editorial GRAÒ,
- Rayo, J.T. (2004). *Educação em direitos humanos*. São Paulo: Artmed.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: The American Forum For Global Education.
- Redinha, J (1953). *Campanha Etnografica ao Tchiboco*. Lisboa. Companhia de Diamantes de Angola.

- Redinha, J. (1984). *Distribuição Étnica de Angola*, 8.^a ed., Luanda, Centro de Informação e Turismo de Angola.
- Reigota, M. (1998). *Meio ambiente e representação social*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Reis, J. (2009). *A Educação para a Cidadania*. Inforgeo, 15, Lisboa, Edições Colibri, 2000, pp. 105-116.
- René, R. (1995) *Le Catholicisme français et la société politique*. Paris, Editions de Atelier.
- Ribas, O. (1964) *Missosso: Usos e costumes angolanos. literatura tradicional angolana*. Luanda. Tipografia Angolana.
- Ribeiro J. (2004). *Quality of Life is a Primary End-Point in Clinical Settings*. *Clinical Nutrition*, 23, 121-130.
- Ribeiro, J. (1994). A importância da qualidade de vida para a psicologia da saúde. In *Análise Psicológica*, XII (2-3), 179-191.
- Ribeiro, J. (1998). *Psicologia e Saúde*. Lisboa: ISPA
- Ribeiro, J. (2002). *A Qualidade de Vida Tornou-se um Resultado Importante no Sistema de Cuidados de Saúde*. *Revista de Gastrenterologia & Cirurgia*, XIX(103), 159-173
- *Rousseau, J. J.* (1762). *Du contrat social ou Principes du droit politique*. Amsterdam, Holland. MetaLibri edition.
- *Rousseau, J. J.* (1762). *Émile ou de l'Éducation*. Amsterdam, Holland. MetaLibri edition.
- Roszak, T. (1976). *unfinished animal. The aquarian frontier and the evolution of consciousness*. London. Faber and Faber
- Ryff, C. D. (1 January 1989). "Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being.". *Journal of Personality and Social Psychology* **57** (6): 1069–1081.
- Sacristan J. (1991). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Ed.) *Profissão de Professor*. Porto Editora.

- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools – A study of the importance of the school climate and...the students satisfaction with school. In *Health Education Research*, 13 (3), 383-397.
- Sanmartí (1999). Observaciones acerca de las relaciones económicas entre el mundo foceodel nordeste y el sur peninsulares en los siglos V y IV a.C. In R.M.S Centeno, M.P. Garcia-Bellido, G. Mora (coords) *Rutas, ciudades y moenda em Hispania* (Madrid) p. 167-174.
- Santos, M. E. B; Gaspar, T. (org.) (2004). *Educação e direitos humanos*. Lisboa: CNE - ME.
- Santos, B. (1991). Subjectividade, Cidadania e Emancipação. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 135-91.
- Santos, B. (2000). “A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência”. Porto: Edições Afrontamento.
- Saraceno, B. (1995). Mental health promotion and psychiatric care: A common final path? In D. Trent & C. Reed (Eds.), *Promotion on Mental Health (vol. IV, pp. 41-51)*. Aldershot: Avebury.
- Schwartz, W. (1971). On the use of groups in social work practice. In W. Swartz & S. Zalba (Eds), *The practice of group work* (pp. 3-24). New York: Columbia University Press.
- Schyns, P.: (1998). ‘Crossnational differences in happiness: Economic and cultural factors explored’, in *Social Indicators Research* 43, pp. 3–26
- Seco Bastita. M. S. (2002). *A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências*. Porto: Ed. ASA.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Siegel, N. (2005). *Fundamentos da Educação:Temas Transversais e Ética*.
- Silva, E. (2004).*As Conferências Internacionais sobre a Educação Pública* (CIE), Universidade Agostinho Neto.

- Silva, E. A.A. (2009). Educação, globalização e cidadania: desafios, tendências e estratégias de educação. *in* Kulonga Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares, 4: 27 - 56.
- Silva, E. A. A. (2011) Ser criança no meio rural em Angola: infância, tradição, educação e cidadania. *In Crianças dos países de língua portuguesa: Histórias, culturas e direitos*, ed. Verônica Regina Müller, 23 - 62. Editora da Universidade estadual de Maringá.
- Simeonsson, R.(1994). *Risk, ResilienceandPrevention: PromotingtheWell-BeingofAllChildren*. Baltimore: Paul Brookes Publishers.
- Simões, A.; Ferreira, J.; Lima, M.; Pinheiro, M.; Vieira, C.; Matos, A. & Oliveira, A. (2000). *O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos*. Psicologia, Educação e Cultura, IV (2), 243-279.
- Sirgy, M.(2002). *The Psychology of Quality of Life*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Snyders, G. (1986). *“La Joie à L’école”*. Paris: PUF.
- Sola Martínez, T. & Raso Sánchez, F. & Javier Hinojo Lucena F. (2013). Estudio evaluativo de la formación TIC del profesorado de los colegios públicos rurales (CPR) de la Comunidad Autónoma Andaluza. *In Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, Nº. 235, 2013, págs. 355-382.
- Sorrentino (1998). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA, 1998, pág. 27-32.
- Stephen, B. (2001) *Hipercultura O Preço da Pressa*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sterling (1992) *"A extensão colossal dos dispositivos móveis distingue o século 21 do século 20"*.
- Strack, F.; Argyle, M. & Schwarz, N. (1991). *Subjective Well-Being: An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Tavares, A. M. (1973). Reflexões sobre problemas da infância africana. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola.
- Terris, M. (1975). *Approaches to an epidemiology of health*. The American Journal of Public Health, 65, 1037-1045.

- Thomas & Luneau (1975:). “*África Banta*”. La terre africaine et ses religions, traditions et changements. Paris: Librairie Larousse.
- Tocqueville, A. (1805-1859). *Na obra Democracy in América*. Educação Unisinos 11(1):5-14, janeiro/abril 2007 by Unisinos.
- Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente.
- Tristão, M. (2002) *As Dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento*. In Rusheinsky, A. (org) *Educação ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre. Artmed.
- Valente, J. (1973) *Paisagem africano (uma tribo angolana no seu fabulário)*. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola.
- Van Praag, B. & Fritjers, P. (1999). *The measurement of welfare and well-being: The Leyden approach*. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 413-433). New York: Russel Sage Foundation.
- Veenhoven, R. (1996). *The Study of Life Satisfaction*. In W.E. Saris, R. Veenhoven, A.C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds.), *A Comparative Study of Satisfaction With Life in Europe* (pp 11-48). Eötvös: University Press.
- Veenhoven, R. (2000). *The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life*. *Journal of Happiness Studies*, 1, 1-39.
- Veroff, J.; Douvan, E. & Kulka, R. (1981). *The Inner American: A self portrait from 1957 to 1976*. New York: Basic.
- Veiga, M. L. (1999). Reflexões em torno do conceito de eficácia pedagógica. *Itinerários*, 2, 13-26.
- Viegas, F. (1999). “*Angola e as religiões*”. Luanda. Edição de autor.
- Vigostsky, L. (1991). *A formação Social da mente*. São Paulo. Martins Fontes.
- Wallis, C. (2005). *The new science of happiness*. *Time Mind & Body*, 65, 38-44.
- Wilson, W. (1960). *An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone* (Doctoral dissertation, Northwestern University, 1960). *Dissertation Abstracts International* 22, 2814. (University Microfilms No. 60-6588).

- Wilson, W. (1967). *Correlates of avowed happiness*. Psychological Bulletin, 67, 294-306
- Wright M. (1982) *a elite do poder*. 4 ed. Rio de Janeiro. Zahar.
- Yus, R.R. (1996). *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona. Graó.
- Yus, R. R. (1997). *Hacia una Educación Global desde la transversalidad*. Madrid. Anaya
- Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições Ana. Porto.
- Zau, F. (2012). *Do acto educativo ao exercício da cidadania*. Mayamba Luanda. Editora.
- Zenaide, M. T. (Org) (2003) *Ética e cidadania nas escolas*. João Pessoa. Editora Universitaria.
- Zeidner, M. (1998). **Test anxiety: The state of the art** (440 pp., illus.). New York: Plenum.

INSTRUMENTOS LEGAIS UTILIZADOS

- Carta Social Europeia (1961)
- Carta da Organização e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).
- CEE/ONU (2005)
- CEDAW (adotado pelas NU, 1979). Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra as Mulheres.
- Centro de Estudos de Pedologia Tropical 1968. “*As Unidades Geomorfológicas de Angola*”, Carta Generalizada dos Solos de Angola, Lisboa.
- Cimeira de Copenhague sobre o desenvolvimento social (1995).
- Comité dos Ministros do Conselho da Europa (2002). Resolver conflito de modo não violento
- Conferência de Beijing (1995)
- Conferência de Jomtien (1990)

- Conferência Mundial para Desenvolvimento (1995-2000). Redução das desigualdades sociais.
- Conferência de Copenhage (1995)
- Conferência Internacional sobre os Direitos Humanos, em Viena (1993)
- Conferência Internacional do Cairo sobre População e Desenvolvimento (1994)
- Conferência de Dakar (1994)
- Conferência Internacional de Beijing sobre a mulher (1995)
- Conferência do Cairo (1994)
- Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação racial 1960
- Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1950).
- Convenção contra a discriminação no Domínio da Educação (1960).
- Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989).
- Decénio das Nações Unidas da Alfabetização (DNUA) (2003-2012).
- Declaração de Estocolmo (1972)
- Declaração do Milénio das Nações Unidas, Nova Iorque Setembro 2000.
- Declaração e Protocolo sobre Género e Desenvolvimento (GeD) (1997). Comunidade para o Desenvolvimento dos Países da África Austral (SADC).
- Declaração para uma cultura da Paz, Assembleia Geral das Nações Unidas (1999)
- Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia (1995).
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Conferência Mundial Teerão (1968).
- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)
- Declaração Universal dos Direitos do Homem, Assembleia Geral das Nações Unidas 1948.
- Despacho Presidencial nº 10/08 de 10 de Abril (2008)
- Educação: Um Tesouro a Descobrir (1999)

- Educação para todos e o Decénio das Nações Unidas de Alfabetização (2015)
- Ensaio Sobre o Declínio da Cultura Geral (1988)
- Estatuto Orgânico do Ministério da Educação. Diário da República I Serie N 47 2007.
- Estimativa do Stock Nacional de Quadros (2010). Sector Empresarial (Angola)
- Estratégia Alfabetização e Educação de Adultos (2001-2005). Conselho de Ministros, Republica de Moçambique.
- Estratégia da Erradicação do Analfabetismo Literal e Funcional no meio Rural e do Estancamento do êxodo Rural, Luanda 3 Junho 1978.
- Estratégia Mundial para Conservação (Nova York, 1980). Consolidou a visão Estratégica do Desenvolvimento Sustentável.
- Estratégia de Combate à Pobreza. Ministério do Planeamento. Republica de Angola, Fevereiro 2004.
- Estratégia de Desenvolvimento de Médio e Longo Prazo – “Angola 2025”. República de Angola.
- Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação de 2001-2015, Luanda Agosto de 2001.
- Estratégia Nacional de Formação Quadros. Governo de Angola. 2012
- Fontes: AngolaHub (15-AGO-2011 in AngolaHub) - Conferência sob o lema "Contribuições para uma Política Pública de População, Povoamento do Território e Desenvolvimento Integrado". - Organizada pela Escola Nacional de Administração (Enad).
- Fundação Calouste Gulbenkian (1987). “Universidade Agostinho Neto – Estudo Global, 1962-1975” – Lisboa.
- Gardner, H. (1993). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto. Artes Médicas. Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books. 292 + x pages. Useful review of Gardner's theory and discussion of issues and additions.

- INE (2007).Panorama Sócio-Demográfico. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- INIDE, “Informação Sobre a implementação do Novo Sistema de Educação. Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário”, Ministério da Educação, República de Angola, Luanda (2009).
- Inquérito Integrado sobre o bem estar da população IBEP (2008-2009). Resultado preliminar INE Dezembro 2009, Luanda. Pag. 53
- Institucionalização da Educação Especial em Angola (1969). Preocupação do Sistema Educativo.
- Instituto Nacional para a Educação Especial/ MED (2007), “Caderno de dados estatísticos da Educação Especial em Angola”
- Jornal de Angola, 24 de Outubro 2011.
- Decreto Presidencial nº 124/13 de 24 de Agosto, Lei Contra a Violência Familiar.
- Decreto nº 5/09 de 7 de Abril (Linhas Mestras Para a Melhoria do Subsistema de Ensino Superior).
- Lei da proibição de casamentos mistos (1949). Parlamento da África do Sul.
- Lei de Base do Sistema de Educação em Diário da República, Assembleia Nacional (2001), Lei 13/01 de 31 de Dezembro, I Série, Nº 65. Luanda. Imprensa Nacional.
- Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior. (2006).
- Livro Branco das Tecnologias de Informação e Comunicação, Governo de Angola, Março 2001.
- Manual de Apoio ao sistema de Avaliação das Aprendizagens para a Formação de Professores (2005). Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. República de Angola.
- Ministério da Educação da República de Angola - Sistema de Educação do Governo de Angola (2010). Análise da evolução cronológica do subestima do Ensino em Angola

- Ministério do Ambiente da Republica de Angola (2012) – Relatório. Contribuições Relativas ao Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21. Abril.
- Ministério do Interior da Republica de Angola
- Ministério do Interior da Republica de Angola (2008). Departamento da População Civil.
- Ministério do Planeamento da República de Angola (2005)
- Monografia de Angola, Ministério do Planeamento - Edição AD, December 2005.
- Nova Parceira para Desenvolvimento de África (NEPAD, 2001)
- OCDE (1960). Convenção contra a Discriminação no Domínio da Educação. Lisboa: OCDE.
- OCDE (1992). As escolas e a qualidade. Porto: Edições ASA.

- OCDE (1995). Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia. Lisboa: OCDE.
- OCDE (2010). African Economic Outlook 2010. Lisboa: OCDE Publisher.
- OCDE (2012). Práticas familiares discriminatórias.
- ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Lisboa.
- ONU (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Lisboa: ONU.
- ONU (2013). Relatório do Desenvolvimento Humano 2013. Lisboa: PNUD
- Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966).
- Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional SADC (2003).
- Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017. República de Angola.
- PNUD (2006) Relatório do Desenvolvimento Humano
- PNUD (2011)
- Política Nacional para a Igualdade e Equidade de Género, 2011
- Princípios de base para a Reformulação do Sistema de Educação e ensino na República Popular de Angola. Luanda (1978).

- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2011, 2013).
- Programa de Apoio ao Pequeno Negócio (PROAPEN). Governo de Angola. Angola 2025
- Programa de Educação e Consciencialização Ambiental (PECA). Governo de Angola.
- Programa Internacional Education for Democratic Citizenship and Human Rights, Programme of Activities (2006-2009)
- Reformulação do Sistema de Educação e Ensino em Angola (1978)
- Reforma Tributária das Finanças Públicas – Programa Executivo para Reforma Tributária – Dec. Pres. 155/10, de 28 de julho. Governo de Angola.
- Relatório sobre o estado Geral do Ambiente (1992, 2005 e 2012)
- Relatório da 3ª Sessão da Comissão, Paris (1993). Flammarion
- Relatório Anual da ONU (RAMU, 2013). Conta-se as diferenças verificadas ao nível da Educação em Angola, África do sul, Moçambique e Zâmbia.
- Relatório do Secretário Executivo da SADC (2012/2013). Programa de Desenvolvimento Social e Humano de dimensão regional.
- Relatório Aprender a ser (1972)
- Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 – A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD.
- Relatório de avaliação intercalar do Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento (2013)
- República de Angola. (1992). Lei Constitucional da República de Angola.
- República de Angola (2010). Constituição da República de Angola.
- Resolução nº 25/07 de 16 de Julho- Cria Protocolo a Carta aos Direitos do Homem e os Povos relativo aos Direitos da Mulher.
- Revista ReConstruir (2012) *a revista do Educador* (Ano 11- nº 90 – Março).
- SADC (2008). Aprovação de protocolo sobre a educação e formação.

- Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)
- UE (1950). Convenção Europeia dos Direitos do Homem. Lisboa: Conselho da Europa.
- UE (1961). Carta Social Europeia. Lisboa: Conselho da Europa.
- UNESCO(1974).Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a cooperação e a paz Internacionais e a Educação e a Educação Relativa aos Direitos do Homem e às Liberdades Fundamentais.
- UNESCO. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- UNESCO (1977) Intergovernmental Conference on Environmental Education
UNESCO (1987). Educação Ambiental
- UNESCO (1999) A Cultura da Paz
- UNESCO (2000). O Direito à Educação. Uma Educação para todos Durante Toda a Vida. Porto. ASA.
- UNESCO (2006). Guidelines on Intercultural Education
- UNESCO (2010). International Bureau of Education.
- UNICEF (2006). Há mais 200 milhões de crianças com menos de cinco anos que sofrem por falta de vitamina A
- United Nations Development Report 2013. hdr.undp.org/

WebGrafia

- AfricanEconomicOutlook.org
- <http://www.infg.angola.ao>; www.angola.costasur.com
- www.nepad.org.
- <http://portal.unesco.org/culture>
- <http://portal.unesco.org/education>
- <http://www.cidadao.gov.ao/VerNoticiaPDF.aspx?id=19541&tipo=pdf>

- <http://www.encyclopedia.com.pt>
- Wikipedia Lusófona: <http://en.wikipedia.org/wiki/Lusophone>
- www.opais.net/
- www.sagepub.com/northouse6e/study/materials/reference/reference4.2.pdf



ANEXOS

ANEXO I
- GUIÃO DAS ENTREVISTAS

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

UNIVERSIDADE DE GRANADA/ISCE

DOUTORAMENTO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR TOMÁS SOLA

CO ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR LUIS PICADO

DOUTORANDO: AMELIA CECILIA D.CARLOS CAZALMA

Guião de entrevista: Universo - alvo: Professores do desde o nível primário ao superior

ETAPAS DA ENTREVISTA	DIMENSÕES FOCALIZADAS PELAS ENTREVISTAS	OBJECTIVOS	TÓPICOS PARA O DIALOGO
I MOMENTO	Contacto inicial e discussão dos princípios deontológicos da investigação	<p>Apresentar os objectivos gerais da investigação e seu desdobramento por meio de entrevistas, visando dar referências ao entrevistado sobre a sua participação.</p> <p>Discutir os princípios deontológicos que constituem a base da investigação e que trazem implicações na participação da/o entrevistada/o</p>	<p>Apresentação dos objectivos gerais da investigação das entrevistas e das etapas de trabalho.</p> <p>Discussão dos princípios deontológicos: anonimato dos participantes e das escolas pesquisadas</p>

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

<p>II MOMENTO</p>	<p>Identificação</p>	<p>Recolher dados de identificação do participante e caracterização geral de sua actuação</p>	<p>Tópicos a serem registados:</p> <p>Nome, Idade, sexo</p> <p>Formação Académica</p> <p>Formação profissional</p> <p>Anos de Serviço como docente</p> <p>Situação Profissional</p> <p>Outras funções que exerce</p>
<p>III MOMENTO</p>	<p>Dialogo sobre a problemática central da investigação</p>	<p>Possibilitar a narrativa do participante sobre sua pratica docente, destacando o enfoque sobre a Educação para a Cidadania.</p>	<p>Educação para a Cidadania para o desenvolvimento pessoal e social da criança, do educando:</p> <p>1) Durante este ano lectivo, qual foi o espaço reservado a Educação para a cidadania em suas actividades docentes?</p> <p>Destaque a</p>

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

		<p>importância que atribui a esta área curricular e o contributo para o desenvolvimento pessoal e social do educando.</p> <p>2) O processo didáctico e a implementação da Educação para a Cidadania no quotidiano da acção docente:</p> <p>Como desenvolve a planificação de sua actuação docente junto dos estudantes, nomeadamente o processo didáctico nas diferentes áreas curriculares? Observa especificidade na abordagem na área da educação para a cidadania?</p> <p>Como planeia, desenvolve e avalia a prática da educação para a cidadania junto dos educandos'?</p> <p>Observa a presença da educação para a cidadania no processo de ensino aprendizagem das demais áreas curriculares?</p> <p>Como aborda os</p>
--	--	---

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

		<p>direitos humanos em sua prática docente?</p> <p>3) Relação Escola – família, na formação dos educandos:</p> <p>Em sua opinião, qual o papel e influência da família na educação para a cidadania?</p> <p>Incentiva a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo?</p> <p>(Planificação e desenvolvimento de actividades escolares, acções de orientação e acompanhamento dos educandos) de que forma?</p> <p>Observa contributo da</p> <p>Área curricular da educação para a cidadania, no sentido da cooperação entre professores e encarregados de educação, tendo em vista o desenvolvimento integral dos</p>
--	--	--

O papel da educação para a cidadania democrática no bem-estar escolar e social

			educandos?
--	--	--	------------

ANEXO II
ENTREVISTAS AOS DIRIGENTES

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

ENTREVISTA AOS DIRIGENTES

O meu nome é Amélia C. D. Carlos Cazalma, sou Directora Nacional do Gabinete de Intercâmbio do Ministério do Turismo, Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Granada/Espanha, e dirijo-me a Vossas Excelências, no sentido de obter algumas considerações e opiniões sobre a Educação para a Cidadania em Angola. Sendo assim, agradeço que respondesse às seguintes questões:

1. Que importância atribui à formação da educação para a cidadania em Angola? Porquê?

2. De que forma analisa o contributo que a educação para a cidadania tem em particular, para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos?

3. Observa algumas especificidades na abordagem da área de educação para a cidadania, no seu quotidiano? Porquê?

4. Qual a importância que dá à questão dos direitos humanos em Angola?

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

ANEXO III

- ENTREVISTAS AOS RESPONSÁVEIS DE EDUCAÇÃO

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

ENTREVISTA RESPONSÁVEIS EDUCAÇÃO

O meu nome é Amélia C. D. Carlos Cazalma, sou Directora Nacional do Gabinete de Intercâmbio do Ministério do Turismo, Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Granada/Espanha, e dirijo-me a Vossas Excelências, no sentido de obter algumas considerações e opiniões sobre a Educação para a Cidadania em Angola. Sendo assim, agradeço que respondesse às seguintes:

Nome:

Idade:

Função:

Formação Académica:

Formação profissional:

Outras funções que exerce:

1. Que importância atribui à formação da educação para a cidadania em Angola?
Porquê?

2. De que forma analisa o contributo que a educação para a cidadania tem em particular, para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos?

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

3. Observa algumas especificidades na abordagem da área de educação para a cidadania, no seu quotidiano? Porquê?

4. Qual a importância que dá à questão dos direitos humanos em Angola?

5. É observada a presença da educação para a cidadania, no processo ensino-aprendizagem, no sistema de ensino em Angola?

6. Focando o aspecto da relação escola - família, gostaria que mencionasse em sua opinião, qual o papel e influência da família na educação para a cidadania?

7. Observa o contributo da área curricular da educação para a cidadania, no sentido da cooperação entre professores e encarregados de educação, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos?

ANEXO IV
- ENTREVISTAS AOS DOCENTES

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

UNIVERSIDADE DE GRANADA/ISCE

DOUTORAMENTO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR TOMÁS SOLA

CO ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR LUIS PICADO

DOUTORANDO: AMELIA CECILIA D.CARLOS CAZALMA

ENTREVISTA AOS DOCENTES

O meu nome é Amélia C. D. Carlos Cazalma, sou Directora Nacional do Gabinete de Intercâmbio do Ministério do Turismo, Doutoranda em ciências da Educação pela Universidade de Granada, dirijo-me a Vossas Excelências, no sentido de obter algumas considerações e opiniões sobre a Educação para Cidadania sistema de ensino em Angola. Sendo assim, agradeçia que respondesse às seguintes questões:

Entrevista realizada na _____, com a/o professora/o que lecciona

.....

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação Académica:

Formação profissional:

Anos de Serviço como docente:

Situação Profissional:

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Outras funções que exerce:

5. Gostaria de lhe perguntar qual foi o espaço reservado à Educação para a cidadania, nas suas actividades docentes realizadas durante o presente ano lectivo?

6. Que importância é que atribui a esta área curricular?

7. De que forma analisa o contributo que a Educação para a Cidadania tem, em particular, para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos?

8. Como faz o planeamento, o desenvolvimento e avaliação da prática da educação para a cidadania junto dos educandos?

9. Observa alguma especificidade na abordagem da área de educação para a cidadania, na sua prática docente?

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

10. Como aborda a questão dos direitos humanos na sua prática docente?

11. Os valores que estão inerentes à educação para a cidadania, como são abordados na sua prática docente?

12. Observa a presença da educação para cidadania no processo de ensino - aprendizagem nas demais áreas curriculares?

13. Focando o aspecto da relação escola - família, gostaria que mencionasse em sua opinião, qual o papel e influência da família na educação para a cidadania?

14. Incentiva a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo, na planificação e desenvolvimento das actividades escolares, acções de educação e acompanhamento dos educandos? Se sim, de que forma?

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

15. Observa o contributo da área curricular da educação para a cidadania no sentido da cooperação entre professores e encarregados de educação, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos?

ANEXO V
- QUESTIONÁRIOS PARA OS PAIS E
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Prezados pais e encarregados de educação, vimos por este meio solicitar o vosso contributo no preenchimento do questionário abaixo.

O objectivo da presente investigação centra-se na Formação em Educação para a Cidadania dos nossos educandos, procurando compreender a actuação das famílias, bem como a sua cooperação com a escola.

Os nossos eternos agradecimentos pela sua preciosa colaboração.

I – Caracterização pessoal:

1. Idade: _____ anos

2. Género:

Masculino Feminino

3. Grau de escolaridade:

1º Nível (até 6ª classe) 1º Ciclo (7ª a 9ª classe) 2º Ciclo (10ª a 13ª classe)
Bacharelato Licenciatura Mestrado
Doutoramento Outro

4. Profissão :

Profissional conta de outrem Profissional conta própria Não legalizado
Agricultura Saúde Educação
Militar / Polícia Funcionário Público Comércio
Indústria Doméstica Outro

5. Estado civil :

Solteiro(a) Casado(a) União de

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Facto

Divorciado(a)

Viúvo(a)

II – Leia cada item (para uma avaliação pessoal) e depois escreva o número que expressa a sua resposta no espaço ao lado da respectiva frase, de acordo com a **seguinte escala** :

1	2	3
Máximo	Médio	Mínimo
1. Importância que atribui à Educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal		<input type="checkbox"/>
2. Valorização e esforço da família no sentido da formação de valores pessoais e sociais		<input type="checkbox"/>
3. Valorização e esforço da escola no sentido da promoção do desenvolvimento da educação para a cidadania do		<input type="checkbox"/>
4. Qual a influência que estas instituições e grupos têm na educação dos direitos humanos e desenvolvimento moral e		<input type="checkbox"/>
4.1. Família		<input type="checkbox"/>
4.2. Escola		<input type="checkbox"/>
4.3. Media (TV, Rádio, Jornais, Vídeos,..)		<input type="checkbox"/>
4.4. Igreja		<input type="checkbox"/>
4.5. Amigos		<input type="checkbox"/>
4.6. Organismos juvenis		<input type="checkbox"/>
4.7. Organismos Não-governamentais		<input type="checkbox"/>

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

III – Assinale seu ponto de vista sobre a relação família e escola, através de um círculo na opção correcta (1 – Excelente; 2 – Muito bom; 3 – Bom; 4 – Regular; 5 – Insuficiente) :

1. Participação e envolvimento da família nas actividades educativas propostas pela escola e/ou pelo/a professor/a

2. Participação e envolvimento da família nas acções de orientação e acompanhamento dos educandos

IV. Sobre as seguintes questões, indique a sua forma de concordância, através do valor da escala na opção correcta (1 – Totalmente de acordo, 2 – Concordo, 3 – Não tenho a certeza, 4 – Discordo):

1.1. Os professores têm o dever de promover o desenvolvimento em educação para a cidadania dos educandos

1.2. Os professores devem promover bons exemplos de educação para a cidadania para os alunos

1.3. Os professores têm o direito de ensinar aos seus alunos os princípios e valores da educação para a cidadania, largamente aceites pela sociedade

1.4. Os professores devem promover, na sala de aula, a pratica da educação para a cidadania

1.5. Os professores devem promover, na sala de aula, os valores da comunidade

1.6. Na maior parte dos casos, os professores de hoje são bons exemplos para os seus alunos

2. Relativamente à atitude da escola actual face à Educação para a Cidadania, verifique se concorda com as seguintes afirmações:

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

- 2.1. A escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral e cívico do educando
- 2.2. A escola actual ajuda os alunos a reflectir claramente sobre o que está certo e errado
- 2.3. A escola actual não está a fazer muito em relação à educação para a cidadania da criança
-

ANEXO VI
- QUESTIONÁRIOS PARA A COMUNIDADE

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Prezada comunidade, vimos por este meio solicitar o vosso contributo no preenchimento do questionário abaixo.

O objectivo da presente investigação centra-se na Formação em Educação para a Cidadania dos nossos educandos, procurando compreender a actuação das famílias, bem como a sua cooperação com a escola.

Os nossos eternos agradecimentos pela sua preciosa colaboração.

I – Caracterização pessoal :

1. Idade : _____ anos

2. Género :

Masculino

Feminino

3. Grau de escolaridade :

1º nível (até 6ª
classe)

1º ciclo (7ª a 9ª
classe)

2º ciclo (10ª a 13ª
classe)

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro

4. Profissão :

Profissional conta
de outrém

Profissional conta
própria

Não
legalizado

Agricultura

Saúde

Educação

Militar / Polícia

Funcionário Público

Comércio

Indústria

Doméstica

Outro

5. Estado civil :

Solteiro(a)

Casado(a)

União de Facto

Divorciado(a)

Viúvo(a)

I. Leia cada item e depois escreva o número que expressa a sua

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

resposta no espaço ao lado da respectiva frase, de acordo com a **seguinte escala** :

1	2	3	4
Discordo Totalmente	Discordo um Pouco	Não Sei	Concordo
1	A Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Social		<input type="checkbox"/>
2	A Educação para a Cidadania é um factor de Bem Estar Escolar		<input type="checkbox"/>
3	O Bem Estar facilita o Processo de Ensino e Aprendizagem		<input type="checkbox"/>
4	A todos os níveis de ensino devem ser leccionados a temática sobre Educação para a cidadania		<input type="checkbox"/>
5	Os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania		<input type="checkbox"/>
6	A Comunidade Académica deve ser transmitida conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania		<input type="checkbox"/>
7	A formação da Educação para a Cidadania deve iniciar no Jardim de Infância		<input type="checkbox"/>
8	A Educação para a Cidadania é expressão do Amor		<input type="checkbox"/>
9	A Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual		<input type="checkbox"/>
10	A Solidariedade é uma expressão de amor		<input type="checkbox"/>
11	A solidariedade é a expressão de cidadania		<input type="checkbox"/>
12	A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e responsabilidade		<input type="checkbox"/>
13	A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais informados acerca dos temas políticos e sociais		<input type="checkbox"/>
14	A Educação para a cidadania torna os cidadãos mais preocupados com o bem-estar dos outros		<input type="checkbox"/>

ANEXO VII

QUESTIONÁRIOS – ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJECTIVO (EBES 1)

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Anexo 1 - Escala de Bem-Estar Subjectivo (EBES)

Subescala 1

Gostaria de saber como você tem se sentido ultimamente. Esta escala consiste de algumas palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Não há respostas certas ou erradas. O importante é que você seja o mais sincero possível. Leia cada item e depois escreva o número que expressa sua resposta no espaço ao lado da palavra, de acordo com a seguinte escala.

	1	2	3	4	5
	Nem um pouco	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremament
1) Aflito-----			17) Transtornado-----	33) Abatido-----	----
2) Alarmado-----			18) Animado-----	34) Amedrontado-----	---
3) Amável-----			19) Determinado-----	35) Aborrecido-----	---
4) Activo-----			20) Chateado-----	36) Agressivo-----	---
5) Angustiado-----			21) Decidido-----	37) Estimulado-----	---
6) Agradável-----			22) Seguro-----	38) Incomodado-----	---
7) Alegre-----			23) Assustado-----	39) Bem-----	---
8) Apreensivo-----			24) Dinâmico-----	40) Nervoso-----	---
9) Preocupado-----			25) Engajado-----	41) Empolgado-----	---
10) Disposto-----			26) Produtivo-----	42) Vigoroso-----	---
11) Contente-----			27) Impaciente-----	43) Inspirado-----	

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

			--
12) Irritado-----	28) Receoso-----	44) Tenso-----	--
13) Deprimido-----	29) Entusiasmado-----	45) Triste-----	-
14) Interessado-----	30) Desanimado-----	46) Agitado-----	-
15) Entediado-----	31) Ansioso-----	47) Envergonhado-----	
16) Atento-----	32) Indeciso-----	_____	_____

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

ANEXO VIII

- QUESTIONÁRIOS – ESCALA DE BEM ESTAR SUBJECTIVO (EBES 2)

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Agora você encontrará algumas frases que podem identificar opiniões que você tem sobre a sua própria vida. Por favor, para cada afirmação, marque com um X o número que expressa o mais fielmente possível sua *opinião* sobre sua vida actual. Não existe resposta certa ou errada, o que importa é a sua sinceridade.

1	2	3	4	5
Discordo Plenamente	Discordo	Não Sei	Concordo	Concordo Plenamente
<hr/>				
Recebido em 22.09.2003				
48	Estou satisfeito com minha vida			1 2 3 4 5
49	Tenho aproveitado as oportunidades da vida			1 2 3 4 5
50	Avalio minha vida de forma positiva			1 2 3 4 5
51	Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida			1 2 3 4 5
52	Mudaria meu passado se eu pudesse			1 2 3 4 5
53	Tenho conseguido tudo o que esperava da vida			1 2 3 4 5
54	A minha vida está de acordo com o que desejo para mim			1 2 3 4 5
55	Gosto da minha vida.....e			1 2 3 4 5
56	Minha vida está ruim.....e			1 2 3 4 5
57	Estou insatisfeito com minha vida			1 2 3 4 5
58	Minha vida poderia estar melhor			1 2 3 4 5
59	Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida			1 2 3 4 5
60	Minha vida é "sem graça"			1 2 3 4 5
61	Minhas condições de vida são muito boas			1 2 3 4 5
62	Considero-me uma pessoa feliz			1 2 3 4 5

Primeira decisão editorial em 26.03.2004

Versão final em 30.06.2004

Aceito em 07.07.2004

Psic.: Teor. E Pesq., Brasília, Mai-Ago 2004, Vol.20 n. 2, pp. 153-164

ANEXO IX

Transcrição das Entrevistas Aos Docentes

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Entrevista 1

1 - Nenhum

2 - Importância relevante ao nacionalismo e serviço patriótico para bom crescimento socioeconómico e patriótico.

3 – Tem suma importância no sentimento nacionalista e o amor à pátria e no melhor contributo individual que dever ser colocado a todos os níveis para o seu engrandecimento.

4 – Nunca fiz

5 – Não

6 – Implícita ao serviço de qualidade humanitária e sentimento de servir ao próximo e à sociedade

7 – Implícita ao contributo nacionalista na área profissional do discente devido à relação sociedade-universidade nos temas e disciplinas administrada

8 – Sempre implícita na cadeira do curso e na importância técnico e socioprofissional

9 – A família é o primeiro núcleo educacional e a célula social base para a educação social

10 – Convocando-os para apreciação da situação escolar dos seus educandos principalmente quando este apresenta debilidades no processo (PCA)

11 – A relação docentes/Encarregados de Educação é fulcral para a percepção de problemas psicossociais e /ou emocionais e comportamentais inerentes aos educandos.

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Entrevista 2

1 – Normalmente ao longo das minhas aulas, há uma parte instrutiva, isto é, ligada à natureza profissional e uma outra parte educativa. Aí vem a parte ético-moral onde se enquadra a parte da cidadania.

2 – É de suma importância, pois é nela onde se forma o carácter do educando e como se comportar perante a sociedade.

3 – Como em cima disse, serve para moldar o carácter do educando

4 – Através das avaliações contínuas em casa aula

6 – Através das discussões abertas entre os educandos

7 – Através da responsabilização de cada educando perante a sociedade

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Entrevista 3

1 – Faço abordagens diárias no decorrer das minhas aulas com crianças do 1º ao 4º ano

2 – É de relevante importância educar as crianças para novas atitudes na sociedade, tornando-as socialmente mais participativas

3 – A sociedade ganha com cidadãos bem formados. O progresso na nação faz-se com cidadãos conscientes

4 – Na pedagogia da escola portuguesa, essa área tem professor e faz parte do horário do aluno

5 – Os Direitos da Criança devem ser uma realidade no conhecimento do cidadão

6 – Faço-a quando o assunto de estudo assim se faz sentir/se impõe

7 – São abordados sempre que me é possível, visto ter apenas um momento semanal com os alunos

8 – Sim. No estudo da língua materna, no estudo do meio...

9 – A escola deve ter momentos para que a família possa expor as suas necessidades

10 – A Direcção Escolar orienta acções para o desenvolvimento de actividades entre a escola e o meio

11 – Todas as actividades escolares conduzem às boas práticas educativas e à cooperação entre a comunidade escolar

Entrevista 4

1 – Durante o presente o ano lectivo, o espaço reservado à educação para a cidadania foi na verificação dos exercícios de tarefa para casa

2 – Esta área curricular tem uma grande importância devido à relevância das qualidades de um cidadão perante a sociedade (direito/obrigações)

3 – A educação para a cidadania tem em particular um grande contributo para o desenvolvimento pessoal, social dos educandos, visto que é um vínculo jurídico político que traduzindo a pertinência de um indivíduo a um estado de qualidade ou direito

4 – Fazer o planeamento, o desenvolvimento e a valiação da prática da educação para a cidadania junto dos educandos nos trabalhos de investigação científica com temas patrióticos

5 – Não, visto que o nosso programa curricular não apresenta especificidade na abordagem da educação para a cidadania, depende muito da perícia do docente

6 – A questão dos direitos humanos é abordada em todas as aulas porque o docente instrui, educa os educandos para a sociedade, apelando ao cumprimento dos direitos e obrigações

7 – Os valores inerentes à educação para a cidadania são abordados na prática docente da seguinte forma: levar aos educandos o conhecimento da sociedade (direitos e obrigações), conciliar a educação recebida em casa com a da escola, e os valores éticos e morais

8 – Não. As escolas não têm um programa curricular para a educação para a cidadania. As aulas de educação moral e cívica não são suficientes

9 – O aspecto da relação escola-família é complexo devido à maior parte das famílias viverem em situação separada e o aluno aprende mais na rua com os amigos do que escola-família, família-escola

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

10 – Sim, tenho incentivado buscando sempre aproximar os pais e encarregados de educação a chegarem a escola, ao professor, sabendo do comportamento do seu filho e não só quando têm problemas, mas sim, periodicamente

11 – Sim, a educação para a cidadania é muito importante, visto que ela busca a qualidade do cidadão, seus direitos e obrigações

Entrevista 5

1 – Breves abordagens no dia-a-dia

2 – É de importância muito elevada

3 – O Estado deve investir na educação para obter bons frutos no futuro

6 – Como formador falo relacionando com a área que lecciono

8 – sim

9 – A família e a escola devem repensar o papel de cada interveniente e associarem-se ao Estado

10 – Mais diálogo e partilha de valores

11 – Todos os educadores devem estreitar laços para uma educação de qualidade

Entrevista 6

1 - Enquanto se aplica a formação disciplinar também são feitas referências ao estudo de cidadania. Ex: Feira de Natal - criação de objetos que reverterão a favor do Hospital Pediátrico de Luanda

2 - Faz parte da formação integral do individuo

3 - A educação para a cidadania deve ser orientada desde a infância para no futuro termos uma nova sociedade, moralmente bem formada, solidária e com gestos de voluntariado

4 - O planeamento é feito no início do ano lectivo e aplicado nas aulas destinadas para o efeito. A avaliação tem lugar no final de cada período lectivo

5 - Os direitos da criança e os direitos humanos

6 - Esta questão é aprofundada no horário destinado entre a diretora de turma (elo de ligação entre a família e a escola) e os alunos

7 - São falados no âmbito dos conteúdos gerais da disciplina que oriento

8 - Os aspectos da EC são abordados pela diretora de turma aprofundadamente na aula para o efeito 45 min. semanais. Nas restantes disciplinas as abordagens são feitas de forma ligeira

9 - A família é a base da educação do cidadão. É o berço e no berço do lar que a criança deve enfrentar as regras morais e cívicas para que no exterior possa fazer a socialização na comunidade

10 - Os pais devem ter tempo para falarem com os filhos diariamente, inteirando-se das realizações das crianças. Levar semanalmente a locais culturais e religiosos. Criar momentos de silêncio em casa. Levar as crianças a praticar yoga, xadrez, natação...

11 - A escola empenhada oferece momentos de envolvimento entre pais e educadores no seu seio

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Entrevista 7

1 - Como professora vou fazendo abordagens, porém disponho de um momento para esta área curricular não disciplinar no meu horário e no dos meus alunos

2 - É de fundamental importância sobretudo devido a faixa etária em que os alunos se encontram e ao nível escolar que frequentam. É um período fértil para as mudanças comportamentais

3 - Esta área disciplinar deve ser generalizada e contemplada na educação de base e nos níveis seguintes. Trata-se de um investimento do Estado para mais tarde termos cidadãos bem formados

4 - A planificação passa pelas orientações superiores da direção pedagógica junto dos diretores de turma com indicação de manuais e enciclopédias para as abordagens em dias fixos e para a realização de trabalhos sobre assuntos temáticos

5 - O direito do cidadão enquanto patriota consumidor com direitos e deveres. A sua conduta na sociedade nomeadamente pelo respeito ao seu semelhante preservando o ambiente

6 - Existem livros com exercícios que os alunos fazem nas aulas provocando discussões e trabalhos práticos

7 - Realizando atividades de pintura recorte e colagem através do recurso aos manuais e publicações

8 - sim

9 - A família e a escola se estiverem unidas conduzem os jovens para uma nova sociedade

10 - Reúno com regularidade com os pais e estes têm semanalmente um atendimento semanal

11 - O ensino deve contemplar a existência desses encontros entre todos para a concertação de valores a serem ressaltados

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Entrevista 8

1 - Associativismo

2 - Grande

3 - Acho que o ensino deve ter como perspectiva formar cidadãos críticos e participativos em tudo

4 - Não se faz. Facultativo

5 - Não se observa

6 - Com exemplos do dia-a-dia

7 - Com exemplos do dia-a-dia

8 - Em algumas. Quase nada!

9 - Enorme. Veja o facto de se cantar "Menino não fala Política"

10 - Não

11 - Não

Entrevista 9

1 - Sempre fiz menção à educação para a cidadania já que a filosofia é participação do cidadão (Bom)

2 - É muito importante

3 - Razoável

4 - Razoável

5 - Sem opinião

6 - Razoável

7 - Mal

8 - sim

9 - A nível superior não há relação. Ao nível do ensino médio é de base regular

10 - Sim e todos os dias nas minhas aulas

11 - A princípio deveria se observar a todos os níveis, mas não se verifica

Entrevista 10

1 - Geralmente no início de cada exercício na fase da motivação e introdução da matéria. Oito exercícios no 1º semestre e quatro no 2º

2 - Muito importante

5 - sim

Entrevista 11

1 - Leciono a disciplina de direito do trabalho logo creio estar implícita esta atividade no sentido de dar a conhecer aos estudantes a faceta real de uma sessão do tribunal

2 - A maior. O currículo de uma disciplina define o objetivo que se pretende atingir com a mesma em prol do benefício da sociedade

3 - O contributo é fulcral: os direitos e deveres de qualquer cidadão Têm que ser ensinados, apreendidos e postos em prática no seu dia-a-dia.

5 - Sim, a educação para a cidadania deve iniciar na mais tenra idade. Infelizmente há adultos que não tendo os conhecimentos de base.

6 - Os direitos humanos são a vida do ser humano como é o direito. Depois de apreendido tem de ser posto em prática

7 - É necessário ter-se em conta que a liberdade que todos querem tem também o seu limite que é ali onde começa a liberdade de outrem

8 - Não. Pois os currículos das disciplinas pouco ou nada abordam as referidas questões

9 - Sim. Só que o entrosamento com a educação no sei familiar às vezes é o causador da verdadeira derrapagem

10 - Este é um trabalho que devia ser diário. Infelizmente cada vez mais os encarregados de educação, sobretudo dos alunos do ensino básico e médio, demonstram não ter tempo para tal

11 - Algumas vezes, quando os encarregados de educação são chamados às escolas dos seus educandos a fim de tomarem conhecimento do relacionamento professor/escola/aluno

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

ANEXO X

*Transcrição das Entrevistas Dirigentes e
Responsáveis de Educação*

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

Entrevista 1

1 - Para mim, é de relevante importância e os frutos serão obviamente observados no futuro

2 - É importante para qualquer país que a sua população seja saudável nas suas competências comportamentais

3 - Sim. Como professora de Ciências e Directora de turma cumpre-me orientar os alunos para a defesa dos objetivos do milénio relativamente ao respeito pelo ambiente, pela natureza inerentes ao próprio Homem

4 - Como país livre, Angola está a tentar mostrar ao mundo o cumprimento dos DH, sendo fundamental para a sua credibilidade no planeta

5 - Sim. Não seria possível não ser observável essa aprendizagem

6 - A família e o meio devem estar presentes na instituição escola para o desenvolvimento comunitário

7 - Sim. Há desenvolvimento salutar entre os educadores em prol do desenvolvimento dos alunos, futuros profissionais da nação e dirigentes angolanos

Entrevista 2

1 - É muito importante numa sociedade existir programas adaptados às realidades organizacionais para maior sucesso escolar no meio envolvente

2 - É preciso que Angola continue a apostar na educação nacional para todos

3 - O interesse dos governantes na grande aposta na formação dos formadores conduzirá resultados na melhoria dos educandos

4 - A implementação dos direitos humanos em Angola projetará este país na sua autodeterminação

5 - Sim. Angola tem que contemplar mais horas para a aplicação da educação para a cidadania junto dos estudantes

6 - A família é o núcleo da sua participação na nação angolana. Só com pessoas bem formadas Angola será o país sonhado por Agostinho Neto

7 - Os professores têm que voltar a ser uma classe de prestígio, devendo para tal estar bem formada e criar elos com os Encarregados de Educação

Entrevista 3

- 1 - Muito importante, tendo em atenção o período de guerra vivido em Angola
- 2 - As planificações são feitas no início do ano lectivo e são cumpridas ao longo do ano
- 3 - A criança é fruto do que vai aprendendo todos os dias em casa, no espaço escolar e no meio em que se socializa
- 4 - A aplicação dos Direitos Humanos em Angola está a ser seguida por entidades internacionais
- 5 - Sim. Pode ser observada
- 6 - A família tem que cumprir a parte que lhe cabe, agilizando o processo de aprendizagem
- 7 - Só o estreitamento de laços entre educadores elevará o desenvolvimento dos alunos

Entrevista 4

1 - Acho que Angola deve apostar na educação da criança para obter maior sucesso escolar

2 - A escola de hoje tem que ser pensada para a criança, mas também para os que não tiveram oportunidade no passado de beneficiar desse direito

3 - Trabalho e orientação para o respeito pelo outro e pelas diferenças serem suprimidas

4 - A República de Angola livre há 37 anos ainda tem um longo período a percorrer para mostrar ao mundo que cumpre os Direitos Humanos

5 - Já trabalhei fora do ensino estrangeiro e sei que Angola tem feito esforços para colmatar as lacunas que o ensino tem

6 - Existe um elevado trabalho para ser feito a esse nível, mas acredito que com o tempo Angola chegará lá

7 - O êxito escolar dos alunos depende de muitos, nomeadamente dos professores, pais, alunos e dos responsáveis da pasta da Educação

Entrevista 5

1 - É muito importante atribuímos espaço para a educação para a cidadania

2 - Devem ser formados professores para a promoção desta área disciplinar

3 - Os valores cívicos conduzem aos valores morais e culturais necessários no crescimento do cidadão

4 - É importante Angola fazer a promoção do cumprimento dos Direitos Humanos como sociedade livre e democrática

5 - Sim. Já fui professora do Estado de Angola e observei essa preocupação, apesar de outras situações, pós independência

6 - Os programas curriculares devem contemplar a existência de espaços lúdicos e recreativos entre o meio e a escola

7 - Sim. A escola moderna projeta filmes e cria momentos de convívio para que haja maior aproximação entre todos os educadores. Maior conhecimento

Entrevista 6

1 - A formação da Educação para a cidadania em Angola é importante porque desenvolve nos alunos competências intelectuais e humanas. Angola necessita de indivíduos educados para conduzir a sociedade

2 - A Educação para a cidadania contribui para que os educandos assumam responsabilidades, respeitem os outros, ajudem a promover uma sociedade justa, democrática e fraterna

3 - Tenho observado na minha actividade laboral, estudantil e como cidadã no bairro, rua e na família, porque ajuda-me a reflectir as qualidades morais, os direitos e deveres do Estado Angolano

4 - Os Direitos Humanos em Angola desempenham um papel fundamental porque a partir deles podemos formar gerações com forte consciência moral e crítica. Sendo assim, necessitamos repensar a política educacional

5 - Não é suficiente. Alguns temas sobre cidadania e democracia observo nos Manuais do 1º Ciclo

6 - A família como primeira responsável pela educação dos filhos deveria possuir ou ser uma escola de virtudes sociais e morais

7 - A Área Curricular no nosso sistema de ensino em Angola não contribui em grande medida para a cooperação entre professores e encarregados de educação. Cabe à escola proporcionar meios para tal

Entrevista 7

1 - A Educação para a cidadania em Angola não ocupa lugares cimeiros no processo de ensino aprendizagem das gerações jovens. Em meu entender, parece mesmo esquecido

2 - A educação para a cidadania contribui para que os educandos desempenhem um papel activo na comunidade, estejam informados e conscientes dos seus direitos, responsabilidades, deveres e finalmente, compreendam que se pode ter influência e marcar a diferença na comunidade de pertença

3 - Não. Porque é um assunto quase ausente no dia-a-dia da sociedade e, quando se aborda, as questões não são reais, actuais, morais, afectivos e nem tão pouco controversos, capazes de provocar discordâncias e opiniões fortes

4 - A questão dos Direitos Humanos em Angola precisa assumir o lugar merecido. É um assunto muito importante, mas o país banaliza. Digo mesmo que ainda não é um facto esta questão em Angola

5 - Raramente. Constantemente se observa entre os protagonistas da acção educativa, a ausência da responsabilidade social e moral. A não participação activa nos problemas políticos cada vez mais distantes e desconhecidos pelos educandos

6 - A Família tem um papel preponderante na educação das novas gerações. É nela onde se aprende em 1ª mão os valores essenciais para a vida digna e solidária. A maneira como a família convive com a comunidade dá ao educando a oportunidade de conhecer e respeitar outras formas de viver, pensar e agir

7 - Sim, embora reconheça que é preciso enriquecer mais o currículo sobre a educação para a cidadania para melhor crescimento humano, intelectual e espiritual dos educandos

Entrevista 8

1 – É deveras importante, pois a história recente de Angola foi caracterizada pela perda de valores cívicos. Neste sentido, a educação integral de um cidadão útil da sociedade, passará pela educação para a cidadania.

2 – Contribui para um sentido de conveniência sã; contribui para o sentido de pertença a uma sociedade organizada em Estado, e melhora na preservação do património público.

3 – Pelos meios de comunicação social, sobretudo a Rádio Nacional de Angola, na medida em que no seu canal A, tem uma grelha de programas que especificamente, decorreram-se à formação para a cidadania.

4 – Muita. Pois é importante primeiro informar e formar sobre esses direitos e os mecanismos para o seu exercício; contribuir para que os agentes do Estado sejam os primeiros a promovê-los.

5 – Sim, sobretudo através da disciplina de Educação Moral e Cívica.

6 – A família é a base e primeiro lugar desta formação. A família é também o lugar de consolidação e repropagação dos conhecimentos e atitudes aprendidas na escola.

7 – Sim. No entanto, esta relação deve ser nos 2 sentidos. Embora a área curricular seja do domínio dos professores, o que supõe que eles devem ter a iniciativa.

Entrevista 9

1 – É de extrema importância, visto que há necessidade que o formando adquira todas as competências que permitam que seja um cidadão com valores.

2 – Permite que se formem quadros que possam dar a sua contribuição, não apenas na área de formação, como também no relacionamento com os outros.

3 -

4 – Os Direitos Humanos devem ser respeitados na íntegra.

5 – Sim, mas deve ser cada vez mais incentivada e sistematizada.

6 – A família desempenha um papel fundamental.

7 – Sim.

Entrevista 10

1 – É de extrema importância, pois essa pessoa não possui educação para a cidadania, não tem qualidade na competência para corrigir actos e contribuir para o Bem-estar.

2 – Angola nesse aspecto tem muito a contribuir e ajudar a população. Todos os actores da educação têm um papel muito importante. Os currículos têm uma grande função.

3 – Sim, todas contribuem em especial a televisão, rádio, jornal, vão falando, explicando, aconselhando, que se pode alcançar e aptidão nos valores morais.

4 – Qualquer tema é importante para o desenvolvimento de um país. Os Direitos Humanos em Angola, são muito importantes. A sociedade deverá difundir o conhecimento.

5 – Sim, através dos currículos dos diferentes subsistemas de ensino, através de algumas disciplinas como Educação Moral e Cívica, Desenvolvimento Económico e Social, entre outros.

6 – A família tem uma grande importância e desempenha um papel preponderante na criação de valores. A família desestruturada tem muito pouco para ensinar aos seus.

7 – Sim. Embora os encarregados de educação cooperem muito pouco com os professores e a escola, maior sensibilidade e divulgação deve existir para que os encarregados contribuam.

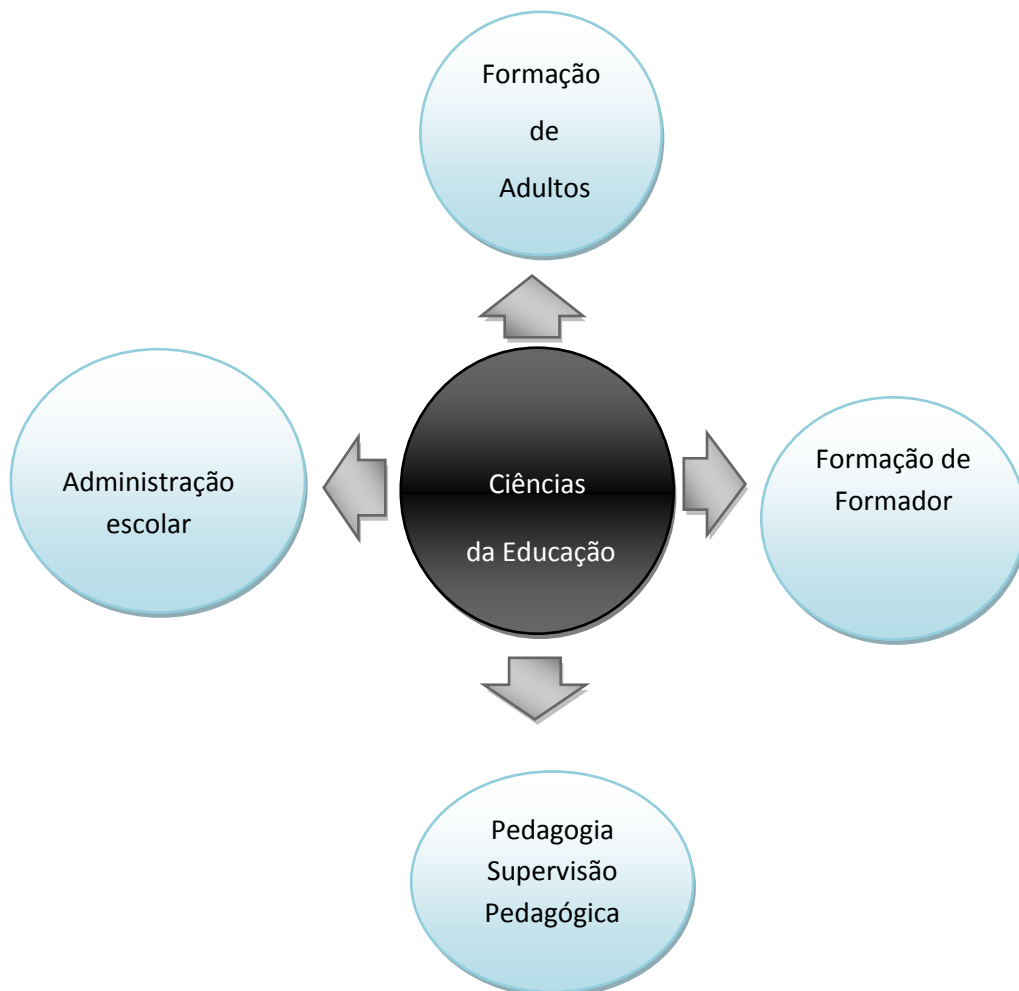
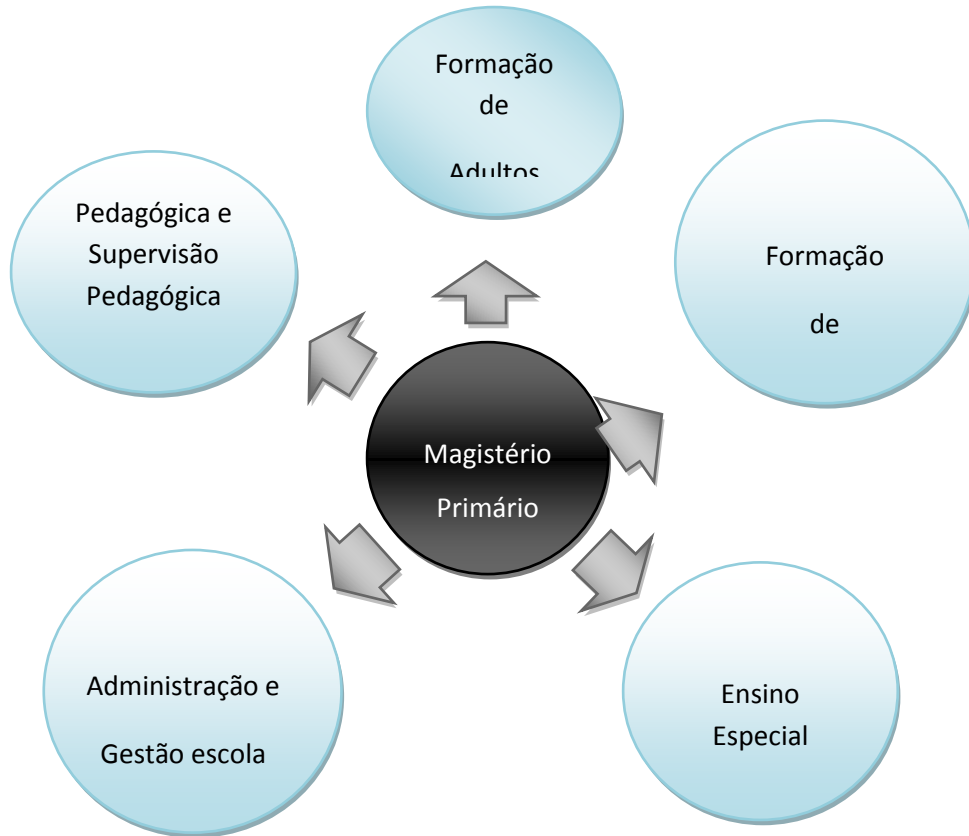
ANEXO XI

*- MAPAS ESTRATEGIA NACIONAL DE FORMAÇÃO
DE QUADROS*

Ciências da Educação

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

O papel da educação para a cidadania democrática no bem-estar escolar e social



O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

NEXO XXXI

- MAPAS ESTRATEGIA NACIONAL DE FORMAÇÃO

DE QUADROS

Principais actividades implementadas e resultados alcançados

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

O papel da educação para a cidadania demográfica no bem-estar escolar e social

