

---

# O PAPEL DA ESCOLA ANGOLANA NA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA<sup>1</sup>

Laurindo Vieira\* & Isabel Menezes\*\*

---

**Resumo:** O artigo em referência parte da discussão sobre a importância da educação para os valores no contexto africano, para se centrar na experiência angolana. Procuramos compreender os pressupostos pedagógicos e políticos que estão na ordem da inclusão da disciplina de educação moral e cívica no sistema educativo angolano. A nossa abordagem inicia-se por uma breve análise histórica do sistema educativo desde a sua implementação, em 1978, ainda no auge da República Popular de Angola, procurando traçar as mudanças nos objetivos. Segue-se uma análise de diversos documentos que dão corpo à disciplina de educação moral e cívica no sistema educativo angolano, mas atendendo também a alguns dados sobre a sua implementação. A relevância do papel da educação na construção da democracia é afirmada, em linha com a investigação contemporânea em vários países africanos.

**Palavras-chave:** educação moral e cívica, sistema educativo, Angola

## THE ROLE OF THE ANGOLAN SCHOOL IN MORAL AND CIVIC EDUCATION

**Abstract:** This paper discusses the importance of values education in the african context, focusing in the angolan experience. We explore the political and pedagogical underpinnings of the creation of a subject of moral and civic education, starting by an historical analysis of the educational system since its inception, in 1978, shortly after the institution of the Popular Republic of Angola, as well as the changes observed so far in its goals. The analysis of curricular documents that define the goals, methods and themes of the subject of moral and civic education is complemented by some anecdotal

---

<sup>1</sup> Este artigo foi desenvolvido como parte do requisito da tese de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Porto defendida pelo primeiro autor em 2016 com o título *Discursos Sobre A -Crise- De Valores Na Sociedade Angolana: O Papel Da Escola Na Educação Moral E Cívica*.

\* Instituto Superior de Serviço Social de Luanda (Luanda, Angola).

\*\* CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto, Portugal).

data on its implementation. The relevance of the role of education in developing democracy in the African context is advocated, in line with contemporary research in other African countries.

**Keywords:** moral and civic education, educational system, Angola

#### LE RÔLE DE L'ÉCOLE ANGOLAISE DANS L'ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE

**Résumé:** Cet article traite de l'importance de l'éducation pour les valeurs dans le contexte africain, en mettant l'accent sur l'expérience angolaise. Nous explorons les fondements politiques et pédagogiques de la création de la discipline d'éducation morale et civique, en commençant par une analyse historique du système éducatif depuis sa création, en 1978, peu après l'institution de la République Populaire d'Angola, ainsi que les changements observés jusqu'ici au niveau de ses objectifs. L'analyse des documents curriculaires qui définissent les buts, les méthodes et les thèmes du sujet de l'éducation morale et civique est complétée par des données concernant son implémentation. La pertinence du rôle de l'éducation dans la construction démocratique dans le contexte africain est affirmé, sur la base de la recherche contemporaine dans autres pays africains.

**Mots-clés:** éducation morale et civique, système éducatif, Angola

A reflexão sobre a educação para os valores no contexto de África não pode ser alheia à esperança, afirmada por diversos autores do continente africano (e.g., Maeda, 2009; Enu & Esu, 2011), de que a educação para os valores tem «muito a oferecer [em países] (...) que lidam com uma paisagem moral fraturada» (Solomons & Fataar, 2011: 224). Este apelo acontece mesmo se se reconhece a exigência e dificuldade de pedir à educação e às escolas a recuperação de décadas de conflitos (e.g., Harber, 2002; Cortesão & Cuale, 2011) ou de séculos de colonialismo, incluindo os seus efeitos perversos, tanto nas concepções de educação (e.g., Nyamnjoh, 2004) como nos sistemas educativos (e.g., Maeda, 2009; Biraimah, 2016). Similamente, há quem argumente a relevância de um retorno a princípios imersos nas culturas africanas tradicionais, como fonte de legitimação e estruturação da educação para os valores (e.g., Tangwa, 2011), bem como quem questione a sua relevância (Enslin & Horsthemke, 2004), advogando um hibridismo cultural como fundamento na educação para os valores (Maeda, 2009). Ora, a experiência da globalização contribuiu, em África e no resto do mundo, para a fragmentação e desconstrução de crenças e de culturas (MacIntyre, 1984), envolvendo uma crescente individualização das sociedades contemporâneas que comporta uma rutura com a tradição (Coimbra & Menezes, 2009). A conjugação destes fatores explica porque a vivência contemporânea implica, tanto lidar com «os fantasmas do passado», quanto com «os pesadelos do presente», na leitura impressiva de Solomons e Fataar (2011: 228) sobre a realidade sul-africana, num contexto caracterizado pelo que consideram ser a «patologia do indivi-

dualismo». Note-se que as mudanças políticas globais desempenharam um papel significativo neste processo: conjugado com o autoritarismo dos governos em vários países africanos, a sua fragilidade em termos económicos, sociais e dos direitos humanos, a crise das ideologias marxistas-leninistas e a afirmação de políticas neoliberais por parte de entidade financiadoras, como o Banco Mundial, resultaram em pressões, tanto internas como externas, para uma maior democratização – mesmo se estas pressões e as mudanças eventualmente suscitadas não corresponderam a uma efetiva institucionalização da democracia e à diminuição das desigualdades (Harber, 2002). É neste contexto complexo que a ênfase no papel da educação como espaço de capacitação para a cidadania democrática, cuja retórica também tem sido dominante na Europa (Menezes, 1999; Ribeiro, Caetano, & Menezes, 2016), deve ser entendida. Adicionalmente, também em África, a investigação revela o papel preditor da educação no suporte da democracia, como, por exemplo, uma análise dos dados do Afrobarómetro em países da África subsariana (Evans & Rose, 2012). Neste artigo pretendemos explorar como esta questão tem sido colocada e resolvida no contexto angolano a partir de uma análise dos documentos orientadores da política educativa.

### **Breve incursão histórica sobre o sistema educativo angolano**

Uma breve incursão sobre a trajetória do sistema de educação em Angola leva-nos a afirmar que, do ponto de vista socio-histórico, o ano de 1978 é considerado como a data da proclamação do primeiro sistema de educação em Angola, por ter sido nessa data que se abriu oficialmente o ano letivo dentro dos pressupostos políticos que conformavam a existência de Angola enquanto país independente. Tal facto foi possível com a promulgação, ainda em 1975, logo a seguir a independência, da Lei n.º 4/75 de 9 de dezembro (Correia & Sousa, 1996), que vai consagrar a nacionalização do ensino. Em termos políticos

a nacionalização do ensino tinha como objetivos imediatos fazer do sistema de educação um instrumento do estado angolano e substituir todo o aparelho colonial de educação e ensino promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo e uma forma do estado angolano iniciar a implementação da Escola para Todos, uma vez que as autoridades coloniais não a tinham implementado devido à sua política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos. (Vieira, 2007: 104)

Era uma época conturbada, revolucionária e também romântica. Uma época em que o sonho e a realidade se confundiam com os anseios e a necessidade de se construir um novo país. A necessidade de se criar o «homem novo» estampava-se em documentos da época, pois, «o objetivo fundamental da política do MPLA-Partido do Trabalho é o de poder criar e repro-

duzir o homem Novo Angolano, imbuído de uma consciência moral revolucionária capaz de compreender e conceber cientificamente o mundo e a sociedade» (MED, 1995: 12). Tal como aconteceu no período do pós-25 de abril em Portugal, era uma época em que a nacionalização da educação rapidamente se confundiu com a sua partidarização e «a ideologia tornou-se (...) a componente dominante da formação social» (Stoer, 1982: 80); um fenómeno similar verificou-se em Moçambique (Cortesão & Cuale, 2011). Curiosamente, o sistema não contemplava de forma explícita, nem nos seus objetivos, nem nos programas curriculares vigentes nos subsistemas de ensino, áreas como a educação moral e cívica ou afins. Naquela altura, as orientações fundamentais para o desenvolvimento económico-social da República Popular de Angola, para o período 1978/1980, em matéria de política educativa, definiram como objetivos do sistema de educação e ensino os seguintes: formar as novas gerações e todo o povo trabalhador sob a base da ideologia marxista-leninista; desenvolver as capacidades físicas e intelectuais de forma a que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade; desenvolver a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais; desenvolver o amor ao estudo e o trabalho coletivos e o respeito pelos bens que constituem a propriedade do povo angolano; desenvolver a unidade nacional; garantir o desenvolvimento económico e social e a elevação do nível de vida da população (MPLA, 1978).

Naquela etapa histórica, politicamente conturbada (recorde-se que se viviam os primeiros anos de independência), a escola transforma-se numa instituição onde se ensina a ler, a contar, a escrever e muito pouco se ensina sobre o saber ser e o saber viver em comum – para usar a tipologia de pilares de conhecimento proposta pela UNESCO (Delors et al., 1996). Mas, ainda assim, a escola angolana naquela época não se posicionava num vazio de valores, porque a disciplina de ciências sociais, baseada em conteúdos da ideologia marxista-leninista, transmitia valores assentes no amor à pátria e na fidelidade à ideologia dominante. Aliás, a neutralidade axiológica em educação é um fenómeno quase impossível de se alcançar:

Educar é sempre um processo renovado e adaptado às circunstâncias concretas: políticas, económicas, sociais, culturais, éticas, ideológicas, científicas da época em questão. E por mais que o educador queira educar de forma neutra jamais o consegue, dado que a sua prática reflete sempre os valores que adotou e a sua representação do futuro desejável. (Figueiredo, 2001: 8)

Para melhor conformar o sistema educativo à realidade política de então e tendo em conta a situação social que o país vivia, com a fuga de quadros para o exterior do país, de 1978 a 1992, o Ministério da Educação realizou diversos estudos sobre o desenvolvimento do sistema educativo e, decorrente dos resultados obtidos, implementaram-se algumas medidas de correção e reformas pontuais, para se adequar a educação às necessidades do país. Contudo,

documentos da época do Ministério da Educação atestavam que o esforço para se manter a estabilidade política, e os efeitos negativos decorrentes da guerra e não só, não contribuíram para um desenvolvimento eficaz do sistema de educação (MED, 1986). Tal como noutros contextos marcados pela guerra e violência, como na reflexão de Ignacio Martín-Baró (1996: 10) sobre a América Central, «onde deveriam surgir fábricas, constroem-se quartéis, e onde o dinheiro deveria ser investido em sementes e tratores, é usado para bombas e helicópteros armados».

### **Mudanças políticas e a «despartidarização» da educação**

Em 1992, em virtude das profundas transformações sociais, políticas e até ideológicas que ocorreram na sociedade angolana, com a adesão do país ao multipartidarismo e consequente realização das primeiras eleições, o sistema de educação é alvo das primeiras mudanças significativas, de natureza política, deixando de constar nos seus objetivos as referências ao marxismo-leninismo. Mas, só em 2001 é que as autoridades angolanas implementaram um novo sistema de educação, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema de Educação, a Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, e o Decreto nº 2/05, de 14 de janeiro, que «aprova o plano de implementação progressiva do novo Sistema de Educação, cuja finalidade é alcançar a qualidade de ensino com a implementação de um novo projeto educativo inserido numa nova estrutura do sistema de educação» (LBSE, 2009: 7). Assim, no âmbito da Lei de Bases do Sistema de Educação, documento que concebe a matriz política do sistema educativo,

a educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas (artigo 1º)

Como se pode constatar, a ideia do legislador é a de conceber a educação como um amplo sistema de formação social, alargado aos diversos contextos de vida e não apenas aos contextos tradicionais como a família e a escola. No entanto, é de registar a ausência de referências à esfera cívico-política. Apesar disso, e quanto aos objetivos gerais da educação (capítulo I, artigo 3º) os mesmos evidenciam propósitos ligados à construção da cidadania, como se pode observar no Quadro 1. Sublinhe-se, ainda assim, a referência à participação à luz dos princípios democráticos ou à compreensão crítica e construtiva, mas igualmente a vinculação reiterada à nação.

QUADRO 1

**Objetivos da educação escolar**

|  |
|--|
| Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática, e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento do país (alínea a) do artigo 3.º)  |
| Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos (alínea b) do artigo 3.º)   |
| Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura da paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida (alínea c) do artigo 3.º) |
| Fomentar o respeito devido aos outros e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal (alínea d) do artigo 3.º)  |
| Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pelas diferenças de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo (alínea e) do artigo 3.º)  |

Em termos comparativos denota-se uma diferença substancial entre os objetivos educativos do anterior sistema de educação (1978/1992) e os novos objetivos inscritos no quadro da reforma educativa. Nos objetivos educativos do atual sistema de educação, como se pode constatar, já são feitas referências à educação moral, cívica e estética, bem como à dimensão socializadora, ao respeito pela diferença, pela tolerância, entre outros valores, visando desta forma «contribuir para a preservação e o desenvolvimento da cultura nacional, a proteção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais» (LBSE, alínea d), artigo 32º).

### **A importância da educação para os valores**

Apesar de toda a importância que se atribui ao papel que a educação moral pode desempenhar na escola angolana, vale a pena olharmos de forma crítica para alguns discursos que nos chamam a atenção, não apenas salientando as suas vantagens, mas também, reconhecendo alguns riscos, como são os casos do «endoutrinamento», dos «aspectos ideológicos» da educação, e que podem transformar a educação, em geral, num instrumento de domesticação dos alunos, aspeto não apenas vivido na realidade angolana, mas também historicamente vivenciado em várias sociedades.

Neste quadrante, reconhece-se que a importância atribuída à escola na transmissão de valores morais e cívicos é tributária de discursos sociopedagógicos que salientam como esta instituição, através dos valores que veicula, pode ser uma agência cuja missão não se circunscreve apenas ao ato de instruir, mas também à missão de formar e educar para a cidadania. Esta é, aliás, uma missão classicamente afirmada:

Contrariamente à opinião muito divulgada segundo a qual a educação moral competiria antes do mais à família, eu considero, pelo contrário que a obra da escola no desenvolvimento moral da criança pode e deve ser da mais alta importância. Na escola se encontra uma boa parte da cultura, e a mais elevada, que não pode ser dada em qualquer outra parte. Isto porque se é certo que a família pode perfeitamente, e só ela pode, despertar e consolidar os sentimentos domésticos necessários à própria moral, e mais geralmente, aos que se encontram na base das mais elementares relações privadas, não é menos certo de que essa mesma família não se encontra estruturada de forma a poder formar a criança, tendo em vista a vida social. (Durkheim, 2001: 92)

Constituindo-se como um dos paradigmas de construção da cidadania, «a educação para os valores engloba diferentes perspectivas que defendem um papel ativo e sistemático da escola no processo de seleção-adesão-construção de valores» (Menezes, 1999: 13). Já no campo da sua pluralidade, «os valores são relativos a vários domínios da existência, sendo possível falar em valores morais ou estéticos, por exemplo» (Menezes, 1999: 14). Ainda segundo Menezes, no contexto escolar, «a maioria das propostas de intervenção educativa se centram nos valores morais. É verdade que se trata de uma preocupação recorrente, especialmente em determinados momentos histórico-sociais caracterizados por sentimentos de “fim da civilização” e de ruptura dos valores tradicionais» (Menezes, 1999: 14).

Entretanto, Menezes (2010: 140) sublinha que, apesar da importância da escola em matéria de educação, esta não é de sua exclusiva responsabilidade:

importa salientar (...) que o desenvolvimento cívico e político dos adolescentes, tal como os domínios da definição de si próprio e da relação com os outros, embora constituindo objeto da intervenção educativa, são também o resultado (...) das múltiplas experiências dos jovens numa diversidade de contextos de vida. Não significa isto que a escola, enquanto, contexto de vida virtualmente comum a todos os adolescentes, não tenha aqui responsabilidades específicas: mas são as responsabilidades partilhadas com outros contextos de vida, incluído a família, as associações, os média, e outras instituições.

Para Alain Touraine (1994: 24) a educação do indivíduo deve ser uma ação libertadora e construtora de referentes que o despertem para a racionalidade:

A sua educação deve ser uma disciplina que o liberte da visão limitada, irracional que lhe é imposta pela sua família e pelas suas próprias paixões, e o desperte para o conhecimento racional e para a participação numa sociedade que organiza a ação da razão.

Reconhece-se por isso, que «face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção de ideais da paz, da liberdade e da justiça social» (Delors et al., 1996: 10). Esta crença é secundada por discursos que nos remetem para a ideia segundo a qual a educação constitui-se como uma caixa de aspirações sociais:

Na educação convergem todas as grandes aspirações sociais (...) e residem os sonhos milenares da humanidade, que permitem realizar as missões democráticas da sociedade, eliminar os efeitos debilitantes da pobreza e criar fundamentos tecnológicos e científicos da riqueza mundial. (Popkewitz, 1994: 64)

Como se pode constatar, a abordagem acerca da importância da educação é bastante significativa e tributária de discursos políticos, pedagógicos e até públicos (no sentido de comuns), que realçam o seu carácter social. Contudo, vale a pena afirmar que apesar de todos os discursos veiculados sobre o papel da educação na formação do indivíduo, não devemos esquecer que existem também discursos que apontam que a escola pode transformar-se num veículo de «endoutrinamento» (Bettencourt & Marques, 1987) ou num «aparelho ideológico do estado» (Althusser, 1971) cujo objetivo é o de criar valores nacionais forjados no interesse de um grupo social, em nome dos interesses da nação, adaptados ao currículo. Neste sentido, a educação moral e cívica não deve constituir-se como uma forma de inculcação ou de domesticação das crianças, «a educação cívica constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas de participação na vida pública» (Delors et al., 1996: 54). Para o efeito, ainda segundo o mesmo documento (1996: 54),

a educação cívica não pode, pois, ser considerada como neutra do ponto de vista ideológico; questiona, necessariamente, a consciência do aluno. Para que esta permaneça independente a educação em geral, desde a infância e ao longo de toda a vida, deve forjar, também no aluno, a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma ação autónoma.

Perspetiva semelhante é-nos dada por Richard Pierre Claude (2000: 14), no guia *Educação Popular Para os Direitos Humanos*, ao referir que «a educação não é apenas um meio de promover os direitos humanos. É um fim em si». No mesmo documento pode ler-se:

Ao anunciar o direito humano à educação, os autores da Declaração Universal confiaram na ideia de que a educação não é neutra em termos de valores. A educação diz sempre respeito a – e sustenta – valores. Mas temos de ter consciência de quais os valores que estamos a promover pela educação. (Claude, 2000: 14)

A preocupação sobre que valores se promovem através da educação também é sustentada por Ignácio Martín-Baró (1996: 21), ao defender um papel conscientizador da escola, para que se formem alunos com capacidade crítica:

um trabalho de orientação escolar conscientizador supõe um esforço para proporcionar a transmissão de esquemas sociais alternativos: a capacidade crítica e criativa dos alunos frente ao que a escola e a sociedade lhes oferecem, um estilo diferente de confrontar a vida social e laboral. Trata-se não somente de que os alunos aprendam com os currículos escolares planejados, mas sobretudo, que aprendam a confrontar a realidade de sua existência com um pensamento crítico.

Parece-nos importante afirmar que, no contexto angolano, é esta dimensão conscientizadora da educação moral e cívica que se impõe para que se criem alunos reflexivos, críticos, construtores da sua cidadania numa sociedade que se pretende democrática e cujo papel da escola seja, na verdade, de transformação social.

## Metodologia

Na generalidade, a investigação foi de índole qualitativa, recorrendo à análise de documentos orientadores sobre a política educativa em Angola (Flick & Barbour, 2009; Flick, 2005; Morgan, 1997; Bardin, 1977; Bogdan & Blikien, 1994). Conceptualmente, Bardin (1977: 125) considera «a análise documental como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar um estudo ulterior, a sua consulta e referenciação». Perspetiva semelhante é-nos dada por Mariana A. Markony e Eva M. Lakatos (2003: 173) ao considerarem que «a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias».

A análise dos documentos sobre a implementação da disciplina de educação moral e cívica no sistema educativo foi feita a partir de uma «desconstrução e construção» (Cood, 1988: 235) dos documentos da política educativa. Nesta ordem de ideias,

A desconstrução dos discursos oficiais, na forma de documentos relatórios e declarações de política, implica o tratamento de tais textos como artefactos culturais e ideológicos que serão interpretados em termos dos seus padrões de significado, as suas estruturas simbólicas subjacentes e os contextos que delimitam o seu significado. Assim as políticas não têm significado autêntico e autorizado. Não são planos para a ação política que exprimem intenções inequívocas. Em vez disso, são textos ideológicos construídos dentro de um contexto histórico e político particular. A tarefa da desconstrução começa com o reconhecimento explícito deste contexto. (Cood, 1988: 236)

O *corpus* da análise documental inclui os seguintes documentos: i) informação sobre a implementação do Novo Sistema de Educação – Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário (que inclui a Lei de Bases e o Decreto nº 2/05; e ii) programa de educação moral

e cívica no ensino primário e programa de educação moral e cívica na 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, e 9<sup>a</sup> classe do 1.º ciclo do ensino secundário.

### **A educação para os valores na escola angolana**

No âmbito da reforma educativa vigente em Angola, a disciplina de educação moral e cívica é ministrada no ensino primário, e excecionalmente lecionada na 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe. Em termos de conceptualização é definida nos seguintes termos:

A Educação Moral e Cívica é uma disciplina cuja aprendizagem incide principalmente no domínio de atitudes e na interiorização de valores, fazendo dela uma área multidimensional. Porém, ela abarca uma serie de componentes que ajudam na educação do cidadão sob múltiplas vertentes. (DEG/MED, 2012: 96)<sup>2</sup>

No plano da educação para os valores, a preocupação fundamental com a disciplina de educação moral e cívica

é consciencializar o indivíduo para que este adquira uma conduta responsável e livre e assuma as suas decisões, perante si mesmo, perante a natureza e a sociedade. Assim sendo ela proporciona ao educando uma visão objetiva da sua realidade pessoal e social. [Deste modo,] a sua implementação no currículo de ensino pressupõe o aprofundamento do estudo de distintos aspetos imprescindíveis para a formação do cidadão, tais como: as relações na família, na escola, no trabalho, o patriotismo, a solidariedade, a tolerância, a organização política do nosso país, etc. (DEG/MED, 2012: 96)

Quanto à sua finalidade, a educação moral e cívica visa o «desenvolvimento integral da personalidade, a preparação do indivíduo para o perfeito desempenho das suas tarefas cultivando nele os valores necessários para o bem da sociedade» (DEG/MED, 2012: 96). Relativamente aos objetivos gerais da educação moral e cívica, no ensino primário, os mesmos remetem para valores como a responsabilidade (no desempenho de vários papéis sociais), a tolerância, a solidariedade, entre outros, como se pode ver no Quadro 2.

---

<sup>2</sup> Programa do ensino primário, 5<sup>a</sup> classe. Ministério da Educação.

QUADRO 2

**Objetivos gerais da educação moral e cívica no ensino primário**

|  |
|--|
| Contribuir para a inserção do aluno na realidade social e cultural do meio que o rodeia  |
| Contribuir para a definição e interiorização progressiva de normas de conduta e traduzi-las em atitudes corretas   |
| Assumir atitudes responsáveis participando nas tarefas que aliviam a sobrecarga da família, contribuindo assim para o bem-estar                                    |
| Proporcionar a compreensão e o respeito pelos direitos e deveres do cidadão perante a Constituição da República, dos Direitos Humanos, as convenções e outras leis |
| Assegurar a formação moral e cívica, visando a preparação para a cidadania   |
| Adotar comportamentos responsáveis em relação à maternidade e à paternidade  |
| Preservar o respeito pelos valores tradicionais, o espírito humanista, a fraternidade, a tolerância, a igualdade, o amor à Pátria e aos seus símbolos              |
| Despertar atitudes de solidariedade, colaboração, amor ao trabalho, como fonte de progresso e de engrandecimento da Pátria   |

Como se pode constatar, os objetivos gerais da educação moral no ensino primário enfatizam um conjunto de intenções tais como: «contribuir para...», «assumir atitudes», «proporcionar...», «assegurar...», «adotar comportamentos...», «preservar o respeito...» e «despertar atitudes». Ora se nos centramos no significado dos referidos verbos, a nossa ideia não é apenas a de compreender o mundo semântico dos mesmos, mas também, o de compreender a intenção do legislador, ao utilizar tais verbos. Como afirma Heider (1970: 27),

longos anos de análise de sentidos de palavras de contos ou experiências diárias contribuíram para a crença na produtividade do trabalho com elas. A atitude subjacente a essas análises era a ideia de que existe um sistema oculto em nossa maneira de pensar sobre as relações interpessoais, e que esse sistema pode ser descoberto.

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* (2013), «contribuir» significa cooperar ou mesmo participar na execução de algo. Logo, partindo deste pressuposto, a educação moral e cívica deve desenvolver esta competência de ensinar o aluno a cooperar, a interagir com os outros. Quanto à noção de «assumir» significa tomar sobre si, identificar-se com uma dada forma de estar e agir em conformidade com ela. Pressupõe, a partir desta noção, que o aluno deve agir em conformidade com os princípios da moral, da ética e do civismo e com os valores sociais do contexto em que se encontra inserido. «Assumir» significa ainda tomar responsabilidades, enquanto «proporcionar» pode significar harmonizar-se, vir em ocasião oportuna. «Assegurar»

pode ser entendido como obter a certeza de algo, afirmar com segurança, enquanto «adotar» significa aceitar, ou fazer algo como guia, aplicar. Neste sentido, a ideia do legislador é que o aluno adote comportamentos positivos que o levem a tornar-se num cidadão útil ao seu meio. Já «preservar» pressupõe garantir a continuidade ou sobrevivência de...; para o efeito, este objetivo pretende que a educação moral e cívica seja guardiã dos valores da tradição, da cultura, da tolerância, entre outros. Finalmente, o verbo «despertar» remete-nos para a ideia de acordar, tirar do estado de inércia. Decorrente desta ideia, percebe-se a necessidade de uma educação moral e cívica que desperte o aluno para a vida, que saiba interpretar o sentido dos valores humanos, tais como a solidariedade, a fraternidade, que coloca a questão em torno de competências ou qualidades individuais, mas também de uma perspetiva crítica. É ainda interessante notar a menção explícita a três referentes, eventualmente tensionais: a esfera da política, com a referência à cidadania e aos direitos humanos; a esfera da cultura tradicional, com menção ao papel das crianças na família e aos valores tradicionais; a esfera da nação, com ênfase numa vinculação patriótica.

De facto, e tal como vimos na acima, embora a inclusão da disciplina de educação moral e cívica no sistema de educação em Angola seja um facto relativamente novo, esta decisão política é tributária das preocupações que a sociedade angolana vive hoje, em matéria de valores morais e cívicos, tais como a perturbação das relações sociais, a instabilidade das famílias e da própria sociedade, a incerteza dos jovens quanto ao futuro, para além de problemas ligados à corrupção e à vida democrática. Estes problemas levam-nos a reflexões sobre como a escola poderá ajudar a superar estas e outras situações que enfermam a sociedade angolana e qual o sentido da educação para os valores no sistema educativo angolano, um discurso que, como vimos, é comum em outros países africanos, não apenas quanto à natureza dos problemas sociais que se pretende afrontar, como no que concerne à esperança no papel redentor da educação.

### **Objetivos específicos e conteúdos da educação moral e cívica no ensino primário**

Para além dos objetivos gerais, a educação moral e cívica no ensino primário contempla ainda os objetivos específicos (Quadro 3). Como se pode observar, os objetivos específicos, quer os da 5<sup>a</sup> classe, quer os da 6<sup>a</sup> classe também visam a promoção de uma cidadania plena uma vez que procuram «incutir» nas crianças valores ligados à promoção social, à cidadania, à família, ao patriotismo, assim como à educação para os direitos humanos.

QUADRO 3

**Objetivos específicos da educação moral e cívica no ensino primário**

|           |   |
|-----------|---|
| 5ª classe | (i) consciencializar-se do que é ser útil à sociedade; (ii) inculcar a noção da importância da moral e do civismo na formação do ser humano; (iii) interiorizar progressivamente as normas de conduta e traduzi-las em atitudes corretas; (iv) adquirir atitudes de respeito e colaboração para melhor convivência; (v) participar em ações que concorram para a melhoria da qualidade de vida da família; (vi) tomar consciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadão; (vii) reconhecer que o progresso e o engrandecimento da Pátria dependem das atividades cívicas e do esforço de cada cidadão; (viii) compreender a importância do trabalho no progresso no bem-estar das populações; (ix) compreender a importância da educação para a prevenção rodoviária e a sua contribuição para a segurança das pessoas. |
| 6ª classe | i) promover o auto respeito e a dignidade humana, (ii) assegurar o conhecimento e o desenvolvimento de si próprio; (iii) proporcionar a integração da criança na vida social; (iv) conhecer que a natureza ajuda o ser humano a ponderar determinadas injustiças contra si próprio; (v) adquirir saberes sobre o convívio social; (vi) compreender as relações com o poder maternal e paternal; (vii) conhecer a natureza e alguns princípios de Direitos Humanos, (viii) adquirir consciência de que o ser humano deve ser promotor da paz, alegria, amor, fraternidade; (ix) conhecer o valor e o significado da qualidade de vida.   |

Ora, sublinhe-se que, num país como Angola, que vem construindo de forma paulatina a democracia, a educação cívica pode ser um recurso indispensável para a formação da cidadania, através da promoção de uma participação política dos cidadãos e esta deve ser uma tarefa da escola. Nesta perspetiva, Steven E. Finkel e Amy Erica Smith (2011: 419), num trabalho desenvolvido no Quênia, concluíram que «vários estudos recentes sugerem que a educação cívica nas novas democracias pode ter um impacto significativo, sobre uma variedade de orientações democráticas, especialmente conhecimentos básicos e participação política». Também para Finkel e Erneste (2005) os alunos que recebem instrução cívica, por exemplo, uma vez por semana, são mais propensos a identificar os líderes políticos sul-africanos corretamente, o que constitui uma chave para possuir conhecimento básico sobre a constituição sul-africana, ao contrário de alunos que não têm instrução cívica.

Tomando como exemplo o que acima se alude e transportando esta experiência para o contexto angolano, vale a pena afirmar que, por tal facto, é necessário que a educação cívica seja uma forte componente da escolaridade, de forma a contribuir para a mudança que se impõe na própria sociedade.

Quanto à organização dos conteúdos ministrados na disciplina de educação moral e cívica, na 5ª e 6ª classe, estruturam-se da seguinte forma: *a) temas*: estes abordam diversos aspetos da realidade pessoal e social. A título de exemplo citamos os seguintes: *Sou semelhante; Sou Diferente; A minha vida e a dos Outros; Os comportamentos que estabelecemos com os outros;*

*b) subtemas:* que refletem os conteúdos ministrados nas aulas; «*Eu ajudo a construir a democracia no meu país*», «*As regras de Convivência na Sociedade Democrática*»; *c) objetivos:* aspetos práticos ou tarefas que os alunos devem realizar nas aulas, para que compreendam a exercitar os temas e os subtemas; *d) recursos:* são fontes alternativas para que os alunos exercitem de forma prática o tema em estudo; *e) sugestões metodológicas:* que funcionam como dispositivos pedagógicos dirigidos aos professores; *f) avaliação:* a avaliação é feita apenas em alguns temas utilizando como instrumento o questionário.

Concentrando a nossa análise nos objetivos específicos da 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe, assim como nos conteúdos que deles emanam, verifica-se, em primeiro plano, uma similitude entre as duas classes. Esta similitude pode ser compreendida pela proximidade etária dos alunos que as frequentam, 10 e 11 anos, respetivamente. Em segundo plano, podemos integrar estes objetivos em duas grandes dimensões de análise: a dimensão relativa à promoção de valores sociomoraes do aluno e a dimensão relativa aos valores pessoais.

Contudo, vale a pena realçar que pelo facto dos objetivos analisados fazerem referência a um conjunto de valores sociais, humanos e democráticos, por si só não significa que estejamos perante um sistema educativo no qual a disciplina de educação moral e cívica cumpre com o seu papel, no campo da educação para os valores, pois a violência nas escolas, o fenómeno «mata aulas à sexta-feira»<sup>3</sup>, os níveis de indisciplina e delinquência, a ausência de uma consciência sobre a importância da educação ambiental e ecológica, vem demonstrar que tal disciplina ainda não tem desempenhado o seu papel no contexto da escola angolana.

### **A educação moral e cívica no 1º ciclo do ensino secundário**

Como já se fez referência, para além da sua integração na 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe, do ensino primário, a disciplina de educação moral e cívica também é lecionada no 1º ciclo do ensino secundário na 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classe e visa os objetivos explicitados no Quadro 4. É de registar, desde logo, que os objetivos remetem para um nível de complexidade superior, com explícita referência à democracia, à diversidade e às desigualdades.

<sup>3</sup> Consiste em faltar às sextas-feiras a todas as aulas, com o objetivo dos alunos embriagarem-se, às vezes com sexo à mistura. Tal situação tem originado debates no seio da sociedade civil e do próprio Ministério da Educação, contudo, sem efeitos que visem a mudança de tais comportamentos.

QUADRO 4

**Objetivos gerais da educação moral no 1.º ciclo**

|   |
|---|
| 1. Compreender que as sociedades pluralistas e democráticas só existem com base no diálogo aberto, cooperação e integração de interesses diversos           |
| 2. Compreender a cidadania como o exercício de direitos e deveres com base na participação social   |
| 3. Demonstrar uma imagem positiva do seu corpo, como entidade sexuada, independentemente da maior ou menor elegância ou atributos físicos                   |
| 4. Conhecer o sentido de responsabilidade perante si e perante a sociedade  |
| 5. Compreender a importância de manter um nível de vida saudável, em harmonia com o ambiente que o rodeia   |
| 6. Aplicar diferentes fontes de informação para adquirir e reconstruir conhecimentos, com base na experiência individual e coletiva                         |
| 7. Valorizar a diversidade e a diferença sociocultural de Angola  |
| 8. Compreender a democracia como um sistema que orienta a convivência dentro duma sociedade com seres, crenças, ideias e vivências, baseadas na diversidade |
| 9. Analisar as diversas liberdades como fundamentos da democracia   |
| 10. Desenvolver atitudes de autonomia, responsabilidade, cooperação e diálogo, com base para a resolução de conflitos                                       |
| 11. Compreender a origem e os fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos  |
| 12. Avaliar as atitudes de tolerância e de repúdio às injustiças sociais  |

Tal como o quadro o demonstra, os objetivos gerais desta disciplina incidem fundamentalmente em termos de valores centrados no próprio sujeito, tais como a noção de «valorizar», «compreender», «demonstrar», «conhecer», «aplicar», «valorizar», «analisar», «desenvolver atitudes», «avaliar atitudes». Em termos dos significados que veiculam, o verbo «compreender» remete-nos para a noção de perceber ou entender; «demonstrar» significa provar, ou ainda apresentar argumentos; enquanto «conhecer» pode ser entendido como entendimento, ou conhecimento sobre algo. Por «aplicar» entende-se pôr em prática, enquanto «valorizar» significa atribuir mais importância. «Analisar» significa examinar com atenção, enquanto «desenvolver» é fazer progredir, e já «avaliar» determina o valor, ou ainda apreciar o mérito.

Tais referências, traduzidas à luz do que se pretende da disciplina de educação moral e cívica no 1º ciclo do ensino secundário, permitem entre outras valências, contribuir para que os alunos sejam capazes de perceber/entender a importância da valorização dos direitos humanos, as vantagens da democracia e da pluralidade cultural e de outra natureza, as vantagens da preservação do ambiente, assim como pôr em prática os conhecimentos aprendidos e a

capacidade de os aplicar nos contextos sociais de vida. Ainda assim, a «política» está ausente dos objetivos.

Com a inclusão da disciplina de educação moral no ensino secundário pretende-se «consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no Ensino Primário» (LBSE, artigo 20º) e «permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes» (LBSE, 2009: 48). Os temas ministrados na disciplina de educação moral e cívica, na 7ª, 8ª e 9ª classe, são o que ilustramos no Quadro 5 (MED, 2013). Tal como nas classes anteriores, os temas ministrados no 1º ciclo do ensino secundário estão subdivididos em subtemas e contêm ainda sugestões metodológicas dirigidas aos professores, para que estes possam conduzir as aulas sem grandes constrangimentos pedagógicos.

QUADRO 5

**Esquema geral dos temas na 7ª, 8ª e 9ª classe do 1º ciclo do ensino secundário**

|           |   |
|-----------|---|
| 7ª classe | Tema 1 – A democracia e os jovens; Tema 2 – Uma caminhada pela minha identidade pessoal na adolescência; Tema 3 – O adolescente e os comportamentos reprodutivos; Tema 4 – Amizade, companhia sã, comunicação/diálogo; Tema 5 – Importância da comunicação/diálogo; Tema 6 – Eu o meu país e a reconciliação nacional; Tema 7 – Viver em sociedade; Tema 8 – A saúde como um bem precioso; Tema 9 – Valores que ajudam a construir uma sociedade mais humana; Tema 10 – Quero amar os outros; Tema 11 – Diversidade Cultural; Tema 12 – Atitudes e comportamentos para ajudar o ambiente.                             |
| 8ª classe | Tema 1 – Eu, uma pessoa única e com grandes responsabilidades; Tema 2 – A importância do regulamento escolar; Tema 3 – Convivência, coesão e fraternidade; Tema 4 – Coesão e diversidade social; Tema 5 – Solidariedade: base de uma convivência justa; Tema 6 – Tomada de decisão; Tema 7 – Sexualidade e comportamentos; Tema 8 – Relações familiares; Tema 9 – As relações na família no tempo dos meus avós; Tema 10 – Eu e a cidadania democrática; Tema 11 – Liberdade/liberdades; Tema 12 – Saúde sexual e reprodutiva; Tema 13 – Os comportamentos sexuais na comunidade; Tema 14 – Eu e a qualidade de vida. |
| 9ª classe | Tema 1 – As minhas emoções e as minhas reações; Tema 2 – Amizade, diálogo, coesão e diversidade; Tema 3 – A democracia e os jovens; Tema 4 – Instituições das Nações Unidas; Tema 5 – Viver em família e em sociedade; Tema 6 – Saúde e proteção; Tema 7 – A minha cultura e a dos outros; Tema 8 – os estereótipos sociais e o emprego; Tema 9 – Um olhar sobre o ambiente que me rodeia.  |

**Fonte:** Programa de Educação Moral e Cívica do 1º ciclo do ensino secundário

Vale a pena ainda referir que a análise centrada nos temas e conteúdos ministrados no ensino secundário transmitem conhecimentos que procuram reforçar e valorizar as componentes sociais, psicológicas e políticas dos alunos, na relação que estabelecem com os outros

e com a sociedade. As questões relativas à democracia, à diversidade e às desigualdades, que referimos acima, são aqui novamente enfatizadas.

Em suma, os documentos que fazem referência à implementação da disciplina de educação moral e cívica, no sistema de educação em Angola, bem como os programas quer do ensino primário, quer do 1º ciclo do ensino secundário, em nosso entender, levam-nos a concluir que os mesmos, do ponto de vista da sua construção teórica, ou seja no campo da intenção, podem ser avaliados como estando concebidos de forma à corresponderem aos objetivos da formação preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo. No entanto, apesar de todo este aparato pedagógico, uma observação centrada na escola, nos alunos e nos próprios professores levam-nos a refletir sobre a existência de alguns indícios que apontam para a não eficácia desta disciplina. Aliás, «não devemos esquecer que o ambiente escolar transmite valores ao aluno, tanto pelo facto de ser um modo continuado observável como pelo facto de exigir uma adaptação do comportamento» (Gomez, 2000: 47), mas também, «porque os valores estão presentes em todos os actos educativos» (Marques, 1998: 8).

### **Análise centrada na implementação da disciplina de educação moral e cívica na escola angolana...**

Acredita-se que o sucesso de qualquer reforma educativa passa também pela forma como a escola está organizada, política, social e pedagogicamente. A responsabilidade social da escola que engloba entre diversos aspetos o papel atribuído aos professores, alunos, bem como a forma como os programas e conteúdos são ministrados no processo de ensino e aprendizagem, vai também determinar o olhar que a sociedade tem sobre esta, e as críticas ou opiniões que se criam à volta da escola:

Certamente que, numa época de mudanças como a atual em que a crise afeta tantos aspetos da nossa vida, passando desde os aspetos materiais e concretos aos mais ideias e abstratos (como os valores e as crenças), não surpreende a ninguém que a Educação e os temas a ele relacionados com ela sejam analisados, criticados e questionados por diferentes perspetivas e em todas as situações. (Gomez, 2000: 9)

Como é evidente, um dos problemas que preocupa a sociedade angolana prende-se com a educação para os valores. É neste quadrante que entendemos o questionamento que hoje se faz relativamente à responsabilidade social da escola, no que toca ao aprofundamento da disciplina de educação moral e cívica no contexto angolano, por nos parecer relativamente ineficaz. Ao que tudo indica a escola ainda não está organizada de forma a promover o desenvolvimento sociomoral e cívico das crianças e jovens, apesar dos objetivos defendidos na Lei de Bases do

Sistema Educativo evidenciem valores como a «educação democrática», a «tolerância», a «promoção da consciência cívica», o «respeito pela diferença», etc.

Na verdade, entre os professores de educação moral e cívica não são raros os comentários sobre a falta de valorização pedagógica da disciplina em si, mas também, de uma pretensa desvalorização pedagógica a que os próprios se sentem sujeitos, o que contribui também para que os alunos manifestem pouco interesse pela mesma<sup>4</sup>.

Outro aspeto decorrente da falta de eficácia da disciplina de educação moral prende-se fundamentalmente com a formação inicial ou contínua dos professores, para que a escola seja, na verdade, uma instituição que pode contribuir para a mudança social. Nas palavras de Aldónio Gomes (1981: 23),

é fator capital de mudança sempre que os professores forem capazes dessa mudança – e sempre que a sua formação ela própria seja concebida e executada em moldes similares, que os preparem pedagogicamente, profissionalmente, mas os preparem necessariamente como cidadãos, como homens (*sic*) que sabem «ser» e sabem «situar-se».

No caso específico do sistema de educação em Angola, segundo o pedagogo Domingos Peterson (2003: 40), «o perfil do professor (tanto a nível da formação inicial como da formação contínua) deve corresponder às atuais necessidades: formação de competências, habilidades e defesa dos valores democráticos na Escola e fora dela».

Embora a nossa abordagem não se circunscreva à análise sobre as políticas de formação de professores, em linhas gerais, o Ministério da Educação determina que a formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário é da responsabilidade dos Institutos Médios Normais (IMN), Instituto Normal de Educação Física (INEF) e Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural (INFAC), enquanto não for o Ensino Superior a fazê-lo segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação (MED, 2003: 3). Ainda segundo referências do Ministério da Educação, «a formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário realiza-se após a 9ª classe do Ensino Geral ou equivalente com a duração de 4 anos (10ª, 11ª, 12ª 13ª classes)» (MED, 2003: 22).

Quanto à formação de professores de educação moral e cívica, não existe um programa ou plano específico concebido para o efeito, uma vez que «os planos de estudos concebidos destinam-se à formação de professores de Português, Inglês, Francês, Matemática/Física, Biologia/Química; História/Geografia; Educação Visual e Plástica e Educação Física» (MED, 2003: 22), sendo estas áreas de formação designadas de especialidades.

---

<sup>4</sup> Estas conversas foram mantidas com estudantes universitários do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED/Luanda) do Curso de Sociologia, que lecionam no 1º ciclo do ensino secundário, a disciplina de educação moral e cívica.

Relativamente ao plano de estudo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, as especialidades já referidas comportam quatro componentes: *formação geral*, com disciplinas de âmbito geral; *formação específica*, cujas disciplinas abordam conteúdos virados à especialidade de cada formação; a *formação profissional*, com disciplinas técnicas por cada área de formação e a *formação facultativa*.

Verificámos, também, que em todas as especialidades é lecionada a disciplina de formação pessoal, social e deontológica, o que a torna transversal. entretanto, decorrente desta transversalidade, teoricamente qualquer professor pode lecionar a disciplina de educação moral e cívica, embora, na prática, os professores que lecionam tal disciplina têm como especialidade português ou geografia/história.

A nossa preocupação decorre do facto de reconhecermos que o papel do professor é determinante, não apenas no ensino da matemática ou da geografia, mas também na educação para os valores. Por isso, defendemos uma educação específica para professores de educação moral e cívica,

uma vez que compete à escola e aos professores dar aos alunos todos os instrumentos políticos, quer através da transmissão dos saberes, quer através da reparação das condutas, que sirvam para os preparar a enfrentar esse mundo, alertando-os para os seus desafios. (Resende, 2010: 112)

A fraca aposta na formação de professores para a disciplina de educação moral e cívica, como acabamos de analisar, contribui também para a ineficácia desta disciplina<sup>5</sup> no contexto escolar, pois na situação atual da «crise» de valores morais e cívicos em Angola, e dado o papel que a escola pode e deve desempenhar na recuperação dos mesmos, a aposta na formação específica de professores de educação moral e cívica é crucial, mas também porque,

a escola é um reflexo da sociedade, dos seus problemas, mas é também, talvez, hoje a única instituição social capaz de ajudar a reorientar a sociedade, desde que lhe sejam dados os instrumentos para se apoderar da tarefa: os recursos, a autonomia, a autoridade, a responsabilidade e o reconhecimento da imensidão e dignidade da tarefa, que só com a exigência por um lado e o grande reconhecimento por outro da profissionalidade dos professores, pode levar por diante esse compromisso e manter um empenhamento persistente. (Valente, 2006: 31)

No que concerne a admissão de professores, esta é feita através de concursos públicos. Ora, relativamente ao recrutamento de professores para a disciplina de educação moral e cívica, nas escolas públicas, os concursos apenas fazem menção à necessidade de integração de professores especializados nas quatro áreas acima descritas. Deste sistema de recrutamento resulta que

<sup>5</sup> A formação de professores para educação moral e cívica apenas é feita no INE Marista, uma instituição de ensino sob à tutela da Igreja Católica.

aos professores que concorrem para lecionar geografia e história, não havendo vagas nesta área ou desde que as mesmas tenham sido já ocupadas, resta-lhes como alternativa lecionarem a disciplina de educação moral e cívica. Esta prática, em nosso entender, retira em certo sentido a importância que originou a institucionalização desta área de estudos, no contexto do sistema educativo em Angola. Por exemplo, os professores especializados em português ou em geografia/história concorrem em primeiro plano nas disciplinas ligadas à sua especialização e só num segundo plano concorrem para lecionarem a disciplina de educação moral e cívica. daqui se depreende que esta é outra das razões que contribuem para que a disciplina em referência tenha uma importância social pouco relevante dentro da própria escola, dando-se mais importância a disciplinas tradicionais como a matemática, a física, a química, a biologia, apesar de todo o papel que a escola devia possuir na formação pessoal e social dos alunos, contribuindo desta forma para o desenvolvimento moral e cívico das crianças e adolescentes em idade escolar.

Perante tal facto, não estaremos diante do que Orlando Lourenço (1996: 334-335) designa de *falácia da inconsistência*? Segundo Lourenço,

um dos mal-entendidos que ameaça a educação para os valores poder-se-ia chamar *falácia da inconsistência*, ou seja a ideia de que é possível falar abstratamente de valores na escola, na família e comunidade (em geral, isso até cai bem), pouco se fazendo depois para que tais valores se traduzam, na vida do dia-a-dia, em atitudes efetivas ou em práticas assumidas. (...) Exemplos desta falácia não faltarão. Bastaria lembrar o caso do político que tece loas à igualdade, justiça e imparcialidade, mas que não aceita depois ser tratado como os demais em situações onde não tem mais direitos do que os outros; o caso do professor que sempre apregoa espírito crítico e a descentração intelectual, mas que não suporta, a seguir, que o estudante lhe faça ver que não tem razão naquela situação.

Os exemplos acerca da falácia da inconsistência enquanto um dos mal-entendidos da educação para os valores, segundo Orlando Lourenço (1996: 335), não terminam por aqui,

o exemplo do responsável que sempre fala em qualidade, mas que depois promove a mediocridade e mete na prateleira quem é crítico e tem qualidade científica e moral; ou o exemplo do pai que discursa a favor da igualdade entre sexos, mas quer ser, depois, a estrela da casa, reservando à mulher, quando muito, um lugar de planeta secundário, e impondo aos filhos, quais cometas irrelevantes, girarem em torno de órbitas ditadas por si.

Para este autor, para além da falácia da inconsistência, outro mal, que enferma a educação para os valores,

em especial na educação para os valores morais, poder-se-ia chamar *falácia do moralista*, ou falácia que confunde a moral (i.e., o que pode ser exigido a qualquer pessoa em qualquer circunstância) com o moralismo (i.e., atitude de reduzir à moral às suas dimensões mais superficiais, convencionais e exteriores.) Esta falácia, por isso, confunde facilmente moralidade e os chamados «bons costumes». (Lourenço, 1996: 335)

No seu conjunto, as causas ou razões que acabamos de constatar estão na origem da ineficácia da disciplina de educação moral e cívica no sistema educativo em Angola, o que não deixa de ser constrangedor uma vez que os objetivos que levaram a inserção da mesma no contexto escolar não estão a ser cumpridos.

## Conclusão

Em linhas gerais, ao nos debruçarmos sobre o papel da escola angolana na educação para os valores, tendo em atenção os objetivos do atual sistema educativo e dos conteúdos ministrados, os resultados revelam, contrariamente ao que se podia esperar, a existência de limitações na forma como a disciplina de educação moral e cívica é encarada. Estas limitações, não sendo necessariamente de ordem curricular, remetem para a existência de um aparente «desprezo» pedagógico da escola em relação à educação para os valores, o que não deixa de ter repercussões negativas quer para o desenvolvimento da própria escola quer para a formação moral e cívica dos alunos, uma vez que o papel da escola em matéria de educação para os valores (justiça social, solidariedade, ética na vida pública, respeito pelo ambiente, etc.) assume um carácter fundamental. Ao não realizar vários propósitos da educação para os valores, a escola angolana pode estar a condenar várias crianças e adolescentes a não desenvolverem capacidades para um convívio social mais adequado no campo das relações humanas e a desenvolverem no futuro, deformações sociais nos seus quadros de referência, enquanto cidadãos. Aliás, parafraseando Yves Bertrand e Paul Valois (1994: 32),

quando a organização educativa muda as práticas pedagógicas associadas às normas do campo político, que dependem do paradigma sociocultural dominante, contribui para a transformação radical da sociedade (...) a organização educativa cumpre, então, uma função de transformação societal. O que não significa que sozinha, ela, possa transformar a sociedade.

Atendendo, também, aos dados da investigação realizada no continente africano sobre o impacto da educação no suporte à democracia e na disposição para participar, tanto em contextos formais como não formais, em jovens como em adultos (e.g., Finkel & Ernest, 2005; Evans & Rose, 2012), a ênfase nesta dimensão parece essencial, mesmo admitindo que a construção da democracia também depende do papel de outras instituições sociais e políticas e das próprias elites (Finkel & Smith, 2011). Subscrevemos aqui a visão de Rui Canário (2003: 1), de que

é imperioso pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o dever colectivos. Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto.

Ora, isto também implica reconhecer o papel da escola como «sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir» (Canário, 2003: 1). Concordamos com esta perspetiva, pois, em nosso entender é necessário que a escola angolana forme alunos reflexivos, críticos, pensadores, alunos que saibam interpretar e compreender os desígnios da sociedade, mas que exijam que a sociedade vá ao encontro e promova os mesmos valores ensinados na escola. Em síntese, é este modelo de escola que se preocupa com uma formação assente na educação para os valores morais e cívicos que defendemos.

**Correspondência:** Instituto Superior de Serviço Social de Luanda, Via expressa, Avenida Fidel Castro Ruz (Viana-Cabulombo), Bairro Benfica, Município de Belas.  
Email: Ldovieira@hotmail.com

## Referências bibliográficas

- Althusser, Louis (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In Louis Althusser, *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 127-186). London: New Left Books.
- Bardin, Laurence (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertrand, Yves, & Valois, Paul (1994). *Paradigmas educacionais: Escolas e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bettencourt, Ana, & Brederode Santos, Maria Emília (1981). Papel da escola na formação democrática dos alunos. *Política educacional num contexto de crise e transformação social*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bettencourt, Ana Maria, & Marques, Ramiro (Eds.). (1987). *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*. Lisboa: GEP.
- Biraimah, Karen L. (2016). Moving beyond a destructive past to a decolonised and inclusive future: The role of ubuntu-style education in providing culturally relevant pedagogy for Namibia. *International Review of Education*, 62, 45-62.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (2003). Parar de transformar crianças e adolescentes em alunos. *Folhaonline*. Retrieved from <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u504.shtml>
- Castro, Maria João Leite (2003). A educação face ao mal. In Adalberto Dias de Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação* (pp. 159-185). Porto: Edições Afrontamento.
- Claude, Richard Pierre (2000). *Educação popular para os direitos humanos*. Lisboa: CIE/FCUL.
- Coimbra, Joaquim L., & Menezes, Isabel (2009). Society of individuals or community strength: Community psychology at risk in at risk societies. *Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy*, 9(2), 87-97.
- Cood, John A. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Educational Policy*, 3(3), 235-247.
- Correia, Adérito, & Sousa, Bornito (1996). *Angola, história constitucional*. Coimbra: Almedina.

- Cortesão, Luiza, & Cuale, João Cardoso (2011). School does not teach burying the dead: The complexity of cultural dialogue. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(1), 119-131. doi:10.1080/14681366.2011.548994
- Dicionário da Língua Portuguesa 2003-2016* (2003). Porto: Porto Editora.
- Delors, Jacques, Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savane, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (Eds.). (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa Editores.
- DEG/MED (2012). *Programa do ensino primário-6ª classe: Reforma Educativa*. Luanda: INIDE.
- Durkheim, Émile (2001). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés-Editora.
- Enslin, Penny, & Horsthemke, Kai (2004). Can ubuntu provide a model for citizenship education in African democracies?. *Comparative Education*, 40(4), 545-558.
- Enu, Donald B., & Esu, A. E. O. (2011). Re-engineering values education in Nigeria schools as catalyst for national development. *International Education Studies* 4(1), 147-153.
- Evans, Geoffrey, & Rose, Pauline (2012). Understanding education's influence on support for democracy in Sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies*, 48(4), 498-515.
- Figueiredo, Ilda (2001). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições Asa.
- Finkel, Steven Ernest, & Smith, Amy Erica A. (2011). Civic education, political discussion and the social transmission of democratic knowledge and values in a new democracy: The 2002 Kenya. *American Journal of Political Science*, 55(2), 413-435.
- Finkel, Steven Ernest, & Ernest, Howard R. (2005). Civic education in post-apartheid South Africa: Alternative paths to the development of political knowledge and democratic values. *Political Psychology*, 26(3), 333-364.
- Flick, Uwe (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, Uwe, & Barbour, Rosaline (2009). *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gomes, Aldónio (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomez, Maria Teresa (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Harber, Clive (2002). Education, democracy and poverty reduction in Africa. *Comparative Education* 38(3), 267-276.
- Lourenço, Martins Orlando (1996). Psicologia do desenvolvimento e educação para os valores: Que valores, que educação?. *Inovação*, 9, 333-347.
- MacIntyre, Alasdair (1984). *After virtue: A study in moral theory* (2nd ed). London: University of Notre Dame Press.
- Mitsuko Maeda (2009). Education and cultural hybridity: What cultural values should be imparted to students in Kenya?. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(3), 335-348.
- Markony, Mariana A., & Lakatos, Eva M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Marques, Ramiro (1998). *Ensinar valores: Teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- Martín-Baró, Ignácio (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 21(1), 7-27.
- MED (1986). *Relatório de balanço do trabalho realizado pelo grupo de diagnóstico do ministério da educação da república de Angola*. Luanda: Ministério da Educação.

- MED (1995). *Plano-quadro nacional da reconstrução do sistema educativo: 1995-2005*. Luanda: Ministério da Educação.
- MED (2003). *Currículo de formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário*. Luanda: INIDE.
- MED (2013). *Programa de educação moral e cívica – 7ª, 8ª, e 9ª classes: 1.º ciclo do ensino secundário*. Luanda: INIDE.
- Menezes, Isabel (2010). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: Mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros na participação social e cívica. In Sara Bahia & Guilhermina Lobato Miranda (Orgs.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 93-108). Lisboa: Relógio D'Água.
- Menezes, Isabel (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições Asa.
- Morin, Edgar (1993). *O paradigma perdido: A natureza humana*. Lisboa: Edições Europa-América.
- Morin, Edgar (2005). *O método VI: Ética*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Morgan, David L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nyamnjoh, Francis B. (2004). A relevant education for African development: Some epistemological considerations. *Africa Development XXIX*(1), 161-184.
- Peterson, Pedro Domingos (2003). *O professor do ensino básico: Perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, Fernando Cabral (1996). *A formação humana no projeto da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Popkewitz, Thomas S. (1994). Políticas, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista Educación, 305*, 103-137.
- Resende, José Manuel (2010). *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, Ana Bela, Caetano, Andreia, & Menezes, Isabel (2016). Citizenship education, educational policies and NGOs. *British Educational Research Journal, 42*(4), 543-728.
- Roldão, Maria do Céu (1992). A educação cívica nas áreas disciplinares do currículo formal: Uma dimensão esquecida?. In P. Bártolo Campos (Org.), *Formação pessoal e social* (pp. 105-110). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Solomons, Inez, & Fataar, Aslam (2011). A conceptual exploration of values education in the context of schooling in South Africa. *South African Journal of Education, 31*, 224-232.
- Stoer, Stephen Ronald (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tangwa, Godfrey B. (2011). Ethics in African education. In A. Bame Nsamenang & Thérèse Mungah Tchombé (Eds.), *Handbook of African educational theories and practices: A generative teacher education curriculum* (pp. 91-106). Bamenda: Press Universitaire D'Afrique.
- Touraine, Alain (1992). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Valente, Maria Odete (2006). A escola, sua missão e os seus valores. Paper presented at *Seminário Equidade e Educação: Prevenção de Riscos Educativos*. Retrieved from <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/751-equidade-na-educacao-prevencao-de-riscos-educativos>
- Valente, Maria Odete (1989). A educação para os valores. In *O ensino básico em Portugal* (pp. 133-172). Porto: Edições ASA.
- Vieira, Laurindo (2007). *Angola, a dimensão ideológica da educação: 1975-1992*. Luanda: Editorial Nzila.

## **Legislação**

*Lei de Bases do sistema Educativo*, de 27 de Agosto de 2009, que estabelece o quadro geral do sistema educativo.