



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE ENGENHARIA
ENGENHARIA DO AMBIENTE

Angola, a Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 2º Ciclo do Ensino Secundário

Dissertação de Mestrado apresentada a provas públicas para a obtenção do grau de mestre em
Lisboa, orientada por Professora Doutora Isabel Maria de Freitas Abreu dos Santos

Solange Helena Tchugunov Yengadi

**Lisboa
2024**

www.ulusofona.pt

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE ENGENHARIA

Angola, a Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento
Sustentável no 2º Ciclo do Ensino Secundário
VERSÃO FINAL

Solange Yengadi

Dissertação de Mestrado em Engenharia do Ambiente defendida por Solange Helena Tchugunov Yengadi em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 08/11/2024 perante júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 933/2024 com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Cândida Leonor Pinto Rocha

Vogais: Professora Doutora Maria Albertina Amantes Raposo (Instituto Politécnico de Beja) -
Arguente

Orientador: Professora Doutora Isabel Maria de Freitas Abreu dos Santos

Lisboa
2024

Epígrafe

*“A educação em si, é muito mais profunda do
que apenas ir à escola.”*

(Respondente 4a)

Dedicatória

A presente dissertação é um feito muito importante no meu percurso académico, na minha vida, e espero que assim seja no “meu país”.

Angola, é para ti! Sempre senti a necessidade de contribuir de alguma forma para o “meu país”, que no meio de tantas circunstâncias negativas e positivas, tanto me orgulho! É um começo, e espero que realmente o tenha feito!

A todos os Angolanos, os menos e os mais favorecidos. Todos podemos contribuir de alguma forma. A todas as pessoas que cruzaram o meu caminho pois aprendi muito, com pequenos e grandes, porque juntos fazemos parte de um todo, Angola!

Aos meus pais, que quase tanto como eu almejavam que atingisse este patamar! Por me terem dado o amor e a educação necessários para construir parte da pessoa que hoje sou e que serei no amanhã!

Dedico, de forma especial, ao Lubango, uma cidade que traduz paz e alegria só pelas lindas paisagens, onde cresci e passei bons momentos, que sem dúvida serviu como grande fonte de inspiração para mim!

Não podia deixar de realçar que foi muito gratificante voltar a minha cidade, depois de 2 anos distante, e sentir-me realmente em casa. O trabalho de campo com certeza foi a melhor parte deste longo percurso, recheado de muitas experiências e aprendizados!

Vivi grandes emoções e tive grandes inspirações!

Agradecimentos

A presente dissertação representa o final de um grande objetivo académico a que me propus e, certamente, o princípio de outros. Não seria possível a sua concretização, se não tivesse a ajuda de diversas pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a sua realização. Por esta razão desejo exprimir os meus agradecimentos:

A Deus, pois sem Ele nada existe.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Isabel Maria de Freitas Abreu dos Santos, a quem nutro grande admiração! Obrigada pela aceitação, disponibilidade, sugestões, críticas e motivação. Pela boa disposição e confiança demonstrada, pautando sempre pela minha liberdade de ação. Pelos elogios (e não foram poucos), e pelo impulso de me fazer acreditar cada vez mais de que seria algo grandioso.

À minha família, a minha mãe (Elena Yengadi), aos meus irmãos (Jerónimo e Hernani Yengadi e Eliel de Almeida), pelo amor, apoio, incentivo recebido ao longo destes todos anos.

Ao meu querido pai (Sebastião Yengadi), a quem não faltam elogios, inclusive pela população do Lubango, onde representa uma grande figura baseada na humildade, e que foi chave muito importante no terreno para concretização dos inquéritos. Não poderia esquecer-me do meu tio do coração (Eduardo Baptista) pela incansável luta para a concretização das entrevistas em Luanda, pelo incentivo e apoio, assim como da linda família que sempre me recebeu e apoiou!

Aos meus queridos amigos, pela manifestação de amizade e encorajamento que sempre demonstraram o meu muito obrigada, pois foi extremamente importante para mim!

Por último e muito importante, a todos os participantes dos inquéritos por questionário e entrevistas, aos diretores, coordenadores, professores, alunos e entidades governamentais e não governamentais, e a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho e serviram de inspiração, pois sem eles não seria possível alcançar este objetivo.

A todos o meu profundo agradecimento!

Resumo

Em 2015, foi definida a Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (17ODS), nas dimensões ambientais, económicas e sociais, e uma visão de um futuro mais próspero e equitativo, de paz, justiça e instituições eficazes nas sociedades do mundo. O ODS4- Educação de Qualidade é imprescindível na preparação dos indivíduos neste processo, através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Angola ratificou a Agenda 2030 e apresenta um significativo crescimento populacional, estimando que se ultrapassem os 36 milhões de habitantes em 2025, em que 33% (12 milhões) da população se encontra em idade escolar (5-18 anos).

O objetivo do presente trabalho é o de analisar o estado da EDS no 2º ciclo do ensino secundário angolano, e identificar os fatores determinantes para o seu sucesso, fundamentada na Agenda 2030 e em especial no ODS4- Educação de Qualidade.

A metodologia de investigação é suportada na análise documental e bibliográfica de literatura científica, documentação e regulamentação do país, e na recolha (in loco) e análise de perceções e visões de 259 intervenientes no processo de educação, através de inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista a professores, alunos e Atores-Chave.

Os principais resultados, suportados nas visões e perceções recolhidas, fundamentam e permitem inferir que a EDS está presente a um nível superficial no 2º ciclo do ensino secundário. Os principais Fatores-Chave para o sucesso da EDS relacionam-se com o desempenho dos órgãos do Governo (responsáveis da gestão e regulamentação das políticas da educação); currículos (determinante na seleção de áreas, conteúdos escolares e formação do aluno no contexto formal da educação); professores (principais veículos de transmissão de informação); alunos (principais intervenientes da aprendizagem e transformação da informação em conhecimento); e práticas de monitorização (processo contínuo de controlo e auscultação para a melhoria contínua do sistema de educação).

O sucesso da EDS em Angola poderá ser comprometido pela concretização efetiva do ODS4, que por sua vez, se encontra fortemente interligada com 5 dos 17ODS: ODS1- Erradicação da Pobreza, ODS2 - Erradicação da Fome, ODS3- Saúde de Qualidade, ODS6- Acesso a Água Potável e Saneamento, e o 17ODS- Parcerias para a implementação dos ODS.

A EDS para ter eficácia na sua implementação no sistema de educação em Angola, deve incorporar-se na cultura, e ser capaz de gerar um caminho para capacitar as pessoas, num percurso que integra o individual e o coletivo, e que procura o equilíbrio de um mundo mais justo, equitativo e sustentável para todos.

Palavras-chave: Angola; Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); Educação de Qualidade (ODS4); Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Perceções e Visões; Cultura.

Abstract

In 2015, the 2030 Agenda and the 17 Sustainable Development Goals (17SDGs) were defined, in the environmental, economic and social dimensions, and a vision of a more prosperous and equitable future, of peace, justice and effective institutions in the world's societies. SDG4 - Quality Education is essential in preparing individuals for this process, through Education for Sustainable Development (ESD). Angola has ratified the 2030 Agenda and is experiencing significant population growth, estimated to exceed 36 million inhabitants in 2025, with 33% (12 million) of the population being of school age (5-18 years old).

The objective of this work is to analyze the state of ESD in the 2nd cycle of Angolan secondary education, and identify the determining factors for its success, based on the 2030 Agenda and in particular on SDG4 - Quality Education.

The research methodology is supported by documentary and bibliographical analysis of scientific literature, documentation and regulations in the country, and by the collection (on site) and analysis of perceptions and views of 259 participants in the education process, through questionnaire surveys and interview surveys with teachers, students and Key Actors.

The main results, supported by the visions and perceptions collected, substantiate and allow to infer that ESD is present at a superficial level in the 2nd cycle of secondary education. The main Key Factors for the success of ESD relate to the performance of government bodies (responsible for the management and regulation of education policies); curricula (determining the selection of areas, school content and student training in the formal educational context); teachers (main vehicles for transmitting information); students (main actors in learning and transforming information into knowledge); and monitoring practices (continuous process of control and consultation for the continuous improvement of the education system).

The success of ESD in Angola could be compromised by the effective implementation of SDG4, which in turn is strongly interconnected with 5 of the 17SDGs: SDG1- Eradication of poverty, SDG2 - Eradication of Hunger, SDG3- Quality Health, SDG6- Access to Drinking Water and Sanitation, and 17SDG- Partnerships for the implementation of the SDGs.

For ESD to be effective in its implementation in the education system in Angola, it must be incorporated into the culture, and be capable of generating a path to empower people, on a route that integrates the individual and the collective, and that seeks a balance of a fairer, more equitable and sustainable world for everyone.

Keywords: Angola; Education for Sustainable Development (EDS); Quality Education (SDG4); Sustainable Development Goals (SDGs); Perceptions and Visions; Culture.

Abreviaturas, siglas e símbolos

EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ELP	Estratégia à Longo Prazo
ENTS	Estratégia Nacional de Transição Suave
IBEP	Inquérito de Bem-Estar à População
IISMS	Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde
INACUA	Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular
INE	Instituto Nacional de Estatística
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
IPM-A	Índice de Pobreza Multidimensional de Angola
IPM-M	Índice de Pobreza Multidimensional nos Municípios de Angola
MED	Ministério da Educação
OADS	Aprendizagem do Desenvolvimento sustentável
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
17ODS	17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPHI	<i>Oxford Poverty and Human Development Initiative</i> (Iniciativa de Pobreza e Desenvolvimento Humano de Oxford)
PDN	Plano de Desenvolvimento Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PMA	Países Menos Avançados
PNUD	Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRM	País de Rendimento Médio
RNV	Relatório Nacional Voluntário

Índice Geral

.....	1
EPIGRAFE	3
DEDICATÓRIA	4
AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS	8
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	17
1. ENQUADRAMENTO GERAL	18
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	21
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	24
1. SISTEMA DE EDUCAÇÃO EM ANGOLA	24
1.1 <i>Estrutura do Sistema de Educação em Angola</i>	26
1.2 <i>Subsistema do Ensino Geral</i>	26
1.2.1 <i>Ensino Primário</i>	27
1.2.2 <i>Ensino Secundário</i>	27
1º Ciclo do Ensino Secundário	27
2º Ciclo do Ensino Secundário	28
1.3 <i>Estrutura do Plano Curricular do 2º Ciclo do Secundário em Angola</i>	28
1.4 <i>Atualização e Adequação Curricular em Angola</i>	29
2. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	32
<i>Dimensões do Desenvolvimento Sustentável</i>	33
3. A CULTURA COMO FATOR INFLUENCIADOR PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	35
4. AGENDA 2030 E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	37
<i>Dimensões dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável</i>	39
5. OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM ANGOLA	40
5.1 <i>Erradicar a Pobreza (ODS1)</i>	42
5.2 <i>Erradicar a Fome (ODS2)</i>	47
5.3 <i>Saúde de Qualidade (ODS3)</i>	50
5.4 <i>Educação de Qualidade (ODS4)</i>	54
5.5 <i>Água Potável e Saneamento (ODS6)</i>	57
5.6 <i>Parcerias para Implementação dos Objetivos (17ODS)</i>	60
6. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	61
CAPÍTULO III- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	63
1. SÍNTESE METODOLÓGICA	63
2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	70
3. INQUÉRITOS	72
3.1 <i>Inquéritos por Questionário</i>	73
3.2 <i>Inquéritos por Entrevista</i>	75
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	77
1. INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO À COMUNIDADE ESCOLAR	77
1.1 <i>Caracterização da Amostra</i>	77
1.2 <i>Instituições de Ensino e Comunidade</i>	80
Transporte Escolar	80
Poupança de Água	84
Eficiência Energética	87
Gestão de Resíduos	91
1.2.1 <i>Desenvolvimento Sustentável</i>	97
Ambiente	99

Cultura	100
Temas abordados no âmbito escolar	105
Importância de temas relacionados com o Desenvolvimento Sustentável	110
Atividades extracurriculares	112
Atividades fora do âmbito escolar	115
Contribuição individual para o Desenvolvimento Sustentável.....	118
1.1.1 Agenda 2030 e os 17ODS.....	120
2. INQUÉRITOS POR ENTREVISTA A ATORES-CHAVE.....	124
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	141
1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	141
1.1 Transporte.....	141
1.2 Poupança de Água.....	143
1.3 Eficiência Energética.....	144
1.4 Gestão de Resíduos	146
2. O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	150
2.1 Ambiente.....	153
2.2 Cultura	153
2.3 Temas abordados no âmbito escolar.....	155
2.4 Importância de temas relacionados com o desenvolvimento sustentável	158
2.5 Atividades extracurriculares.....	159
2.6 Atividades fora do âmbito escolar	162
2.7 Contribuição individual para o desenvolvimento sustentável.....	162
3. A AGENDA 2030 E OS 17 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (17ODS)	164
3.1 Educação de Qualidade (ODS4)	168
3.1.1 Acesso à educação formal.....	170
3.1.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável.....	172
4. ACESSO À INFORMAÇÃO E PARCERIAS ENTRE AS DIFERENTES ENTIDADES.....	173
5. VISÕES E PERCEÇÕES.....	178
CAPÍTULO VI – ANÁLISE CRÍTICA	186
1. ESTAREMOS TODOS A CONTRIBUIR PARA A AGENDA 2030 E OS 17ODS?	186
2. FATORES-CHAVE PARA O SUCESSO DO ODS4-EDUCAÇÃO DE QUALIDADE DA AGENDA 2030	190
3. FATORES-CHAVE PARA O SUCESSO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM ANGOLA.....	195
CONCLUSÃO	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
APÊNDICE	I
ANEXOS	XV

Índice de Tabelas

Tabela 1- Estrutura do sistema de educação em Angola. (Fonte: adaptado da Lei de Bases do Sistema de Educação).	26
Tabela 2- Estrutura do subsistema do ensino geral (Fonte: adaptado da Lei de Bases do Sistema de Educação).	28
Tabela 3- Disciplinas do 2º ciclo do ensino geral pelas áreas de conhecimento de CFB e CEJ (Fonte: adaptado de INIDE, 2023, p.12).	29
Tabela 4- Caracterização das dimensões contempladas pelo INACUA (Fonte: adaptado de INIDE-MED, 2019, p.20-21).	30
Tabela 5- Inquérito por questionário. Caracterização dos respondentes e datas de realização na instituição pública.	74
Tabela 6- Inquérito por questionário. Caracterização dos respondentes e datas de realização na instituição privada.	75
Tabela 7- Inquérito por entrevista. Caracterização dos Atores-Chave e datas de realização.	75
Tabela 8- Apresentação dos resultados das entrevistas à Atores-Chave.	125

Índice de Figuras

Figura 1- Limites e divisão administrativa de Angola, com enfoque nas províncias de Luanda e Huíla.	20
Figura 2- Objetivos do Desenvolvimento sustentável, Agenda 2030 (Fonte: United Nations, 2021d).	38
Figura 3- As 5 dimensões dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Fonte: BCSD, 2022).	39
Figura 4- ODS1- Erradicar a Pobreza. (Fonte: United Nations, 2021d)	43
Figura 5- ODS2- Erradicar a Fome. (Fonte: United Nations, 2021d)	47
Figura 6- ODS3- Saúde de Qualidade. (Fonte: United Nations, 2021d)	50
Figura 7- ODS4-Educação de Qualidade. (Fonte: United Nations, 2021d)	54
Figura 8- ODS6-Água Potável e Saneamento. (Fonte: United Nations, 2021d)	58
Figura 9- ODS17-Parcerias para Implementação dos Objetivos. (Fonte: United Nations, 2021d)	60
Figura 10- Instituição pública: alunos do 2º ciclo do ensino secundário na realização dos inquéritos por questionário (Angola, Huíla-Lubango).	74
Figura 11- Instituição privada: alunos do 2º ciclo do ensino secundário na realização dos inquéritos por questionário (Angola, Huíla-Lubango).	74
Figura 12- Instituição pública: caracterização dos professores por género.	78
Figura 13- Instituição pública: caracterização dos professores por idade.	78
Figura 14- Instituição pública: caracterização dos professores por área de conhecimento.	78
Figura 15- Instituição pública: caracterização dos professores por classe.	78
Figura 16- Instituição pública: caracterização dos alunos por género.	78
Figura 17- Instituição pública: caracterização dos alunos por área de conhecimento.	78
Figura 18- Instituição pública: caracterização dos alunos por classe.	79
Figura 19- Instituição pública: caracterização dos alunos da 10ª classe por idade.	79
Figura 20- Instituição pública: caracterização dos alunos da 11ª classe por idade.	79
Figura 21- Instituição pública: caracterização dos alunos da 12ª classe por idade.	79
Figura 22- Instituição privada: caracterização dos alunos por género.	79
Figura 23- Instituição privada: caracterização dos alunos por área do conhecimento.	79
Figura 24- Instituição privada: caracterização dos alunos por classe.	80
Figura 25- Instituição privada: caracterização dos alunos da 10ª classe por idade.	80
Figura 26- Instituição privada: caracterização dos alunos da 11ª classe por idade.	80
Figura 27- Instituição privada: caracterização dos alunos da 12ª classe por idade.	80
Figura 28- Instituição pública: perceção dos professores em relação a existência e transporte escolar na instituição.	81
Figura 29- Instituição pública: perceção dos alunos em relação a existência de transporte escolar na instituição.	81
Figura 30- Instituição pública: meio de deslocação usado pelos professores no trajeto para a instituição.	81
Figura 31- Instituição pública: meio de deslocação usado pelos alunos no trajeto para a instituição.	81
Figura 32- Instituição pública: perceção dos professores sobre a distância de casa à instituição.	82
Figura 33- Instituição pública: perceção dos alunos sobre a distância de casa à instituição.	82
Figura 34- Instituição pública: tempo percorrido pela maioria dos professores no trajeto à instituição.	82
Figura 35- Instituição pública: tempo percorrido pela maioria dos alunos no trajeto à instituição.	82
Figura 36- Instituição pública: meio de deslocação usado pela maioria dos professores no trajeto para a instituição.	82
Figura 37- Instituição pública: meio de deslocação usado pela maioria dos alunos no trajeto para a instituição.	82
Figura 38- Instituição privada: perceção dos alunos em relação a existência de transporte escolar na instituição.	83
Figura 39- Instituição privada: meio de deslocação usado pela maioria dos alunos no trajeto para a instituição.	83
Figura 40- Instituição privada: perceção dos alunos sobre a distância de casa à instituição.	83
Figura 41- Instituição privada: tempo percorrido pela maioria dos alunos no trajeto à instituição.	83

Figura 42- Instituição privada: meio de deslocação usado pelos alunos no trajeto para a instituição. .	83
Figura 43- Instituição pública: perceção dos professores sobre a existência de medidas de poupança de água na instituição.....	84
Figura 44- Instituição pública: medidas de poupança de água identificadas como existentes pelos professores.....	84
Figura 45- Instituição pública: perceção dos alunos sobre a existência de medidas de poupança de água na instituição.	84
Figura 46- Instituição pública: medidas de poupança de água identificadas como existentes pelos alunos.	84
Figura 47- Instituição privada: perceção dos alunos sobre a existência de medidas de poupança de água na instituição.....	85
Figura 48- Instituição privada: medidas de poupança de água apontadas como existentes pelos alunos	85
Figura 49- Instituição pública: perceção dos professores sobre soluções de gestão da água a nível do país.	85
Figura 50- Instituição pública: perceção dos alunos sobre soluções de gestão da água a nível do país.....	86
Figura 51- Instituição privada: perceção dos alunos sobre soluções de gestão da água a nível do país.	87
Figura 52- Instituição pública: perceção dos professores sobre a existência de medidas de eficiência energética na instituição.	88
Figura 53- Instituição pública: medidas de eficiência energética apontadas como existentes pelos professores.....	88
Figura 54- Instituição pública: perceção dos alunos sobre a existência de medidas de eficiência energética na instituição.	88
Figura 55- Instituição pública: medidas de eficiência energética apontadas como existentes pelos alunos.	88
Figura 56- Instituição privada: perceção dos alunos sobre a existência de medidas de eficiência energética na instituição.	89
Figura 57- Instituição privada: medidas de eficiência energética apontadas como existentes pelos alunos.	89
Figura 58- Instituição pública: perceções dos professores sobre soluções de eficiência energética a nível do país.	89
Figura 59- Instituição pública: perceções dos alunos sobre soluções de eficiência energética a nível do país.	90
Figura 60- Instituição privada: perceções dos alunos sobre soluções de eficiência energética a nível do país.	91
Figura 61- Instituição pública: perceção dos professores sobre a existência de separação de resíduos na instituição.	92
Figura 62- Instituição pública: perceção dos professores sobre o tipo de resíduos separados na instituição.	92
Figura 63- Instituição pública: perceção dos alunos sobre a existência de separação de resíduos na instituição.	92
Figura 64- Instituição pública: perceção dos alunos sobre o tipo de resíduos separados na instituição.	92
Figura 65- Instituição privada: perceção dos alunos sobre a existência de separação de resíduos na instituição.	92
Figura 66- Instituição privada: perceção dos alunos sobre o tipo de resíduos separados na instituição.	92
Figura 67- Instituição pública: perceção dos professores sobre o destino final dos resíduos da instituição/ cidade.....	93
Figura 68- Instituição pública: identificação do destino final dos resíduos da instituição/ cidade pelos professores.....	93
Figura 69- Instituição pública: perceção dos alunos sobre o destino final dos resíduos da instituição/ cidade.	93

Figura 70- Instituição pública: identificação do destino final dos resíduos da instituição/ cidade pelos alunos.	93
Figura 71- Instituição privada: perceção dos alunos sobre o destino final dos resíduos da instituição/ cidade.	93
Figura 72- Instituição privada: identificação do destino final dos resíduos da instituição/ cidade pelos alunos.	93
Figura 73- Instituição pública: perceção dos professores sobre soluções de gestão de resíduos a nível do país.	94
Figura 74- Instituição pública: perceção dos alunos sobre soluções de gestão de resíduos a nível do país.	95
Figura 75- Instituição privada: perceção dos alunos sobre soluções de gestão de resíduos a nível do país.	96
Figura 76- Instituição pública: professores que já ouviram falar do conceito desenvolvimento sustentável.	97
Figura 77- Instituição pública: definição de desenvolvimento sustentável na perspetiva dos professores.	97
Figura 78- Instituição pública: alunos que já ouviram falar do conceito desenvolvimento sustentável.	98
Figura 79- Instituição pública: definição de desenvolvimento sustentável na perspetiva dos alunos.	98
Figura 80- Instituição privada: alunos que já ouviram falar do conceito de desenvolvimento sustentável.	99
Figura 81- Instituição privada: definição de desenvolvimento sustentável na perspetiva dos alunos.	99
Figura 82- Instituição pública: definição de ambiente na perspetiva dos professores.	99
Figura 83- Instituição pública: definição de ambiente na perspetiva dos alunos.	100
Figura 84- Instituição privada: definição de ambiente na perspetiva dos alunos.	100
Figura 85- Instituição pública: definição de cultura na perspetiva dos professores.	101
Figura 86- Instituição pública: definição de cultura na perspetiva dos alunos.	101
Figura 87- Instituição privada: definição de cultura na perspetiva dos alunos.	102
Figura 88- Instituição pública: perspetiva dos professores em relação a cultura como um instrumento sustentável.	102
Figura 89- Instituição pública: perspetiva dos professores em relação a forma/ cenário em que a cultura se constitui um instrumento sustentável.	103
Figura 90- Instituição pública: perspetiva dos alunos em relação a cultura como um instrumento sustentável.	103
Figura 91- Instituição pública: perspetiva dos alunos em relação a forma/ cenário em que a cultura se constitui um instrumento sustentável.	104
Figura 92- Instituição privada: perspetiva dos alunos em relação a cultura como um instrumento sustentável.	104
Figura 93- Instituição privada: perspetiva dos alunos em relação a forma/ cenário em que a cultura se constitui um instrumento sustentável.	105
Figura 94- Instituição pública: temas abordados pelos professores no âmbito escolar.	105
Figura 95- Instituição pública: temas abordados pelos alunos no âmbito escolar.	106
Figura 96- Instituição privada: temas abordados pelos alunos no âmbito escolar.	106
Figura 97- Instituição pública: professores familiarizados com o tema alterações climáticas.	107
Figura 98- Instituição pública: alunos familiarizados com o tema alterações climáticas.	107
Figura 99- Instituição privada: alunos familiarizados com o tema alterações climáticas.	107
Figura 100- Instituição pública: definição de alterações climáticas na perspetiva dos professores.	107
Figura 101- Instituição pública: definição de alterações climáticas na perspetiva dos alunos.	108
Figura 102- Instituição privada: definição de alterações climáticas na perspetiva dos alunos.	108
Figura 103- Instituição pública: preferências de temas relacionados ao ambiente/ desenvolvimento sustentável por parte dos professores para abordagem a nível curricular.	109
Figura 104- Instituição pública: preferências de temas relacionados ao ambiente/ desenvolvimento sustentável por parte dos alunos para abordagem a nível curricular.	109

Figura 105- Instituição privada: preferências de temas relacionados ao ambiente/ desenvolvimento sustentável por parte dos alunos para abordagem a nível curricular.	110
Figura 106- Instituição pública: percepção dos professores sobre a importância da abordagem de temas relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável.	110
Figura 107- Instituição pública: percepção dos alunos sobre a importância da abordagem de temas relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável.	111
Figura 108- Instituição privada: percepção dos alunos sobre a importância da abordagem de temas relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável.	112
Figura 109- Instituição pública: participação dos professores em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável em conjunto com os seus alunos na instituição.	113
Figura 110- Instituição pública: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável que os professores participaram em conjunto com os alunos na instituição.	113
Figura 111- Instituição pública: participação dos alunos em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável na instituição.	113
Figura 112- Instituição pública: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável que os alunos participaram na instituição.	113
Figura 113- Instituição privada: participação dos alunos em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável na instituição.	114
Figura 114- Instituição privada: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável que os alunos participaram na instituição.	114
Figura 115- Instituição pública: preferência dos professores no âmbito de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável.	114
Figura 116- Instituição pública: preferência dos alunos no âmbito de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável.	115
Figura 117- Instituição privada: preferência dos alunos no âmbito de atividades extracurriculares relacionadas ao Ambiente/ desenvolvimento sustentável.	115
Figura 118- Instituição pública: participação dos professores em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora da instituição.	116
Figura 119- Instituição pública: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao Ambiente/ desenvolvimento sustentável que os alunos participaram fora da instituição.	116
Figura 120- Instituição pública: participação dos alunos em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora da instituição.	116
Figura 121- Instituição pública: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável que os alunos participaram fora da instituição.	116
Figura 122- Instituição privada: participação dos alunos em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora da instituição.	117
Figura 123- Instituição privada: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável que os alunos participaram fora da instituição.	117
Figura 124- Instituição pública: motivos que levaram os professores a não participarem em atividades relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora do âmbito escolar.	117
Figura 125- Instituição pública: motivos que levaram os alunos a não participarem em atividades relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora do âmbito escolar.	117
Figura 126- Instituição privada: motivos que levaram os alunos a não participarem em atividades relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora do âmbito escolar.	118
Figura 127- Instituição pública: contributo individual relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável na perspetiva dos professores.	118
Figura 128- Instituição pública: contributo individual relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável na perspetiva dos alunos.	119
Figura 129- Instituição privada: contributo individual relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável na perspetiva dos alunos.	119
Figura 130- Instituição pública: professores familiarizados com a Agenda 2030.	120
Figura 131- Instituição pública: professores familiarizados com os 17ODS.	120

Figura 132- Instituição pública: alunos familiarizados com a Agenda 2030.	120
Figura 133- Instituição pública: alunos familiarizados com os 17ODS.	120
Figura 134- Instituição privada: alunos familiarizados com a Agenda 2030.	121
Figura 135- Instituição privada: alunos familiarizados com os 17ODS.	121
Figura 136- Instituição pública: perceção dos professores sobre o âmbito da Agenda 2030.	121
Figura 137- Instituição pública: perceção dos alunos sobre o âmbito da Agenda 2030.	122
Figura 138- Instituição privada: perceção dos alunos sobre o âmbito da Agenda 2030.	122
Figura 139- Instituição pública: caracterização dos 17ODS pelos professores.	123
Figura 140- Instituição pública: caracterização dos 17ODS pelos alunos.	123
Figura 141- Instituição privada: caracterização dos 17ODS pelos alunos.	124
Figura 142- Instituição privada: objetos concebidos a partir da reutilização de materiais (resíduos).	147
Figura 143- Definição de desenvolvimento sustentável pelos respondentes do inquérito por questionário que já ouviram falar à respeito do tema.	150
Figura 144- Perceções dos respondentes do inquérito por questionário em relação ao âmbito da Agenda 2030.	165
Figura 145- Perceções dos respondentes do inquérito por questionário em relação ao âmbito dos ODS.	167
Figura 146- Respondentes do inquérito por questionário que não têm conhecimento sobre os conceitos de desenvolvimento sustentável, Agenda 2030 e 17ODS.	186
Figura 147- Percurso para a contextualização da Agenda 2030.	187
Figura 148- Fatores-Chave para o sucesso do ODS4- Educação de Qualidade em Angola.	190
Figura 149- Rapariga (10 anos de idade) com o seu irmão mais novo (2 anos de idade), na entrada principal da instituição privada na cidade do Lubango, província da Huíla (21/10/2021).	192
Figura 150- Rapaz (7 anos de idade), no recinto do parque de estacionamento onde foi realizado um dos inquéritos por entrevista na cidade do Lubango, província da Huíla (20/10/2021).	192
Figura 151- Fatores-Chave para o sucesso da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).	195

Capítulo I – Introdução

No ano de 2015, foi definida a Agenda 2030 pela Organização das Nações Unidas (ONU), onde foram aprovados os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (17ODS) com uma abordagem para as várias dimensões sociais, económicas e ambientais do desenvolvimento sustentável (United Nations, 2022a).

Com o surgimento da pandemia do Covid-19, a “realidade” do cumprimento desta agenda ficou comprometida, devido aos tremendos efeitos negativos causados a nível mundial, e maioritariamente nos grupos mais vulneráveis, os países subdesenvolvidos e em vias de desenvolvimento, incluindo Angola, que faz parte da categoria dos PMA (País Menos Avançado).

Em Angola, particularmente, verificou-se um reforço da desigualdade social e a legitimação de um crescimento económico insustentável, em detrimento de direitos, democracia e proteção ambiental. As escolhas políticas também determinam uma grande parte dos resultados que se tem observado, e que são fatores determinantes para a confiança do povo no Governo. Foi assim concedido pela Assembleia Geral da ONU, uma extensão do período de preparação para a graduação de Angola da categoria de País Menos Avançado (PMA) para o estatuto de País de Rendimento Médio (PRM), ficando prevista para o ano de 2024 devido à concentração da economia do país em poucos setores, destacando-se o setor petrolífero, que contribui com cerca de 93% das exportações do país (United Nations, 2021a).

De acordo com as informações do Jornal de Angola (2023), foi anunciado na 2ª Comissão da Assembleia-Geral da ONU, a inelegibilidade do país para a graduação no tempo previsto, devido à “instabilidade dos preços do petróleo, recuperação parcial da depreciação da moeda, assim como os desafios macroeconómicos e estruturais que continuam a dificultar o desenvolvimento económico e social de Angola” (United Nations, 2021a & 2021b). Com a queda elevada do preço do petróleo no país, as exportações reduziram em 1/3 no período de 2010-2019, fazendo com que Angola fosse considerada “aquém das expectativas” na sequência do anterior Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN 2013-2017), e também pela crise global gerada pelo Covid-19, que continuam a perturbar o percurso rumo ao desenvolvimento sustentável (United Nations, 2021b). Deste modo, Angola continua a beneficiar dos apoios prestados aos PMA, sobretudo ao fundo específico de financiamento direcionado a esses países face à adaptação às alterações climáticas (United Nations, 2021b).

O país conta com a Estratégia Nacional de Transição Suave (ENTS), apoiada pelo sistema das Nações Unidas em cooperação com parceiros de várias frentes, e também com o

novo Plano de Desenvolvimento Nacional ¹ (PDN 2023-2027), com implementação de procedimentos assumidos na Estratégia de Longo Prazo (ELP) “Angola 2050”, com abrangência nacional, setorial e provincial, também alinhada com os compromissos internacionais servindo de âncora para apoio do Governo de Angola na promoção do trabalho setorial dos 17ODS da Agenda 2030 (PDN, 2018, p.10; United Nations, 2021a; United Nations, 2021b).

Existem desafios significativos a serem ultrapassados a nível global e local, para garantir o acesso equitativo e de qualidade das populações ao desenvolvimento sustentável com base na Agenda 2030 e nos 17ODS (INE – Luanda, Angola, 2020, p.10).

O desenvolvimento sustentável tem um carácter amplo, definindo dimensões de igual importância - ambiental, económica e social. No entanto, é necessário enquadrar a dimensão cultural determinante para o sucesso do desenvolvimento sustentável. As dimensões social e cultural, apresentam uma fraca associação com o desenvolvimento sustentável podendo comprometê-lo devido à insuficiência e/ou falta de informação, instrução, recursos, meios programas e políticas junto das comunidades.

Por esse motivo pretende-se ao longo da presente dissertação, trazer à tona também o carácter social e cultural, por este englobar muito mais do que o cuidado com o ambiente e o desenvolvimento económico. O desenvolvimento sustentável, de carácter inclusivo, de forma a não excluir ninguém, requer um encontro entre as necessidades básicas de todos de acordo com a sua cultura, e ambiciona proporcionar a todos oportunidades de cumprir as suas aspirações para uma melhor qualidade de vida, e isto implica ter saúde, educação, emprego, segurança, entre outros, sendo para tal necessário reunir esforços significativos em todas estas dimensões incluindo a cultural.

1. Enquadramento Geral

Angola situa-se na costa sudoeste de África, sendo o sexto país de maior dimensão do continente com 1 246 700 km². A moeda oficial é o Kwanza, e a língua oficial o português, para além de diversos dialetos² como Kikongo, Kimbundo, Tchokwe, Umbundo, Mbunda, Kwanyama, Nhaneca, Fiote e Nganguela, um país multiétnico e multicultural (Portal Oficial do Governo de Angola, 2024).

¹ É uma constituição do planeamento de médio prazo realizado no âmbito do Sistema Nacional de Planeamento em vigor (Lei nº 1/11 de 14 de janeiro), visa a promoção do desenvolvimento socioeconómico e territorial do país, com implementação e monitorização de estratégias assumidas na ELP “Angola 2050”, de forma a assegurar o alinhamento e a coerência entre os instrumentos de planeamento de médio e longo prazo, e assegurar a constante progressão do País (PDN 2023- 2027, p. 7).

² Variedade de línguas nacionais por região.

É um país muito rico em recursos florestais, hídricos e minerais. De acordo com o Portal Oficial do Governo de Angola (2024), estima-se ter 35 dos 45 minerais mais importantes no comércio mundial, e abundância principalmente a nível de petróleo, gás natural, diamante, fosfatos, substâncias betuminosas, ferro, cobre, magnésio, ouro e rochas ornamentais. Possui também uma fauna rica e diversificada e uma economia essencialmente dependente do petróleo. Apresenta grande disparidade entre a riqueza e a pobreza, maior concentração de renda em uma pequena parcela de classes, e a extrema pobreza na maioria das classes trabalhadoras (Caneca et al., 2021, n.p).

De acordo com as projeções do INE, Angola tem demonstrado um significativo crescimento populacional ao longo dos anos, contando com cerca de 35 121 734 habitantes em 2024 e estimando que ultrapassem os 36 000 000 habitantes em 2025, o que compromete o acesso da população aos serviços e recursos, pela dificuldade do acompanhamento das infraestruturas com este crescimento (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2016, p.27). A população está distribuída em cerca de 62,3% em áreas urbanas e cerca de 37,7% em áreas rurais (PDN 2018-2022, p.35).

Este cenário de crescimento é visualizado de igual forma para a população em idade escolar (5-18 anos) no país, que de acordo com o cenário tendencial³ do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação “Educar Angola 2025” para o período de 2015-2025, e atual “Educar Angola 2030” para o período 2017-2030, estima ser cerca de 11 978 702 habitantes em idade escolar em 2024, e cerca de 12 479 468 em 2025. Este crescimento representa um acréscimo de 56% e 63% para os anos de 2024 e 2025 respetivamente, relativamente ao ano de 2014, na altura com 7 676 243 de habitantes em idade escolar, quando realizado o primeiro censo após a Independência de Angola em 1975. Todos estes valores serão apurados pelo novo Recenseamento Geral da População e Habitação em Angola, vulgo Censo 2024.

A Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola, contempla no artigo 12º a alteração da escolaridade obrigatória da 6ª para a 9ª classe (I ciclo do ensino secundário) desde o ano de 2016, e garante no artigo 12º a gratuidade apenas da 1ª a 6ª classe (ensino primário) nas instituições públicas desde o ano de 2020.

Angola é limitada a Norte e a Nordeste pela República Democrática do Congo, a Leste pela Zâmbia, a Sul pela República da Namíbia e a Oeste pelo Oceano Atlântico. É constituída por 18 províncias, 164 municípios repartidos em 518 comunas (Portal Oficial do Governo de

³ Igualmente chamado de extrapolação, representa as tendências observadas no período de 2012 a 2014 e ajustadas linearmente até o ano de 2023.

Angola, 2024). Pode-se verificar na Figura 1 os limites e divisão administrativa de Angola, com enfoque nas províncias de Luanda (por ser a capital do país) e Huíla (pela importância regional) onde foram realizadas as entrevistas e questionários da presente dissertação.

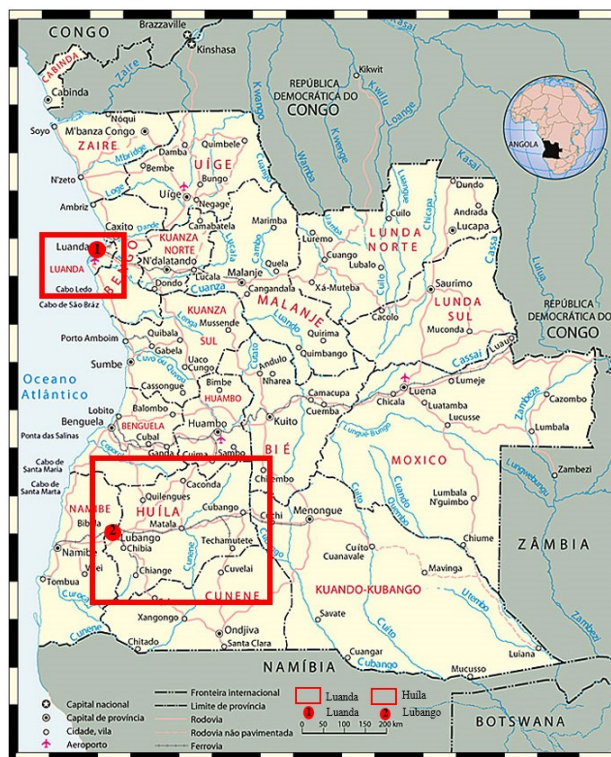


Figura 1- Limites e divisão administrativa de Angola, com enfoque nas províncias de Luanda e Huíla.
(Fonte: adaptado de Embaixada da República de Angola, 2014)

A maior parte da população está concentrada na capital do país, Luanda, que detém cerca de 27,1% da população, mais de $\frac{1}{4}$ da população do país, e de seguida na província da Huíla, com cerca de 9,7% da população, concentrando ambas 36,8% da população do país (INE – Luanda, Angola, 2020, p.33).

Luanda é a menor província do país, apresenta uma extensão de 18 826 Km² de área, e é constituída por 9 municípios, nomeadamente: Icolo-e-Bengo, Luanda, Quiçama, Cacuaco, Cazenga, Viana, Belas, Kilamba Kiaxi e Talatona. É o principal centro financeiro, comercial e económico de Angola, responsável por 90% do Produto Interno Bruto (PIB) do país; é caracterizada maioritariamente pelo setor terciário, com indústrias transformadoras diversificadas de alimentos processados, bebidas, têxteis, cimentos, plástico, metal, cigarros e outros, por refinação de petróleo, construção civil e exportações de petróleo, diamantes, café algodão, açúcar, ferro e sal (União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa [UCCLA], s.d). Apresenta um clima tropical com duas estações, quente e húmida, entre os meses de novembro e maio, e a outra fria e seca, denominada como cacimbo entre os meses de junho e setembro.

Por seu turno, a Huíla é a 6ª maior província de Angola, apresenta uma extensão territorial de 79 022 Km², e é constituída por 14 municípios, nomeadamente: Quilengues, Lubango, Humpata, Chibia, Quipungo, Caluquembe, Caconda, Chicomba, Matala, Jamba, Chipindo, Cuvango, Cacula e Gambos. É uma região caracterizada por ser maioritariamente agro-pastoril (FRESAN, s.d). Nesta zona, as principais culturas agrícolas são os pequenos cereais (massango e massambala), juntamente com o milho e o feijão. A pecuária é um importante ativo para efeitos de sustento, sobretudo o gado bovino e também cabras, ovelhas, porcos e aves; o sustento das famílias normalmente depende da criação de gado, produção de leite e cereais, compra de alimentos no mercado de trabalho impulsionado pelo comércio e pela indústria, pesca sazonal em zonas costeiras e ribeirinhas e horticultura (FRESAN, s.d).

Lubango é a segunda maior cidade da Huíla, situada a 1750 m acima do nível do mar e cercada por montanhas. Apresenta um clima oceânico ou tropical de altitude, e é a segunda cidade mais fria do país, principalmente entre os meses de junho e julho, com eventuais geadas e granizos; as chuvas mais intensas ocorrem entre os meses de dezembro e março; o período mais quente é nos meses de setembro, outubro e novembro, onde durante o dia o clima é abafado e durante a noite as temperaturas são mais baixas (Eastern and Southern Africa Anti-money Landering Group [ESAAMLG], s.d).

No âmbito da presente investigação, apenas uma entidade foi entrevistada na província de Luanda e capital de igual nome, Luanda, devido a motivos que serão clarificados mais adiante; as restantes entrevistas em conjunto com os questionários ocorreram na capital da província da Huíla, a cidade do Lubango.

2. Contextualização da Problemática e Objetivos

A Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (17ODS) foram definidos pelas Nações Unidas (ONU), a organização mais próxima de um Governo mundial, de forma a intermediar as relações internacionais com a visão de um futuro mais próspero e equitativo, de paz, justiça e instituições eficazes nas sociedades do mundo inteiro para o período de 2015 a 2030.

O cenário pandémico mundial do Covid-19 foi e continua a ser desfavorável a todos os setores económicos, políticos, sociais, ambientais, dificultando cada vez mais o cumprimento dos 17ODS da Agenda 2030, com enfoque principal no ODS4 “Educação de Qualidade” âmbito da presente dissertação, o que resultou no agravamento da crise de aprendizagem e no aumento das desigualdades, dificultando o acesso à educação de centenas de milhões de crianças e jovens no mundo. Após o registo dos primeiros casos de contágio do vírus em março de 2020 no país,

o Governo de Angola adotou como medida imediata a revisão do Orçamento Geral do Estado (OGE) e do anterior PDN 2018-2022, sucedido atualmente pelo PDN 2023-2027, e a Organização Mundial da Saúde (OMS) colocou a questão da educação no centro das agendas políticas dos estados, alertando para uma possível rotura educativa nunca vista.

A Cimeira sobre Transformação da Educação ocorrida em 19 de setembro de 2022, na sede da ONU em Nova Iorque, teve como objetivo mobilizar maior ambição política, comprometimento e ação para o alcance do ODS4 e capitalizar inovações criadas e implementadas durante as crises de aprendizagem e sobretudo da COVID-19, para tornar a educação mais inclusiva, resiliente e responsável face aos desafios globais (Radio Nacional de Angola [RNA], 2022).

A educação e a qualidade de vida em Angola, são dimensões que justificam quase 70% da pobreza multidimensional que se verifica no país. Para a concretização do ODS4 e dos restantes ODS da Agenda 2030, é necessário reunir grandes esforços para realizar uma série de ações em que cada indivíduo tem o seu papel ativo, Governo e sociedade civil; no entanto, nem todos detêm conhecimento, meios e condições necessários para tal ou até desconhecem a existência de tão “ambiciosa” agenda.

O objetivo do presente trabalho é o de analisar o estado da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) do 2º ciclo do ensino secundário angolano e identificar os fatores determinantes para o seu sucesso, fundamentada na Agenda 2030 e nos 17ODS, com enfoque no ODS4 “Educação de Qualidade”. Pretende ainda analisar e responder a duas questões de investigação:

1. Está presente a EDS no plano curricular do 2º ciclo do ensino secundário angolano?
2. Quais os Fatores-Chave para o sucesso da EDS e do ODS4 da Agenda 2030, no sistema de ensino em Angola?

De acordo com o primeiro Relatório Nacional Voluntário (RNV) de Angola para implementação dos ODS da Agenda 2030, atualmente não estão disponíveis dados para medir o nível de aprendizagem da EDS no país (RNV, 2021, p.38).

Porém existe um Estudo de Caso realizado por Neto (2019), que através de uma análise exaustiva ao currículo, documentos do Ministério de Educação (MED), e manuais escolares em Angola no âmbito do ensino primário, concluiu que a EDS é uma componente muito fraca nesta vertente, além de não ser especificado na Lei de Bases do Sistema de Educação do país.

Este estudo revela-se oportuno para dar continuidade à aferição do grau de conhecimento da EDS na fase seguinte ao ensino primário, o ensino secundário, através das

visões e perceções dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e de Atores-Chave.

O conhecimento adquirido é de extrema importância pois caracteriza a situação atual do ensino geral face a EDS, identifica os Fatores-Chave para o seu sucesso, assim como para o sucesso do ODS4, a fim de conduzir à adoção de melhores políticas e programas para priorização de soluções contextualizadas e eficazes de acordo com a cultura e a realidade do país. É importante referir ainda que o nível de conhecimento em relação à EDS poderá ser determinante nas ações e escolhas presentes e futuras, incluindo o da continuidade da educação a nível formal (ensino superior) que originará os futuros “cidadãos”, profissionais e/ ou decisores do país.

Capítulo II – Enquadramento Conceptual

Neste capítulo, constam 6 subcapítulos com o enquadramento conceptual dos principais temas relevantes para o desenvolvimento da presente dissertação, com vista a uma melhor integração e perceção dos capítulos subsequentes, partindo sempre que necessário de um quadro geral para um mais específico.

1. Sistema de Educação em Angola

O sistema de educação em Angola, é regido pela Lei de Bases do Sistema de Educação, a Lei nº32/20 de 12 de agosto que altera a Lei 17/16 de 7 de outubro, e é maioritariamente através desta que será feito o enquadramento deste subcapítulo. De acordo com o nº2 do artigo 2º:

“O Sistema de Educação é o conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e progresso social.”

No nº1 do mesmo artigo, consta:

“A Educação é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva e se desenvolve na convivência humana, a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios da sociedade, especialmente na consolidação da paz e da unidade nacional e na promoção e proteção dos direitos da pessoa humana e do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, económico, social e cultural do País.”

Como consta no artigo 4º, o sistema de educação apresenta várias finalidades: inicia com a formação e desenvolvimento harmonioso das capacidades dos cidadãos em todos os níveis; contribui para o desenvolvimento do país, assegura a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para uma participação ativa na vida individual e coletiva, desenvolve o espírito de solidariedade entre os povos (respeito pela diferença) e a consciência individual e coletiva, “em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, tolerância e cultura da paz, unidade nacional, preservação do meio ambiente e pela contínua melhoria da qualidade de vida”, garantindo a eficiência e eficácia do processo de formação integral do indivíduo.

Segundo o artigo 5º (Capítulo II), o sistema de educação rege-se também por vários princípios gerais, estes princípios são: legalidade, integridade, laicidade, universalidade, democraticidade, gratuidade, obrigatoriedade, intervenção do Estado, qualidade de serviços,

educação e promoção de valores morais, cívicos e patrióticos, e da língua de ensino. Estes princípios serão aprofundados, conforme adequado, ao longo dos diferentes temas que serão abordados no presente documento.

É extremamente importante perceber, quem são os agentes da educação, o que são recursos educativos, currículo e plano curricular, pois cada um tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem.

No artigo 5º (Capítulo V), consta que os docentes, supervisores pedagógicos, inspetores, titulares de órgãos de gestão de instituições de ensino, técnicos e demais especialistas da área da educação, e em efetivo serviço nos diferentes subsistemas de ensino são denominados como agentes da educação.

Existem meios que contribuem para o desenvolvimento do sistema de educação, e estes são chamados de recursos educativos no artigo 97º (Capítulo V), e são entre outros, os seguintes: guias e programas pedagógicos, manuais escolares, meios técnicos e tecnológicos de ensino, bibliotecas, equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações e material desportivo e cultural, campos de ensaio, treinamento e experimentação, auditórios e salas especializadas.

Porém, na Lei de Bases do Sistema de Educação não constam as definições de “currículo” e de “planos curricular”, apesar de o artigo 105º fazer referência ao primeiro; entende-se, no entanto, enquadrar-se no conceito de “recursos educativos” de forma geral, e de acordo com a definição apresentada anteriormente neste mesmo subcapítulo.

No relatório do Inquérito Nacional de Adequação Curricular em Angola (INACUA) é feita uma breve introdução sobre o termo currículo, que tem sido discutido por diversos investigadores, professores e outros especialistas e que produz uma certa pluralidade em torno desta palavra, dificultando o alcance a um consenso quanto ao seu significado (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação – Ministério da Educação [INIDE-MED], 2019, p.40).

De acordo com Fernandes (2011), como citado em INACUA-MED (2019, p.42):

“O currículo é primeiramente objeto de prescrição e regulação da administração educativa, a quem incumbe oficialmente estruturar o sistema educativo, determinar áreas e conteúdos curriculares para os distintos níveis e ciclos de ensino e criar condições mínimas para poderem concretizar-se as metas e finalidades consignadas à educação.”

O currículo inclui um plano curricular, com o desenho dos planos temáticos, elaboração de conteúdos com as respetivas cargas horárias, bem como a determinação das tipologias de

aulas com a metodologia a ser usada para o ensino e a avaliação que se pretende ao serviço da aprendizagem (INIDE-MED, 2019, p.42).

Uma definição peculiar, mais simplificada de currículo, é apresentada pelos autores Paulo & Teixeira (2003, p.112-117), que definem o currículo, de uma forma mais abrangente e generalizada, como sendo um programa oficial de conteúdos disciplinares prescritos, definidos e estruturado pelos responsáveis da política educativa em conjunto com todas as experiências que o aluno vive na escola. Esta é a definição que será considerada ao longo da presente dissertação por melhor se enquadrar com os objetivos da pesquisa.

1.1 Estrutura do Sistema de Educação em Angola

De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação (artigo 17º), o sistema de educação angolano é unificado e é constituído por seis subsistemas e quatro níveis de Ensino (Tabela 1).

Tabela 1- Estrutura do sistema de educação em Angola. (Fonte: adaptado da Lei de Bases do Sistema de Educação).

Sistema de Educação de Angola	
Subsistemas	Níveis de Ensino
1- Educação Pré Escolar 2- Ensino Geral 3- Ensino Secundário Técnico Profissional 4- Formação de Professores 5- Educação de Adultos 6- Ensino Superior	1- Educação Pré Escolar 2- Ensino Primário 3- Ensino Secundário 4- Ensino Superior

O âmbito da presente dissertação analisa de forma geral o subsistema do ensino geral, base utilizada para a realização dos inquéritos por questionário.

1.2 Subsistema do Ensino Geral

Os objetivos gerais do subsistema do ensino geral (artigo 25º), são de assegurar uma formação harmoniosa e integral de qualidade, com conhecimentos técnico-científicos e tecnológicos, que permitem um desenvolvimento das capacidades intelectuais, laborais, artísticas, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas dos alunos, com aplicação prática eficaz e eficiente adaptadas às exigências do desenvolvimento económico e social.

Permite também educar as crianças, jovens e adultos a fim de adquirirem hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias para o seu desenvolvimento, promovendo o amor ao trabalho, e contribuindo para melhoria das suas condições de vida, e desta forma assegurar a nova geração uma orientação vocacional e profissional sólida e útil. Engloba 2

etapas, o ensino primário e o ensino secundário, sendo o último âmbito principal da presente dissertação.

1.2.1 Ensino Primário

É dedicado a alunos que completem até 6 anos de idade no ano de matrícula, com duração de 6 anos, corresponde ao período entre a 1ª e 6ª classe, sendo em regime de monodocência o período entre a 1ª e 4ª classe e nos termos a regulamentar em diploma próprio o período entre a 5ª e 6ª classe (artigo 27º).

Os objetivos específicos para este nível, são de assegurar o domínio da leitura, do cálculo e das bases das ciências e tecnologias, para desenvolver e aperfeiçoar a comunicação e expressão oral e escrita, e hábitos, habilidades, capacidades, atitudes, valores e ética necessárias para o desenvolvimento da socialização dos alunos.

Esta fase é relevante também para promover o desenvolvimento das faculdades mentais, através de conhecimentos e oportunidades, garantindo a prática de expressão motora e psicomotoras através de práticas desportivas (artigo 29º).

1.2.2 Ensino Secundário

O ensino secundário compreende 2 etapas:

- 1º ciclo do ensino secundário;
- 2º ciclo do ensino secundário (âmbito principal da presente dissertação).

1º Ciclo do Ensino Secundário

É por norma frequentado por alunos que completem pelo menos 12 anos de idade no ano de matrícula e tem duração de 3 anos (período entre a 7ª e 9ª classe).

Nesta fase do ensino secundário, os objetivos específicos são de consolidar, ampliar e reforçar todos os conhecimentos adquiridos no ensino primário. Estes permitem a aquisição de conhecimentos e fundamentos das ciências e tecnologias (bases científicas), necessários para os níveis seguintes, de forma a assegurar o desenvolvimento do raciocínio, reflexão, curiosidade científica, formação técnica, cultural e artística, e ao mesmo tempo aprofundar os conhecimentos de uma cultura humanística tendo como base os valores morais, éticos, cívicos e patrióticos para a vida ativa (artigo 32º).

Adicionalmente, promover o empreendedorismo, o espírito de iniciativa, a criatividade e autonomia, criando hábitos de trabalho individual e em grupo (adaptações às mudanças).

2º Ciclo do Ensino Secundário

É por norma frequentado por alunos que completem pelo menos 15 anos no ano de matrícula e tem duração de 3 anos (10ª à 12ª classe, âmbito principal da presente dissertação).

Os objetivos específicos desta última fase do ensino secundário, são de assegurar uma formação mais sólida e aprofundada em uma determinada área do conhecimento (à escolha do aluno), e também em uma das principais línguas de comunicação internacional (geralmente inglês ou francês), de forma que após a sua conclusão, os alunos disponham de preparação suficiente para ingressar diretamente ao ensino superior (artigo 33º).

É importante neste nível, desenvolver capacidades para a resolução de problemas da vida prática, favorecer a orientação por meio da preparação técnica, tecnológica e formação profissional para entrada no mercado de trabalho. Espera-se que estes conhecimentos, permitam consolidar uma visão do mundo, com base no pensamento filosófico, lógico e abstrato, e permitam desenvolver a capacidade de reflexão crítica com base na observação e experimentação, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e a comunidade (artigo 33º).

A tabela abaixo representa a estrutura do subsistema do ensino geral de acordo com as suas etapas e fases, sendo o 2º ciclo do ensino secundário a base utilizada para a realização dos inquéritos por questionário no âmbito da presente dissertação (Tabela 2).

Tabela 2- Estrutura do subsistema do ensino geral (Fonte: adaptado da Lei de Bases do Sistema de Educação).

Subsistema	Nível	Fase	Idade	Classe
Ensino geral	Ensino primário	-	6 anos	1ª - 6ª
	Ensino secundário	1º ciclo do ensino secundário	12 anos	7ª - 9ª
		2º ciclo do ensino secundário	15 anos	10ª - 12ª

1.3 Estrutura do Plano Curricular do 2º Ciclo do Secundário em Angola

O 2º ciclo do ensino secundário, corresponde ao encerramento da formação geral e a preparação básica para o início profissional através do plano curricular da 2ª reforma do sistema de educação. Os alunos ao transitarem para a 10ª classe, têm a possibilidade de escolher entre quatro áreas do conhecimento que lhes permite o acesso aos cursos superiores de forma alargada, dependendo da natureza destes cursos (artigo 19º). Neste ciclo os planos curriculares diferem dependendo de cada uma das seguintes áreas: Ciências Físicas e Biológicas (CFB), Ciências Económicas-Jurídicas (CEJ), Ciências Humanas e Artes Visuais.

O plano curricular de cada área do conhecimento integra 3 componentes de formação, geral, específica e opcional (

Tabela 3), de forma a proporcionar uma oferta ampla e diversificada de conhecimento (INIDE, 2013, p.13-14). Os questionários foram realizados em instituições públicas e privadas, a pública dispunha de 3 áreas científicas (CFB, CEJ e Ciências Humanas), e a privada de apenas 2 (CFB e CEJ). Por uma questão de uniformização, selecionaram-se na instituição pública apenas as 2 áreas presentes na escola privada (CFB e CEJ) para realização dos inquéritos. Pode-se verificar na

Tabela 3 as disciplinas correspondentes as respetivas áreas.

Tabela 3- Disciplinas do 2º ciclo do ensino geral pelas áreas de conhecimento de CFB e CEJ (Fonte: adaptado de INIDE, 2023, p.12).

Formação	Área de Ciências Físicas e Biológicas	Área de Ciências Económicas e Jurídicas
Geral	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Informática, Educação Física e Filosofia	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Informática, Educação Física e Filosofia
Específica	Física, Química, Biologia, Geologia e Opções (Geometria Descritiva, Sociologia e Psicologia)	Introdução ao Direito, Introdução à Economia, História, Geografia, Desenvolvimento Económico e Social e Opções (Antropologia, Sociologia e Psicologia)

A componente geral, é de frequência obrigatória e o principal objetivo é o aprofundamento da cultura geral através do domínio da Língua Portuguesa, o desenvolvimento de uma língua estrangeira podendo ser Inglês ou Francês, Matemática, Informática, Filosofia e Educação Física. Nesta componente algumas disciplinas poderão ter um conteúdo programático e/ou cargas horárias diferentes, dependendo da área do conhecimento escolhida pelo aluno (INIDE, 2013, p.13).

A componente específica é variável segundo a área do conhecimento escolhida pelo aluno, “*visa o aprofundamento, estruturação e sistematização de conhecimentos e competências nos domínios científico-literários e artísticos especializado*”. É atribuída também uma carga horária de acordo com a natureza do curso (INIDE, 2013, p.13).

Por último a componente opcional, “*integra disciplinas comuns a algumas áreas de conhecimento e variáveis para outras*”. Para esta componente, cada aluno pode escolher apenas uma opção do elenco disciplinar dependendo da área, constituindo assim um reforço da formação e uma oportunidade de abordar e aprofundar assuntos do seu interesse. Estas opções podem ser Geometria Descritiva (se CFB), Antropologia (se CEJ e Ciências Humanas), Desenvolvimento Económico e Social (Ciências Humanas), e Psicologia ou Sociologia (transversal a qualquer uma das áreas) (INIDE, 2013, p.14).

1.4 Atualização e Adequação Curricular em Angola

Após a independência de Angola em 1975, o sistema de educação implementado apresentava um conjunto de distorções, o que conduziu à realização de uma 2ª Reforma do Sistema Educativo no país. Esta modificação foi focada particularmente na implementação de novos materiais curriculares no período entre os anos de 2004 e 2014 (INIDE-MED, 2019, p.19).

Através desta reforma, o sistema de educação aplicou mudanças significativas introduzidas ao abrigo da Lei N° 13/01 de 31 de dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação, com vista à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem em Angola. Posteriormente, após a avaliação realizada aos processos e resultados da 2ª reforma educativa, concluiu-se que havia necessidade de se proceder a uma revisão curricular implicando a conceção e a implementação de dois programas sequenciais: a Atualização Curricular e a Adequação Curricular (INIDE-MED, 2019, p.19-20).

Em 2018, entre os meses de novembro e dezembro, foi realizada uma consulta pública no país, através do Inquérito Nacional Sobre Adequação Curricular em Angola (INACUA), uma iniciativa do Ministério da Educação (MED) através do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). O objeto de estudo foi a perceção da sociedade angolana, e o objetivo a captação de evidências sobre os processos de melhoria da qualidade dos materiais curriculares nas três dimensões operacionais do currículo, isto é, desenho curricular, desenvolvimento curricular e avaliação curricular (Tabela 4) (INIDE-MED, 2019, p.20).

Tabela 4- Caracterização das dimensões contempladas pelo INACUA (Fonte: adaptado de INIDE-MED, 2019, p.20-21).

Dimensões	Caracterização
Desenho Curricular	O que ensinar e como ensinar
	O que aprender e como aprender
	Formas de avaliação ao serviço da aprendizagem
	Organização do tempo
	O uso do espaço na escola que se quer como espaço de socialização efetiva
Desenvolvimento Curricular	Execução teórica e prática do desenho curricular nos processos de ensino e de aprendizagem na escola (baseando-se no contexto e justificação político-social)
Avaliação Curricular	Processo mediador entre ensinar e aprender tendo em consideração o contexto em que estes ocorrem (natureza transversal e específica)

A consulta pública contemplou as 3 dimensões, para que os resultados obtidos pudessem sustentar as mudanças estruturantes a efetuar no currículo, com vista a uma educação inclusiva, integradora, equitativa e de qualidade (INIDE-MED, 2019, p.21).

O INACUA contrariamente às práticas anteriores, contou com a participação pública, baseando-se em uma amostra (não casual), por quotas, tendo como principal método o inquérito por questionário (administração direta e indireta). Realizou-se da forma mais representativa possível das diversidades religiosas, etnolinguísticas, político partidárias, raciais e a população em geral, com estratos populacionais nas províncias de Luanda, Uíge, Cabinda, Cunene, Moxico, Namibe, Huambo e Huíla (INIDE-MED, 2019, Sumário).

A Atualização Curricular assentou na preocupação do estado angolano em articular as dimensões científicas, técnico-profissionais e tecnológicas para formação e preparação dos jovens para o mundo do trabalho, através da revisão dos materiais curriculares da educação pré-escolar, do ensino geral e da formação de professores. Este processo com início em 2018 e previsão de fim em 2022, de forma a permitir a criação de condições didático-pedagógicas e discussões públicas sobre a proposta da política do livro escolar e do currículo, e permitir proporcionar habilidades, atitudes profissionais, valores e princípios éticos, para um bem-estar social, económico e cultural (Nascimento, 2019) (INIDE-MED, 2019, p.20).

A Adequação curricular, visa não apenas a contextualização e a recontextualização de conteúdos universais à realidade angolana, mas também a determinação de um período de vigência dos materiais curriculares, à luz dos dispositivos legais atualmente em fase de aprovação (política do livro escolar e política curricular) (INIDE-MED, 2019, p.20).

A finalidade da Adequação curricular é de passar de um desenho, desenvolvimento e avaliação curriculares baseados em “CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) para a CHAVE (Conhecimentos, Habilidades, Valores e Ética)” da vida nos sujeitos em construção histórico-social, e no quadro dos ODS4 com implicância entre os saberes universais e locais (INIDE-MED, 2019, p.20). Este processo contava com a implementação e respetiva operacionalização do novo plano curricular para os alunos desde a iniciação até a 12ª Classe para início 2022 e fim em 2025, com abrangência para os programas curriculares, livros escolares, guias para professores e de materiais de avaliação, incluindo a respetiva (Nascimento, 2019) (INIDE-MED, 2019, p.20-21).

Contudo, o novo plano curricular não foi implementado no período designado, não existindo muitas informações sobre as possíveis razões, mas de acordo com informações do Novo Jornal (2023), as novas previsões para implementação do plano referente ao ensino primário apontam para o ano letivo 2023/2024, e do ensino secundário para o ano de 2025. A mesma fonte afirma, que o diretor nacional do ensino secundário, no âmbito da abertura do 1º

encontro provincial do ensino secundário em Luanda, reconheceu que este nível está em “contramão” da atual realidade socioeconómica do país.

2. Desenvolvimento Sustentável

A procura desenfreada pela industrialização e pelo desenvolvimento económico, fez com que a maioria dos países do mundo concentrasse os seus esforços na promoção do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) a todo o custo, reduzindo as taxas de pobreza, mas ao mesmo tempo, aumentou a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência dentro e entre as sociedades no mundo inteiro, deixando a qualidade de vida das populações em segundo plano (Estender & Pita, 2008; UNESCO, 2015/2016; de Oliveira & de Souza-Lima, 2006, p.11).

Esta visão tem vindo a mudar, porém este modelo desmedido de desenvolvimento já deixou dispêndios para a humanidade. Houve a necessidade de se pensar em uma nova forma de desenvolvimento, o “desenvolvimento sustentável”, alvo de diversos debates perto da década de 1990, quando surgiram as primeiras demonstrações da preocupação com os impactes dos processos de crescimento e desenvolvimento na qualidade de vida das populações (de Oliveira & de Souza-Lima, 2006, p.11).

O conceito de desenvolvimento sustentável consolidou-se em 1987 com a publicação do relatório da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMD) da organização das Nações Unidas (ONU), dirigido por Gro Harlem Brundtland, e por isso denominado Relatório de Brundtland e intitulado *Our Common Future* (O nosso Futuro Comum em português). Este, transmite uma preocupação com o equilíbrio da humanidade tanto no presente como também no futuro, sendo, portanto, uma forma de desenvolvimento que permite tornar possível atender as necessidades do presente de forma a garantir que as gerações futuras possam atender às suas próprias necessidades (Estender & Pita, 2008; UNESCO, 2015/2016).

Através de uma pesquisa online pelo “Cambridge Dictionary” (Dicionário de Cambridge em português) foi possível verificar o significado individual das palavras desenvolvimento e sustentável; o termo desenvolvimento “é o processo pelo qual alguém ou algo cresce ou muda e torna-se mais desenvolvido”; sustentável, por sua vez é definido como a “capacidade de continuar por um determinado período”. Na mesma fonte, consta uma definição voltada para a vertente ambiental, “feito de forma que cause pouco ou nenhum dano ao meio ambiente e, portanto, capaz de continuar por muito tempo” (Cambridge University Press, 2022).

Deste modo, a palavra sustentável limita a palavra desenvolvimento de forma que esse processo de evolução ou crescimento não seja feito de qualquer forma, mas sim assente na preocupação ambiental (“e não só”) e no longo prazo.

Por sua vez, a visão da Comissão, liderada por Gro Brundtland, assenta no equilíbrio entre o ambiente e o desenvolvimento, definindo “ambiente” como “onde vivemos” e o “desenvolvimento” como “o que todos nós fazemos para tentar melhorar a nossa sorte dentro dessa morada”, os dois são inseparáveis (World Commission on Environment and Development, 1991, p.xi).

O Relatório de Brundtland evidencia de igual modo, que o desenvolvimento sustentável acarreta limites, porém, estes não são absolutos, mas estão relacionadas com o “estado atual da tecnologia, organização social dos recursos ambientais e pela capacidade da biosfera de absorver os efeitos da atividade humana”. É importante considerar que com o avanço da tecnologia, o Homem consegue cada vez mais inovar, de forma a encontrar melhores soluções de acordo com sustentabilidade do planeta e consequentemente da humanidade.

O conceito do “desenvolvimento sustentável”, tem evoluído para uma integração das componentes ambientais, sociais, económicas onde o ser humano é assumidamente parte indissociável do ecossistema (e não ator dominante e dominador da natureza). A dimensão preponderante do homem neste conceito poderá ser atribuída à capacidade de alterar e também de corrigir comportamentos, ações e impactes sobre a biosfera.

Dimensões do Desenvolvimento Sustentável

O conceito do “desenvolvimento sustentável”, surgiu com o propósito de estabelecer uma relação entre o meio ambiente e o desenvolvimento. Este vínculo foi cada vez mais associado com a sustentabilidade no contexto geral de desenvolvimento, integrando as mesmas dimensões desta, além da dimensão do ambiente, passou a englobar a economia e a sociedade, integrando a cultura recentemente como também uma dimensão da sustentabilidade (Calazans, 2022).

Segundo Martins & Nunes (2016, p.254), a cultura é conhecida como a 4ª dimensão da sustentabilidade, foi implementada apenas 8 anos após a oficialização do relatório Brundtland, introduzida oficialmente em 1995 através do “Relatório da World Commission on Culture and Development “Our Creative Diversity”. A partir daí, foi introduzido oficialmente o debate do papel da dimensão cultural nas políticas de desenvolvimento sustentável como ferramenta fulcral no pensamento e ação governamental de políticas de desenvolvimento sustentável, para

o crescimento económico, inclusão social e equilíbrio ambiental (Martins & Nunes, 2016, p.254). Apesar de a mesma fonte afirmar que a introdução da cultura igualmente como dimensão do desenvolvimento sustentável é recente (2005), verifica-se uma fraca associação enquanto dimensão com o desenvolvimento sustentável (2016, p.254).

Conforme Souter et al.⁴ (2010), o desenvolvimento sustentável ocorre do impacto comutativo e interações entre fatores sociais, culturais, económico e ambientais e não apenas de qualquer um deles de forma individual (Calazans, 2022, p.7).

É crucial enfatizar a importância das dimensões social e cultural do desenvolvimento sustentável, porque são as que evidenciam a importância individual e coletiva dos indivíduos e das comunidades, onde “todos podem contribuir”, realçando a preocupação com o “bem-estar do homem”, pelo que ele “é” e pelo que ele “tem” para contribuição neste percurso de acordo com os seus meios, condições, hábitos, costumes e crenças apresentadas em um dado momento ou contexto.

A dimensão social é orientada pela qualidade de vida das pessoas, pauta pelo bem estar, qualidade da educação, saúde, habitação e redução e/ ou “eliminação” da pobreza nas comunidades; a dimensão cultural enaltece a necessidade do papel das práticas culturais para a compreensão das questões ambientais; a dimensão económica preocupa-se em reduzir e/ou “eliminar” rendimentos mínimos (pobreza), com enfoque nos níveis mais altos de prosperidade, e garantindo ganhos económicos contínuos; e a dimensão ambiental é centrada na proteção ambiental, através da redução da poluição e impactos negativos na natureza, e adotando o uso sustentável dos recursos em prol das futuras gerações (Martins & Nunes, 2016, p.262) (Calazans, 2022, p.7).

A dimensão cultural é muito importante para o sucesso do desenvolvimento sustentável, que em associação com a dimensão social, podem comprometer o seu sucesso devido à insuficiência e/ou falta de informação, instrução, recursos, meios programas e políticas contextualizadas com a realidade do país junto das comunidades.

Por estes motivos, pretende-se ao longo da presente dissertação, trazer à tona além da dimensão social, o carácter cultural que existe no desenvolvimento sustentável, por este englobar muito mais do que o cuidado com o ambiente, tem carácter inclusivo de forma que não exclui ninguém, requer um encontro entre as necessidades básicas de todos de acordo com sua cultura, e ambiciona proporcionar a todos oportunidades de cumprir as suas aspirações para

⁴ Souter, D., Maclean, D., Akoh, B., & Creech, H. (2010). ICTs, the Internet and Sustainable Development: Towards a new paradigm. International Institute for Sustainable Development.

uma melhor qualidade de vida, e isto implica ter saúde, educação, emprego, segurança entre outros, e para tal é necessário reunir esforços significativos a nível ambiental, económico, social e cultural.

3. A cultura como fator influenciador para o desenvolvimento sustentável

O termo “cultura” ganhou destaque apenas a partir do século XVIII, para especificar algo que era cultivado, ideia de amanho e cuidar da terra. Com o passar do tempo, este termo generalizou-se, e nos dias de hoje é capaz de enquadrar relações entre indivíduos, porém não deixando de ser um termo polissémico (Chimonze, 2012) (Furtado, 2020).

Cuche (2002), destaca que em virtude das várias aplicações existentes da palavra cultura, é praticamente impossível rever a trajetória completa desta palavra, sendo que um estudo realizado sobre o seu uso na língua francesa, revelou que já no ano de 1700 era conotada como “antiga” no vocabulário francês.

Conforme Chimonze (2012) afirma, o primeiro conceito científico de cultura pertence ao inglês Edward Taylor, que define o termo como “o conjunto complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, direito, costume e todas as demais capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”. A partir daí, foram surgindo vários conceitos, teorias e correntes de forma a explicitar melhor este conceito. Não existe nenhuma sociedade sem cultura, é um dado universal que difere de povo para povo dependendo de vários fatores históricos e ambientais (Chimonze, 2012).

O presente trabalho, adota dois conceitos que se sobrepõem e complementam para definir a cultura, um de carácter mais generalizado e o outro mais detalhista:

-Para Chimonze (2012), a cultura é uma representação de comportamentos que identificam o modo como um determinado grupo social estabelece normas de conduta que irão orientar o comportamento das pessoas na comunidade, no trabalho e na família.

-Para *Arterial Network*⁵ (2010) (2), a “cultura” é o conjunto distinto e dinâmico, material e imaterial de manifestações religiosas, intelectuais, emocionais, que representam a ontologia de determinada sociedade, e impactam a sua organização social, política, económica, educacional e jurídica. Esta, inclui artes, valores, visões do mundo, ideias e crenças, entre outros, que são expressos no comportamento individual e social de cada indivíduo.

⁵ Rede de conhecimentos e intercâmbios sobre políticas culturais com representação em diversos países africanos.

A política por si só, designa um conjunto de decisões coletivas tomadas por um determinado grupo social vinculadas a este mesmo grupo. No entanto, a cultura rege-se oficialmente por políticas culturais, uma união entre política e cultura.

Deste modo, políticas culturais relacionam-se a cultura com a finalidade de ter um efeito direto na expressão cultural dos indivíduos, incluindo a produção, disseminação, distribuição e acesso a atividades, bens e serviços culturais a nível local, nacional, regional ou internacional (Arterial Network, 2010).

O termo cultura e políticas culturais, foram durante muito tempo de carácter limitado em Angola, durante e após o período de luta pela independência, em que eram reprimidos e usados de modo generalizados nos documentos oficiais e não oficiais do país. Havia na altura a necessidade de se “manter a integridade territorial de um estado pós-colonial marcado pela pluralidade etnolinguística” devido ao tribalismo e ao anticolonialismo (Gaio, 2016; p.270).

Contudo, a partir do ano de 2002, o marco do final da guerra civil, foi possível o Governo pensar em cultura de maneira mais profunda e pragmática, e estabelecer uma ligação entre a cultura nacional e a luta anticolonial, embora muitas vezes com “nuances marxistas”, passou a ser incorporado no discurso oficial do Governo, e assim criado o Ministério da Cultura em Angola em junho de 2006. O Decreto-Lei nº 7/03 veio instaurar o estatuto orgânico da instituição, sendo o ministério o órgão competente pela direção e gestão da política cultural do país desde então (Gaio, 2016; p.267).

É por meio da cultura que se criam hábitos, costumes e comportamentos ao longo do tempo, capazes de rotular vivências em cada sociedade num determinado contexto, e assim regular a convivência e comunicação dos indivíduos na sociedade. A cultura não é estática, acompanha as vivências de acordo com vários contextos da sociedade e de acordo com o povo e a região, e assim são formados os valores culturais, alguns contundentes em determinados momentos e que passam para as novas gerações, estas redesenham diferentes contextos culturais que acompanham cada vez mais a demanda da evolução da sociedade.

Chimonze (2012) afirma que “é difícil falar da cultura angolana por causa da pluralidade dos povos”. O país possui uma riqueza antropológica única, grupos étnicos variados, diferenças culturais regionais e subculturas típicas de cada região, além da influência da cultura portuguesa adquirida durante a colonização, e de outras culturas internas como a cultura Bacongo, Kimbundo, Nganguela, entre outras.

Em Angola, os idosos tradicionais são considerados culturalmente como autênticas bibliotecas vivas e repositórios de conhecimento, valores, e princípios antigos únicos. Estes são

responsáveis por transmitir a sua sabedoria e tradições às gerações mais jovens, incluindo conhecimento para combater problemas da atualidade como o de sobrevivência às condições climáticas em especial nas comunidades mais vulneráveis (Amnesty Internacional, 2021, p.8). As condições de vida destas comunidades, principalmente nas zonas rurais, são cada vez mais precárias e insuportáveis, e a persistente omissão e falta de proteção do Governo a estas comunidades tradicionais, tem contribuído para o processo silencioso de extinção cultural e “desertificação humana”, comprometendo a existência e passagem de valores culturais positivos e de extrema importância para a sobrevivência da atual e futura geração do país (Amnesty Internacional, 2021, p.8).

É extremamente importante promover a cultura como instrumento de gestão estratégica para introduzir hábitos, costumes e comportamentos condescendentes com as políticas do desenvolvimento sustentável em concordância com o crescimento económico, inclusão social e equilíbrio ambiental. Deste modo, a cultura é um instrumento fulcral no pensamento e ação governamental de políticas para o desenvolvimento sustentável, a Agenda 2030 e os 17ODS, refletida através de ações individuais e coletivas dos cidadãos do mundo.

4. Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

No ano de 2000 em Nova Iorque, na Cimeira do Milénio foram aprovados os Objetivos do Milénio (ODM), um pacto internacional de desenvolvimento para o período entre os anos 2000-2015. Os ODM originaram um novo cenário no processo de cooperação, um compromisso político assumido pelos Estados para a defesa dos princípios de liberdade, igualdade, respeito pelo ambiente e partilha de responsabilidades. Os ODM, foram baseados em 8 objetivos com 22 metas, e para cada país estabeleceu metas específicas da sua política de cooperação (United Nations, 2022a; de Oliveira, 2012).

Embora estes esforços tenham ajudado a alcançar avanços notáveis, traduzidos na melhoria das condições de vida de milhões de pessoas e na redução significativa das desigualdades, os progressos não foram equitativos, deixando inúmeras populações à margem dos benefícios alcançados, sobretudo milhões de crianças (de Oliveira, 2012; United Nations, 2022a). A fome já atingia 12,9% da população mundial, e a ameaça climática aumentava a cada ano, sendo necessário uma reestruturação das políticas aplicadas e superar estes e outros problemas que a sociedade atravessava (de Oliveira, 2012; United Nations, 2022a).

A reestruturação destas políticas, originou a Agenda 2030 no ano de 2015, com um quadro temporal para a sua aplicação entre os anos de 2015 e 2030, onde foram aprovados os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (17ODS) (Figura 2), referenciados como um

marco importante pelas Nações Unidas no percurso para o desenvolvimento sustentável, que aborda as várias dimensões sociais, económicas, ambientais deste desenvolvimento, promovendo a paz, a justiça e instituições eficazes (United Nations, 2022a).



Figura 2- Objetivos do Desenvolvimento sustentável, Agenda 2030 (Fonte: United Nations, 2021d).

Os ODS são integrados e indivisíveis, constituídos por 169 metas e 231 indicadores, definidos e estabelecidos por meio de um trabalho conjunto de Governo e cidadãos do mundo inteiro, que se traduzem em uma visão comum para a Humanidade, a fim de se alcançar a igualdade de género e o empoderamento das mulheres e raparigas, sob o lema de “não deixar ninguém para trás” e “transformar o nosso mundo” (United Nations, 2021d; United Nations, 2022a; INE – Luanda, Angola, 2020, p.14).

Estes objetivos são extensivos a todos os países membros da ONU incluindo Angola⁶. A primeira Cimeira dos ODS, com objetivo de medir os progressos já alcançados, realizou-se a 25 de setembro de 2019 (quatro anos após a implementação dos ODS), e, apesar de se terem registado grandes mudanças as conclusões não foram animadoras. Apelou-se a um maior esforço dos Estados, reunindo líderes políticos, sociais e empresariais, para em conjunto encontrarem soluções que promovessem a implementação dos ODS concretizada no movimento “Década da Ação⁷” (United Nations, 2022a; INE – Luanda, Angola, 2020, p.14).

Neste âmbito, foram definidas 100 ações de aceleração dos ODS e uma declaração política com apelo a 10 anos de compromisso e entrega total, o renovar da esperança mundial, um trabalho em conjunto, cidadãos e Governo, que culmina em 2030, para se alcançar um

⁶ Segundo a ONU Angola, com a proclamação da independência Nacional, a 11 de novembro de 1975, e a constituição do novo Governo, o país foi reconhecido e admitido em 12 de fevereiro de 1976 como quadragésimo sexto membro da atual União Africana e em dezembro do mesmo ano na Organização das Nações Unidas.

⁷ Movimento que decorre entre 2020 e 2030 que representa o prazo que todos os países membros da ONU têm para cumprir as 169 metas dos 17 ODS.

mundo sustentável, próspero e de paz, onde os custos de “falharmos os ODS” são muito elevados (United Nations, 2022a).

Cumprir com os 17ODS da Agenda 2030, requer a “execução de políticas extraordinárias para um crescimento económico sustentável, inclusivo e equitativo, suportado pelo emprego digno, pela integração social, diminuição da desigualdade e pelo aumento da produtividade” (United Nations, 2022b). Todos têm um papel a/por desempenhar neste longo e árduo percurso, a Década da Ação marca a necessidade de aceleração das nossas ações para que esta agenda seja uma “realidade” até ao ano de 2030. A questão é: será que todos estão a contribuir para os 17 ODS da Agenda 2030? A resposta a esta questão é apresentada no subcapítulo 1 do Capítulo VI.

Dimensões dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Os 193 países-membros das Nações Unidas, aprovaram por unanimidade o documento “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Os 17ODS desta agenda, têm como objetivo “não deixar ninguém para trás”, através de uma linguagem universal comum, que engloba metas construídas contemplando 5 princípios: Paz, Pessoas, Planeta, Prosperidade e Parcerias, os também designados “5 Ps” (Figura 3) (Business Council for Sustainable Development [BCSD], 2022).



Figura 3- As 5 dimensões dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Fonte: BCSD, 2022).

As especificidades dos 5 Ps, de acordo como Relatório ABC dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Comunidade Educativa (2020, s.p), são:

Pessoas: em pleno respeito pelos direitos humanos, estabelece que as sociedades se distinguem pela forma como as pessoas vivem. Com enfoque na erradicação da pobreza e a da fome em todas as suas formas e dimensões, garantindo que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em um ambiente saudável, com dignidade e igualdade. “*Das pessoas,*

com as pessoas e para as pessoas, juntos e em rede, vamos garantir um mundo mais justo, mais inclusivo e mais sustentável”.

Prosperidade: moldes em que as vidas das pessoas decorrem, de maneira que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera, de plena realização pessoal, com dignidade, igualdade de oportunidades e crescimento inclusivo, e assim o progresso social, económico, tecnológico em harmonia com a natureza.

Paz: promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, livres do medo e da violência e com respeito pelos direitos humanos, cultura, incluindo o direito ao desenvolvimento, com responsabilidade e boa governação em todos os níveis, incluindo instituições transparentes e eficazes.

Parceria: mobilização de meios necessários para implementação da Agenda 2030, com base num espírito global reforçado de parcerias, priorizando as necessidades dos mais pobres e vulneráveis, e com a participação de todos os países, em todas as partes do mundo, e todas as pessoas.

Planeta: engloba consumo, produção gestão de recursos naturais sustentáveis, inclui tomada de medidas urgentes em relação às alterações climáticas de forma a assegurar as necessidades das gerações presentes e futuras.

5. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em Angola

No âmbito da Agenda 2030 e dos 17ODS, a ministra angolana para a área social, na primeira participação angolana no fórum político de alto nível sobre o desenvolvimento sustentável, declarou que as prioridades principais do Governo angolano estão relacionadas com a pobreza, fome, saúde, educação, igualdade de género, proteção social, justiça, direitos humanos e ambiente (Rádio e Televisão de Portugal [RTP], 2021).

A presente dissertação, aborda de forma mais direta e detalhada 6 dos 17ODS da Agenda 2030, por estarem relacionados direta ou indiretamente com o tema e os objetivos da investigação como evidenciado no subcapítulo 2 do Capítulo IV, nomeadamente: ODS1- Erradicar a Pobreza, ODS2- Erradicar a Fome, ODS3 -Saúde de Qualidade, ODS4- Educação de Qualidade, ODS6- Água Potável e Saneamento Básico e o ODS17- Parcerias para a Implementação dos Objetivos. Para a caracterização destes seis dos 17ODS, em especial a nível do país, e de acordo com as suas especificidades, os dados são maioritariamente do relatório de “Índice de Pobreza Multidimensional de Angola” (IPM-A) publicado em 2020, e do Relatório Nacional Voluntário (RNV) de 2021 sobre a implementação da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, que inclui também dados do relatório anterior. Estas fontes

agregam a maior parte dos dados relevantes e atualizados para auxílio no cumprimento dos objetivos da dissertação.

O relatório de IPM-A surgiu com base no relatório do IPM-M (Índice de Pobreza Multidimensional nos Municípios de Angola), ambos surgiram da necessidade de se encontrar um conceito mais abrangente em relação à pobreza monetária, medida apenas em termos de rendimento ou consumo de bens e serviços. O documento foi elaborado pelo INE em parceria com o PNUD e o OPHI, e permitiu estabelecer as múltiplas privações que afetam a população residente em cada um dos 165 municípios de Angola no que concerne à saúde, educação, qualidade de vida e emprego. Foi realizado com o objetivo de agrupá-los dentro de classificações de forma a facilitar uma melhor distribuição do OGE em termos municipais (INE – Luanda, Angola, 2020, p.14).

O IPM-M foi calculado com base no Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) de 2014, a única base de dados que permite a desagregação a nível municipal que evidencia aspetos da qualidade de vida das famílias em Angola, além de complementar os resultados sobre a pobreza monetária publicados pelo INE no ano de 2019 (INE – Luanda, Angola, 2020, p.14). Os resultados do relatório do IPM-M serviram de base para complementar o relatório do IPM-A “Índice de Pobreza Multidimensional de Angola”, o qual levou em considerações outros aspetos da qualidade de vida das famílias angolanas a nível provincial e nacional.

Para produção do IPM-A⁸, foi usado o Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde (IIMS) de 2015-2016 sendo o inquérito com mais informação sobre indicadores de saúde (INE – Luanda, Angola, 2020, p.10-15). *“Os indicadores incluídos no IPM-A refletem as prioridades nacionais definidas no PDN 2018-2022, na Estratégia de Desenvolvimento de longo prazo, Visão Angola 2025 e na Agenda 2063 da União Africana”* (INE – Luanda, Angola, 2020, p.15).

O relatório do IPM-A, é uma ferramenta de extrema importância para conhecimento das dimensões das privações que afetam a população do país um e aux na procura de melhores soluções para sobretudo a erradicação da pobreza (INE – Luanda, Angola, 2020, p.10-15).

O RNV, é o primeiro relatório que Angola apresenta no âmbito do seu compromisso internacional para com a implementação da Agenda 2030 e os 17ODS, alinhado com a Agenda 2063 da União Africana, com a ELP “Angola 2050” e com os instrumentos de desenvolvimento sustentável em especial o atual PDN-2023-2027. Com a elaboração deste documento, o país

⁸ Valor que varia de zero a um, é calculado multiplicando a incidência da pobreza pela intensidade média da pobreza. Mostra a proporção de privações que os pobres de um país sofrem do total de privações (INE – Luanda, Angola – 2020, p.77).

demonstra e compromete-se também com o seguimento e revisão periódica voluntária e participativa da sua implementação. Foi elaborado em um contexto de importantes reformas no país, nomeadamente de diversificação da economia, reforço a descentralização da administração pública e do combate a corrupção (RNV, p.9).

De acordo como RNV (2021, p.29), foi lançada uma plataforma nacional dos ODS em 2020 constituída por representantes do Governo de Angola, com abrangência total a nível do país, que apresenta a seguinte constituição e objetivos:

“representantes do Governo de Angola, ao nível central, provincial e local, Assembleia Nacional, Tribunal de Contas, Instituto Nacional de Estatística, Agências do Sistema das Nações Unidas, parceiros internacionais de desenvolvimento, organizações da sociedade civil, setor privado, academia e instituições afins com objetivo de: (i) dialogar para acelerar e priorizar os ODS; (ii) consultar e abordar as estratégias, instrumentos, ações e programas a adotar para a implementação dos ODS; (iii) acompanhar e monitorizar os ODS, incluindo a elaboração de relatórios periódicos; (iv) disseminar os ODS; (v) e mobilizar financiamento para os ODS.”

De acordo com plataforma, a disponibilidade e qualidade de dados dos indicadores dos 17ODS da Agenda 2030, como progresso relativo à implementação destes em Angola, estão distantes das metas desejadas; os fatores de sucesso são os investimentos que houve sobretudo nas áreas da educação, saúde, igualdade de género, proteção social, justiça e direitos humanos e ambiente (os mesmos designados como prioridade pela ministra angolana em 2021, com exceção da pobreza e da fome); os fatores de insucesso estão relacionados com o processo de produção, compilação e análise de dados, especificamente orientados para os ODS (RNV, p.17).

O RNV (p.9-10), constitui uma oportunidade para se refletir sobre a melhoria de “práticas de aperfeiçoar a informação estatística e os dados referentes ao desenvolvimento”.

Os novos desafios emergentes de curto e médio prazo para implementação dos 17ODS da Agenda 2030 pelo Governo de Angola, estão direcionados a manter a macroeconomia, e ao mesmo tempo implementar programas de combate à pobreza e ao desemprego, a diversificação da economia, a melhoria da qualidade da educação, combate às desigualdades económicas e sociais e às alterações climáticas.

5.1 Erradicar a Pobreza (ODS1)



Figura 4- ODS1- Erradicar a Pobreza. (Fonte: United Nations, 2021d)

Erradicar a pobreza constitui o primeiro ODS da Agenda 2030, com especial enfoque na pobreza extrema para todas as pessoas e em todos os lugares, medida atualmente como pessoas que vivem com menos de 1,90 dólares por dia (Limiar Internacional da Pobreza), equivalente a 1635 Kwanzas⁹ diários; reduzir para metade a pobreza multidimensional em todas as faixas etárias de acordo com as definições nacionais, implementar sistemas e medidas de proteção social nacionalmente apropriados para todos, garantir direitos iguais à recursos económicos, acesso à serviços básicos e a redução da exposição da vulnerabilidade das pessoas pobres à fenómenos extremos, relacionados com o clima e outros desastres económicos, sociais, e ambientais (INE – Luanda, Angola, 2020, p.12; United Nations, 2021c; United Nations, 2022b).

A nível mundial, mais de 780 milhões de pessoas vivem abaixo do Limiar Internacional de Pobreza, sendo que nas regiões em desenvolvimento 1 em cada 10 pessoas vive em pobreza extrema; é o maior desafio que o mundo enfrenta e um requisito indispensável no alcance para o desenvolvimento sustentável (INE – Luanda, Angola, 2020, p.12; United Nations, 2021c; United Nations, 2022b). África tem sido aos longos dos anos o continente mais assolado pela pobreza, mesmo apesar de toda a riqueza que possui, 42% da população da África Subariana continua a viver abaixo do Limiar Internacional de Pobreza segundo Kankwenda¹⁰. Esta pobreza está associada principalmente a medidas económicas inadequadas, falta de investimento, inoperacionalidade do setor agrícola, falta de cooperação entre os vários países, instabilidade política, conflitos internos e externos e elevadas taxas demográficas (United Nations, 2022b; de Oliveira, 2012, p.34).

De acordo com a autora de Oliveira (2012, p.34), este cenário não sofre grande alteração ao tratar-se de Angola, um país afetado por quase 3 décadas de guerra (motivo apontado muitas vezes para justificar o estado do país, após 22 anos de paz), caracterizado pela “adoção de políticas macroeconómicas inadequadas, má governação e dividas externas, que conduziram o

⁹ Moeda Nacional de Angola com símbolo Kz (kwanzas). Conversão efetuada ao câmbio do dia e com taxas do mercado de médio porte, (29/05/2024 00:19).

¹⁰ Kankwenda et al. 2000. Poverty Erradication, Where Stands Africa? London, Económica, p.53.

país a uma deterioração das condições de vida da população em geral, e ao aumento galopante da pobreza extrema”, colocando a maior parte da população angolana a viver em condições desumanas. Estas, manifestam-se nas dificuldades de acesso às necessidades básicas como a alimentação, educação, emprego, água potável, saneamento básico, entre outras, fazendo com que a erradicação da pobreza continue longe de ser concretizada (de Oliveira, 2012, p.34).

O Índice de Incidência da Pobreza Monetária em Angola é de cerca de 40,6%, ou seja, por cada 10 angolanos pelo menos 4 têm um nível de consumo abaixo da linha da pobreza estimada em 12 181 Kz mensais, equivalente a 406 Kz diários, ou seja, cerca de 18,86 dólares mensais e 0,63 dólares diários. A incidência é maior nas zonas rurais, correspondendo a quase o dobro em relação às zonas urbanas (INE – Luanda, Angola, 2020, p.10-15).

A pobreza é muitas vezes compreendida como escassez monetária, mas existe um consenso crescente de que um único indicador não permite capturar todas as privações da vida humana. Assim, foram reunidos esforços, e pela primeira vez Angola apresenta a sua medição de Pobreza Multidimensional Nacional, e específica para o país através do Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.14).

O IPM-A é constituído por 16 indicadores agrupados em 4 dimensões, isto é, saúde, educação, qualidade de vida e emprego, com contribuição individual de 25% para o IPM (**Anexo I**), de forma a caracterizar a realidade do país e expressar as diferentes privações enfrentadas pelas pessoas que vivem em pobreza (INE – Luanda, Angola, 2020, p.10-15).

De acordo com ONU (2024):

“A pobreza envolve mais do que a falta de recursos e de rendimento que garantam meios de subsistência sustentáveis. A pobreza manifesta-se através da fome e da malnutrição, do acesso limitado à educação e a outros serviços básicos, à discriminação e à exclusão social, bem como à falta de participação na tomada de decisões” (ONU, 2024a).

O “IPM de Angola é de 0,264, o que significa que as pessoas em todo território nacional experimentam em média 26,4% de privações” (INE – Luanda, Angola, 2020, p. 28).

Para o cálculo do IPM-A, foi usado o método de Alkire-Foster que emprega uma estratégia de corte duplo, ou seja, além dos limiares de privação para cada indicador foi necessário definir um limiar de pobreza definido como $k=30\%$, o que significa que em Angola uma pessoa é considerada multidimensional pobre se sofrer privações em 30% ou mais das dezasseis privações ponderadas constituintes pelas dimensões saúde, educação, qualidade de vida e emprego (INE – Luanda, Angola, 2020, p.25).

O IPM-A permitiu constatar que a taxa de incidência da pobreza (H)¹¹ em Angola a nível nacional é estimada em cerca de 54%, o que corresponde a 16 milhões de pessoas baseando-se na projeção da população para o ano de 2020. Significa que por cada 10 pessoas mais de 5 são multidimensionalmente pobres. A taxa de intensidade média da pobreza (A)¹² é de cerca de 48,9%, indicando assim que os pobres em Angola sofrem em média quase metade de privações dos indicadores incluídos no IPMA-A (INE – Luanda, Angola, 2020, p.13).

Huíla ocupa a quarta posição no grupo das províncias com o maior IPMA (0,392), a taxa de incidência é superior a 70% (por cada 10 pessoas pelo menos 7 são multidimensionalmente pobres) e a taxa de intensidade é cerca de 50% (os pobres sofrem pelo menos 50% de privações nos indicadores do IPM-A); a capital do país, Luanda é a que apresenta o menor IPM (0,094), que é onde reside ¼ da população do país, a taxa de incidência é cerca de 20% (por cada 10 pessoas, 2 são multidimensionalmente pobres) e a taxa de intensidade é inferior a 40% (os pobres sofrem pelo menos 40% de privações nos indicadores do IPM-A) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.33 & p.35-36). Cerca de metade dos pobres em Angola, vivem em apenas 5 província, Huíla (12,7%), Luanda (11,4%), Huambo (10,1%), Cuanza Sul (9,5%) e Benguela (8,4%) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.37).

A taxa de incidência da pobreza é maior nas áreas rurais (87,8%) do que nas áreas urbanas (35,0%), apesar da população residir maioritariamente nas zonas urbanas. Nas áreas rurais em média uma pessoa pobre sofre 53% de privações ponderadas, enquanto uma pessoa nas zonas urbanas sofre em média cerca de 43% de privações. Nas áreas rurais, 9 em cada 10 pessoas são multidimensionalmente pobres, além da intensidade da pobreza também ser mais elevada (INE – Luanda, Angola, 2020, p.30).

Em relação aos grupos etários, existe uma grande desigualdade entre os 5 grupos definidos para análise do IPM-A, nomeadamente: 0-9 anos (crianças), 10-17 anos (adolescentes), 18-24 (jovens), 25-64 anos (adultos) e por último o dos 65 ou mais anos (adultos) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.38).

O grupo etário das crianças (0-9 anos) constitui o mais numeroso no país (34,7%) e por sua vez o grupo com maior pobreza multidimensional, apresenta uma taxa de incidência de 64,3%, o que faz com que por cada 10 crianças pelo menos 6 sejam pobres

¹¹ Percentagem de pessoas consideradas multidimensionalmente pobres, ou seja, pessoas que são privadas em pelo menos 30% dos indicadores ponderados (INE – Luanda, Angola – 2020, p. 77).

¹² Média de privações ponderadas que sofrem as pessoas multidimensionalmente pobres, ou seja, parcela média de privações que as pessoas pobres experimentam ao mesmo tempo (INE – Luanda, Angola – 2020, p.77).

multidimensionalmente em Angola. A intensidade de pobreza também é maior neste grupo, cerca de 50,8%, assim as crianças sofrem em média cerca de 51% de privações.

Em Angola, até as pessoas que não são consideradas multidimensionalmente pobres, sofrem um elevado número de privações, sendo que, na maioria das vezes as mesmas privações sofridas pelas pessoas multidimensionalmente pobres. Deste modo, é extremamente importante perceber não só a distribuição das taxas censuradas¹³, mas também a distribuição das taxas não censuradas¹⁴ no país, por terem um impacte significativo no percurso para o desenvolvimento sustentável, e consequentemente no cumprimento da Agenda 2030 no país.

As maiores privações em relação a taxa de privação censurada, isto é a população que é considerada multidimensionalmente pobre, são: habitação (44,2%), eletricidade (43,7%), registo civil (43,3%), saneamento (39,5%) e a água (35,9%). As privações com prevalências mais baixas afetam menos de 12% da população correspondendo ao trabalho infantil (11,0%), desemprego adulto (7,6%), mortalidade infantil (5,3%) e desemprego juvenil (5,2%) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.29).

As privações mais comuns em relação à taxa de privação não censurada, isto é independentemente de a população ser considerada pobre ou não, e que afetam mais de metade da população angolana englobam o registo civil (59,6%), a qualidade da habitação (55,2%), a eletricidade (54,6%), o acesso a água apropriada (53,0%), o acesso ao saneamento (52,7%) e a falta de combustível adequado para cozinhar (44,8%). As privações com prevalências mais baixas afetando menos de 30% da população, englobam os cuidados de saúde materna (28,3%), a dependência (24,4%), o trabalho infantil (16,4%), o desemprego adulto (14,4%), o desemprego juvenil (8,8%), e a mortalidade infantil (6,2%) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.27). Segundo os resultados do IPM-A, as taxas não censuradas são mais elevadas nos mesmos indicadores em relação às taxas censuradas, desta forma, existe um grande número de privações que a população em Angola sofre no geral independentemente de ser pobre ou não.

Os indicadores que mais contribuem para a pobreza multidimensional em Angola, são: registo civil, nutrição, anos de escolaridade, frequência escolar e cuidados de saúde materna (**Anexo II**). Estes indicadores contribuem para o IPM-A em cerca de 56,5% para as áreas urbanas e 49,5% para as áreas rurais (INE – Luanda, Angola, 2020, p.32).

¹³ Proporção de pessoas que são multidimensionalmente pobres e são privadas em cada indicador (INE – Luanda, Angola – 2020, p.77).

¹⁴ Prevalência de cada privação entre a população total, independentemente de ser pobre ou não (INE – Luanda, Angola – 2020, p.77).

5.2 Erradicar a Fome (ODS2)



Figura 5- ODS2- Erradicar a Fome. (Fonte: United Nations, 2021d)

Erradicar a fome constitui o ODS2 da Agenda 2030. São várias as metas a serem alcançadas neste âmbito, sintetizadas em garantir que todas as pessoas, em especial os pobres, tenham uma alimentação de qualidade, nutritiva e suficiente durante o ano, e acabar com todas as formas de desnutrição relacionadas a todas as faixas etárias; duplicar a produtividade agrícola e o rendimento dos pequenos produtores de alimentos, garantindo todos os recursos de forma equitativa e acesso igualitário à terra, conhecimento, serviços financeiros, mercados e oportunidades de valor acrescentado e de emprego não agrícola; inclui também adotar práticas agrícolas sustentáveis e resilientes tendo em conta as alterações climáticas e condições extremas, facilitar o acesso a informação no mercado sobre as reservas de alimentos, de forma a limitar a volatilidade extrema dos preços dos alimentos (United Nations, 2021d).

A fome é uma das manifestações da pobreza, as pessoas nestas condições estão mais vulneráveis de contrair doenças e infeções, especialmente as relacionadas com a má nutrição, e sendo pobres, consequentemente não têm acesso aos serviços médicos e medicamentos adequados devido aos custos elevados (United Nations, 2022b); de Oliveira, 2012, p. 38). Com a fome, as pessoas não conseguem por sua vez estudar ou trabalhar adequadamente, devido a influencia no desenvolvimento das capacidades físicas e mentais, redução da capacidade de produção de tarefas, dificultando o acompanhamento do ritmo escolar ou de trabalho, podendo levar a reprovações e muitas vezes ao abandono escolar especialmente nas crianças (de Oliveira, 2012, p. 38; United Nations, 2022c).

De acordo com Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), entre 83 e 132 milhões de pessoas decaíram em fome crónica em 2020, situação alarmante e agravada pela pandemia do Covid-19 que originou um impacto na volatilidade dos preços dos alimentos (United Nations, 2022c). Adicionalmente, em 2022 mais de 258 milhões de pessoas em 58 países enfrentaram insegurança alimentar, não só devido à pandemia como também a aspetos relacionados com conflitos, alterações climáticas e a guerra na Ucrânia (ONU, 2023).

Segundo o Relatório Global sobre Crises Alimentares (2023), elaborado pela União Europeia, pelo Programa Mundial de Alimentos (PMA) em união com outras entidades humanitárias, a insegurança alimentar causou a morte de pessoas em vários países, devido à falta de alimentos adequados, fator de risco imediato a vida e aos meios de subsistência das pessoas nesta condição (ONU, 2023).

Apesar dos compromissos globais, 9% da população mundial passou fome devido a guerras, caos climático e crises no custo de vida (mesmos fatores indicados pela FAO para 2020); não existem indicações de melhoria para 2024; Angola está entre as nove grandes crises alimentares que afetam os países da África Central e Austral, registando mais de 1,58 milhões de pessoas a viver em situação alimentar crítica devido à fraca precipitação durante a época de colheita 2023/2024, baixas reservas alimentares das famílias e a inflação persistente dos alimentos e dos combustíveis devido a desvalorização da moeda (ONU, 2023; ONU, 2024b; Rádio e Televisão de Portugal [RTP], 2024) .

A nutrição constitui um dos indicadores da dimensão da saúde utilizado para o cálculo do IPM-A; assim, um agregado familiar *é privado em nutrição se tiver pelo menos uma criança com menos de 5 anos com malnutrição crónica (baixa altura por idade) ou malnutrição aguda (baixo peso por altura)*; este indicador é também fator de risco face ao Covid-19 para todas as faixas etárias pois em teoria permite identificar problemas nutricionais e de alimentação (INE – Luanda, Angola, 2020, p.21).

De acordo com o Relatório sobre Estratégias de Cooperação 2015-2019 da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2016, p.15) e do Ministério da Saúde em Angola, a desnutrição afeta aproximadamente 15,6% das crianças menores de 5 anos de idade, e é responsável por 2 em cada 3 mortes de crianças no país.

Os esforços para erradicação da pobreza e da insegurança alimentar em Angola, têm enfrentado barreiras de grande peso, principalmente em áreas rurais onde o meio de subsistência da maioria da população depende da agricultura e do gado, sobretudo no Sul, devido a falta de precipitação entre novembro de 2020 e janeiro de 2021, resultando na pior seca dos últimos 40 anos no país. Os principais problemas estão associados a efeitos combinados de anos consecutivos de eventos relacionados com as alterações climáticas, cada vez mais frequentes, intensos e imprevisíveis como secas, cheias e intempéries no início e decorrer da estação de crescimento (RTP, 2024).

Dados retirados da plataforma do Programa - Fortalecimento da Resiliência e da Segurança Alimentar e Nutricional em Angola (FRESAN), referem que 85% da agricultura nas

zonas rurais é praticada por pequenos agricultores (em média 1,5 hectares por família), e 70% da agricultura tradicional de subsistência é praticada por mulheres.

A região do Sul de Angola está a sofrer a pior seca dos últimos 40 anos, as províncias do Cunene, Huíla e Namibe, foram classificadas em crise, ocupando o 3º nível mais elevado da FAO em 2023, devido principalmente a défices de precipitação durante os últimos meses de 2023, ao contrário de Luanda, capital do país com precipitação forte em dezembro, e que perturbou a disponibilidade de alimentos (Amnesty Internacional, 2021, p.3; RTP, 2024). Segundo a *Amnesty Internacional* ¹⁵ (em inglês), o Programa de Alimentação Mundial (PAM), estimou que 6 milhões de pessoas em Angola têm um consumo alimentar insuficiente, com maior impacto no sul do país, “*mais de 15 milhões de pessoas estão a empregar estratégias de sobrevivência próprias de cenários de crise ou emergência, tais como gastar as poupanças ou reduzir poupanças não alimentares*” (Amnesty Internacional, 2021, p.4).

Este cenário continua a aumentar a imigração nos últimos tempos, em especial dos angolanos que vivem próximo da fronteira da Namíbia (Cunene e Huíla), que desde o início de março de 2021, começaram a atravessar a fronteira numa busca desesperada por alimentos, água e serviços essenciais como cuidados de saúde, e assim foram designados como “refugiados climáticos” (Amnesty Internacional, 2021, p.4). Existe uma grande vulnerabilidade no grupo dos idosos nestas zonas, que constituindo fonte de conhecimento para instrução das gerações mais jovens, sobretudo para sobrevivência às condições climáticas e geográficas destes locais, são carenciados de forças e meios para percorrer longas distâncias na procura de alimentos e meios para sobreviver, acabando por ficar em risco de malnutrição, comprometendo assim a passagem do conhecimento, colocando em risco de extinção a cultura dos pastores contextualizadas para a realidade daquelas zonas (Amnesty Internacional, 2021, p.8).

É importante realçar que a Amnesty Internacional (2021, p.6) afirma que para além da seca nas províncias da Huíla e Cunene, a fome deriva também do *desvio de terrenos de pastagem comunitários para explorações pecuárias*, sem o devido processo jurídico (Amnesty Internacional, 2021, p.6).

A província do Namibe acolheu para o período de 2018-2025 o Programa FRESAN – Fortalecimento da Resiliência e da Segurança Alimentar e Nutricional em Angola-, uma iniciativa do Governo angolano financiada pela União Europeia (65 milhões de euros), que apoia a redução da fome, pobreza, e vulnerabilidade à insegurança alimentar e nutricional no

¹⁵ Movimento independente de qualquer Governo, ideologia política, interesses económicos ou religião. Engloba pelo menos 10 milhões de pessoas, com realização de campanhas com o “*objetivo de um mundo onde os que estão no poder cumprem as suas promessas, respeitam a legislação internacional e prestam conta dos seus atos*” (Amnesty Internacional, 2021).

Sul do país, em especial nas províncias do Cunene, Huíla e Namibe, que são as zonas mais afetadas pelas alterações climáticas o país. Este programa conta com a participação de vários parceiros de implementação denominados “Co-gestores” incluindo a FAO e o PNUD, com o compromisso de apoiar o desenvolvimento para que sejam alcançados os objetivos do PDN em vigor e da Agenda 2030 (ONU, 2024c)

É necessário que se tomem medidas a nível do país inteiro, para aumentar os investimentos na agricultura e pastagem, apoio aos pequenos produtores, conter a subida do preço dos alimentos e garantir segurança alimentar e nutricional aos mais desfavorecidos em todas as suas dimensões, isto é, acesso, disponibilidade, consumo, utilização e estabilidade.

5.3 Saúde de Qualidade (ODS3)



Figura 6- ODS3- Saúde de Qualidade. (Fonte: United Nations, 2021d)

A saúde de qualidade constitui o ODS3 da Agenda 2030, os objetivos principais são de garantir o acesso a serviços de saúde essenciais de qualidade, e promover o bem-estar para todos e em todas as idades com base em várias metas. Estas, resumem-se à redução e combate de epidemias (Sida, tuberculose e malária) e doenças tropicais transmissíveis, devido ao uso de químicos perigosos ou contaminação e poluição do ar, água e solo, e na redução da taxa de mortalidade; atingir a cobertura nacional de saúde, incluindo a proteção do risco financeiro, e acesso a medicamentos e vacinas essenciais para todos de forma segura, eficaz, de qualidade e a preço acessíveis; apoiar e financiar pesquisas e desenvolvimento de vacinas e medicamentos para doenças transmissíveis e não transmissíveis, sobretudo as que afetam os países em desenvolvimento; e aumentar substancialmente o financiamento da saúde e o recrutamento, formação, e retenção de profissionais de saúde nestes países (ONU, 2021d).

A saúde constitui o setor que mais absorve profissionais em Angola, e é uma das dimensões que contribui em 25% para o IPM-A, onde é feita a contagem total de privações de um agregado familiar com base em 3 indicadores: nutrição, cuidados de saúde materna e mortalidade infantil (**Anexo II**) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.21). Assim, um agregado familiar *é privado em nutrição se tiver pelo menos uma criança com menos de 5 anos com malnutrição crónica (baixa altura por idade) ou malnutrição aguda (baixo peso por altura); é*

privado de cuidados de saúde materna se tiver pelo menos uma mulher em idade reprodutiva (15-49 anos) que esteve grávida nos últimos 2 anos e não fez pelo menos 4 consultas pré-natais ou o parto não foi assistido por um profissional de saúde qualificado; é privado em mortalidade infantil se pelo menos uma criança morreu antes de completar 5 anos nos últimos 5 anos anteriores ao inquérito (IIMS 2015-2016) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.21).

A nutrição e os cuidados de saúde materna são o 2º e 4º indicadores que mais contribuem para o IPM-A, com contribuições de 10,6% e 8,1% respetivamente, ocupando o registo civil da dimensão educação o 1º lugar com contribuição de cerca de 13,6%; a mortalidade infantil é o 2º indicador que menos contribui para o IPM-A, o desemprego juvenil da dimensão emprego corresponde ao indiciador de menor contribuição (**Anexo II**) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.19). Os indicadores da dimensão saúde constituem 20,4% da pobreza multidimensional em Angola (**Anexo II**) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.19).

Em Angola doenças como a febre tifoide, a tuberculose, a cólera e a Sida apresentam elevadas taxas de infeções. Em 2009, viviam no país 210 775 pessoas com VIH, mais de metades eram mulheres, o total de crianças infetadas era de 28 367, das quais 12 597 eram órfãs da Sida; muitas destas doenças estão associadas ao consumo de água inapropriada, a falta de saneamento e de gestão adequada de resíduos, entre outros problemas (de Oliveira, 2012, p.37). De acordo com o Relatório sobre Estratégias de Cooperação 2015-2019 da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2016, p.12) e com o Ministério da Saúde em Angola, a Malária é a primeira causa da mortalidade e morbidez e de absentismo laboral e escolar no país, especialmente em crianças e mulheres, representa 35% da demanda de cuidados curativos, 20% dos internamentos hospitalares, 40% das mortes perinatais e 25% da mortalidade materna.

A defesa da saúde pública em Angola está assegurada como direito através do Sistema Nacional de Saúde (SNS) aprovado em 1992, conhecido como Lei 21-B/1992, que altera a orientação política nacional, e o estado deixa de ser o responsável exclusivo na prestação de serviços de saúde, sendo introduzida a coparticipação da população nos custos de saúde, mantendo o sistema como tendencialmente gratuito; essa orientação prevê a inclusão de todo e qualquer cidadão no acesso ao SNS, independentemente da sua condição económica (Caneca et al., 2021, n.p).

A gestão dos serviços de saúde, é efetuada através de atividades do Estado e de outros agentes públicos ou privados sem ou com fins lucrativos, limitando a acessibilidade da população de acordo coms condições de vida da população (Caneca et al., 2021, n.p). No entanto, compromete o acesso a serviços que não estejam disponíveis na rede pública, já que o

Estado não os subvenciona de forma exclusiva como por exemplo as consultas, especialidades, exames, procedimentos e cirurgias. Contudo, a saúde universal integral é um direito da população e compete ao Estado assegurar este direito.

A rede de atendimento hierarquizada é baseada na evacuação dos pacientes por etapas de acordo com os seguintes níveis (Caneca et al., 2021, s.p):

- Nível primário ou básico: postos ou centros de saúde, postos de enfermagem e consultórios médicos e hospitais municipais;

- Nível secundário ou intermediário: hospitais gerais e referência para as unidades primárias;

- Nível terciário: hospitais de referência mono ou polivalentes, diferenciados e especializados, e referência para as unidades secundárias.

De acordo com Caneca et al. (2021, s.p), o quadro é precário para os 3 níveis, em especial a rede primária, que não consegue responder a demanda de forma efetiva, e assim compromete os níveis subsequentes, o que faz com que a população recorra diretamente a estes.

A política nacional de saúde, integra 3 setores: público, privado e tradicional. O setor público é o principal prestador de serviços de saúde no âmbito nacional, enfrenta muitas dificuldades, o que resulta na prestação do atendimento sem a capacidade e qualidade devida na maior parte das situações, o que contradiz os princípios de universalidade, integridade e equidade; o setor privado é um dos mais competitivos e a economia do mercado está voltada para este, em que mesmo as unidades hospitalares com parceria público-privado que detêm uma cota do orçamento do Estado, praticam preços exorbitantes e na sua grande maioria sem a regulação do próprio estado, onde a grande maioria dos profissionais desse setor é o mesmo que trabalha para o setor público, fazendo com que o acesso seja proporcional ao poder de compra; o setor da medicina tradicional que é conhecida como alternativa no país, caracterizada pela assistência à base de medicamentos proporcionados pela natureza, de origem vegetal (ervas, folhas de árvores) e de origem animal. Este setor tem grande visibilidade no país, tanto por apresentar melhorias significativas como por vezes agravamento do estado de saúde dos doentes, por muitas vezes os medicamentos tradicionais encontrarem-se à venda nos mercados informais e ervanárias em condições inadequadas de conservação e sem qualquer controlo de qualidade, não existindo nenhuma regulamentação legal para esta tipologia de medicamentos, entre outros motivos.

Neste momento, o sistema de saúde procura gizar uma resposta global com base na implementação das políticas presentes na Estratégia de Desenvolvimento a Longo Prazo,

conhecida como “Angola 2025” para eliminação da fome e pobreza extrema e a redução de assimetrias de desenvolvimento entre as diferentes regiões do território nacional, e pelo novo Plano Nacional de Desenvolvimento, PND 2023-2027, um instrumento do Sistema Nacional do Planeamento de médio prazo, que visa a promoção do desenvolvimento socioeconómico do país e adicionalmente mecanismo de implementação da nova estratégia “Angola 2050” (PDN, 2023, s.p).

Apesar de se constatar aumentos significativos de recursos financeiros, materiais e infraestruturas, políticas e programas do Governo angolano - ações prioritárias de melhoria das condições relacionadas com o saneamento básico e ampliação da cobertura sanitária, acesso a água potável, a energia elétrica, e o incentivo na formação de recursos humanos especializados na área da saúde - o setor da saúde em Angola, continua a enfrentar desafios expressivos locais e universais para responder a demanda existente. É sobretudo caracterizado por deficiência das infraestruturas que muitas vezes se encontram degradadas, falta de equipamentos, médicos, enfermeiros e técnicos de saúde, o que faz com que os próprios angolanos não depositem a sua confiança neste setor, e os providos de condições financeiras optam por tratamentos específicos no exterior do país, onde o próprio Estado recorre a contratação de profissionais através de acordos de cooperação com outros países (de Oliveira, 2012, p.36) (Caneca et al., 2021,n.p).

É importante considerar que o crescimento da população, e as motivações que levam as populações a deslocarem-se para as zonas urbanas, a procura de melhores condições de vida no geral, têm levado a sobrecarga crescente das estruturas médicas e sanitárias, em paralelo com os investimentos insuficientes ou muitas vezes até inexistentes em profissionais, equipamentos e estruturas adequadas e suficientes (Caneca et al., 2021, n.p).

Segundo Caneca et al. (2021, n.p) e de acordo com os dados do Relatório sobre Estratégias de Cooperação da OMS (2015), os principais problemas do SNS estão relacionados aos seguintes fatores:

“...acesso limitado aos cuidados de qualidade; baixa cobertura sanitária, abrangendo menos de 52% da população; reduzida força de trabalho especializada; forte dependência da mão-de-obra expatriada; grande número de doenças crônicas transmissíveis e não transmissíveis; altas taxas de mortalidade materno infantil; fraca promoção da saúde; inoperacionalidade de um sistema de referência e contra referência; num contexto social, económico e do meio ambiente favoráveis às endemias e epidemias.”

Acrescendo também, que a saúde tem relação direta com as condições de vida, o trabalho, a renda e a educação. A população angolana tem no seu quotidiano necessidades sociais e de saúde negligenciadas pela imposição da burocracia excessiva, dificuldades institucionais e ausência de políticas sociais efetivas.

Esta realidade exige respostas emergentes para a melhoria da saúde e da qualidade de vida da população no país, com resultados mais expressivos, já que a qualidade de vida tem influência na saúde das pessoas e vice-versa.

5.4 Educação de Qualidade (ODS4)



Figura 7- ODS4-Educação de Qualidade. (Fonte: United Nations, 2021d)

A educação de qualidade constitui o ODS4 da Agenda 2030. Engloba garantir que todos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade da primeira infância, cuidados, e educação pré-escolar; que todos possam completar o ensino primário e secundário, e que este seja de acesso livre, equitativo e de qualidade; o acesso a igualdade à todos os níveis de educação e formação profissional de qualidade, com preços acessíveis, incluindo universidades; o aumento substancial do número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes (para emprego, trabalho decente empreendedorismo); eliminar as disparidades de género na educação, que todos os jovens e uma proporção dos adultos sejam alfabetizados, e que tenham adquirido o conhecimento básico de matemática; também que todos os alunos tenham adquirido conhecimento e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, estilos de vida sustentáveis, e a valorização da cultura para o desenvolvimento sustentável; construir e melhorar instalações físicas para a educação, tendo em conta as deficiências e a igualdade de género; ampliar o número de bolsas de estudo do ensino superior para os países em desenvolvimento, em particular os menos desenvolvidos, e finalmente aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados (United Nations, 2021d).

A educação é igualmente uma das dimensões que contribui em 25% para o cálculo do IPM-A, engloba 3 indicadores para a contagem de privações de um agregado familiar, nomeadamente: o registo civil, anos de escolaridade e frequência escolar (**Anexo I**) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.21).

Assim, um agregado familiar “*é privado em registo civil se tiver pelo menos uma criança de 0-5 anos que não esteja registada por uma conservatória de registo civil*”; “*é privado em anos de escolaridade se não houver pelo menos 1 individuo com mais de 12 anos de idade que tenha completado pelo menos 6 anos de escolaridade*”; é privado em frequência escolar se tiver alguma criança em idade escolar (6-14 anos de idade) que não frequenta a escola (INE – Luanda, Angola, 2020, p.22).

Estes 3 indicadores, contando com o indicador nutrição (10,6%) da dimensão saúde, são os que mais contribuem individualmente para o IPM em Angola, com contribuições de 13,6%, 9,4% e 9,9%, respetivamente, registo civil, anos de escolaridade e frequência escolar (**Anexo II**) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.19). Os indicadores da dimensão educação constituem 32,9% da pobreza multidimensional no país (INE – Luanda, Angola, 2020, p.19).

Em Angola, 75% das crianças com menos de 5 anos de idade não possui registo de nascimento, violando a constituição da república de Angola relativamente ao direito à identidade, estando privadas de acesso aos direitos e serviços básicos garantidos por lei; estatísticas apontam que 25 em cada 100 crianças no país não concluíram o ensino primário no ano de 2019 devido ao abandono escolar e reprovações, comprometendo o acesso ao ensino secundário (Lourenço 2017; Gomes, 2023).

A pandemia do Covid-19 demonstrou claramente a existência de desigualdades a nível global, um cenário muito claro de que existem ações a serem tomadas e a principal delas em relação aos 1,5 milhões de estudantes cuja educação foi privada devido ao encerramento das escolas; “*é evidente que nunca poderemos voltar a um mundo como era anteriormente*” são necessários atos de solidariedade global (UNESCO, 2020).

Durante a pandemia, a vida das pessoas alterou radicalmente, a UNESCO afirmou em 2020, que após o Covid-19, o risco de os estudantes não retornarem às escolas seria ainda maior. As instituições de ensino foram encerradas, e a maior parte dos países como alternativa implementou o ensino a distância através de aulas online, programas televisivos, entre outros, o que limitou o acesso à educação das camadas mais vulneráveis, e em Angola não foi diferente.

Apesar de se ter registado um crescimento na ordem de 4% para o acesso a internet do ensino primário em relação ao ano de 2016, o país regista cerca de 96% dos alunos sem acesso a internet para fins pedagógicos em 2019 para o ensino primário; no 2º ciclo do secundário, apesar deste crescimento ter sido maior e na ordem dos de 32%, ficou comprometido o acesso a este nível de ensino pela situação do ensino primário, e por mesmo assim existir um grande número de alunos sem acesso a este serviço (RNV, 2021, p.37). Para além disso, o acesso a

computadores para fins pedagógicos é também reduzido, apesar de se constatar melhorias em 10% das escolas primárias, a situação continua preocupante, mais de 80% das escolas não têm computadores para fins pedagógicos (RNV, 2021 p.37).

O abandono escolar tem sido cada vez maior, em especial no sexo feminino, devido as condições precárias em relação a serviços básicos como o acesso a água e a condições mínimas sanitárias. As condições ambientais também têm constituído um fator influenciador do abandono escolar devido aos fenómenos relacionados com as alterações climáticas que afetam direta e indiretamente o acesso e qualidade da educação. De acordo como RNV (2021, p.38):

“... o contexto ambiental constitui uma barreira no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas zonas rurais como nas urbanas. De acordo com o PNDE Educar 2030, a preocupação com a definição de uma estratégia de criação de escolas itinerantes e formação de professores itinerantes deriva de fatores ambientais como a seca, chuvas, entre outros.”

Estes fatores fazem com que muitos alunos e professores não cumpram o horário completo escolar, devido a atrasos, falta de comparência e influências na saúde.

De acordo como RNV (2021, p. 38), na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 32/20) em vigor, consta que o requisito mínimo para lecionar no ensino primário e secundário é a licenciatura em ciências de educação. O país regista 60% de professores com qualificações médias exigidas em 2016, porém apenas 20% em 2019, explicado pela implementação da Lei de Bases, de acordo com o Decreto Presidencial 160/18 (artigos 17º, 19º e 21º) no âmbito do aumento dos requisitos mínimos para lecionar estes níveis de ensino. Existe um grande número de docentes sem preparação pedagógica, além de serem insuficientes, inclusive no âmbito de oferta formativa em quantidade e qualidade e nas condições oferecidas no desempenho das funções de ensino.

O Anuário Estatístico da Educação, faz parte das atribuições do Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística (GEPE), é um instrumento que possui dados estatístico importantes, que permitem radiografar a realidade do sistema educativo em Angola com base no parecer técnico e aprovação do INE do país. De acordo com dados do anuário referentes ao ano letivo 2021/2022 (2023, p.49), no âmbito do ensino primário e secundário, em 2021 estavam em funcionamento 14 682 escolas, houve um acréscimo de 75 escolas em relação ao anterior (0,5%), 74,6% pertencem ao setor público, 20,5% ao privado e 4,9% ao público-privado. Apenas 8 províncias concentravam 78,5% das escolas em funcionamento no país, isto é: Luanda, Huíla, Uíge, Benguela, Cunene, Bié, Huambo e Cuanza Sul; em contrapartida as restantes 10 províncias concentram apenas 21,5% destas. A maioria destas instituições em

funcionamento são de ensino primário, com 10 476 escolas, e 1 440 repartidas entre o 1º e 2º ciclo do ensino secundário, com 750 e 690 escolas respetivamente.

O Governo de Angola, tem aderido as seguintes políticas associadas à educação (RNV, 2021, p.39):

1. Programa de Qualidade e Desenvolvimento do Ensino Primário
2. Programa de Desenvolvimento do Ensino Secundário Geral
3. Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Educar Angola 2030
4. Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) 2013-2020)

Adicionalmente, foi criado um plano regulamentar para crianças com deficiência. Existem no país 18 740 escolas, 21 escolas de Educação Especial e 77 escolas inclusivas (baseadas em escolas regulares) (RNV, 2021, p.39).

É também intenção do Governo angolano garantir a universalização da Merenda Escolar, como “estratégia de combate ao insucesso escolar e de aumento das taxas de retenção dos alunos no ensino primário” (RNV, 2021, p.39).

Em Angola não estão disponíveis dados para medir o nível de aprendizagem dos alunos, devido a inexistência de exames nacionais, para o mesmo contexto é usado geralmente a frequência escolar, indicador da dimensão educação do IPM-A (RNV, 2021, p.34).

O mesmo cenário é verificado em relação a EDS, que de acordo como RNV (2021, p.38) não constam dados de indicadores para medição, apenas afirmações em que está contemplada nas várias políticas da educação em Angola, como por exemplo no “Educar Angola 2030”, estando em curso o levantamento destes dados (RNV, 2021, p.38).

Contudo, o Estudo de Caso realizado por Neto (2019), em relação à implementação da EDS nos currículos do ensino primário, conclui através de uma análise exaustiva que a EDS é uma componente muito fraca nesta vertente, nos materiais usados para ensino no respetivo nível e inclusive não consta na Lei de Bases do Sistema de Educação do país.

Em suma, a priorização do Governo de Angola em relação as dimensões qualidade de vida e educação, é inegociável nas prioridades do país; estas dimensões, são indissociáveis e explicam 70% da pobreza multidimensional no país (**Anexo I e Anexo II**).

5.5 Água Potável e Saneamento (ODS6)



Figura 8- ODS6-Água Potável e Saneamento. (Fonte: United Nations, 2021d)

A água potável e o saneamento constituem o ODS6 da Agenda 2030, para garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento e higiene adequados e de forma equitativa. São várias as metas para o cumprimento destes objetivos, resumem-se em acabar com a defecação a céu aberto, em especial das mulheres em situações de vulnerabilidade; melhorar a qualidade da água, reduzir a poluição e proporção de águas residuais não tratadas, e aumentar substancialmente a reciclagem e reutilização; aumentar a eficiência do uso da água em todos os setores, assegurando extrações sustentáveis e abastecimento da água doce para enfrentar a escassez da água, reduzindo o número de pessoas que sofrem com este fenómeno; implementar a gestão integrada de recursos hídricos e proteger e restaurar ecossistemas relacionados com a água; e para além de apoiar e fortalecer a participação de comunidades locais para melhorar a gestão da água e do saneamento, ampliar a cooperação internacional e o apoio à capacitação de atividades e programas adequados relacionados a estes (ONU, 2021d).

O acesso a água apropriada para beber e ao saneamento, é um direito humano fundamental para a redução da pobreza e para o desenvolvimento sustentável. Constituem indicadores da dimensão qualidade de vida do IPM-A, em conjunto com os indicadores combustível sólido para cozinhar, acesso a eletricidade, tipo de material das paredes, chão e teto da habitação e posse de bens (**Anexo I**). O IPM-A é calculado com 25% desta dimensão e cada um dos indicadores contribui em cerca de 6,3% para esta dimensão (**Anexo II**) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.29).

Assim, um agregado familiar é privado do acesso a água apropriada para beber se a distância à fonte de água for superior a 30 minutos (considerando ida e volta), e é privada ao acesso ao saneamento se este não for apropriado ou se a casa for partilhada com outro agregado familiar (INE – Luanda, Angola, 2020, p.20). Todos os indicadores da dimensão qualidade de vida, contribuem 36,6% para o IPM-A; os indicadores acesso a água apropriada e acesso ao saneamento contribuem em conjunto 11,9% para a pobreza multidimensional em Angola, com contribuições individuais de 5,7% e 6,2% respetivamente (**Anexo II**) (INE – Luanda, Angola, 2020, p.19).

Angola tem um grande potencial hídrico, com um escoamento superficial anual estimado em 140 Km³, volume renovável de água subterrânea anual de 72 Km³ e 47 bacias hidrográficas que correspondem a 75% da área do país. Contudo, existe uma desigualdade na distribuição deste recurso, que em consequência do crescimento da população existe uma maior taxa de poluição e degradação, comprometendo cada vez mais a sua disponibilidade (Tylianga, 2017).

Em relação aos serviços de abastecimento de água e saneamento em Angola, os dados estiveram dispersos por diversos órgãos antes da Independência do país, e após este período passou por várias tutelas até chegar ao Ministério de Energia e Águas, entidade responsável desde 1997 até os dias de hoje, não existindo qualquer regulação relativa ao preço da água (Tylianga, 2017, p.22-23). Tylianga (2017), afirma:

“As tarifas por sua vez, pelo seu valor irrisório, não permitem aos operadores, cobrir despesas de funcionamento dos sistemas estando, desta forma, o seu funcionamento quase completamente dependentes dos subsídios do Orçamento Geral do Estado (OGE) ou, em muitos casos, são tratadas como unidades orçamentadas”. Esta situação agrava-se pela baixa eficiência comercial, resultado da alta percentagem de água não faturada e dos baixos níveis de cobrança. Em contrapartida, no mercado paralelo a água atinge preços exorbitantes o que se traduz numa situação de penalização da população que não é servida pela rede pública. O baixo poder de compra...origina uma retração na compra e um consumo de água imprópria, com consequências para saúde e bem-estar.”

Angela de Oliveira (2012) refere que em Angola além do acesso a água potável ser muito deficiente, e não apresentar critérios mínimos para consumo humano, no Inquérito de Bem-Estar à População (IBEP) de 2010, consta que apenas 42% dos agregados familiares têm acesso a água própria para consumo.

Segundo o IPM-A (2020, p. 24), em Angola apenas 32% dos agregados familiares possui instalações sanitárias apropriada e não compartilhada, ou seja, sanita, retrete ou latrina ligada à rede pública de esgotos ou à fossa séptica, dentro ou fora de casa. Este acesso é maior nas zonas urbanas, cerca de 46% em relação as áreas rurais onde apenas cerca de 11% têm acesso a essas instalações.

De acordo com Tylianga (2017), vários investimentos têm sido feitos tanto a nível de cobertura de abastecimento de água como também de saneamento básico, mas não têm sido suficientes, quase não se faz um tratamento das águas residuais antes de as devolver à natureza, comprometendo a saúde da população. Adiciona, que proporcionar água potável e serviços de saneamento com condições adequadas e níveis alargados de cobertura às populações, é contribuir para a melhoria das condições de saúde e bem-estar das populações.

Nas zonas rurais, a maior parte da água usada provém diretamente dos rios e lagoas e nas zonas urbanas, o sistema de abastecimento de água é ineficiente, está em degradação e o consumo tem aumentado de forma exponencial. Assim, a procura de água própria para consumo, é muitas vezes nas habitações de outros agregados familiares vizinhos, em fontes ou condutas danificadas, e com meios inadequados e menos higiénicos, como por exemplo o transporte em recipientes sujos potenciando a contração de doenças (de Oliveira, 2012, p. 36).

Não existe rede de abastecimento nos bairros periféricos, e existem sucessivos cortes no seu abastecimento, com isto as pessoas “compram em cisternas, vão buscar a casa de alguém ou aproveitam os furos que são feitos nos tubos que abastecem a cidade” (de Oliveira, 2012, p. 36).

De acordo como IPM-A, a água normalmente considera-se adequada para beber, quando proveniente de torneiras ligadas à rede pública, chafariz público, furo com bomba, cacimba¹⁶ ou nascentes protegidas. É importante que a água seja própria para consumo humano, por estar diretamente ligada a saúde pela vulnerabilidades e riscos de propagação de doenças.

Em Angola existe uma enorme deficiência em relação ao saneamento básico, a febre tifoide, a tuberculose e a cólera no país, e são resultados desta enorme carência no país, sendo que a rede de esgotos serve apenas as partes urbanizadas, e normalmente não está em bom estado, resultado também das más práticas de higiene, do tratamento ou falta de tratamento que é dado ao saneamento, e ao consumo de água imprópria (de Oliveira, 2012, p. 38).

5.6 Parcerias para Implementação dos Objetivos (17ODS)



Figura 9- ODS17-Parcerias para Implementação dos Objetivos. (Fonte: United Nations, 2021d)

O ODS17 da Agenda 2030, engloba fortalecer e mobilizar os meios de implementação internos e revitalizar a parceira internacional para o desenvolvimento sustentável, reunindo os Governos nacionais, a comunidade internacional, a sociedade civil, o setor privado e outros atores.

¹⁶ Água proveniente de um ponto escavado manualmente protegida/ desprotegida com bomba/ sem bomba (INE – Luanda, Angola, 2020, p. 76).

Angola, é parte do grupo de países que possuem processos interministeriais e setoriais de coordenação da ajuda, de forma a alinhar as abordagens dos doadores, sendo o grau com que estes doadores alinham as novas intervenções bastante elevado, corresponde a cerca de 84% em relação a planos institucionais ou ministeriais (RNV, 2021, p.123).

A integração de Angola na economia global permanece limitada, com participação de apenas 0,18% em 2019, enquanto os PMA como um grupo com participação de 1,01%, e as economias em desenvolvimento (excluindo PMA) com participação de 44,16%; para o ano de 2020, estes valores reduziram-se para 0,12% no referente a Angola, 0,98% aos PMA, e aumentou ligeiramente para 44,86% para as economias em desenvolvimento (excluindo PMA) (RNV, 2021, p.123). O país continua a ser fortemente dependente do setor petrolífero.

Em termos de prioridade e alinhamento de estratégias, Angola pretende melhorar a recolha de dados e informação relevantes ao nível global e orientadas para monitorizar os 17ODS; continua a desenvolver esforços para a estabilização dos sistemas fiscais e de arrecadação de impostos, porém encontra-se atualmente em uma posição de fragilidade em relação às parcerias externas de apoio ao desenvolvimento, registando uma descida na assistência oficial líquida ao desenvolvimento, de 318 677 USD em 2015 para 94 984 USD em 2019.

6. Educação para o Desenvolvimento Sustentável

A Educação de Qualidade (ODS4) é um grande aliado no alcance do desenvolvimento sustentável e uma ferramenta de preparação dos indivíduos para uma sociedade mais sustentável, através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). O ODS4 contempla garantir que todos adquiram conhecimento e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável e a valorização da cultura neste percurso (United Nations, 2021d). Só através do conhecimento é possível tomar medidas que nos permitam transitar para um novo modelo de vida assente na sustentabilidade e tornar mais real a visão da Agenda 2030.

As escolas particularmente, funcionam como agentes importantes neste processo, através dos métodos e conteúdos do sistema de educação (ensino e aprendizagem) praticados, que precisam de ser reformulados para inclusão de temas relacionados ao desenvolvimento sustentável, através de um conceito de transdisciplinaridade, para assim eliminar as barreiras de conhecimento necessárias para a compreensão dos problemas sociais, culturais, económicos e ambientais como um só, e tornar o sistema educativo mais sustentável (García-González, Jiménez-Fontana & Goded, 2020).

Porém, foi constatado no estudo de Neto (2019) que a componente EDS é muito fraca no currículo do ensino primário, nos recursos educativos usados para este nível, documentos do MED, e inclusive não é mencionada na Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola. O país também não dispõe de meios para se medir o nível de aprendizagem neste âmbito, apenas a indicação que está contemplada nas várias políticas da educação em Angola, como por exemplo no “Educar Angola 2030”, porém, de acordo como RNV, está em curso o processo de levantamento destes dados (2021, p.38).

Contudo, a EDS implica incluir tópicos sobre o desenvolvimento sustentável no processo de ensino e aprendizagem formal e informal, de acordo com cultura do país, para que a sociedade possa desenvolver conhecimentos, habilidades, valores, hábitos e comportamentos, de forma a compreender desde cedo que todas as ações têm implicações a curto, médio e longo prazo, e assim caminhar rumo a este desenvolvimento.

A realidade da EDS no âmbito do ODS4 em Angola, engloba a resolução primária e/ou conjunta de muitos fatores referidos no Capítulo VI, estes influenciam direta e indiretamente na qualidade de vida das pessoas e impedem a sua concretização. É necessário que cada um entenda o seu papel neste percurso, porque só em conjunto, Governo e cidadãos é possível fazer esta transição.

Capítulo III- Metodologia de Investigação

Este capítulo é dedicado a apresentação das questões de investigação que levaram ao desenvolvimento da pesquisa, dos principais documentos e métodos usados para a investigação, o desenvolvimento e a conclusão. Inclui a caracterização da amostra dos inquiridos por questionário (**Apêndice II** e **Apêndice III**) e dos inquiridos por entrevista (**Apêndice IV**, **Apêndice V** e **Apêndice VI**) realizados no âmbito da presente dissertação.

1. Síntese Metodológica

O objetivo do presente trabalho é de analisar o estado da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), no 2º ciclo do ensino secundário angolano, e identificar os fatores determinantes para o seu sucesso, fundamentada na Agenda 2030 e nos 17ODS, com especial enfoque no ODS4 “Educação de Qualidade”. A investigação é suportada na análise de documentação e regulamentação, e na recolha e análise de perceções e visões dos principais intervenientes no processo da educação (alunos e professores do 2º ciclo de instituições pública e privada) e Atores-Chave (decisores, representantes de organismos governamentais, professores e alunos do ensino superior -potenciais futuros decisores).

Adicionalmente, procura-se identificar os principais problemas que Angola enfrenta e que influenciam na concretização do ODS4 na sua importante contribuição para EDS.

A investigação desenvolve-se no sentido de analisar e responder a duas questões de investigação:

1. Está presente a EDS no plano curricular do 2º ciclo do ensino secundário angolano?
2. Quais os Fatores-Chave para o sucesso da EDS e do ODS4 da Agenda 2030, no sistema de ensino em Angola?

A escolha do nível de ensino (2º ciclo do ensino secundário – 10ª, 11ª e 12ª classe), está relacionada com a posição intermédia entre o ensino pré-escolar e o ensino superior, partindo do pressuposto que os conhecimentos e perceções dos respondentes são adquiridos a partir dos níveis anteriores e até a fase final do 2º ciclo, e estes adicionalmente, influenciam na escolha do curso do ensino superior, na forma de pensar, escolher e viver, afetando assim o presente e futuro individual e coletivo do país (potenciais futuros quadros e decisores).

Desta forma, o 2º ciclo do ensino secundário, é o limiar escolhido para a caracterização da EDS no âmbito curricular do ensino não superior angolano, porém não com o intuito de estagnar o estudo apenas a este nível, mas sim como uma fonte de reflexão e análise dos níveis

inferiores, e serem perspectivadas as influências dos resultados da pesquisa nas escolhas e ações futuras destes.

O objeto do presente estudo, centra-se na recolha de perceções e visões de alunos, professores e Atores-Chave, quando expostos a temáticas relacionadas com os 17ODS e a Agenda 2030, e outros temas ambientais, complementando uma análise documental exaustiva - regulamentar, planos e estratégias e publicações científicas – referentes ao plano curricular, do ensino publico e privado, do 2º ciclo do ensino secundário angolano. Ou seja, a abordagem não se centra unicamente num estudo aplicado aos conteúdos disciplinares prescritos e estruturados pelos responsáveis da política educativa, mas partiu deste nível de conhecimento para uma análise crítica da recolha de perceções e visões dos vários intervenientes.

No decorrer da investigação, são aplicadas diferentes ferramentas e metodologias, ajustadas de acordo com os objetivos pretendidos e de forma a responder às questões de investigação, com aplicação da seguinte triangulação metodológica:

1. Pesquisa documental e bibliográfica da literatura científica sobre o tema e documentos legais, com especial relevância para:
 - Inquérito de Adequação Curricular (INACUA). Consulta pública realizada em novembro e dezembro de 2018, com o objetivo de compreender as perceções da sociedade angolana sobre as três dimensões operacionais do currículo;
 - Implementação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) nos Currículos do Ensino Primário: Um estudo de caso em Angola. Corresponde a uma Dissertação de Mestrado em Cidadania Ambiental e Participação defendida por Leonora Manuel Neto em março de 2019;
 - Relatório da “Pobreza Multidimensional nos Municípios de Angola” (IPM-A), publicado em 2019 e realizado pelo INE em parceria com o PNUD e o OPHI, com o objetivo de estabelecer as múltiplas privações que afetam a população provincial e nacional de Angola, no que concerne à saúde, educação, qualidade de vida e emprego;
 - Relatório Nacional Voluntário (RNV), o primeiro relatório que Angola apresenta no âmbito do seu compromisso internacional com a implementação da Agenda 2030 e os 17ODS. Este documento está alinhado com a Agenda 2063 da União Africana, com a ELP “Angola 2050” e com O Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) 2023-2027;
 - Publicações científicas em temas adequados ao desenvolvimento da temática.

2. Análise do Estudo de Caso da educação em Angola/ Huíla através da aplicação de inquéritos por questionário anónimo às instituições de ensino pública e privada (**Apêndice II e Apêndice III**);
3. Aplicação de inquéritos por entrevista semiestruturadas anónimas a Atores-Chave, relevantes para a temática (**Apêndice IV, Apêndice V e Apêndice VI**);
4. Reflexão crítica apoiada nos documentos citados e nos resultados dos inquéritos por questionário e por entrevista.

A investigação, baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental, diferenciando-as pela natureza das fontes. É apoiada na recolha da mesma informação através das contribuições de diversos autores, a fim de se evitar contribuições que já foram feitas e economia de tempo evitando análise de problemas já solucionados; análise documental foi realizada através da recolha de dados em fontes primárias regulamentares e estratégicas, como por exemplo a Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola.

De acordo como método de Lorraine Rumbel Gay (L. R. Gay) aplicado às ciências de educação e extensivo a outras ciências sociais, a investigação quanto ao propósito é aplicada, pois gera não só teoria para utilidade na resolução de problemas sociais, mas para aplicação futura de possíveis propostas de melhoria da EDS nos currículos em Angola (Universidade Aberta [UAb], 2008, p.227).

Quanto ao método, a investigação é descritiva, inclui estudar, compreender e explicar a situação atual em relação a EDS, ao ODS4, e de forma geral aos 17ODS e à Agenda 2030, no plano curricular do 2º ciclo do ensino secundário no país. Este tipo de pesquisa envolve a recolha de dados para testar hipóteses ou responder as questões de investigação; incluiu a análise de um Estudo de Caso da situação atual. O estudo é caracterizado por ser focalizado em uma investigação que faz o uso de dados oriundos de um fenómeno atual no seu próprio contexto (alunos do 2º ciclo do ensino secundário nas instituições de ensino pública e privada), em que a recolha de dados é efetuada através de inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista e, adicionalmente, mediante a observação da situação real, uma prática também característica do respetivo método (UAb, 2008, p.231; Traqueia et al., 2021, p.15).

O Estudo de Caso é um método apropriado tanto em pesquisas de cunho qualitativo como quantitativo, ideal para este contexto, pois é tão importante quantificar quanto qualificar. Quanto à pesquisa deste método, é denominada mista ou quali-quantitativa, privilegia instrumentos de questões abertas e fechadas, e formas múltiplas de recolha de dados

(questionários e entrevistas), englobando também a pesquisa bibliográfica (Traqueia et. al., 2021; p.14-27). Desta forma, diante das respostas iniciais ao Estudo de Caso, é possível rever os objetivos e estratégias, de modo a delimitar e aprofundar melhor os aspetos específicos do contexto e das fontes de dados, o que se sucede e resulta na objetividade do estudo traduzida nas questões de investigação. As respostas obtidas, por sua vez, são analisadas e transcritas, constituindo-se fontes de informações a serem consideradas. O próprio estudo é desenvolvido de forma aprofundada, o que inclui a observação e o registo com imagens e fotografias, textos e palavras no contexto do campo, e uma análise de forma holística, à luz de vários métodos já descritos anteriormente, na tentativa de se compreender a complexidade ou contexto da situação sobre diferentes perspetivas através de alunos, professores e Atores-Chave; também para permitir uma melhor análise da situação, relação e perceção de cada um dos respondentes, e conduzir o estudo de uma forma mais inclusiva (Traqueia et al., 2021; p.15-27).

O Estudo de Caso, é um método que tem tido reconhecimento crescente devido ao seu uso em pesquisas registadas e por trabalhos de referências como meio de compreensão dos fenómenos pesquisados. Por outro lado, existe uma crítica referente à possível falta de rigor metodológico quando comparado a outros métodos. Porém, segundo Baškarada¹⁷ (2014), a demonstração do rigor científico deste método, pode ser considerada uma tarefa árdua, e os resultados obtidos na pesquisa podem ser difíceis de serem justificados, em especial devido à complexidade que envolve os estudos qualitativos, e do impacto do próprio investigador que pode influenciar a leitura e compreensão do caso, de acordo com as suas referências pessoais num dado momento social, histórico e político externos (Traqueia et al., 2021; p.18). Para minimizar este impacto, foi efetuada leitura adicional sobre roteiros de observação que auxiliam a direcionar e orientar o olhar do pesquisador, levando-o a influenciar minimamente o ambiente em que se encontra a pesquisa, e a verificar dados sobre as inferências e as conclusões obtidas junto de revisores externos (Traqueia et al., 2021; p.18).

Quanto à modalidade o Estudo Caso é múltiplo, de acordo com Rosa¹⁸ (2013), é aquele em que normalmente são abordados dois ou mais assuntos (EDS, ODS4, ODS17, Agenda 2030) ambientes (escolar – professores e alunos, governamental – entidades governamentais) ou bases de dados (inquérito por entrevistas e por questionário); é um estudo de maior variedade e que pode servir de base para outros estudos, inclusive do mesmo tipo, ou até para uso comparativo e de contraste (Traqueia et al., 2021; p.21).

¹⁷ Baškarada, S. (2014). Qualitative Case Study Guidelines. The Qualitative Report, 19(40), 1–25.

¹⁸Rosa, P. R. da S. (2013). Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa em Ensino de Ciências. Editora da UFMS.

Quanto à compreensão do fenómeno, trata-se de um Estudo de Caso coletivo ou comparativo, onde são analisados vários resultados de diferentes casos (alunos, professores e entidades governamentais) e são compilados e analisados em seus aspetos, procurando explicações para os fenómenos por meio de semelhanças e diferenças encontradas em alguma variável, o que permite ser feito pelo agrupamento de dados por categorias no decorrer do tratamento de dados, e posterior comparações entre as diferentes camadas (Traqueia et al., 2021; p.22).

Quanto à natureza dos objetivos do Estudo de Caso, existe uma vertente exploratória e outra aplicada. A primeira com o objetivo de obter evidências sobre quais as variáveis e processos que estão a governar o problema estudado, utilizando levantamentos bibliográficos, entrevistas preliminares e/ ou experiências públicas que se relacionam com o objetivo da pesquisa. Desta forma, o estudo auxilia a explicitação de fenómenos, com o objetivo de amplificar os questionamentos para futuras investigações, e de gerar cada vez mais conhecimento para aplicação prática na solução de problemas específicos no país (Traqueia et al., 2021; p.22).

Além da pesquisa e análise bibliográfica, os dados foram obtidos sob a forma de inquérito, que é um processo ou conjunto de atos que ocorre de forma sistemática, para recolha de dados que possam responder a um determinado problema (objetivo e questões de investigação); estes por sua vez, foram feitos por questionário e por entrevista, sendo que este último requer interação direta e normalmente presencial entre o investigador e o inquirido, o que ocorreu nos 2 casos (UAb, 2008, p.139-153).

O questionário foi do tipo estruturado, refere-se a um método de obtenção de respostas a uma série de questões ordenadas e respondidas por escrito (de Oliveira, 2011, p.37). Este conteve perguntas abertas e fechadas; as abertas a fim de se obter respostas mais ricas e variadas, e as fechadas para maior facilidade na análise e quantificação de dados relevantes de acordo como propósito destes. Os inquéritos por questionário por sua vez, tem maior probabilidade de não serem obtidas respostas ou até mesmo de não se perceber o sentido das palavras ou frases construídas; estes tipos de respostas foram categorizados como “sem resposta” ou “nula”, respetivamente.

Em relação aos inquéritos por entrevista, foram do tipo semiestruturados, que são definidos como uma lista de informações ou questões que se deseja para cada entrevistado, por outras palavras, constitui um roteiro feito verbalmente em uma ordem prevista, apoiadas no quadro teórico, com objetivo e questões de investigação, podendo surgir outras questões no seu

decorrimento (de Oliveira, 2011, p.36). Estas exigiram maior especialização dos conteúdos e mais tempo, mas por sua vez foi possível obter maior esclarecimento por ambas as partes (entrevistador e inquirido) em relação às questões e às respostas. Este método é adequado para obtenção de informação em torno do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como as razões para cada resposta, onde de certa forma consegue-se obter maior abrangência, eficiência no processo de obtenção dos dados, classificação e quantificação, e também maior número de respostas e flexibilidade (de Oliveira, 2011, p.35).

A observação também foi considerada como técnica de coleta de dados, foi utilizada para o apuramento dos dados sob determinados aspetos da realidade e limitação dos 6 dos 17ODS que foram abordados no presente estudo (ODS1, ODS2, ODS3, ODS4, ODS6, ODS17), e também para através do estudo expor principalmente as emoções e sentimentos dos inquiridos em relação à temática desenvolvida. De acordo com Marconi & Lakatos¹⁹ (1996), a observação faz com que o investigador identifique e obtenha provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento. Adicionalmente, obriga o pesquisador a ter um contacto mais direto com a realidade (de Oliveira, 2011, p.37). A observação é do tipo assistemática, ou seja, por meio de uma experiência casual, onde se recolhe e regista fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos e especiais, sem planeamento ou controle, e é um método ideal para estudos exploratório, assim como caracterizado anteriormente quanto à natureza dos objetivos do Estudo de Caso realizado (de Oliveira, 2011, p.37).

O banco de dados é amplo, o que exige a computorização dos dados para melhor organização, gestão e garantia da unidade de análise para que a sua exploração seja adequada e com qualidade, e assim ceder espaço e manutenção do rigor metodológico. As evidências são consideradas confiáveis e robustas, porém, o custo e o tempo exigidos podem constituir um aspeto negativo. A recolha de evidencias procedeu-se in loco, com a presença da investigadora nas cidades de Luanda e Lubango, para a realização dos inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista nos meses de outubro e novembro de 2021.

Para o tratamento de dados, é usada a validação de constructo para os inquéritos por questionário, em que são escolhidas as variáveis para submissão da análise sobre diferentes instrumentos; estas por sua vez são agrupadas por categorias definidas à posterior, e a validação é efetuada quando os mesmos resultados de uma dada variável se enquadram na mesma

¹⁹Marconi, M. A; Lakatos, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

categoria (Traqueia et al., 2021; p.25). Para as entrevistas, que são mais longas, e muitas vezes apresentam questões diferentes de acordo com o nível de ação individual de cada inquirido, ou até mesmo surgirem questões adaptadas no decorrer da entrevista, é difícil algumas vezes encontrar-se denominadores comuns, desta forma, além do registo e análise das mesmas, recorreu-se também a transcrição, de forma a conservar a maior quantidade e variedade de informação possível.

Os resultados (Capítulo IV) são apresentados com base na análise tanto a nível qualitativo como quantitativo, o que torna possível responder às questões de investigação em 2 perspetivas:

- a partir de dentro, com dados reais, ricos, e profundos, mas complexos devido à complexidade do próprio ser humano, em que respostas diferentes podem gerar elevado número de variáveis e que podem ser difíceis de comparar (análise qualitativa), o que exige atenção detalhada e exaustiva na descrição dos resultados com fundamentações de diferentes fontes relevantes, característico deste tipo de análise. Por outro lado, Traqueia et. al. (2021) afirma que a análise qualitativa é essencial para pesquisas em Ciências da Educação, sendo uma realidade inevitável, fundamentada pela complexidade dos problemas que se pretende estudar, e pela dificuldade que os investigadores encontram para respostas e soluções que permitam melhorar os processos de ensino-aprendizagem;

- a partir de fora, com dados passíveis de serem medidos, fiáveis, controlados e rigorosos. Estes permitem maior precisão, reprodução, comparação ou generalização de situações semelhantes, mas que só podem ser objetos de estudo os fenómenos observáveis, quantificáveis e medíveis, o que nem sempre permite evidenciar as intenções e profundidade dos sentimentos humanos devido às generalizações feitas. Em casos extremos, podem relevar ser extremamente importantes no estudo quando evidenciados (análise quantitativa), e por isso recorre-se à análise anterior adicionalmente, de forma a cobrir todos os aspetos relevantes para o presente estudo (Traqueia et. al., 2021; p.14; UAb, 2008, p.195).

Em paralelo, foi utilizado igualmente o método de análise de conteúdo, principalmente para a apresentação, análise e discussão dos resultados no âmbito da categorização realizada. Este método tem como objetivo “enriquecer a leitura e ultrapassar incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada” e ser aplicado tanto em análises qualitativas como também quantitativas (de Oliveira, 2011, p.46).

As várias análises e métodos utilizados, justificam-se de acordo com perspetiva Reichardt & Cook²⁰ (1986), na qual uma investigação não tem de escolher necessariamente apenas um paradigma, mas pode optar por relacionar alguns aspetos de cada um destes e suas respetivas estruturas interpretativas, e constituir uma investigação tanto transformadora como também pragmática (UAb, 2008, p.195).

A investigação transformadora, compreende que o conhecimento não pode ser visto como neutro, mas deve refletir a forma como as relações sociais e de poder acontecem em determinada sociedade, primando pela possibilidade de mudança de vida dos indivíduos e das instituições de que fazem parte, de forma a melhorar estes contextos e ampliar a consciência de todos que é exatamente o que se pretende (Traqueia et al., 2021; p.27).

Por outro lado, a investigação pragmática, cerca-se de vários e diferentes meios de recolha de dados, a fim de abordar o problema fulcral, a qualidade da pesquisa baseia-se na tentativa de focar no fenómeno e questões elaboradas em torno do mesmo, para que os resultados oriundos da investigação ganhem importância, de forma a encontrar a solução destes problemas e a melhor forma de aplicação (Traqueia et al., 2021; p.27).

Por fim, e extremamente importante, com base nos métodos usados, é possível responder às questões de investigação, com contributos teóricos explicativos ou generalizações analíticas das diferentes situações, considerando a existência das limitações humanas da forma mais abrangente e justa possível, já que “o papel do investigador é essencial no processo de interpretação e reflexão sobre os dados produzidos em uma abordagem qualitativa” (Traqueia et. al., 2021; p.9-14).

Assim, espera-se que o conhecimento gerado possa despertar atenção e interesse de todos, e orientar a transformação da realidade no país, como exetável no uso do rigor metodológico de Estudo de Caso, método utilizado para desenvolvimento da presente dissertação (Traqueia et. al., 2021; p.9-14).

2. Caracterização da Amostra

A população estudada, corresponde a alunos e professores considerados como principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem da educação formal, e que frequentam e lecionam no 2º ciclo do ensino secundário angolano. De acordo com Lei de Bases do Sistema de Educação no nº2 do artigo 2º, “a educação é um processo planificado e

²⁰ Reichardt, C. S. & Cook, T. D. (1986). Hacia una superacion del enfrentamiento entre los metodos cualitativos y los cuantitativos in Reichardt, Charles S. e Cook, Thomas D. “Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa”, Madrid, Ediciones Morata, pp. 25-52.

sistematizado de ensino” (professores) “e aprendizagem” (alunos), “que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva”, e é principalmente através das visões e perceções destes que se chegou a conclusões sobre a EDS no plano curricular do 2º ciclo do ensino secundário angolano.

O estudo é baseado nos inquéritos por questionário através da técnica de amostragem probabilística estratificada. Probabilística porque cada um dos elementos da população tem a probabilidade real (conhecida e não nula) de ser incluído na amostra; estratificada porque pertencem a 2 instituições distintas (pública e privada) e 2 grupos diferentes (professores e alunos), em que apesar de se esperar homogeneidade maioritariamente, podem surgir diferenças a nível de facilidades (e.g. acesso, transporte escolar), práticas ambientais, parcerias e atividades extracurriculares nas diferentes instituições (UAb, 2008, p.210-212). Apesar da população (professores e alunos) estar distribuída em duas áreas do conhecimento distintas, nomeadamente Ciências Económicas e Jurídicas (CEJ) e Ciências Físicas e Biológicas (CFB), e deste facto ser evidenciado, não é tão relevante para comparações extremas, pelos temas relacionados ao ambiente/ sustentabilidade serem considerados transversais a todas as pessoas de todas as áreas, já que os impactos da sua proveniência afetam a população global e em vários aspetos.

A amostra referente à população alvo do inquérito por questionário, é constituída por 242 alunos e 8 professores, dos quais 127 alunos pertencem a instituição pública e 115 a instituição privada, todos os professores pertencem a instituição pública, embora fosse objetivo inicial igualmente os professores da instituição privada, pelo que não houve disponibilidade por parte destes para a recolha dos seus testemunhos. Foi realizada in loco, nos meses de outubro e novembro de 2021.

O número de alunos foi proporcional à quantidade existente em cada turma, escolhida aleatoriamente e designada pela própria instituição; e o número de professores proporcional à quantidade que se revelou disponível.

Importa relevar, que a escolha de qualquer outra instituição com os mesmos critérios seria irrelevante, uma vez que o currículo é de âmbito nacional, e de acordo como INIDE-MED (2019) “é o objeto de prescrição e administração educativa a quem incumbe oficialmente estruturar o sistema educativo”, por este motivo também os resultados em relação e este são suscetíveis de serem generalizados para as instituições do país.

No referente à situação atual do país, a nível dos 17ODS e da Agenda 2030, e de outras temáticas ambientais relacionadas, e para reforço das conclusões obtidas para a população do

estudo e para as questões de investigação, foi realizado uma auscultação em paralelo, com aplicação de inquéritos por entrevista, onde foi definido e denominado o grupo “Atores-Chave”, constituídos por decisores, representantes de organismos governamentais e professores e alunos do ensino superior do curso de Engenharia do Ambiente (potenciais futuros decisores). As entrevistas foram realizadas igualmente in loco, no período de outubro e novembro de 2021. Os Atores-Chave incluem quatro entidades distintas de âmbito governamental e não governamental, perfazendo um total de nove entrevistados. A seleção foi feita de forma não probabilística, dependendo dos critérios e julgamento do pesquisador e da disponibilidade das entidades (UAb, 2008, p.215).

A pré-seleção dos Atores-Chave, foi realizada pelo possível conhecimento e/ ou posicionamento (cargos executivos) em relação as políticas da educação e do ambiente no país, em suma, pessoas cujo testemunho refletem a ligação direta com as temáticas que envolvem o ambiente, o desenvolvimento sustentável, os 17ODS da Agenda 2030 e a educação. Adicionalmente, pretendeu-se recolher o testemunho de profissionais e decisores governamentais, que detêm ou poderão ter o poder de decisão a nível nacional e regional, por forma a aferir a ligação, parcerias e atividades entre o sistema de educação e as entidades responsáveis pela aplicação destas políticas no país.

A amostragem é adicionalmente definida tendo em conta a acessibilidade ou conveniência, pelo facto de serem consideradas as entidades que autorizaram a entrevista, e que se mostraram disponíveis, apesar de inicialmente estar perspectivado a entrevista a um número mais alargado de integrantes no grupo dos Atores-Chave, e assim dispor de uma recolha mais rica de perceções e experiências dos profissionais, não houve disponibilidade por parte de três entidades, duas organizações não governamentais e uma instituição governamental para a sua realização (Carmo & Ferreira, 2008, p.215).

A realização dos inquéritos por questionário e entrevista, permitiu enriquecer a investigação com o testemunho dos inquiridos e informações relevantes para aferição do conhecimento, ensino e aprendizagem relacionados com a EDS, os 17ODS e a Agenda 2030, constituindo um contributo para o desenvolvimento sustentável do país a nível ambiental, económico, social e cultural.

3. Inquéritos

Foram realizados dois tipos de inquéritos presencialmente em Angola: inquéritos por questionário aos alunos e professores do 2º ciclo do ensino secundário (principais intervenientes diretos do processo da educação - **Apêndice II** e **Apêndice III**) e inquéritos por entrevista aos

Atores-Chave (entidades com conhecimento e/ ou poder decisivo a nível da temática no país - **Apêndice IV, Apêndice V e Apêndice VI**). Para ambos inquéritos, as questões foram previamente elaboradas, porém no decorrer das entrevistas surgiram outras questões que foram também esclarecidas, enriquecendo a recolha de informações.

Os inquéritos por questionário foram elaborados utilizando a plataforma *Google forms*, mas devido à falta de equipamento eletrónico e internet para a sua realização, não foi possível respondê-lo online pela maioria; recorreu-se à impressão da maior parte dos questionários, os resultados foram posteriormente transcritos para a mesma plataforma em que foi elaborado (mais de 220 questionários transcritos). Esta ferramenta permite a análise e tratamento dos dados concentrados com maior facilidade. A dificuldade de acesso online foi detetada na semana anterior ao inquérito, período em que se realizou o aviso prévio e explicação do âmbito do inquérito por questionário, em cada uma das salas de aulas das instituições de ensino. A duração do inquérito foi de cerca de 30-40 minutos por sala de aula, incluiu distribuição, explicação e esclarecimento de dúvidas no âmbito de trabalho de investigação, respostas ao questionário e por fim a sua recolha, perfazendo este processo oito semanas.

Os inquéritos por entrevista foram efetuados presencialmente, seguindo o guião com as questões previamente elaboradas em formato *word*, impressas em papel, e com prévia autorização escrita de cada entrevistado, para gravação do áudio e garantia do anonimato através de um termo de autorização. Sempre que adequado, foram incluídas questões adicionais que foram surgindo no decorrer das entrevistas por parte do entrevistador e entrevistado, com a finalidade de se obter melhor e maior esclarecimento sobre os assuntos abordados. A duração da entrevista, foi de cerca de 15-40 minutos, incluiu a explicação do âmbito da investigação, leitura de perguntas, auscultação de respostas e esclarecimentos adicionais.

3.1 Inquéritos por Questionário

Os inquéritos por questionário (**Apêndice II e Apêndice III**), foram realizados presencialmente durante os meses de outubro e novembro de 2021, em duas instituições de ensino da província da Huíla município do Lubango, uma pública (Figura 10) e outra privada (Figura 11).



Figura 10- Instituição pública: alunos do 2º ciclo do ensino secundário na realização dos inquéritos por questionário (Angola, Huíla-Lubango).



Figura 11- Instituição privada: alunos do 2º ciclo do ensino secundário na realização dos inquéritos por questionário (Angola, Huíla-Lubango).

Os respondentes, correspondem a alunos e professores do 2º ciclo do ensino secundário, para as áreas de Ciências Económicas e Jurídicas (CEJ) e de Ciências Físicas e Biológicas (CFB), apesar de existir adicionalmente a área de Ciências Humanas na instituição pública, não foi abrangida pelo estudo por uma questão de uniformização e comparação mais precisa dos dados. Pode-se verificar todas as informações referentes aos respondentes das instituições pública e privada respetivamente na Tabela 5 e Tabela 6.

Tabela 5- Inquérito por questionário. Caracterização dos respondentes e datas de realização na instituição pública.

Instituição Pública	Classe	Data	Nº
Alunos do curso de CFB	10 ^a	08/11/2021	21
	11 ^a	08/11/2021	27
	12 ^a	09/11/2021	11
Alunos do Curso CEJ	10 ^a	09/11/2021	25
	11 ^a	10/11/2021	29
	12 ^a	10/11/2021	14

Professores do 2º Ciclo do Ensino Secundário	2º ciclo	-/11/2021	8
Total de Alunos			127
Total de Professores			8

Tabela 6- Inquérito por questionário. Caracterização dos respondentes e datas de realização na instituição privada.

Instituição Privada	Classe	Data	Nº
Alunos do curso de CFB	10 ^a	04/11/2021	23
	11 ^a	04/11/2021	27
	12 ^a	04/11/2021	13
Alunos do Curso CEJ	10 ^a	04/11/2021	24
	11 ^a	03/11/2021	17
	12 ^a	08/11/2021	11
Professores do 2º Ciclo do Ensino Secundário	2º ciclo	-	0
Total de Alunos			115

O total de inquiridos por questionário corresponde a 250 representantes das instituições de ensino pública e privada, dos quais 242 são alunos e oito são professores.

3.2 Inquéritos por Entrevista

No contexto da presente investigação, importa reforçar que se entende por Atores-Chave, os decisores, representantes de organismos governamentais, professores e alunos do ensino superior do curso de Engenharia do Ambiente (potenciais futuros decisores). Os inquéritos por entrevista – Atores-Chave, (**Apêndice IV**, **Apêndice V** e **Apêndice VI**), foram realizados igualmente entre outubro e novembro de 2021, presencialmente na província da Huíla, cidade do Lubango, com exceção da Agência Nacional de Resíduos (ANR) que decorreu na província de Luanda (capital do país), cidade de Luanda (capital do país).

A Agência Nacional de Resíduos (ANR), o Gabinete Provincial do Ambiente Gestão de Resíduos e Serviços Comunitários (Huíla), e o Ministério da Educação (MED) correspondem as entidades governamentais entrevistadas e a Universidade Privada de Angola (UPRA) a entidade não governamental. O pedido para realização dos inquéritos por entrevista perante as entidades, foi mediante a apresentação de uma credencial generalizada, com exceção do MED, o qual foi necessário elaborar uma solicitação específica (**Apêndice I**). Pode-se verificar na Tabela 7 todas as informações referentes aos entrevistados.

Tabela 7- Inquérito por entrevista. Caracterização dos Atores-Chave e datas de realização.

Atores-Chave	Nº de Entrevistados	Designação	Género	Idade	Profissão	Data
Agência Nacional de Resíduos (ANR)	1	1	F	38	Engenheira do Ambiente	14/10/2021
Gabinete Provincial do	1	2	M	32		18/11/2021

Ambiente, Gestão de Resíduos e Serviços Comunitários (Huila)					Engenheiro Agrónomo	
Ministério da Educação (MED)	2	3a/ 3b	F/ M	58/ 44	Docente	22/10/2021 26/10/2021
Universidade Privada de Angola (UPRA)	1	4a	M	31	Docente Universitário	21/10/2021
	4	4b1/ 4b2 4b3/ 4b4	F/ M M/ F	22/ 23 21/ 22	Estudantes de Engenharia do Ambiente (4º e 5º ano)	21/10/2021 22/11/2021
Total de entrevistados						9

Legenda:

F- Feminino

M- Masculino

As designações dos Atores-Chave (Tabela 7), serão usadas no decorrer da dissertação, principalmente para a apresentação dos resultados (Tabela 8) e na análise e discussão destes.

O total de respondentes do inquérito por entrevista corresponde a nove Atores-Chave, dos quais quatro são representantes de entidades governamentais e cinco de não governamentais.

Capítulo IV – Apresentação dos Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados do inquérito por questionário realizados a instituições públicas e privadas (**Apêndice II** e **Apêndice III**), e das entrevistas realizadas às entidades governamentais e não governamentais (**Apêndice IV**, **Apêndice V** e **Apêndice VI**).

Para melhor organização e perceção, os resultados dos inquéritos apresentam-se divididos por temas e representados em figuras, e as entrevistas apresentadas sob a forma de tabela.

1. Inquéritos por questionário à comunidade escolar

Em conformidade com as respostas dos inquéritos por questionário destinado a alunos e professores do 2º ciclo do ensino geral, as questões são do tipo fechadas, semifechadas e abertas conforme referido anteriormente na metodologia (Capítulo III). Através das respostas obtidas é possível caracterizar a amostra e apresentar as perceções dos respondentes referentes aos tópicos apresentados no questionário com base nas diversas categorias definidas posteriormente na realização do tratamento dos dados.

1.1 Caracterização da Amostra

O número total de inquiridos por questionário realizados a alunos e professores das escolas públicas e privadas, perfazem um total de 250 indivíduos. As primeiras 5 questões dos inquéritos por questionário permitem caracterizar a amostra, em género, área do conhecimento, classe e idade dos respondentes de forma seguinte:

-Instituição pública: 8 professores do ensino secundário, 62,5% do género masculino e 37,5% do feminino (Figura 12) com idades compreendidas entre os 32 e 50 anos (Figura 13). Destes, 25,0% leciona pelo menos uma unidade curricular no curso de Ciências Humanas, 50,0% Ciências Económicas e Jurídicas (CEJ) e 62,5% Ciências Físico-Biológicas (CFB) (Figura 14). A maioria dos respondentes leciona na 11ª (75,0%) e 10ª classe (50,0%), a minoria na 12ª classe (25,0%) e uma pequena parte destes não respondeu (12,5%) (Figura 15).

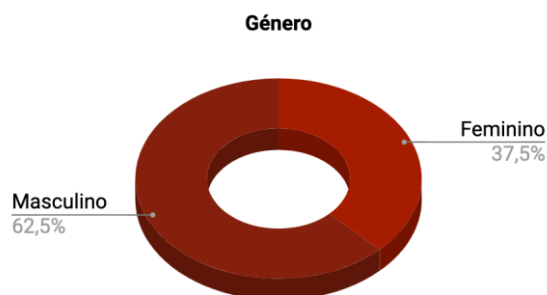


Figura 12- Instituição pública: caracterização dos professores por género.

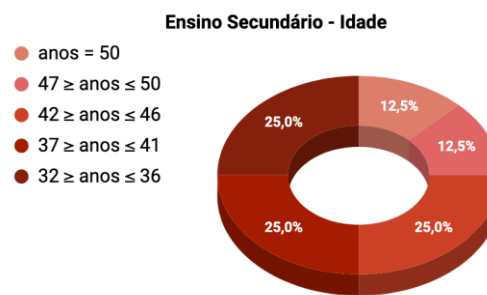


Figura 13- Instituição pública: caracterização dos professores por idade.

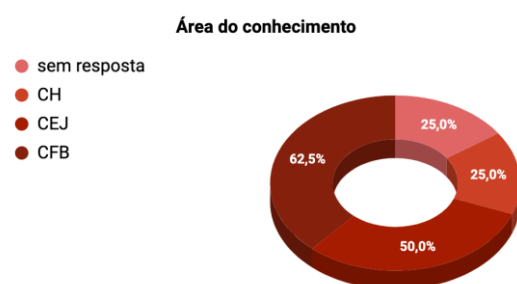


Figura 14- Instituição pública: caracterização dos professores por área de conhecimento.

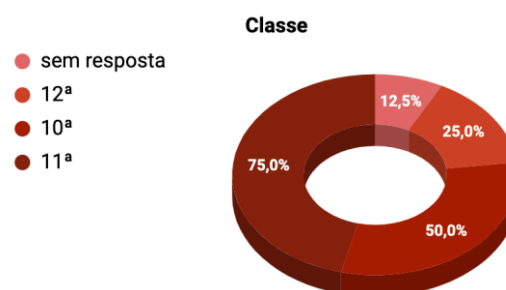


Figura 15- Instituição pública: caracterização dos professores por classe.

Instituição pública: 127 alunos, 41,7% do género masculino e 58,3% do feminino, 52,0% frequentam o curso de Ciências Económicas e Jurídicas (CEJ) e os restantes 48,0% o curso de Ciências Físicas e Biológicas (CFB) (Figura 16 e Figura 17). Estes, encontram-se distribuídos pelas três classes do ensino secundário, 10ª classe (28,3%) com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos de idade; 11ª classe (22,0%) entre os 15 e 21 anos de idade; e 12ª classe (49,6%) entre os 16 e 21 anos de idade (Figura 18 à Figura 21).

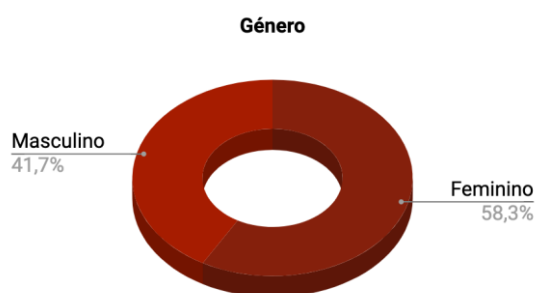


Figura 16- Instituição pública: caracterização dos alunos por género.



Figura 17- Instituição pública: caracterização dos alunos por área de conhecimento.

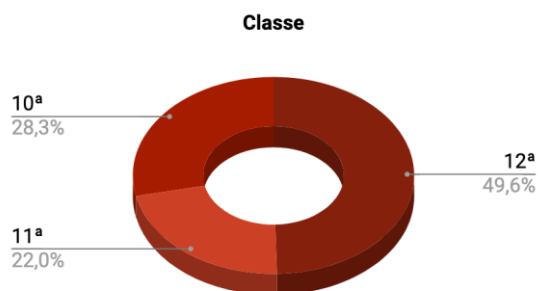


Figura 18- Instituição pública: caracterização dos alunos por classe.

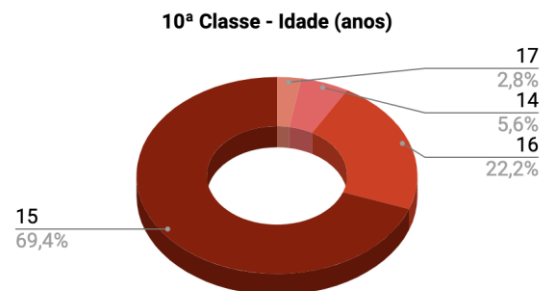


Figura 19- Instituição pública: caracterização dos alunos da 10ª classe por idade.

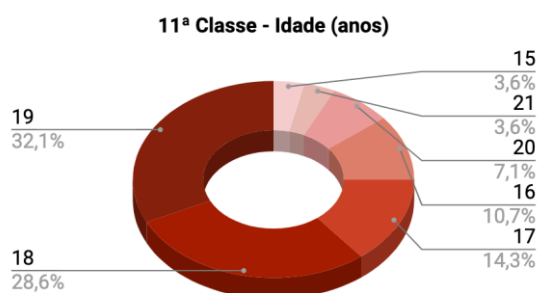


Figura 20- Instituição pública: caracterização dos alunos da 11ª classe por idade.

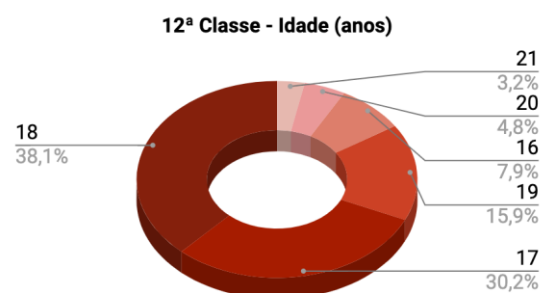


Figura 21- Instituição pública: caracterização dos alunos da 12ª classe por idade.

-Instituição privada: 115 alunos, 39,1% do género masculino e 60,9% do feminino, 47,0% frequentam o curso de Ciências Económicas e Jurídicas (CEJ) e os restantes 53,0% o curso de Ciências Físicas e Biológicas (CFB) (Figura 22 e Figura 23). Estes encontram-se distribuídos pelas três classes do ensino secundário, 10ª classe (40,9%) com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos de idade; 11ª classe (38,3%) entre os 15 e 19 anos de idade; e 12ª classe (20,9%) entre os 16 e 21 anos de idade (Figura 27).

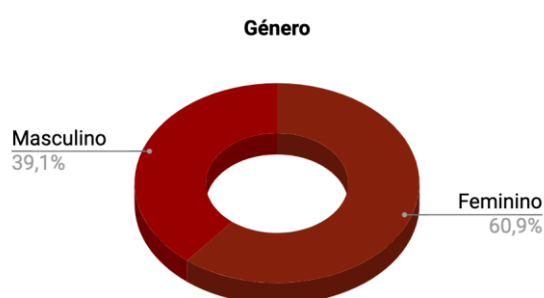


Figura 22- Instituição privada: caracterização dos alunos por género.



Figura 23- Instituição privada: caracterização dos alunos por área do conhecimento.

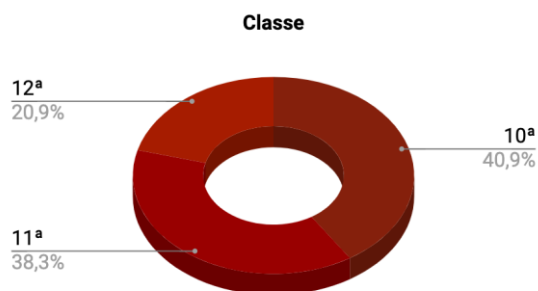


Figura 24- Instituição privada: caracterização dos alunos por classe.

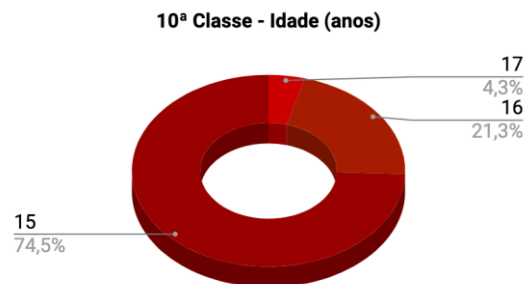


Figura 25- Instituição privada: caracterização dos alunos da 10ª classe por idade.

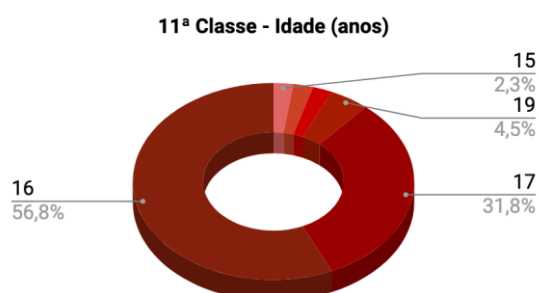


Figura 26- Instituição privada: caracterização dos alunos da 11ª classe por idade

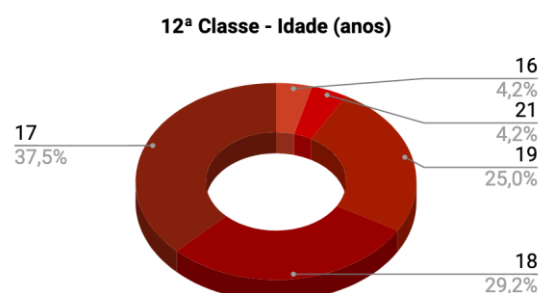


Figura 27- Instituição privada: caracterização dos alunos da 12ª classe por idade.

1.2 Instituições de Ensino e Comunidade

Transporte Escolar

Para este tema, as questões são relacionadas com a possível existência de transporte escolar nas instituições, o meio de deslocação utilizado para chegar ao local, e a caracterização da distância ou tempo percorrido durante o trajeto.

A maioria dos professores (87,5%) e alunos (77,2%) da instituição pública indica não existir transporte escolar na instituição (Figura 28 e Figura 29), sendo que os alunos que indicam a sua existência (10,2%) referem ser restrito a professores e administrativos.

Independentemente da distância de casa à escola, os respondentes deslocam-se de diversas formas: transporte coletivo, a pé, de transporte pessoal, de mota, e por vezes utilizam mais de um modo de deslocação. A maioria dos professores (37,5%) utiliza tanto o transporte coletivo como o transporte pessoal (Figura 30), enquanto a maioria dos alunos (42,1%) realiza o percurso utilizando o transporte coletivo (Figura 31).



Figura 28- Instituição pública: percepção dos professores em relação a existência e transporte escolar na instituição.

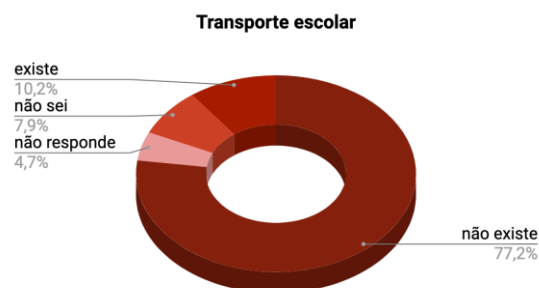


Figura 29- Instituição pública: percepção dos alunos em relação a existência de transporte escolar na instituição.



Figura 30- Instituição pública: meio de deslocação usado pelos professores no trajeto para a instituição.



Figura 31- Instituição pública: meio de deslocação usado pelos alunos no trajeto para a instituição.

Legenda (Figura 30 e Figura 31):

- a- transporte coletivo
- b- a pé
- c- transporte pessoal
- d- moto
- e- mais de uma categoria

Por outro lado, a distância de casa à instituição é considerada por mais de metade dos e dos professores (75,0%) e alunos (54,3%) da instituição pública como longa (Figura 32 e Figura 33). A maioria destes professores não indica o tempo percorrido no trajeto, os restantes encontram-se distribuídos equitativamente num intervalo entre 15 e 120 minutos (2 horas), em que os respondentes utilizam na maioria das vezes o transporte coletivo (Figura 34 e Figura 36); a maioria dos alunos leva entre 21 e 40 minutos (55,1%) a percorrer o trajeto, utilizando o transporte coletivo a maior parte das vezes (49,3%) (Figura 35 e Figura 37).

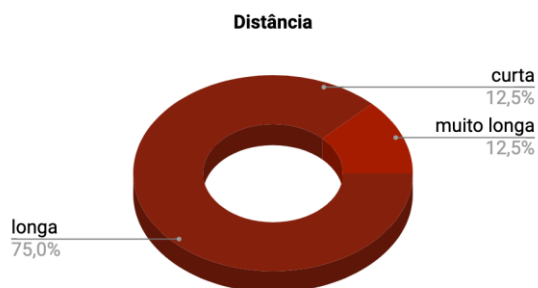


Figura 32- Instituição pública: percepção dos professores sobre a distância de casa à instituição.

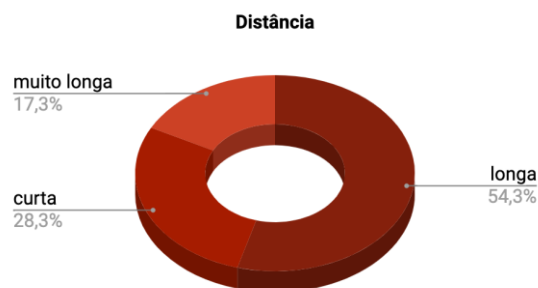


Figura 33- Instituição pública: percepção dos alunos sobre a distância de casa à instituição.

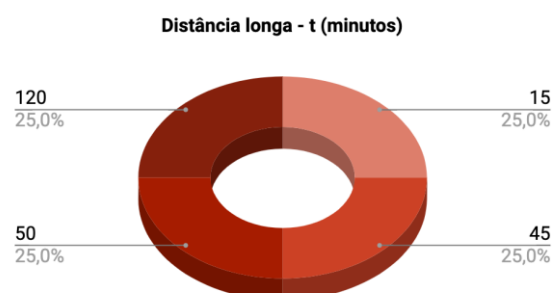


Figura 34- Instituição pública: tempo percorrido pela maioria dos professores no trajeto à instituição.

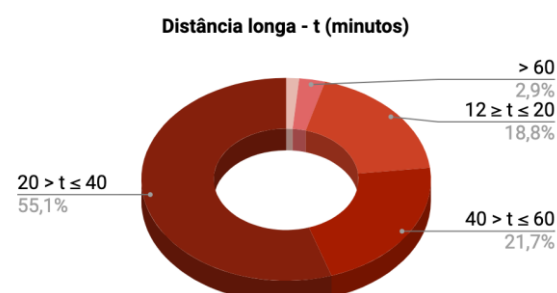


Figura 35- Instituição pública: tempo percorrido pela maioria dos alunos no trajeto à instituição.

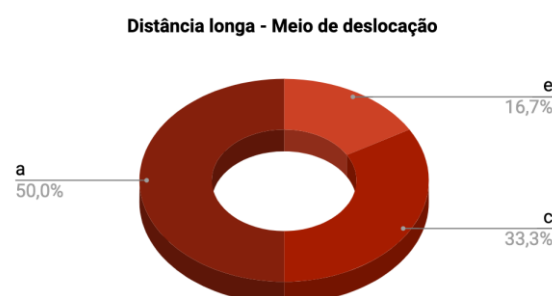


Figura 36- Instituição pública: meio de deslocação usado pela maioria dos professores no trajeto para a instituição.



Figura 37- Instituição pública: meio de deslocação usado pela maioria dos alunos no trajeto para a instituição.

Legenda (Figura 36 e Figura 37):

- a- transporte coletivo
- b- a pé
- c- transporte pessoal
- d- moto
- e- mais de uma categoria

Todos os alunos da instituição privada indicam existir transporte escolar na instituição (Figura 38), no entanto a sua maioria (57,4%) realiza o percurso utilizando o transporte pessoal (Figura 39).

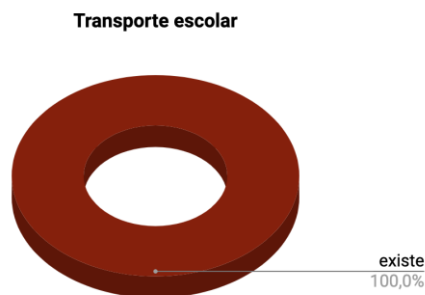


Figura 38- Instituição privada: percepção dos alunos em relação a existência de transporte escolar na instituição.



Figura 39- Instituição privada: meio de deslocação usado pela maioria dos alunos no trajeto para a instituição.

Legenda (Figura 39):

- a- transporte coletivo
- b- a pé
- c- transporte pessoal
- d- moto
- e- mais de uma categoria

Por outro lado, a distância de casa à instituição é considerada igualmente por mais de metade dos alunos da instituição privada como longa (53,9%) (Figura 40); a maioria dos alunos demora entre 6 e 20 minutos (46,8%) para realizar o percurso, utilizando a maior parte das vezes o transporte pessoal (51,6%) (Figura 41 e Figura 42).

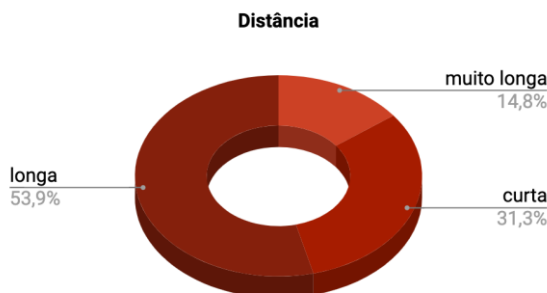


Figura 40- Instituição privada: percepção dos alunos sobre a distância de casa à instituição.

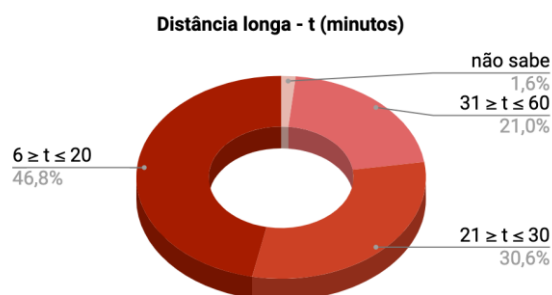


Figura 41- Instituição privada: tempo percorrido pela maioria dos alunos no trajeto à instituição.

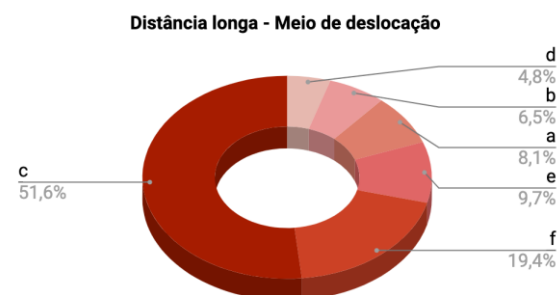


Figura 42- Instituição privada: meio de deslocação usado pelos alunos no trajeto para a instituição.
(Legenda: a- transporte coletivo; b- a pé; c- transporte pessoal; d- moto; f- transporte coletivo escola.

Poupança de Água

Em relação a água, as questões são relativas à existência de medidas de poupança de água nas instituições, suas especificidades, e percepções relativas a soluções de gestão de água que seriam implementadas por cada um dos respondentes na posição de gestores do país.

Para o grupo de professores da instituição pública, a maioria correspondente a 87,5% afirma existir estas medidas na instituição, e identifica os temporizadores nas torneiras como única medida existente (Figura 43 e Figura 44). Cerca de 52,0% dos alunos da mesma instituição afirma existir medidas de poupança de água na instituição, a maior parte correspondente a 27,1% destes identifica maioritariamente os temporizadores nas torneiras como uma medida existente (Figura 45 e Figura 46).

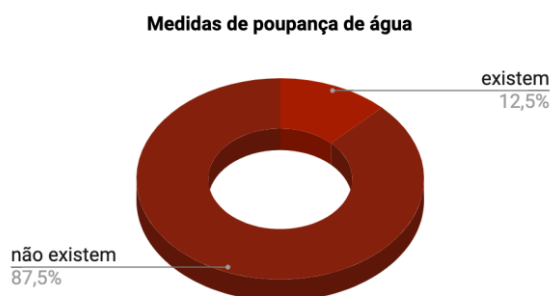


Figura 43- Instituição pública: percepção dos professores sobre a existência de medidas de poupança de água na instituição.

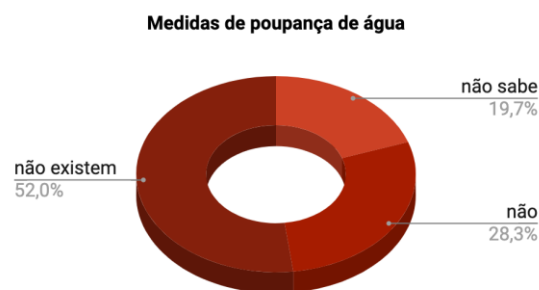


Figura 45- Instituição pública: percepção dos alunos sobre a existência de medidas de poupança de água na instituição.

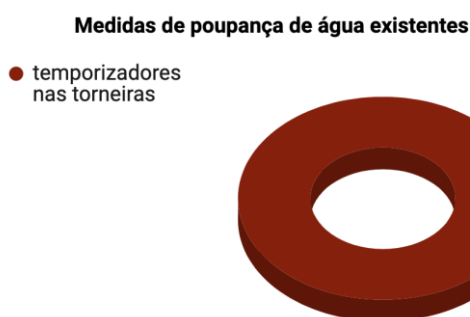


Figura 44- Instituição pública: medidas de poupança de água identificadas como existentes pelos professores.

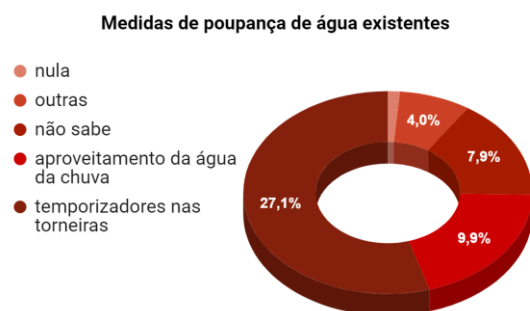


Figura 46- Instituição pública: medidas de poupança de água identificadas como existentes pelos alunos.

Apenas 28,7% dos alunos da instituição privada afirmam existir medidas de poupança de água na instituição, 29,6% afirmam não existir e a maioria correspondente a 41,7% não sabem se de facto existem ou não estas medidas. A existência de temporizadores nas torneiras foi apontada como uma medida existente por 64,0% dos alunos que afirmam existir este tipo de medidas na instituição (Figura 47 e Figura 48).



Figura 47- Instituição privada: percepção dos alunos sobre a existência de medidas de poupança de água na instituição.

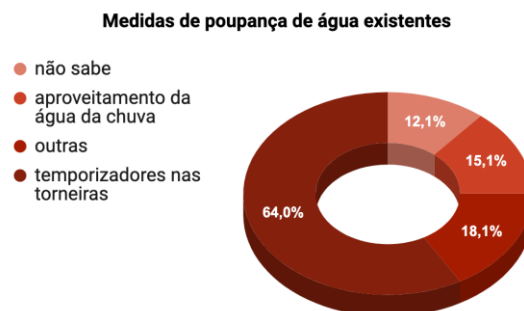


Figura 48- Instituição privada: medidas de poupança de água apontadas como existentes pelos alunos

Em relação a soluções de gestão da água a nível do país, são consideradas as respostas correspondentes a àqueles que entre as três soluções questionadas apresentou pelo menos uma.

Assim, para os professores da instituição pública, as soluções estão relacionadas maioritariamente com o aproveitamento, reaproveitamento e reciclagem da água (37,5%), e posteriormente com o tratamento, sensibilização, instalação de equipamentos e armazenamento proporcionalmente (25,0% respetivamente) (Figura 49).

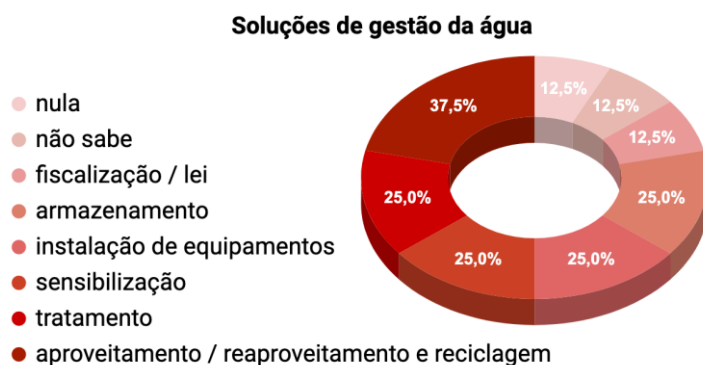


Figura 49- Instituição pública: percepção dos professores sobre soluções de gestão da água a nível do país.

Adicionalmente, identificou-se a perspetiva dos respondentes em relação a estas soluções. Para os professores, as soluções englobam o seguinte:

-Aproveitamento, reaproveitamento e reciclagem da água: aproveitamento da água da chuva para tratamento, e reutilização e reciclagem das águas residuais.

-Tratamento: construção de centros de tratamento de água para fornecimento aos cidadãos.

-Sensibilização: realização de campanhas de incentivo para habilitação da população na racionalização da água.

-Instalação de equipamentos: uso obrigatório de contadores e temporizadores nas torneiras.

- Armazenamento: criação de reservas para conservação da água e construção de tanques comunitários para irrigação de campos agrícolas.

Para os alunos da mesma instituição, as soluções de gestão da água estão relacionadas principalmente ao uso consciente (30,7%), a instalação de equipamentos de poupança (25,2%) e o aproveitamento, reaproveitamento e reciclagem da água (22,8%) (Figura 50).

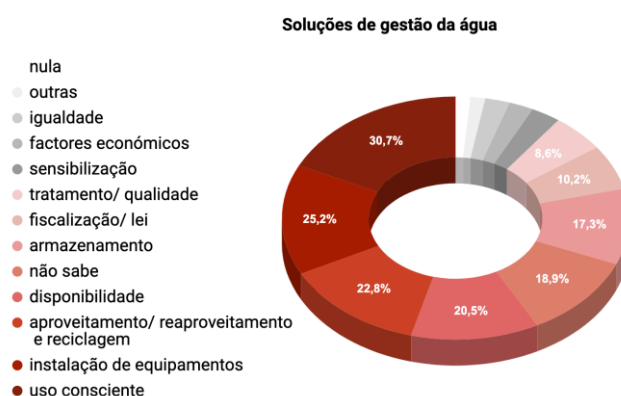


Figura 50- Instituição pública: percepção dos alunos sobre soluções de gestão da água a nível do país.

Para os alunos da instituição pública estas soluções englobam o seguinte:

-Uso consciente: engloba um conjunto de medidas e comportamentos para evitar desperdícios, tais como, o uso da água de forma consciente (somente quando necessário e a quantidade necessária), optando sempre pelo armazenamento da água em recipientes como baldes, tanques, entre outros, como alternativa ao uso da água corrente.

-Instalação de equipamentos de poupança: resume-se na instalação de aparelhos como contadores e temporizadores para melhor e maior controle da quantidade de água usada, evitando assim o desperdício.

-Aproveitamento, reaproveitamento e reciclagem da água: aproveitamento da água da chuva nas tarefas diárias e o tratamento desta tornando-a potável. Reutilização da água sempre que possível, bem como a reciclagem da água dos esgotos, dos rios e dos mares para que estas tornem-se igualmente potáveis.

Em relação a soluções de gestão da água a nível do país as três soluções de gestão da água mais referidas pelos alunos da instituição privada basearam-se na instalação de

equipamentos de poupança (39,1%), no aproveitamento, reaproveitamento e reciclagem da água (37,4%) e no uso consciente (21,7%) (Figura 51).

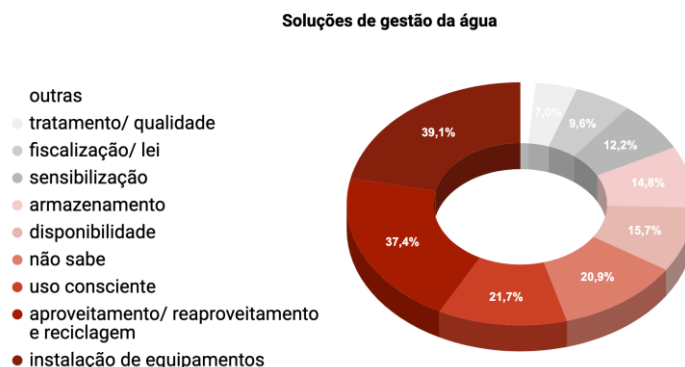


Figura 51- Instituição privada: percepção dos alunos sobre soluções de gestão da água a nível do país.

Entre as soluções com maior referência, é possível identificar as perspetivas dos alunos de forma seguinte:

-Instalação de equipamentos de poupança: resume-se na instalação de aparelhos como sensores, reguladores, contadores e temporizadores para melhor e maior controle da quantidade de água usada e assim evitar o desperdício.

-Aproveitamento, reaproveitamento e reciclagem da água: aproveitamento da água da chuva nas tarefas diárias, reutilização da água sempre que possível, bem como a reciclagem da água dos esgotos para que estas tornem-se próprias para consumo humano.

-Uso consciente: engloba um conjunto de medidas e comportamentos para evitar desperdícios de água, tais como, o uso somente se preciso e a quantidade necessária. Inclui adicionalmente um alerta sobre a necessidade de se evitar a criação de furos para extração de água de forma excessiva.

Eficiência Energética

Em relação a energia, as questões relacionam-se a existência de medidas de eficiência energética, suas especificidades, e percepções relativas a soluções de gestão de eficiência energética que seriam implementadas por cada um dos respondentes na posição de gestores do país.

Na instituição pública, metade dos professores afirma existir estas medidas, e a outra metade afirma não existir (Figura 52); de entre os que afirma existir, a sua maioria (73,6%) refere também o uso consciente de lâmpadas (apenas quando necessário) (75,0%), e os restantes

o uso de lâmpadas de presença (25,0%) como medidas de eficiência energética existentes na instituição (Figura 53).

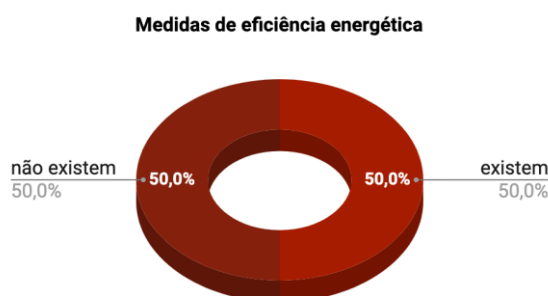


Figura 52- Instituição pública: percepção dos professores sobre a existência de medidas de eficiência energética na instituição.

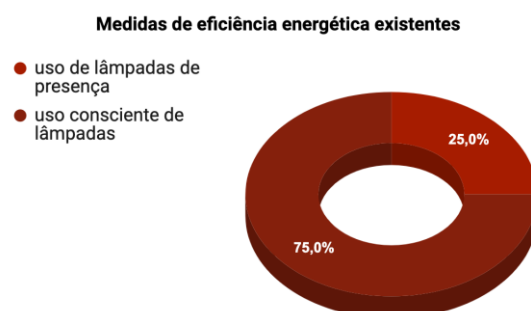


Figura 53- Instituição pública: medidas de eficiência energética apontadas como existentes pelos professores.

A maioria dos alunos (83,5%) da mesma instituição afirma existir medidas de eficiência energética, 11,8% não sabe se de facto existem estas medidas e a minoria equivalente a 4,7% indica não existir (Figura 54). De entre as medidas referidas por estes, a maioria equivalente a 73,6% refere igualmente o uso consciente de lâmpadas (apenas quando necessário) (Figura 55); alguns, embora indiquem existir, não sabem identificá-las, e a minoria refere outras medidas como por exemplo o uso de lâmpadas de presença ou LEDs.

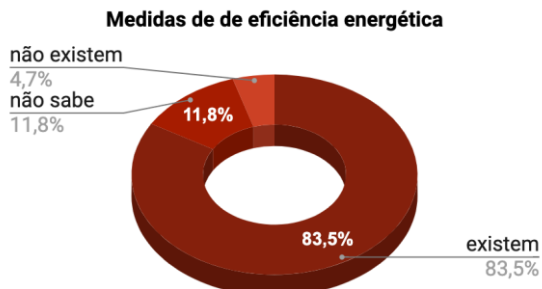


Figura 54- Instituição pública: percepção dos alunos sobre a existência de medidas de eficiência energética na instituição.

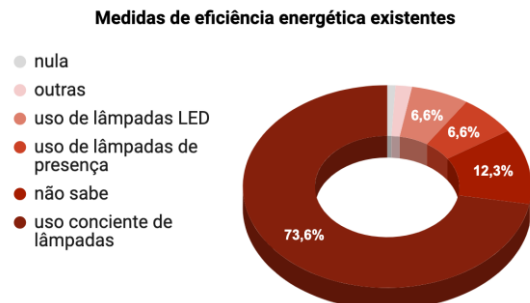


Figura 55- Instituição pública: medidas de eficiência energética apontadas como existentes pelos alunos.

Na instituição privada, cerca de 54,8% dos alunos afirmam existir medidas de eficiência energética, em contrapartida 20,9% afirmam não existir (Figura 56). Entre as medidas apontadas como existentes na instituição, 96,8% dos alunos refere igualmente o uso consciente de lâmpadas (apenas quando necessário) (Figura 57); a minoria refere outras medidas como o uso de lâmpadas do tipo LED e o uso de lâmpadas de presença.

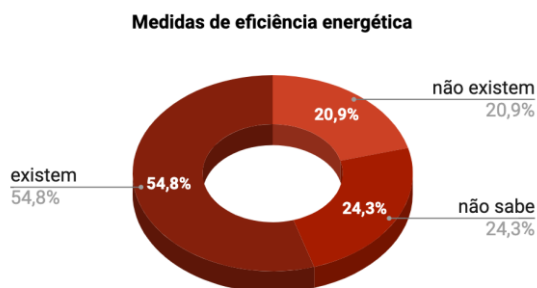


Figura 56- Instituição privada: percepção dos alunos sobre a existência de medidas de eficiência energética na instituição.

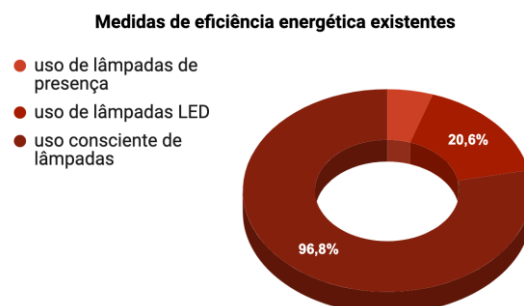


Figura 57- Instituição privada: medidas de eficiência energética apontadas como existentes pelos alunos.

No referente às soluções de eficiência energética a nível do país, para os professores da instituição pública, as três soluções de eficiência energética com maior referência baseiam-se na escolha de equipamentos energéticos (62,5%), na educação e sensibilização (50,0%) e no uso consciente (37,5%), em contrapartida 25,0% dos professores afirmam não ter conhecimento sobre o assunto como se verifica na Figura 58.

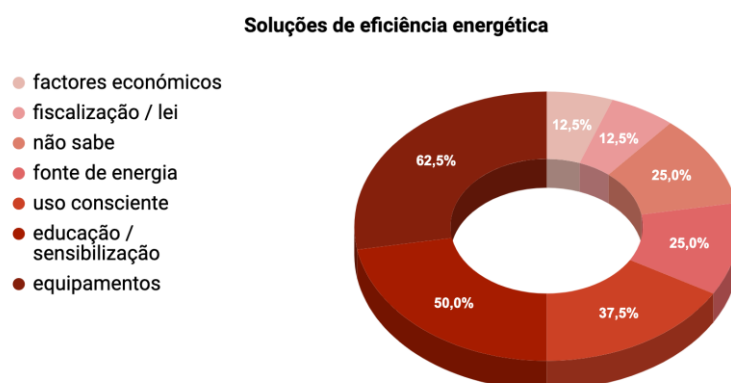


Figura 58- Instituição pública: percepções dos professores sobre soluções de eficiência energética a nível do país.

Entre as soluções com maior referência, é possível identificar a perspetiva dos professores de forma seguinte:

-Equipamentos: engloba a seleção e o uso de equipamentos que consomem menos energia e por tanto de maior eficiência energética, como por exemplo as lâmpadas LEDs, e o uso obrigatório de contadores energéticos.

-Educação/ sensibilização: implementação de campanhas de educação e sensibilização com técnicos competentes na área com abordagem de temas como o uso racional e as consequências do mau uso de energia.

-Uso consciente: resume-se na maior parte das vezes em usar as lâmpadas apenas em locais necessários, mantê-las apagadas durante o dia e usá-las somente quando for necessário.

As três soluções de eficiência energética com maior destaque por parte dos alunos, baseiam-se no uso consciente (51,2%), na escolha dos equipamentos energéticos (36,2%) e nos fatores económicos (14,2%); em contrapartida 26,0% dos alunos indicam não ter conhecimento sobre o assunto como se verifica na Figura 59.

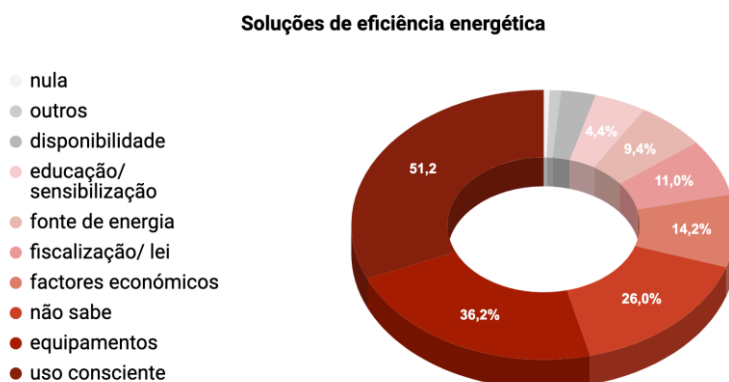


Figura 59- Instituição pública: perceções dos alunos sobre soluções de eficiência energética a nível do país.

Entre as soluções com maior referência, é possível identificar a perspetiva dos alunos da mesma instituição de forma seguinte:

-Uso consciente: resume-se na maior parte das vezes no uso de lâmpadas e outros equipamentos de funcionamento energético somente quando necessário, sendo que estes devem permanecer desligados por completo caso não estejam a ser usados. É igualmente referida a diminuição da quantidade de eletrodomésticos nas residências e a consciencialização da população através de palestras com temas relacionados a energia.

-Equipamentos: seleção e uso de equipamentos que consomem menos energia e por tanto de maior eficiência energética, estes podem ser por exemplo as lâmpadas LED e de presença como citado pela maior parte dos alunos.

-Fatores económicos: esta categoria apresenta ideias que muitas vezes divergem no grupo de alunos, partindo da disponibilização de energia de forma gratuita para todos “pois é fundamental”, como também na implementação de um sistema de uso energético pós-pago ou pré-pago como considerado a maior parte das vezes por estes. Em relação aos valores monetários, constam também ideias contrárias, partindo de valores mais económicos, ou até mesmo impostos de utilização progressivos, especialmente aquando do uso excessivo de energia ou até mesmo desnecessário.

Em continuidade as soluções de eficiência energética a nível do país, as soluções mais referidas pelos alunos da instituição privada, baseiam-se no uso consciente (46,1%), na seleção e uso dos equipamentos energéticos (40,9%) e na fonte de energia (17,4%); em contrapartida 25,2% dos alunos indica não ter conhecimento sobre o assunto como se verifica na Figura 60.

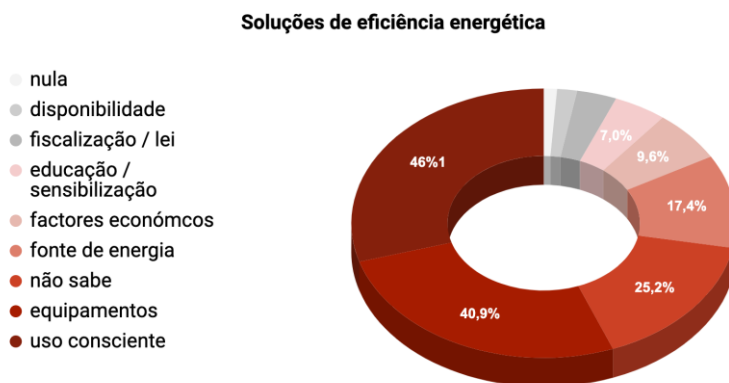


Figura 60- Instituição privada: percepções dos alunos sobre soluções de eficiência energética a nível do país.

Entre as soluções com maior referência, é possível identificar os pareceres dos alunos da instituição privada de forma seguinte:

-Uso consciente: resume-se a maior parte das vezes no uso da luz solar durante o dia e no uso de lâmpadas e outros equipamentos de funcionamento energético somente quando necessário, sendo que estes devem permanecer desligados por completo quando sem necessidade de uso. Foi igualmente referido que os eletrodomésticos devem permanecer desligados quando não há necessidade de serem usados.

-Equipamentos: seleção e uso de equipamentos que consomem menos energia e por tanto de maior eficiência energética, estes podem ser por exemplo as lâmpadas LED e de presença como citado pela maioria dos alunos.

-Fonte de energia: utilização de energia solar, eólica e outras formas de energias consideradas como “limpas”.

Gestão de Resíduos

No referente aos resíduos as questões relacionam-se com a existência de práticas de separação, tipologia e o destino final dos resíduos da instituição (escola) e cidade, e por último, a recolha de percepções relativas a soluções de gestão de resíduos que seriam implementadas por cada um dos respondentes na posição de gestores do país.

Cerca de 75,0% dos professores da instituição pública afirmam não existir separação dos resíduos, por outro lado, dos 25,0% que indicam existir, metade (50%) identifica a

separação do papel (Figura 61 Figura 62). A maioria dos alunos da mesma instituição (40,9%) afirmam não existir separação de resíduos na instituição; em contrapartida dos 31,5% que afirmam existir, a maioria identifica a separação do papel (62,5%) e do plástico (47,5%) (Figura 63 e Figura 64).



Figura 61- Instituição pública: percepção dos professores sobre a existência de separação de resíduos na instituição.

Figura 62- Instituição pública: percepção dos professores sobre o tipo de resíduos separados na instituição.

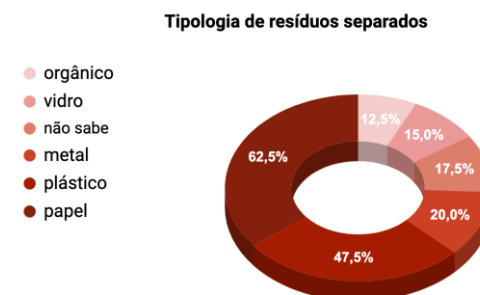


Figura 63- Instituição pública: percepção dos alunos sobre a existência de separação de resíduos na instituição.

Figura 64- Instituição pública: percepção dos alunos sobre o tipo de resíduos separados na instituição.

Cerca de 48,7% dos alunos da instituição pública afirmam não existir separação de resíduos na instituição; em contrapartida, dos 18,3% que afirmam existir, a maioria (57,1%) identificam a separação do plástico e do papel (Figura 65 e Figura 66).

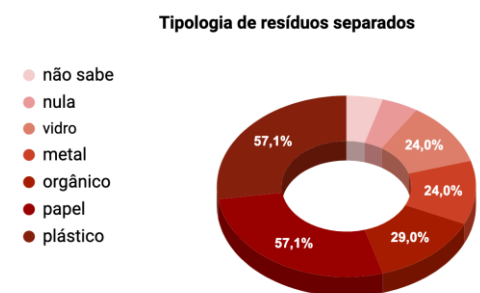


Figura 65- Instituição privada: percepção dos alunos sobre a existência de separação de resíduos na instituição.

Figura 66- Instituição privada: percepção dos alunos sobre o tipo de resíduos separados na instituição.

Em relação ao destino final dos resíduos da escola e cidade, todos os professores da instituição pública indicam ter conhecimento, identificando o aterro sanitário como a prática

mais comum (62,5%) e a queima de seguida (37,5%) (Figura 67 e Figura 68). A maioria dos alunos da mesma instituição (56,7%) indica também ter conhecimento sobre o destino final dos resíduos, identificando a lixeira (44,4%) e a queima (36,1%) como os destinos finais mais recorrentes (Figura 69 e Figura 70). Cerca de 28,0% destes não conhece o destino dos resíduos ou até mesmo não responde à esta questão.

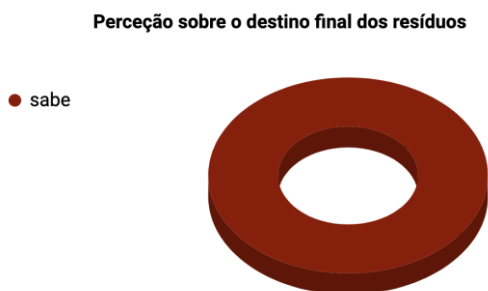


Figura 67- Instituição pública: perceção dos professores sobre o destino final dos resíduos da instituição/ cidade.

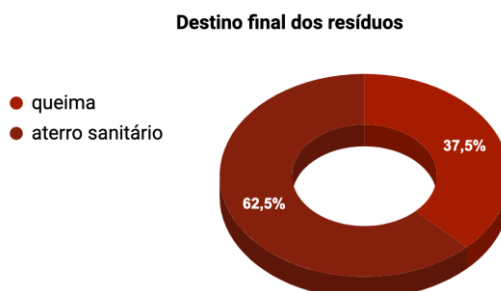


Figura 68- Instituição pública: identificação do destino final dos resíduos da instituição/ cidade pelos professores.

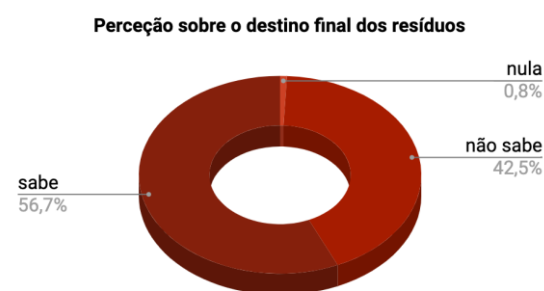


Figura 69- Instituição pública: perceção dos alunos sobre o destino final dos resíduos da instituição/ cidade.



Figura 70- Instituição pública: identificação do destino final dos resíduos da instituição/ cidade pelos alunos.

A minoria dos alunos (33, 9%) indica saber o destino final dos resíduos da instituição e da cidade, identificando a lixeira (85,1%) como o destino final dado aos resíduos da escola/ cidade (Figura 71 e Figura 72). Cerca de 66,1% destes não conhece o destino dos resíduos ou até mesmo não responde à esta questão.

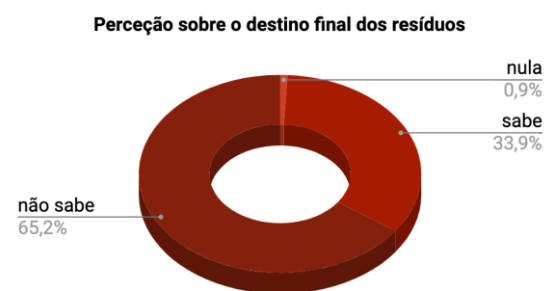


Figura 71- Instituição privada: perceção dos alunos sobre o destino final dos resíduos da instituição/ cidade.

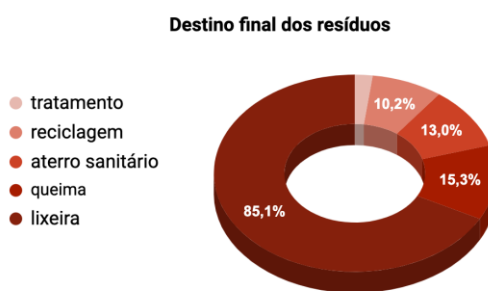


Figura 72- Instituição privada: identificação do destino final dos resíduos da instituição/ cidade pelos alunos.

Relativamente a soluções de gestão de resíduos por parte da instituição pública, para os professores, as soluções estão relacionadas maioritariamente com a reciclagem (75,0%), o tratamento (37,0%), a separação (25,0%) e a reutilização dos resíduos (25%) (Figura 73). A minoria relaciona ao destino final e a recolha de resíduos, e alguns indicam não saber, ou até mesmo não respondem à questão.

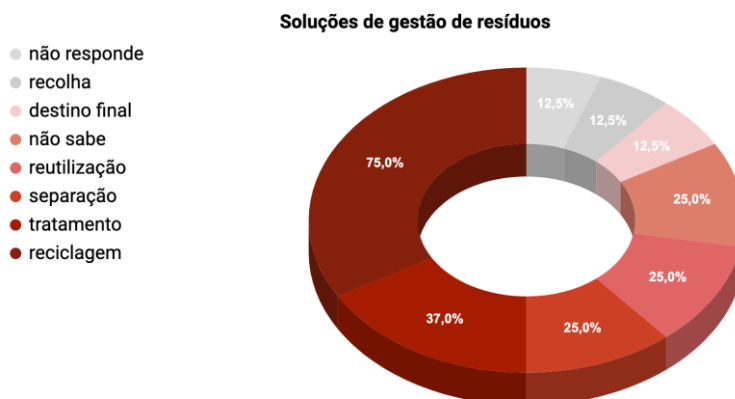


Figura 73- Instituição pública: perceção dos professores sobre soluções de gestão de resíduos a nível do país.

Entre as soluções com maior referência, embora sem desenvolvimento considerável, é possível identificar as seguintes perceções por parte dos professores:

- Reciclagem: as respostas são muito diretas “reciclagem” ou “reciclagem do lixo”.
- Tratamento: as respostas são igualmente diretas e limitam-se apenas ao termo “tratamento”.
- Separação: repete-se o mesmo cenário, as respostas limitam-se ao termo “separação”.

Em relação aos alunos da mesma instituição, 52,8% identifica medidas relacionadas a reciclagem; 34,6% ao destino final e 17,3% ao tratamento dos resíduos. Os restantes identificam outras soluções como a separação, alguns não sabem, outros apontam a existência de contentores, a existência de leis políticas e fiscalização, a consciencialização, a recolha, a reutilização e à deposição de resíduos (Figura 74).

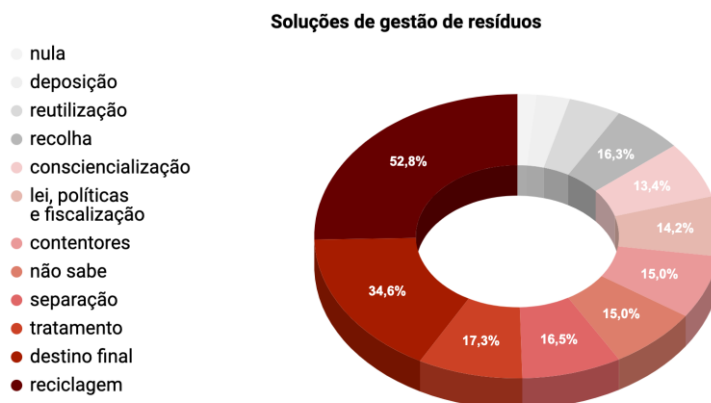


Figura 74- Instituição pública: percepção dos alunos sobre soluções de gestão de resíduos a nível do país.

Entre as soluções de maior referência, é possível identificar tanto percepções concordantes como discordantes relativamente às mesmas práticas de gestão de resíduos, como apresenta-se de seguida:

-Reciclagem: embora a maioria dos alunos tenha respondido sem justificar, os poucos que o fizeram, baseiam-se em evitar o desperdício e optar sempre que possível pela reciclagem como o destino final adequado para os resíduos. A reciclagem foi direcionada principalmente para o plástico, o vidro e o metal, atentando sempre para o próprio material constituinte dos produtos antes da entrada no mercado, que, segundo estes, deve estar associado a escolhas mais conscientes de matéria-prima e também a substituição de muitos produtos que já se encontram no mercado, por escolhas mais sustentáveis. Para tal, os alunos apresentam algumas ideias, como por exemplo, “...trocaria a embalagem [de plástico] por papeis em caso de compras em loja”; acerca da reciclagem é referido “o plástico para ser reciclado para fazer copos, as caixas para fazer um suporte para lápis e esferográfica”, “resíduos orgânicos utilizá-los como fertilizantes”, etc. Adicionalmente, é referida a importância do aumento do nível de reciclagem no país, a criação de indústrias recicladoras e de postos pequenos de reciclagem, de forma a aumentar o poder de compra em relação aos materiais que podem ser reciclados ao invés de serem descartados, diminuindo assim o fluxo de compra de matéria-prima importada. Por último, foi referido a importância da reciclagem nas instituições de ensino, incentivadas por prémios e concorrência entre práticas nas diferentes instituições.

-Destino final: esta categoria apresenta ideias completamente divergentes entre a maior parte dos alunos, como por exemplo: “queimar”, “se o resíduo não se encontrar em boas condições, queimar”; “queima do material não reciclável”; “queima ou [deposito] em lixeiras”; “[queima] do lixo obrigatória”; “queima do lixo para obtenção de energia”; “enterrar o lixo que

não seja reciclável”. Por outro lado, “evitar a queima porque prejudica o ambiente”; “evitar lixeiras”; “utilizar aterros sanitários”, e “não [efetuar] queimadas”. Alguns alunos referem também a escolha de locais mais adequados e distantes das cidades para se colocarem lixeiras e aterros, e o aumento do número de aterros sanitários.

-Tratamento: as respostas são muito diretas e igualmente menos detalhadas. Limitam-se, na maioria das vezes, ao “tratamento” ou “tratamento de resíduos”. Algumas das respostas menos generalizadas, referem a implementação do tratamento de resíduos como requisito obrigatório, e o aumento de técnicas de tratamento de resíduos. O tratamento também foi referido como um procedimento prévio à reciclagem, além de solução para proteger a saúde das pessoas.

Relativamente a soluções de gestão de resíduos por parte da instituição privada, 58,3% dos alunos identificam medidas relacionadas a reciclagem; 46,0% ao destino final e 20,9% e ao tratamento dos resíduos. Os restantes, alguns não sabem, outros identificam outras soluções relacionadas a separação, existência de leis, políticas e fiscalização, a existência de contentores, a reutilização, a consciencialização e a recolha de resíduos (Figura 75).

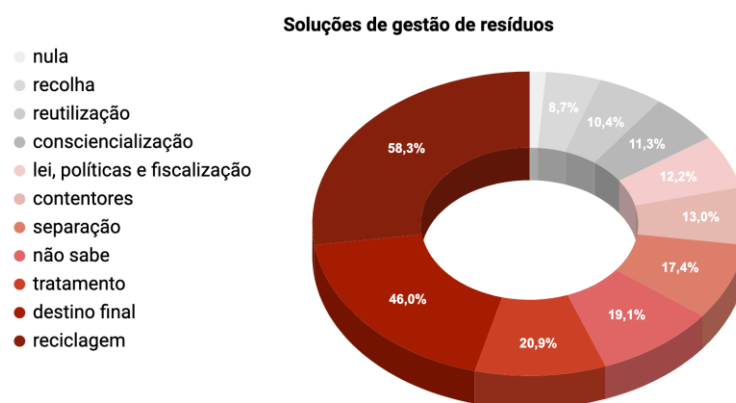


Figura 75- Instituição privada: percepção dos alunos sobre soluções de gestão de resíduos a nível do país.

Entre as soluções com maior referência, é possível também identificar tanto percepções concordantes como discordantes relativamente às mesmas práticas de gestão de resíduos, como apresenta-se de seguida:

-Reciclagem: embora a maioria dos alunos não justifique, os poucos que o fazem, consideram a criação de mais centros e programas de reciclagem especialmente direccionadas ao papel, vidro, plástico, metal, e também a implementação de práticas de biodigestão.

-Destino final: a grande maioria dos alunos refere a queima de resíduos como solução de gestão de resíduos independentemente de poluir o ar ou não, facto referido por uma parte

apenas residual. Alguns alunos consideram também outras soluções como aterros sanitários e lixeiras, embora em menor escala.

-Tratamento: as respostas são de igual forma muito diretas e menos detalhadas. Limitam-se, a maioria das vezes em apenas “tratamento”. Algumas das respostas menos generalizadas, identificam a criação de centros de análise e tratamento de resíduos.

1.2.1 Desenvolvimento Sustentável

A nível do ambiente, do desenvolvimento sustentável, da cultura e de outros temas relacionados a estes, as questões do questionário na maior parte das vezes são do tipo abertas, englobam os conceitos e importância destes. Complementarmente, questões relacionadas com a existência de termos a nível do ambiente/ desenvolvimento sustentável, que já foram abordados em sala de aulas e a identificação das respetivas disciplinas. A identificação de atividades extracurriculares do mesmo âmbito com participação dentro e fora das instituições, bem como as preferências relacionadas a estas atividades para abordagem a nível escolar. Por último, o principal contributo que os respondentes podem dar a nível pessoal, familiar, escolar e até a nível do país em relação ao desenvolvimento sustentável.

Os resultados demonstram que para a maioria dos professores da instituição pública (87,5%), o termo “desenvolvimento sustentável” não é uma novidade, apenas 12,5% nunca ouviu falar a respeito deste (Figura 76). Quanto a sua definição (Figura 77), para aqueles cujo termo não constitui uma novidade, foi definido pela maioria (42,9%) como uma forma de desenvolvimento, capaz de satisfazer as necessidades do presente e do futuro relacionadas principalmente ao uso de recursos de forma racional. Outras definições relacionam-se com a preocupação com a natureza, uso de recursos renováveis e não prejudiciais a natureza.

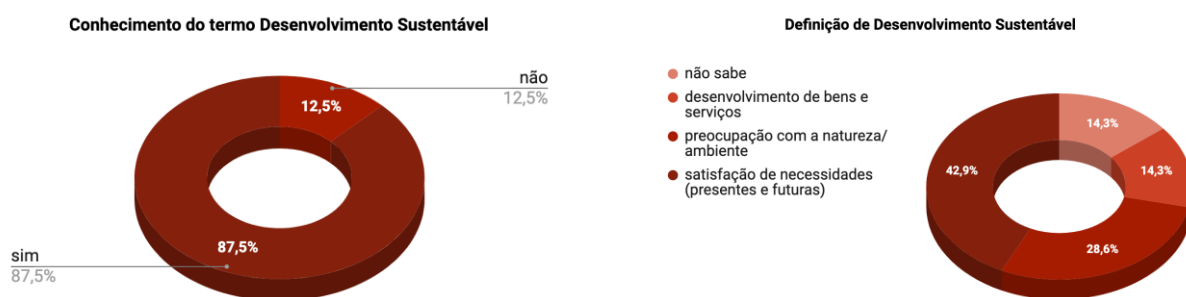


Figura 76- Instituição pública: professores que já ouviram falar do conceito desenvolvimento sustentável.

Figura 77- Instituição pública: definição de desenvolvimento sustentável na perspectiva dos professores.

Para os alunos da mesma instituição, o cenário é o oposto, onde para mais de metade destes (55,1%), o termo “desenvolvimento sustentável” constitui uma novidade, e os restantes (40,2%) indicam estar familiarizados com este (Figura 78).

Para aqueles cujo termo não é desconhecido, foi relacionado maioritariamente ao crescimento económico (25,5%) ou ao ambiente (21,6%) (Figura 79). O crescimento económico foi associado ao desenvolvimento do nível de vida da população de um país, tanto em qualidade como em quantidade. Traduziu-se no aumento de bens e serviços em todos os setores e, de forma a proporcionar uma vida de qualidade e estável às populações, e auxiliar no sustento diário das pessoas e consequentemente do país. O ambiente baseou-se no uso de práticas assentes na preservação do ambiente (“não poluir ou prejudicar o ambiente”) para o desenvolvimento de um país, tendo em conta a poupança de água, a gestão de resíduos de qualidade, a eficiência energética e o uso de energias renováveis com o objetivo de proporcionar simultaneamente melhorias nas condições de vida da população.

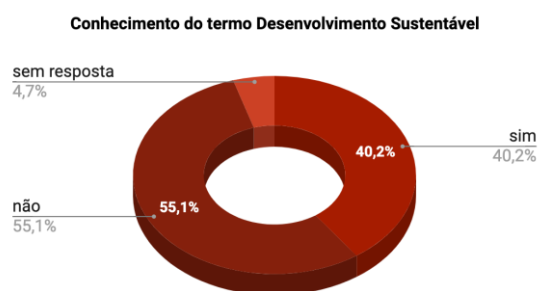


Figura 78- Instituição pública: alunos que já ouviram falar do conceito desenvolvimento sustentável.



Figura 79- Instituição pública: definição de desenvolvimento sustentável na perspetiva dos alunos.

O cenário anterior repete-se para os alunos da instituição privada, onde a maioria indica nunca ter ouvido falar à respeito do termo (54,8%), e os restantes (45,2%) indicam estar familiarizados com o mesmo (Figura 80). Os alunos familiarizados com o tema, relacionam-no ao crescimento económico paralelo à preocupação ambiental (36,5%) e a satisfação de necessidades presentes e futuras (15,4%). O primeiro, com foco principalmente na escolha e uso de recursos naturais de forma equilibrada para o desenvolvimento do país e consequentemente para a melhoria da qualidade de vida das populações, de forma a preservar o planeta; quanto a satisfação das necessidades no geral o enfoque é dado às pessoas, de forma ao homem satisfazer todas as suas necessidades de forma igualmente equilibrada, para que as gerações futuras possam satisfazer também as suas próprias necessidades (Figura 81).

Conhecimento do termo Desenvolvimento Sustentável

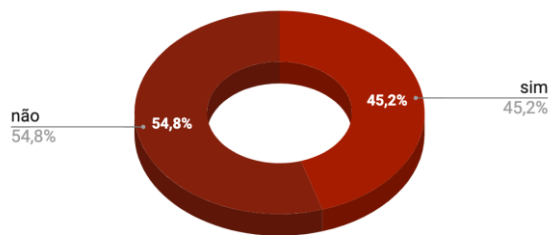


Figura 80- Instituição privada: alunos que já ouviram falar do conceito de desenvolvimento sustentável.

Definição de Desenvolvimento Sustentável

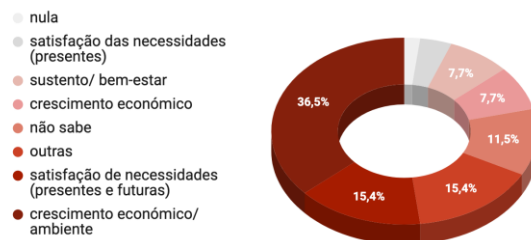


Figura 81- Instituição privada: definição de desenvolvimento sustentável na perspetiva dos alunos.

Ambiente

Para metade dos professores da instituição pública (50,0%), o termo “ambiente” é definido por 2 categorias. Para uns (25,0%) o ambiente é o meio ou habitat natural que nos rodeia, e para os restantes (25,0%) é o conjunto de condições climáticas que podem ser alteradas pelo homem e estão relacionadas a fatores físicos, biológicos e químicos. As restantes respostas enquadraram-se em categorias como tudo o que rodeia, envolve ou influencia o homem, tudo o que contribui para uma vida sustentável, relação de elementos geofísicos e circunstâncias ou condições de existência de um determinado objeto ou ação (Figura 82).

Definição de Ambiente

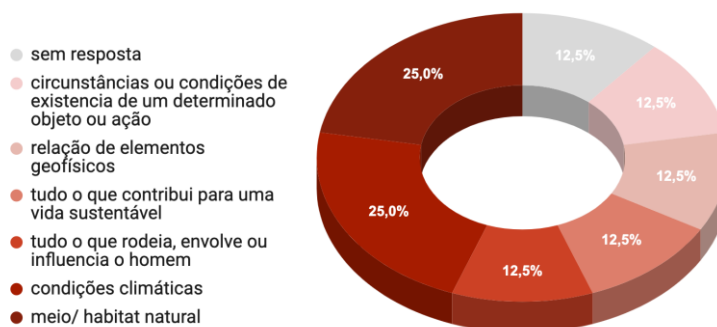


Figura 82- Instituição pública: definição de ambiente na perspetiva dos professores.

Para a mesma instituição, 27,8% dos alunos define como o espaço ou meio onde vive o homem e os seres vivos, quer sejam as árvores, as plantas, o ar que respiramos, como também o próprio homem; 15,5% define como sinónimo de natureza englobando também as árvores, as plantas, o ar que respiramos, como também solos, rochas e rios. Os restantes definem como o meio ou habitat natural, o espaço constituído por gases, o clima ou condições climáticas, o bem-estar, entre outras definições (Figura 83).

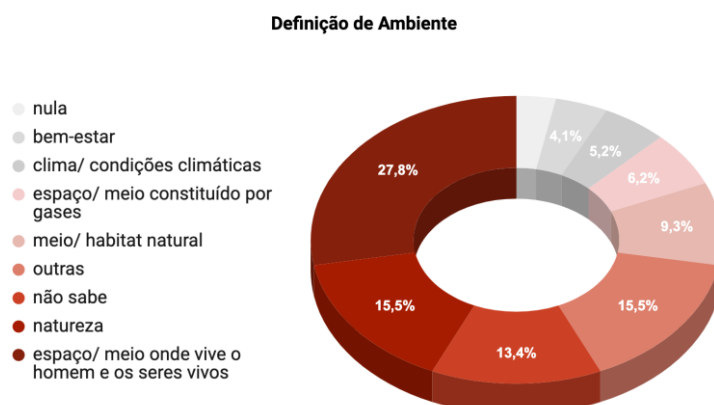


Figura 83- Instituição pública: definição de ambiente na perspetiva dos alunos.

Para os alunos da instituição privada, o ambiente é definido pela maioria (45,7%) como tudo o que rodeia, envolve ou influencia o homem, resumidamente a fauna e a flora; os restantes definem como o meio ou habitat natural, o conjunto de fatores físicos, biológicos e químicos, a natureza, entre outras definições (Figura 84).

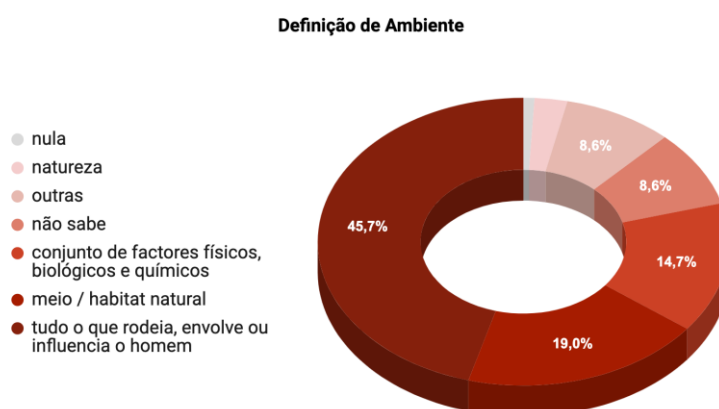


Figura 84- Instituição privada: definição de ambiente na perspetiva dos alunos.

Cultura

Com base na perspetiva da maioria dos professores da instituição pública (62,5%) e pela junção de 2 categorias similares, a cultura é definida como a identidade de um povo ou região, ou seja, tudo aquilo que serve de distinção de um povo para outro, como hábitos, costumes, tradições, arte e conhecimento, e que se traduz no modo de um povo vestir, comer, falar, dançar e conviver (Figura 85).

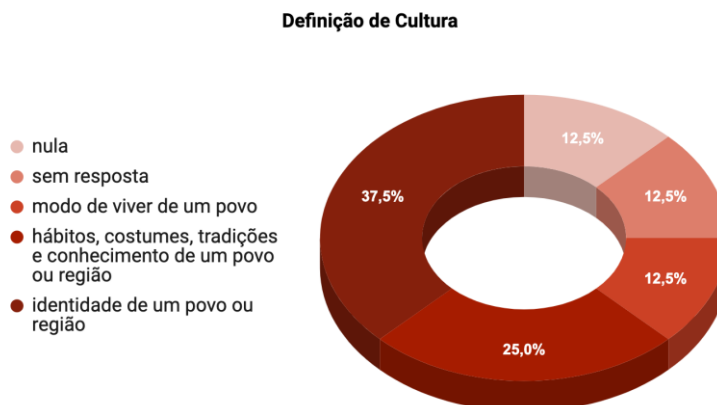


Figura 85- Instituição pública: definição de cultura na perspectiva dos professores.

Para a maioria dos alunos da mesma instituição (70,9%), a cultura resume-se na história de um determinado povo de acordo com região que vive, englobando um conjunto de hábitos, costumes, tradições, rituais, normas e crenças características. Esta, é passada de geração em geração, e identifica-se na forma como um determinado povo se apresenta ou se comporta perante a sociedade (Figura 86).



Figura 86- Instituição pública: definição de cultura na perspectiva dos alunos.

Em relação aos alunos da instituição privada, a cultura é definida igualmente pela maioria (65,2%) como um conjunto de hábitos, costumes, tradições, rituais, normas, valores, conhecimento e crenças de um povo ou região, que são passados de geração a geração (Figura 87). Engloba também a língua, as danças, as músicas e adicionalmente os aspetos físicos como a arte, a vestimenta, as comidas típicas, entre outros.

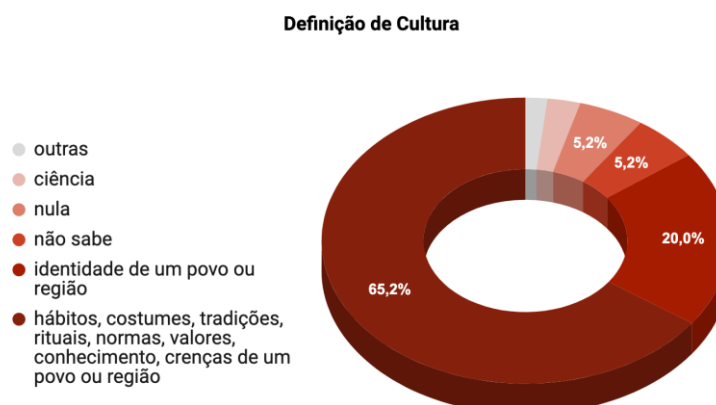


Figura 87- Instituição privada: definição de cultura na perspetiva dos alunos.

A cultura pode constituir-se um instrumento sustentável para a maioria dos professores da instituição pública (75,0%), sendo que que 25,0% destes ou não sabem se de facto é ou pode ser, ou até mesmo não respondem à esta questão (Figura 88).

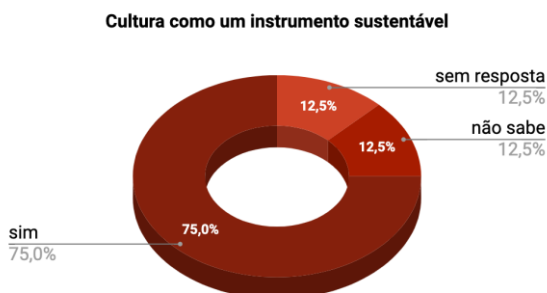


Figura 88- Instituição pública: perspetiva dos professores em relação a cultura como um instrumento sustentável.

Para a maioria destes (33,3%), a cultura pode ser sustentável quando permite a adoção de hábitos, costumes e comportamento “adequados”, de forma a seguir um padrão sustentável e não poluir o ambiente, exemplificando as festas culturais que muitas das vezes são sinónimo de produção de resíduos, e que devem ser realizadas de maneira controlada neste âmbito para que não se verifique este tipo de situação. Os restantes referiram outros cenários generalizados como aa realização de atos culturais sem que se verifique a poluição do ambiente, adotando comportamentos para a sua preservação, como por exemplo a reutilização; os atos culturais também são associados pelos respondentes a uma oportunidade de se obter valores monetários e assim contribuir de certa forma para a diminuição da pobreza do país (Figura 89).

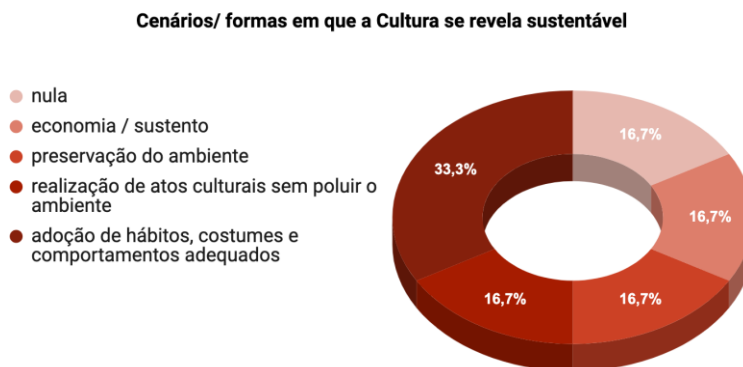


Figura 89- Instituição pública: perspectiva dos professores em relação a forma/ cenário em que a cultura se constitui um instrumento sustentável.

Para os alunos da mesma instituição, embora 40,2% não sabem se de facto a cultura pode ou não ser um instrumento sustentável, 57,5% consideraram que a cultura pode sim ser sustentável (Figura 90).

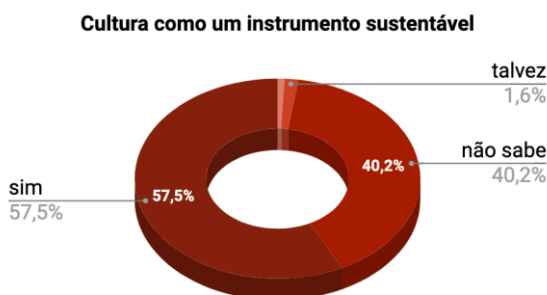


Figura 90- Instituição pública: perspectiva dos alunos em relação a cultura como um instrumento sustentável.

Relativamente aos alunos que a consideraram como um instrumento sustentável, 20,5% justificam maioritariamente através da adoção de hábitos, costumes e comportamentos adequados, como se verifica na Figura 91. Relativamente à mesma figura, a questão feita inicialmente tem como objetivo a perceção dos respondentes em como, ou de que forma a cultura pode ser sustentável, contudo, verifica-se que muitas das respostas estão de encontro a outra perspetiva, baseando-se na maior parte das vezes no objetivo da cultura para a sociedade, que foi por exemplo o de evidenciar a identidade de um povo, constatar valores, entre outros.

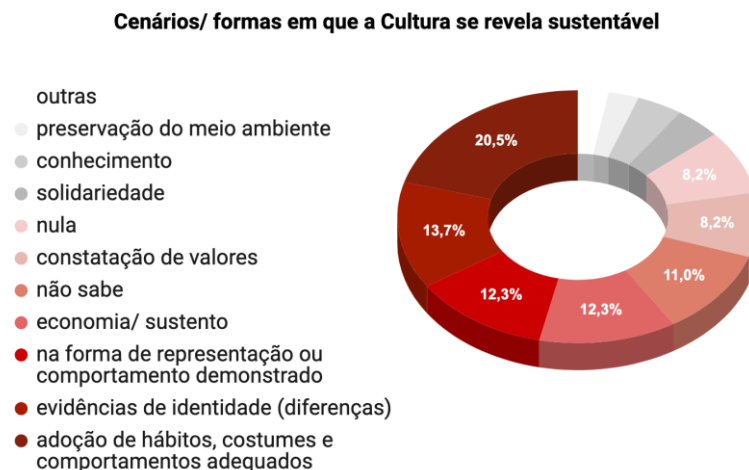


Figura 91- Instituição pública: perspectiva dos alunos em relação a forma/ cenário em que a cultura se constitui um instrumento sustentável.

Na perspectiva dos alunos da instituição privada, metade considera a cultura como um instrumento que pode ser sustentável, 43,0% não sabe se de facto pode ou não ser sustentável, 6,1% indicam que não é sustentável e 0,9% que talvez possa ser sustentável (Figura 92).

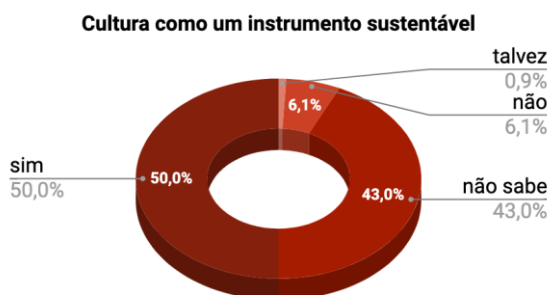


Figura 92- Instituição privada: perspectiva dos alunos em relação a cultura como um instrumento sustentável.

Relativamente aos alunos que a consideraram como um instrumento sustentável, 15,8% destes justificam ser através do conhecimento de práticas que contribuem para o desenvolvimento sustentável, e que através da cultura passam de geração a geração; e 14,0% destes justificam ser pela adoção de hábitos, costumes e comportamentos adequados, como se verifica na Figura 93. Relativamente a mesma questão, verificou-se na mesma figura, e tal como nos alunos da instituição pública, em outra perspectiva, baseando-se na maior parte das vezes no objetivo da cultura para a sociedade, como por exemplo, realizar atividades que contribuem para a economia e sustento de um povo, preservar o ambiente, evidenciar a identidade de um povo, constatar valores, entre outros.

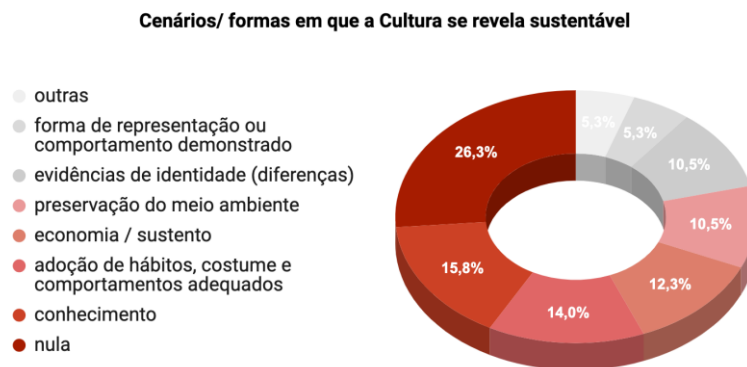


Figura 93- Instituição privada: perspectiva dos alunos em relação a forma/ cenário em que a cultura se constitui um instrumento sustentável.

Temas abordados no âmbito escolar

Quanto aos temas relacionados com o ambiente/ desenvolvimento sustentável que já foram abordados a nível escolar por alunos e professores, os cenários são muito parecidos. As alterações climáticas e a educação ambiental constituem os temas mais abordados no âmbito escolar tanto para professores da instituição pública como para os alunos de ambas instituições.

Em relação aos professores da instituição pública, os temas mais abordados a nível escolar são: educação ambiental (63,5%), alterações climáticas (48,7%) e gestão da energia (47,0%) como se verifica na Figura 94.

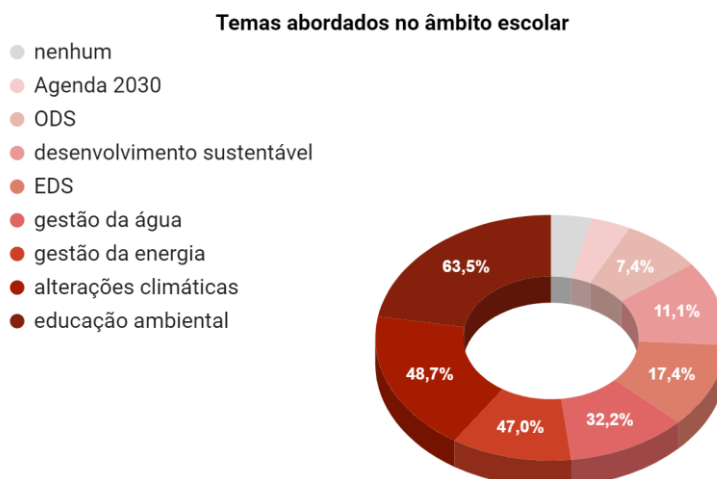


Figura 94- Instituição pública: temas abordados pelos professores no âmbito escolar.

Para os alunos da mesma instituição (pública) os temas mais abordados a nível escolar, embora em diferente proporção, são exatamente os mesmos anteriores: alterações climáticas (86,6%) educação ambiental (60,6%) e gestão da energia (37,8%) como se verifica na Figura 95.



Figura 95- Instituição pública: temas abordados pelos alunos no âmbito escolar.

Para os alunos da instituição privada o cenário repete-se, em que embora em proporção diferente, os temas mais abordados a nível escolar continuam a ser os mesmos: alterações climáticas (91,3%), educação ambiental (63,5%) e gestão da energia (48,7%), como se verifica na Figura 96.



Figura 96- Instituição privada: temas abordados pelos alunos no âmbito escolar.

Todos os temas referidos, foram abordados a maioria parte das vezes nas disciplinas de geografia e geologia em ambas instituições.

No inquérito por questionário consta adicionalmente uma questão em relação a definição de alterações climáticas, que é um dos temas mais conhecidos e abordados por professores e alunos de ambas instituições, quer seja no âmbito escolar ou fora deste

O termo foi definido por todos os professores da instituição pública (Figura 97), por 92,1% dos alunos da mesma instituição (Figura 98), e por 97,4% dos alunos da instituição privada (Figura 99).

Conhecimento em relação às Alterações Climáticas

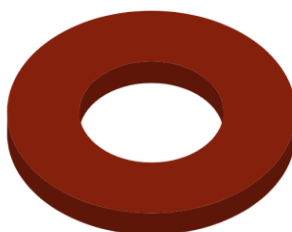


Figura 97- Instituição pública: professores familiarizados com o tema alterações climáticas.

Conhecimento em relação às Alterações Climáticas

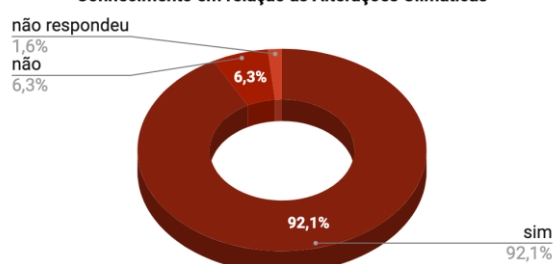


Figura 98- Instituição pública: alunos familiarizados com o tema alterações climáticas.

Conhecimento em relação às Alterações Climáticas

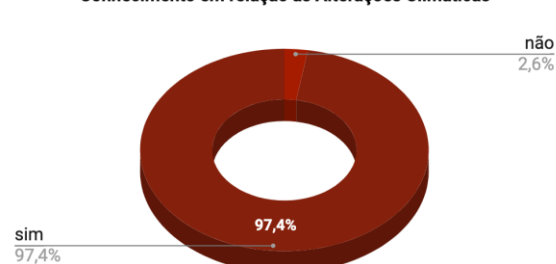


Figura 99- Instituição privada: alunos familiarizados com o tema alterações climáticas

Em relação as definições, a maioria dos professores (25,0%) relaciona alterações climáticas principalmente às alterações subsequentes e globais que ocorrem no clima, tempo ou ambiente e que afetam os ecossistemas. As restantes definições estão relacionadas as mesmas alterações, mas como resultado das ações antropogénicas que causam danos ao planeta, ou até mesmo a ocorrência normal e/ou anormal de fenómenos naturais ou catástrofes, ou por outro lado, como produto do aquecimento global (Figura 100).

Definição de Alterações Climáticas

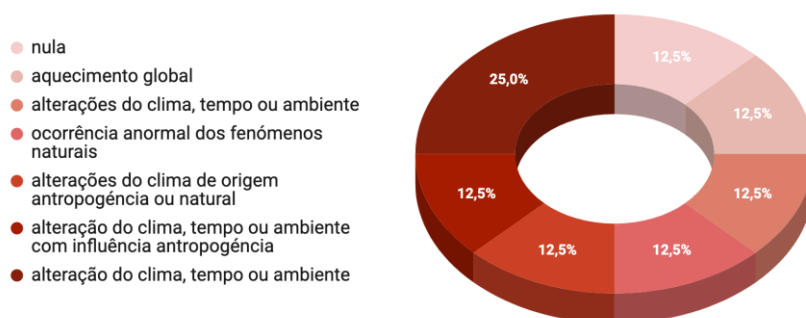


Figura 100- Instituição pública: definição de alterações climáticas na perspetiva dos professores.

A maioria dos alunos da instituição pública (57,9%), relaciona o termo igualmente a alterações do clima, tempo ou ambiente de uma região que ocorrem em longos períodos. Os

restantes relacionam-no com estações do ano, alterações climáticas provocadas por fenómenos, ações ou poluição sem identificar a origem destes, ou ainda alterações do clima tempo ou ambiente, alguns identificando a influência antropogénica e outros não (Figura 101).

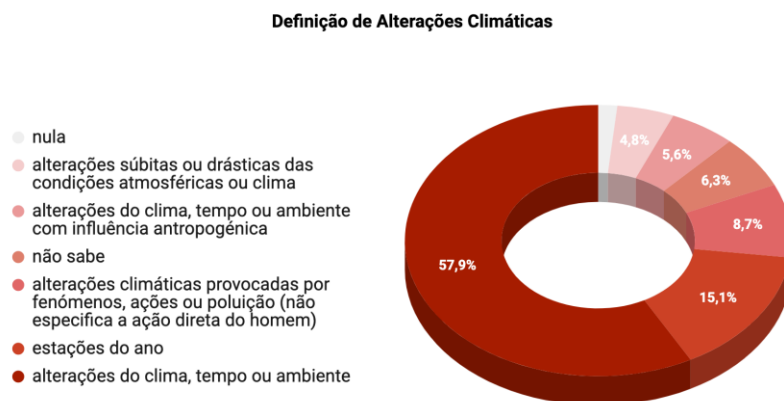


Figura 101- Instituição pública: definição de alterações climáticas na perspectiva dos alunos.

O cenário repete-se para os alunos da instituição privada, a maioria (56,5%) relaciona as alterações climáticas a alterações do clima, tempo ou ambiente em longos períodos. Também é relacionado pelos restantes as mesmas alterações, porém de origem antropogénica, a estações do ano, a alterações climáticas provocadas por fenómenos, ações ou poluição, mas sem identificar a ação direta do homem, e também relacionadas ao aquecimento global (Figura 102).

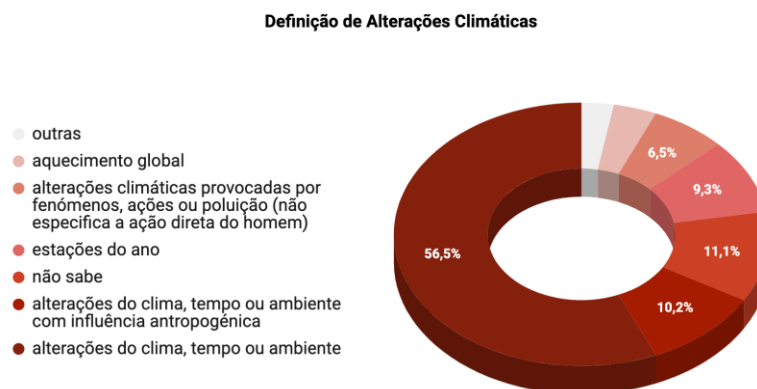


Figura 102- Instituição privada: definição de alterações climáticas na perspectiva dos alunos.

Quanto a preferências de temas relacionados ao desenvolvimento sustentável/ ambiente para abordagem a nível curricular, a maioria dos professores da instituição pública destaca temas como a gestão de resíduos (37,5%) com enfoque na recolha, e no tratamento dos mesmos, gestão de recursos (água e energia), em especial a importância da água para os seres vivos, o uso racional da água e da energia, e por último a desertificação e as suas consequências (25,0%). Referem também outros temas, porém de menor destaque, como: valores culturais, recursos

renováveis e não renováveis, preservação do ambiente, chuvas ácidas, aquecimento global, e alterações climáticas embora seja um tema que já tenha abordagem a nível da educação formal, como demonstrado pelos respondentes anteriormente. A minoria não sabe ou não responde (Figura 103).

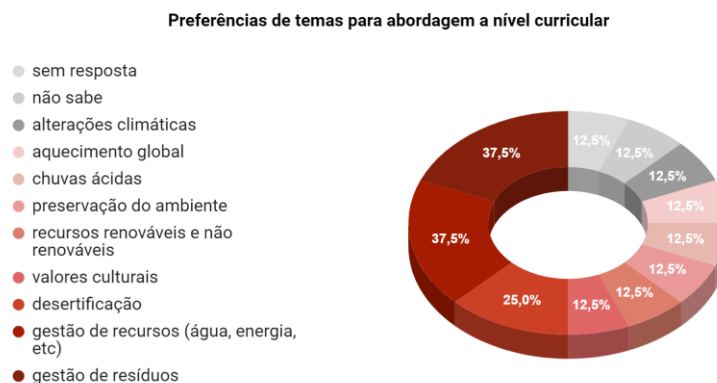


Figura 103- Instituição pública: preferências de temas relacionados ao ambiente/ desenvolvimento sustentável por parte dos professores para abordagem a nível curricular.

A maioria dos alunos da mesma instituição (40,2%) nunca ouviu falar, não sabe ou mesmo não especifica os respetivos temas. Por outro lado, 6,3% dos alunos indica não ter interesse em relação ao tema. Para aqueles alunos que indicam, destaca-se maioritariamente o desenvolvimento sustentável e os ODS (22,8%) com enfoque no âmbito, importância e o papel de cada um nestes processos. Os restantes temas foram indicados individualmente por menos de 6,0% dos alunos, nomeadamente: preservação do ambiente, gestão de recursos (água, energia e minerais), gestão de resíduos com enfoque na reciclagem, ambiente, alterações climáticas, desigualdade, exclusão e violência, economia e Agenda 2030 (Figura 104).

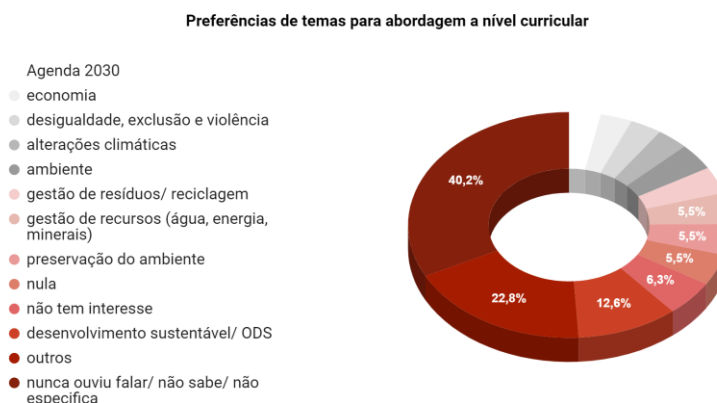


Figura 104- Instituição pública: preferências de temas relacionados ao ambiente/ desenvolvimento sustentável por parte dos alunos para abordagem a nível curricular.

O mesmo cenário dos alunos da instituição anterior repete-se para a instituição privada, onde maioria dos alunos da mesma instituição (48,7%) nunca ouviu falar, não sabe ou mesmo

não específica os respetivos temas. Para estes, destaca-se igualmente pela maioria o desenvolvimento sustentável e os ODS (19,1%) com enfoque no âmbito, importância e papel de cada um nestes processos (Figura 105). Os restantes temas foram indicados individualmente por menos de 6,0% dos alunos, nomeadamente: gestão de recursos, preservação do ambiente, ambiente, gestão de resíduos com enfoque na reciclagem e nas energias renováveis.

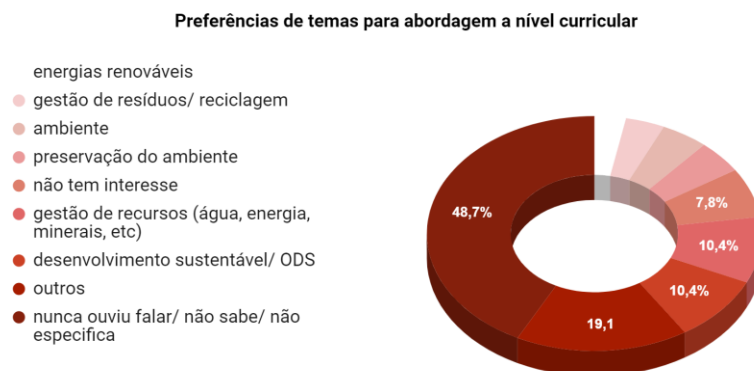


Figura 105- Instituição privada: preferências de temas relacionados ao ambiente/ desenvolvimento sustentável por parte dos alunos para abordagem a nível curricular.

Importância de temas relacionados com o Desenvolvimento Sustentável

Relativamente a perceção dos respondentes em relação a importância dos temas relacionados com o ambiente/ desenvolvimento sustentável, os professores da instituição pública referem maioritariamente a promoção da igualdade e solidariedade (25,0%) destacando a vivência com ações de cuidado com o ambiente que é de todos incluindo das gerações futuras; outros referem na mesma proporção (25,0%) como sendo importante para a manutenção do ambiente e da saúde humana, e para a melhoria do nível ou qualidade de vida para alguns de forma sustentável (Figura 106).

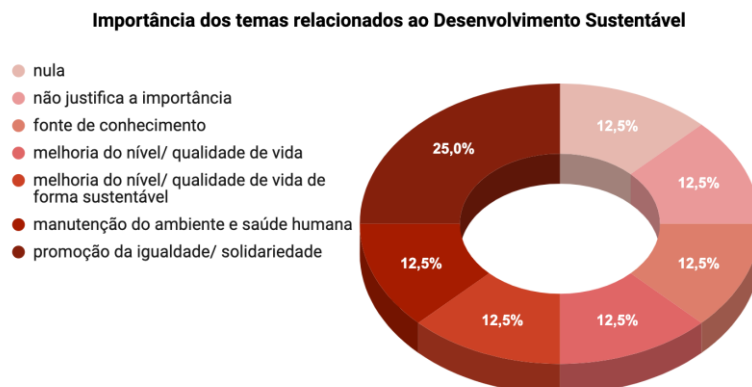


Figura 106- Instituição pública: perceção dos professores sobre a importância da abordagem de temas relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável.

Os alunos da mesma instituição, consideraram os temas relacionados com o ambiente/ desenvolvimento sustentável úteis para as suas vidas, escola e país. Apesar de que alguns não concluem exatamente a sua importância (29,1%), aqueles que o fazem, referem ser importante para a preservação do ambiente (16,5%) e como fonte de conhecimento para o desenvolvimento do país maioritariamente (11,0%).

Na perspetiva destes alunos, todas ações que afetam o ambiente afetam diretamente o homem, sendo importante a aprendizagem de práticas de preservação ambiental para que o próprio homem tenha uma vida mais saudável; da mesma forma, o conhecimento de temas do âmbito, desperta a mente das pessoas para os problemas ambientais tornando possível um melhor modelo de desenvolvimento da sociedade.

Referem adicionalmente outros aspetos importantes, porém com menor frequência, nomeadamente: para organização e limpeza do país, como fonte de conhecimento no geral, para melhoria do nível ou qualidade de vida, como meio de subsistência e redução da pobreza e para a promoção da igualdade e da solidariedade (Figura 107).

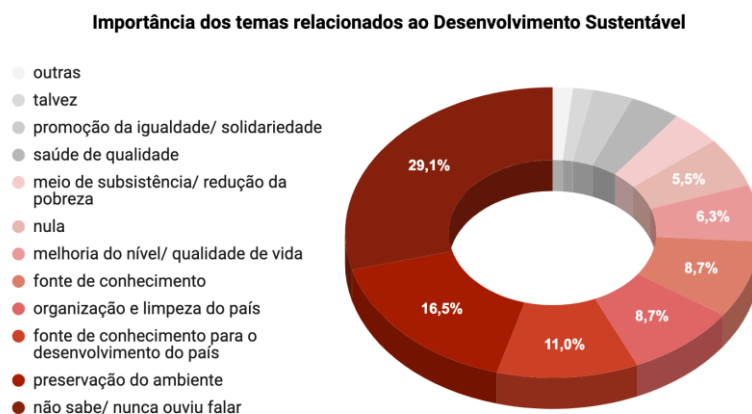


Figura 107- Instituição pública: percepção dos alunos sobre a importância da abordagem de temas relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável.

Para os alunos da instituição privada repete-se o mesmo cenário, as temáticas são úteis para as suas vidas, escola e país. De igual modo, apesar de que alguns alunos não concluem exatamente a sua importância (27,0%), para aqueles que o fazem, referem ser importante para a preservação do ambiente (20,0%) e para a obtenção de conhecimento maioritariamente (11,0%) (Figura 108).

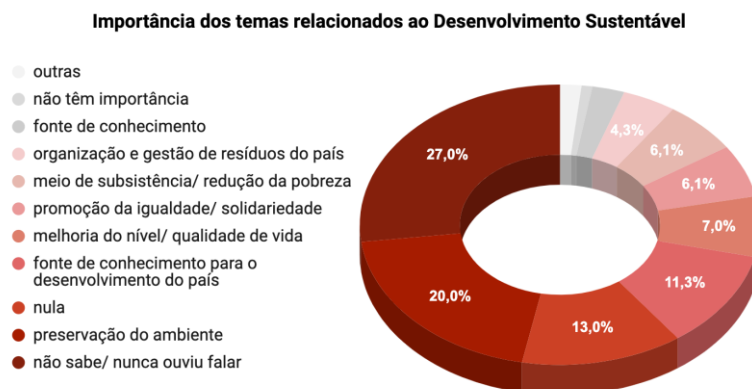


Figura 108- Instituição privada: percepção dos alunos sobre a importância da abordagem de temas relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável.

Na perspetiva destes alunos, todos os seres humanos precisam do ambiente para a sua sobrevivência, por isso é muito importante que se adquira conhecimento para a sua preservação, especialmente a nível de poluição, contribuindo assim para o bem estar, saúde e qualidade de vida do próprio homem; por outra, através do conhecimento a mente abrir-se-á para uma forma de pensamento diferente, para uma gestão de recursos mais eficiente e que influencia o aumento da economia do país de forma sustentável. Adicionalmente referem outros aspetos importantes, porém com menor frequência, nomeadamente: a melhoria do nível ou da qualidade de vida das pessoas, para a promoção da igualdade e solidariedade, como meio de subsistência e de redução da pobreza, para organização e gestão de resíduos do país e como fonte de conhecimento de modo geral.

Atividades extracurriculares

Relativamente a atividades extracurriculares do âmbito escolar relacionadas com o ambiente/ desenvolvimento sustentável, metade dos professores da instituição pública indica já ter participado de atividades do género, enquanto os restantes nunca participaram (Figura 109). O plantio de árvores no recinto escolar (75,0%) e campanhas de limpeza (50,0%) constituem as atividades mais praticadas pelos professores fora do âmbito escolar, sendo que a menor parte já participou na recolha de resíduos sólidos (25,0%) e igualmente em doações a lares de idosos e hospitais pediátricos (Figura 110).

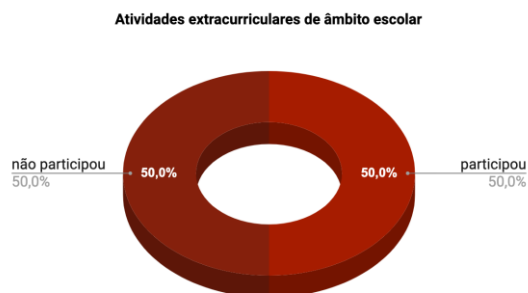


Figura 109- Instituição pública: participação dos professores em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável em conjunto com os seus alunos na instituição.

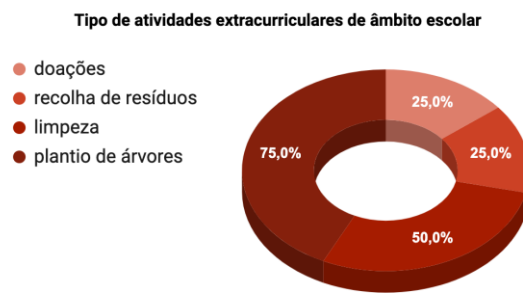


Figura 110- Instituição pública: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável que os professores participaram em conjunto com os alunos na instituição.

Em relação aos alunos da mesma instituição, 48,8% já participou nestas atividades, 40,2% nunca participou, e 10,2% não sabe indicar se já participou ou não em atividades relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável (Figura 111).

Aqueles que já estiveram envolvidos em atividades deste âmbito, a maioria indica estar relacionada a limpeza (38, 1%), incluindo campanhas nas comunidades e na própria escola a nível das salas de aulas, pátio e jardim, e a recolha de resíduos (22,9%) especificado apenas por alguns como sendo na rua. Alguns alunos participaram também em atividades como o plantio de árvores, cuidado com as plantas, reciclagem e sensibilização, porém com menor frequência (Figura 112).

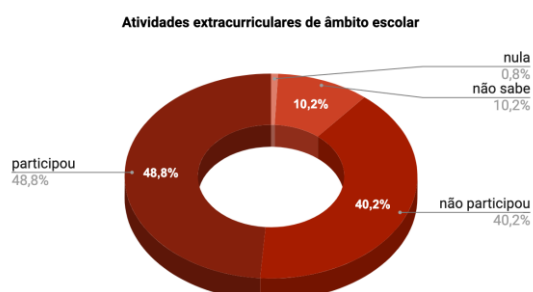


Figura 111- Instituição pública: participação dos alunos em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável na instituição.

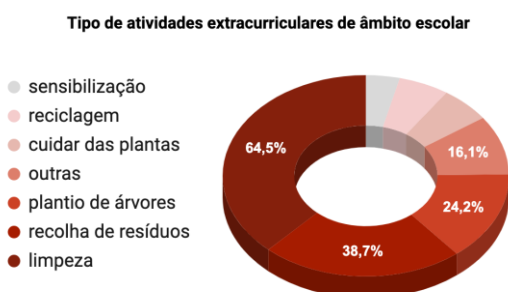


Figura 112- Instituição pública: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável que os alunos participaram na instituição.

Apesar de 33,0% dos alunos da instituição privada já ter participado em atividades voltadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável, e 13,9% destes não saber se realmente já participou, mais de metade destes alunos (53,0%) indica nunca ter participado em atividades do género (Figura 113). Aqueles que participaram, a maioria foi em atividades relacionadas à reciclagem (31,6%) através de feiras com a temática, e a limpeza (26,3%) no interior e exterior da instituição. Alguns alunos participaram também em atividades como o plantio de árvores,

feiras ou palestras sobre o empreendedorismo, feiras ou clubes de ciências, separação de resíduos e no cuidado com as plantas, porém com menor frequência (Figura 114).



Figura 113- Instituição privada: participação dos alunos em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável na instituição.

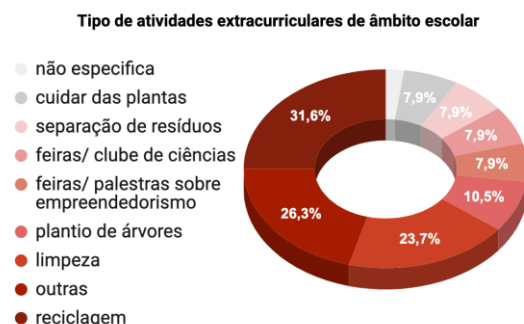


Figura 114- Instituição privada: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável que os alunos participaram na instituição.

Quanto a preferências em relação a atividades relacionadas com o ambiente/ desenvolvimento sustentável, para participação no âmbito escolar, a maioria dos respondentes tem preferência exatamente as mesmas atividades que já participou neste âmbito. Assim, a maior parte dos professores da instituição pública tem preferência a atividades como o plantio de árvores (62,5%), a limpeza (25,0%) e visitas de estudo (25,0%); outras atividades como a reciclagem e as palestras são referidas com menor frequência (Figura 115).

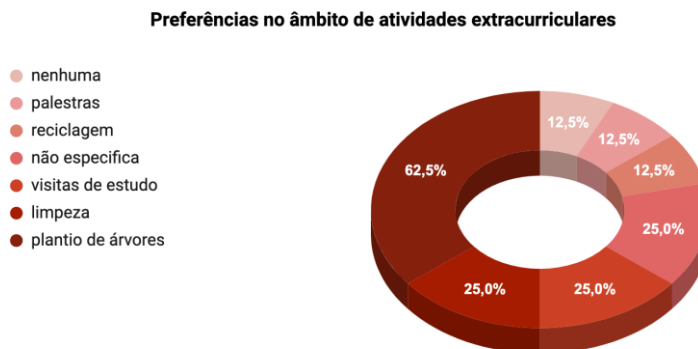


Figura 115- Instituição pública: preferência dos professores no âmbito de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável.

Para os alunos da mesma instituição, a maioria indica não saber ou até mesmo não existirem atividades do género que queiram participar (30,7%), os restantes indicam maioritariamente atividades como a recolha de resíduos (29,1%) e a limpeza (26,0%); outras atividades como a reciclagem, o plantio e cuidado com as arvores e plantas, ações e campanhas de consciencialização e sensibilização ambiental, palestras, atividades culturais, doações, e visitas de estudo são referidas com menor frequência (Figura 116).

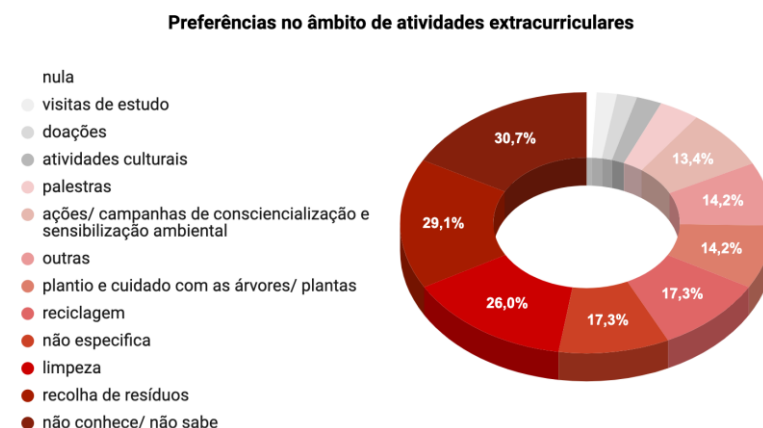


Figura 116- Instituição pública: preferência dos alunos no âmbito de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável.

Para os alunos da instituição pública, a maioria indica o plantio e cuidado com as árvores e plantas (24,3%) e a recolha de resíduos (21,7%); outros indicam não ter conhecimento em relação a atividades do género; outras atividades como a reciclagem, palestras, limpeza, separação de resíduos, doações, e visitas de estudo são referidas com menor frequência (Figura 117).



Figura 117- Instituição privada: preferência dos alunos no âmbito de atividades extracurriculares relacionadas ao Ambiente/ desenvolvimento sustentável.

Atividades fora do âmbito escolar

Relativamente a atividades relacionadas com o ambiente/ desenvolvimento sustentável fora do âmbito escolar, mais de metade dos professores da instituição pública indica não ter participado (62,5%) em atividades do género fora do âmbito escolar (Figura 118). Aqueles que indicam ter participado (37,5%), destacam atividades como: campanhas de sensibilização (33,3%), visitas de estudo (33,3%), e limpeza (33,3%) (Figura 119).



Figura 118- Instituição pública: participação dos professores em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora da instituição.

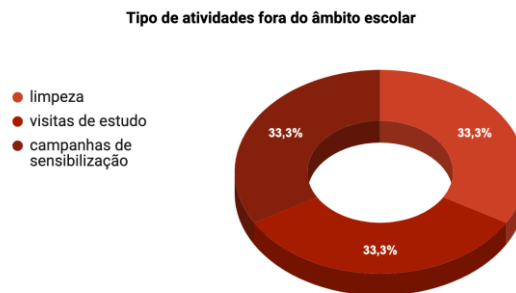


Figura 119- Instituição pública: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao Ambiente/ desenvolvimento sustentável que os alunos participaram fora da instituição.

Na mesma instituição repete-se o mesmo cenário para os alunos, em que a maioria (63,8%) nunca participou em atividade do género fora do âmbito escolar (Figura 120). Aqueles que já participaram (36,2%) destacam maioritariamente atividades como a limpeza (26,1%) e a recolha de resíduos (26,1%); alguns participaram também em atividades como o plantio de árvores ou plantas, doações, e campanhas de sensibilização, porém com menor frequência (Figura 121).



Figura 120- Instituição pública: participação dos alunos em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora da instituição.

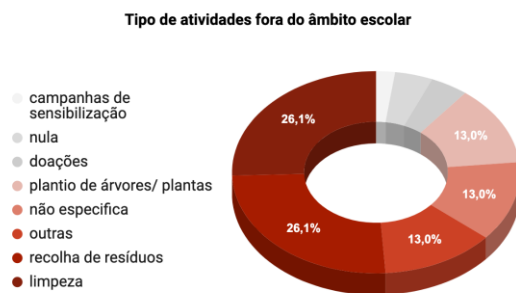


Figura 121- Instituição pública: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável que os alunos participaram fora da instituição.

O mesmo cenário volta a repetir-se para os alunos da instituição privada, em que a maioria dos alunos (73,0%) nunca participou em atividades relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora do âmbito escolar (Figura 122). Aqueles que já participaram (27,0%) destacam maioritariamente atividades como a reciclagem (33,3%) e a recolha de resíduos (26,1%); alguns participaram também em atividades como plantio de árvores ou plantas, doações, separação de resíduos, campanhas de sensibilização, caminhadas, gestão de resíduos e debates, porém com menor frequência (Figura 123).



Figura 122- Instituição privada: participação dos alunos em atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora da instituição.

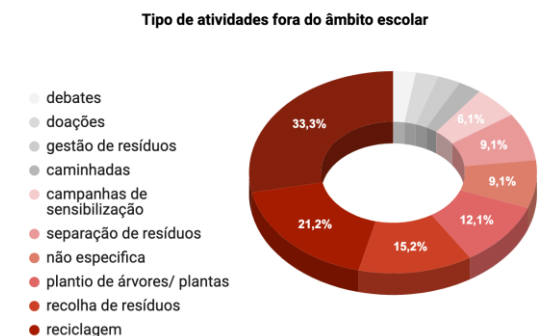


Figura 123- Instituição privada: tipologia de atividades extracurriculares relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável que os alunos participaram fora da instituição.

Os motivos que levaram os respondentes a não participação em atividades relacionadas com o ambiente/ desenvolvimento sustentável fora do âmbito escolar foram bastantes semelhantes. Para os professores da instituição pública, embora a maioria não tenha justificado (40,0%), os restantes (60%) apontam como motivos, a falta de interesse, de oportunidade e de conhecimento em relação a estas atividades (Figura 124).

Para os alunos da mesma instituição a maior parte (40,7%) aponta a falta de oportunidade, e com exceção daqueles que indicam não saber ou mesmo os que não justificam, os restantes fundamentam que a existência de atividades do âmbito é em número reduzido ou até inexistente, referem a falta de interesse, a falta de tempo ou ainda o facto de nunca terem ouvido falar deste tipo de atividades (Figura 125). Por último, em relação aos alunos da instituição privada, embora a maioria não saiba ou não justifica (32,1%), a falta de oportunidade é referida pela maioria que justifica (28,6%), os restantes indicam motivos igualmente como a existência de atividades do âmbito em número reduzido ou até inexistentes, a falta de interesse, a falta de tempo ou ainda por nunca terem ouvido falar deste tipo de atividades (Figura 126).



Figura 124- Instituição pública: motivos que levaram os professores a não participarem em atividades relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora do âmbito escolar.



Figura 125- Instituição pública: motivos que levaram os alunos a não participarem em atividades relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora do âmbito escolar.

Motivos da falta de participação em actividades fora do âmbito escolar

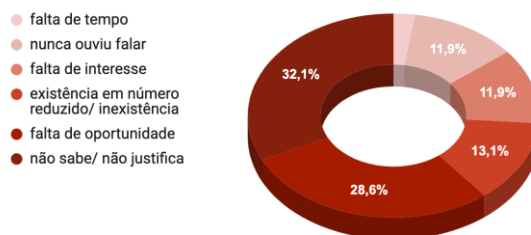


Figura 126- Instituição privada: motivos que levaram os alunos a não participarem em atividades relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável fora do âmbito escolar.

Contribuição individual para o Desenvolvimento Sustentável

Relativamente a contribuição que cada um dos respondentes pode dar a nível do ambiente/ desenvolvimento sustentável, para os professores da instituição pública existe um equilíbrio entre aqueles que não especificam uma atividade em concreto (25,0%), limitam-se apenas em cuidar do ambiente e implementação de projetos no geral, e os que especificam na sua maioria relacionam o seu contributo com o plantio e cuidado com as árvores e plantas (25,0%), incluindo campanhas para arborização. Existem também outras contribuições identificadas com menor frequência, nomeadamente, o uso racional de recursos naturais, a gestão da água, a gestão de resíduos e a eficiência energética (Figura 127).

Contribuição individual a nível do Ambiente/Desenvolvimento Sustentável

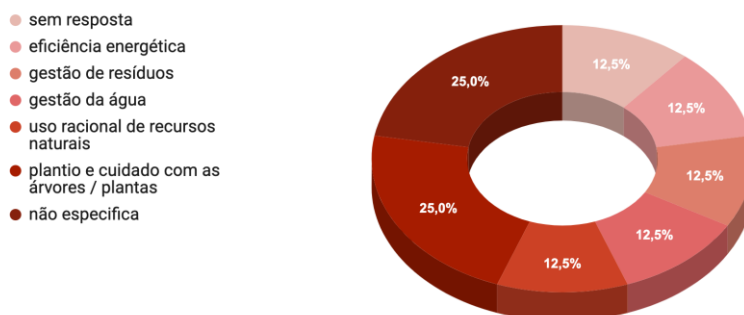


Figura 127- Instituição pública: contributo individual relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável na perspectiva dos professores.

Na perspectiva dos alunos da mesma instituição, as principais contribuições estão relacionadas maioritariamente aos resíduos (39,4%) e a poluição (23,6%). Em termos de resíduos, através da aplicação de medidas preventivas para evitar ou pelo menos reduzir a sua produção, reutilizar e reciclar quando necessário, aumentar os locais de descarte de resíduos nas cidades, implementar a separação de resíduos, e criar associações de ensino para a recolha e venda de resíduos com benefício para as comunidades. Quanto a poluição sem muitos detalhes, a maioria resume em evitar a poluição de forma geral, alguns referem em especial os

poluentes industriais, e outros baseiam-se na utilização de aterros sanitários ao invés das lixeiras, aonde muitas vezes são feitas ações de queima de resíduos (Figura 128).

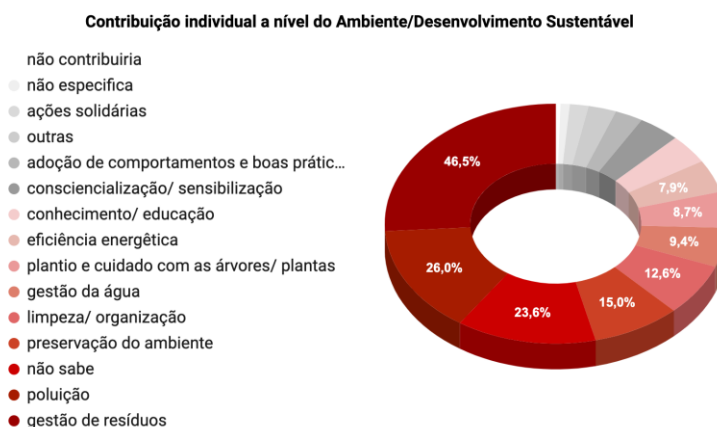


Figura 128- Instituição pública: contributo individual relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável na perspectiva dos alunos.

A maioria dos alunos da instituição privada indica contribuições relacionadas principalmente a gestão de resíduos (33,9%), a consciencialização e sensibilização ambiental (13,9%), embora 20,0% dos alunos indica não saber como contribuir. Em termos de resíduos, adotando comportamentos conscientes como evitar o uso de materiais não recicláveis, não jogar os resíduos em lugares impróprios, depositar em locais próprios e com a devida separação. Reutilizar e reciclar os resíduos, criar adicionalmente feiras de reciclagem para transformação de resíduos em arte com valor acrescido, e assim motivar os cidadãos em relação a reutilização destes, e por último através de campanhas de limpeza. Quanto a consciencialização e sensibilização, passa por informar as pessoas (em especial as crianças) através de campanhas ou palestras para sobre temas relacionados ao ambiente, por exemplo o uso racional da água e da energia, a poluição das indústrias, a importância das árvores, entre outros (Figura 129).

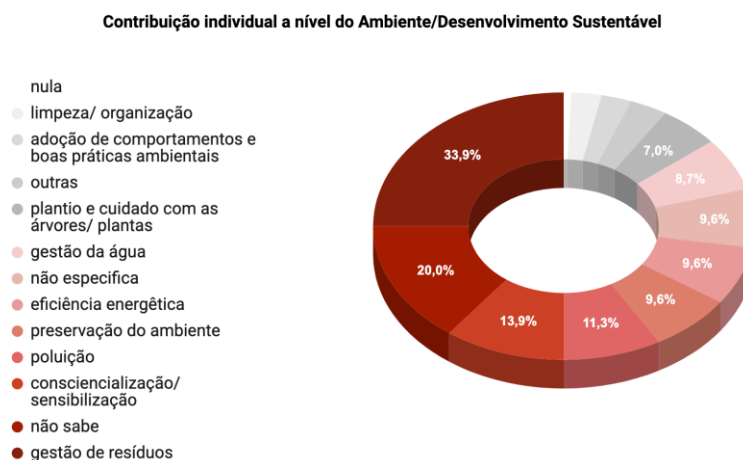


Figura 129- Instituição privada: contributo individual relacionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável na perspectiva dos alunos.

1.1.1 Agenda 2030 e os 17ODS

A nível da Agenda 2030 e dos 17ODS, as questões estão organizadas no sentido de recolher a perceção dos respondentes sobre o âmbito destes temas. Neste sentido, em relação aos respondentes da instituição pública, a maioria dos professores (75,0%) nunca ouviu falar sobre a Agenda 2030 e os 17ODS igualmente. Apenas 25,0% dos professores já ouviu falar a respeito de ambos os temas igualmente (Figura 130 e Figura 131).

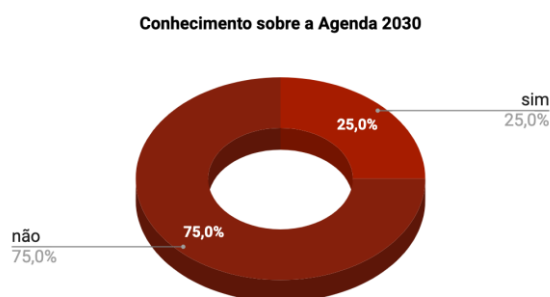


Figura 130- Instituição pública: professores familiarizados com a Agenda 2030.

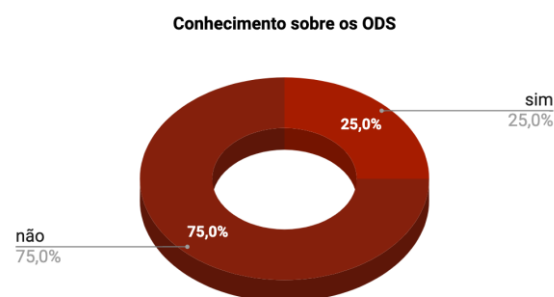


Figura 131- Instituição pública: professores familiarizados com os 17ODS.

Na mesma instituição, o cenário repete-se, onde a maioria dos alunos dos alunos indica nunca ter ouvido falar a respeito da Agenda 2030 (89,8%) e nem dos 17ODS (79,5%). Apenas 9,4% indica já ter ouvido falar sobre a Agenda 2030 e 17,3% dos 17ODS (Figura 132 e Figura 133).

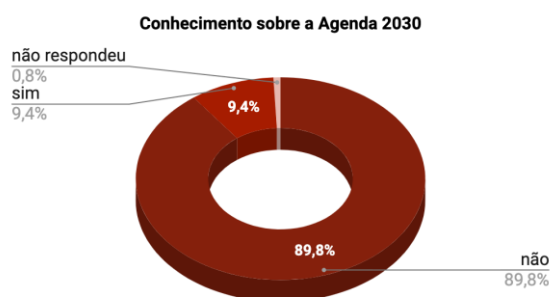


Figura 132- Instituição pública: alunos familiarizados com a Agenda 2030.

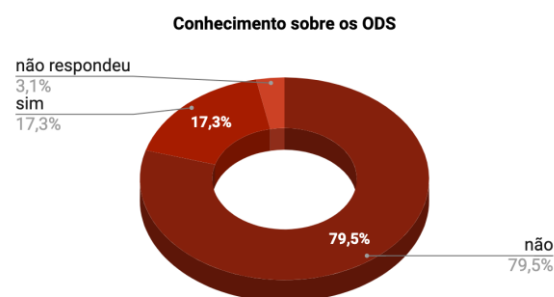


Figura 133- Instituição pública: alunos familiarizados com os 17ODS.

Uma vez mais o cenário é semelhante para os alunos da instituição privada, onde a maioria indica nunca ter ouvido falar a respeito da Agenda 2030 (91,3%) e nem dos 17ODS (76,5%). Apenas 8,7% indica já ter ouvido falar sobre a Agenda 2030 e 23,5% dos 17ODS (Figura 134 e Figura 135).

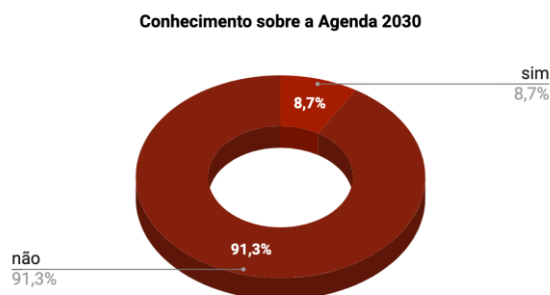


Figura 134- Instituição privada: alunos familiarizados com a Agenda 2030.

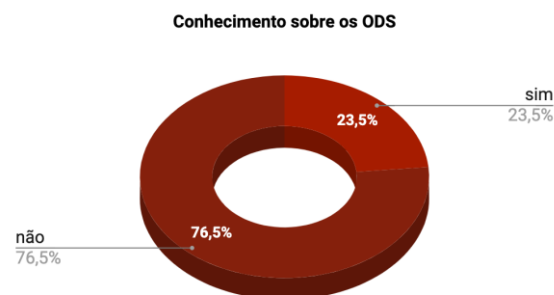


Figura 135- Instituição privada: alunos familiarizados com os 17ODS.

Em relação ao âmbito, foram consideradas apenas respostas dos respondentes que indicam já ter ouvido falar a respeito dos temas.

Assim, para os professores da instituição pública que já tiveram contacto com o tema Agenda 2030 (25,0%), metade indica estar relacionada ao desenvolvimento sustentável no geral e outra metade indica estar relacionada com a diminuição de dióxido de carbono (Figura 136).

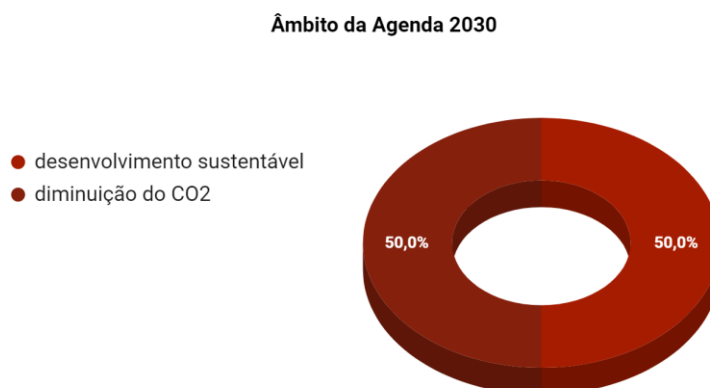


Figura 136- Instituição pública: percepção dos professores sobre o âmbito da Agenda 2030.

Relativamente aos alunos da mesma instituição e que já ouviram falar a respeito do tema, mesmo assim 25,0% indica não saber do que se trata, aqueles que especificam relacionam a Agenda 2030 a pequenas e grandes ações (25,0%) sem especificar quais ou como estão relacionadas essas ações ao tema, a diminuição da pobreza, a desigualdade, a vulnerabilidade, a exclusão e a violência (25,0%), e os restantes relacionam na mesma proporção (8,3%) a preservação do meio ambiente, desenvolvimento económico e desenvolvimento ambiental (Figura 137).

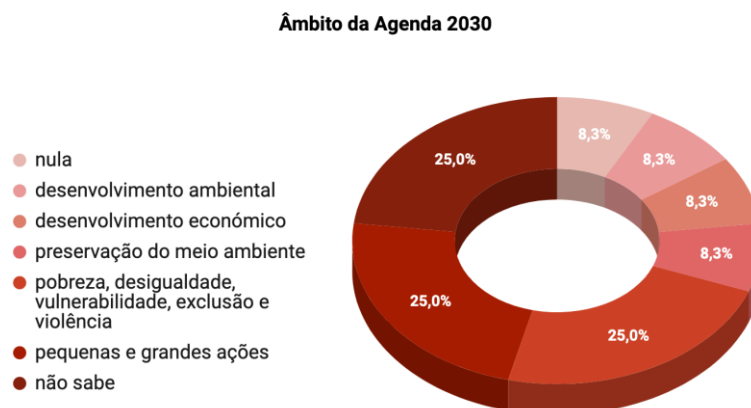


Figura 137- Instituição pública: percepção dos alunos sobre o âmbito da Agenda 2030.

Os alunos da instituição privada que já ouviram falar a respeito da Agenda 2030, relacionam-na maioritariamente aos 17ODS (30,0%), constituindo-se como uma agenda ambiciosa que ajuda empresas e a sociedade em geral a alcançar estes objetivos, outros relacionam-na na mesma proporção (20,0%) a erradicação da pobreza, a EDS no ensino formal, ao desenvolvimento sustentável no geral e também a um compromisso global assumido coordenado pelas Nações Unidas. A minoria destes alunos relacionam-na em igual proporção (10,0%) a paz, um plano de ações que envolve pessoas, ao planeta e prosperidade, a redução da desigualdade, vulnerabilidade, exclusão e da violência e ao desenvolvimento económico, social e ambiental de forma universal (Figura 138).

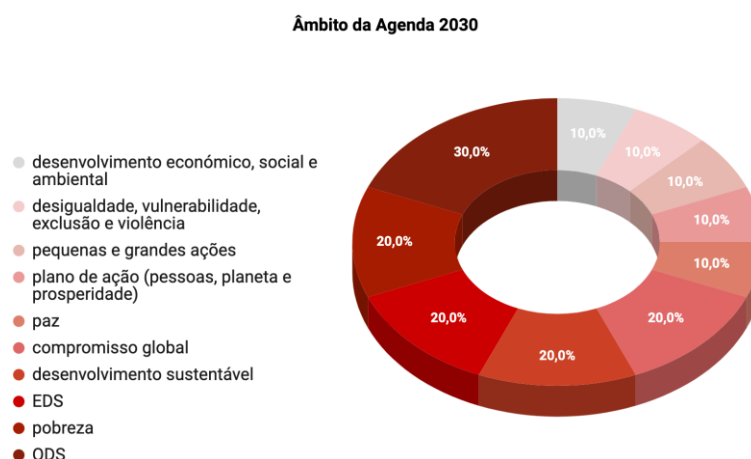


Figura 138- Instituição privada: percepção dos alunos sobre o âmbito da Agenda 2030.

Em relação aos 17ODS conhecidos pelos respondentes, apesar de a grande maioria dos respondentes indicar não ter conhecimento em relação aos mesmos, existe uma pequena parte de cada grupo de respondentes que apesar de não os citar relaciona-os a diferentes temas.

Desta forma, todos os professores da instituição pública que indicam conhecer, relacionam os 17ODS ao uso racional de recursos, também de forma equitativa (50,0%

respetivamente) relacionam-nos, ao efeito estufa, ao desenvolvimento económico e a sustentabilidade, a redução da vulnerabilidade, desigualdade, exclusão e da violência e a preservação do meio ambiente (Figura 139).

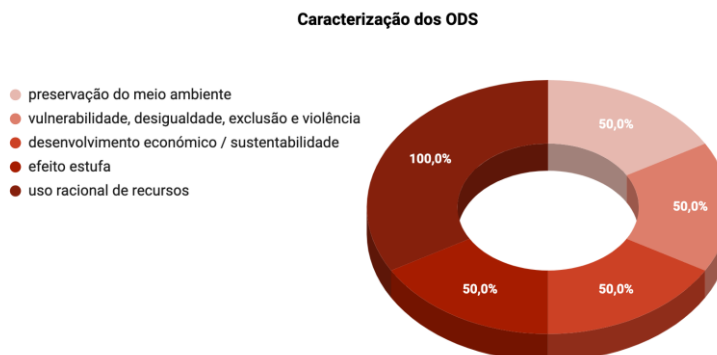


Figura 139- Instituição pública: caracterização dos 17ODS pelos professores.

Para os alunos da mesma instituição, a maioria (27,3%) relaciona os 17ODS a diminuição da pobreza, vulnerabilidade, desigualdade, exclusão e da violência, a preservação do ambiente (18,2%) evitando a poluição, a comportamentos conscientes de que não se está a prejudicar as gerações futuras e está a proteger-se o ambiente, e, na mesma proporção (13,6%) a educação de qualidade que permite a aquisição de conhecimentos sobre os 17ODS, a garantia e melhoria da qualidade de vida e bem-estar, e ao desenvolvimento político, económico, social e tecnológico com vista a capacitação para a preservação ambiental e satisfação de necessidades coletivas e maximização de serviços.

Existem outras relações mencionadas, porém minoritariamente, à sustentabilidade através da mobilização da população para um modelo de vida neste sentido, a exploração de recursos naturais, a implementação de impostos para uso de tecnologias com o objetivo de haver limitação de utilização neste setor, ao equilíbrio da sociedade em termos de direitos tanto para a presente geração como para as futuras, a melhoria da cultura e do ambiente e também a agricultura (Figura 140).

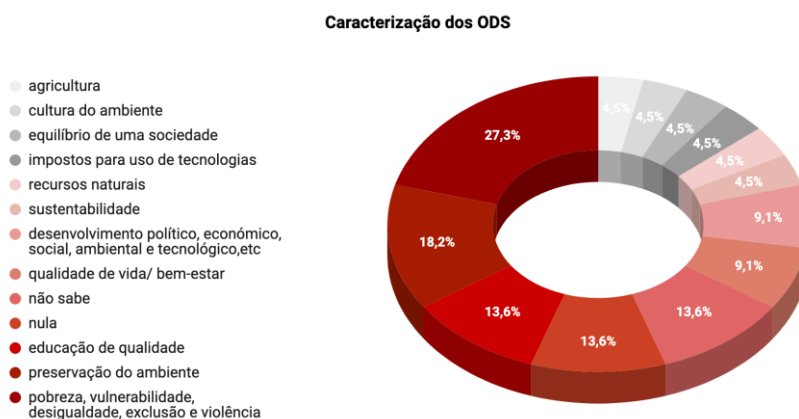


Figura 140- Instituição pública: caracterização dos 17ODS pelos alunos.

Para os alunos da instituição privada, a maioria relaciona os 17ODS a redução da pobreza, vulnerabilidade, desigualdade, exclusão e da violência (55,6%), a preservação do ambiente (25,9%) através do respeito e proteção do ambiente, ao uso consciente de recursos naturais tendo em conta as gerações vindouras, e a melhoria da qualidade de vida e bem-estar da população (22,2%); outras menções estão relacionadas ao desenvolvimento político, económico, social e tecnológico no geral, a igualdade de género, a erradicação da fome, a disponibilidade de recursos (água e energia), a educação formal, a educação ambiental, a sustentabilidade, ao saneamento básico, a paz e prosperidade, ao equilíbrio da sociedade, ao emprego, ao clima e a agricultura sustentável (Figura 141).

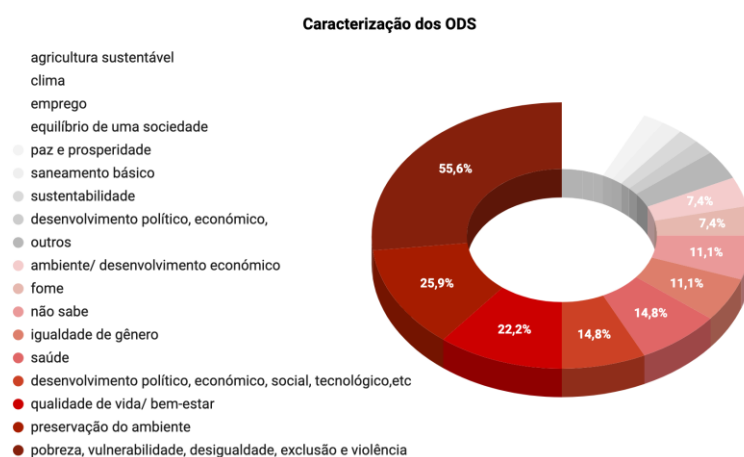


Figura 141- Instituição privada: caracterização dos 17ODS pelos alunos.

2. Inquéritos por entrevista a Atores-Chave

Os resultados das entrevistas estão representados sob a forma de tabela, e divididos em 4 temas principais:

1. O desenvolvimento sustentável em Angola;
2. A educação e Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) em Angola;
3. Angola, dificuldades, acesso à informação e parcerias entre as diferentes entidades;
4. O ODS4-Educação de Qualidade em Angola.

Em relação as questões realizadas, a maior parte é direcionada a todas as entidades, mas existem algumas mais específicas e que são direcionadas apenas a alguns dos entrevistados e entidades, por estes estarem menos ou mais familiarizados de acordo com área em que se encontram inseridos e/ou igualmente ao nível de ação. Todas as secções de respostas que

constam um hífen (-) não contêm respostas e por tanto correspondem a situação anterior em que não foi feita aquela questão para o respetivo entrevistado(a), ou adicionalmente e raras vezes a perguntas que não foram respondidas concretamente pelo entrevistado(a).

As questões das entrevistas realizadas para as diferentes entidades, encontram-se detalhadamente no **Apêndice IV**, **Apêndice V** e **Apêndice VI** resumidos na (Tabela 8).

Tabela 8- Apresentação dos resultados das entrevistas à Atores-Chave.

1. O desenvolvimento sustentável em Angola		
Actores -Chave	1.1. Principais barreiras/ dificuldades no alcance ao desenvolvimento sustentável	1.2. Papel do desenvolvimento sustentável
1	Falta de informação nas comunidades e nas instituições de ensino, nomeadamente a falta de unidades, currículos e conteúdos programático a nível escolar relacionados com o tema, para que todos sejam cidadãos conscientes e possam agir e participar na sua comunidade (sociedade) com vista a proteção do ambiente.	Instruir o desenvolvimento de atividades na comunidade, escolas e outros, sem prejudicar e comprometer as gerações vindouras.
2	Falta de informação, conhecimento, sensibilização, resumidos em falta de educação.	-
3-a)	A própria educação, a qual deve ser constituída como uma base sólida, bem preparada, caso contrário os níveis seguintes terão sempre lacunas e será muito mais difícil a sua correção.	Ter um meio ambiente propício em termos de cuidado da fauna e flora e garantir a paz e a prosperidade de todas as pessoas, porque sem paz nada se pode fazer. Minimizar as alterações do clima que potencializam muitos outros problemas como por exemplo a pobreza.
3-b)	Afinar as políticas que possam facilitar a oportunidade de implementação de todos os projetos relacionados ao desenvolvimento sustentável, não basta ter boas iniciativas sem ter uma sustentabilidade política, formalizar estas políticas e uniformizar em termos instrumentais e de decreto, por fim a regulamentação das mesmas na prática.	Ser um elemento com a capacidade de mobilização social, partindo do princípio de criar estratégias de capacitação e formação, porque as vezes as pessoas têm tendência de fazer, mas não sabem como fazer. Assim, é preciso criar estratégias de desenvolvimento sustentável para envolvimento dos atores principais, que correspondem não só as pessoas formadas, mas toda a sociedade dentro da sua realidade contextualizada. É preciso que as pessoas percebam o significado de desenvolvimento sustentável, só desta forma a receptividade não será fraca.
4-a)	“Muita coisa, não vamos sair daqui hoje, nem daqui a um mês acabamos de falar sobre todas as barreiras para o desenvolvimento sustentável”. Porém, resumem-se na compreensão da própria sustentabilidade em termos práticos, por exemplo, as pessoas no meio rural sempre procuraram viver em equilíbrio com o ambiente inerentemente, no	É necessário resolver certos problemas para chegarmos ao desenvolvimento sustentável. “As metas do desenvolvimento sustentável funcionam como bons guias e padrões, para começarmos a olhar para a nossa realidade, avaliar o estado em que estamos e estabelecer prioridades e rotas práticas, pragmáticas, operacionais e estratégicas...para pudermos atingir os ODS.”

	entanto o conceito passou a ser deturpado com o desenvolvimento económico (procura de melhores condições, conforto, entre outros). Não é fácil identificar o que cada pessoa tem interiorizado sobre o conceito e muito menos mudar e fazer entender o conceito que muitos têm sobre a exploração, o qual está principalmente voltado para a produtividade e o consumismo. “É muito importante que todas as pessoas com competências e com algum poder intelectual, lhes seja dada a liberdade e a possibilidade de fazerem a diferença, para que cada um na sua área possa desenvolver algum esforço que em conjunto ajude a mudar este tipo de tendência.” “Existem várias formas de se fazer isso, todas elas levam para uma única solução: a erradicação da pobreza.” “Como fazer se engloba consumir, explorar o ambiente, isso é o que as pessoas não percebem, fazer dinheiro implica degradar o ambiente, a solução é mudarmos a forma de viver e a tornar mais eficiente. Como tornar uma coisa eficiente que não é eficaz? Nós nem sequer conseguimos resolver os nossos problemas... é muito vasto em Angola quando se fala em sustentabilidade”. Por tanto, é necessário intervenções em todos os níveis e ao mesmo tempo.	
4-b1)	Ensino de qualidade, pouco conhecimento sobre como nos posicionarmos em diferentes situações. É necessário designar jovens angolanos com qualificações a frente dos projetos e “tirar os velhos que já estão cansados e muitos deles não entendem como o mundo moderno funciona”.	“Dar” consciência aos governantes.
4-b2)	Falta de investimento e de educação ambiental.	Controlar o uso de recursos naturais, estes se não usados de forma sustentável irão comprometer as gerações futuras.
4-b3)	“Primeiramente é a educação, porque é a base de tudo. Com a educação esta gente terá o conhecimento do bem e do mal...a educação é o primeiro aspeto e depois a pobreza.”	Combater a pobreza, a fome, melhorar o saneamento básico e a área da saúde.

4-b4)	“Principalmente a marginalidade, a dificuldade tem haver com quem governa o país e com os governados, no caso todos nós.”	Ajudar a ultrapassar certos problemas no país, como a pobreza, a fome, entre outros.
2. A educação e Educação para o Desenvolvimento sustentável (EDS) em Angola		
	2.1. Papel da educação rumo ao desenvolvimento sustentável	2.2. A EDS no plano curricular do sistema de educação
1	É a base e o princípio de tudo.	Não está presente, os programas relacionados à temática são escassos, existindo apenas alguns projetos “tímidos” nas escolas privadas, o que não se verifica a nível das escolas públicas.
2	Tem um papel fundamental, é “o pilar mais forte”, munir as pessoas com educação, automaticamente faz com que estas por si só procurem a informação, saibam como e onde dirigir-se, inclusive para pedir ajuda.	Está presente, mas na prática ainda tem um longo caminho a percorrer e é insuficiente.
3-a)	É primordial para todas as camadas (níveis) e todos os géneros. “Se a educação não estiver alinhada o nosso povo será todo analfabeto e com analfabetos nada se pode fazer.”	Sim, está presente. Pode-se dizer que abrange todos os níveis, mas ainda não é suficiente, devia-se trabalhar mais para tal.
3-b)	A educação é o setor chave para qualquer desenvolvimento em qualquer sociedade, por isso deve-se olhar para os planos curriculares e incluir/ inserir temáticas versadas no desenvolvimento sustentável, a partir do ensino de base (crianças). Assim, quando adultos e no mercado de trabalho, podem dar o seu contributo de acordo com o seu conhecimento adquirido neste âmbito. A educação tem um grande papel na mobilização, formação, monitoria e desenvolvimento da própria formação do homem, evidenciando o real sentido do desenvolvimento sustentável.	“Se está, é de forma muito superficial ou mesmo não concretamente”. Dentro das disciplinas atualmente pode-se até falar de vários elementos ou fatores sobre a temática, mas dificilmente se descreve que estamos perante um elemento relacionado ao desenvolvimento sustentável. Os planos curriculares carecem deste elemento com maior profundidade. É preciso olhar como obrigatoriedade sob a forma de disciplina específica para se falar sobre este elemento, ou pelo menos uma articulação entre disciplinas dentro do plano da grelha curricular, incluindo temáticas relacionadas a este elemento.
4-a)	Tem um papel “extremamente fulcral”. “É importante, primeiro saber a diferença entre educação e escolaridade, infelizmente estes dois conceitos são confundidos e pensamos que é apenas responsabilidade da escola educar e não é verdade. A educação é uma pessoa que sabe se comportar, tem ética, tem valores e isso não se aprende apenas na escola, começa em casa. Na escola somos escolarizados somos expostos a um currículo que nos vão direcionar para capacitação em determinadas áreas.	“Não posso dizer porque não tenho conhecimento do plano curricular atual.”

	A educação em si é muito mais profunda do que apenas ir à escola”, se em casa a criança tem problemas, não lida corretamente com os pais, não come, não é ensinada bons valores, entre outros problemas, estamos a estragar todo o trabalho que pode ser desenvolvido na escola. “O papel das duas é extremamente fulcral, porque são elas que em grande parte permitem que os agentes que vão viver, sofrer ou promover o desenvolvimento sustentável são formados, se eles forem malformados nestas zonas”, assim será também o desenvolvimento sustentável.	
4-b1)	“A educação é fundamental, é a base de tudo”. Angola não tem qualidade de ensino, mas existem sim escolas e universidades que primam pela qualidade, mas a maioria vence e a maioria não tem qualidade de ensino.	Não está presente, algumas escolas primam por certas práticas, mas outras não, existem professores também que não têm “paixão e profissionalismo” para lecionar certas disciplinas, e existem aqueles que querem guardar o conhecimento só para si.
4-b2)	“A educação é a arte de ensinar o ser humano”, se todos forem educados é mais fácil cada um contribuir para o desenvolvimento sustentável.	“No 2º ciclo diria que não, está mais na base, 7ª, 8ª, 9ª, porque na cadeira de Geografia e Estudo do Meio tratam do meio ambiente, o problema está na capacitação dos professores, porque existe poucos formos em ambiente...”
4-b3)	“A educação tem um papel fundamental para o desenvolvimento sustentável”	“Não faço ideia.”
4-b4)	“A educação no nosso país tem sido boa em alguns termos”, em outros tem sido contraditória, porque aprende-se o que é ensinado, mas existe uma grande divergência do que é ensinado e aprendido na escola e o que se pratica fora dela, na comunidade em si, criando desta forma barreiras para o sucesso da educação.	“Não totalmente...o desenvolvimento sustentável antigamente não se fazia sentir”, só faz-se sentir nestes últimos anos por parte do Governo.
2. A educação e Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) em Angola		
2.3. Grau de suficiência das atividades extracurriculares para conhecimento sobre o desenvolvimento sustentável	2.4. Grau de importância da transversalidade da EDS a todas as áreas do conhecimento	2.5. Principais temas relacionados ao desenvolvimento sustentável que devem ser abordados na perspectiva do 2º Ciclo do Ensino Geral
Não são suficientes, estas atividades normalmente realizam-se em pouco tempo, não carecem de avaliação, são opcionais, e muitas das vezes não são	É de extrema importância uma vez que engloba várias vertentes inclusive a	

1	gratuitas, o que faz com que não sejam acessíveis a todos alunos. Contudo, deveria existir e ser obrigatório a frequência em unidades curriculares relacionadas ao desenvolvimento sustentável com direito a avaliação.	vertente social e não só o setor produtivo como muitas pessoas pensam.	Noções de Geografia, História, Economia, etc.
2-	É insuficiente, as escolas deveriam dedicar um tempo específico ou até mesmo criar unidades curriculares para falar sobre os temas ligados ao ambiente como a sustentabilidade.	É importante para todas as unidades curriculares inclusive fora do 2º ciclo.	Principalmente a gestão de resíduos (entender que os resíduos podem constituir uma renda para todos).
3-a)	Não são suficientes na sua totalidade, é necessário melhorar o acompanhamento.	É importante, se a educação não tiver num patamar que é para todos de nada servirá.	É necessário que os alunos adquiram conhecimentos e habilidades para promover o desenvolvimento sustentável, a cultura da paz e da não violência, conhecimentos sobre a cidadania e a sua valorização.
3-b)	Não são suficientes, antes da realização de atividades extracurriculares/ trabalho de campo, o conhecimento deve partir da sala de aulas através dos professores. Deve existir ilustrações teóricas que posteriormente conciliarão com a parte prática, para tal, é preciso que o aluno esteja motivado já desde a sala de aulas. As atividades extracurriculares não devem ser as únicas determinantes para se falar do desenvolvimento sustentável.	É importante. independentemente de se pensar em aprofundar este conceito em uma disciplina específica, cada ator da educação deveria ter noção através das disciplinas que fazem parte da grelha curricular.	A Educação Moral e Cívica, a Higiene, o desenvolvimento da agricultura, a pobreza, a riqueza e todos os elementos que tocam aspetos sociais e psicossociais.
4-a)	“Não, garanto que não. Nem toda a gente tem acesso às atividades extracurriculares, não estaríamos a promover esta ideia, esta expressão de desenvolvimento de forma universal e equitativa, logo sendo um aspeto extremamente importante, todas as pessoas devem ser expostas ao mesmo de forma universal, deveria ser muito mais realçado.”	Quando se fala em sustentabilidade, é intrínseco o ambiente, a sociedade e a economia, “como vamos ser sustentáveis se por exemplo em economia só falamos de economia e não de sociedade e ambiente?”	“Quanto maior for o número de perspectivas que consideramos, mais harmonioso, equitativo e abrangente serão as informações e juízos sobre as perspectivas. Não há um tema mais importante do que o outro, pode haver áreas mais adequadas em determinadas alturas, isso é uma questão de currículo de acordo com classe, todos são importantes e devem ser abordadas com igual importância.”
4-b1)	Não é suficiente. Deve-se estimular o interesse em realizar atividades extracurriculares neste âmbito, e uma	É importante para todas as áreas independentemente do	Educação ambiental, políticas e finanças.

	das estratégias seria a implementação da educação ambiental dentro das escolas para incentivo, independentemente do ensino ou ciclo, idade, formação e outros aspetos.	curso, escola, é importante para todos, trata-se de futuros profissionais que podem fazer a diferença independentemente da área de formação.	
4-b2)	“Não, não é suficiente.” Os estudantes importam-se muito com as notas, portanto, sendo apenas atividade extracurriculares o interesse não será o mesmo. “É necessário que seja também um tema curricular”.	“É importante porque para mantermos o desenvolvimento sustentável precisa-se da ajuda de todos os profissionais.”	Saneamento básico, gestão de águas residuais e de consumo e resíduos sólidos.
4-b3)	“Não são suficientes... a educação ambiental é a base de tudo” é necessária para a sensibilização da população.	É importante para todas áreas, “porque o desenvolvimento sustentável é para o bem de todo o cidadão.”	Educação ambiental e cidadania.
4-b4)	Não é suficiente, há desleixo por parte de muitos, deveria ter mesmo uma “disciplina específica” para ensinar mais sobre o desenvolvimento sustentável.	“Geralmente no nosso país os que têm esse conhecimento só são os que estudam ambiente..., seria importante para todas as áreas porque isto é benéfico para todos nós.”	Conservação do meio ambiente e a importância da biodiversidade.
3. Angola, dificuldades, acesso à informação e parcerias entre as diferentes entidades			
3.1. Caracterização do país a nível de saneamento básico		3.2. Caracterização do país a nível de gestão de resíduos	
1	O país enfrenta numerosos problemas neste setor, o que faz com que esteja aquém das expectativas apesar de ser um órgão estratégico do executivo, Angola tem um longo caminho a percorrer. “A prioridade tem sido gastar com medicamentos ao invés de melhorar as estruturas de saneamento.” Com isto, deve haver mudança de mentalidade, muitas aldeias nos dias de hoje ainda não estão livres da defecação ao ar livre, muitas vezes por falta de conhecimento, onde as necessidades fisiológicas muitas vezes são efetivadas no leito dos rios, posteriormente é retirada esta mesma água para suprir as necessidades básicas desde lavar a roupa até ao próprio consumo.	É um setor que está a desabrochar agora, a nível dos serviços municipalizados, a ANR ainda não tem autonomia desejada para falar com propriedade sobre a gestão de resíduos, as decisões ainda são tomadas a nível central. Verifica-se a necessidade de descentralizar estas políticas para que cada um faça o que é devido de acordo com sua atribuição no âmbito das leis do país. É um tema difícil de se falar, existem muitos problemas associados sendo alguns deles a existência de muitas operadoras de resíduos oportunistas, muitas das vezes não têm equipamentos adequados nem pessoas formadas na matéria, os serviços de recolhas de resíduos são apenas extensivos as ruas principais, não contemplando as ruas secundárias e terciárias, mesmo que a lei obrigue a contratação deste tipo de serviço pelas comunidades. A ANR realiza ações de sensibilização para que este tipo de serviço seja	

		gratuito para a comunidade, incentivando a separação de resíduos desde a fonte, desta forma não existe cobrança por parte da operadora para com a comunidade, e o sustento da operadora provém da venda dos resíduos limpos.
2	-	-
3-a)	-	-
3-b)	-	-
4-a)	“Horrrível, infelizmente, não se pode dizer que não tem havido avanço...”estes têm sido verificados em estudos.	“Estamos mal, muito mal, o sistema de recolha é interessante, mas o problema da sustentabilidade neste setor está no destino final, é o calcanhar de Aquiles da gestão de resíduos em Angola. Existe uma ou outra indústria de reciclagem muito específica, mas que não dá conta da quantidade de resíduos que são produzidos diariamente.” O destino final mais comum é a deposição em lixeiras a céu aberto, as ditas “lixeiros controladas”.
4-b1)	“Péssimo, não precisas de estudar ou ser uma pessoa formada para ver os problemas que estamos a passar por aqui.”	“Péssimo”, especialmente em termos de resíduos sólidos, encontra-se descontrolado na cidade toda (referindo-se ao Lubango). Existem apenas lixeiras onde são depositados todo o tipo de resíduos e de qualquer forma (sem separação).
4-b2)	“Péssimo, porque estamos a fazer este trabalho, e chegamos a uma abordagem integrada em termos de sustentabilidade, e chegamos a conclusão de que na cidade do Lubango o saneamento básico e de águas residuais não é sustentável, porque não existe nenhuma estação de tratamento de águas residuais...”	“Péssimo, se o caso do Lubango é assim então é transversal para Angola toda.”
4-b3)	“Acho muito péssimo...acho que considero que em Angola não tem esgotos.”	“Acho que mal também.”
4-b4)	Nestes últimos anos tem havido melhorias, mas ainda não é o suficiente.	“O nosso país em termos de resíduos está péssimo... não há separação é tudo uma salada russa, ainda não estamos lá.”
3. Angola, dificuldades, acesso à informação e parcerias entre as diferentes entidades		
3.3. Caracterização do país a nível de educação ambiental		
1	Em Angola já existem muitas associações de defesa do ambiente e grandes parceiras do estado, que ao seu nível já desempenham muitas ações em defesa do ambiente. Contudo, é necessário um programa nacional de educação ambiental, para que cada um saiba da sua importância e do seu papel. Nesta vertente, está para ser aprovado desde 2017 um programa a nível nacional, mas enquanto não existe, algumas entidades de acordo com a sua esfera têm desenvolvido ações de sensibilização. As ações da ANR são voltadas maioritariamente para as boas práticas de gestão de resíduos e são ações feitas isoladamente.	
2	-	
3-a)	-	
3-b)	-	

4-a)	“Mal, muito mal, faço este trabalho e tenho contacto com pessoas que falam conhecem ou sabem algumas destas questões, mas posso dizer garantidamente ainda que de forma grosseira, somos poucos”, nem mesmo no seio dos intelectuais existem pessoas que realmente entendem o que é o ambiente, a sua abrangência, a sua transversalidade, os diferentes setores ou aspetos que podem ser abordados dentro do tema do ambiente. “As pessoas não têm ideia da profundidade que é, e os que têm são relativamente poucos. Ainda temos um longo caminho a percorrer, tem organizações que têm feito sim algum esforço e trabalho e divulgação. Eu costumo dizer aos meus alunos, educação ambiental não é fazer sensibilizações, é dar a capacidade nas pessoas de mudarem de comportamento, e não se muda o comportamento apenas com palavras.”
4-b1)	Está presente em um nível muito raso, as pessoas associam o ambiente apenas aos resíduos, e ambiente é muito mais do que isso. A educação ambiental devia ser implementada em todos os níveis não importa a idade e a classe, precisamos de mudança de mentalidade.
4-b2)	Nível muito baixo, poucos têm compromisso com o ambiente e paciência especialmente em relação aos resíduos.
4-b3)	“Mal, muito mal, eu acho que as pessoas ainda não têm o conhecimento sobre educação ambiental, porque no momento que estamos a matar o ambiente estamos a matar a nós mesmos. ”
4-b4)	São poucos os que têm conhecimento sobre a educação ambiental, “e acho que nós estamos a nos formar para tentar mudar esta vertente”. Geralmente a maioria das pessoas que não tem estudos ligados ao ambiente, dificilmente tem conhecimento sobre a temática.
3. Angola, dificuldades, acesso à informação e parcerias entre as diferentes entidades	
3.4. Existência de parcerias / projetos com outras entidades governamentais e não governamentais, grau de extensão e dificuldades na sua implementação	
1	Existem alguns parceiros como o Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências (ISPTEC) e a Associação Nacional dos Escuteiros de Angola, ambas colaboram com a ANR sempre que há alguma sessão de formação, em especial os escuteiros que têm levado a mensagem para as comunidades (igrejas, comissões de bairro) para que possam olhar o “lixo” como resíduo (valor associado). Existe também um projeto para combater a defecação ao ar livre liderado pelo Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente, este visa educar, elucidar e criar condições para que as pessoas deixem de desenvolver estas ações fisiológica ao ar livre. A agência trabalha também com associações de defesa do ambiente não governamentais a nível de campanhas de limpeza e recolha de dados e com catadores de resíduos. As atividades da ANR são realizadas a nível do país inteiro, porém, este órgão ainda não detém das sedes provinciais, mas tem trabalhado com os Gabinetes Províncias do Ambiente, Gestão de Resíduos e Serviços Comunitários, que funcionam como porta-vozes da ANR, para certificação de todas as atividades produtoras de resíduos, indústrias, agência bancárias, e indiretamente a inserção de políticas de boa gestão dos resíduos produzidos, contribuindo desta forma para a Agenda 2030. As maiores dificuldades que a ANR enfrenta na implementação das suas políticas são muitas das vezes a própria sensibilidade dos grandes atores neste papel, por exemplo as grandes indústrias que produzem quantidades enormes de resíduos, como o plástico (PETS), a própria população que é consumista e a falta de contentores específicos ou suficientes para o depósito de resíduos, o que conduz a população muitas das vezes ao depósito dos resíduos em valas de drenagem. A ANR já tem a comunidade e os Governos provinciais ao seu lado, mas o produtor de resíduos deve estar neste mesmo lado em conjunto com a Autoridade Geral Tributária (AGT) que é denominada como “a porta de entrada destes resíduos e de muitos outros no país”.

	De forma geral, não existe articulação entre os grandes produtores de resíduos e as entidades que intervêm no processo aduaneiro de determinados produtos que entram no país e pouco se sabe sobre o seu destino final. Para uma ação fortificada, todos os atores que fazem parte desta cadeia devem participar nas ações da ANR, o que não tem acontecido.							
2	Ao contrário do que acontece na capital (Luanda), a nível provincial os gabinetes ainda estão separados, em Gabinete Provincial do Ambiente, Gabinete Provincial da Cultura, Juventude e Desporto e Gabinete Provincial da Cultura, porém têm alguns organogramas e algumas ações que competem ou apresentam conexão com outros gabinetes. Foi benéfico não unir porque “na minha opinião são coisas totalmente diferentes, mas sempre existirão atividades em conjunto, mas há momentos que precisam de ser separadas.” Existem colaborações com entidades governamentais e não governamentais, resumidas em outros gabinetes como o MED, instituições de ensino, hospitais, centros de acolhimento, etc. Importa referir que a Polícia Nacional também demonstrou interesse em fazer parte de alguma forma e foi criado um decreto interno no órgão para crimes ambientais, cujo gabinete demonstrou-se bastante satisfeito, uma vez que anteriormente a este, ninguém se responsabilizava pelos danos ambientais. Existem projetos de hortas pedagógicas em escolas e hospitais, que inclusive têm vindo a incluir a comunidade, como por exemplo as mães das crianças, de forma que possam perceber que próximo das suas casas também conseguem produzir os alimentos da cesta básica, que além de proporcionar e reforçar a alimentação no lar constitui também uma fonte de rendimento para as famílias. As ações feitas pelo gabinete são a nível provincial, e a falta de informação e de interesse das pessoas são às principais dificuldades encontradas pelo órgão durante as suas ações. Estes problemas, fazem com que muitos tenham comportamentos inapropriados sobretudo os mais intelectuais as vezes.							
3-a)	-							
3-b)	O Gabinete da Educação tem parcerias sociais com sindicatos, igrejas, ONGs, entre outras entidades para apoio durante as suas ações. Em relação as alterações ou projetos que podem ser propostos a nível da educação, importa referir que o órgão regulador do plano curricular do 2º ciclo é o INIDE, de onde partem as decisões e onde as sugestões acabam por morrer ou serem ajustadas. Muitas vezes o MED já teve êxitos nas sugestões propostas, mas para tal deve haver um acompanhamento contínuo. O MED não tem parceria com entidades governamentais como o Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente, ANR entre outras entidades governamentais relevantes no percurso para o desenvolvimento sustentável.							
3. Angola, dificuldades, acesso à informação e parcerias entre as diferentes instituições								
	<table><tr><td>3.5. Incentivos, parcerias e projetos com instituições de ensino</td><td>3.6. Acesso, meios de contacto e disponibilidade para parcerias/ projetos com instituições de ensino</td><td>3.7. Existência de plataformas oficiais de informação a nível do país (resíduos, saneamento básico, etc)</td></tr><tr><td>1</td><td> Não existem incentivos, as parcerias são principalmente com o ISPTEC e brevemente com o laboratório da Faculdade de Engenharia. A ANR enquanto órgão subentendido do Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente, acredita que esta </td><td> A ANR tem disponibilidade total para participação em projetos, basta entrar em contacto com o Departamento de Estudo e Valorização de Resíduos, os contactos e e-mail estão disponíveis no site da agência. </td><td> A nível da ANR existe o Instituto Nacional de Gestão Ambiental vocacionado para a investigação científica e a promoção da educação ambiental. No site encontram-se divulgados a legislação aplicável a gestão de resíduos, </td></tr></table>	3.5. Incentivos, parcerias e projetos com instituições de ensino	3.6. Acesso, meios de contacto e disponibilidade para parcerias/ projetos com instituições de ensino	3.7. Existência de plataformas oficiais de informação a nível do país (resíduos, saneamento básico, etc)	1	Não existem incentivos, as parcerias são principalmente com o ISPTEC e brevemente com o laboratório da Faculdade de Engenharia. A ANR enquanto órgão subentendido do Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente, acredita que esta	A ANR tem disponibilidade total para participação em projetos, basta entrar em contacto com o Departamento de Estudo e Valorização de Resíduos, os contactos e e-mail estão disponíveis no site da agência.	A nível da ANR existe o Instituto Nacional de Gestão Ambiental vocacionado para a investigação científica e a promoção da educação ambiental. No site encontram-se divulgados a legislação aplicável a gestão de resíduos,
3.5. Incentivos, parcerias e projetos com instituições de ensino	3.6. Acesso, meios de contacto e disponibilidade para parcerias/ projetos com instituições de ensino	3.7. Existência de plataformas oficiais de informação a nível do país (resíduos, saneamento básico, etc)						
1	Não existem incentivos, as parcerias são principalmente com o ISPTEC e brevemente com o laboratório da Faculdade de Engenharia. A ANR enquanto órgão subentendido do Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente, acredita que esta	A ANR tem disponibilidade total para participação em projetos, basta entrar em contacto com o Departamento de Estudo e Valorização de Resíduos, os contactos e e-mail estão disponíveis no site da agência.	A nível da ANR existe o Instituto Nacional de Gestão Ambiental vocacionado para a investigação científica e a promoção da educação ambiental. No site encontram-se divulgados a legislação aplicável a gestão de resíduos,					

	iniciativa deve partir diretamente do ministério, uma vez que a agência é executadora de políticas que provêm do próprio ministério.		publicações de Webinares e ações realizadas pela ANR.
2	Existem parcerias com o MED, com o PDN 2018-2022 como uma linha orientadora, inclusive existem projetos com escolas a nível municipal. Existe um projeto denominado “Momambe iniciado em 2018”, esteve em suspensão devido a pandemia, mas já retomado, engloba escolas privadas e públicas no âmbito da mobilização do meio ambiente, sob o lema “cuidar das escolas é responsabilidade de todos”. A ideia é criar hortas pedagógicas dentro das escolas com o objetivo de ensinar as crianças a cuidar da terra e das plantas, a usar estrume orgânico e químico, e todo o entendimento do porquê de cada ação realizada neste âmbito. Este projeto adicionalmente proporciona uma merenda escolar (sopa, salada de frutas, entre outros alimentos) para as crianças, com proveniência da própria horta. A ADRA (Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a Direção Provincial da Educação constituem-se como “mãe do projeto”.	O MED está disponível, inclusive tem realizado várias palestras em escolas, especialmente em datas específicas relacionadas com o ambiente, incluindo ações de mobilização, distribuição de panfletos e de cartazes informativos nas ruas. Para parcerias e projetos, basta fazer um ofício dirigido ao gabinete, a explicar o que se pretende, o que tiver dentro das competências do gabinete é respondido logo (dentro de 24 horas), caso contrário é transcrito a sua excelência senhor governador e encaminha-se ao local adequado ou para a assessoria do próprio Ministério.	-
3-a)	-	-	-
3-b)	-	-	-
4-a)		Sobre o acesso a entidades para recolha de informação: “O acesso é difícil, é tão simples quanto teres contactos”.	“Não, do Governo oficial, autoritário, não há”. Os dados não são de acesso aberto, são disponibilizados muitas vezes pelas administrações e

	-	“É só seres político, dispores de bons contactos. Se não tiveres, normalmente és uma paisagem, podes até mandar documentos, a pergunta é: vens em nome de quem? Se for em nome individual, vai para a gaveta de certeza, pelo menos esta é a minha experiência e de toda a gente que eu conheço”.	autoridades, mas “não de boa vontade”, tem de se fazer cartas, e existem muitas burocracias. A maioria destes dados, são basicamente de trabalhos e portfólios que estudantes têm feito. “Todo o tipo de dados em todos os setores, ambiente, saúde, educação, primeiro tem que se passar por uma barreira burocrática que muitas vezes é intransponível”.
4-b1)	-	“Realmente não sei porque nunca realizei este tipo de contacto..., mas aqui no nosso país tudo dão voltas...”	Existe uma página ou outra que realmente encontra-se matérias sobre resíduos e sobre saneamento básico, mas não dispõem de tanto conteúdo como o esperado.
4-b2)	-	O acesso “não é tão fácil assim devido a burocracia que existe.” O tempo de espera é elevado e engloba muitos procedimentos.	“Não tem”, se for de carácter físico é com os gabinetes dos diferentes departamentos, mas não é de fácil acesso e existem muitas burocracias.
4-b3)	-	Nunca foi preciso fazer uma solicitação do género, “então não sei como responder a esta pergunta.”	“Não.”
4-b4)	-	“Nunca estive em contacto direto com nenhuma dessas entidades”.	“Não conheci e nunca ouvi dizer.”
4. Perceção individual sobre Angola em termos do ODS4-Educação de Qualidade			
	4.1. Visão em relação a gratuidade do ensino primário público (até a 6ª classe) sendo que o nível de escolaridade no país é até a 9ª classe	4.2. Contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável através da EDS	4.3. Principais ações para a concretização do ODS4 em Angola
1	-	-	Investir na formação dos professores de forma a eliminar as lacunas de base e aumentar a qualidade da educação.
2	-	-	A educação deve partir de casa. Uma educação de qualidade envolve muitos fatores, é um pacote que não pode ser isolado, engloba alimentação, saúde, vestuário, qualidade de

			vida em si, e Angola apresenta debilidades em quase todos.
3-a)	É uma falha, existe a necessidade de extensão pelo menos até a 9ª classe, o que poderá acontecer quem sabe para os próximos anos.	A educação e a cultura “andam sempre de mãos dadas, não podemos ter uma educação sem conhecer a cultura”, para que haja êxito na educação, deve-se entrar na cultura para se poder realmente ensinar.	Investir na formação e valorização dos docentes, criar condições de trabalho, só assim teremos uma educação de qualidade.
3-b)	Sabe-se que o país está no percurso rumo ao desenvolvimento sustentável, e cada realidade vai fazer com que se trabalhe na própria lei, o interessante é que a lei não é estática e desde que se apresente elementos que se justifiquem uma alteração pode-se mudar este cenário baseando-se em sugestões.	A diversidade cultural valoriza a identidade da própria comunidade, “a educação deve procurar adaptar-se a cultura, buscar as valências positivas desta cultura e introduzi-las em um plano curricular”. É papel da educação também, identificar estratégias e metodologias específicas para melhor introduzir as pessoas no percurso académico, e de acordo com as suas necessidades de aprendizagem, para que se as pessoas se sintam valorizadas dentro da sua própria cultura, e assim automaticamente inculcar a “motivação em querer aprender.”	Muitas ações podem ser realizadas para o sucesso do ODS4 em Angola. Primeiramente ter o princípio de contextualização, Angola é um país com uma grande diversidade cultural, é necessário aplicar uma tendência de olhar a qualidade educativa e adequar o plano curricular, de acordo com região, realidade e ao contexto. É de extrema importância a capacitação contínua dos atores da educação, não basta ter a formação académica devida (licenciatura e mestrado), é um processo contínuo de aprendizagem. É preciso que se envolva a própria sociedade (comunidade académica, pais e encarregados de educação) com implementação de políticas, para que se perceba realmente o valor da educação em todas as suas vertentes, para que o aluno possa aplicar os conhecimentos em casa com conhecimento dos responsáveis, e que estes conhecimentos “amanhã” sirvam de elemento para o seu contributo na sociedade. Deve-se adicionalmente criar uma “política de atualização contínua dos próprios planos curriculares, manuais, entre outros, pois estes constituem

			um fracasso para a própria qualidade educativa”. Por último, é preciso estabelecer uma ligação entre a escola e a comunidade, “criar intercambio, trocas de experiência com outros países que se entende ter uma certa visão ou que já passou por essas etapas e “hoje” se coloca em patamares mais avançadas em termos de ensino e aprendizagem.
4-a)	“Não foi o mais acertado,” é necessário também “garantir a facilidade de cumprir estes objetivos por parte das famílias, a maior parte das pessoas são pobres,” já não existe classe média, “há aqueles e há estes.”	É complicado falar de cultura, o meu hábito pode não ser de outra pessoa, “quando se fala em cultura falamos de bons hábitos e costumes culturais e maus hábitos e costumes culturais.” “Não é fácil dizer que a cultura é boa ou má para o desenvolvimento sustentável, existem culturas boas e culturas más. Mas temos tendências culturais que são muito más para o desenvolvimento sustentável,” como por exemplo o facto de os pais dificultarem o acesso ou permanência das crianças na escola, “porque têm de ir ajudar nas lavras, constituindo-se assim uma má tendência cultural.” Porém é preciso entender o porquê que a cultura se desenvolveu de uma determinada forma, “porque todas as coisas têm alguma razão de ser, e no exemplo anterior, a agricultura familiar é realizada em pequena escala, e as famílias não têm meios para substituir a mão de obra humana por tecnologia.”	Melhorar e criar infraestruturas maiores e com meios capazes de suprir as necessidades dos estudantes, garantir uma boa formação docente e que o sistema de educação realmente funcione em todas as suas vertentes e níveis. Na prática as ações variam de caso para caso, e “quando as pessoas têm a cabeça no lugar geralmente fazem as coisas como devem ser feitas.”
4-b1)	O nível de extensão deveria ser pelo menos até o final do ensino médio, porque mesmo até a 9ª classe não seria suficiente, neste nível os alunos aprendem de tudo um	Através da criação e preservação de museus, é importante que todo o mundo possa entender e aprender sobre os seus antepassados e a cultura do seu país.	Disponibilizar maior acesso a conteúdos científicos, em especial o aprendizado sobre a situação atual do país e não apenas sobre o passado.

	pouco, mas não se especializam em uma determinada área como acontece nos níveis seguintes.		
4-b2)	“Baseando-se no modo de vida económico da maioria, a população é mais pobre do que média ou rica, é errado ter de incluir apenas o ensino primário como gratuito,” seria importante a extensão até ao ensino médio, e assim tornar o ensino mais abrangente.	“A cultura está no nosso meio todos os dias, a partir da arte, da música”, entre outras manifestações. É essencial para a comunidade, e investir nesse especto é extremamente benéfico para se atingir o desenvolvimento sustentável.	Criar mais escolas e formar mais professores.
4-b3)	Não é suficiente, o ensino primário não é um nível muito elevado, além de que existem pessoas sem recursos financeiros para a continuação dos estudos não gratuitos.	“Provavelmente têm uma ligação, mas este tema é de difícil desenvolvimento.”	Aumento do número de laboratórios de qualidade nas escolas, sendo que a prática se revela muito importante, os professores competentes e os estudantes comprometidos com estudos.
4-b4)	“É difícil, porque em Angola o nível de pobreza é muito elevado,” portanto as pessoas sem recursos financeiros encontram-se condicionadas a concluir apenas até a 6ª classe.	Existem hábitos e costumes que são herdados a partir do seio familiar (casa) e que perduram na vida das pessoas. Assim, se desde pequenos for ensinado e aprendido a cultura do desenvolvimento sustentável, será muito mais fácil a população a sua aderência, especialmente em um país como Angola onde “as pessoas apegam-se muito a cultura.”	É preciso investir na formação qualificada de professores e na inclusão de um plano curricular de qualidade.
4. Perceção individual sobre Angola em termos do ODS4-Educação de Qualidade			
4.4. Benefícios para o país na concretização do ODS4		4.5. Principais alterações que aplicaria se tivesse pleno poder de decisão do Sistema de Educação de Angola	
1	Ter reconhecimento internacional, estando no ranking das melhores escolas e Universidades do mundo, com formação de quadros com qualidade, consequentemente melhores políticos e professores, mudanças de mentalidade e sobretudo o acesso ao conhecimento para que todos os cidadãos possam exercer melhor os seus deveres e direitos.	Implementação de disciplinas voltadas para a proteção do ambiente, com objetivo de ensinar e inculir desde o infantário as crianças a protegerem o ambiente e a fazerem gestão de tudo o que produzem. Implementação de programas teóricos e práticos sobre a proteção do ambiente, desde a gestão de resíduos até a proteção da fauna e da flora.	
2	“Educar uma criança hoje para não punir um adulto amanhã.” O país terá		

	benefício total, significa deixar de olhar para os quadros estrangeiros e valorizar os internos e produzidos no país, implica deixar de buscar a medicina e medicamentos fora de Angola como prioridade e priorizar a produção nacional e assim fornecer alguma qualidade, beneficiando a população de igual forma a disponibilidade de empregos, e economia com base na produção local. “Resumindo, Angola só tem a ganhar.”	“Muito mais do que ouvir e falar é fazer, e fazer mais.” Priorizar a prática ao invés da teoria, implementando programas através dos órgãos de comunicação social (televisão, rádio, entre outros) com a participação do MED, de professores e alunos, entre outros, com abordagem de temas relacionados a cultura interna e situação do país, por exemplo reportagem sobre parques nacionais, seca, fome, pobreza, entre outros assuntos, incluindo também o papel a desempenhar ativamente por cada cidadão individualmente na comunidade.
3-a)	Pessoas qualificadas e consequentemente um desempenho mais sustentável e garantido. As pessoas devem ser colocadas nos seus devidos lugares e com o devido conhecimento para que se tenha um desenvolvimento harmonioso e eficaz.	Garantir a formação e os salários condignos a todos os professores, para que possam desenvolver-se e aplicar-se melhor naquilo a que se propuseram. A missão do professor é uma tarefa árdua, por tanto, este deve sentir-se valorizado, amado e acarinhado para dedicar-se cada vez mais ao processo da educação (ensino e aprendizagem).
3-b)	O próprio desenvolvimento do país, um país mais sustentável, mais visível para os demais, e que pode desafiar outros, com um crescimento independente, que pode trazer as suas próprias soluções contextualizadas e responder as necessidades que o povo do próprio país necessita.	Redefinir ou inserir temáticas e/ou disciplinas voltadas para o desenvolvimento sustentável. Criar maior abertura de auscultação para a base, porque a educação não começa do topo, assim, todas as tendências de mudança devem ser direcionadas onde se consome o verdadeiro trabalho da educação (em especial professores e alunos), uma vez que muitas estratégias são traçadas a nível político mas quando são baixadas vêm divergir com aquilo que é a educação de base, por tanto é preciso criar momentos de auscultação contínua com estes atores, para que melhor se busque aquilo que é a própria necessidade em termos de educação, e só assim “olhar” para a reafirmação do plano curricular de acordo com o contexto. É necessário um plano curricular que atenda a necessidade concreta de cada região, porque “temos um plano macro, mas quando é levado as salas de aulas não vai de acordo com as necessidades específicas.”
4-a)	“Tremendos benefícios. Se nós tivéssemos pessoas realmente bem formadas, com competências bem apuradas, com desenvolvimento e aplicação, vivência ética correta, o nosso país estaria muito além de outros países e a competir com os melhores países do mundo basicamente”. “É trabalhando na base que se criam bons crescimentos, a educação é a base de qualquer nação.”	“Muita coisa”. Partindo da mudança de mentalidade das pessoas, “porque recursos financeiros mesmo em Angola não faltam, temos muitos recursos, e muito dinheiro, o problema está na aplicação correta destes recursos.” “Fazer entender as pessoas em todos os níveis, que quando fazemos uma coisa para o bem comum estamos a fazer para nós mesmos.”
4-b1)	“Angola poderia ser como os Estados Unidos, se tivéssemos realmente uma educação de qualidade.”	Primar pelo profissionalismo e desenvolvimento de competências, o “educador deve ser profissional e

		competente, e no nosso país nós não vemos isso, vemos que qualquer um pode dar aulas.”
4-b2)	Deixar de ser um país em desenvolvimento para um país desenvolvido, “se tivermos uma ótima educação é obvio que os outros setores também serão produtivos.”	Implementação da educação ambiental no plano curricular e investimento na capacitação de pessoas para ensinar (professores).
4-b3)	Com uma educação de qualidade o país terá meios para realizar projetos próprios e estar mais independente.	Melhoria no ensino e das condições de ensino, incluindo laboratórios para práticas, entre outros.
4-b4)	Proporcionará mais desenvolvimento para o país, “de uma maneira ou de outra sempre será benéfico,” o país será “bem visto mundialmente” e uma referência para outros países.	-

Legenda de Atores-Chave:

- 1- Agência Nacional de Resíduos (ANR);
- 2- Gabinete Provincial do Ambiente, Gestão de Resíduos e Serviços Comunitários (Huíla);
- 3- Ministério da Educação (MED);
- 4- Universidade Privada de Angola (UPRA);

Informações adicionais sobre a denominação dos Atores-Chave, podem ser consultadas no (Capítulo III, subcapítulo 3.2).

Capítulo V – Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo procede-se a uma análise e discussão dos resultados apresentados anteriormente. O conhecimento construído resulta do cruzamento de perceções dos respondentes do inquérito por questionário e do inquérito por entrevistas em relação aos vários temas, das aspirações do autor e da literatura científica. Sempre que adequado, é usada a notação numérica para se fazer referência aos Atores-Chave (inquiridos por entrevistas) tal como apresentado nos capítulos anteriores (metodologia e apresentação dos resultados).

É importante referir que é considerado o fato de os respondentes de modo geral, não estarem muito familiarizados com realizações frequentes de inquéritos por questionário e inquéritos por entrevistas para finalidade de estudos, o que os coloca em modo “defensivo” no sentido de muitas vezes não optarem por respostas negativas como por exemplo “não sei”. Este impulso poderá ter influenciado na escolha de certas respostas em especial as de escolha múltiplas, criando cenários contraditórios nas respostas subsequentes.

Assim de forma a se obter uma melhor coerência e eliminar este tipo de contradições, essas respostas não são consideradas na apresentação dos resultados e consequentemente também no presente capítulo.

Por último, importa referir que é importante que a população esteja cada vez mais familiarizada com estas (inquéritos) e outras práticas de estudo e de investigação, pois o objetivo não é avaliar as competências individuais, mas sim coletivas, para caracterização da realidade atual, neste caso em especial do sistema de educação em relação a EDS, para que se adotem práticas de melhoria contínua adequadas aos resultados obtidos, e o nível de honestidade influencia todo o percurso, sendo determinante para o fracasso ou sucesso do que se pretende implementar.

1. Instituição de Ensino

1.1 Transporte

Na instituição pública existe transporte escolar restrito a professores e administrativos, porém a maior parte dos professores (87,5%) e alunos (77,2%) indica não saber da sua existência, sendo que apenas 10% dos alunos que referem a sua existência sabem também da sua real finalidade.

Não é possível concluir sobre o nível de conhecimento em relação à existência de transporte escolar nesta instituição, porque a finalidade de transporte escolar de modo geral é associada na maior parte das vezes aos alunos, e o facto de a instituição dispor, mas ser restrito

a professores e pessoal administrativo, pode ter influência na percepção dos alunos e professores em relação a esta questão.

Nesta instituição, a maior parte dos professores desloca-se de carro pessoal (37,5%) ou de transporte coletivo (37,5%), e a maior parte dos alunos desloca-se de transporte coletivo (41,7%). Isto significa que a maior parte de alunos e professores que se deslocam à instituição devem ter condições para arcar com os custos de transporte, apesar da distância ser considerada longa pela maior parte dos professores (75,0%) e dos alunos (54,3%). Esta distância por sua vez, pode ser considerada como relativa entre professores e alunos, uma vez que para os professores esta distância situa-se no intervalo entre 15-120 minutos (2 horas) e para os alunos no intervalo entre 21-40 minutos.

Em relação à instituição privada, existe transporte escolar destinado aos alunos, apesar de não ser o meio de transporte usado pela maioria dos alunos no seu percurso à instituição, todos os respondentes do questionário (alunos) têm conhecimento sobre a sua existência, o que demonstra, adicionalmente, um nível de divulgação elevado por parte da instituição em relação ao transporte escolar.

A maior parte dos alunos realiza o percurso à instituição privada via transporte pessoal (51,6%), e apenas 19,4% dos alunos usam o transporte escolar da instituição. A distância neste percurso, foi considerada como longa pela maioria (51,9%) levando entre cerca de 6-20 minutos no trajeto.

É de realçar a diferente percepção de distância e tempo entre instituições: a privada considera como “longa” uma distância e tempo muito inferior à da instituição pública.

Existem alguns fatores que podem ser apontados como limitantes para o uso de transporte escolar por parte dos alunos da instituição privada, tais como o preço, distância de alcance, tempo do trajeto, conforto, entre outros.

Em ambas as instituições apesar da distância ser bastante relativa, a maior parte de professores e alunos considera o trajeto à instituição como longo; porém a pé deslocam-se apenas 2,4% dos alunos da instituição pública e 6,5% dos alunos da instituição privada.

Em termos de sustentabilidade, a deslocação a pé seria a melhor opção, pois não há uso de combustíveis fósseis, porém em distâncias longas, a alternativa mais sustentável entre alunos e professores, é o transporte escolar e o coletivo. Ambos os meios de transporte (escolar e coletivo) realizam o trajeto albergando a maior quantidade de pessoas possível (de acordo com a capacidade) considerando destinos comuns entre diferentes pessoas.

Considera-se ser necessário o incentivo no uso de transporte escolar nas instituições, sobretudo quando já existe este meio disponível como no caso da instituição privada inquirida. É necessário ir mais além e disponibilizar meios de transporte gratuitos para alunos, em especial os das instituições de carácter público, que são as que por norma em Angola albergam alunos em situações de maior vulnerabilidade.

Em relação ao uso de meios de transportes coletivos, também se considera ser necessário a redução dos preços para estudantes, se possível até gratuitos, facilitando o acesso dos alunos às instituições e constituindo simultaneamente uma forma de incentivo à educação. Considera-se ainda ser importante, por parte do Governo, a disponibilização e o incentivo do uso de transportes alternativos com menor impacto ambiental e alternativos aos combustíveis fósseis, como por exemplo bicicletas, trotinetes, transportes elétricos, entre outros.

Por último, a distância à escola também pode se constituir um fator limitante para o acesso à educação, é necessário aumentar o número de instituições com qualidade e contextualizadas de acordo com demanda das comunidades.

1.2 Poupança de Água

Face às seguintes perguntas em relação à instituição pública, “existem medidas de poupança de água?” e “quais são essas medidas?”, verifica-se uma disparidade nas respostas obtidas entre alunos e professores. A maioria dos professores responde não existirem (87,5%) e a maioria dos alunos (52,0%) indica existirem. Entre as medidas existentes, ambos os grupos de respondentes (professores e alunos) referem a presença de temporizadores nas torneiras; os alunos, referem ainda o aproveitamento da água da chuva.

Para os alunos da instituição privada, a maioria não sabe (41,7%) se existem ou não estas medidas na instituição; em contrapartida, a minoria que refere existir (28,7%) destaca igualmente os temporizadores nas torneiras e o aproveitamento da água da chuva; apenas uma pequena parte deste grupo (12,1%) indica não saber quais as medidas de poupança de água existentes.

No entanto, subsiste a dúvida se as escolas têm estes tipos de medidas de poupança de água (temporizadores nas torneiras e aproveitamento da água da chuva). Pode ter acontecido uma má interpretação da pergunta por parte dos respondentes, evidenciada pelas disparidades que se encontram nas respostas entre e dentro dos vários grupos (professores e alunos).

A água constitui um bem comum para a sobrevivência humana. É extremamente importante a disponibilização deste bem nas instituições de ensino, seja para consumo humano como também para fins higiénicos; trata-se de um direito humano fundamental para a redução

da pobreza e para o desenvolvimento no geral, além de poder constituir também um fator limitante para o acesso a educação, em especial, junto das raparigas. Além disso, apenas 42% dos agregados familiares têm acesso a água própria para consumo em Angola (de Oliveira, 2012), o que coloca desafios ao desenvolvimento, à qualidade de vida, à saúde, e ao sucesso da própria educação e da Agenda 2030.

Em paralelo, devem existir também medidas de poupança de água adotadas pelas instituições de ensino, e estas devem ser divulgadas para conhecimento de alunos, professores e toda a comunidade escolar sob diversas formas, como por exemplo através de cartazes, palestras, vídeos ilustrativos, campanhas de consciencialização e sensibilização, entre outras.

Quanto a soluções de poupança de água na qualidade dos inquiridos (professores e alunos) serem gestores do país, as respostas são bastantes similares entre as duas instituições, sobretudo no grupo de alunos, em que apesar de diferirem na ordem percentual (número de respondentes que refere a mesma medida), fazem parte das 3 soluções de gestão de água com maior referência, isto é, o uso consciente da água, aproveitamento, reaproveitamento e reciclagem da água, e instalação de equipamentos para poupança de água. Com exceção do uso consciente, os professores referiram as mesmas categorias em relação aos alunos, além de outras em igual peso percentual (e.g., tratamento, sensibilização, armazenamento).

De acordo coms respostas, é possível identificar duas perspetivas:

- 1- A influência da escolha múltipla da questão anterior (relacionada com as medidas de poupança de água existentes na instituição), disponibilizando algumas alternativas (temporizadores nas torneiras e aproveitamento da água da chuva) que podem ter tido influência nas respostas, em especial para as categorias como o uso consciente da água, aproveitamento, reaproveitamento e reciclagem da água, e instalação de equipamentos para poupança de água;
- 2- As respostas que não fazem parte da escolha múltipla pertencendo a categorias tratamento, sensibilização, armazenamento, entre outras entre outras, demonstram que os professores e alunos, em ambas as instituições, têm algum conhecimento em relação a medidas de poupança de água;
- 3- Existe também uma certa correspondência em relação ao que é ensinado (“professores”) e o que é aprendido (“alunos”) evidenciada pelas respostas comuns entre os diferentes grupos da instituição pública.

1.3 Eficiência Energética

Na instituição pública, metade dos professores e a maioria dos alunos (83,5%) afirmam existirem medidas de eficiência energética na instituição, estas medidas são coerentes entre a maioria dos respondentes, nomeadamente o uso consciente de lâmpadas (apenas quando necessário) e o uso de lâmpadas de presença, apesar de que 12,3% dos alunos referem não saber quais são estas medidas.

A maior parte dos alunos da instituição privada (54,8%) afirma existirem estas medidas na instituição, e referem igualmente o uso adequado de lâmpadas além do uso de lâmpadas LED (altamente eficientes devido ao menor consumo e maior durabilidade em relação às convencionais incandescentes e de halogénio).

No entanto, subsiste igualmente a dúvida se as instituições realmente têm estes tipos de medidas de poupança de energia (uso consciente de lâmpadas, uso de lâmpadas de presença e o uso de lâmpadas LED).

É extremamente importante a existência de medidas de poupança/ eficiência energética nas instituições de ensino, e estas também devem ser divulgadas para conhecimento de alunos, professores e toda a comunidade estudantil, sob diversas formas, como por exemplo através de cartazes, palestras, vídeos ilustrativos, campanhas de consciencialização e sensibilização, entre outras.

Ao serem interrogados na qualidade de decisores a nível do país, as respostas tanto de alunos como de professores de ambas instituições são na sua maioria bastante similares; as três soluções de eficiência energética mais referidas, relacionam-se principalmente ao uso consciente (apenas quando necessário) e na escolha de equipamentos energéticos eficientes; por outro lado, os professores da instituição pública referem adicionalmente a importância da educação e sensibilização, e os alunos da mesma instituição os fatores económicos (métodos e preços para pagamento), enquanto os alunos da instituição privada referem o investimento em fontes de energia “limpas”.

De acordo com as respostas do ponto anterior, é possível avaliar em duas perspetivas:

- 1- A influência da escolha múltipla da questão anterior (relacionada as medidas de poupança/ eficiência energética existentes na instituição), disponibilizando algumas alternativas (uso de lâmpada de presença, uso de lâmpadas LED, e o uso de lâmpadas apenas quando necessário), pode ter influenciado as respostas para as categorias como o uso consciente, a escolha de equipamentos eficientes, entre outras.

- 2- As respostas que não fazem parte da escolha múltipla pertencendo a categorias como educação, sensibilização, fatores económicos entre outras, demonstram que os professores e alunos têm algum conhecimento em relação a medidas de poupança/eficiência energética;
- 3- Existe também uma certa correspondência em relação ao que é ensinado (“professores”) e o que é aprendido (“alunos”) evidenciada pelas respostas comuns entre os diferentes grupos da instituição pública.

É importante referir que ações mais simples, como por exemplo, a utilização de lâmpadas somente quando necessário, podem ser realizadas por qualquer pessoa, com ou sem consciência ambiental, pois existem outros fatores que influenciam o uso da energia, como a influência no valor para pagamento proporcional ao seu uso ou até a inexistência de eletricidade. Contudo, é necessário que exista conhecimento no âmbito ambiental em relação a eficiência energética, e este pode ser obtido maioritariamente através da educação formal, que é o que se pretende.

É também interessante demonstrar o modo como as medidas referidas se complementam tornando possível estabelecer uma ordem lógica, partindo da consciencialização, sensibilização através da educação, com objetivo de despertar a consciência das pessoas para realização de ações através do conhecimento partilhado, e assim partir de ações mais simples para às mais complexas, como por exemplo, a escolha e o uso de equipamentos mais eficientes como por exemplo as lâmpadas LED, e outros equipamentos energéticos com maior eficiência no geral, sendo que para tal, estes equipamentos devem estar disponíveis no mercado a preços mais acessíveis em relação aos materiais menos eficientes, tendo em conta a sua qualidade, durabilidade e menor impacto também para o ambiente.

1.4 Gestão de Resíduos

“Estamos mal, muito mal. O sistema de recolha é interessante, mas o problema da sustentabilidade neste setor está no destino final, é o calcanhar de Aquiles da gestão de resíduos em Angola” (4a).

“O nosso país em termos de resíduos está péssimo... não há separação é tudo uma salada russa, ainda não estamos lá” (4b4).

Apesar da separação de resíduos ser reconhecida como existente em ambas instituições por professores (25,0%) e alunos da instituição pública (31,5%) e por alunos da instituição privada (18,3%), a grande maioria não reconhece a sua existência.

Todos os respondentes de ambas instituições que indicam a existência de separação de resíduos nas instituições, referem principalmente a separação do papel, e os alunos de ambas instituições referem adicionalmente o plástico.

A separação de resíduos constitui uma prática fundamental para minimizar os impactos causados pelos resíduos, obtendo além disso diversos benefícios ambientais, como a redução dos riscos de saúde, a conservação dos recursos naturais e gera oportunidade de reutilização e reciclagem além de simplificar algumas ações neste sentido.

No entanto, subsiste novamente a dúvida se as instituições realmente realizam práticas de separação dos resíduos, em especial a de papel e de plástico. Apesar disto, é possível constatar no percurso até às salas de aulas onde se realizaram os inquéritos por questionário, a reutilização e aplicação em peças de arte de alguns materiais (resíduos) como papel de alumínio, cápsulas de café, palitos de fósforo, pneus, entre outros, em quadros expostos ou em objetos construídos, como mesas (a partir de pneus); estes objetos estavam expostos no recinto da instituição privada, como se verifica na Figura 142.

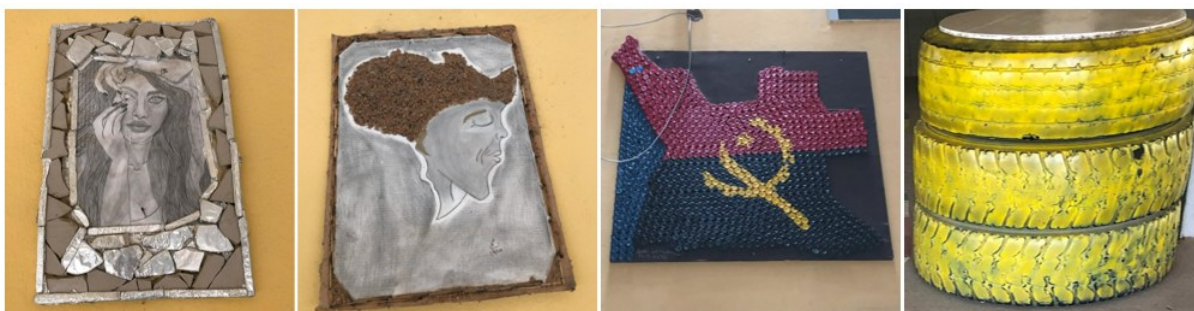


Figura 142- Instituição privada: objetos concebidos a partir da reutilização de materiais (resíduos).

De acordo com o inquérito por questionário, todos os professores e a maioria dos alunos da instituição pública (56,7%) afirmam saber qual o destino final dos resíduos produzidos na instituição e/ou até mesmo na cidade, enquanto a maioria dos alunos da instituição privada (65,2%) indica não saber a respeito deste, o que leva a crer que é um tema pouco referido ou até inexistente em salas de aulas (âmbito curricular e não curricular) ou mesmo até nas escolas (atividades extracurriculares).

O aterro sanitário, é o destino indicado pela maioria dos professores (62,5%), e a lixeira pela maioria dos alunos da instituição pública e privada (44,4% e 85,1% respetivamente). De seguida, todos os respondentes referem a queima como destino mais comum dos resíduos, isto é, 37,5% e 36,1% dos professores e alunos da instituição pública respetivamente, e 15,3% dos alunos da instituição privada. As respostas apresentam tanto disparidades em conhecimento entre professores e alunos da instituição pública como também semelhanças, pois ambos referem as lixeiras.

Em relação às soluções de gestão de resíduos em Angola identificadas pelos respondentes dos inquéritos por questionário, para a maioria dos professores da instituição pública, a solução está principalmente na reciclagem, no tratamento e na separação, enquanto que para os alunos de ambas instituições, além da reciclagem e do tratamento, a solução apontada está também no destino final, já identificado pelos respondentes do questionário por entrevista como o principal problema da gestão de resíduos do país.

Constata-se através dos resultados dos inquéritos por entrevista, que o destino final é o “calcanhar de Aquiles” do sistema de gestão de resíduos em Angola (1a;4a); sendo as “lixeiros controladas” a céu aberto o destino mais comum para os resíduos no país. Adicionalmente, este setor carece de muitas melhorias, e está em desenvolvimento recentemente, porém, ainda apresenta muitos problemas tal como apresentado por um membro da ANR (1a).

De acordo com as informações, apresentadas por um especialista em Qualidade, Saúde, Segurança e Ambiente no país, “*em Angola não existe ainda de facto um aterro sanitário como deve ser, por falta de algumas características importantes, mas, sim, muitas lixeiras controladas*” (Custódia, 2024); estas lixeiras constituem um perigo para a saúde pública.

O estado atual dos resíduos em Angola, segundo a ANR no âmbito da Conferência Nacional de Resíduos em janeiro de 2023, com cerca de 36 milhões de habitantes, Angola possui uma produção anual aproximada de 25 milhões de toneladas de resíduos, o que constitui em média 0,75 Kg/ habitante e a maior parte destes (25,0%) são produzidos na capital Luanda; a maior parte das empresas recicladoras no país é dedicada à valorização de metais/sucatas (31 recicladoras), plásticos (22 recicladoras) e latas (19 recicladoras); do total de resíduos produzidos, a capital é também onde se verifica a maior taxa de recolha, isto é 25,0% dos resíduos produzidos; nas restantes províncias este valor é abaixo dos 12% sendo que na Huíla apenas 6% dos resíduos produzidos são recolhidos. O processo de separação ainda não é feito na totalidade, cerca de 80% dos resíduos produzidos ainda vão parar as lixeiras; Huíla em conjunto com Luanda, Benguela, Bié e Huambo, são as províncias que mais reaproveitam e tratam os resíduos que produzem, através de associações de defesa do ambiente, cooperativas de catadores e empresas de reciclagem.

Existem muitas políticas que precisam de ser descentralizadas para dar maior autonomia as diferentes entidades para tomada de decisões inclusive a nível de resíduos municipalizados (1a). “A própria ANR não tem autonomia para falar e até mesmo realizar ações benéficas neste sentido, porque de momento tudo é decidido a nível central”, palavras proferidas por um membro representante da ANR (1a).

A falta de sustentabilidade deste setor, através da insuficiência de empresas dedicadas ao tratamento e reciclagem de resíduos também foi identificada no inquérito por entrevista, principalmente através das próprias operadoras de resíduos que são “oportunistas”, muitas das vezes não têm os equipamentos adequados e nem pessoas formadas na matéria, as recolhas são extensivas apenas nas ruas principais, mesmo que a lei obrigue à contratação deste tipo de serviço pela comunidade (1a).

É necessário que haja investimento no setor de resíduos do país, originando uma concorrência saudável entre as diferentes operadoras, que devem ser controladas por lei e efetuadas as devidas monitorizações.

A ANR realiza ações de sensibilização nas comunidades, de forma que o serviço de recolha de resíduos possa ser gratuito para a comunidade e lucrativo para as operadoras, incentivando a separação dos resíduos desde a fonte nas comunidades, assim esses resíduos são posteriormente vendidos e tornam-se o sustento das próprias operadoras (1a).

É possível assumir de acordo com os resultados da presente investigação, que os “resíduos” constitui um dos temas mais associados a assuntos relacionados ao “ambiente” no seio da comunidade escolar e dos Atores-Chave. Este tema é característico da dimensão ambiental do desenvolvimento sustentável, havendo na maior parte das vezes pouca associação às outras dimensões, nomeadamente, a da “sociedade” e a da “cultura”, em especial pelos respondentes dos inquéritos por questionário (professores e alunos).

Apesar de a dimensão “resíduos” apresentar uma associação mais robusta ao termo “ambiente”, foi possível identificar algumas contradições, que se verificam entre professores e alunos, em relação ao que é realmente sustentável, por exemplo, o facto de alguns alunos considerarem a queima de resíduos como um método eficaz para tratamento dos resíduos e outros pelo contrário; porém não é possível avaliar o contexto das diferentes respostas, podendo referir-se a um processo de queima a céu aberto, como muitas vezes verificado no país, devido à quantidade excessiva de resíduos depositado a céu aberto, ou a um processo controlado de incineração e produção de energia.

São necessárias ações emergentes no setor da gestão de resíduos em Angola, desde o início (deposição) até ao final (destino final), pois de pouco vale a separação e recolha seletiva correta, se depois todos os resíduos são depositados em conjunto em lixeiras à céu aberto, comprometendo o ambiente e a saúde pública e constituindo um efeito nada pedagógico, gorando desta forma os esforços efetuados na separação por parte dos cidadãos.

O conhecimento em relação ao processo de gestão de resíduos, é também de extrema importância, para que as pessoas tenham a informação e o conhecimento para que possam fazer melhores escolhas, e realizar ações mais conscientes, evitando o desperdício de subprodutos que podem ainda ter um uso ou aproveitamento, e assim aumentar o ciclo de vida dos materiais quer seja para uso próprio ou de outros.

É necessário instruir a população com ações de consciencialização e sensibilização, para que cada um possa ter o conhecimento científico a respeito da temática e fazer a diferença no percurso à melhoria da gestão de resíduos em Angola, tanto em conhecimento como em atitudes e comportamentos, e assim representar o poder de decisão e empoderamento sobre as ações de cada um na sua vida.

2. O Desenvolvimento Sustentável

“É preciso intervenção em todos os níveis e ao mesmo tempo” (4a).

O conceito “desenvolvimento sustentável” é conhecido pela maioria dos professores da instituição pública (87,5%), porém, mais de metade dos alunos da instituição pública e privada desconhece a sua definição (55,1% e 54,8% respetivamente). Para aqueles cujo conceito é familiar, relacionam-no principalmente com a satisfação de necessidades presentes e futuras, o crescimento económico, o crescimento económico em simultâneo com o crescimento ambiental, a preocupação com o ambiente e o desenvolvimento de bens e serviços, como se verifica na Figura 143.

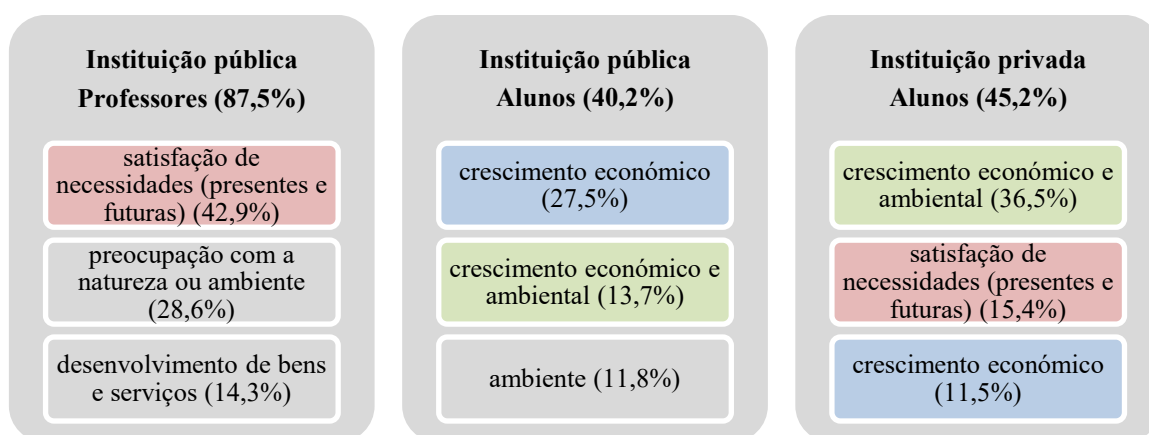


Figura 143- Definição de desenvolvimento sustentável pelos respondentes do inquérito por questionário que já ouviram falar à respeito do tema.

Os resultados da figura acima, estão dispostos de maneira a evidenciar as semelhanças entre as perceções dos diferentes grupos (professores e alunos) por categorias, estas são representadas pela mesma cor quando constam em mais de um grupo, com exceção da cor cinza que representa todas as categorias distintas entre os diferentes grupos de respondentes. Assim,

é possível verificar que existem mais percepções semelhantes entre o grupo de alunos de instituições diferentes do que em relação aos professores e alunos da mesma instituição (pública).

O conceito do “desenvolvimento sustentável” não está inserido formalmente no currículo, e apesar de os professores da instituição pública serem a camada que indica estar mais familiarizada com este, é possível que exista pouca ou até nenhuma referência em relação a este tema em sala de aulas por parte dos professores. Por sua vez, entre alunos de ambas as instituições, é possível estabelecer maior semelhanças, relacionando o conceito com o crescimento económico de forma isolada ou em união com o desenvolvimento ambiental.

Nos inquéritos por entrevista, o desenvolvimento sustentável foi adicionalmente definido com enfoque na sua importância. De acordo com as respostas, este resume-se em ser um elemento com capacidade de mobilização, instrução/ educação, para se adotar um modelo de desenvolvimento considerando as gerações vindouras, através da consciencialização e sensibilização da população, no sentido de realizar escolhas melhores para redução dos impactos na fauna, na flora e no ambiente em geral.

Em relação ao papel do desenvolvimento sustentável, para além das semelhanças evidentes também verifica-se ideias contrárias entre o grupo de entrevistados (Atores-Chave), onde por um lado constitui-se um instrumento de mobilização social, para criar estratégias de combate a certos problemas que o país enfrenta, como a pobreza, a fome, a falta de saneamento básico, a ausência de saúde de qualidade, a paz entre outros (3a; 3b; 4b1; 4b2; 4b3; 4b4); e por outro lado, é referido a necessidade de resolução prévia destes problemas referidos, para só assim se chegar ao dito “desenvolvimento sustentável”, com a justificação deste não resolver estes problemas, apesar das suas metas funcionarem como bons guias e padrões, para se começar “a olhar para a realidade específica do país, avaliar o estado atual e estabelecer prioridades e rotas práticas, pragmáticas, operacionais e estratégicas para o cumprimento dos ODS” (4a).

Ambas visões são perceptíveis, não sendo tarefa fácil separar esses dois pensamentos, e muito menos definir na sua plenitude um limite para o ponto em que certas ações façam ou não parte do âmbito do desenvolvimento sustentável na sua íntegra, devido ao grande alcance que este engloba em termos de dimensões, isto é, ambiental, económica, social e cultural, e que nem sempre é possível mantê-los em “perfeito” equilíbrio simultaneamente.

Assim, as percepções e visões dos respondentes, trazem duas perspetivas, na primeira, o desenvolvimento sustentável engloba as várias dimensões e que de alguma forma relacionam-

se com os problemas das sociedades como a pobreza, a fome, a falta de água potável e de saneamento básico, entre outros, porém de que forma esses problemas podem ser resolvidos? Esta questão despoleta a segunda perspetiva onde é extremamente difícil viver dentro de um contexto de desenvolvimento sustentável que cumpra absolutamente todos os padrões de todas as dimensões, e ao mesmo tempo, e a falta de meios e de informação contextualizada para seguir estes padrões se revela essencial, especialmente em países menos desenvolvidos.

Usando o exemplo referido por um dos respondentes do inquérito por entrevista (4a), no âmbito de um trabalho de educação ambiental realizado dentro de uma comunidade rural, era comum a prática de corte e de queima de árvores para a produção de carvão, e ao perguntar a um elemento daquela comunidade sobre a razão da realização desta prática, a resposta foi “as árvores não me dão fuba²¹, se eu deixar as árvores aqui vou morrer de fome.” Contudo, no questionário realizado ao público-alvo antes do referido acontecimento e no âmbito dos pareceres do público-alvo sobre o cuidado com o ambiente, as respostas obtidas ao inquérito foram “não quero saber, não sei, não conheço, não tem muita importância” (4a). Mesmos com as dificuldades daquela comunidade, após a realização do trabalho, segundo o testemunho, as pessoas sentiram o contacto com a natureza e foi suficiente para mudar o seu conceito e desencadear a necessidade de verem alterações dos seus comportamentos (4a). No entanto, na perspetiva do respondente (4a) “esta questão continua até hoje”, “como se diz a uma pessoa daquela comunidade que não pode cortar as árvores quando não existe outra forma de subsistência?”

Em suma, apesar de o desenvolvimento sustentável ser bastante abrangente de acordo com as suas várias dimensões (ambiental, económica, social e cultural), é e “será sempre um processo”, e não um estado absoluto devido aos progressos da ciência, da tecnologia, e da própria “ambição” intrínseca do “homem” em “querer sempre mais” ainda que seja em apenas uma das dimensões deste.

O cumprimento dos “padrões do desenvolvimento sustentável” depende das prioridades dos Governos e dos meios disponíveis para trilhar este percurso, onde as necessidades básicas de sobrevivência estarão sempre acima de qualquer outra necessidade, e atitudes e ações neste sentido, serão sempre realizadas independentemente de estarem dentro ou fora “destes padrões”; estas necessidades também estão contempladas pela dimensão social do desenvolvimento sustentável, porém para se considerar um “equilíbrio” com as outras

²¹ Fuba é referente a farinha de milho ou de bombó.

dimensões (económicas, culturais e ambientais) é necessário um maior esforço para munir as pessoas com o conhecimento e meios necessários para tal.

2.1 Ambiente

O desenvolvimento sustentável surgiu baseado em uma preocupação sobretudo a nível do “ambiente”. Este termo por sua vez, pode ser definido de diversas formas, as quais englobam menos ou mais variantes, mas que no seu conjunto constroem o seu sentido completo baseando-se na perceção dos respondentes do inquérito por questionário.

É definido maioritariamente pelos professores da instituição pública, como o meio ou habitat natural que nos rodeia (25,0%) e igualmente como um conjunto de alterações climáticas relacionadas a fatores físicos, químicos e biológicos, e que podem ser alteradas pelo homem (25,0%); na mesma instituição, é definido pela maioria dos alunos (27,8%) como um espaço ou meio onde o homem e outros seres vivos habitam; e por último pela maioria dos alunos da instituição privada (45,7%) como tudo o que rodeia, envolve ou influência o homem.

Este conjunto de respostas, embora umas mais abrangentes do que outras, complementam-se, pois de facto o ambiente é um sistema que envolve todas as coisas que existem no planeta incluindo o próprio homem, permitindo assim concluir que a maior parte dos respondentes dispõe de perceções sobre o que é o ambiente ou parte dele.

2.2 Cultura

Existem hábitos e costumes que são herdados a partir do seio familiar (casa) e que perduram na vida das pessoas. Assim, se desde pequenos for ensinado e aprendido a cultura do desenvolvimento sustentável (a partir de casa e das instituições de ensino), será muito mais fácil a sua aderência pela população, especialmente em um país como Angola onde “as pessoas apegam-se muito a cultura” (4b4).

O conjunto de perceções entre os respondentes do inquérito por questionário, apesar de a maioria nunca ter ouvido falar a respeito do desenvolvimento sustentável (exceto no grupo dos professores), as respostas complementam-se exprimindo especialmente características da dimensão ambiental, económica, e social embora mais superficial (satisfação de necessidades presentes e futuras), mas sem qualquer referência a dimensão cultural.

O termo “cultura” é definido igualmente por alunos e professores com base em perceções muito semelhantes, constituindo a identidade de um povo ou região, de forma a haver distinção entre povos de diferentes regiões através de hábitos, costumes, valores, tradições, artes, conhecimento, crenças, constituindo uma herança que é passada de geração para geração.

A grande maioria dos respondentes da instituição pública (75,0% dos professores e 57,5% dos alunos) e pelo menos metade dos alunos da instituição privada, acredita que a cultura pode ser um instrumento de contribuição para o desenvolvimento sustentável, porém com diferentes perspetivas. Para a maioria destes (professores e alunos da instituição pública), a cultura é definida principalmente através da adoção de hábitos, costumes e comportamentos adequados aos padrões de sustentabilidade e também através do conhecimento (alunos da instituição privada).

A cultura engloba identidade de povos em todos os aspetos, desde a maneira de falar, vestir, comportar-se e outras, depende de fatores históricos e ambientais que impactam as organizações sociais, políticas, económicas, educacionais e jurídicas.

Existem muitos valores culturais que se têm perdido no país, pela vulnerabilidade e falta de proteção das bibliotecas vivas (idosos tradicionais), comprometendo a passagem de conhecimentos extremamente importantes e necessários para as gerações mais jovens, devido aos problemas atuais que se verifica em Angola, como por exemplo às alterações climáticas, sobretudo no sul do país, e que representam uma ameaça à sobrevivência das comunidades mais vulneráveis. É necessário que esta riqueza, denominada por diversos autores como conhecimento empírico, leigo, popular, seja resguardada, através do registo oficial destas informações para que não se desvançam, e sobretudo auxiliem no percurso para o desenvolvimento sustentável “adicionando voz” a dimensão cultural do desenvolvimento sustentável.

Regendo-se a política por políticas culturais, é necessário que a educação esteja alinhada com estas políticas, havendo desta forma contextualização com realidade do país. É necessário que o processo ensino-aprendizagem seja baseado em exemplos de acordo com a cultura de cada país, sejam eles positivos ou negativos, pela facilidade da interiorização dos conhecimentos que se pretende transmitir se adequados a realidade dos povos nas diferentes línguas e de acordo comos hábitos, costumes de cada região.

É extremamente importante referir que, não sendo a cultura estática, mas sim dinâmica, é crucial que os valores culturais sejam alterados (quando negativos), desenvolvidos (de acordo com os meios e situação local), e preservados através da educação com o auxílio simultâneo da comunidade, para que assim possam ser passados de geração-à-geração.

O inquérito por entrevista evidencia também as perceções e visões dos Atores-Chave, (e.g., respondentes 3a; 4b4) em relação a contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável através da EDS, onde a educação e a cultura se designam como elementos parceiros

para o sucesso do ensino-aprendizagem em qualquer sociedade, com referência ao cenário em que não é possível educar sem conhecer a cultura, assim a educação deve adaptar-se à cultura da comunidade, e introduzir as valências positivas da cultura nos planos curriculares do sistema de educação, e assim trazer o sentimento social de inclusão, valorização e motivação para ensinar e para aprender.

A cultura é uma das dimensões do desenvolvimento sustentável, porém com pouca referência neste âmbito, está contemplada no ODS4 da Agenda 2030, com vista a sua valorização; a cultura constitui-se um instrumento estratégico para se introduzir hábitos, costumes e comportamentos condscendentes com esta forma de desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável.

2.3 Temas abordados no âmbito escolar

“É muito importante que todas as pessoas com competências e com algum poder intelectual lhes seja dada a liberdade e a possibilidade de fazerem a diferença, para que cada um na sua área possa desenvolver algum esforço que em conjunto ajude a mudar este tipo de tendência” - referindo-se à exploração, produtividade e consumismo (4a).

No âmbito escolar os temas mais abordados relacionados com o desenvolvimento sustentável são os mesmos nas duas instituições entre os vários grupos (professores e alunos), nomeadamente, a educação ambiental e as alterações climáticas, na maior parte das vezes nas disciplinas de geografia e geologia. A distinção está apenas nas proporções, onde a abordagem é maior em termos de educação ambiental (63,5%) para os professores da instituição pública do que alterações climáticas (48,7%); já no grupo de alunos da mesma instituição, a abordagem é maior em termos de alterações climáticas (86,6%) do que em educação ambiental (60,6%); e para os alunos da instituição privada o cenário é igual ao anterior, onde a abordagem em relação às alterações climáticas (91,3%) é maior em relação a educação ambiental (63,5%).

É possível concluir que existe coerência em relação ao que é ensinado (professores) e o que é aprendido (alunos) na instituição pública. Também é possível constatar que alterações climáticas é dos temas mais abordados a nível curricular sobretudo nas disciplinas de geografia e geologia.

De acordo com as investigações anteriores a realização dos inquéritos por questionário, já se esperava que as alterações climáticas seria o tema mais abordado a nível curricular, e incluiu-se uma questão em relação a sua definição. Assim, na instituição pública todos os professores e a maioria dos alunos (92,1%) indicam ter conhecimento sobre as alterações climáticas, repetindo-se este cenário para os alunos da instituição privada (97,4%).

Em relação à sua definição, as respostas são semelhantes e relacionadas na maior parte com fatores como a alteração do clima, tempo ou ambiente, algumas vezes com referência a influência antropogénica e outros relacionam as alterações climáticas com as estações do ano. Com base nas perceções, é possível constatar que apesar de as alterações climáticas ser dos temas mais abordados a nível curricular, apenas parte dos respondentes faz referência à influência das ações do homem nesta temática, associando-a na maior parte das vezes à ocorrência de fenómenos naturais.

De acordo com Agência Portuguesa do Ambiente [APA] (2021):

“O Clima é a médias das variações meteorológicas de uma determinada região, como a temperatura e a precipitação, ao longo de um período alargado de tempo que pode chegar aos milhões de anos, as Alterações climáticas são as diferenças estatísticas dessas variáveis, medidas em diferentes períodos de tempo, normalmente de 30 anos, para a mesma região” (Agência Portuguesa do Ambiente [APA], 2021).

As alterações climáticas são fruto de uma contribuição não só de causas naturais, referindo-se aos gases de efeito estufa que são emitidos pela superfície terrestre naturalmente, como também de causas antropogénicas. O efeito de estufa é um fenómeno natural essencial para a sobrevivência do homem e de todos os outros seres vivos, porque impede que parte da radiação solar seja refletida de volta para o espaço, sendo absorvida pelos Gases com Efeito de Estufa (GEE), que através deste processo aquecem a Terra. Se não existisse este fenómeno, a temperatura média da terra diminuiria drasticamente impossibilitando a vida no planeta Terra (APA, 2021).

O efeito de estufa é o principal motor das alterações climáticas, e a atividade humana tem aumentado a concentrações de alguns GEE que estão presentes naturalmente na atmosfera (principalmente o dióxido de carbono (CO₂), metano (CH₄), óxido nitroso (N₂O) e gases fluorados), perturbando o equilíbrio natural e provocando um aumento descontrolado da temperatura do planeta. Este aumento de temperatura é provocado principalmente pelo aumento das atividades antropogénicas relacionadas com a queima de combustíveis fósseis, a desflorestação e a pecuária (APA, 2021) (APA, 2022).

De acordo com a APA (2021):

“Estima-se que o planeta aqueceu cerca de 1°C acima dos níveis pré-industriais...Há um consenso científico de que o aumento de 2°C acima dos níveis pré-industriais irá intensificar mudanças nos padrões meteorológicos, como os padrões de precipitação, e a frequência e intensidade de eventos meteorológicos extremos como secas, ondas de calor, inundações cheias e furações”.

Estes fenómenos já têm acontecido com bastante frequência nos dias de hoje a um nível global. Para limitação e prevenção destes impactos, é necessário a redução da emissão de gases com efeito estufa e o aumento do sequestro carbono (mitigação), além da criação de condições para adaptações dos países às mudanças previsíveis, para não interferir com a qualidade de vida da população (adaptação) especialmente as em condições mais vulneráveis e assim minimizar os efeitos negativos das alterações climáticas (APA, 2021).

Em relação à educação ambiental, já existem muitas associações de defesa do ambiente no país e muitas delas são parceiras do estado, mas ainda assim é necessário um programa global a nível nacional neste âmbito (1); porém é evidenciado a insuficiência de profissionais com conhecimento substancial voltado para a educação ambiental, através da sensibilização; a maior parte das pessoas que detém deste conhecimento são apenas pessoas ligadas ao ambiente de alguma forma, existindo ainda um longo caminho a percorrer neste sentido, sendo que “educação ambiental não é fazer sensibilizações, é dar a capacidade as pessoas de mudarem de comportamento e não se muda o comportamento apenas com palavras”, porém a mudança de mentalidade se revela essencial para gerar ações neste sentido (4a).

Em relação a preferências de temas para abordagem a nível curricular, os professores da instituição pública apontam maioritariamente a gestão de resíduos, a gestão de recursos (água, energia, entre outros) e a desertificação. Parte dos alunos da mesma instituição (40,2%), não refere nenhum tema por alegar nunca ter ouvido falar ou não saber sobre temas relacionados com o desenvolvimento sustentável; os que o fazem, referem o desenvolvimento sustentável e os ODS, a preservação do ambiente e a gestão de recursos (água, energia, minerais) tal como os professores da mesma instituição. Lembrando que a maior parte dos alunos desta instituição nunca ouviu falar em desenvolvimento sustentável, Agenda 2030 e os 17ODS.

O mesmo cenário repete-se para os alunos da instituição privada, onde parte dos alunos (48,7%) não indica nenhum tema pelas mesmas razões; os que o fazem, referem o desenvolvimento sustentável e os ODS, a gestão de recursos (água, energia, minerais, entre outros) tal como os professores e alunos da instituição pública, e a preservação do ambiente.

É possível constatar que a realização do inquérito por questionário despertou a atenção em especial dos alunos, em relação ao desenvolvimento sustentável, a Agenda 2030 e os 17ODS, e ainda outros temas relacionados a estes e abordados no âmbito da presente dissertação, evidenciado pelas preferências dos temas acima referidos para abordagem curricular, além de que no decorrer e após a realização dos inquéritos por questionário surgiram

muitas questões colocadas pelos alunos em torno das temáticas, especialmente da Agenda 2030 e dos 17ODS, revelando a curiosidade dos alunos em obter conhecimento neste âmbito. Este acontecimento demonstra que a falta de conhecimento em relação a vários temas ambientais na maior parte das vezes é devido à inexistência de temas deste âmbito nos planos curriculares, a não referência em sala de aulas por professores e alunos de forma não oficial (fora do plano curricular), mas ao mesmo tempo e mais importante, o facto de ser possível despertar o interesse das pessoas (professores e alunos), desde que exista esta informação a nível formal e mesmo informal na educação do país.

Para os respondentes do inquérito por entrevista, e em relação aos temas para abordagem a nível curricular, estes destacam principalmente a gestão de resíduos (2; 4b2), a paz, a violência e a cidadania (3a), a educação moral e cívica, a agricultura, a pobreza (3b), a educação ambiental (4b1; 4b3), políticas e finanças (4b1), o saneamento básico, a gestão da água (4b2), a cidadania (4b3) e a conservação do meio ambiente e da biodiversidade (4b4). Um dos respondentes refere que neste âmbito não existem temas mais importantes do que outros, existem “áreas mais adequadas em determinadas alturas, isso é uma questão de currículo de acordo com classe, todas são importantes e devem ser abordadas com igual importância” (4a).

Existem poucas semelhanças em relação a preferências de temas para abordagem escolar entre os principais intervenientes da educação, alunos e professores do 2º ciclo do ensino geral (inquiridos por questionário), e Atores-Chave- decisores e potenciais futuros decisores no país (inquiridos por entrevista). As semelhanças estão relacionadas apenas a gestão de resíduos que para os alunos e professores no 2º ciclo do secundário envolve principalmente a recolha, separação e reciclagem dos resíduos.

As diferenças encontradas evidenciam que as políticas educativas são definidas através dos níveis superiores e muitas das vezes não se adequam totalmente ao interesse dos principais intervenientes da educação (professores e alunos), deste modo, é possível constatar que existe uma necessidade enorme de auscultação, tanto dos alunos e professores que estão envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem, como dos responsáveis da política educativa, decisores do país e sociedade em geral, para que a educação seja baseada no topo (“quem decide”) e na base (“quem executa”) e assim se tornar o mais inclusiva possível, e suscetível de despertar o interesse de todos.

2.4 Importância de temas relacionados com o desenvolvimento sustentável

Os temas relacionados com o ambiente/ desenvolvimento sustentável são considerados importantes na abordagem escolar pelos professores da instituição pública, maioritariamente

por promoverem a solidariedade e a igualdade, para manutenção do ambiente e da saúde humana e adicionalmente para a melhoria do nível e qualidade de vida das pessoas de forma sustentável; por parte dos alunos da mesma instituição estes temas são importantes para preservação do ambiente, como fonte de conhecimento para o desenvolvimento e organização do país; e por parte dos alunos da instituição privada pelos mesmos motivos que os alunos da instituição anterior, complementando com a melhoria do nível e qualidade de vida das pessoas igualmente referida pelos professores da instituição pública.

Estas perceções de modo geral, demonstram que os alunos e os professores de ambas as instituições têm visões muito similares sobre a importância destes temas tanto a nível curricular como também na vida diária das pessoas.

De acordo com análise das respostas dos inquéritos por questionário e por entrevista realizados, a principal dificuldade para o alcance do desenvolvimento sustentável em Angola está na falta de informação e conhecimento da comunidade em relação a esta temática e as suas envolventes, e na fragilidade do sistema de educação em fazer referência de temas deste âmbito.

Os conhecimentos assimilados no nível analisado (2º ciclo do ensino secundário 10ª-12ª classe), provêm dos anos anteriores e serão “transportados” para os cursos superiores que por norma são áreas mais especializadas, fazendo com que a abordagem de temas no âmbito do ambiente/ desenvolvimento sustentável seja realizada apenas dentro das áreas de especialização relacionadas ao ambiente, havendo dificilmente transdisciplinaridade entre as diferentes especializações, influenciando nas decisões dos futuros profissionais de cada área.

É necessário que o conhecimento em relação a esta e outras temáticas relacionadas com o ambiente/ desenvolvimento sustentável, estejam inseridas na educação do país em todos os níveis, porque só através do conhecimento é possível munir as pessoas com práticas de prevenção, adaptação e evolução para a própria sobrevivência das comunidades, sobretudo as mais vulneráveis e para o desenvolvimento do país independente da área de formação (futuros decisores).

2.5 Atividades extracurriculares

“Nem toda a gente tem acesso às atividades extracurriculares, não estaríamos a promover esta ideia –esta expressão de desenvolvimento de forma universal e equitativa.” - referindo-se ao conhecimento do desenvolvimento sustentável apenas baseado em atividades extracurriculares- “logo sendo um aspeto extremamente importante, todas as pessoas devem ser expostas ao mesmo de forma universal, deveria ser muito mais realçado” (4a).

As atividades extracurriculares fazem parte da educação extraescolar, uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino, em complemento das atividades curriculares de acordo com Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº32/20 - artigo 86º).

Metade dos professores e 48,8% dos alunos da instituição pública já participaram em atividades extracurriculares na instituição. Na maior parte das vezes essas atividades são comuns a professores e alunos da instituição pública, com participações maioritariamente em atividades como o plantio de árvores, limpeza e recolha de resíduos. É possível referir que os professores e alunos participam das mesmas atividades a nível desta instituição, o que é positivo por este tipo de atividades estar presente no meio de quem ensina (professores) e de quem aprende (alunos) simultaneamente.

Na instituição privada, apenas 33,0% dos alunos referem já ter participado neste tipo de atividades, não deferindo muito do cenário anterior, com atividades como reciclagem, limpeza e plantio de árvores na maior parte das vezes.

De modo geral, ambas instituições praticam atividades extracurriculares muito semelhantes. A sensibilização é referida apenas por um número residual de alunos na instituição pública, porém é um instrumento extremamente importante para mudança de mentalidades e atitudes no âmbito do desenvolvimento sustentável, e em sintonia com a consciencialização para que estas atividades não passem por despercebidas devido a sua irrefutável importância.

Através de campanhas de consciencialização e sensibilização é possível dar acesso ao conhecimento acerca dos problemas ambientais (consciencializar – processo introspetivo) para estimular a mudança de consciência e atitudes em relação a estes (sensibilização – processo subjetivo).

Em termos de preferências de atividades extracurriculares, na instituição públicas a maior parte dos professores refere o plantio de árvores, limpezas e visitas de estudo; os alunos da mesma instituição preferem a recolha de resíduos, limpezas e a reciclagem; por sua vez, os alunos da instituição privada preferem o plantio e cuidado com plantas/ árvores, a recolha de resíduos, e ações/ campanhas de consciencialização e sensibilização ambiental. Grande parte das preferências dos respondentes, são atividades que também indicam já ter participado, em especial para os alunos da instituição pública, as exceções são as visitas de estudo para os professores da instituição pública, e a recolha de resíduos, e ações/ campanhas de consciencialização e sensibilização ambiental para os alunos da instituição privada.

Assim, os respondentes estão mais propensos a participar em atividades que já participaram (“interesse no conhecido”), mas estas atividades em algum momento eram

“desconhecidas”, fazendo com que a introdução de atividades extracurriculares direcionadas ao ambiente/ desenvolvimento sustentável desperte a atenção dos participantes em duas fases:

- Introdução de novas atividades, cativando a atenção do perfil de participantes que buscam experimentar “o novo”, e para tal é importante que haja diversificação destas atividades no tempo;

- Manter as atividades com continuidade por determinado período tempo, de forma a cativar a atenção do perfil característico de participantes que precisam de tempo específico para familiarização e demonstração de interesse por esse tipo de atividades.

Nas percepções e visões dos respondentes do inquérito por entrevista, consta que as atividades extracurriculares das instituições de ensino angolano, muitas das vezes não estão de encontro com aquilo que é ensinado em sala de aulas, não são suficientes, realizam-se em muito pouco tempo, muitas das vezes não são gratuitas, limitando a participação sobretudo de alunos em situações mais vulneráveis e não carecem de avaliação, o que faz com que não exista muita preocupação em participar, em especial por parte dos alunos.

Este tipo de atividades por norma são organizadas pelas próprias instituições de ensino, geralmente de forma mais descontraída e versátil em relação às aulas lecionadas em salas de acordo como plano curricular, o que faz com que exista abertura para serem selecionadas e definidas tendo em consideração a auscultação dos interesses e preferências de todos os intervenientes da educação (topo- quem toma as decisões, base- professores e alunos caracterizados como principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem e a comunidade em geral), devem ser conciliadas com o que é ensinado/aprendido em sala de aulas (o que inclui implementação a nível curricular) e/ou com campanhas de consciencialização e sensibilização, para que estes conhecimentos sejam realmente interiorizados e se transformem em ações diárias dentro e fora da comunidade escolar.

É extremamente importante que as atividades extracurriculares sejam gratuitas ou disponham de alguma facilidade, sobretudo para alunos em situações menos favorecidas financeiramente, para que possam ser acessíveis a todos, porque sendo a educação um recurso de direito para todos, espera-se que não seja dividida em aspetos acessíveis e não acessíveis, mas que todos tenham o acesso de forma “inteira”, e só assim fazer parte da componente de avaliação para assim despoletar maior interesse e entrega na prática deste tipo de atividades por alunos e professores.

2.6 Atividades fora do âmbito escolar

Em relação a atividades fora do âmbito escolar, a maior parte dos respondentes indica não ter participado, o que corresponde a 62,2% professores e 63,8% alunos da instituição pública, e 73,0% alunos da instituição privada. De entre os que já participaram, os professores da instituição pública referem maioritariamente participação em atividades voltadas para campanhas de sensibilização, visitas de estudo e limpezas, os alunos da mesma instituição em atividades limpezas igualmente, recolha de resíduos, e plantio de árvores/ plantas; os alunos da instituição privada, referem atividades como a reciclagem e igualmente a recolha de resíduos e o plantio de árvores/plantas.

Através dos resultados, é possível referir que o tipo de atividades relacionadas com o ambiente/ desenvolvimento sustentável existentes para participação dentro e fora do âmbito escolar são muito semelhantes evidenciando uma relação entre a escola e a comunidade, porém existe maior participação dentro do seio escolar do que fora dele. Adicionalmente, demonstra a importância da existência e incentivo de participação em atividades deste tipo nas instituições de ensino, porque é onde já existe maior nível de participação, fazendo com que alunos e professores tenham cada vez mais acesso a conhecimentos neste âmbito e que se espera que se materializem em ações concretas no seu dia-a-dia, influenciando de certa forma a comunidade.

Por outro lado, os respondentes dos inquéritos por questionário que nunca participaram neste tipo de atividades, quando questionados sobre a razão da sua não participação, referem primeiramente a falta de oportunidade e a existência deste tipo de atividades em número reduzido, ou até mesmo a sua inexistência; a minoria referiu a falta de interesse ou de tempo, assim como o facto de nunca ter ouvido falar a respeito de atividades deste âmbito.

Contudo, a maioria destas perceções demonstra que os respondentes têm interesse em participar em atividades relacionadas com o ambiente/ desenvolvimento sustentável, mas é necessário aumentar a disponibilidade destas atividades, a sua divulgação e as oportunidades e incentivos, para que este nível de participação seja cada vez mais elevado dentro e fora do âmbito escolar.

2.7 Contribuição individual para o desenvolvimento sustentável

Em relação a contribuições individuais para o desenvolvimento sustentável por parte dos respondentes do inquérito por questionário, os professores da instituição pública referem poder contribuir através do cuidado e plantio de árvores/ plantas incluindo campanhas de arborização, usando os recursos naturais de forma racional, efetuando uma boa gestão da água, dos resíduos e da eficiência energética, porém sem especificar ações concretas.

Os alunos da instituição pública referem maioritariamente poder contribuir através da gestão de resíduos através de medidas preventivas para evitar ou pelo menos reduzir a sua produção, reutilizar e reciclar quando necessário, aumentar os locais de descarte de resíduos nas cidades, implementar a separação de resíduos, criar associações para a recolha e venda de resíduos com benefício para as comunidades, e por último, evitar poluir, alguns referem os poluentes industriais neste âmbito, e outros baseiam-se na utilização de aterros sanitários ao invés das lixeiras, local onde muitos resíduos são queimados.

Os alunos da instituição privada, referem contribuir com ações semelhantes aos da instituição pública, direcionadas a gestão de resíduos e a poluição, e por outro lado referem também a importância da consciencialização e sensibilização das comunidades. Em termos de resíduos, adotando comportamentos conscientes como evitar o uso de materiais não recicláveis, não jogar os resíduos em lugares impróprios (sendo referido o chão a maior parte das vezes), mas depositando nos locais próprios e com a devida separação, reutilizar e reciclar os resíduos, fazer campanhas de limpeza, e criar, adicionalmente, feiras de reciclagem para transformação de resíduos em arte com valor acrescido e assim motivar os cidadãos em relação aos mesmos. Quanto à consciencialização e sensibilização, através de campanhas ou palestras para informar as pessoas (em especial as crianças) sobre temas relacionados com o ambiente, como por exemplo, o uso racional da água e da energia, a poluição das indústrias, a importância das árvores, entre outros.

Através das perceções obtidas, é possível constatar que os respondentes do inquérito por questionário (professores e alunos) têm noções de muitos comportamentos ou medidas que podem adotar individualmente como cidadãos; porém, nem todas as ações referidas são executáveis por parte dos mesmos (como cidadão comum), por exemplo, o uso de aterros sanitários e controle de poluentes industriais, estas ações requerem a execução por parte do Governo ou até mesmo participação conjunta com o cidadão comum, por exemplo, a colocação de ecopontos para separação de resíduos por este, para posterior separação e deposição correta por parte de todos os cidadãos. É necessário que cada um entenda o seu papel individual e em conjunto, cidadãos e Governos, para que realmente se verifiquem esforços relevantes em todos os sentidos no percurso para o desenvolvimento sustentável.

Para tal, é importante estabelecer ações de consciencialização e sensibilização ambiental, referidas mais de uma vez por alunos para que cada um possa ter o conhecimento e agir em conformidade de acordo com as suas capacidades, pois 12,6% dos professores da instituição pública não têm resposta em relação a ações que podem contribuir individualmente

para o desenvolvimento sustentável, este cenário repete-se para 23,6% dos alunos da mesma instituição e 20,0% dos alunos da instituição privada.

Através do inquérito por entrevista constata-se na visão e perceção geral dos respondentes, que o desenvolvimento sustentável é um conceito com capacidade de mobilização, instrução/ educação, para se adotar um modelo de desenvolvimento considerando as gerações vindouras, consciencializado e sensibilizando as populações em fazer melhores escolhas de forma a reduzir os impactes na fauna, na flora e no ambiente em geral. O conhecimento sobre esta temática é para todos, e revela-se extremamente crucial para que cada um possa realmente contribuir de forma consciente.

3. A Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (17ODS)

Considera-se os respondentes dos inquéritos por questionário (professores e alunos), como representantes da população estudantil no ensino formal de Angola, partindo do pressuposto que o plano curricular é universal para as instituições públicas e privadas do país. As respostas obtidas, em relação ao conhecimento sobre a Agenda 2030 e os 17ODS, despertam uma grande preocupação em relação ao baixo nível de conhecimento sobre a temática pela grande maioria.

A maior parte dos respondentes da instituição pública (75,0% dos professores e 89,8% dos alunos) e da instituição privada (91,3% dos alunos) nunca ouviu falar a respeito da Agenda 2030, ou seja, despoletando o cenário geral em que 90,0% dos respondentes do inquérito por questionário realizado não têm conhecimento sobre a existência desta tão ambiciosa agenda. Em relação àqueles que já ouviram falar, isto é, cerca de 10,0% dos respondentes, corresponde a 25,0% dos professores e 9,4% dos alunos da instituição pública e 8,7% dos alunos da instituição privada. Estes resultados demonstram que o grupo de professores é o que está mais familiarizado com a Agenda 2030.

Quanto aos resultados em relação ao conceito desta agenda (Figura 144), estão dispostos de maneira a evidenciar as semelhanças entre as perceções dos diferentes grupos (professores e alunos) por categorias, estas são representadas pela mesma cor quando constam em mais de um grupo, com exceção da cor cinza que representa todas as categorias distintas entre os diferentes grupos de respondentes.

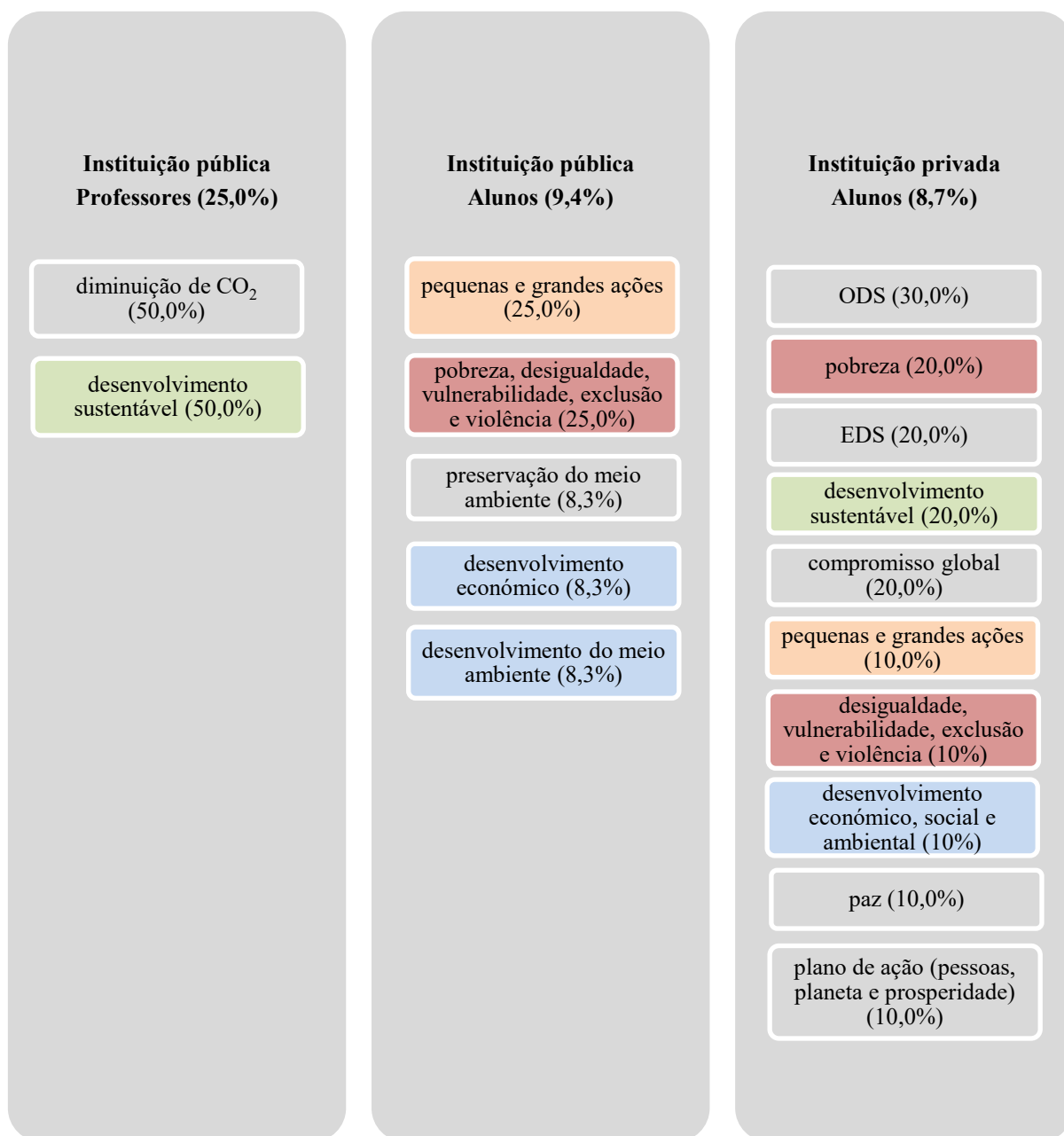


Figura 144- Perceções dos respondentes do inquérito por questionário em relação ao âmbito da Agenda 2030.

O grupo de professores associa a Agenda 2030 maioritariamente à diminuição de CO₂ e ao desenvolvimento sustentável no geral; a maioria dos alunos da mesma instituição (pública) indica não saber (25,0%), e alguns na mesma proporção referem estar relacionados com pequenas e grandes ações, igualmente sem muitas especificações, ou até mesmo relacionado com a pobreza, desigualdade, a vulnerabilidade, a exclusão e a violência; por sua vez, os alunos da instituição privada definem a Agenda 2030 maioritariamente como sendo um instrumento que conduz ao cumprimento dos 17ODS, a erradicação da pobreza e para a inclusão da EDS no ensino formal (Figura 144).

As semelhanças identificadas na Figura 144 pertencem as seguintes categorias: desenvolvimento sustentável, pequenas e grandes ações (porém sem especificação de quais e como essas estão relacionadas com o tema), a erradicação da pobreza, desigualdade, vulnerabilidade, exclusão e violência e de forma geral o desenvolvimento económico, social e ambiental (pela junção de categorias com aspetos comuns).

Por outro lado, existem semelhanças entre respostas dos alunos das diferentes instituições (pública e privada), mas não entre professores e alunos da mesma instituição (pública), não sendo possível estabelecer uma relação curricular entre as perceções nos diferentes grupos da mesma instituição (pública). Ainda assim, apesar dos respondentes familiarizados com a temática serem poucos, existe um conhecimento residual sobre o âmbito da Agenda 2030, não sendo possível estabelecer a sua origem por não se verificar qualquer desenvolvimento ou aprofundamento em relação ao tema no decorrer das respostas.

As observações realizadas no decorrer da realização dos inquéritos por questionário, evidenciaram interesse e curiosidade por parte dos alunos, através das questões realizadas sobre a definição e âmbito da Agenda 2030 fora do contexto do inquérito (após a sua realização).

Em relação aos 17ODS da Agenda 2030, 78,0% do total de respondentes do inquérito por questionário (professores e alunos das instituições pública e privada) indica nunca ter ouvido falar a respeito do tema, sendo este número inferior em relação à Agenda 2030, o que corresponde a 75,0% dos professores e 79,5% dos alunos da instituição pública, e 76,35% dos alunos da instituição privada, embora estes conceitos sejam dependentes mutuamente, pois os 17ODS constituem a Agenda 2030.

“Quais os ODS que conhece?” Para esta questão não existe menção direta por parte dos respondentes a algum dos 17 ODS como tal, mas sim referências à aspetos percecionados como relacionados a estes (Figura 145), onde as cores iguais com exceção da cinza representam categorias semelhantes entre os vários grupos (professores e alunos das instituições pública e privada). As semelhanças são maiores entre o grupo de alunos de instituições distintas (pública e privada) do que entre professores e alunos da mesma instituição (pública). Porém, todos os grupos referem a vulnerabilidade, desigualdade, exclusão e violência, e os alunos por sua vez além destes referem de igual modo a pobreza e a preservação do ambiente.

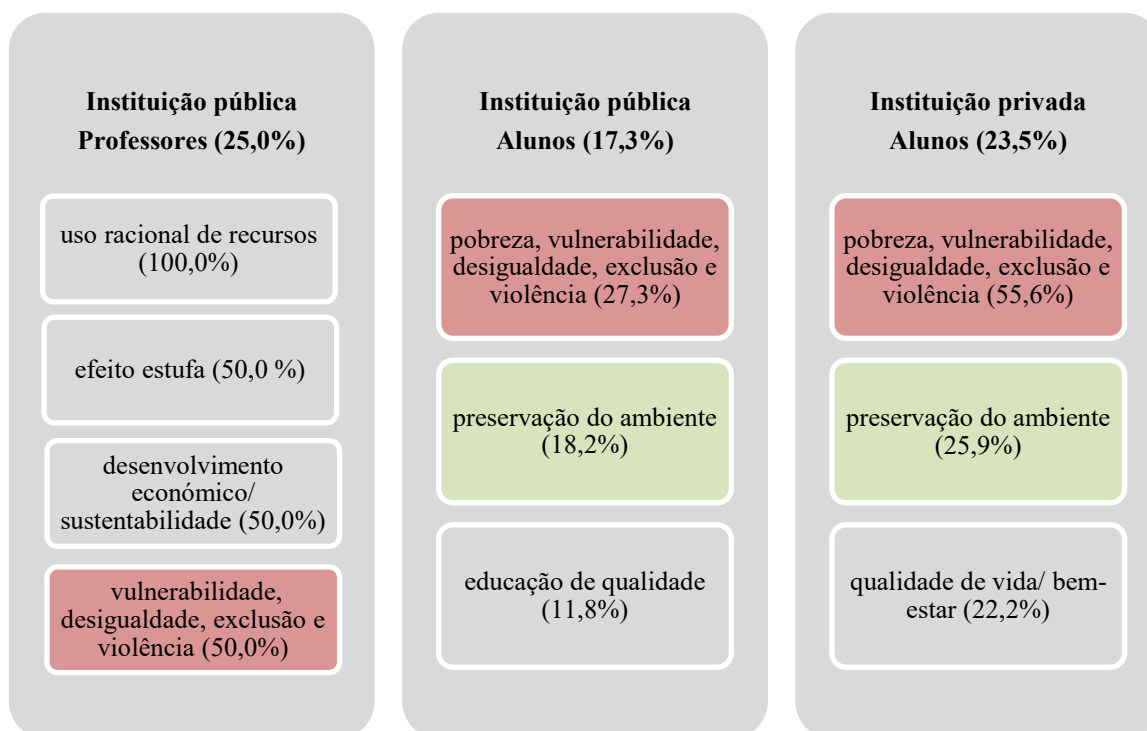


Figura 145- Perceções dos respondentes do inquérito por questionário em relação ao âmbito dos ODS.

Os 17ODS definidos pelas Nações Unidas, representam um importante marco no percurso para o desenvolvimento sustentável onde cada cidadão do mundo tem um papel para desempenhar, porém nem todos detêm de conhecimento neste sentido.

O acesso ao saneamento básico constitui parte do ODS6 da Agenda 2030, e no âmbito da sua caracterização em Angola pelos Atores-Chave (inquéritos por entrevista), é referenciado como “arcaico”, “aquém das expetativas”, “horrível”, “péssimo”, “muito péssimo”, em que apesar de se verificar melhorias neste setor ainda são considerados insuficientes, em especial por ter as prioridades invertidas, nomeadamente a compra de medicamento ao invés de melhorar propriamente as estruturas de saneamento básico (1; 4a; 4b1; 4b2; 4b3; 4b4).

Neste setor são identificados igualmente pelos Atores-Chave vários problemas originados pela falta de condições e até de conhecimento, como por exemplo a “defecação ao ar livre” que ocorre principalmente em zonas rurais e sobretudo no leito dos rios, onde posteriormente é retirada água para suprir as necessidades básicas, inclusive para o próprio consumo, ameaçando a saúde pública (âmbito do ODS3) e do ambiente.

Estes tipos de comportamento devem ser evitados, munindo as pessoas com o conhecimento e meios alternativos, para agirem em conformidade com práticas condescendentes com o desenvolvimento sustentável.

Por muito que se invista na quantidade e qualidade de instituições de saúde (âmbito do ODS3), se não existir melhorias significativas no setor de saneamento básico (âmbito do

ODS6), a demanda do sistema de saúde estará sempre aquém das expectativas o que acaba por não se fazer sentir adequadamente melhorias neste setor. É importante referir que a falta de saneamento básico, nas instituições de ensino influencia diretamente o acesso dos alunos as instituições de ensino, sobretudo para as raparigas.

É extremamente importante que todas as pessoas (Governo e cidadãos) tenham conhecimento sobre o âmbito da Agenda 2030, a influencia direta e indireta entre os 17ODS, para que se estabeleça as ações prioritárias, e cada um possa agir em conformidade para a sua realidade neste percurso que é de todos.

3.1 Educação de Qualidade (ODS4)

A educação é o setor chave para qualquer desenvolvimento em qualquer sociedade (3b).

“Tremendos benefícios. Se nós tivéssemos pessoas realmente bem formadas, com competências bem apuradas, com desenvolvimento e aplicação, vivência ética correta, o nosso país estaria muito além de outros países e a

competir com os melhores países do mundo basicamente”

- referindo-se aos benefícios para a concretização do ODS4 em Angola (4a)

São várias as metas evidenciadas pelas Nações Unidas para o cumprimento do ODS4 da Agenda 2030. Nos questionários por entrevistas constam várias questões no âmbito deste objetivo, relacionadas principalmente com a garantia de que todos possam completar o ensino primário e secundário, e que este seja de acesso livre, equitativo e de qualidade, a garantia de que todos os alunos tenham adquirido conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, estilos de vida sustentáveis, e a valorização da cultura para o desenvolvimento sustentável (de modo geral a EDS) e os benefícios do cumprimento do ODS4 em Angola.

É importante referir a necessidade de se partir da base para construção de uma estrutura educativa firme, e a educação por si só é a base para a construção da EDS. A área da educação vai além dos conteúdos programáticas, abrange muitos problemas sociais no país, que instigam outros problemas como a dificuldade de acesso ao ensino formal, a falta de inclusão, de igualdade de género, entre outros, e que certamente acabam por influenciar a EDS como um pilar que deve ser intrínseco na educação, em especial a formal em todos os seus aspetos.

A educação é apontada por todos os intervenientes do inquérito por entrevista (Atores-Chave) como a principal barreira/dificuldade no alcance do desenvolvimento sustentável, e é um dos indicadores que mais contribui para o índice de pobreza multidimensional em Angola de acordo o relatório do IPM-A. Porém, a educação é o problema e é a solução, “é a base e o princípio de tudo” (1), “é o pilar mais forte de uma sociedade” (2), e a “chave para o

desenvolvimento de qualquer sociedade” (3b) “por munir as pessoas com conhecimento para resolver os seus problemas sociais” (2).

A educação, é “muito mais do que ir à escola”, é “saber comportar-se em sociedade, ter ética, valores e estes não se aprendem apenas na escola, onde os alunos são expostos a um currículo para capacitação dos valores intelectuais” (4a).

Existe uma “ponte” muito importante entre o conhecimento obtido na escola e em casa, esta deve ser atravessada quantas vezes forem necessárias, para transmissão de conhecimento através do envolvimento contínuo de todos os atores da educação, inclusive os encarregados de educação, para que o conhecimento possa ser aplicados dentro e fora do contexto escolar. Este conhecimento independentemente da sua proveniência, não pode ser motivo de conflito no meio escolar, mas ser extensivo para fora deste. O que existe de um lado da “ponte” (escola) deve existir no outro (casa/ comunidade).

No contexto das principais mudanças em relação ao sistema educativo angolano, em caso de pleno poder decisivo sobre este pelos Atores-Chave individualmente (inquiridos por entrevistas), constata-se várias perceções e visões que estão relacionadas aos vários setores de ação dos respondentes, nomeadamente:

- A aplicação correta dos recursos financeiros para investimento em projetos com o intuito de mudanças de mentalidades de acordo com os objetivos que se pretende para o sistema de educação do país, contando que “não existe escassez destes no país” (4a);

- Investimento na capacitação, valorização, profissionalismo e desenvolvimento de competências dos professores, garantindo formação contínua e salários condignos, estes profissionais são os principais intermediários para a passagem do conhecimento (ensino) no sistema de educação (3a; 4b1);

- Gerar meios de auscultação extensivo a todo o sistema de educação e para isso é necessário incluir a base, a educação não começa no topo, é necessária atenção especial às estratégias traçadas muitas das vezes a nível político, e quando são baixadas para a base divergem com aquilo que é a educação; é necessário criar meios e momentos de auscultação contínua com estes (professores e alunos principalmente), e depois olhar para a reafirmação do plano curricular de acordo com a realidade local (2);

- Inserir disciplinas/ programas no plano curricular, voltados para a proteção do ambiente, educação ambiental e desenvolvimento sustentável desde a iniciação, conciliada com a realização de ações práticas (atividades extracurriculares) (1; 3b; 4b2);

- Adequar o plano curricular de modo a atender às necessidades concretas de cada região (adaptado a realidade), existe “um plano macro [mas quando é levado as salas de aulas] não vai de acordo coms necessidades específicas” (3b);

- Implementar “políticas de atualização contínua dos próprios planos curriculares, manuais, entre outros, com um princípio de contextualização de acordo com a região, realidade e diversidade cultural; a falta de atualização de currículos de momento constitui um fracasso para a própria qualidade educativa” (3b);

- Fornecer programas através de órgãos de comunicação social com participações do MED, professores, alunos entre outros agentes da educação, para a promoção da cultura angolana, situar o Governo e a população em relação aos problemas que o país enfrenta e o papel e ações prioritárias de cada membro da sociedade para melhoria deste cenário (2).

Existem diversos bons exemplos dentro e fora do país, é importante analisar os métodos e políticas adotados por outras escolas, comunidades ou até mesmo países, que vivenciam as mesmas dificuldades a nível da educação, e que atualmente se encontram em patamares mais elevados em termos de ensino e aprendizagem, mas sem deixar de parte o contexto e os meios disponíveis para a sua implementação na realidade do país.

Em relação aos benefícios da realidade do ODS4 em Angola, as perceções e visões dos respondentes do inquérito por entrevista são bastante positivas e ambiciosas, colocando o país em um cenário de realização da graduação para um país designado como desenvolvido (4b2), com reconhecimento internacional e situado no *ranking* dos melhores países a nível da educação em todos os sentidos, originando quadros nacionais de qualidade (1; 2) e garantindo aos cidadãos nacionais o acesso ao emprego, com competências bem apuradas para responder aos problemas da atualidade e da realidade do país com ética, e assim contribuir para o desenvolvimento e desenvolvimento sustentável (3b).

Porém, para a realidade deste cenário e o cumprimento do ODS4 no geral, ainda existem desafios significativos, “um pacote completo” que engloba alimentação, saúde, vestuário, qualidade de vida, entre outros, e Angola apresenta debilidades em quase todos esses setores (2).

3.1.1 Acesso à educação formal

“Baseando-se no modo de vida económico [em Angola, a maior parte da população] é mais pobre do que média ou rica, é errado ter que incluir apenas o ensino primário como gratuito... [é necessário estender-se] até ao ensino [secundário, para maior abrangência do acesso ao sistema de educação]” (4b2).

No âmbito dos inquéritos por questionário, as percepções e visões dos inquiridos por entrevistas (Atores-Chave) em relação à gratuidade do ensino em Angola abranger apenas o ensino primário público (1ª à 6ª classe) desde o ano de 2020 - uma vez que o nível de escolaridade no país é até a 9ª classe desde o ano de 2016, o que corresponde ao 1º ciclo do ensino secundário - são semelhantes entre os vários respondentes.

Os Atores-Chave referem que o nível do ensino geral deve ser gratuito pelo menos até o nível de escolaridade obrigatória (3a; 4b3); para outros ainda assim não seria suficiente, o cenário ideal é de estender-se até o final do 2º ciclo do ensino secundário, sob o pressuposto de que o nível de pobreza no país é muito elevado, e a maioria da população é pobre (4a; 4b2; 4b3), o que fará com que a maioria conclua apenas o ensino primário, e, além de que, com a conclusão do ensino secundário, os alunos estão melhor preparados para a vida profissional (4b1; 4b2); estas visões estão em concordância com o contemplado no ODS4, nomeadamente a garantia da gratuidade do ensino primário e secundário.

A gratuidade do ensino geral representa uma contribuição enorme para a educação, uma vez que mesmo sendo contemplada no ensino primário público, 25 em cada 100 crianças no país não concluíram o ensino primário no ano de 2019, por abandono escolar e reprovações/retenções, acabando por comprometer também o acesso ao ensino secundário (Gomes, 20023).

Apesar do ensino primário ser gratuito, apresenta um nível de desistência bastante elevado, levando a concluir que existem outros fatores além da gratuidade que contribuem para o acesso e permanência dos alunos no sistema de educação e sucesso do ODS4; esta análise será feita no capítulo VI subcapítulo 2.

A escolaridade é um dos indicadores que mais contribui para a pobreza multidimensional em Angola de acordo como relatório do IPM-A. O país por uma questão de demanda, dispõe de mais escolas de ensino primário em relação ao secundário, poderá ser devido a própria gratuidade deste nível, podendo este cenário apresentar mudanças significativas com a implementação da gratuidade do ensino secundário. É necessário reunir esforços, para que a educação seja cada vez mais acessível para todos e em todos os níveis.

Por último, é interessante referir que existe um sentimento de esperança por parte de um dos respondentes do MED face a gratuidade do ensino em Angola, alegando que a lei não é estática, mas sim dinâmica, inclui adicionalmente a necessidade de um espírito de partilha de ideias e sugestões para o alcance desta realidade, apresentando elementos que justifiquem os benefícios desta e de outras alterações para facilidade do acesso à educação (3b).

Estas expectativas positivas é o que se espera de todos os angolanos, a esperança para que o país seja “feito” de cada vez mais pessoas motivadas, e que esta inspiração seja tão contagiante ao ponto de se transformar em ações por parte de todos os angolanos.

3.1.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável

“A educação é muito mais profunda do que apenas ir à escola” (4a).

A educação foi apontada por todos os intervenientes do inquérito por entrevista (Atores-Chave) como a principal barreira/dificuldade no alcance do desenvolvimento sustentável, através da falta de informação e conhecimento em relação às temáticas ambientais nas comunidades, sobretudo nas instituições de ensino a nível das unidades curriculares (conteúdos programáticos). Este cenário que faz com que a educação formal não tenha uma base sólida na EDS, afetando assim os níveis seguintes e culminado nos futuros decisores do país.

A sustentabilidade política é apontada adicionalmente como tendo um papel fulcral nesse percurso, alegando que não basta existirem boas iniciativas sem formalização e alinhamento de políticas e regulamentações com os instrumentos do Governo, sendo necessárias intervenções em todos os níveis e ao mesmo tempo (3b;4a; 4b4).

Em relação à EDS na perspetiva dos respondentes do inquérito por entrevista, as opiniões expressas apresentam-se divididas, entre ser inexistente (1; 4b1; 4b4) e ser insuficiente (2; 3a; 3b) no sistema de educação angolano; existem apenas alguns projetos tímidos, referências superficiais não identificadas como parte de elementos do desenvolvimento sustentável, bem como a falta de formação e capacitação de professores neste âmbito (1;3b; 4b1; 4b2).

É importante referir que os problemas ambientais, económicos, sociais, políticos e culturais acabam por afetar de alguma forma todas as pessoas e em todos os lugares e a sociedade é o conjunto de todas as pessoas. Quanto a transversalidade da EDS a todas as áreas do conhecimento, as respostas dos diferentes grupos de Atores-Chave são bastante idênticas, constituindo-se um aspeto bastante importante no sistema de ensino, pelo facto de as temáticas ambientais englobarem várias dimensões, sendo que o conhecimento neste âmbito deve ser transversal a todos.

É referenciada adicionalmente a necessidade da educação para a sustentabilidade, da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável (diversas maneiras de os entrevistados expressarem os temas ligados ao ambiente e sustentabilidade), ir além das atividades

curriculares, através da introdução de unidades curriculares deste âmbito no ensino formal de Angola, bem como a sua articulação (transversalidade) com as várias disciplinas existentes nos currículos do sistema de educação, de forma a conciliar a teoria com a prática (3b).

EDS, implica incluir tópicos relacionados com o desenvolvimento sustentável no ensino e aprendizagem formal, para que a sociedade possa desenvolver conhecimentos, habilidades, valores, hábitos e comportamentos de forma a compreender, e desde cedo, que todas as ações têm implicações a curto, médio e longo prazo, e assim seguir rumo a esta forma de desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável.

Esta inclusão deve ser feita com base na cultura no âmbito formal (sistema de ensino) e envolvendo a participação de toda a sociedade. As instituições de ensino “têm” maior potencial de alcance de pessoas com o objetivo de transmitir conhecimentos, partindo do pressuposto que a educação é um direito e uma necessidade de todos; o papel da EDS quando inserida no ensino formal através dos currículos de todos os sistemas e níveis de ensino, é crucial para que cada cidadão inicie a sua vida estudantil, e aprenda desde os primeiros anos de formação e da personalidade como ser humano existente num contexto social, o seu enquadramento, para assim adquirir hábitos e costumes em conformidade com os padrões do desenvolvimento sustentável.

A cultura é um elemento muito complexo, onde os hábitos podem diferir de pessoa para pessoa inclusive na mesma comunidade ou região, é constituída por bons e maus hábitos e costumes culturais, mas é necessário entender sempre o contexto e porquê que a cultura se desenvolveu de determinada forma (4a).

A cultura deve ser valorizada através da educação com os “bons” e “maus” exemplos de acordo como contexto, para que se possam corrigir os “maus hábitos culturais” e perpetuar os “bons hábitos culturais”, adicionalmente para um melhor entendimento dos conteúdos de acordo com vivência (realidade), isto é, hábitos, costumes, língua, rituais, arte, entre outros.

4. Acesso à informação e parcerias entre as diferentes entidades

“Todo o tipo de dados em todos os setores, ambiente, saúde, educação, primeiro tem que se passar por uma barreira burocrática que muitas vezes é intransponível” (4a).

“O acesso é difícil, é tão simples quanto teres contactos” (4a).

A construção e expansão do conhecimento em Angola apresenta-se condicionada pela escassez de dados estatísticos; a falta de técnicos especialistas e de instrumentos adequados para a recolha de informação em muitos setores são as principais barreiras existentes no acesso à informação (de Oliveira, 2012, p. 30; United Nations, 2022b).

No âmbito do inquérito por entrevistas (Atores-Chave) e em relação à existência de plataformas oficiais de informação, as perceções e visões entre os vários grupos distintas, caracterizadas pela vertente dos detentores de informação (entidades que possuem ou produzem informação de acordo com sua atividade- e.g., ANR), e pela vertente dos solicitadores de informação (quem necessita destas informações independentemente da finalidade- e.g., instituições de ensino, estudantes, cidadãos comuns, entre outros).

Os detentores de informação, referem dispor de total acesso à informação que dispõem ou produzem inclusive parcerias. O caso específico da ANR, o acesso é caracterizado pela disponibilidade de meios de contactos com os mesmos, expostos através nas respetivas páginas oficiais (*sites*), demonstrando assim total disponibilidade para participação em projetos com instituições de ensino, exemplificando também alguns documentos informativos disponíveis nos sites como a legislação do país aplicável a gestão de resíduos, ações realizadas pela agência, entre outros (1).

Os solicitadores de informação, determinam o acesso a esta como sendo difícil a nível do país, sendo necessário dispor de um certo tipo de influência e/ ou por norma engloba elevado tempo de espera para a sua disponibilização. Alguns dos Atores-Chave referem ter vivenciado esta experiência individualmente, em que é necessário a influência de alguém conhecido de forma direta ou indireta por pessoas que trabalham diretamente no local onde é requisitada determina informação, ou até mesmo ser familiar de alguém “importante” na região (que dispõe de algum poder económico ou político), entre outros (4a; 4b1; 4b2).

A nível das plataformas oficiais de informação específica a nível do país, é referido apenas uma entidade em concreto por parte da ANR, nomeadamente o Instituto Nacional de Gestão Ambiental, vocacionado para a investigação científica e a promoção da educação ambiental; fora este órgão não é mencionado qualquer outro por parte dos outros entrevistados além de administrações e autoridades, ressaltando o facto desta informação normalmente estar em formato físico, não sendo por isso disponibilizada “de boa vontade”, além das elevadas burocracias existentes (1; 4a).

A maioria de dados utilizados para estudos, são retirados de portfólios que estudantes têm feito, mas ainda assim não se consegue identificar um número considerável de fontes de informação e com conteúdos suficientes igualmente (4a; 4b1; 4b2; 4b3; 4b4).

Em relação a parcerias entre as diferentes instituições, em especial com instituições de ensino, de acordo com os Atores-Chave, embora referindo o seu carácter reduzido, identificam

algumas parcerias/ projetos por parte de alguns organismos, em especial a ANR e o Gabinete Provincial do Ambiente, Gestão de Resíduos e Serviços Comunitários (em Huíla).

A ANR tem parcerias com instituições de ensino superior (ISPTEC), a Associação Nacional dos Escuteiros, Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente, Gabinetes Provinciais do Ambiente, Gestão de Resíduos e Serviços Comunitários, outras associações em defesa do ambiente (e.g., ONGs); o Gabinete Provincial do Ambiente, Gestão de Resíduos e Serviços Comunitários (Huíla) por sua vez detém parcerias com outros gabinetes, instituições de ensino, hospitais, centros de acolhimento, MED, e recentemente com a Polícia Nacional, manifestando-se através de um decreto interno no órgão de âmbito ambiental (crimes ambientais), cujo gabinete demonstrou-se bastante satisfeito, uma vez que anteriormente a este, ninguém era responsabilizado pelos danos ambientais; o Gabinete da Educação (Huíla), não tem parcerias com a maioria das entidades governamentais relevantes no percurso para o desenvolvimento sustentável (e.g., Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente) as parcerias são maioritariamente com sindicatos, igrejas, ONGs, e outras instituições.

Para efetivar parcerias ou projetos entre entidades ou instituições, A ANR como representante de entidades com “poder de decisão” a nível do país, disponibiliza por meio do *site* da organização os seus contactos e refere também ser possível por meio de um ofício dirigido para o departamento competente (1; 2); por outro lado, os Atores-Chave sem poder de decisão a nível do país (potencias futuros decisores) partilham a visão de que os contactos expostos pelos anteriores não funcionam, e referem estar totalmente disponíveis para parcerias/projetos com instituições de ensino e outras (4a; 4b2).

No âmbito da realização da presente dissertação, foram identificadas no terreno muitas dificuldades no acesso à informação e contato com algumas entidades. Esta realidade está de acordo com algumas das visões dos Atores-Chave (sem poder a nível do país), onde o acesso à informação e a parcerias para realização dos inquéritos por entrevista, se revelou extremamente difícil, mesmo após os contactos realizados pelos meios disponíveis no *site* das entidades (e-mail) com antecedência (cerca de um mês), não houve qualquer resposta, possivelmente devido à falta de influência individual neste processo. Adicionalmente, identificou-se a falta de disponibilidade de pessoas com elevado poder de decisão, excesso de burocracias caracterizada pela emissão de documentos com direções muito específicas nas suas solicitações, e que dificultaram o processo de recolha de visões e perceções de Atores-Chave. Por outra não se identificou diferença entre as entidades de carácter governamental e não governamental; as dificuldades foram transversais, não tendo sido possível a colaboração de nenhuma entidade

não governamental, em concordância com a visão de alguns Atores-Chave, em que a disponibilidade de contactos nos *sites* ou plataformas oficiais não implica o acesso a estas, não existindo qualquer diálogo por estes meios.

Este fenómeno “comum” a nível do país, constitui uma enorme barreira para a construção do conhecimento e consequentemente uma dificuldade para o desenvolvimento de Angola, causando frustrações em pessoas individuais ou coletivas cujas ideias e projetos inovadores em benefício da sociedade, apesar da dedicação e dos esforços exaustivos acabam por “morrer” devido o acesso difícil à informação e/ ou a inexistência de projetos e parcerias necessárias.

A dificuldade da construção do conhecimento e do fluxo de informação (comunicação multilateral) não deve ser um obstáculo para o desenvolvimento de um país. Em Angola de modo geral, é comum ver pessoas “encontrarem felicidade” nas mínimas coisas e no meio de grandes adversidades, é um povo que se revela cada vez mais empreendedor, inovador, solidário, mas com uma enorme vontade de crescer em todos os níveis, e a construção do conhecimento é determinante para este processo.

É a partir da informação que se constrói os dados específicos do país, para se perceber o cenário real existente de qualquer setor, que se caracteriza e se quantifica, para perceção do nível de gravidade, causas, consequências, a curto e longo prazo, níveis de prioridade e de ação, e assim, e só assim realmente se pode adequar e adotar as melhores soluções para a resolução dos problemas do país e consequentemente para o seu desenvolvimento.

O processo de passagem do registo de informações existentes para o digital é também extremamente importante para a facilidade de acesso e atualização da informação, pois o registo em papel pode ser facilmente perdido e dificilmente encontrado, permitindo a utilização da informação em diversos estudos, planos, projetos, entre outros, e em prol da construção do conhecimento. Estas informações devem estar também disponíveis de forma transparente em plataformas oficiais das entidades e instituições a nível do país, de acordo com evolução da tecnologia que cada vez mais se revela inovadora em meios para este fim.

Importa também referir, que o processo de produção, compilação e análise de dados especificamente orientados para os ODS da Agenda 2030, foram denotados como fatores de insucesso para o seu progresso de acordo como RNV (2021, p.17).

O Governo desempenha um papel crucial neste processo, através de incentivos, investimentos e parcerias para a divulgação de informações em plataformas oficiais de forma concisa e coesa, com a finalidade de auxiliar a construção do conhecimento no país.

Os incentivos para parcerias entre as diferentes entidades, não são identificados pelo inquérito por entrevista, apenas são mencionadas algumas parcerias já existentes. A ANR por exemplo, dispõe de parcerias com instituições de ensino superior, mas defende que por ser um órgão executor de políticas que provêm diretamente do Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente, é também neste órgão onde devem partir estas iniciativas de incentivos e parcerias para construção de projetos. No que diz respeito ao Gabinete Provincial do Ambiente, Gestão de Resíduos e Serviços Comunitários (Huíla), existem algumas parcerias com o MED e inclusive projetos alinhados com o PDN 2018-2022.

Por outro lado, os Atores-Chave representantes de entidades com poder de decisão, também apontam dificuldades aquando da implementação das suas políticas e projetos, dependendo da sua área de atuação.

A ANR (1), refere a dificuldade de sensibilidade da população consumista em Angola, evidenciada pelo descarte de resíduos em lugares impróprios, porém, agravado pela insuficiência de contentores, a existência de grandes indústrias produtoras de elevadas quantidades de resíduos, em especial plásticos e sem preocupação ambiental com o ciclo de vida dos produtos produzidos principalmente o seu declínio, evidenciado pela falta de articulação entre os grandes produtores de resíduos e as entidades que intervêm no processo aduaneiro.

O Gabinete Provincial do Ambiente, Gestão de Resíduos e Serviços Comunitários (Huíla) (2), por sua vez refere as próprias burocracias e conflitos existentes a nível das entidades da capital do país (Luanda), evidenciadas pela falta de autonomia das entidades das restantes províncias, carecendo de inúmeras solicitações e autorizações por parte da capital para execução das suas próprias atividades, em especial quando a comunicação é realizada entre entidades que atuam na mesma área; por fim, referem adicionalmente a falta de informação e até de interesse por parte das pessoas no geral, originando muitas vezes comportamentos inapropriados, inclusive pelos próprios “intelectuais”- referindo-se à pessoas com determinado nível académico e consequentemente com consciência dos seus atos.

O MED (3b) refere que apesar de muitas vezes existirem sugestões de autoria própria e até de outros parceiros, o órgão regulador do plano curricular é o INIDE, e por não existir um acompanhamento contínuo, muitas vezes as sugestões acabam por “morrer”.

A comunicação facilitada e saudável é extremamente importante entre as diferentes entidades, deve-se existir um espaço de interação entre estas para enquadramento de elogios,

críticas construtivas e sugestões, com a finalidade de originar um ambiente propenso de monitorização e melhoria contínua.

Assim, a educação por si, deve ser munida de inúmeras parcerias com a comunidade, política, organizações governamentais e não governamentais, e todas as entidades/ instituições com relevância académica; estas parcerias devem ser livres de muitas burocracias e de fácil acesso, primando pelo fluxo de informação entre a comunidade e as diferentes instituições e a disponibilização de informações através das plataformas oficiais das organizações, para que todos possam ter acesso e assim contribuir para o crescimento e instigação da informação e do conhecimento no país.

5. Visões e Percepções

Este subcapítulo é dedicado ao resumo das visões e percepções do anterior, recolhidas através da análise das respostas do inquérito por questionário (alunos e professores do 2º ciclo do ensino geral das instituições pública e privada) e do inquérito por entrevista a Atores-Chave (decisores, representantes de organismos governamentais, professores e alunos do ensino superior- potenciais futuros decisores).

Nos inquéritos por questionário, apenas a instituição privada tem disponível transporte escolar para deslocação de alunos, embora a maioria se desloque por transporte pessoal; a instituição pública tem transporte escolar apenas destinado a professores e administrativos, porém a maioria dos professores refere também se deslocar por transporte pessoal, enquanto a maioria dos alunos usa o transporte coletivo.

As distâncias são consideradas como longas em ambas instituições, porém, a caracterização do tempo neste âmbito é distinta entre instituições; o tempo mínimo considerado na instituição privada é de 6 minutos e o máximo de 20 minutos, enquanto para a instituição pública o tempo mínimo é de 15 minutos e o máximo de 2 horas. Assim, verifica-se que a noção de tempo em relação a distância “longa” de deslocação para a escola é distinta em ambas as instituições, sendo a percepção superior na instituição pública, cujos alunos se deslocam por transporte coletivo, demorando até duas horas em oposição ao máximo de 20 minutos na deslocação dos alunos da instituição privada.

A distância e o tempo que os alunos percorrem até a instituição poderá constituir um fator de limitação do acesso à educação, sendo necessárias ações governamentais para incentivo e disponibilização de transportes escolares mais eficazes e para a construção de infraestruturas destinadas à educação com maior proximidade das comunidades em especial as mais vulneráveis. No caso de escolas que já detenham de transporte escolar como a instituição

privada inquirida, é necessário além do incentivo no uso destes, proporcionar deslocações com o menor tempo/ distância possível no percurso até a instituição.

Em relação aos conhecimentos sobre poupança de água, incluindo medidas existentes nas respetivas instituições, através do inquérito por questionário, a maioria dos respondentes da instituição pública indica não existirem estas medidas na instituição, enquanto na instituição privada, a maioria dos alunos não sabe se de facto estas existem. No grupo dos respondentes que referem a sua existência, a maioria identifica a presença de temporizadores nas torneiras e o aproveitamento da água da chuva como medidas de poupança de água existentes nas duas instituições, subsistindo a dúvida de facto existem estas medidas. As visões e perceções destes sobre as soluções de poupança de água a nível do país, são muito semelhantes em ambas instituições e entre os vários grupos (professores e alunos), e estão relacionadas principalmente com o uso consciente/ adequado, aproveitamento, reaproveitamento e reciclagem da água, e na instalação de instrumentos para poupança da água.

No referente aos conhecimentos que os respondentes do inquérito por questionário detêm em relação à eficiência energética e medidas existentes neste sentido nas respetivas instituições, a maior parte dos alunos da instituição pública indica não existirem estas medidas, porém, a maioria dos professores desta instituição e a maior parte dos alunos da instituição privada referem existirem estas medidas nas respetivas instituições. Verificam-se coerências de respostas no grupo de professores e alunos que referem a existência das medidas, destacando maioritariamente o uso consciente/ adequado de lâmpadas, o uso de lâmpadas de presença, os alunos da instituição privada acrescentam a estas o uso de lâmpadas LED. Porém, subsiste a dúvida se de facto existem estas medidas nas instituições. As respostas sobre soluções de eficiência energética no país são muito semelhantes nas duas instituições e entre os vários grupos (professores e alunos), e estão associadas principalmente ao uso consciente/ adequado de energia e na escolha de equipamentos energéticos eficientes.

Quanto à separação de resíduos, a maior parte dos respondentes do inquérito por questionário não reconhece a sua existência em ambas instituições. Para os que referem a sua existência igualmente em ambas instituições, o papel e plástico são apontados como os resíduos onde se verifica maior separação, subsistindo a dúvida igualmente sobre a efetiva prática de separação nas instituições.

Quanto ao destino final dos resíduos, a maior parte dos respondentes dos inquéritos por questionário da instituição pública, afirma ter conhecimento; na instituição privada apenas alguns alunos respondem ter conhecimento identificando os aterros sanitários, as lixeiras e a

queima de resíduos a céu aberto como o destino mais comum dos resíduos no país. É de realçar que para alguns respondentes de ambas as instituições, a queima de resíduos a céu aberto é considerada uma solução sustentável para o seu destino final.

Nas visões dos Atores-Chave, e no referente à gestão de resíduos, os respondentes indicam tratar-se de um setor novo e que apesar de registar alguns avanços, ainda carece de muitas melhorias, e identificam o destino final como o principal problema nesta área; referem ainda que as “lixeiros controladas” a céu aberto são o destino mais comum para os resíduos do país. Adicionalmente, identificam a necessidade da descentralização das políticas existentes, permitindo que as entidades deste setor tenham maior autonomia na realização das suas funções, sendo para isso necessário uma concorrência saudável entre as principais operadoras de resíduos.

As práticas de poupança de água, eficiência energética e de gestão de resíduos, são extremamente importantes para o alcance do desenvolvimento sustentável, cumprimento da Agenda 2030 e dos 17ODS. Estas práticas, além de serem aplicadas nas instituições de ensino, devem também ser divulgadas informações relacionadas a estas na comunidade de forma a gerar conhecimento e práticas adequadas no dia-a-dia dos cidadãos.

O grupo de professores da instituição pública, é o que mais ouviu falar em desenvolvimento sustentável, enquanto mais de metade dos alunos da instituição pública e privada desconhece o termo e/ ou tema. Para aqueles que o conhecem, associam principalmente o conceito à satisfação de necessidades presentes e futuras, ao crescimento económico em simultâneo ou em separado com o crescimento ambiental, à preocupação com o ambiente e ao desenvolvimento de bens e serviços.

Nas visões dos Atores-Chave o desenvolvimento sustentável é um instrumento com capacidade para a mobilização, instrução e educação, com o objetivo de criar estratégias de combate aos principais problemas que o país enfrenta, como a pobreza, a fome, a falta de saneamento básico, de saúde, de qualidade de vida, de paz, entre outros. Por outro lado, existe outra visão distinta caracterizada pela resolução prioritária destes problemas, e só assim ser possível ir de encontro aos padrões do desenvolvimento sustentável; porém, é afirmado ser imprescindível como guia para se olhar para a realidade específica do país, de forma a identificar o estado atual e estabelecer prioridades e rotas práticas e exequíveis de acordo com os meios disponíveis.

A cultura é das dimensões ambientais sem muita referência por parte de todos os respondentes no âmbito do desenvolvimento sustentável, porém, através das questões

direcionadas a esta em ambos os inquéritos (por questionário e por entrevista), é possível recolher algumas perceções e visões importantes. Os respondentes do inquérito por questionário (professores e alunos) apresentam noções muito semelhantes do conceito de cultura, referindo que este engloba a identidade dos povos de acordo com a região, hábitos, costumes, valores, tradições, arte, conhecimento, crenças, passando estes de geração a geração.

A maioria dos professores e alunos da instituição pública, e cerca de metade dos alunos da instituição privada, acreditam que a cultura pode ser um instrumento de contribuição para o desenvolvimento sustentável, em especial, através da adoção de hábitos, costumes e comportamentos adequados aos padrões de sustentabilidade, referindo também a importância do conhecimento.

Os Atores-Chave têm a mesma visão em relação aos anteriores, e acreditam que esta contribuição é feita através da EDS, onde a cultura e a educação se designam como elementos parceiros para o sucesso do ensino e aprendizagem em Angola, reforçando que não é possível educar sem conhecer a cultura. Adicionalmente, afirmam que a educação deve procurar adaptar-se à cultura através de valências positivas que devem constar no plano curricular; é também dever da educação introduzir as pessoas no percurso académico de acordo com as necessidades de aprendizagem, de forma a gerar um sentimento de inclusão e automaticamente desencadear a motivação na aprendizagem; a valorização de uma cultura, faz com que as pessoas dentro desta se sintam valorizadas e acima de tudo incluídas.

A nível da educação formal (nas escolas) e do tema ambiente, os professores e alunos inquiridos, referem que os temas mais abordados estão relacionados com a educação ambiental e as alterações climáticas, na maior parte das vezes integradas nas disciplinas de geografia e geologia.

A educação na perspetiva e visão dos Atores-Chave, é a principal barreira/ dificuldade no alcance ao desenvolvimento sustentável, devido à falta de informação e conhecimento de temáticas do âmbito ambiental, referindo a importância da inserção do tema sustentabilidade nas decisões políticas, como tendo um papel fulcral para a formalização e alinhamento de políticas e regulamentações governamentais.

A EDS separou visões dos Atores-Chave, entre ser inexistente e existir de forma muito superficial no sistema de ensino do país, por meio de projetos denominados como “tímidos”, e muitas vezes não referem concretamente a presença da sustentabilidade. Adicionalmente, destacam a importância da transversalidade da EDS para todas as áreas do conhecimento.

No referente a preferências de temas para abordagem curricular, verifica-se pouca semelhança entre os respondentes dos inquéritos por entrevista e por questionário. Os professores e alunos (inquérito por questionário) referem maioritariamente temas relacionados com a gestão de resíduos, gestão de recursos (água, energia, minerais, entre outros), a desertificação, o desenvolvimento sustentável e os ODS, e a preservação do ambiente; os Atores-Chave (inquérito por entrevista) referem a importância de incluir nos currículos temas relacionados com a gestão de resíduos, gestão da água, paz, violência e cidadania, educação moral, agricultura, pobreza, educação ambiental, política e finanças, saneamento básico, conservação do meio ambiente e biodiversidade; defendem também que todos temas são importantes e que devem ser abordados com o mesmo grau de importância.

Na perspetiva e visão dos Atores-Chave, as atividades extracurriculares no âmbito do ambiente/ desenvolvimento sustentável muitas vezes não estão de acordo com o que é ensinado/ aprendido em salas de aulas, não são suficientes em quantidade e em tempo de realização, e nem sempre são gratuitas, limitando assim a participação dos estudantes. Quase metade dos professores e alunos do 2º ciclo do ensino secundário já participaram em atividades extracurriculares na instituição pública, enquanto na instituição privada apenas 1/3 dos alunos participou neste tipo de atividades. As atividades identificadas são semelhantes entre as 2 instituições, e normalmente incluem plantio de árvores, limpeza, recolha de resíduos e reciclagem. Quando questionados acerca de preferências de atividades para participação enquanto alunos/ professores na instituição, a maioria do respondente referiu exatamente atividades que já participou; apenas alguns identificaram novas atividades como ações/ campanhas de sensibilização ambiental. Fora do âmbito escolar, a participação em atividades é muito mais reduzida.

Em relação a contribuições a nível individual para o desenvolvimento sustentável, os professores e alunos das instituições pública e privada inquiridas por questionário, referem poder contribuir com ações como o plantio de plantas/ árvores, incluindo campanhas de arborização, consciencialização e sensibilização, o uso de recursos naturais de forma racional/ adequada, a gestão adequada da água, dos resíduos e da eficiência energética, evitar poluir o ambiente, entre outras. Incluem também ações que não podem ser executadas de forma autónoma (individual), mas sim por outras entidades (e.g., empresas) como utilização de aterros sanitários como destino final de resíduos. Esta visão revela um desconhecimento acerca da gestão de resíduos, nomeadamente a utilização de aterros sanitários, quando esta gestão cabe

aos organismos governamentais, e não a uma contribuição individual para o desenvolvimento sustentável.

Os Atores-Chave reconhecem o desenvolvimento sustentável como um instrumento com a capacidade de educar através da consciencialização e sensibilização, influenciando as ações diárias das comunidades a nível ambiental, económico social e cultural.

O conceito de desenvolvimento sustentável é mais conhecido em relação a Agenda 2030 e os 17ODS por professores e alunos do 2º ciclo do ensino secundário. O grupo dos alunos de ambas instituições (pública e privada) corresponde ao que refere ter menos conhecimento à respeito deste.

A Agenda 2030 é associada maioritariamente à diminuição de CO₂, e ao desenvolvimento sustentável (no geral), a pequenas e grandes ações (também sem muitas especificações), à pobreza, desigualdade, vulnerabilidade, exclusão e violência, à EDS no ensino formal e também como um instrumento para cumprimento dos 17ODS. A maioria das respostas obtidas são coincidentes com o texto introdutório do inquérito por questionário, persistindo a dúvida sobre a influência deste nas respostas obtidas. O grupo dos alunos de ambas instituições (pública e privada) corresponde novamente ao que refere ter menos conhecimento à respeito desta.

Em relação às perguntas relativas aos 17ODS, as respostas são apresentadas de forma aleatória e não coerente; todos os professores e alunos referem a vulnerabilidade, a desigualdade, exclusão e violência; por sua vez os alunos de ambas instituições (pública e privada) referem a pobreza e a preservação do ambiente. O ODS4 foi o único citado concretamente como “Educação de Qualidade” por um número reduzido de alunos, mas também coincidente com o texto do inquérito, persistindo a dúvida de igual forma sobre a influência deste nas respostas obtidas. O grupo dos alunos de ambas instituições (pública e privada) corresponde novamente ao que refere ter menos conhecimento à respeito destes.

É importante realçar que não passou despercebida a visão da maioria dos Atores-Chave, de que Angola tenha reconhecimento internacional como um país de referência no âmbito da educação; porém, existe ainda um longo caminho a percorrer, com inúmeros esforços a serem realizados para que o ODS4 seja uma realidade no país. A educação é reconhecida por estes como o pilar mais forte e a chave para o desenvolvimento de qualquer sociedade, implica ser “muito mais do que ir apenas à escola, é saber comportar-se em sociedade, ter ética e valores que são necessários e transversais a todos os ambientes da sociedade” (4a).

Os Atores-Chave salientam também a necessidade da gratuidade do ensino geral em Angola, com extensão até ao 2º ciclo do ensino secundário, argumentando que a maior parte das famílias do país são consideradas pobres.

Em relação à EDS, foi evidenciada pelos Atores-Chave a necessidade de se olhar especialmente para os planos curriculares, elementos guia do ensino formal e inserir temáticas versadas ao desenvolvimento sustentável para que todos desde a infância possam estar familiarizados com esta forma de desenvolvimento e todas as suas variantes, para que assim, como futuros adultos e decisores possam dar o seu contributo ao país de acordo com os padrões do desenvolvimento sustentável. A EDS não pode ser limitada ao contexto escolar, deve ser abrangente e incluir o seio familiar e a comunidade em geral, para que se possam eliminar as divergências e contradições que possam existir de conhecimentos, hábitos e costumes entre o lar, a escola e a comunidade.

A falta da inclusão da sustentabilidade na política constitui-se um problema na sociedade angolana, característica reconhecida pelos Atores-Chave, e apontada como sendo refletida e visível muitas vezes nas escolhas de quem governa o país, inclui também os documentos legais em vigor, que mesmo quando adequados não conferem implementação pelos problemas afetos à monitorização ou até a sua inexistência; “é muito importante que todas as pessoas com competências e com algum poder intelectual, lhes seja dada a liberdade e a possibilidade de fazer a diferença, para que cada um na sua área possa desenvolver algum esforço que em conjunto ajude a mudar este tipo de tendência” (3b) – no referente a divergência entre o legislado e a realidade do modelo de vida praticado no país.

Através da EDS no ensino formal, como integrante do ODS4- Educação de Qualidade, é possível futuramente enquadrar pessoas em cargos decisores com uma visão vasta sobre o desenvolvimento sustentável e as suas dimensões (ambiente, economia, sociedade e cultura), e assim alinhar a realidade local com um modelo de vida cada vez mais sustentável.

Esta concretização requer parcerias entre diferentes entidades, instituições e a própria comunidade, onde o fluxo de informação se revela indispensável para a construção do conhecimento e melhor definição e inclusão de políticas, regulamentos e projetos adequados ao longo deste percurso. Porém, verifica-se uma disparidade nas perceções e visões entre Atores-Chave na qualidade de detentores ou solicitadores de informação, em que os primeiros demonstram total disponibilidade para participação em projetos e parcerias com instituições de ensino e outras organizações, através dos contactos expostos nos sites oficiais; por sua vez, os solicitadores apresentam uma visão contrária, caracterizando como difícil o acesso à

informação, parcerias e projetos entre estes e as entidades com poder a nível do país, sendo necessário na maior parte das vezes algum tipo de influência ou conhecimento pessoal no seio destas entidades, existindo na atual realidade inúmeras barreiras burocráticas, muitas vezes intransponíveis e que dificultam a transmissão da informação e o crescimento do conhecimento no país.

Por outro lado, apesar de existirem alguns projetos e parcerias evidenciados por alguns Atores-Chave representantes de entidades com poder decisivo no país, estas organizações também enfrentam dificuldades na execução das suas atividades, devido à falta de sensibilidade da própria população nas suas atitudes diárias, a falta de sustentabilidade das empresas, a falta de articulação entre os diferentes órgãos no âmbito das suas ações, os conflitos existentes entre as diferentes organizações por diferenças regionais e pela falta de acompanhamento/monitorizações existentes entre órgãos decisores para implementação de políticas de melhorias.

Neste processo é essencial o sentimento de solidariedade entre o Governo e a comunidade no geral, para que todos possam contribuir neste longo percurso da realidade da Agenda 2030 com base nos 17ODS onde o conhecimento é a chave necessária para que cada um compreenda o seu papel neste longo percurso do desenvolvimento sustentável.

Capítulo VI – Análise Crítica

1. Estaremos todos a contribuir para a Agenda 2030 e os 17ODS?

A Agenda 2030 funciona como um guia para definir as prioridades e aspirações do desenvolvimento sustentável em todo o mundo para 2030; é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (17ODS), com metas extremamente “ambiciosas”. Fundamenta-se numa colaboração conjunta entre países e povos de todo o mundo, onde cada cidadão individualmente tem o seu papel no percurso para o cumprimento destes objetivos, sendo necessário em primeiro lugar que todos tenham conhecimento sobre a sua existência, âmbito e importância.

A UNESCO (2017, p.6) afirma o seguinte:

“Para os objetivos serem alcançados, todos precisam fazer a sua parte: Governos, setor privado, sociedade civil e todos os seres humanos em todo o mundo. Espera-se que os Governos assumam a responsabilidade e estabeleçam marcos, políticas e medidas nacionais para a implementação da Agenda 2030.”

A questão é, será que todos já ouviram falar da Agenda 2030 e dos 17ODS? Com base nas recolhas de perceções e visões de 250 respondentes de inquéritos por questionário, é possível inferir que a resposta é negativa. De facto, no âmbito dos inquéritos por questionário realizados às instituições públicas e privadas na cidade do Lubango, província da Huíla em Angola, a maioria dos professores e alunos do 2º ciclo do ensino secundário refere nunca ter ouvido falar a respeito do desenvolvimento sustentável, da Agenda 2030 e dos 17ODS.

Esta maioria, corresponde a 53,6% de respondentes que nunca ouviram falar em desenvolvimento sustentável, 90% na Agenda 2030 e 78,0% nos 17ODS, como se verifica na Figura 146.

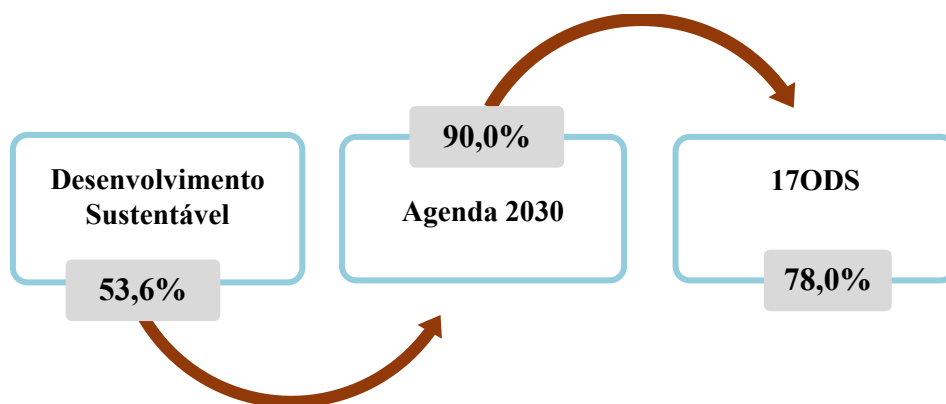


Figura 146- Respondentes do inquérito por questionário que não têm conhecimento sobre os conceitos de desenvolvimento sustentável, Agenda 2030 e 17ODS.

Assim, é de esperar que da mesma forma muitas outras pessoas também desconheçam estes conceitos, especialmente no seio daqueles que carecem de meios de acesso à informação, ou os que não se encontram inseridos diretamente em áreas de estudo ligadas ao ambiente, incluindo os decisores políticos.

Se cada cidadão do mundo tem um papel fulcral neste processo, é necessário que também o coletivo (Governos, setor privado, sociedade civil e todo o ser humano do mundo) esteja consciente deste fato, que detenha conhecimentos, recursos/meios e habilidades para agir e contribuir em conformidade para o cumprimento dos 17ODS da Agenda 2030, onde se revela ser cada vez mais necessário seguir o percurso da contextualização apresentado na Figura 147.

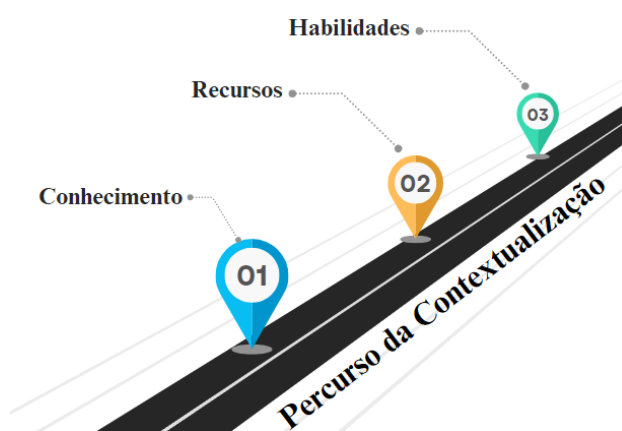


Figura 147- Percurso para a contextualização da Agenda 2030.

O percurso representado na figura acima, exige a aplicação de ferramentas essenciais para o sucesso da Agenda 2030, e podem servir de auxílio para o encontro de respostas adequadas a perguntas para a contextualização dos problemas e das suas respetivas soluções, da seguinte forma:

- Conhecimento: O que é? Qual a problemática? Quais as alternativas de resolução?
- Recursos/ meios: Quais os recursos/ meios necessários? Quais os disponíveis?
- Habilidades: Quais as habilidades necessárias de acordo com os meios disponíveis necessários?

O percurso da contextualização é de contexto infinito, em que as perguntas podem ser repetidas quantas vezes forem necessárias, para assim permitir a caracterização das situações e possíveis soluções face a uma determinada problemática, enquadrando as várias ramificações existentes e/ou possíveis em uma determinada realidade.

A divulgação da informação pode e deve transformar-se em conhecimento. O processo de construção do conhecimento pode ser adquirido através da divulgação de todos os meios de comunicação – oficiais, meios de comunicação como televisão, rádio, jornais, entre outros,

através de palestras, campanhas de consciencialização e sensibilização, da educação formal e não formal, exposição de cartazes, entre outros - de forma que, através da aprendizagem e da experiência, os conceitos possam ser interiorizados e aplicados, tendo especial atenção para com as pessoas mais desfavorecidas e de baixa escolaridade.

Os recursos/ meios são determinantes para a ação individual e para a ação coletiva. É necessário munir as pessoas com meios para poder seguir os padrões exigidos pelo desenvolvimento sustentável, e pelos 17ODS da Agenda 2030 contextualizados.

As habilidades são adquiridas através da qualidade de informações divulgadas pelos meios acima mencionados, em especial a nível da educação formal, que é um setor comum na escolaridade obrigatória, onde por norma são adquiridos a maior parte dos conhecimentos e habilidades nas sociedades. É importante não esquecer a população não incluída na educação formal, onde estas habilidades podem ser adquiridas na comunidade onde se encontram inseridas.

O dimensionamento dos 17ODS e das suas metas poderá ser considerado como um fator limitante com influência no cumprimento da realidade da Agenda 2030. Nem todas as metas são alcançáveis, mesmo até para os países mais desenvolvidos. Um exemplo específico é o caso do ODS1-Eradicação da pobreza, que ilustra a elevada ambição do seu cumprimento. Erradicar significa aniquilar, eliminar, entre outros conceitos; este ODS pressupõe que até ao ano de 2030 o mundo irá erradicar a pobreza, em todas as suas formas, em especial a pobreza extrema para todas as pessoas e em todos os lugares. A questão é, será que é exequível? E a resposta é negativa, por muito que se pretenda, a pobreza no mundo “não vai acabar”, não com o cenário, a tecnologia e a organização social dos tempos de hoje, e muito menos no limite de 6 anos (ano de 2030).

Com isto, dizer que, o primeiro passo para as pessoas agirem é possuírem um sentimento de esperança e acreditarem que realmente existem possibilidades, por mínimas que estas sejam, de que as suas ações culminarão nos objetivos a que se propõem. Para tal, as metas prioritárias ou limitadores dessas ações não devem ser comuns a todos os países, mas aplicadas caso a caso, de acordo com as características, cultura, contexto social e meios disponíveis para a sua execução. Isto significa que ao “olhar” para a Agenda 2030 e os 17ODS num cenário geral, todos os países devem sentir-se enquadrados e acreditarem que as suas metas são alcançáveis de acordo com os seus limitadores específicos e prioritários. O sentido de cumprimento das metas e objetivos de cada país ou até pessoa individual, é o combustível para a continuidade no

percurso, e só acontece se estes forem concretizáveis, valorizando e reconhecendo cada passo nesta direção.

De acordo com Tristão (2012, p.221), na sociedade, os modos de vida de países ou comunidades que não se enquadram dentro da lógica linear de tempo/espço, local/ global de acordo com os países do “Primeiro Mundo”, estes são classificados como “inferiores, atrasados ou residuais”. Adiciona também, que não podemos esquecer que a originalidade da era planetária que estamos a viver, propõe um “tempo-espço planetarizado complexo no qual todas as sociedades arrastadas num mesmo tempo, vivem tempos diferentes – tempo arcaico, tempo rural, tempo industrial, tempo pós-industrial” (Morin²², 2000).

Para a realidade da Agenda 2030 em Angola, poderá não ser concretizável exigir as mesmas metas de países com circunstâncias diferentes, em especial os mais desenvolvidos, pois a realidade dos países menos desenvolvidos é muito distinta.

Os Governos dos países do mundo, desempenham um papel muito importante no cumprimento da Agenda 2030, através da aplicação de políticas em todos os setores, educação, saúde, saneamento básico, economia, cultura, entre outros, e a sua inter-relação. É importante reforçar que sem o compromisso público, não é possível gerar uma sociedade sustentável.

Angola neste sentido, conta com a Estratégia Nacional de Transição Suave (ENTS), apoiada pelo sistema das Nações Unidas (ONU) em cooperação com parceiros de várias frentes, e também com o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) 2023-2027, com implementação de estratégias assumidas na Estratégia de Longo Prazo (ELP) “Angola 2050”, com abrangência nacional, setorial e provincial e também alinhada com os compromissos internacionais, servindo de âncora para apoio do Governo de Angola na promoção do trabalho setorial dos 17ODS da Agenda 2030 (PDN, 2018, p. 10; United Nations, 2021a; United Nations, 2021b).

Apesar de se verificar avanços neste sentido, estabelecidas no primeiro Relatório Nacional Voluntário (RNV) que o país apresenta, no âmbito do seu compromisso com a Agenda 2030 e os 17ODS, e alinhado com as estratégias e planos referidos anteriormente, ainda persistem muitos problemas graves na sociedade angolana que afetam a qualidade de vida das populações, influenciando diretamente o eventual cumprimento dos 17ODS da Agenda 2030. É necessário reformular e alinhar as políticas, planos e estratégias no contexto real do país para o curto prazo, por forma a haver maior nível de monitorização dos indicadores, criando

²² Morin, E. & Kern, A. B. (2000). Terra-Pátria. Porto Alegre: Sulina.

automaticamente um espaço de melhoria contínua, e situando estes instrumentos cada vez mais próximos das necessidades da realidade do país e da meta 2030.

2. Fatores-Chave para o sucesso do ODS4-Educação de Qualidade da Agenda 2030

No âmbito da Agenda 2030, o ODS4 engloba várias metas para que a Educação de Qualidade seja uma realidade em Angola e no “mundo”. Embora todos os 17ODS da Agenda 2030 sejam interdependentes e fundamentais para o desenvolvimento sustentável, para cada um dos 17ODS, existe menor ou maior influência por parte dos restantes objetivos, e que poderá definir o seu sucesso ou parte deste de acordo com a realidade de cada país.

Com o auxílio do percurso da contextualização através das ferramentas- conhecimentos, recursos/meios e habilidades (Figura 147) - e com base nas observações, análises e reflexões realizadas em Angola, nas províncias de Luanda e da Huíla no âmbito da realização presencial dos inquéritos por questionários e por entrevista, é possível constatar e analisar quais dos 17ODS são determinantes para o sucesso do ODS4 no contexto angolano.

A Figura 148 traduz o resultado desta análise e reflexão, onde a erradicação da pobreza, a erradicação da fome, a saúde de qualidade, o acesso a água potável e ao saneamento básico, e às parcerias para a implementação de projetos, ODS1, ODS2, ODS3, ODS6 e ODS17 respetivamente, constituem-se os Fatores-Chave para o sucesso e cumprimento do ODS4 Educação de Qualidade em Angola.



Figura 148- Fatores-Chave para o sucesso do ODS4- Educação de Qualidade em Angola.

O caminho para o sucesso do ODS4 em Angola, é diretamente proporcional ao sucesso dos 5 ODS (Fatores-Chave) representados na figura acima, todos eles interligados, e que o comprometem desde a sua base, o acesso à educação no país.

Não se pode esperar que as pessoas consideradas pobres, passem fome, não tenham saúde, nem acesso a água potável e ao saneamento básico, e não se constituam parcerias para suprir estas necessidades, priorizem à educação. Estas necessidades são as mais básicas e necessárias para a sobrevivência de todas as pessoas.

As disparidades económicas e sociais da população angolana, são abismais, “os ricos estão cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres” (afirmação muito usada pelos populares em Angola); o Inquérito de Bem-Estar à População (IBEP) fornecidos em 2010 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), contrasta esta realidade de aumento de desigualdades entre pobres e ricos no país, em que os 20,0% dos mais ricos arrecadam 59,0% das receitas e realizam 49,0% das despesas, e 20,0% dos mais pobres arrecadam apenas 3,0% das receitas e realizam 5,0% das despesas no país, enfatizando este quadro, muito conhecido pelos angolanos, em que as despesas são superiores ao valor do rendimento (de Oliveira, 2012, p. 34).

Sendo o índice de pobreza monetária em Angola de 40,6%, por cada 10 angolanos 4 estão abaixo da linha de pobreza, a taxa de incidência da pobreza multidimensional é de 54%, por cada 10 pessoas 5 são multidimensionalmente pobres, e a taxa de intensidade de 48,9%, o que significa que os pobres no país sofrem em média cerca de metade das privações dos indicadores das dimensões educação, saúde, qualidade de vida e emprego do IPM-A.

As oportunidades no país não são as mesmas devido às extremas diferenças que se verificam nas condições de vida da população, muitas das vezes condições desumanas. O ODS1 denominado como ‘Erradicação da Pobreza’ e o ODS2 “Erradicação da Fome” estão relacionados diretamente, sendo a fome uma manifestação de pobreza. O ODS1 e o ODS2 em conjunto, constituem os problemas mais notórios no país na atualidade, e foi evidente no percurso de realização da presente dissertação em Angola, na terceira província mais pobre multidimensionalmente do país (Huíla), cidade do Lubango, como se verifica na Figura 149 e Figura 150. As duas situações registadas envolvem o grupo etário mais pobre multidimensionalmente no país, onde 6 em cada 10 crianças são consideradas multidimensionalmente pobres.



Figura 149- Rapariga (10 anos de idade) com o seu irmão mais novo (2 anos de idade), na entrada principal da instituição privada na cidade do Lubango, província da Huíla (21/10/2021).

Na figura acima, constam 2 menores na entrada principal da instituição privada, em que a rapariga de 10 anos (em idade escolar) faz parte do grupo etário em idade escolar, porém, fora do sistema de educação formal; cuidava do seu irmão mais novo pedindo ajuda com bens e alimentos, enquanto os dois esperavam desesperadamente a mãe doente no hospital público nas imediações.



Figura 150- Rapaz (7 anos de idade), no recinto do parque de estacionamento onde foi realizado um dos inquéritos por entrevista na cidade do Lubango, província da Huíla (20/10/2021).

O momento apresentado na figura acima, foi registado antes da chegada ao local de um dos respondentes do questionário por entrevista, onde o menor, igualmente em idade escolar, alega estar fora do sistema de educação formal devido à falta de sapatos, e se aproximou para pedir alimento.

Estas situações demonstram claramente que as oportunidades de acesso à educação não são as mesmas, o ensino primário (1ª à 6ª classe) por si só gratuito não garante o acesso à

educação; é fundamental ir muito mais além da extensão da gratuidade da educação ao nível do ensino secundário ou de qualquer outro nível, é preciso criar as condições necessárias para que as crianças e os jovens possam realmente ter acesso à educação no país, e isto é garantir alimentação, saúde, água potável, saneamento básico, qualidade de vida, entre outras necessidades.

Em Angola, as crianças são “obrigadas a vestirem” responsabilidades de adultos por influência ou não de outrem, que muitas das vezes são os próprios pais, para irem às ruas a procura de sustento diário. Como julgar uma mãe zungueira²³ que prefere enviar os seus filhos à rua para praticar o comércio ambulante em vez de mandá-los para a escola, se eles vivem na esperança de conseguir o sustento de hoje, e o amanhã torna-se um problema do futuro? Como esperar que as crianças que muitas vezes vivem como adultos, devido a inúmeras preocupações (comida, roupa, vestuário, saúde, família, entre outros) compareçam na escola? Estas ações constituem-se como prioritárias para a garantia da sobrevivência de mais um dia, e muitas das vezes se traduzem em apenas uma única refeição.

Para estas pessoas, extremamente carenciadas, a noção de futuro pode ser o próprio dia, e a meta conseguir uma refeição; para estas pessoas 2030 é um futuro impossível de conceber.

Em relação ao ODS2, é necessário garantir alimentação de qualidade, nutritiva e suficiente para as populações vulneráveis, dentro e fora do contexto escolar, para que a fome não seja um fator limitante para o acesso e permanência dos alunos na educação formal, mas que seja motivo de incentivo para garantir o alimento necessário para o seu dia-a-dia. São necessárias ações emergentes para a disponibilização da merenda escolar como um direito nas instituições públicas e um dever do Governo do país, influenciando consequentemente na produtividade e nível de aproveitamento escolar dos alunos.

A alimentação constitui uma das necessidades humanas mais básicas; é necessário que seja assegurada com qualidade uma vez que pode originar outros problemas que colocam em risco a sobrevivência das pessoas. De acordo com o Relatório Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Alimentação (Amnesty Internacional, 2021, p.10):

“O direito à alimentação é o direito ao acesso regular, permanente e sem restrições, quer diretamente, quer mediante pagamento, a uma alimentação quantitativa e qualitativamente adequada e suficiente, que corresponda às tradições culturais do povo a que o consumidor pertence, que assegure uma vida gratificante e condigna, isenta de medo, quer física, quer mentalmente, e individual e coletivamente”.

²³ Palavra de origem na língua nacional angolana Kimbundu, resulta da forma verbal “kuzunga” que significa circular, rodear, rodar (Embaixada da República de Angola nos Estados Unidos da América).

A fome por sua vez está relacionada com o ODS3 referente a saúde, onde as dificuldades de acesso a uma alimentação de qualidade, nutritiva e suficiente, comprometem a saúde das pessoas, tornando-as também mais vulneráveis a contrair doenças e infeções, principalmente relacionadas com a fome e a má nutrição (um dos indicadores da dimensão saúde do IPM-A), agravando-se no seio da população pela ausência de condições e meios necessários de acesso a medicamentos ou serviços médicos adequados.

É necessário que as instituições de ensino prestem apoio direto de serviços básicos e essenciais de saúde e medicamentos, de preferência na própria escola, de forma a aliviar a alta demanda existente no sistema nacional de saúde e de certa forma priorizar a saúde a nível da educação, para que a falta desta não seja limitante no acesso e permanência dos alunos nas escolas.

O ODS6, referente a água potável e ao saneamento básico, apresenta influência direta na saúde das pessoas e constitui-se como fator limitante ao acesso e permanência dos alunos nas instituições de ensino, em maior proporção para as raparigas no âmbito do saneamento básico, que devido as necessidades fisiológicas adicionais, se revela indispensável. De um modo geral apenas 32,0% dos agregados familiares em Angola, possuem instalações apropriadas e não compartilhadas de acordo com o relatório do IPM-A. Garantir acesso a água potável e ao saneamento básico nas instituições de ensino é garantir o bem-estar dos alunos em ambiente escolar, sendo que muitos destes não dispõem sequer destas condições nas suas próprias habitações, funcionando igualmente como um motivador para acesso e permanência dos alunos nas instituições de ensino.

Por último, não se faz uma sociedade com uma única pessoa, e o sucesso de uma sociedade começa quando independentemente dos meios usados, o caminho é percorrido em conjunto, e para progressos significativos na mesma direção; com isto, dizer que, por muito que existam pessoas individuais que muitas das vezes se sensibilizam com várias situações de vulnerabilidade nas sociedades, e até contribuem com ações para aliviar certos problemas das pessoas mais vulneráveis, estes atos são muito necessários, mas infelizmente são insuficientes, resolvem o problema do individual e não resolvem o problema do coletivo.

É necessária uma colaboração conjunta em massa e inclusiva para a resolução de problemas comuns que o país enfrenta, desde a base até ao topo, onde o topo, o Governo, determina a maior parte do sucesso neste percurso através das políticas implementadas e os meios disponibilizados para o seu cumprimento. Assim, o ODS17 caracterizado pelas parcerias

para implementação dos restantes ODS, é imprescindível neste processo onde as ações conjuntas determinam o “sucesso integral” de cada um dos ODS17 num país.

3. Fatores-Chave para o sucesso da Educação para o Desenvolvimento Sustentável em Angola

Consideram-se como Fatores-Chave para o sucesso da EDS no contexto do sistema de ensino angolano (diretamente relacionado com o ODS4- Educação de Qualidade), os órgãos do Governo, os currículos, os professores, os alunos e a monitorização do processo de educação, por serem influenciadores diretos no ensino e na aprendizagem da educação formal (Figura 151).

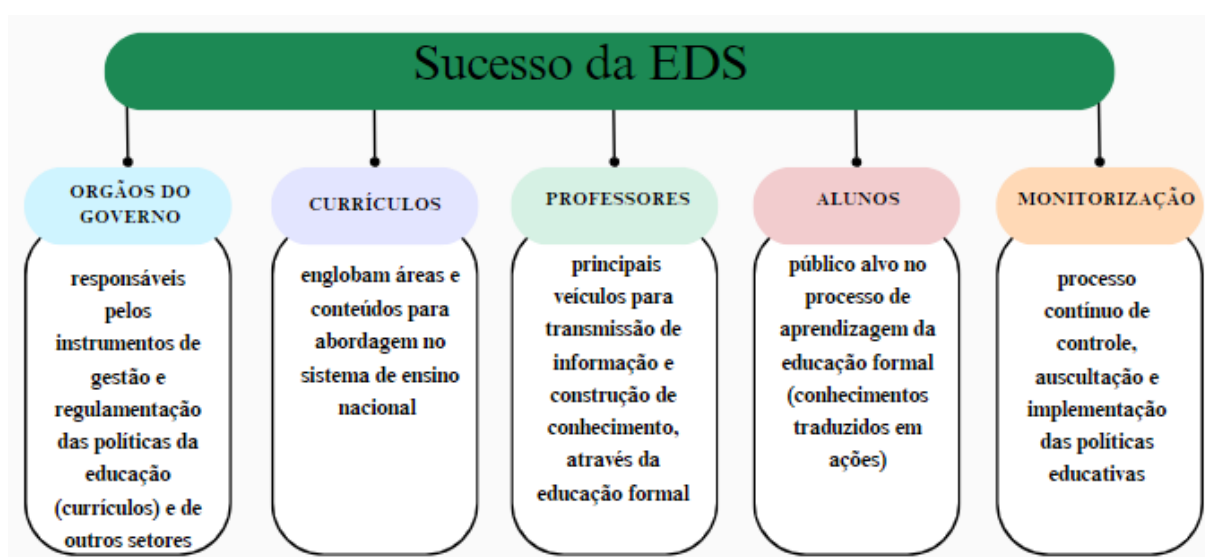


Figura 151- Fatores-Chave para o sucesso da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

Os órgãos do Governo são entidades de condução da política geral do país, e é através das suas funções políticas, legislativas e administrativas, que podem ser criados instrumentos e guias para a gestão e regulamentação de conceções e princípios que incluam a EDS no sistema de educação formal, em especial, através dos currículos e de outros recursos educativos – guias e programas pedagógicos, manuais escolares, meios técnicos e tecnológicos de ensino, bibliotecas, material cultural, auditórios, salas especializadas, entre outros - (artigo 97º do capítulo V, Lei nº 32/20).

Através das visões e perceções de professores e alunos do 2º ciclo do ensino secundário (10ª à 12ª classe), parte do ensino geral, no âmbito dos inquéritos por questionário realizados na presente dissertação, constata-se que a maioria dos respondentes nunca ouviu falar do conceito de desenvolvimento sustentável (53,6%) da Agenda 2030 (90,0%) e dos 17ODS (78,0%); porém, dispõem de alguns conhecimentos em relação a algumas temáticas a nível

ambiental e do desenvolvimento sustentável, sobretudo quando se trata de alterações climáticas, mas ainda assim não tão revigorados pela maioria.

Estes resultados, podem ser corroborados pela análise exaustiva dos currículos realizada por Neto (2019, p.21 & p.38-39), aos manuais em vigor no ano de 2018 para o ensino primário, nível inferior ao secundário, mas parte do ensino geral, no âmbito da inclusão dos Objetivos de Aprendizagem do Desenvolvimento Sustentável (OADS) na EDS, determinou um baixo grau de inclusão dos ODS nos currículos do ensino primário por classes (1ª à 4ª classe).

A classificação realizada por Neto (**Anexo III**), baseou-se em uma escala de cinco graus (completo, semi-completo, satisfatório, incompleto e nulo), atribuídos com base nos documentos orientadores disponibilizados pela UNESCO mediante os OADS no âmbito de cada um dos 17ODS (Neto, 2019, p.29). No estudo de Neto (2019), o mínimo grau atribuído foi de 1, nulo (“não são referidos quaisquer aspetos da EDS segundo OADS dos documentos orientadores da UNESCO”), e o máximo de 3,5, entre satisfatório e semi-completo (são referidos alguns aspetos da EDS, embora com abordagem superficial e de forma dispersa, não inclusiva e não holística).

Com base neste estudo, foi atribuído o grau de inclusão de 1,5 ao ODS4, e aos seus possíveis Fatores-Chave (Figura 148) as atribuições foram: 1 para o ODS1- Erradicação da pobreza e ODS17- Parcerias para implementação dos ODS; 2 para o ODS2- Erradicação da fome; 3 para o ODS6- Água potável e saneamento; e 3,5 para o ODS4- Saúde de qualidade (Neto, 2019, p.38-39).

Neto (2019, p.39) acrescenta que “de acordo com os documentos selecionados para análise, não se denotou um tratamento inclusivo e coerente da EDS em relação às suas temáticas e nos OADS; apenas 2 vezes é referido os termos desenvolvimento sustentável nos currículos do ensino primário, em temas relacionados com a reciclagem e em uma abordagem de incentivo para o cuidado do ambiente, porém ainda assim não consta o seu conceito. Apesar deste estudo não se ter estendido para a totalidade do ensino geral, demonstra que, a fragilidade em relação à EDS evidenciada pelos alunos e professores do 2º ciclo e pelas visões e perceções dos Atores-Chave, no âmbito da presente dissertação, provém de níveis de ensino inferiores, e poderá ser representativa da debilidade identificada ao nível do ensino geral angolano (1ª à 12ª classe), pelo pressuposto de o currículo ser de âmbito nacional.

As visões e perceções dos Atores-Chave partilhadas pelo inquérito por entrevista, estão alinhadas com este cenário, designando a EDS como uma componente muito fraca nos currículos do sistema de educação em Angola no geral, e que apesar de se verificar algumas

referências a conceitos relacionados com a temática do ambiente, não se encontra descrito qualquer relacionamento destes com o desenvolvimento sustentável; esta convicção é apurada pelas evidências do inquérito por questionário, em que mais metade dos respondentes (professores e alunos) não têm conhecimento sobre o seu conceito, não sendo possível aferir a proveniência do conhecimento para aqueles que referem deter de algum conhecimento relacionado com o desenvolvimento sustentável.

As atividades extracurriculares também são muito importantes no processo da educação, geralmente são de âmbito mais descontraído e por vezes em contacto com a natureza, como por exemplo a recolha de resíduos, plantio de árvores, entre outras. Através dos resultados dos inquéritos por questionário, é possível constatar que as instituições públicas e privadas dispõem de alguns tipos de atividades relativas ao ambiente e ao desenvolvimento sustentável, contudo, o nível de participação não é muito elevado. Os Atores-Chave do inquérito por entrevista por sua vez, referem que estes tipos de atividades, normalmente são realizadas em pouco tempo, e nem sempre são de carácter gratuito, o que poderá ter influência a nível de conhecimento e de participação.

É necessário enquadrar através da política educativa, as atividades extracurriculares relacionadas com o desenvolvimento sustentável, como parte contribuinte para a avaliação do percurso dos alunos, sendo necessário a disponibilização de tempo suficiente para a sua realização, e que simultaneamente estas possam ter um carácter seletivo desempenhado por professores e alunos, para a escolha das atividades que melhor se adequem às suas preferências e/ou necessidades, despertando maior interesse e responsabilidade nas suas realizações. Adicionalmente, que estas sejam de carácter obrigatório e gratuitas, em especial para os alunos mais vulneráveis economicamente e socialmente.

Por outro lado, é crucial que a EDS seja integrada também fora do contexto escolar, de forma a existir uma ligação direta e perceptível, entre o ensino formal, proveniente do sistema de educação, e o não formal proveniente do seio familiar, cultural e social. A inexistência ou existência em número reduzido de atividades relacionadas com o ambiente e o desenvolvimento sustentável, são os motivos apontados pela maioria dos respondentes dos inquéritos por questionário. Inclusive, a maioria destes nunca participou em atividades do género fora do âmbito escolar.

É assim necessário proceder a um aumento e uma maior divulgação destas atividades no contexto escolar e na comunidade. Adicionalmente, é indispensável cativar a atenção dos participantes através da consciencialização (processo introspetivo) e sensibilização (processo

subjetivo), dando acesso a informações coerentes que permitam a construção do conhecimento, com a finalidade de estimular a mudança de consciência e de atitude em relação aos problemas individuais e coletivos da comunidade em que se encontram inseridos. Estas ações também devem ser de carácter inclusivo, diversificado e cíclicas, adequadas ao perfil dos participantes, indo de encontro às vozes dos respondentes (professores e alunos), onde uns referem preferências na realização de atividades que já conhecem e estão mais familiarizados (mais resistentes às mudanças), e outros referem preferências na realização de novas atividades (mais recetivos às mudanças).

É imprescindível o papel do Governo para motivar, incentivar e promover atividades relacionados ao ambiente e ao desenvolvimento sustentável, de âmbito ambiental, económico, social, cultural e inclusivas nas comunidades e instituições de ensino, garantindo a coerência da informação dentro e fora do contexto escolar.

No processo da educação, é essencial que sejam integradas as necessárias parcerias e projetos entre as instituições de ensino e as diferentes entidades, de forma a melhorar a comunicação entre os vários setores e as instituições de ensino. Assim, o acesso e a disponibilidade das partes envolvidas revelam-se cruciais para a concretização da construção do conhecimento no país.

O ensino formal é um processo que prepara a população para que possa adquirir conhecimento, capacidades e habilidades, para o uso individual e coletivo, a par da capacidade de resolução dos problemas sociais, ambientais, culturais e económicos, que afetam a sociedade no seu todo. Surge então a questão improrrogável sobre que sociedade queremos ter. A EDS integrando as várias dimensões do desenvolvimento sustentável (ambiental, social, económica e cultural) pretende alcançar um desenvolvimento inclusivo e no longo prazo.

É necessário reforçar o comprometimento do Governo angolano, para que a política geral do país integre mais instrumentos e guias para a gestão e regulamentação de estratégias que incluam a EDS, de forma coerente, holística e interdisciplinar, no sistema de educação formal e informal, de modo a facilitar e fomentar uma maior consciencialização de cada indivíduo e da sociedade no geral.

O currículo é o programa oficial de conteúdos disciplinares prescritos, definidos e estruturados pelos responsáveis da política educativa (órgãos do Governo) em conjunto com todas as experiências que o aluno vive na escola; é necessário incluir o conceito de transdisciplinaridade na educação através deste instrumento, envolver de forma evidente a EDS através de disciplina(s) adequadas, contextualizadas na realidade cultural do país.

A participação dos encarregados de educação e da comunidade nas atividades curriculares é também essencial para a eficácia do ensino e aprendizagem, de forma a eliminar possíveis omissões/ conflitos de conhecimentos (formal e informal), permitindo a sua aplicação prática nas atividades do dia-a-dia.

O relatório do INACUA (MED) evidencia as visões e perceções da sociedade angolana, demonstrando a importância da inclusão de disciplinas nos planos curriculares, principalmente para abordagem de temas como a educação ambiental, VIH-SIDA, sinistralidade rodoviária, educação financeira, literacia financeira, competências para a vida, educação em valores, direitos humanos, entre outros (INACUA, 2019, p.53). Estes temas, refletem as prioridades, da sociedade angolana características das dimensões ambiental, social e económica do desenvolvimento sustentável, mas evidencia a exclusão da dimensão cultural. A educação deve ser baseada principalmente na valorização da cultura e em saberes locais e universais contextualizados com a realidade, de forma que cada um possa ensinar e aprender de acordo como que é “visível”, facilitando a interiorização, compreensão e utilização dos conceitos

A cultura representa a identidade de um povo, os seus hábitos, costumes, crenças, língua, entre outros. No referente à sustentabilidade, existem boas e más práticas culturais, porém ambas poderão servir de base para o entendimento e o conhecimento da realidade das sociedades, e ser um instrumento para moldar os padrões da sociedade com o que se pretende no percurso para o desenvolvimento sustentável. É na cultura que as pessoas se sentem incluídas e valorizadas, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, pelo reflexo que esta possa ter no sistema de ensino, através de conceitos e realidades alcançáveis na mente dos professores e dos alunos. Angola, tem uma vasta riqueza cultural, com práticas que variam de região para região, por vezes até dentro da mesma comunidade, muitas vezes adaptadas aos problemas enfrentados por estas, e quando sustentáveis, podem servir de orientação para replicar em outras comunidades que enfrentem problemas semelhantes e de acordo com os meios disponíveis.

O relatório do INACUA, surgiu pela necessidade de se adequar os conteúdos curriculares à realidade dos contextos locais, devido a *“insuficiências ligadas ao desempenho dos alunos e dos professores, do fraco diálogo entre os saberes universais e locais, da deficiente contextualização e recontextualização dos conteúdos programáticos e da fraca relação entre o ensino e a aprendizagem, fundamentalmente ao nível da leitura, interpretação, escrita e cálculo”* (INIDE-MED, 2019, p.21-22).

A cultura é imprescindível no processo da educação, conforme as visões e perceções transmitidas pelos Atores-Chave. É um elemento dinâmico e deve incluir práticas, hábitos,

costumes e outros elementos culturais, alinhados com a sustentabilidade, e que com o tempo se constituem práticas culturais intrínsecas de uma determinada sociedade. Assim, a própria educação deve estar sustentada pela cultura em cada contexto, para melhor compreensão, interiorização e adesão por parte de professores e alunos, e consequentemente da sociedade, de forma que estes comportamentos sejam incorporados no tecido social e cultural das comunidades.

A importância da transversalidade da EDS foi também enfatizada pelos Atores-Chave, como sendo de extrema importância, e independente da área de estudo, pois “todos os alunos” constituem-se como potenciais futuros profissionais, e só com o conhecimento poderão fazer a diferença no âmbito da sustentabilidade.

É ainda importante referir a necessidade de adaptar os currículos à velocidade de transformação tecnológica, económica, social e cultural dos países, sugerindo-se a integração de uma disciplina livre inserida no plano curricular, para identificação, análise e debate de temas emergentes com o desenvolvimento sustentável, e assim promover o pensamento crítico neste sentido.

No processo da educação, os professores são um veículo importante de transmissão de informação para a construção do conhecimento com base nos currículos dos respetivos níveis de ensino. As aulas lecionadas por estes, para além de serem baseadas no conteúdo programático, normalmente são caracterizadas por terem alguma liberdade para abordagem de outros temas, podendo incluir análise de estudos de caso, debates, atividades extracurriculares, entre outros. Este conjunto de informações transmitida pelos professores durante as várias atividades realizadas no ensino formal, devem promover a construção do conhecimento com elevado sentido de incentivo em especial para os alunos, que posteriormente podem refletir-se em ações. Isso significa que, quanto mais os professores tiverem contacto com temas relacionados ao ambiente/ desenvolvimento sustentável, desde a sua formação como profissionais, e por práticas, hábitos e costumes sustentáveis na sua vivência na comunidade, maior a capacidade de transmissão de conhecimento. Os professores funcionam como mediadores entre os currículos e os alunos, e de acordo com Paulo & Teixeira (2003, p.126 & p.28), funcionam como um “meio para pôr em ações os fins”, com base nos 3 níveis de categorização definidos por Tanner: nível de imitação-manutenção, nível de mediação e nível criativo-gerador.

Nível de imitação-manutenção: refere-se à capacidade dos professores de reproduzir as inovações através dos recursos curriculares, nomeadamente os guias ou livros;

Nível de mediação: refere-se à capacidade de adaptar as inovações propostas às condições da instituição de ensino onde atua, conhecendo bem os recursos e os alunos, de forma a realizar uma prática adequada, interpretando, ajustando e alterando os materiais disponíveis;

Nível do criativo-gerador: é aquele em que o professor assume a autoria e responsabilidade total das suas ações em situações concretas, “diagnostica os problemas, formula hipóteses de trabalho, encontra as soluções adequadas, experimenta-as e avalia-as” com base na investigação e regulamentação contínua das suas práticas.

É importante investir na formação de qualidade dos professores, integrar a EDS no seu processo formativo, e impulsionar o desenvolvimento individual destes três níveis, pois o equilíbrio entre estes, representa um processo de ensino e aprendizagem eficaz e eficiente, com passagem de conhecimento de três formas distintas, e cativando a atenção dos alunos. Estes assim como os alunos, devem contribuir para a construção do conhecimento no país, com início na participação ativa na escolha dos conteúdos programáticos para abordagem no contexto escolar, pois constituem-se membros diretos do processo da educação formal, e através da sua vivência no contexto escolar, e da utilização dos currículos no desempenho das suas funções, apercebem-se com maior facilidade das lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem. Porém, para que estes consigam realmente desempenhar o seu papel é necessário que se sintam valorizados, com remunerações “justas” dignas, incentivos e todo o apoio necessário no seu percurso, desde o início da sua formação e perdurando continuamente no desempenho das suas funções.

Os alunos são o público-alvo do processo de educação formal, em especial no referente à aprendizagem; neles está intrínseca a responsabilidade da sociedade que se pretende, quer eles integrem ou não este setor, embora a educação seja um direito para todos, nem todos dispõem de condições e meios necessários para estarem integrados no sistema de educação de Angola.

Em conjunto com o processo de resolução dos problemas relacionados à educação e o seu acesso (capítulo anterior), é necessário que os alunos sejam indivíduos conscientes e preocupados com o ambiente. A EDS contribui para o desenvolvimento de uma consciência sustentável, capaz de impactar na tomada de decisões dos alunos ao longo dos ciclos de aprendizagem (contexto escolar) de forma a manifestar-se na realidade das comunidades (contexto não escolar).

Os respondentes dos questionários por questionário (professores e alunos do 2º ciclo do ensino geral) e dos inquéritos por entrevista (Atores-Chave- decisores e potenciais futuros

decisores), apresentam várias visões e percepções do processo educativo no âmbito do desenvolvimento sustentável, e a categorização das respostas foi feita através de semelhanças e disparidades que por vezes se revelam muito marcantes e de acordo com as suas preferências. Desta forma a auscultação de todas as partes envolvidas também deve se fazer sentir, para análise e seleção de práticas educativas inclusivas, considerando a diferença de necessidades e interesses de todos os intervenientes neste processo.

Espera-se que todos os sistemas estejam sujeitos a melhorias contínuas, e para além da auscultação, a monitorização constitui um processo incontestável no processo da educação, para o controle das políticas dos órgãos do Governo aplicadas através dos currículos e outros recursos educativos, do desempenho dos professores (“ensinar”) e dos alunos (“aprender”) nas suas funções, e das parcerias e projetos existentes entre as instituições de ensino e as diferentes entidades.

É através das monitorizações que se verifica a conformidade do sistema de educação, através da recolha de dados e informações relevantes para avaliar progressos, eficiência e eficácia que sustentem a tomada de decisões em relação a todo o processo educativo, permitindo uma melhoria contínua neste sistema e consequentemente no país.

Conclusão

O objetivo do presente trabalho foi o de analisar o estado da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no 2º ciclo do ensino secundário angolano e identificar os fatores determinantes para o seu sucesso, fundamentada na Agenda 2030 e nos 17ODS, com especial enfoque no ODS4-Educação de Qualidade. Para tal, no decorrer da presente investigação procurou-se responder às questões de investigação:

1. Está presente a EDS no plano curricular do 2º ciclo do ensino secundário angolano?
2. Quais os Fatores-Chave para o sucesso da EDS e do ODS4- Educação de Qualidade da Agenda 2030, no sistema de ensino em Angola?

Em relação à primeira questão de investigação, a recolha, análise e reflexão das visões e perceções dos 250 inquéritos por questionário realizados in loco (Lubango), a alunos e professores do 2º ciclo do ensino secundário das instituições pública e privada, e dos inquéritos por entrevista a nove Atores-Chave in loco (Lubango e Luanda), a decisores, representantes de organismos governamentais, professores e alunos do ensino superior, fundamentam e permitem inferir que a EDS está presente a um nível muito superficial no 2º ciclo do ensino secundário em Angola.

Esta primeira conclusão do estudo é corroborada pelas evidências do trabalho realizado por Neto (2019), que apesar de não incluir uma análise ao 2º ciclo do ensino secundário, estuda e analisa o ensino primário, onde afirma que a EDS apresenta uma componente muito fraca nos currículos para este nível. Na Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola, consta que os objetivos específicos do ensino secundário são de consolidar, ampliar e reforçar todos os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores. Assim, logo desde o início da formação escolar (ensino primário) os alunos têm uma componente fraca nos currículos acerca desta temática, é de esperar que esta fragilidade de conhecimento se perpetue até à conclusão do ensino secundário, incluindo neste cenário o ensino geral como demonstrado ao longo da presente investigação.

Os conhecimentos em relação à EDS (desenvolvimento sustentável- ambiente, economia, sociedade e cultura), devem ser gerados tanto a nível formal como informal, porém, partindo do pressuposto que o problema da educação tem início no seu acesso, é necessário garantir que cada vez mais pessoas tenham acesso à educação, e que estes conhecimentos existam no sistema formal da educação; esta pode constituir uma oportunidade de acesso a órgãos de decisão e gestão para o desenvolvimento do país, integrando o cidadão neste processo

pela sua importância no todo que constitui uma sociedade e um país. Hoje alunos, amanhã professores ou futuros decisores do país providos de conhecimento para realmente fazer a diferença rumo a um desenvolvimento sustentável.

Em relação à segunda pergunta da investigação, os principais Fatores-Chave para o sucesso da EDS, poderão estar associados aos órgãos do Governo, aos currículos de ensino, aos professores, aos alunos e aos processos de monitorizações existentes. Os órgãos do Governo como responsáveis de gestão e regulamentação das políticas da educação através do currículo, são determinantes na seleção de áreas, conteúdos escolares e toda a vivência do aluno no contexto formal da educação. Os professores por sua vez, são os principais veículos de transmissão de informação e construção de conhecimento; é crucial a sua valorização através de salários condignos, investimento contínuo em formação qualitativa, com integração da EDS e com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento individual dos três níveis definidos por Tanner (nível de imitação-manutenção, nível de mediação e nível criativo-gerador).

Os alunos, são o público-alvo no processo de aprendizagem da educação formal, desejavelmente para a incorporação da informação recebida transformada em conhecimento e traduzidas em ações. No processo para o sucesso da EDS, a monitorização é indispensável e deve ser contínua permitindo o controle, auscultação e implementação das políticas educativas.

Foi evidente também a importância irrefutável da cultura, tanto como uma dimensão do desenvolvimento sustentável com necessidade de maior enfoque, referida por poucos autores em relação às restantes dimensões (ambiental, económica e social). Adicionalmente, revela também constituir-se como um instrumento intrínseco e imprescindível ao sucesso do sistema da educação e da EDS, permitindo a mudança e geração de novos hábitos, costumes e comportamentos ao longo do tempo, capazes de rotular vivências em cada sociedade num determinado contexto e serem conducentes a um desejável desenvolvimento sustentável passando para as novas gerações, e redesenhando diferentes contextos culturais que vão acompanhando a evolução das sociedades.

Além do aspeto cultural, o sucesso da EDS está diretamente relacionado com os progressos do ODS4- Educação de Qualidade da Agenda 2030, que no país se encontra comprometido desde o acesso à educação formal, devido ao elevado nível de pobreza existente. Na visão dos Atores-Chave a possibilidade da extensão da gratuidade do ensino desde o 1º ciclo do ensino secundário (atual) até ao 2º ciclo do ensino secundário, embora importante para o sucesso do ODS4 e da EDS, poderá não ser suficiente para garantir o acesso e permanência dos alunos na escola, pois são necessários esforços adicionais, para dar resposta aos fatores

limitantes e prioritários da realidade do país, nomeadamente, a pobreza, a fome, a saúde de qualidade, o acesso a água potável e ao saneamento básico. O sucesso da EDS como integrante do ODS4 está assim interligado com os progressos dos restantes ODS da Agenda 2030.

No âmbito da presente investigação, foram selecionados 5 ODS como os mais expressivos para o sucesso do ODS4 na realidade de Angola. Os resultados da análise e reflexão, da recolha de visões e perceções dos Atores-Chave, suportados pela pesquisa bibliográfica, e pelas observações verificadas no terreno, colocam o ODS1- Erradicação da Pobreza, ODS2 - Erradicação da Fome, ODS3- Saúde de Qualidade, ODS6- Acesso a Água Potável e Saneamento, e o ODS17- Parcerias para a Implementação de Projetos, como possíveis fatores limitantes para o cumprimento do ODS4, por integrarem as necessidades básicas para a sobrevivência de qualquer cidadão, e que estão muito além das ambiciosas expectativas de metas e indicadores definidas nos 17ODS para cumprimento em 2030.

A reflexão sobre o dimensionamento do conceito dos 17ODS da Agenda 2030, incluindo as suas metas e os seus indicadores, foram definidos para todo o mundo ignorando as especificidades e vulnerabilidades de muitos países. É necessário contextualizar caso a caso estes objetivos, metas e indicadores, de acordo com a realidade de cada comunidade, sociedade e país, suportado em conhecimento, recursos/meios e habilidades (percurso da contextualização), para permitir de forma contínua, a identificação de ações prioritárias para o sucesso de cada um dos 17ODS, e que estes possam ser exequíveis no tempo determinado.

As contribuições para a Agenda 2030 no âmbito dos 17ODS, não são evidentes para a maioria de professores e alunos do 2º ciclo do ensino secundário angolano, uma vez que a maioria destes refere através do inquérito por questionário realizado, nunca ter tido contacto com estes conceitos, incluindo o desenvolvimento sustentável. De acordo com estes resultados, não é possível assumir que todas as pessoas do mundo têm conhecimento sobre a Agenda 2030 e os 17ODS, onde é estabelecido que cada cidadão do mundo tem um papel muito importante a desempenhar, e este desconhecimento compromete o sucesso da Agenda 2030.

São necessárias colaborações conjuntas, participativas, do topo para a base e da base para o topo. Os órgãos do Governo (topo), tem um papel fulcral a desempenhar, na implementação de políticas e regulamentos que permitam a sua divulgação, conhecimento, em todos os níveis, formal e não formal; os cidadãos (base) têm um papel fundamental na construção do desenvolvimento sustentável, devendo ser parceiros ativos neste processo, de modo a transformar o conhecimento em ações individuais e coletivas gerando sociedades cada vez mais sustentáveis.

Porém, as necessidades básicas de todas as pessoas estão acima das políticas determinadas pela ONU, o mais próximo de um Governo mundial. No caminho para o desenvolvimento sustentável, é necessário ter em conta as principais dificuldades que Angola enfrenta, e que poderão não permitir a inclusão dos grupos mais vulneráveis (a taxa de incidência da pobreza em Angola é de cerca de 54,0%, o que corresponde a 16 milhões de pessoas, em 2020), em especial crianças, muitas vezes obrigadas a terem responsabilidades de adultos, para garantir a sua sobrevivência e da sua família. A par da pobreza, outros fatores são também determinantes para o desenvolvimento sustentável do país.

A maioria dos respondentes, professores e alunos do 2º ciclo do ensino secundário e Atores-Chave, demonstra interesse em temas e atividades extracurriculares no âmbito do ambiente e desenvolvimento sustentável. Estes resultados são corroborados pelos testemunhos recolhidos pelo INACUA (estudo de âmbito nacional), que evidenciam que a sociedade angolana no geral, tem interesse em temas ambientais e sociais para inclusão em conteúdos a nível da educação formal.

Pode-se concluir o interesse geral da sociedade angolana por temas ambientais e sociais. Se as pessoas tiverem conhecimento acerca da sua grande importância individual e coletiva (dimensão social) no percurso para o desenvolvimento sustentável, e na Agenda 2030/17ODS, o seu envolvimento ativo passa a ser determinante para o sucesso, desde que as suas metas e indicadores estejam adequadas à realidade em que vivem.

A EDS tem um papel muito importante na consciencialização e sensibilização em todos os níveis, em especial no contexto escolar, que é onde todas as pessoas merecem e devem exercer o seu direito de acesso à educação, e com todas as condições criadas para a sua concretização. Para tal, é preciso “não ser pobre”, “não ter fome”, “ter saúde de qualidade”, “ter água potável e acesso ao saneamento básico”, “e ter auxílio para a concretização dos anteriores”.

As principais limitações que o estudo apresenta, estão relacionadas com os seguintes fatores:

- Nem todos os Atores-Chave se disponibilizaram para dar o seu testemunho, apesar de contactados;
- Os professores da instituição privada, não demonstraram disponibilidade;
- Possíveis interpretações enviesadas das questões colocadas nos inquéritos;
- Possível influência do texto introdutório dos inquéritos nas respostas apresentadas;

-Não confirmação da existência de medidas de poupança de água, de eficiência energética e de gestão de resíduos nas instituições pública e privada referidas pelos inquiridos.

É de realçar que este estudo não poderia ser realizado, sem a participação de todos os 250 respondentes, professores e alunos e 9 Atores-Chave, cuja participação, imprescindível, permitiu a realização da presente investigação que pretende constituir um contributo para uma Angola mais sustentável, equitativa, solidária e inclusiva, no caminho para um efetivo desenvolvimento sustentável. E, pela voz destes: a educação é o problema e é a solução, “é a base e o princípio de tudo” (1), “é o pilar mais forte de uma sociedade” (2), e a “chave para o desenvolvimento de qualquer sociedade” (3b) “por munir as pessoas com conhecimento para resolver os seus problemas sociais” (2).

A EDS para ter eficácia e sucesso na sua implementação no sistema de educação em Angola, deve ser capaz de gerar um caminho para capacitar as pessoas, criar dignidade e propósito, num percurso que integra o individual e o coletivo, se insere na cultura do povo, e que procura o equilíbrio de um mundo mais justo, equitativo e sustentável para todos.

Considera-se oportuna a elaboração de proposta efetiva de melhoria para a EDS a incluir no plano curricular do ensino angolano, que se propõe em estudos a desenvolver no futuro.

Referências Bibliográficas

- Agência Nacional de Resíduos [ANR]. (2023) Conferência Nacional dos Resíduos. Reutilizar o passado, Reciclar o presente e Salvar o futuro. <https://anr.gov.ao/Uploads/STI/ESTADO%20DOS%20RESIDUOS%20EM%20ANGOLA.pdf>, acedido a 21 de junho, 2024.
- Agência Portuguesa do Ambiente [APA]. (2021). Clima. <https://apambiente.pt/clima>, acedido a 20 de maio 2022.
- Agência Portuguesa do Ambiente [APA]. (2022). Energia e Clima: Emissões de gases com efeito de estufa. <https://rea.apambiente.pt/content/emiss%C3%B5es-de-gases-com-efeito-de-estufa>, acedido a 23 de maio, 2022.
- Amnesty International. (2021). O FIM DO PARAÍSO DO GAFO. SECA EXTREMA E INSEGURANÇA ALIMENTAR NO SUL DE ANGOLA. <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/08/AFR1244522021PORTUGUESE.pdf>, acedido a 29 de maio, 2024.
- Arterial Network. (2010). Adapting the Wheel: cultural policies for Africa. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/Adapting%20the%20Wheel_Arterial%20Network.pdf, acedido a 28 de dezembro, 2021.
- Business Council for Sustainable Development [BCSD]. (2022). Objetivos de Desenvolvimento sustentável. <https://ods.pt/ods/>, acedido a 04 de junho, 2024.
- Calazans, N. A. (2022). Caracterização do relato de sustentabilidade dos Municípios Portugueses: três pilares do desenvolvimento sustentável. Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Tecnologia e Gestão para obtenção do grau de Mestre, orientada por Tânia Marques em coorientação de Teresa Eugénio, Leiria.
- Caneca, A. M. J., Chaximbe, O. C. M. & Sarreta, F. O. (2021). Sistemas de Saúde em Angola: contextualização, princípios e desafios. Revista Angolana de Ciências (Vol. 3, número 2, p. 250-370). <https://www.redalyc.org/journal/7041/704173376005/html/>, acedido a 30 de maio, 2021.
- Carmo H. & Ferreira M. M. (2008). Universidade Aberta [UAb]. Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem (2ª ed.). Portugal, Lisboa. https://www.academia.edu/92619202/Reflex%C3%B5es_em_torno_de_Metodologias_de_Investig%C3%A7%C3%A3o_m%C3%A9todos acedido a 18 de abril, 2023.
- Chimonze, A. M. (2012). Gestão do Desempenho na cultura Angolana: Condições Estruturais, Sociais e Organizacionais. Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa para obtenção do grau de Mestre, orientada por Miguel Lopes, Lisboa.
- Comissão Nacional da UNESCO Portugal. *A UNESCO e a Educação para o Desenvolvimento sustentável* (EDS). <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel>, acedido a 14 de fevereiro, 2021.
- Comunidade Educativa. (2020). ABC dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. <https://rumoa2030.pt/wp-content/uploads/2021/03/ABC-ODS-Professores.pdf>, acedido a 06 de junho, 2024.
- Cuche, D. (2002). Gênese social da palavra e da ideia de cultura. In: CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. Ed. Bauru: EDUSC, p. 17-31.

De Oliveira, G. B., & de Souza-Lima, J. E. (2006). O desenvolvimento sustentável em foco: uma contribuição multidisciplinar. Annablume. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=lang_pt&id=_thby9pZv6QC&oi=fnd&pg=PA11&dq=desenvolvimento+209+rundtla%C3%A1vel+conceito&ots=2zkM0JPZR0&sig=FCXCj2Rwo8Awn0g9FGX1IHg40k#v=onepage&q&f=false, acessado a 06 de junho, 2022.

De Oliveira, Maxwell Ferreira (2011). Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Curso de Administração. Campus Catalão: Universidade Federal de Goiás. https://files.cercomp.ufg.br/web/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf, acessado a 14 de maio, 2023.

De Oliveira, S. (2012). Olhar a pobreza em Angola: *causas, consequências e estratégias para a sua erradicação*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Brasil. Ciências sociais Unisinos, vol. 48, pp 29-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93823702005>, retirado a 20 de fevereiro, 2021.

Dicionário de Cambridge. <https://dictionary.cambridge.org/pt/>, acessado a 06 de junho, 2022.

Embaixada da República de Angola na Áustria, Croácia, Eslovénia e Eslováquia. (2014). *Sobre Angola*. <http://www.embangola.at/dados.php?ref=sobre-angola>, acessado a 27 de março, 2024.

Embassy of the Republic of Angola in the United States of América. (2023). Zungueira. <https://angola.org/zungueira/>, acessado a 29 de junho, 2024

Eastern and Southern Africa Anti-money Landering Group [ESAAMLG]. (s.d). <https://www.esaamlg.ao/cidade-do-lubango>, acessado a 02 de junho, 2024.

Estender, A. C., & Pitta, T. D. T. M. (2008). O conceito do desenvolvimento sustentável. *Revista Terceiro Setor & Gestão-UNG-Ser*, 2(1), 22-28. Em <http://revistas.ung.br/index.php/3setor/article/viewFile/399/484>, acessado a 08 de fevereiro, 2021.

Furtado, J. H. L. (2020). O termo cultura em perspetiva histórica: aspetos polissêmicos e sociais.

Gaio, G. (2016). Angolanidade e angolanização: interfaces da governança no pós-guerra civil em Angola. *Revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB*. Ano 1, número 1, volume 1, janeiro – junho de 2016.

Gomes, M. (2023). Jornal Expansão: Estatística mostra que 25 em cada 100 crianças não concluíram o ensino primário em 2019. <https://expansao.co.ao/angola/interior/estatistica-mostra-que-25-em-cada-100-criancas-nao-concluíram-o-ensino-primario-em-2019-112219.html>, acessado a 27 de junho, 2024.

García-González, E., Jiménez-Fontana, R., Goded, P. (2020). *Approaches to teaching and learning for sustainability: Characterizing students' perceptions* [versão electrónica]. Elsevier, *Journal of Cleaner Production* 274 (2020) 122928, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959652620329735>, acessado pela última vez a 06 de junho, 2022.

Instituto Nacional de Estatística [INE]. Luanda- Angola. (2018). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Relatório sobre os Indicadores de Linha de Base. <https://www.tcontas.ao/assets/uploads/pdf/09612cddb5d2296bfc61f72a7fb5c797.pdf>, acessado a 16 de maio de 2022.

Instituto Nacional de Estatística [INE]. Pobreza Multidimensional em Angola. Luanda: INE, 2020.

Instituto Nacional de Estatística [INE]. Projeção da população 2014-2015 edição Novembro 2016.

https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados/Carregados/Publicacao_637586861813829303.pdf, acedido à 27 de março de 2024.

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação [INIDE]. (2013). Currículo do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral (3ª ed).

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação – Ministério da Educação [INIDE – MED]. (2019). Revisão Curricular. Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular em Angola (INACUA) 2018 – 2025.

<https://www.inide.co.ao/manuais/Relat%C3%B3rio%20do%20INACUA.pdf>

Jornal de Angola. Angola explica razões da inelegibilidade para País de Rendimento Médio em 2024. (2023). <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/angola-explica-razoes-da-inelegibilidade-para-pais-de-rendimento-medio-em-2024/>, acedido a 06 de junho, 2024.

Lei nº 32/20 de 12 de agosto que altera a Lei nº 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação. – Revoga a Lei nº 13/01, de 31 de dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei, adita os artigos 124.º - A, 124.º - B e 124.º - C e republica a referida Lei.

Lourenço, H. (2017). Unicef: Crianças recém-nascidas já podem ser registadas nas maternidades. <https://www.unicef.org/angola/stories/crian%C3%A7as-recem-nascidas-ja-podem-ser-registadas-nas-maternidades>, acedido a 27 de junho, 2024.

Martins, R. N. & Nunes, F. (2016). A sustentabilidade cultural no âmbito das políticas de Desenvolvimento sustentável da União Europeia: O papel da Cultura nas distinções da Capital Verde Europeia. Porto: FLUP, p. 252-263. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15454.pdf>, acedido a 04 de junho, 2024.

Ministério da Educação [MED]. (2023). Anuário Estatístico da Educação 2021. Luanda, Angola.

https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados//Carregados/Publicacao_638375088813562902.pdf, acedido a 04 de junho, 2024.

Nascimento, O. (2019). Portal de Angola: Novo plano curricular arranca em 2022. <https://www.portaldeangola.com/2019/09/07/novo-plano-curricular-arranca-em-2022/>, acedido a 21 de fevereiro, 2021.

Novo Jornal. Novo currículo do ensino primário começa a vigorar no próximo ano lectivo. (2023). <https://novojornal.co.ao/sociedade/interior/novo-curriculo-do-ensino-primario-comeca-a-vigorar-no-proximo-ano-lectivo-113245.html>, acedido a 06 de junho de 2024.

Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2016) Ministério de Angola. Relatório sobre Estratégias de Cooperação 2015-2019. Angola.

Paulo, A., & Teixeira, C. (2003). Capítulo III – O Currículo – Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3110/7/045578_td_Cap_3.pdf, acedido a 16 de maio de 2022.

Plano de Desenvolvimento Nacional [PDN] 2018-2022. 2018. Vol. I. República de Angola, Governo de Angola.

<https://www.ucm.minfin.gov.ao/cs/groups/public/documents/document/zmlu/njax/~edisp/minfin601408.pdf>, acedido a 03 de março, 2021.

Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE). “Educar – Angola 2030”. Relatório Final. Versão Preliminar. (2016). Acedido a 04 de abril, 2022.

Portal Oficial do Governo de Angola (2024). <https://Governo.gov.ao/>, acedido a 27 de março, 2024.

Programa de Fortalecimento da Resiliência e da Segurança Alimentar e Nutricional em Angola [FRESAN]. Províncias. <https://fresan-angola.org/provincias/>, acedido a 29 de maio, 2024.

Rádio e Televisão de Portugal. (2021). Angola apresenta o primeiro relatório voluntário de desenvolvimento sustentável na ONU. https://www.rtp.pt/noticias/mundo/angola-apresenta-primeiro-relatorio-voluntario-sobre-desenvolvimento-sustentavel-na-onu_n1335159, acedido a 14 de setembro, 2021.

Radio e Televisão de Portugal [RTP]. (2024). Insegurança alimentar aguda afetou 1,3 milhões de angolanos em 2023 e pode piorar. https://www.rtp.pt/noticias/mundo/inseguranca-alimentar-aguda-afetou-13-milhoes-de-angolanos-em-2023-e-pode-piorar_n1566736, acedido a 29 de maio, 2024.

Rádio Nacional de Angola [RNA]. (2022) líderes mundiais debatem transformação da educação. Angola está presente. <https://rna.ao/rna.ao/2022/09/19/lideres-mundiais-debtem-transformacao-da-educacao-angola-esta-presente/>, acedido a 2 de novembro, 2022.

Relatório Nacional Voluntário 2021 sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. https://www.embajadadeangola.com/pdf/VNR-Angola-2021_PT.pdf, acedido a 20 de junho, 2022.

Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., et. al. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos. (Volume 1). https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao_Vol1_Digital.pdf, acedido a 27 de março, 2023.

Tristão, M. (2012). A Educação Ambiental e a Emergência de uma cultura Sustentável no Cenário da Globalização.

Tyilianga, J. F. (2017). Problemática do abastecimento de água e saneamento de águas residuais no município do Lubango/ Angola. Dissertação de Mestrado em Gestão do Território. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. file:///Users/mac/Downloads/PROBLEM%C3%81TICA%20DO%20ABASTECIMENTO%20DE%20%C3%81GUA%20E%20SANEAMENTO%20DE%20%C3%81GUAS%20RESIDUAIS%20NO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DO%20LUBANGO_ANGOLA.%20J%C3%BAlcio%20Fernando%20Tyilianga.pdf, acedido a 14 de maio, 2022.

União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa [UCCLA]. Angola. Luanda. <https://www.uccla.pt/membro/luanda>, acedido a 02 de junho, de 2022.

United Nations. General Assembly. (1987). Report of the world Commission on Environment and Development: Note by Secretary-General. <https://ambiente.files.wordpress.com/2011/03/211-rundtland-report-our-common-future.pdf>, acedido a 06 de junho, 2022.

United Nations. (2021a). Perspetiva Globais Reportagens Humanas: *Angola tema mais três anos para sair da categoria de País Menos Avançado*. Brasil. <https://news.un.org/pt/story/2021/02/1741232>, acedido a 18 de fevereiro, 2021.

United Nations. (2021b). Angola. <https://angola.un.org/pt/sdgs>, acedido a 06 de dezembro, 2021.

United Nations. (2021c). Angola. <http://onuangola.org/sobre-nos/onu-em-angola/>, acedido a 12 de fevereiro, 2021.

United Nations. (2021d). *Centro de Informação para a Europa Ocidental: Objetivos de Desenvolvimento sustentável*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>, acedido a 12 de fevereiro, 2021.

United Nations. (2022a). Década da ação 2020: O Futuro Começa Hoje. <https://unric.org/pt/decada-de-acao-2020-o-futuro-comeca-hoje/>, acedido a 18 de janeiro, 2022.

United Nations. (2022b). *Centro de Informação para a Europa Ocidental: Pobreza*. <https://unric.org/pt/eliminar-a-pobreza/>, acedido a 19 de janeiro, 2022.

United Nations. (2022c). Pandemia empurrou até 132 milhões de pessoas para a fome crônica. <https://news.un.org/pt/story/2021/09/1764072>, acedido a 20 de janeiro, 2022.

United Nations. (2023). Insegurança alimentar aguda piorou pelo quarto ano consecutivo. <https://news.un.org/pt/story/2023/05/1813742>, acedido a 29 de maio, 2024.

United Nations. (2024a). Pobreza. <https://unric.org/pt/eliminar-a-pobreza/>, acedido a 29 de maio de 2024.

United Nations. (2024b). Fome. <https://news.un.org/pt/tags/fome>, acedido a 29 de maio de 2024.

United Nations. (2024c). Iniciativa em Angola avaliou projetos contra fome, pobreza e vulnerabilidade. <https://news.un.org/pt/story/2024/02/1827182>, acedido a 29 de maio, 2024.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO]. 2017. Educação para os Objetivos do Desenvolvimento sustentável. Objetivos de Aprendizagem. <https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>, acedido a 26 de janeiro, 2022.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO]. 2020. International Commission on the Futures of Education: *Education in a post-Covid world: Nine ideas for public action*. Paris.

Apêndice

Apêndice I- Documento elaborado e apresentado especificamente para solicitação da realização do inquérito por entrevista ao MED no Lubango, Huíla (como requerido pela própria entidade).

Pedido de Colaboração

O meu nome é Solange Helena Tchugunov Yengadi, sou angolana, aluna do Mestrado em Engenharia do Ambiente da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, a desenvolver a Dissertação sobre “A Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 2º Ciclo do Sistema do Ensino Geral Angolano”.

Deste modo, muito agradecia o seu contributo, através de uma breve Entrevista, numa reflexão acerca do Plano Curricular do 2º Ciclo do Ensino Geral (10ª/11ª/12ª) no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Para a concretização do trabalho, **será necessário a realização de entrevistas relacionadas com o respetivo tema a entidades do Ministério da Educação. Venho por este meio solicitar a participação por parte do Gabinete da Diretora Provincial da Educação.**

Objetivo geral:

-Auscultar, descrever e analisar a perceção em relação a Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no Plano Curricular do 2º Ciclo do Ensino Geral Angolano.

Objetivos específicos:

-Auscultar, descrever e analisar:

- 1- A perceção de Atores-Chave em relação ao Plano Curricular Angolano em termos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030, sua importância, principais dificuldades e meios e métodos de implementação;
- 2- O contributo do Ministério da Educação em relação ao Desenvolvimento Sustentável no Sistema de Educação e Ensino e para a Agenda 2030 em Angola;
- 3- Sondar o novo Plano Curricular em termos de Educação para a Sustentabilidade.

Tempo previsto para a realização da entrevista: ≈ 30-35 minutos.

Os dados pessoais com vista à caracterização dos participantes no estudo são tratados de forma anónima, nomeadamente, nome, idade e género; será ainda pedido o consentimento da gravação ou do registo escrito da entrevista, para uso do ficheiro de som e transcrição das entrevistas aos entrevistados. Será distribuído um documento de proteção de dados para assinatura.

(Preferência por gravação por uma questão de melhor concentração por parte do entrevistador).

Contactos

Telefone: + 244 926526754

E-mail: solg18@live.com

Agradeço, antecipadamente, qualquer apoio que me possam prestar para a concretização do meu trabalho.

Data: 19/10/2021

Apêndice II- Inquérito por questionário aplicado aos professores do 2º ciclo do ensino secundário no Lubango, Angola.



Questionário Professores

O meu nome é Solange Helena Tchugunov Yengadi, sou angolana, aluna do Mestrado em Engenharia do Ambiente da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, a desenvolver a Dissertação sobre "A Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 2º Ciclo do Sistema do Ensino Geral Angolano".

Para se alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 são necessárias pequenas e grandes ações por parte de cada um dos cidadãos do mundo. A Educação de Qualidade (ODS4) permite que através da aquisição de conhecimento seja possível tomar medidas que permitam transitar para um novo modelo de vida assente no Desenvolvimento Sustentável, e assim reduzir a pobreza, a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência dentro e entre as sociedades do mundo, tomando possível equilibrar as necessidades do presente de forma a garantir que as gerações futuras possam atender às suas próprias necessidades.

Deste modo, muito agradeço o seu contributo, através deste Questionário de aproximadamente 15 minutos, onde não existem respostas certas ou erradas, mas sim uma reflexão acerca do Plano Curricular do 2º Ciclo do Ensino Geral no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Assinale com um ☒ todas as questões que correspondem à tua escolha.

E-mail: _____

Sobre si

- | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|-----------------|
| 1. Instituição de ensino | 2. Classe que leciona | 3. Área do conhecimento | 4. Género | 5. Idade |
| Privada ☐ | 10ª Classe ... ☐ | Ciências Económico-Jurídicas ... ☐ | Masculino ... ☐ | _____ |
| Pública ☐ | 11ª Classe ... ☐ | Ciências Físico-Biológicas ☐ | Feminino ... ☐ | |
| | 12ª Classe ... ☐ | Outra: _____ | | |

Sobre a Instituição de Ensino

1. Em relação ao Transporte escolar:

- | | | |
|--|---|---|
| 1.1. Existe transporte escolar? | 1.2. Como se deslocas à escola? | 1.3. Como caracteriza a distância da sua casa à escola? |
| sim ☐ | a pé ☐ | muito perto ☐ |
| não ☐ | de bicicleta ☐ | perto ☐ |
| não sei ☐ | de moto ☐ | longe ☐ |
| | de transporte pessoal ☐ | muito longe ☐ |
| | de transporte coletivo ☐ | |
| | de transporte coletivo escolar ... ☐ | 1.4. Qual o tempo ou a distância da sua casa à tua escola? |
| | outro: _____ | _____ |

2. Em relação à Gestão de Resíduos:

- | | |
|--|---|
| 2.1. É feita a separação de resíduos (lixo)? | 2.2. Quais os tipos de resíduos que são separados? |
| sim ☐ | orgânico ... ☐ papel ☐ vidro ☐ plástico ... ☐ |
| não ☐ | metal ☐ nenhum ... ☐ não sei ... ☐ |
| não sei ☐ | outro: _____ |
| 2.3. Qual o destino final dos resíduos da instituição/ cidade? | |
| queima ☐ lixeira ☐ aterro sanitário ... ☐ | |
| tratamento ... ☐ reciclagem ... ☐ não sei ☐ | |
| outro: _____ | |

2.4. Se fosse gestor(a) do seu país, quais as 3 soluções de gestão de resíduos que implementaria?

3. Em relação à Gestão da água

- | | |
|--|--|
| 3.1. Existem medidas de poupança de água? | 3.2. Quais são essas medidas? |
| sim ☐ | temporizadores nas torneiras ☐ |
| não ☐ | aproveitamento da água da chuva ... ☐ |
| não sei ☐ | não existe ☐ |
| | não sei ☐ |
| | outro: _____ |

3.3. Se fosse o(a) gestor(a) do seu país quais as 3 soluções de poupança de água que implementaria?

4. Em relação a eficiência do uso da energia

4.1. Existem medidas de poupança de energia?

sim ☐

não ☐

não sei ☐

4.2. Quais são essas medidas?

uso de lâmpadas de presença ☐

uso de lâmpadas LED ☐

uso de lâmpada apenas quando necessário ☐

não existe ☐

não sei ☐

outro:

4.3. Se fosse o(a) gestor(a) do seu país quais as 3 soluções de poupança (eficiência) de energia que implementaria?

Sobre o Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030

1. Já ouviu falar em Desenvolvimento Sustentável?

sim ☐

não ☐

2. O que é para si o Desenvolvimento Sustentável?

3. Já ouviu falar da Agenda 2030?

sim ☐

não ☐

4. Do que trata a Agenda 2030?

5. Já ouviu falar dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)?

sim ☐

não ☐

6. Quais os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que conhece?

7. Já ouviu falar em Alterações Climáticas?

sim ☐

não ☐

8. Como define Alterações Climáticas?

9. Assinale todos os termos que já pronunciou em alguma disciplina e indique a disciplina correspondente:

Termos:

Desenvolvimento Sustentável ☐

Agenda 2030 ☐

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ☐

Educação para o Desenvolvimento Sustentável ☐

Educação Ambiental ☐

Alterações Climáticas ☐

Gestão da Água ☐

Gestão da Energia ☐

Nenhum ☐

Outro(s):

Disciplina Correspondente:

10. Quais são as atividades extracurriculares relacionadas ao Ambiente/ Desenvolvimento Sustentável que já participou com os seus alunos na Instituição?

11. Já participou ou participa em alguma(s) atividade(s) relacionada(s) com o Ambiente/ Desenvolvimento Sustentável fora do âmbito escolar? (Se sim) Qual a atividade(s)? (Se não) Porquê?

12. Indique 3 atividades extracurriculares relacionada ao Ambiente/ Desenvolvimento Sustentável que gosta ou gostaria de realizar com os seus alunos na Instituição ou na comunidade.

13. Considera que temas relacionados ao Desenvolvimento Sustentável são úteis para a sua vida, para a sua comunidade e para o seu país? Porquê?

14. Para si o que é o Ambiente?

15. Para si o que é a Cultura?

16. Na sua opinião a Cultura pode ser sustentável? De que forma? Porquê?

17. Que temas relacionados ao Desenvolvimento Sustentável gostaria de dar a conhecer aos seus alunos durante o seu percurso académico /formação? (2º Ciclo do Ensino Geral)?

18. Enquanto professor do 2º ciclo do Ensino Geral e cidadão, qual a principal contribuição a nível do Ambiente/ Desenvolvimento Sustentável que poderia dar à sua vida, família, escola e país?

Muito obrigada por concluir o Questionário, o seu contributo amplificará o conhecimento a cerca desta importante temática!

Apêndice III- Inquérito por questionário aplicado aos alunos do 2º ciclo do ensino secundário no Lubango, Angola.



Questionário Alunos

O meu nome é Solange Helena Tchugunov Yengadi, sou angolana, aluna do Mestrado em Engenharia do Ambiente da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, a desenvolver a Dissertação sobre "A Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 2º Ciclo do Sistema do Ensino Geral Angolano".

Para se alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 são necessárias pequenas e grandes ações por parte de cada um dos cidadãos do mundo. A Educação de Qualidade (ODS4) permite que através da aquisição de conhecimento seja possível tomar medidas que permitam transitar para um novo modelo de vida assente no Desenvolvimento Sustentável, e assim reduzir a pobreza, a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência dentro e entre as sociedades do mundo, tomando possível equilibrar as necessidades do presente de forma a garantir que as gerações futuras possam atender às suas próprias necessidades.

Deste modo, muito agradeço o teu contributo, através deste Questionário de aproximadamente 15 minutos, onde não existem respostas certas ou erradas, mas sim uma reflexão acerca do Plano Curricular do 2º Ciclo do Ensino Geral no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Lê com atenção e qualquer dúvida estou ao teu dispor basta levantares a mão!

Assinala com um ☐ todas as questões que correspondem à tua escolha.

E-mail: _____

Sobre ti

- | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|-----------------|
| 1. Instituição que estudas | 2. Classe que estudas | 3. Área do conhecimento | 4. Género | 5. Idade |
| Privada ☐ | 10ª Classe ... ☐ | Ciências Económico-Jurídicas ... ☐ | Masculino ... ☐ | _____ |
| Pública ☐ | 11ª Classe ... ☐ | Ciências Físico-Biológicas ☐ | Feminino ... ☐ | |
| | 12ª Classe ... ☐ | Outra: _____ | | |

Sobre a tua Instituição de Ensino

1. Em relação ao Transporte escolar:

- | | | |
|--|---|---|
| 1.1. Existe transporte escolar? | 1.2. Como te deslocas à escola? | 1.3. Como caracterizas a distância da tua casa à escola? |
| sim ☐ | a pé ☐ | muito perto ☐ |
| não ☐ | de bicicleta ☐ | perto ☐ |
| não sei ☐ | de moto ☐ | longe ☐ |
| | de transporte pessoal ☐ | muito longe ☐ |
| | de transporte coletivo ☐ | |
| | de transporte coletivo escolar ... ☐ | 1.4. Qual o tempo ou a distância da tua casa à tua escola? |
| | outro: _____ | _____ |

2. Em relação à Gestão de Resíduos:

- | | |
|--|---|
| 2.1. É feita a separação de resíduos (lixo)? | 2.2. Quais os tipos de resíduos que são separados? |
| sim ☐ | orgânico ... ☐ papel ☐ vidro ☐ plástico ... ☐ |
| não ☐ | metal ☐ nenhum ... ☐ não sei ... ☐ |
| não sei ☐ | outro: _____ |
| 2.3. Qual o destino final dos resíduos da instituição/ cidade? | |
| queima ☐ lixeira ☐ aterro sanitário ... ☐ | |
| tratamento ☐ reciclagem ... ☐ não sei ☐ | |
| outro: _____ | |

2.4. Se fosses gestor(a) do teu país define 3 soluções de gestão de resíduos que implementarias:

3. Em relação à Gestão da água

- | | |
|--|--|
| 3.1. Existem medidas de poupança de água? | 3.2. Quais são essas medidas? |
| sim ☐ | temporizadores nas torneiras ☐ |
| não ☐ | aproveitamento da água da chuva ... ☐ |
| não sei ☐ | não existe ☐ |
| | não sei ☐ |
| | outro: _____ |

3.3. Se fosses o(a) gestor(a) do teu país define 3 soluções de poupança de água que implementarias:

4. Em relação a eficiência do uso da energia

4.1. Existem medidas de poupança de energia?

sim ☐

não ☐

não sei ☐

4.2. Quais são essas medidas?

uso de lâmpadas de presença ☐

uso de lâmpadas LED ☐

uso de lâmpada apenas quando necessário ☐

não existe ☐

não sei ☐

outro:

4.3. Se fosses o(a) gestor(a) do teu país define 3 soluções de poupança (eficiência) de energia que implementarias:

Sobre o Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030

1. Já ouviste falar em Desenvolvimento Sustentável?

sim ☐

não ☐

2. O que é para ti o Desenvolvimento Sustentável?

3. Já ouviste falar em Agenda 2030?

sim ☐

não ☐

4. Do que trata a Agenda 2030?

5. Já ouviste falar dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)?

sim ☐

não ☐

6. Quais os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que conheces?

7. Já ouviste falar em Alterações Climáticas?

sim ☐

não ☐

8. Como defines Alterações Climáticas?

9. Assinala todos os termos que já ouviste em alguma disciplina e indica a disciplina correspondente:

Termos:

Desenvolvimento Sustentável ☐

Agenda 2030 ☐

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ☐

Educação para o Desenvolvimento Sustentável ☐

Educação Ambiental ☐

Alterações Climáticas ☐

Gestão da Água ☐

Gestão da Energia ☐

Nenhum ☐

Outro(s):

Disciplina Correspondente:

10. Quais são as atividades extracurriculares relacionadas ao Ambiente/ Desenvolvimento Sustentável que já participaste na tua escola?

11. Já participaste ou participas em alguma(s) atividade(s) relacionada(s) com o Ambiente/ Desenvolvimento Sustentável fora do âmbito escolar? (Se sim) Qual a atividade(s)? (Se não) Porquê?

12. Indica 3 atividades extracurriculares relacionada ao Ambiente/ Desenvolvimento Sustentável que gostas ou gostarias de realizar na tua escola ou na tua comunidade:

13. Consideras que temas relacionados ao Desenvolvimento Sustentável são úteis para a tua vida, para a tua comunidade e para o teu país? Porquê?

14. Para ti o que é o Ambiente?

15. Para ti o que é a Cultura?

16. Na tua opinião a Cultura pode ser sustentável? De que forma/ Porquê?

17. Que temas relacionados ao Desenvolvimento Sustentável gostaria de ter conhecimento durante o teu percurso académico /formação?

18. Enquanto aluno e cidadão, qual a principal contribuição a nível do Ambiente/ Desenvolvimento Sustentável que poderias dar à tua vida, família, escola e país?

Muito obrigada por concluíres o Questionário, o teu contributo amplificará o conhecimento a cerca desta importante temática!

Apêndice IV- Inquérito por entrevista aplicado à Agência Nacional de Resíduos (ANR) em Luanda, Angola (Respondente 1).



O meu nome é Solange Helena Tchugunov Yengadi, sou angolana, aluna do Mestrado em Engenharia do Ambiente da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, a desenvolver a Dissertação sobre “A Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento sustentável no 2º Ciclo do Sistema do Ensino Geral Angolano”.

Para se alcançar os Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODS) da Agenda 2030 são necessárias pequenas e grandes ações por parte de cada um dos cidadãos do mundo. A Educação de Qualidade (ODS4) é um grande aliado no alcance a este desenvolvimento, sendo uma ferramenta de preparação dos indivíduos para uma sociedade sustentável. Só através do conhecimento é possível tomar medidas que nos permitam transitar para um novo modelo de vida assente no Desenvolvimento sustentável, e assim reduzir a pobreza, a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência dentro e entre as sociedades do mundo, tornando possível equilibrar as necessidades do presente de forma a garantir que as gerações futuras possam atender às suas próprias necessidades.

Deste modo, muito agradecia o seu contributo, através desta Entrevista, numa reflexão acerca do Plano Curricular do 2º Ciclo do Ensino Geral (10ª/11ª/12ª) no âmbito da Educação para o Desenvolvimento sustentável.

Tempo previsto para a realização da entrevista: ≈25 minutos

Entrevista - Agência Nacional de Resíduos (ANR)	
Questões	
1	Caracterização do(a) Entrevistado(a)
1.1	Género
1.2	Idade
1.3	Profissão
1.4	Cargo
2	A Educação para o Desenvolvimento sustentável
2.1	Na sua perspetiva quais são as principais barreiras/dificuldades que devem ser ultrapassadas em Angola no percurso para o Desenvolvimento sustentável?
2.2	Na sua opinião qual é o papel que o Desenvolvimento sustentável pode ter para a resolução de alguns problemas que Angola enfrenta, nomeadamente: pobreza, fome, saneamento básico, saúde, alterações climáticas, entre outros?
2.3	Qual é o papel da Educação no trajeto rumo ao Desenvolvimento sustentável?
2.4	Considera que a Educação para o Desenvolvimento sustentável (EDS) está presente no Plano Curricular do Sistema de Ensino Angolano? (Se sim) Em que nível de Ensino está presente a EDS? De que forma? Considera suficiente? (Se não) Porquê?

2.5	Considera que apenas as atividades extracurriculares ligadas ao Desenvolvimento sustentável são suficientes para que os alunos do 2º Ciclo do Ensino Geral (10ª, 11ª e 12ª classe) tenham conhecimento sobre a temática? Porquê?
2.6	Considera que a EDS deveria ter uma importância transversal a todas as áreas do conhecimento do 2º Ciclo do Ensino Geral? Porquê?
2.7	Na perspetiva dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Geral, que temas relacionados com o Desenvolvimento sustentável considera mais importantes para o seu percurso académico/formação?
3	A Agenda 2030
3.2	A Educação de Qualidade constitui o Objetivo de Desenvolvimento sustentável 4 (ODS4) da Agenda 2030. Quais as principais ações que podem ser realizadas para a concretização deste ODS em Angola?
3.3	Na sua opinião quais são os benefícios para o país na concretização do ODS4?
4	A Agência Nacional de Resíduos
	A Agência Nacional de Resíduos como indicado no site da entidade, "trabalha com temas como saneamento, resíduos, Educação Ambiental e é responsável pelo Relatório do Estado dos Resíduos de Angola". Em relação aos temas mencionados:
4.1	Como caracteriza Angola a nível do Saneamento Básico?
4.2	Como caracteriza Angola a nível de Gestão de Resíduos?
4.3	Como caracteriza Angola a nível de Educação Ambiental?
4.4	A nível da Educação Ambiental quais as atividades realizadas pela Agência Nacional de Resíduos?
4.5	Quais são as principais dificuldades que a ANR enfrenta na implementação das suas políticas/ atividades?
4.6	As atividades realizadas pela ANR são feitas ao longo do país inteiro ou são afetadas apenas a determinadas zonas? Quais?
4.7	De que forma estas atividades contribuem para a Agenda 2030?
4.8	Existe algum incentivo por parte da ANR a nível das Instituições de Ensino em iniciativas como a reutilização, a separação, a reciclagem dos resíduos, participações em projetos entre outras atividades? Quais são estas atividades?
4.9	Existe alguma relação/ parceria/ projeto entre a ANR e as Instituições de Ensino? (Se sim) Qual a relação/ parceria/ projeto existente e quais as Instituições envolvidas? (Se não) Porquê?
4.10	Existe alguma relação/ parceria/ projeto a ANR e Organizações não Governamentais (ONGs)? (Se sim) Qual a relação/ parceria/ projeto existente e quais as Instituições envolvidas? (Se não) Porquê?
4.11	Existe alguma plataforma oficial onde os alunos possam encontrar informações a nível do País em relação aos Resíduos, Saneamento Básico, Educação Ambiental? Quais?

4.12	Qual a disponibilidade do Agência Nacional de Resíduos caso haja um pedido por parte das Instituições de Ensino, para participação em projetos, palestras, debates, e outras atividades a nível educativo? Qual seria o meio de contacto mais imediato com a ANR para tal?
4.13	Se tivesse pleno poder de decisão em relação ao Sistema de Educação de Angola quais as principais mudanças que aplicaria?

Muito obrigada por esta oportunidade, o seu contributo amplificará o conhecimento a cerca desta importante temática!

Apêndice V- Inquérito por entrevista aplicado ao Gabinete Provincial do Ambiente, Gestão de Resíduos e Serviços Comunitários da Huíla – Lubango, Angola (Respondente 2).



O meu nome é Solange Helena Tchugunov Yengadi, sou angolana, aluna do Mestrado em Engenharia do Ambiente da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, a desenvolver a Dissertação sobre “A Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento sustentável no 2º Ciclo do Sistema do Ensino Geral Angolano”.

Para se alcançar os Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODS) da Agenda 2030 são necessárias pequenas e grandes ações por parte de cada um dos cidadãos do mundo. A Educação de Qualidade (ODS4) é um grande aliado no alcance a este desenvolvimento, sendo uma ferramenta de preparação dos indivíduos para uma sociedade sustentável. Só através do conhecimento é possível tomar medidas que nos permitam transitar para um novo modelo de vida assente no Desenvolvimento sustentável, e assim reduzir a pobreza, a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência dentro e entre as sociedades do mundo, tornando possível equilibrar as necessidades do presente de forma a garantir que as gerações futuras possam atender às suas próprias necessidades.

Deste modo, muito agradecia o seu contributo, através desta Entrevista, numa reflexão acerca do Plano Curricular do 2º Ciclo do Ensino Geral (10ª/11ª/12ª) no âmbito da Educação para o Desenvolvimento sustentável.

Tempo previsto para a realização da entrevista: ≈25 minutos

Entrevista - Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente	
Questões	
1	Caracterização do(a) Entrevistado(a)
1.1	Género
1.2	Idade
1.3	Profissão
1.4	Cargo
2	A Educação para o Desenvolvimento sustentável
2.1	Na sua perspetiva quais são as principais barreiras/dificuldades que devem ser ultrapassadas em Angola no percurso para o Desenvolvimento sustentável?
2.2	Na sua opinião qual é o papel que o Desenvolvimento sustentável pode ter para a resolução de alguns problemas que Angola enfrenta, nomeadamente: pobreza, fome, saneamento básico, saúde, alterações climáticas, entre outros?
2.3	Qual é o papel da Educação no trajeto rumo ao Desenvolvimento sustentável?
2.4	Considera que a Educação para o Desenvolvimento sustentável (EDS) está presente no Plano Curricular do Sistema de Ensino Angolano? (Se sim) Em que nível de Ensino está presente a EDS? De que forma? Considera suficiente?

	(Se não) Porquê?
2.5	Considera que apenas as atividades extracurriculares ligadas ao Desenvolvimento sustentável são suficientes para que os alunos do 2º Ciclo do Ensino Geral (10ª, 11ª e 12ª classe) tenham conhecimento sobre a temática? Porquê?
2.6	Considera que a EDS deveria ter uma importância transversal a todas as áreas do conhecimento do 2º Ciclo do Ensino Geral? Porquê?
2.7	Na perspetiva dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Geral, que temas relacionados com o Desenvolvimento sustentável considera mais importantes para o seu percurso académico/formação?
3	A Agenda 2030
3.1	A Educação de Qualidade constitui o quarto Objetivo de Desenvolvimento sustentável (ODS4) da Agenda 2030. Quais as principais ações que podem ser realizadas para a concretização deste ODS em Angola?
3.2	Na sua opinião quais são os benefícios para o país na concretização do ODS4?
4	O Ministério da Cultura Turismo e Ambiente
4.1	Uma vez que foi feita a União dos Ministérios da Cultura e Turismo com o Ministério do Ambiente, em termos ambientais, qual a relação existente entre eles?
4.2	Existe alguma relação/ parceria/ projeto entre o Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente e o Ministério da Educação (MED)? (Se sim) Qual a relação /parceria / projeto existente? (Se não) Porquê (Qual a sua perceção)?
4.3	Existe alguma relação/ parceria/ projeto entre o Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente e as Instituições de Ensino? (Se sim) Qual a relação/ parceria/ projeto existente e quais as Instituições envolvidas? (Se não) Porquê? (Qual a sua perceção)?
4.4	Existe alguma relação/ parceria/ projeto entre o Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente e Organizações não Governamentais (ONGs)? (Se sim) Qual a relação/ parceria/ projeto existente e quais as Organizações envolvidas? (Se não) Porquê? (Qual a sua perceção)?
4.5	Qual a disponibilidade do Ministério da Cultura, Turismo e Ambiente caso haja um pedido por parte das Instituições de Ensino, para participação em projetos, palestras, debates, e outras atividades a nível educativo? Qual seria o meio de contacto mais imediato com o Ministério para tal?
4.6	Se tivesse pleno poder de decisão em relação ao Sistema de Educação de Angola quais as principais mudanças que aplicaria?

Muito obrigada por esta oportunidade, o seu contributo amplificará o conhecimento a cerca desta importante temática!

Apêndice VI- Inquérito por entrevista aplicado ao Ministério da Educação (MED) e a Universidade Privada de Angola (UPRA) Lubango, Angola (Respondente 4a, 4b1, 4b2 e 4b3).



O meu nome é Solange Helena Tchugunov Yengadi, sou angolana, aluna do Mestrado em Engenharia do Ambiente da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, a desenvolver a Dissertação sobre “A Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento sustentável no 2º Ciclo do Sistema do Ensino Geral Angolano”.

Para se alcançar os Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODS) da Agenda 2030 são necessárias pequenas e grandes ações por parte de cada um dos cidadãos do mundo. A Educação de Qualidade (ODS4) é um grande aliado no alcance a este desenvolvimento, sendo uma ferramenta de preparação dos indivíduos para uma sociedade sustentável. Só através do conhecimento é possível tomar medidas que nos permitam transitar para um novo modelo de vida assente no Desenvolvimento sustentável, e assim reduzir a pobreza, a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência dentro e entre as sociedades do mundo, tornando possível equilibrar as necessidades do presente de forma a garantir que as gerações futuras possam atender às suas próprias necessidades.

Deste modo, muito agradecia o seu contributo, através desta Entrevista, numa reflexão acerca do Plano Curricular do 2º Ciclo do Ensino Geral (10ª/11ª/12ª) no âmbito da Educação para o Desenvolvimento sustentável.

Tempo previsto para a realização da entrevista: ≈25 minutos

Entrevista – Ministério da Educação (MED)	
Questões	
1	Caracterização do(a) Entrevistado(a)
1.0	Género
1.2	Idade
1.3	Profissão
1.4	Cargo
2	A Educação para o Desenvolvimento sustentável
2.1	Na sua perspetiva quais são as principais barreiras/dificuldades que devem ser ultrapassadas em Angola no percurso para o Desenvolvimento sustentável?
2.2	Na sua opinião qual é o papel que o Desenvolvimento sustentável pode ter para a resolução de alguns problemas que Angola enfrenta, nomeadamente: pobreza, fome, saneamento básico, saúde, alterações climáticas, entre outros?
2.3	Qual é o papel da Educação no trajeto rumo ao Desenvolvimento sustentável?
2.4	Considera que a Educação para o Desenvolvimento sustentável (EDS) está presente no Plano Curricular do Sistema de Ensino Angolano? (Se sim) Em que nível de Ensino está presente a EDS? De que forma? Considera suficiente? (Se não) Porquê?
2.5	Considera que apenas as atividades extracurriculares ligadas ao Desenvolvimento sustentável são suficientes para que os alunos do 2º Ciclo do Ensino Geral (10ª, 11ª e 12ª classe) tenham conhecimento sobre a temática?

	Porquê?
2.6	Considera que a EDS deveria ter uma importância transversal a todas as áreas do conhecimento do 2º Ciclo do Ensino Geral? Porquê?
2.7	Na perspetiva dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Geral, que temas relacionados com o Desenvolvimento sustentável considera mais importantes para o seu percurso académico/formação?
3	A Agenda 2030
3.1	Qual a sua visão em relação à Lei de Bases do Sistema de Educação, recentemente aprovada, que torna o Ensino Primário Público gratuito, e a não inclusão do Ensino Secundário Público nesta mesma lei sendo que o nível de escolaridade obrigatório em Angola é até a 9ª classe e a extensão do ensino primário apenas até a 6ª classe?
3.2	No âmbito das metas do ODS4 "a valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável", como considera que a cultura poderá contribuir para o Desenvolvimento sustentável através da Educação?
3.3	Quais as principais ações que podem ser realizadas para a concretização do ODS4 em Angola?
3.4	Na sua opinião quais são os benefícios para o país na concretização do ODS4?
4	O Ministério da Educação (MED)
4.1	Em novembro e dezembro de 2018 foi realizada uma consulta pública no país, através do Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular em Angola (INACUA), uma iniciativa do MED através do INIDE com o objeto de estudo a perceção da sociedade angolana sobre as três dimensões operacionais do currículo (Desenho Curricular, Desenvolvimento Curricular e Avaliação Curricular). Uma vez que estamos na Fase da Adequação Curricular, no período de criação de condições didático-pedagógicas (2018-2021), face aos resultados do INACUA, o que já foi realizado em relação ao plano Curricular do 2º Ciclo do Ensino Geral? O que proporia para melhoria?
4.2	Na Dimensão do Desenho Curricular 49,4 % dos inquiridos (alunos, professores, gestores, autoridades tradicionais, encarregados de educação, políticos e outros) sugeriram a inclusão no Plano Curricular do 2º Ciclo do Ensino Geral da Educação Ambiental. O que está a ser feito neste sentido?
4.3	Existe algum método do Ministério em recolher pareceres/ sugestões direcionadas aos alunos, professores, e outros intervenientes no processo de Educação? (Se sim) Qual? (Se não) Porquê?
4.4	Se tivesse pleno poder de decisão em relação ao Sistema de Educação de Angola quais as principais mudanças que aplicaria?

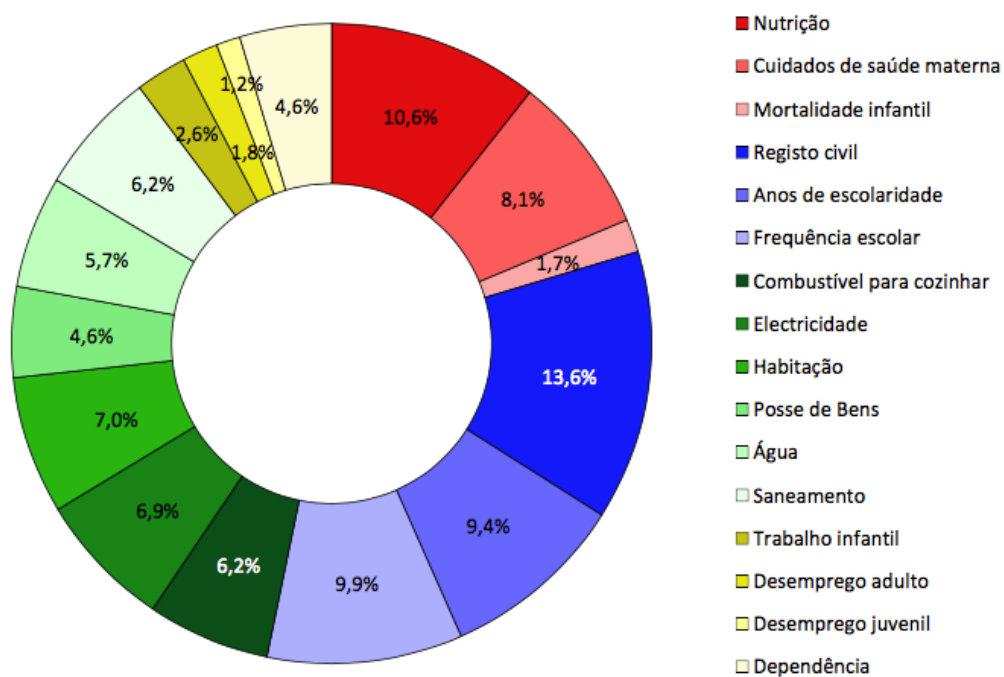
Muito obrigada por esta oportunidade, o seu contributo amplificará o conhecimento a cerca desta importante temática!

Anexos

Anexo I- Dimensões, indicadores e linhas de privação do IPM-A (INE – Luanda, Angola – 2020, p. 20).

Dimensão	Indicador	Linha de privação Um agregado familiar é privado se:	Peso da dimensão	Peso do indicador
Saúde	Nutrição	Ao menos uma criança menor de 5 anos tem malnutrição crónica (baixa altura por idade) ou malnutrição aguda (baixo peso por altura).	25%	8,3%
	Cuidados de saúde materna	Ao menos uma mulher em idade reprodutiva (15-49 anos), que esteve grávida nos últimos 2 anos, não fez pelo menos 4 consultas pré-natais ou o parto não foi assistido por um profissional de saúde qualificado.		8,3%
	Mortalidade infantil	Ao menos uma criança morreu antes de completar 5 anos, nos últimos 5 anos anteriores a entrevista.		8,3%
Educação	Registo civil	Ao menos um membro de 0-5 anos não tem registo de nascimento.	25%	8,3%
	Anos de escolaridade	Nenhum membro de 12 ou mais anos tem pelo menos 6 anos de escolaridade.		8,3%
	Frequência escolar	Existe pelo menos uma criança entre 6-14 anos que não frequenta a escola. (idade oficial obrigatória do ensino primário ao I ciclo do ensino secundário).		8,3%
Qualidade de vida	Combustível sólido para cozinhar	O principal combustível para cozinhar é carvão, lignite, carvão vegetal, lenha, palha, ramos, canas, produtos agrícolas, estrume ou outro.	25%	4,2%
	Acesso a electricidade	Não tem electricidade da rede em casa.		4,2%
	Tipo de material das paredes, chão e tecto da habitação	O piso da casa é de terra ou as paredes de materiais naturais ou não adequados ou o tecto de materiais naturais ou não adequado.		4,2%
	Posse de Bens	Não possui mais que um dos seguintes bens: rádio, televisão, telefone, computador, geladeira/arca, bicicleta, motorizada ou carroça de tracção animal e não possui um carro ou camião.		4,2%
	Acesso a água apropriada para beber	Não tem acesso a fonte de água apropriada para beber a uma distância inferior a 30 minutos (ida e volta).		4,2%
	Acesso ao saneamento	Não tem acesso a algum tipo de saneamento apropriado ou se a instalação sanitária da casa é partilhada com outro agregado.		4,2%
Emprego	Trabalho infantil	Ao menos uma criança de 5-17 anos trabalha (utilizando os padrões da OIT e UNICEF).	25%	6,3%
	Desemprego entre adultos	Algum membro com 25-64 anos não trabalha, mas está disponível para trabalhar.		6,3%
	Desemprego juvenil	Algum membro com 15-24 anos não trabalha e não estuda.		6,3%
	Dependência	Por cada 5 membro do agregado familiar não existe pelo menos um membro com 15-64 anos que tem emprego remunerado.		6,3%

Anexo II- Contribuição por indicador para o IPM-A, IIMS 2015-2016 (INE – Luanda, Angola – 2020, p. 29).



Anexo III- Graus para análise dos CEP (Neto, 2019, p.30).

GRAUS	SIGNIFICADO
GRAU 1 Nulo	Não são referidos quaisquer aspetos da EDS segundo OADS dos documentos orientadores da UNESCO
GRAU 2 Incompleto	São mencionadas algumas iniciativas viradas para a sustentabilidade , porém de uma forma abstracta e incompleta
GRAU 3 Satisfatório	São referidos alguns aspetos da EDS, embora de uma forma dispersa, numa abordagem superficial e não inclusiva
GRAU 4 Semi- Completo	São referidos quase todos os aspetos da EDS, segundo os OADS em causa, porém não de forma holística.
GRAU 5 Completo	São referidos todos os aspetos da EDS segundo OADS dos documentos orientadores da UNESCO de acordo a realidade angolana.