

A 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

Education for democratic citizenship in Angola: the role of education for citizenship en welfare – a study in the community of Luanda province

Amélia Cazalma*

Luis Picado**

Tomás Sola Martínez***

Ricardo Viseu Ferreira****

Pretendemos caracterizar o perfil sociodemográfico dos encarregados de educação ou pais e comunidade educativa da província de Luanda – Angola; compreendendo-se a importância atribuída à Educação para a Cidadania e os níveis de bem-estar subjetivo. Estudámos uma amostra constituída por 1156 elementos. Como instrumentos de recolha de informação utilizamos um Questionário sociodemográfico e, também, a Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES) de Albuquerque e Tróccoli (2004). Os resultados revelam que os pais e/ou encarregados de educação atribuem importância à educação para a cidadania, considerando o contexto familiar, a igreja e a escola como locais, potencialmente, promotores do desenvolvimento pessoal e escolar das crianças. Os resultados globais de Bem-Estar apresentam valores positivos nas duas subescalas e 4 questões (do questionário da Comunidade) estavam correlacionadas positivamente com o índice de Bem-estar - Sentimentos e Emoções e com o índice de Opinião sobre a própria vida.

Palavras-Chave: Educação, Cidadania, Bem-Estar Subjetivo.

We intend to characterize the sociodemographic profile of the responsables for education or parents and the educational community of Luanda – Angola; understanding the importance given to Education for Citizenship and the levels of subjective well-being. We studied a sample of 1156 elements. As instruments of data collection we used a sociodemographic questionnaire and the scale of Subjective Well-Being (EBE) of Albuquerque & Tróccoli (2004). The results reveal that the parents and / or guardians considered the importance of education for citizenship, considering the family context, the church and school as sites potentially promoters of personal development and school children. The analysis of overall results Wellness, positive values were found in the two subscales; emphasizing that 4 questions (the questionnaire Community) were positively correlated with the index of Wellness - Feelings and Emotions and the index of Opinion about life itself.

Keywords: Education, Citizenship, Subjective Well-Being.

*Contacto: ameliaccazalma@gmail.com

**Contacto: tsola@ugr.es

***Contacto: luis.picado@isce.pt

****Contacto: ricardviseuferreira@gmail.com

Recibido: 13 de marzo 2013

1ª Evaluación: 13 de abril 2013

2ª Evaluación: 21 de mayo 2013

Aceptado: 24 de mayo 2013

Introdução

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

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.

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, 2011). Paralelamente aos desenvolvimentos históricos da herança sociológica do conceito do Bem-Estar, o estudo deste alargou-se à dimensão da saúde constituindo-se como uma dimensão positiva da mesma, com uma importância crescente em comunidades democráticas, 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, está a ser acompanhada pela importância atribuída pela comunidade em geral. 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).

Assim, 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 (UNESCO, 2006; 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.

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 extremamente 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). 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 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 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).

Face ao exposto pretendemos, assim, analisar a educação para a cidadania democrática em Angola de modo a compreendermos qual o papel da educação para a cidadania no bem-estar.

1. Fundamentação teórica

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 para além da Educação para a Saúde, referida na introdução, importa considerar, designadamente:

- 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 perspetiva 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 aspetos da vida das pessoas, enquanto a educação para a cidadania democrática se centra, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação ativa 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 atividades 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 entreajuda 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 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 ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual.

- A Dimensão Universal da Educação, que contribui para formação e envolvimento dos alunos no projeto de construção europeia, incrementando a sua participação, reforçando a proteção 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 adoção 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 (Afonso, 2005; Branco, 2007; Conceição e Silva, 2001).

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).

Machado (1997), refere que educar para a cidadania significa proporcionar às pessoas instrumentos para uma participação plena, motivada e competente, conjugando interesses pessoais e sociais. Segundo Sousa Santos (2000) a noção de cidadania inclui as relações sociais de obrigações e responsabilidades políticas e jurídicas entre os indivíduos

e o estado, assim como a relação horizontal de responsabilização, solidariedade e obrigação mútuas entre cidadãos traduzidas pelas ideias-forças de reciprocidades e participação. Destacamos, também, a definição de Giroux (1993:21), 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”.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, é consagrado, entre outros direitos, o direito à educação, designadamente no artigo 26:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve tender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos...

Na realidade o direito à educação é anunciado 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), nos quais se 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. Neste sentido, o Artigo 15 da lei Constitucional angolana, de 1991 consagra a obrigação do Estado na promoção do “desenvolvimento de uma educação ao serviço de povo” e no Artigo 36, está consignado que “o Estado promove o acesso de todos os cidadãos à instrução, à cultura e ao desporto” e que “todos os cidadãos são iguais perante a lei e gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres” (Artigo 21). A Constituição da República de Angola (2010) 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; enquanto na alínea k) promove a igualdade entre o homem e a mulher.

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). 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.

O BES apresenta três características estruturantes: a subjetividade, medidas positivas e uma avaliação global (Diener, 1984). Quanto à primeira característica, podemos compreender que o BES é uma experiência interna de cada indivíduo. Consequentemente, as condições externas objetivas (por exemplo: saúde, conforto, virtude ou riqueza) podem ser vistas como influências potenciais no BES, mas não devem fazer parte das suas definições. Relativamente à segunda característica, expressar aspetos positivos, não implica exatamente a ausência de fatores negativos, mas sim a predominância dos afetos positivos sobre os afetos negativos. A terceira característica, significa que o BES inclui uma avaliação global dos diversos aspetos da vida de uma pessoa (Albuquerque e Tróccoli, 2004).

Destacamos, também, que nos últimos anos, aumentou o interesse na utilização de dados subjetivos para a aferição do bem-estar (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000) e do progresso humano e para a definição das políticas públicas. Por exemplo, o Governo do Reino Unido comprometeu-se a estudar o recurso a indicadores subjetivos de bem-estar, tal como sugerido por Stiglitz, Sen e Fitoussi (2009). O Butão integrou os sub-indicadores que compõem o Índice de Felicidade Nacional Bruto em todas as suas medidas de política pública. Estes dados podem complementar, embora não substituir os dados objetivos. Kahneman e Krueger (2006) fazem assentar a base analítica da aferição do bem-estar subjetivo no facto de, frequentemente, os indivíduos se afastarem do padrão da “racionalidade económica”. Fazer escolhas incoerentes, não atualizar crenças à luz de novas informações, desistir de transações lucrativas: todos estes comportamentos violam o pressuposto da racionalidade, que subjaz à tradução dos comportamentos observados na teoria económica das preferências reveladas. Se o vínculo presumido entre os dados observados e as preferências reais for ténue, a defesa da utilização exclusiva de dados objetivos fica abalada, reforçando a fundamentação o recurso também a dados subjetivos. Stiglitz, Sen e Fitoussi (2009) adotam o bem-estar subjetivo como uma das suas três abordagens conceptuais para medir a qualidade de vida. Advogam que aquela apresenta uma relação mais sólida com a tradição utilitarista, suscitando igualmente maior interesse.

Face ao considerado pretendemos, assim, caracterizar uma amostra de pais e encarregados de educação, bem como de elementos da comunidade, relativamente a dados sócio-demográficos, importância e valorização da Educação para a Cidadania, assim como a participação e envolvimento da família nas atividades educativas, explorando as relações entre as variáveis. Esta aferição é muito relevante no contexto Angolano dada a escassez de dados existentes conforme pode ser confirmado no Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU (2013). Seguidamente, como foco principal do nosso trabalho, analisámos os níveis de bem-estar e evolução das atitudes

relacionadas com sentimentos, emoções e a opinião sobre a própria vida. De facto, desconhecem-se estudos desta índole realizados em contexto Angolano pelo que este trabalho constitui uma primeira tentativa de compreensão desta realidade.

2. População e métodos

Estudámos uma amostra aleatória simples, correspondendo a 1.156 elementos, divididos da seguinte forma: 578 pais e encarregados de educação e 578 elementos da comunidade. 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 oblimin) revelaram os três fatores esperados: afeto positivo (21 itens, explicando 24,3% da variância, $\alpha=0,95$); afeto negativo (26 itens, 24,9% da variância, $\alpha=0,95$) e satisfação-insatisfação com a vida (15 itens, 21,9% da variância, $\alpha=0,90$). 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).

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

Os inquéritos por questionário foram aplicados e recolhidos no Complexo Escolar de Santana, na Escola Portuguesa de Luanda, no Centro Escolar João Henrique Pestalozzi, 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, no Projecto Social Casa de Caminho André Luíz, no Hospital Sagrada Esperança e na Clínica Dr. Agostinho Neto.

Foi realizada uma análise descritiva das variáveis de interesse, seguida de um estudo inferencial, em que foi utilizado o teste não paramétricos *Mann-Whitney*, de acordo com

as condições de aplicabilidade. Para estudar a relação linear entre algumas variáveis, recorreremos ao coeficiente de correlação de Spearman. Para a subescala de Bem Estar Subjectivo, relacionada com sentimentos e emoções, foi realizada uma análise factorial exploratória, de componentes principais e avaliada a respectiva consistência interna, através do coeficiente *alpha* de Cronbach. O nível de significância utilizado em toda a análise foi de $\alpha = 0,05$, sendo esta análise realizada com recurso ao programa estatístico PASW SPSS, da IBM, versão 20.

3. Resultados

As características sócio-demográficas da amostra dos inquiridos (pais/encarregados de educação e comunidade), encontram-se descritas na tabela 1. 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 (tabela 1) 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.

Tabela 1 – Caracterização sócio-demográfica dos inquiridos

	PAIS / ENC. EDUCAÇÃO N = 578	COMUNIDADE N = 578
Idade		
Média (Desvio padrão)	33,95 (11,17)	30,33 (10,95)
Mínimo – máximo	16 – 74	15 – 74
	n (%)	n (%)
Género		
Masculino	339 (58,7)	320 (55,4)
Feminino	239 (41,3)	258 (44,6)
Grau de escolaridade		
1º Nível (até 6ª classe)	45 (7,8)	12 (2,1)
1º Ciclo (7ª a 9ª classes)	84 (14,5)	20 (3,5)
2º Ciclo (10ª a 13ª classe)	195 (33,7)	200 (34,6)
Bacharelato	58 (10,0)	107 (18,5)
Licenciatura	161 (27,9)	185 (32,0)
Mestrado	12 (2,1)	15 (2,6)
Doutoramento	10 (1,7)	2 (,3)
Outro	13 (2,3)	37 (6,4)

Tabela 1 – Caracterização sócio-demográfica dos inquiridos. Continuassem

	PAIS / ENC. EDUCAÇÃO N = 578	COMUNIDADE N = 578
Profissão		
Profissional conta de outrem	35 (6,1)	77 (13,3)
Profissional conta própria	26 (4,5)	26 (4,5)
Não legalizado	9 (1,6)	13 (2,2)
Agricultura	5 (,9)	1 (,2)
Saúde	45 (7,8)	33 (5,7)
Educação	200 (34,6)	197 (34,1)
Militar / Polícia	33 (5,7)	21 (3,6)
Funcionário Público	102 (17,6)	92 (15,9)
Comércio	14 (2,4)	1 (,2)
Indústria	14 (2,4)	6 (1,0)
Doméstica	53 (9,2)	8 (1,4)
Outro	42 (7,2)	103 (17,8)
Estado Civil		
Solteiro(a)	315 (54,5)	362 (62,6)
Casado(a)	135 (23,4)	166 (28,7)
União de Facto	88 (15,2)	28 (4,8)
Divorciado(a)	16 (2,8)	14 (2,4)
Viúvo(a)	24 (4,3)	8 (1,5)

Fonte: Elaboração própria

Relativamente às questões solicitadas no questionário sobre a educação para a cidadania (tabela 2), 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.

Tabela 2 – Avaliação das questões sobre a educação para a cidadania (N = 578)

QUESTÕES	MÁXIMO		MÉDIO		MÍNIMO	
	n	%	n	%	N	%
Importância que atribui a Educação para a Cidadania, no contexto familiar e escolar, para o desenvolvimento pessoal e social da criança	394	68,2	151	26,1	33	5,7
Valorização e esforço da família no sentido da formação de valores pessoais e sociais	340	58,8	193	33,4	45	7,8
Valorização e esforço da escola no sentido da promoção do desenvolvimento da educação para a cidadania do educando	300	51,9	217	37,5	61	10,6

Fonte: Elaboração própria

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 através do gráfico 1, 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.

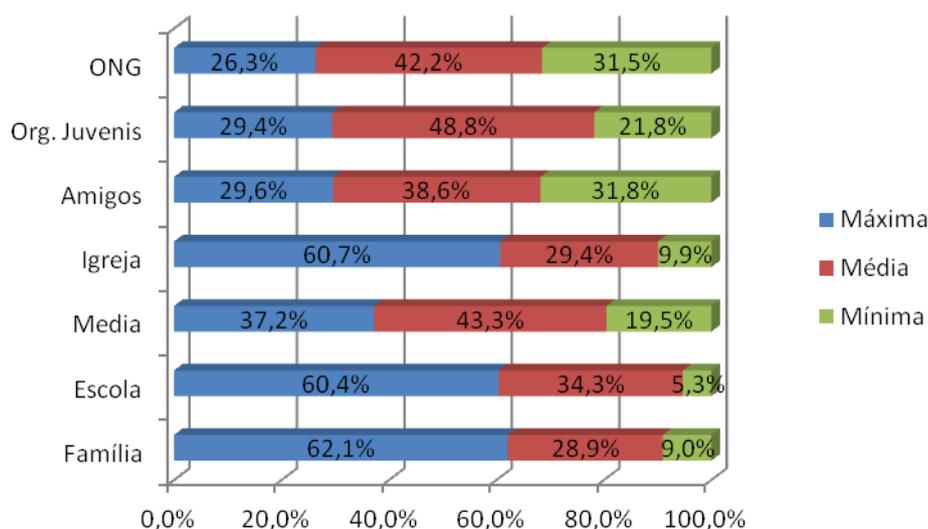


Gráfico 1. Influência das instituições na educação dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria

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 actual 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 reflectir 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 estamos 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). O mesmo se observa na gráfico 2, podendo concluir-se assim, que o género influencia o índice de Educação para a Cidadania.

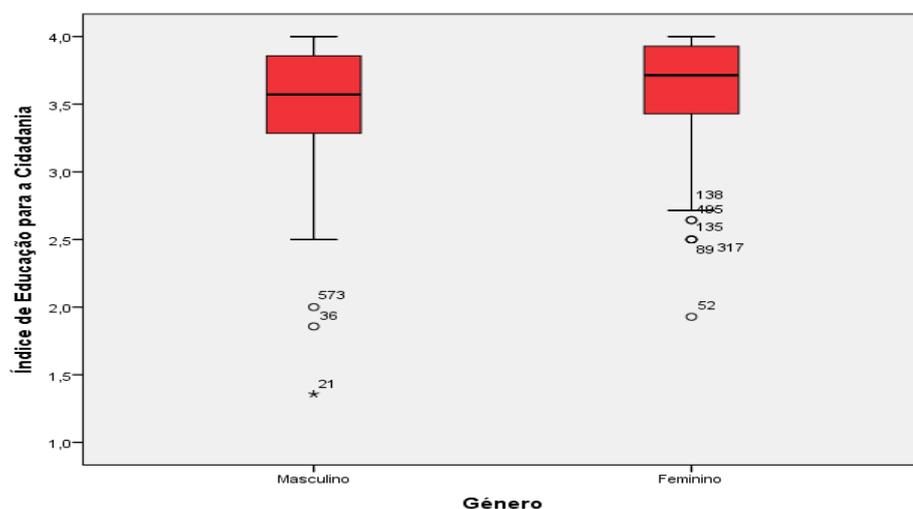


Gráfico 2. Diagrama de Extremos e Quartis para o Índice de Educação, segundo o Género

Fonte: Elaboração própria

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 directa (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.

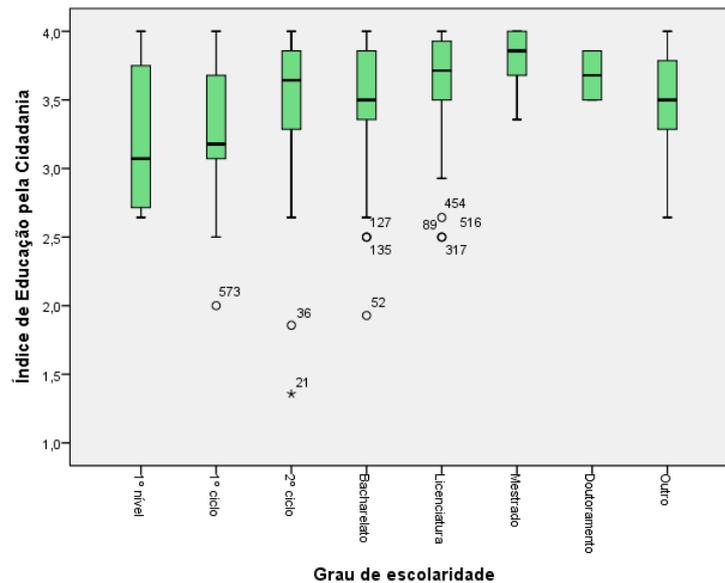


Gráfico 3. Distribuição do índice, segundo o grau de escolaridade
 Fonte: Elaboração própria

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 efectuada 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 efectuada conclui-se que os 47 itens iniciais poderão ser reduzidos para 6 componentes principais, sem perda de significância estatística.

Na tabela 3, 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.

Tabela 3 – Avaliação das questões sobre a sub escala de Bem Estar – Sentimentos e Emoções (N = 522)

DIMENSÕES (PONDERAÇÕES MAIS ELEVADAS)	VALOR PRÓPRIO	VARIÂNCIA (%)	ALPHA DE CRONBACH
Abatido (,768) / Triste (,762)	8,858	18,847	,93
Animado (,715) / Alegre (,699)	4,050	8,616	,85
Dinâmico (,716) / Atento (,645)	3,754	7,986	,79
Estimulado (,714) / Inspirado (,667)	2,881	6,129	,74
Ansioso (,654) / Impaciente (,489)	2,087	4,440	,57
Alarmado (,555) / Entendiado (,554)	1,811	3,854	,51

Fonte: Elaboração própria

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.

Na tabela 4, 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.

Tabela 4 – Avaliação das questões sobre a sub escala de Bem Estar – Opiniões sobre a própria vida (N = 522)

DIMENSÕES (PONDERAÇÃO MAIS ELEVADA)	VALOR PRÓPRIO	VARIÂNCIA (%)	ALPHA DE CRONBACH
Minha vida poderia estar melhor (,743)	3,059	20,395	,75
Tenho conseguido tudo o que esperava da vida (,745)	2,522	16,815	,76
Tenho aproveitado as oportunidades da vida (,734)	2,258	15,051	,65

Fonte: Elaboração própria

Quanto à avaliação dos resultados globais de Bem-Estar foram encontrados valores positivos na nossa amostra (Ver tabela 5).

Tabela 5 – Avaliação Global das Escalas de Bem Estar

ITENS	ESCALAS DE BEM ESTAR	
	SENTIMENTOS E EMOÇÕES ⁽¹⁾	OPINIÃO DA VIDA ACTUAL ⁽²⁾
Positivos	3,22	3,31
Negativos	3,04	2,86
Média	3,13	3,08

Fonte: Elaboração própria.

(1) Pontuação de 1 – Nem um pouco a 5 – Extremamente.

(2) Pontuação de 1 – Discordo Plenamente a 5 – Concordo Plenamente

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 actual, 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" (68,6%), 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.

Tabela 6 – Coeficiente de correlação de Spearman entre questões de Educação para a Cidadania e os Índices de Bem Estar.

	ÍNDICE EBES1 SENTIMENTOS E EMOÇÕES		ÍNDICE EBES2 OPINIÃO SOBRE A VIDA PRÓPRIA	
	rho	P	Rho	p
Os Professores devem ter formação para melhor transmitir os conceitos e a prática de educação para a Cidadania	.107*	.014		
A Comunidade Académica deve ser transmitida conhecimentos sobre a Educação para a Cidadania			.093*	.033
A Educação para a Cidadania é expressão do Amor			.124**	.005
A Educação para a Cidadania promove a responsabilidade social e individual			.091*	.039

Fonte: Elaboração própria

*correlação significativa ao nível de .05

**correlação significativa ao nível de .01

Como podemos observar na tabela, 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.

4. Discussão dos resultados

A estatística descritiva dos resultados relativa às características sócio demográficas da amostra contribuiu para começarmos a esboçar o perfil dos pais/encarregados de educação e comunidade em Angola. Destacamos que estes dados são especialmente importantes no contexto Angolano, dado que não existem estudos com caracterizações atualizadas. Assim, verificamos 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. Estes dados confirmam, por exemplo, a ocorrência de um nível de escolaridade baixo e vão ao encontro dos resultados publicados pela ONU (2013).

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, 2000) 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. A menos que as pessoas possam participar significativamente nos acontecimentos e processos que moldam as suas vidas, as vias de desenvolvimento humano no plano nacional não serão nem desejáveis nem sustentáveis. As pessoas devem poder influenciar as decisões políticas e os resultados — e os jovens em particular, devem poder ter a expectativa de maiores oportunidades económicas e de participação e responsabilização políticas (ONU, 2013).

Destacamos, também, que aos 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. Refira-se, também, que estes resultados podem ser compreendidos no âmbito do relatório da ONU (2013) que revela que apenas 40% dos Angolanos estão satisfeitos com a educação. 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

e Picado, 2011). Na verdade, o clima da sala de aula deve ser promotor de bem-estar sendo construído a partir de uma dimensão afetiva-relacional promotora de significado, participação, bem-estar, respeito, autoconfiança, sentimentos gerados no encontro entre as crianças, os professores e a escola. Um clima emocional proporcionador de bem-estar e com impacto nos processos de aprendizagem é resultante de características psicológicas e sociais da sala de aula, estando relacionado com características e comportamentos de professores, alunos, da interação entre estes e, como consequência, a dinâmica da aula é única e particular destes elementos (Rodríguez, 2004).

Quanto à análise dos resultados globais de Bem-Estar foram encontrados valores positivos na nossa amostra, designadamente: primeira Escala de Bem Estar (média, numa escala de 1 a 5) e segunda Escala de Bem Estar (média, numa escala de 1 a 5). 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, e Diener, 1995). A investigação revela, inclusivamente, que temos inclusive países pobres e infelizes, como Chade, pobres e felizes como Moçambique, ricos e felizes, como a Dinamarca e ricos e infelizes como Portugal (Batista, 2012). Como referimos na introdução, apesar de nos últimos anos ter aumentado o interesse na utilização de dados subjetivos para a aferição do bem-estar e do progresso humano e para a definição das políticas públicas, as medidas subjetivas não estão isentas de escolhos. São, por natureza, ordinais e, geralmente, não constituem indicadores comparáveis entre países e culturas, nem são fidedignas ao longo do tempo. No entanto, estes indicadores - devidamente medidos e usados com precaução - podem complementar com utilidade os dados objetivos destinados a definir as políticas educativas, sobretudo a nível nacional.

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 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 importantes quando considerados no âmbito da investigação realizada sobre o bem-estar e podem, potencialmente, ser enquadradas nos propósitos potenciadores de bem-estar, designadamente na importância de vivermos com otimismo, com sentido e projeto (Lyubomirsky, 2008). Os sujeitos do presente estudo parecem, potencialmente, desenvolver um pensamento otimista, revelando uma expectativa positiva generalizada relativamente uma determinada maneira de ver (pro exemplo ao valorizarem a educação para a cidadania) que contribui para experienciar níveis elevados de bem estar. A investigação tem demonstrado que os otimistas interpretam as adversidades como temporárias, isto é, pensam que o que é mau nem sempre vai continuar a ser assim. Pensam também, que as adversidades são passíveis de modificação e que se implicarem, conseguem modificar a situação. Finalmente, os otimistas também se caracterizam pela determinação ousada e pela crença em determinadas etapas que devem ser seguidas para que os objetivos sejam cumpridos (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000). Complementarmente os otimistas são comprometidos com objetivos e projetos, a investigação tem demonstrado de modo sustentado que as características fundamentais

dos objetivos de vida, com vista à promoção do bem-estar, devem incluir qualidades como: serem intrínsecos, autênticos, orientados para a aproximação, harmoniosos, baseados em atividade e flexíveis (Batista, 2012).

5. Conclusões

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.

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, entrevistas, bem como a aplicação de questionários. Elaborou-se uma caracterização da amostra de pais e encarregados de educação, assim como elementos da comunidade. Foi bastante importante analisar de perto, a participação e o envolvimento das diversas famílias/comunidades nas atividades educativas vigentes, apesar de grandes dificuldades encontradas na aceitação das entrevistas. No entanto, apesar destes constrangimentos pudemos contribuir para começarmos a esboçar o perfil dos pais/encarregados de educação e comunidade de Luanda.

Compreendemos, igualmente, que a educação para a cidadania é valorizada pelos 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 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.

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.

Refira-se que a análise dos resultados globais de Bem-Estar apontam para valores positivos na nossa amostra, inclusivamente alcançamos dados mais positivos que os resultados globais de satisfação com 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 outras províncias. Reconhecemos, no entanto, que estes indicadores apesar de devidamente medidos devem ser analisados com especial cuidado.

Por fim, 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 á experiencição 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 um preocupação emergente que deve ser considerada e investigada como tem sido corroborado em diversas investigações sobre a temática do 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.

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.

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.

Referências

- Afonso, M.R. (2005). *Construir e Viver a Cidadania em Contexto Escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, M.R. (2007). *Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar - Boas Práticas*. Lisboa: DGIDC/ME.
- Albuquerque A.S. e Tróccoli, B.T. (2004). Desenvolvimento de Uma Escala de Bem-Estar Subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164.

- Batista, A. (2012). *O poder das emoções positivas*. Lisboa. Factor Editora.
- Branco, M.L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P. e Salema, M.H. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a Framework for development of competences*. Bruselas: Council of Europe.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. e Diener, B. (2000). *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Malden: Blackwell Publishing.
- Diener, E., Diener, M. e Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851-864.
- Freire, P. (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto. Edições Afrontamento.
- Fonseca, A.M. (2001). *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. (1993). *La Escuela Y la Lucha Por La Ciudadania*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- Lykken, D. e Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Lyubomirsky, S (2008). *The how of happiness: a scientific approach to getting the life you want*. Nueva York. Guilford.
- Marques, P. e Picado, L. (2011). *Bem Estar e Adaptação na Escola*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Machado, N. J. (1997). *Cidadania e Educação*. Edição. São Paulo.
- Moreira, P., Melo, A., Lima, A., Pires, C. y Crusellas, L. (2005). *Saúde Mental do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C. e Silva, I. (2001) *Cidadania-Construção de Novas Práticas em Contexto Educativo*, Porto: ASA.
- OCDE (1960). *Convenção contra a Discriminação no Domínio da Educação*. Lisboa: OCDE.
- OCDE (1995). *Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia*. Lisboa: OCDE.
- OCDE (2010). *African Economic Outlook 2010*. Lisboa:OCDE Publisher.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Lisboa: ONU.
- ONU (1966). *Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais*. Brasília: União das Nações Unidas.
- ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: ONU.
- ONU (2013). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013*. Lisboa: PNUD

- República de Angola (1991). *Lei Constitucional angolana*. Luanda: Governo da República de Angola.
- República de Angola (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda: Governo da República de Angola.
- Picado, L. (2013). Savoring For Teachers: Experiences, Processes and Training Strategies. *IMED Journal of Psychology*, 4(2), 705-714.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania. Teorias e práticas*. Porto: Asa Editores.
- Rayo, J.T. (2004). *Educação em direitos humanos*. São Paulo: Artmed.
- Rodriguez Garran, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital Innovacion e Investigacion*, 7(3), 11-23.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. e 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. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
- Seligman, M. e Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sousa Santos, B. (2000). *A Critica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, E.A.A. (2009). Educação, globalização e cidadania: desafios, tendências e estratégias de educação. *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. En V.R. Muller, *Crianças dos países de língua portuguesa: Histórias, culturas e direitos* (pp. 23 – 62). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Schyns, P. (1998). Cross national differences in happiness: Economic and cultural factors explored. *Social Indicators Research*, 43, 2-26.
- Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente.
- UE (1950). *Convenção Europeia dos Direitos do Homem*. Lisboa: Conselho da Europa.
- UE (1961). *Carta Social Europeia*. Lisboa: Conselho da Europa.
- UNESCO. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: ASA.