

**“Como é a escola dos teus sonhos?”:
Direitos da criança, educação e inserção ecológica em Angola**

Airi Macias Sacco

**Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia sob orientação da Profa. Dra. Sílvia Helena Koller**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

Porto Alegre, Abril de 2011

*À minha mãe,
que sonhou este sonho muito tempo antes
de ele ousar tornar-se realidade.*

AGRADECIMENTOS

Durante os sete anos de nossa convivência, me acostumei a ouvir uma certa professora dizer aos seus orientandos, invariavelmente afoitos, tentando abraçar o mundo com as pernas: “calma, esse não é o trabalho da tua vida”. Se é que algum dia questionei tal afirmação, após um tempo ela virou verdade absoluta. Em geral, mestrandos e doutorandos estão recém começando sua trajetória acadêmica e é evidente que no futuro realizarão muitas outras pesquisas: maiores, melhores, mais complexas. O mestrado e o doutorado são apenas duas das etapas desta caminhada. É óbvio, não?

Pois é, eu também achava. O problema surgiu logo que comecei o mestrado e, após atender um telefonema inesperado da tal professora, aceitei o desafio de ir para Angola trabalhar com direitos da criança. Desde então, aquela frase (“esse não é o trabalho da tua vida”) deixou de fazer qualquer tipo de sentido. Não me refiro, claro, a uma obra prima em termos teóricos ou metodológicos, pois sei que ainda tenho muito a evoluir. Nunca imaginei, no entanto, que uma dissertação pudesse envolver tanto investimento pessoal e afetivo, tanta paixão. E é por isso que, neste exato momento, por mais ingênuo que isso possa parecer e por mais que eu provavelmente esteja errada, não consigo acreditar que esse não seja o trabalho da minha vida. E é também por isso que tenho muito a agradecer a todas as pessoas e instituições que estiveram comigo ao longo dos últimos dois anos e que contribuíram para tornar tudo isso possível. Eu não teria conseguido sem vocês. Então, de coração, muito, muito, muito obrigada...

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que é muito mais do que uma instituição de ensino, é minha segunda casa. Ser “filha da UFRGS” representa, além de uma grande honra, uma enorme responsabilidade. Espero fazer valer cada vez mais o investimento social ao qual devo a minha formação em uma universidade pública de tanta qualidade. Obrigada também a todos os professores e professoras do Instituto de Psicologia e aos meus queridos colegas de graduação e pós-graduação, com os quais aprendi as mais valiosas lições dentro e fora da sala de aula.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelos vários anos de suporte desde os tempos de iniciação científica. Esse agradecimento não está aqui apenas *pro forma*. Agências como o CNPq são fundamentais para a qualificação do ensino e da aprendizagem no país. Sou muito privilegiada e grata pelo apoio recebido durante

todos esses anos e tenho plena consciência de que isso me torna ainda mais responsável perante a sociedade brasileira.

À minha orientadora, Dr^a Sílvia Helena Koller, que me acolheu há sete anos, no primeiro dia de aula da graduação, e que provavelmente teria pensado duas vezes antes de fazê-lo se soubesse que desde aquele dia eu jamais largaria do seu pé. A ela, que além de orientadora tem muito de mãe também. Por todo o companheirismo e também pelas incontáveis broncas. Por se preocupar. Por cuidar. Por ter me ensinado a fazer cara de paisagem. Por ter acreditado que eu era capaz. Por ter dado asas a um sonho que eu nem sabia que tinha. Por tudo isso. E por muito mais. Muito obrigada, véia. Eu te amo.

Meu carinho também ao Jan e à Ariela, que fazem a Sílvia mais feliz.

À minha mãe, Leila Macias, que sempre sonhou em trabalhar com educação em Angola e que vibrou mais do que qualquer pessoa quando soube que eu teria essa oportunidade. Mãe, tu és um dos meus maiores e melhores exemplos de profissional e é em ti que eu me espelho quando sonho em dar aulas. Sinto muita falta de te ter sempre ao meu lado. Te amo muito, muito mesmo, *ab imo corde*.

Ao meu pai, José Sacco, que acumula funções múltiplas desde que me entendo por gente: além de pai, professor, companheiro, amigo e eterno herói. Teus superpoderes sempre me protegeram, tu me deste asas, me ensinaste a voar e, ao mesmo tempo, permitiste que eu buscasse os meus próprios caminhos. Não importa o que aconteça, tenho duas certezas: tu sempre estarás comigo e a lua será sempre do papai. Te amo, Gordão. Obrigada por tudo.

À banca examinadora desta dissertação, da qual tenho muito orgulho, pois não poderia ser composta por pessoas mais competentes e engajadas. À Dr^a Clarissa de Antoni, com a qual aprendo desde que entrei na faculdade e que me disse, ainda no início da graduação, que eu deveria manter meus olhos e ouvidos sempre atentos e abertos para todos aqueles que tivessem algo a ensinar, mesmo quando o assunto não me cativasse tanto, porque isso me faria uma profissional mais completa e capacitada. Tu provavelmente nem lembras disso, Clarissa, mas eu sigo teu conselho até hoje. À Dr^a Débora Dell’Aglío, pelo auxílio na relatoria deste trabalho e pela força no período que antecedeu minha viagem. Obrigada também por todas as conversas e ensinamentos, assim como pelo carinho e presença constantes durante os últimos anos. À Dr^a Raquel Guzzo, por ter aceitado fazer parte desta empreitada e, principalmente, por toda a empolgação e incentivo. A paixão com a qual a Raquel fala sobre o seu trabalho é deveras inspiradora para quem, como eu, está recém começando a vida acadêmica. Meu sincero agradecimento também à Dr^a Adriana Wagner, que deu importantes

contribuições a este estudo em sua fase de projeto. Essa dissertação não seria a mesma se não fosse pela colaboração de vocês.

A todos os integrantes do Grupo Aldeia, em especial ao Dr. Kenneth Almeida por me dar a oportunidade de conhecer um mundo novo e fascinante, e a Diego Magalhães, por todo apoio, companhia e pelas “disputadíssimas” partidas de tênis (um dia eu ainda ganho!). O meu muito obrigada também à Verônica Amaro por todo o cuidado, à Lucidalva Santos e ao seu cubanito Ramon pela amizade, e ao querido Fidel Xavier, que talvez não faça ideia do quanto me ensinou e do quão importante foi durante a minha estada em Luanda.

À minha amiga Cléa Maria Ferreira da Silva, que é toda música, poesia, sentimento e intensidade. Obrigada pelas inúmeras conversas, ensinamentos, risadas, cantorias, spins e carteados. Obrigada pelo ombro e pela cumplicidade. Obrigada pela companhia. Obrigada pelo carinho. Tu estás presente nas melhores lembranças que tenho dessa experiência em solo angolano e não tenho palavras para agradecer tudo o que fizeste por mim, neguinha.

À minha grande e espalhada família. Às minhas irmãs Danyelle, Nísia, Elisiane e Kaká e ao meu irmão Erich, que são sempre lembrados, mesmo que estejamos distantes uns dos outros. À vó Paquita e ao vô Chico Bento, com muito amor e com um sincero pedido de desculpas pela longa ausência. E também à minha dinda Silvana, por todo o carinho e torcida.

Ao Alexandre, meu cunhado, que, além de pagar meus almoços e pizzas desde a graduação, foi uma das pessoas mais presentes e importantes durante o tempo que passei em Angola. Tu és o maior mala dentre todos os malas, mas eu te gosto assim mesmo, cunhado. Obrigada pela presença constante e por todos os bate-papos e discussões. Aos pequeninos Livia e Artur e, em especial, à Mariana, que faz tudo valer a pena. Também aos meus sobrinhos Matheus e Giovanna e à minha irmã Cíntia, que tem o coração maior que o mundo.

Ao Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-Rua) e a todos os seus integrantes (os de ontem, os de hoje e os de amanhã também). O CEP-Rua teve papel de destaque em toda a minha formação superior e faz parte de quem sou não apenas como profissional, mas principalmente como pessoa. Tenho muito orgulho de ser membro da família cepiana. Serei sempre grata aos amigos Luísa Habigzang, Elder Cerqueira-Santos e Normanda Morais, que primeiro me acolheram e que me mostraram na prática o real significado das palavras competência, ética, comprometimento e relevância social. À Maria Clara de Paula Couto, que é exemplo e inspiração. Ao Cristiano de Paula Couto e à Eva Diniz, que são yin e yang. E também a toda turma cepiana que, longe ou perto, me apoiou durante o percurso da graduação e do mestrado: Vicente Cassepp, Lucas Neiva, Carolina Lisboa, Ana Paula Lazzaretti, Bruno Damásio, Bruna Seibel, Laíssa Prati, Luciana Thomé,

Kelly Portolan, Jean Von Hohendorff, Michele Poletto, Simone Paludo, Juliana Nóbrega, Clarissa Freitas e Susana Rodríguez. Por fim, meu carinho eterno à querida Carmen Kasper, que com certeza sentiria um orgulho danado ao ver essa dissertação pronta. Tu fazes muita falta, Carmencita.

Às amigas de Pelotas, que há tanto tempo me acompanham: Leandra Marques, Elisa Kaminski, Marina Martins e Bianca Pinto, com menção honrosa para Roberta Palazzo, nossa primeira mestre.

À Lauren Paranhos, por toda a amizade, pelas tardes de chimarrão e por ter me ajudado a desbravar Porto Alegre, essa linda cidade que amo como se nela tivesse nascido.

Às sempre presentes Flávia de Carlos e Juliana de Araujo, por serem um ponto de apoio tão firme e seguro. E à Janaina Fogaça, que, além de ser a pessoa incrível que é, deveria ganhar um prêmio por ter me aguentado durante tanto tempo. Eu amo vocês, gurias.

Às tias Suzi Camey e Luciana Tchuca Nunes por todos os banquetes, pelos puxões de orelha e, principalmente, pelo exemplo. À Luiza Beilis Pagliari, por financiar minhas saladas no Panorama e por nunca medir esforços para estar por perto. E também às recém-chegadas Anna Moraes e Andrea Suman pelas risadas e pelo apoio nos momentos de quase-desespero no fim do mestrado.

Aos queridíssimos Kathrin Rosenfield e Lawrence Pereira, pelo carinho constante, pela casa sempre aberta e por serem família quando a família está longe.

À minha companheira de sempre, Milena Rosenfield, porque *“it’s always better when we’re together”* e porque, longe ou perto, estamos sempre juntas, e isso me dá forças para seguir adiante. Então, à dona Loira, que eu amo tanto, obrigada pelo Oscar! :) E obrigada também por todo o amor, cuidado, apoio, auxílio e compreensão. Esse trabalho tem muito de ti. Muito mesmo. Tu me fazes feliz e não existe dissertação ou tese grande o suficiente para que eu diga o quanto és importante pra mim e o tanto que te amo.

Por fim, deixo o meu eterno carinho, admiração e gratidão a todas as crianças angolanas, razão de ser deste trabalho. Um muito obrigada especial para Noêmia, Paulo e Fidelma, que são pura alegria e inspiração. Também para Nando, o gatuno. Esta dissertação foi feita por vocês e para vocês.

A Autora

SUMÁRIO

Resumo	10
Abstract.....	11
Apresentação	12
Capítulo I	
Introdução.....	14
Direitos da criança em Angola	16
Educação em Angola	19
Educação baseada em direitos	20
Capítulo II	
Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) e inserção ecológica: Teoria e método	23
Resumo	24
Introdução.....	26
Inserção ecológica	27
O método em contexto.....	30
Inserção ecológica em Angola: descrição do método	32
Discussão	36
Capítulo III	
“Como é a escola dos teus sonhos?”: Direitos da criança e educação em Angola	38
Resumo	39
Introdução.....	41
Método.....	42
Procedimentos	43
Considerações éticas.....	45
Contextualização	45
Resultados.....	46

“Como é a escola dos teus sonhos?”	51
Modelo PPCT e análise dos resultados.....	52
Considerações finais	55
Capítulo IV	
Considerações finais	58
Referências	61

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 3.1.</i> Sala de aula ao ar livre na Província do Cunene.....	42
<i>Figura 3.2.</i> Mapa de Angola, com destaque para as cinco províncias pesquisadas – Bié, Cunene, Huíla, Luanda e Moxico – e suas respectivas capitais.....	43
<i>Figura 3.3.</i> Fachada de escola na Província do Cunene, alertando as crianças para terem cuidado com as minas e bombas.....	46
<i>Figura 3.4.</i> Sala de aula ao ar livre, encostada na parede da escola, na Província do Bié.....	48
<i>Figura 3.5.</i> Duas turmas de terceira classe dividindo o tronco da mesma árvore.....	49
<i>Figura 3.6.</i> Criança carregando a cadeira nas costas na Província do Bié.....	49

Resumo

Esta dissertação teve como objetivos conhecer a opinião de crianças angolanas a respeito de suas escolas, investigar como é a escola dos seus sonhos e averiguar como os direitos da criança estão sendo acolhidos nessas instituições. Para tanto foi realizado um estudo que englobou o sistema de ensino público primário do país, representado por 15 escolas localizadas em cinco províncias angolanas. As crianças participaram de entrevistas em grupo e o método utilizado foi a inserção ecológica. A análise dos dados foi realizada com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e os resultados indicaram que as interações de crianças, professores, diretores e escolas são caracterizadas por desequilíbrio de poder e autoritarismo e, por isso, carecem de reciprocidade. A escola dos sonhos das crianças é um local com condições mínimas de infraestrutura, no qual se sentem acolhidas e respeitadas. A promoção e o respeito aos direitos da criança ainda são incipientes em Angola de maneira geral e nas escolas em particular.

Palavras-chave: Direitos da criança, educação, inserção ecológica, Angola, Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Abstract

This dissertation aimed to know the opinion of Angolan children with respect to their schools, investigate how the school of their dreams is and to verify how children's rights are received in those institutions. This study encompassed Angola's public primary education system, represented by 15 schools located in five Angolan provinces. The children participated in group interviews and the method used during data collection was the ecological engagement. Data analysis was done through the Bioecological Theory of Human Development and the results indicate that the interaction among children, teachers, directors and schools are characterized by the imbalance of power and authoritarianism, reason why the relationship lacks reciprocity. Children's dream school is a place with minimal infrastructure where they feel welcomed and respected. In general, the promotion and respect to children's rights are still incipient in Angola, especially in schools.

Keywords: Child rights; education, ecological engagement, Angola, Bioecological Theory of Human Development.

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação é fruto de um período de quatro meses de estágio da pesquisadora em Angola, de agosto a dezembro de 2009. A proposta de realizar uma parte do mestrado em território africano surgiu de uma parceria entre o Ministério da Educação (MED) Angolano, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Grupo Aldeia Global e o Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas em Situação de Rua (CEP-RUA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essas instituições respectivamente propuseram, financiaram e executaram uma pesquisa denominada Escolas Amigas da Criança (EAC) em Angola, da qual esta dissertação utilizará parte do banco de dados.

De acordo com o UNICEF (2009), uma EAC caracteriza-se por ser centrada no melhor interesse da criança e nos preceitos da educação baseada em direitos. Por respeitar as peculiaridades de cada população e de cada contexto, não existe um modelo único de EAC, apenas um protótipo geral de escola baseada no direito. Dessa forma, a pesquisa EAC em Angola teve como intuito conhecer a realidade da educação do país, fazer um breve diagnóstico situacional do sistema de ensino primário e investigar como é a escola dos sonhos das diversas pessoas que convivem com o cotidiano escolar em cinco províncias angolanas. Com base nessas informações e na opinião dos participantes, as pesquisadoras conseguiram, então, identificar como seria um modelo de EAC adequada às necessidades dos angolanos.

Esta dissertação apresenta e discute um recorte qualitativo da pesquisa realizada em Angola, com enfoque no método utilizado e na opinião de crianças angolanas sobre o contexto escolar que vivenciam cotidianamente. Este trabalho está dividido em quatro capítulos e foi concebido com o objetivo de dar voz às crianças, que têm muito a dizer, mas que nem sempre são ouvidas.

O primeiro capítulo da dissertação consiste em uma introdução na qual é realizada uma breve revisão teórica sobre a história recente de Angola, com ênfase na situação dos direitos da criança e da educação no país. Também é apresentada a noção de educação baseada em direitos, segundo a qual as escolas devem ter como guia o interesse superior da criança, além de valorizar, proteger e promover os direitos infantis.

O segundo capítulo é apresentado na forma de um artigo teórico-metodológico que tem como intuito apresentar a utilização da inserção ecológica, proposta metodológica baseada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), na pesquisa desenvolvida em Angola. A inserção ecológica representou um acréscimo ao estudo, pois

permitiu o engajamento da equipe de pesquisa no contexto estudado e o estabelecimento de maior proximidade com a realidade vivenciada pelos participantes.

O terceiro capítulo apresenta um artigo com os resultados da pesquisa, cujo objetivo foi conhecer a opinião das crianças angolanas estudantes do ensino público primário a respeito de suas escolas e investigar como é a escola dos seus sonhos, além de averiguar também como os direitos da criança estão sendo acolhidos nessas escolas, segundo a inserção ecológica da equipe de pesquisa no ambiente. Os resultados foram analisados de acordo com os quatro elementos principais da TBDH: processo, pessoa, contexto e tempo.

O quarto e último capítulo corresponde à articulação entre as seções anteriores e a uma breve discussão sobre a pesquisa apresentada. Embora teça considerações finais, esse capítulo não pretende ser uma conclusão do trabalho, na medida em que o debate sobre o tema permanecerá aberto a novas ideias, contribuições e argumentos.

O desafio de ir para Angola surgiu de forma inesperada, mas foi prontamente aceito e representou uma oportunidade ímpar para trabalhar com direitos da criança e educação em um contexto socioeconômico, histórico e cultural muito diferenciado. A Convenção sobre os Direitos da Criança (UN, 1989) enfatiza a importância da cooperação internacional no que diz respeito à educação, principalmente nos países em desenvolvimento. Os resultados da pesquisa EAC subsidiarão a criação de políticas públicas para a educação em Angola que levem em consideração a opinião das diversas pessoas envolvidas no cotidiano escolar, principalmente as crianças. O método utilizado neste estudo poderá servir como base para a realização de futuras pesquisas e intervenções também no Brasil.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Angola é um país localizado na costa ocidental da África e constituído por aproximadamente 19 milhões habitantes (United Nations Development Programme – UNDP, 2010). O idioma oficial é o português, mas também vigoram diversas línguas nacionais relacionadas a grupos linguísticos como umbundu, kikongo e kimbundu, entre outros, principalmente nas províncias do interior (Zau, 2007). Colônia de Portugal, o país conquistou sua independência em 1975, após 14 anos de guerra e intensa divisão política entre os movimentos libertadores. Em virtude da localização estratégica do país, que possui grande área litorânea, e da abundância de seus recursos minerais, a independência angolana causou muito interesse internacional (Rizzi, 2005).

Após a separação de Portugal, a presidência de Angola foi assumida por Agostinho Neto, líder do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). No entanto, outras duas organizações nacionalistas, a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência dos Territórios de Angola (UNITA) também pleitearam o poder. Ainda em 1975 – em plena Guerra Fria, portanto – FNLA, que viria a se desintegrar rapidamente, e UNITA, apoiadas por países como Estados Unidos, África do Sul e Zaire, entraram em conflito com o MPLA, apoiado por Cuba e pela antiga União Soviética, dando início a uma guerra civil (João, 2004; Rizzi, 2005; Roque, 2009).

Além das questões políticas e econômicas que estavam em jogo, a divisão entre os nacionalistas dos três movimentos libertadores também pode ser historicamente explicada com base na distribuição geográfica dos grupos étnico-culturais angolanos, que, aliada à política praticada no período colonial, propiciou o surgimento de grande rivalidade principalmente entre interior e capital do país. Enquanto na capital havia maior influência portuguesa e aporte de investimentos, no interior a população recebia pouco suporte dos colonizadores (Rizzi, 2005). Essa situação provocou um aprofundamento das discrepâncias regionais em termos econômicos, sociais e desenvolvimentais que podem ser percebidas até os dias de hoje (Agadjanian & Prata, 2002).

Em 1991, um breve período de armistício precedeu a realização de eleições presidenciais e parlamentares no ano seguinte. Apesar de o candidato do MPLA ter recebido o maior percentual de votos, nenhum dos postulantes à presidência obteve maioria absoluta. Com base nisso, os partidos de oposição requisitaram a realização de novo pleito, mas não obtiveram sucesso e declararam que a eleição havia sido fraudulenta. Houve então um forte

recrudescimento da guerra, que durou mais 10 anos e devastou o território angolano (Agadjanian & Prata, 2002; João, 2004; Roque, 2009).

A guerra civil angolana pode ser compreendida como decorrência de uma complexa interação entre a luta pela desvinculação colonial, o conflito regional africano, o ambiente criado pela Guerra Fria e a rivalidade interna do país (Rizzi, 2005). Além dessas questões políticas, interesses econômicos relacionados às riquezas naturais do país também contribuíram para o fracasso das negociações de paz e, conseqüentemente, para a longa duração do combate (Pureza, Simões, José, & Marcelino, 2007).

Oficialmente, o regime político de Angola é a democracia (Angola, 2010). Apesar disso, desde a tentativa frustrada de 1992 não houve outra eleição presidencial e José Eduardo dos Santos, mandatário do país e presidente do MPLA, está no poder há 31 anos. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), Angola é uma sociedade não democrática e apresenta escore zero – em uma escala que varia de zero a dois – em termos de liberdade política (UNDP, 2010).

Em paz desde 2002 – após a morte de Jonas Savimbi, líder da UNITA –, Angola está em período de reconstrução e o termo “grande canteiro de obras” é uma boa síntese de seu estado atual. Embora rico em petróleo e diamantes, o país enfrenta uma série de problemas relacionados à desigualdade social. A instabilidade política decorrente dos conflitos armados colaborou para o agravamento dessa situação, na medida em que durante esse período algumas províncias obtiveram melhores condições para desenvolver-se do que outras (Agadjanian & Prata, 2002; MED, 2010).

Um dos efeitos das sucessivas guerras foi o elevado fluxo migratório da população, devido principalmente à insegurança física e alimentar, que provocou o esvaziamento das províncias mais afetadas pela violência, sobretudo aquelas situadas nas zonas rurais. Por conseguinte, ocorreu uma ocupação desordenada das áreas urbanas, com o deslocamento de milhares de refugiados que abandonaram suas casas e terras em busca de locais mais seguros. Esse tipo de migração colaborou para a constituição de cinturões de pobreza nas zonas periféricas de algumas cidades. Em Luanda, capital política e econômica do país, alguns dos principais efeitos do povoamento não sustentável foram a degradação das infraestruturas e o acentuado *déficit* da oferta de serviços básicos (BPI, 2009).

De acordo com dados de 2010 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP), a população angolana tem média de 17,4 anos de idade e a oitava menor expectativa de vida do mundo: 48,1 anos. O Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH) de Angola é de 0.403, considerado baixo. O IDH é calculado com base no Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, na longevidade da população e nas taxas de analfabetismo e matrícula em todos os níveis de ensino. Atualmente o país ocupa a 146ª colocação no ranking do IDH entre as 169 nações avaliadas pela ONU. Além disso, 50% da população não têm acesso à água potável, 71,6% não têm energia elétrica e 54,3% sobrevivem com uma renda de até US\$1,25 por dia (UNDP, 2010).

Direitos da criança em Angola

O período de mais de 40 anos de guerra em Angola, além de ter sido um obstáculo ao desenvolvimento do país, deixou marcas profundas na população que, como sempre acontece nos países em situação de conflito armado (Salmón G., 2007), aprendeu a conviver com transgressões cotidianas dos direitos humanos. As crianças são a fatia da população mais vulnerável a esse tipo de situação (Constanza, 1996 citado por Fraga, 2006), que pode oferecer consequências bastante nocivas ao desenvolvimento infantil (UN, 2000).

Os direitos da criança constituem um tema relativamente recente não apenas no contexto angolano, visto que a guerra acabou apenas em 2002, mas também na história da humanidade. Até o fim do Século XIX, as crianças não eram vistas como sujeitos de direitos e nem como pessoas em um estágio peculiar de desenvolvimento. Em 1874, Mary Ellen Wilson, de nove anos, foi sistematicamente torturada e violentada por sua madrasta nos Estados Unidos. A ausência de leis de proteção à criança tornou necessário recorrer à Sociedade Americana de Prevenção à Crueldade contra os Animais para que a menina fosse salva. Esse caso é considerado um marco a partir do qual surgiram diversas entidades de defesa dos direitos da criança em todo o mundo (Shelman & Lazowitz, 2005).

Na segunda década do Século XX, após o término da I Guerra Mundial, a Liga das Nações, entidade precursora da ONU, adotou a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (Souza, 2001). Através desse documento, a Liga destacou a necessidade de a sociedade tratar as crianças como prioridade e de prover a elas todos os recursos necessários ao seu desenvolvimento (League of Nations, 1924). A Declaração de Genebra refere-se aos deveres da sociedade com relação às crianças, mas não menciona os direitos da criança, que constam com essa nomenclatura apenas no título do documento. As crianças, nesse caso, foram consideradas objetos de direitos, e não sujeitos de direitos. Devido ao contexto da época, o documento não teve a repercussão e o impacto necessários para ser aceito e

consolidado. Apesar disso, a Declaração correspondeu à primeira iniciativa para o reconhecimento internacional dos direitos da criança (Souza, 2001).

Em 1948, a ONU promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Embora não tenha nenhum Artigo especificamente voltado às crianças, o parágrafo 2º do Artigo 25 menciona que “(...) a infância tem direito a cuidados e assistência especial” (UN, 1948). Esse parágrafo foi o germe para a elaboração da Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela ONU em 1959, que marcou o início de uma reviravolta no que diz respeito aos direitos infanto-juvenis, pois as crianças, a partir de então, começaram a ser percebidas como sujeitos de direitos. Em seu preâmbulo, a Declaração afirma que “a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços”. Os dez princípios do documento fazem referência aos direitos da criança à não discriminação, à proteção, ao desenvolvimento, à liberdade, à dignidade, à nacionalidade, à saúde, ao cuidado, à recreação, ao amor, à segurança e à educação, entre outros (UN, 1959).

Apesar de ter apresentado ideias inovadoras no que diz respeito aos direitos da criança, a Declaração de 1959 não foi efetiva na consolidação desses direitos. Essa efetividade foi atingida apenas 30 anos depois quando, em 1989, a ONU adotou, em Assembléia Geral, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) como sua Carta Magna para a proteção de todas as crianças (Souza, 2001). A CDC é o tratado internacional de direitos humanos mais ratificado da história da ONU e assegura que todas as crianças, sem qualquer tipo de discriminação, devem ter garantido o acesso aos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (UN, 1989). Na CDC estão estabelecidos os direitos fundamentais das crianças à provisão, à proteção e à participação. A provisão refere-se ao direito à alimentação, ao cuidado e à educação, entre outros. Na proteção estão especificados os direitos a não sofrer abusos, maus-tratos ou negligências, bem como exploração. Já a participação garante às crianças o direito de expressar suas opiniões e de fazer parte das decisões que, de alguma forma, afetarão suas vidas (Verhellen, 2000).

Angola ratificou a CDC no dia 5 de dezembro de 1990. Além disso, no parágrafo 6º do Artigo 35 da Constituição angolana aprovada em 2010 consta que “a proteção dos direitos da criança, nomeadamente, a sua educação integral e harmoniosa, a proteção da sua saúde, condições de vida e ensino constituem absoluta prioridade da família, do Estado e da sociedade” (Angola, 2010). No entanto, apesar dessas quase duas décadas de reconhecimento nacional aos direitos infantis, as crianças angolanas continuam sofrendo com violações rotineiras de seus direitos mais básicos, como o direito à vida, à alimentação, à educação e à

proteção. Segundo estimativas do UNDP (2010), Angola tem a segunda maior taxa de mortalidade infantil do mundo: 130 mortes para cada 1000 bebês nascidos vivos. O mesmo ocorre com o índice de mortalidade das crianças com até cinco anos, segundo o qual 220 crianças, de cada 1000 nascidas vivas, morrem antes de completar essa idade. Das crianças com até cinco anos de idade, 31% estão abaixo do peso ideal (UNDP, 2010).

Além dos prejuízos sociais e econômicos causados pelos conflitos armados, aos quais estão associados os índices mencionados anteriormente, os angolanos convivem ainda com a herança das minas terrestres, responsáveis pela mutilação de aproximadamente 80 mil pessoas no país (Foley, 2007). O número exato de minas que ainda permanecem escondidas no território é desconhecido, mas estimativas indicam que elas ainda correspondem a alguns milhões. As minas terrestres representam perigo para toda a população, mas em especial para as crianças, que muitas vezes desconhecem os formatos dos artefatos, além de percorrer grandes distâncias por áreas que ainda não foram desminadas, principalmente quando estão a caminho das escolas (Mines Action Canada, 2009).

As crianças angolanas enfrentam cotidianamente uma série de obstáculos ao seu desenvolvimento, que englobam tanto aspectos relacionados à provisão quanto à proteção e à participação. Esses entraves começam já com a dificuldade de acesso ao registro de nascimento. Em 2007 foi criado o Conselho Nacional da Criança (CNAC), órgão relacionado às políticas públicas de promoção e defesa dos direitos da criança (CNAC, 2009). Com o objetivo de dar destaque político à situação da infância no país, a entidade organizou, em 2004, 2005, 2007 e 2009, o Fórum Nacional sobre a Criança. Durante o IV Fórum foram destacadas recomendações para que sejam cumpridos 11 compromissos firmados entre o Governo, o Sistema das Nações Unidas e parceiros sociais sobre a criança em Angola (CNAC, 2009). Atualmente, esses compromissos dizem respeito a: (1) esperança de vida ao nascer; (2) segurança alimentar e nutricional; (3) registro de nascimento; (4) educação da primeira infância; (5) educação primária e formação profissional; (6) justiça juvenil; (7) prevenção e redução do impacto do HIV/AIDS nas famílias e nas crianças; (8) prevenção e mitigação da violência contra a criança; (9) proteção social e competências familiares; (10) a criança e a comunicação social, a cultura e o esporte; e (11) a criança no Plano Nacional e no Orçamento Geral do Estado.

Educação em Angola

A educação ocupa lugar de destaque na CDC (UN, 1989), que ressalta o direito das crianças à igualdade de oportunidades e ao ensino primário gratuito. Além disso, observa a importância da acessibilidade do ensino e a necessidade de se encorajar a regularidade na frequência escolar e a redução das taxas de evasão. A educação, de acordo com a Convenção, deve promover o respeito pelos direitos humanos e valorizar a paz, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a identidade cultural das crianças.

Segundo o Governo angolano, a educação é uma das bases para a promoção de paz e cidadania, além de ser condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país e para o combate à fome e à miséria. Apesar disso, a evolução da educação e do sistema de ensino como um todo foi muito afetada pela guerra (MED, 2010). A população angolana adulta tem escolaridade esperada de 4,4 anos, o que corresponde ao ensino primário incompleto, e 30,4% da população não é alfabetizada (UNDP, 2010).

O Ministério da Educação (MED, 2010) identifica dois momentos de aumento considerável no número de alunos matriculados nas escolas do país: após 1976, com a conquista da independência, e a partir de 2002, com o término da guerra civil. De 2002 a 2008, o ensino primário recebeu um acréscimo de aproximadamente dois milhões de matrículas, número atribuído principalmente ao aumento da liberdade para ir e vir. Nesse ínterim, também foram incorporados novos integrantes ao corpo docente. De 2002 a 2010, houve a contratação de 166.460 novos professores. Apesar disso, o próprio MED (2010) reconhece que “foram recrutados alguns professores sem o nível acadêmico e pedagógico aceitável, principalmente para as escolas do meio rural” (p.10).

Ainda segundo o MED (2010), algumas das principais dificuldades do sistema de ensino primário estão relacionadas à insuficiência de recursos financeiros, materiais e humanos, à precariedade das infraestruturas, à diversidade linguística e à baixa qualidade do ensino. As escolas não têm mobília e manutenção adequadas, além de existir um elevado número de salas de aula ao ar livre. A formação do corpo docente é precária, o que acarreta a utilização de poucas estratégias de ensino e o despreparo para lidar com alunos que apresentem necessidades especiais. Aliado a isso, o não ensino das línguas nacionais nas escolas provoca entraves na comunicação entre alunos e professores, principalmente nas zonas rurais. O corpo docente é pouco valorizado e, além de não ter acesso aos materiais didáticos necessários, precisa lidar com a falta de transporte e moradia para aqueles que

trabalham longe de suas residências (MED, 2010). A comunidade escolar também precisa lidar com a falta de merenda, água potável e energia elétrica (CNAC, 2009).

Visando a amenizar esses e outros problemas, o Governo aprovou em 2001 a realização de uma Reforma Educativa, cuja implantação total será finalizada em 2012, após o cumprimento de cinco fases: 1) preparação (2002-2012), 2) experimentação (2004-2010), 3) avaliação e correção (2005-2010), 4) generalização (2006-2011), e 5) avaliação global (a partir de 2012). A Reforma consiste basicamente na introdução de inovações nas áreas curricular, institucional e de recursos educativos, que foram identificadas a partir dos resultados de investigações diagnósticas sobre a estrutura do sistema anterior. Tais mudanças também visam a atender à política de Educação para Todos, proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como um dos objetivos do milênio, e contribuir para a melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. De acordo com a Reforma, o ensino primário compreende da primeira até a sexta classe e é gratuito e obrigatório (MED, 2010). Atualmente, no entanto, a rede de ensino não tem condições de acolher todas as crianças em idade escolar.

A expansão da educação em Angola requer uma maior articulação entre os diversos níveis municipais, provinciais e nacionais do sistema de ensino, além de maior aporte de investimentos. Oficialmente, os recursos destinados para a educação correspondem a 7% do orçamento nacional. Apesar disso, de acordo com o MED (2010) o destino da maior parte desse montante não é conhecido, pois fica registrado como “outros serviços da educação” (p.14).

Educação baseada em direitos

Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2007), o respeito aos direitos humanos constitui a base sobre a qual está assentada a noção de desenvolvimento. A abordagem baseada nos direitos humanos tem norteado os programas e ações da ONU em diversas áreas nos últimos anos, tais como saúde, nutrição, relações de trabalho e educação, entre outras (UNICEF, 2004). Essa abordagem integra as noções básicas presentes no sistema internacional de direitos humanos às principais concepções de desenvolvimento humano (Boesen & Martin, 2007). A educação baseada em direitos se insere nesse contexto e tem como núcleo o interesse superior da criança (UNICEF, 2009), segundo o qual qualquer decisão cujas consequências envolvam uma criança deve ser tomada levando em conta os melhores interesses para ela, e não para os adultos envolvidos (UN, 1989).

Em 1990 foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, que deu origem à Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa Declaração estabeleceu como objetivos satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, expandir o enfoque do ensino, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer as alianças em todos os níveis da educação (UNESCO, 1990).

A escola é um ambiente com grande potencial para promover mudanças na sociedade. Na escola, as crianças não aprendem apenas conhecimentos específicos, mas também entram em contato com uma parte considerável dos ensinamentos e valores que as constituirão como pessoas e as guiarão ao longo de suas vidas (Sacco & Koller, 2005). A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu preâmbulo, bem como no Artigo 26, indica a educação como um dos principais instrumentos promotores de paz e de respeito aos direitos fundamentais de todas as pessoas (UN, 1948).

O acesso à educação básica é tão importante para a noção de liberdade humana quanto o são os direitos políticos e civis dos cidadãos (UNDP, 2000). A escola tem um papel essencial na valorização, proteção e promoção dos direitos da criança. Apesar disso, no contexto escolar o discurso não funciona se estiver incoerente com a prática. O exemplo dado por professores, funcionários e pela própria instituição em suas atitudes cotidianas ainda é uma das melhores formas de se educar os jovens (Carvalho, Sesti, Andrade, Santos, & Tibério, 2004). Dessa forma, uma escola baseada em direitos respeita, em seu dia-a-dia, os seguintes princípios (UNICEF, 2009): 1) promove e protege os direitos de cada criança; 2) enxerga e compreende a criança como um todo, em um contexto amplo; 3) é centrada na criança; 4) é sensível ao gênero e acolhedora para as meninas; 5) promove aprendizagem de boa qualidade; 6) fornece educação baseada na realidade em que as crianças vivem; 7) é flexível e respeita a diversidade; 8) assegura a inclusão, o respeito e a igualdade de oportunidade para todas as crianças; 9) promove saúde física e mental; 10) fornece educação acessível a todas as crianças; 11) melhora a capacidade, a moral, o comprometimento e o *status* dos professores; 12) é focada na família; e, 13) é baseada na comunidade

Uma escola que segue os preceitos da educação baseada em direitos promove e monitora os direitos da criança em sua plenitude, preocupa-se com o bem estar dos alunos antes, durante e depois das aulas e encoraja sua participação, criatividade e auto-estima. Esse tipo de escola incentiva as crianças a pensar criticamente e a expressar suas opiniões. Além

disso, considera as necessidades das crianças acima das de todas as outras pessoas envolvidas no processo educativo (UNICEF, 2009).

CAPÍTULO II

TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (TBDH) E INSERÇÃO ECOLÓGICA: TEORIA E MÉTODO

Airi Macias Sacco
Sílvia Helena Koller

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a inserção ecológica, proposta metodológica baseada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), e sua utilização em uma pesquisa desenvolvida em Angola sobre o sistema de ensino público primário local e a escola dos sonhos de pessoas envolvidas com o cotidiano da educação no país. A inserção ecológica é um método adequado para pesquisas realizadas em ambiente natural, com foco no desenvolvimento-no-contexto. Ela propõe o engajamento dos pesquisadores no ambiente estudado, com o objetivo de estabelecer proximidade com a realidade vivenciada pelos participantes. Alguns estudos brasileiros realizados recentemente serão destacados como base para a apresentação dos passos metodológicos da pesquisa conduzida em Angola. A inserção ecológica revelou-se uma alternativa metodológica satisfatória e coerente com a TBDH, além de possuir importante interface social devido ao seu potencial para contribuir com a elaboração de políticas públicas efetivas, que considerem a realidade tal qual percebida pela população.

Palavras-chave: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, TBDH, Bronfenbrenner, inserção ecológica, método.

Abstract

The objective of this article is to present the ecological engagement, a methodological proposition based on the Bioecological Theory of Human Development (BTHD), and its use in a research performed in Angola about the local public primary education system. Ecological engagement is an adequate method to studies carried out in the natural environment, with focus on the development-in-context. It aims on the researchers' engagement in the studied environment, with the goal of approximating to the reality experienced by the participants. A few Brazilian studies recently published will be highlighted as reference to the presentation of the methodological steps of the research conducted in Angola. The ecological engagement revealed itself to be a successful and coherent methodological alternative to BTHD, besides having an important social interface due to its potential to contribute to the elaboration of effective public policies, which consider the reality as it is perceived by the population.

Keywords: Bioecological Theory of Human Development, BTHD, Bronfenbrenner, ecological engagement, method.

Introdução

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), desenvolvida por Urie Bronfenbrenner (1917–2005), foi constantemente modificada por seu autor, que certa vez afirmou ser, ao mesmo tempo, criador e crítico de seu próprio trabalho (Bronfenbrenner, 1992/2005). De fato, assim como os seres humanos estão em constante processo de desenvolvimento durante todo o seu ciclo de vida, a teoria de Bronfenbrenner também evoluiu constantemente desde o seu surgimento (Tudge, Mokrova, Hatfield, & Karnik, 2009).

A evolução da TBHD até o seu estágio atual, que consiste no modelo processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT), apresenta dois períodos distintos. O primeiro foi caracterizado pela publicação do livro “Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados”, em 1979, que estabeleceu o marco inicial da teoria de mesmo nome (Bronfenbrenner, 1999). Neste primeiro livro, Bronfenbrenner deu atenção especial ao papel desempenhado pelo contexto no desenvolvimento humano e relegou a importância da pessoa e de seus processos e interações a um segundo plano. Tentando evitar o que denominou como “desenvolvimento sem contexto”, tipo de pesquisa que não considera a influência de fatores ambientais no desenvolvimento humano, o autor reconheceu ter incorrido em outro erro nessa fase inicial de sua teoria, o estudo do “contexto sem desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1992/2005). Esse equívoco foi corrigido após 1979, na segunda fase da TBDH, quando Bronfenbrenner introduziu alguns elementos mais complexos ao modelo teórico e destacou a importância da pessoa e dos processos para o desenvolvimento humano.

A versão mais madura da TBDH está centrada no modelo PPCT que, por ser mais completo, favorece uma compreensão ampla e contextualizada da realidade (Moraes, 2009). O primeiro “P” do modelo faz referência ao processo ou, mais especificamente, aos processos proximais. Considerados por Bronfenbrenner como os “motores do desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 2001/2005, p.6), os processos proximais correspondem às interações significativas e recíprocas, bem como à transferência de energia, que ocorrem entre a pessoa em desenvolvimento e outras pessoas, objetos e símbolos ao seu redor (Bronfenbrenner & Evans, 2000). O segundo “P” do modelo refere-se à pessoa, que é considerada em toda a sua complexidade como um agente biopsicológico e social que desempenha papel ativo em seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1992/2005). O contexto, por sua vez, é compreendido como uma rede de quatro sistemas interconectados – micro, meso, exo e macrosistema – que envolve desde os ambientes nos quais ocorrem as relações interpessoais mais próximas àqueles relacionados a estruturas sociais e culturais distais. Todos esses

sistemas têm efeito sobre a pessoa e são por ela influenciados. Por último, o tempo é uma dimensão associada ao conjunto de constâncias e mudanças que acontecem durante períodos longos ou curtos no curso do desenvolvimento humano. Ele também está relacionado ao tempo histórico e à ocorrência de eventos importantes relativos à cultura e à sociedade como um todo (Bronfenbrenner, 2001/2005).

Desde o início de seus estudos, os esforços de Bronfenbrenner para entender a ecologia do desenvolvimento humano foram fundamentalmente teóricos (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Apesar disso, baseado nas lições de Kurt Lewin, Bronfenbrenner tentou conduzir a evolução da TBDH de forma que ela pudesse ser considerada uma teoria prática (Bronfenbrenner, 2005), mesmo sem o desenvolvimento de instrumento ou delineamento de pesquisa específicos. O autor ilustrou vários de seus conceitos teóricos com exemplos de pesquisa, indicando aspectos metodológicos positivos e negativos de cada um. Contudo, ele não criou ou indicou um método específico que contemplasse os requisitos da TBDH. No entanto, Bronfenbrenner disse especificamente que ao menos duas de suas principais proposições – ambas sobre o papel dos processos proximais no desenvolvimento humano – podem ser empiricamente testadas por meio do uso de um delineamento operacional que investigue o modelo PPCT. Uma dessas proposições é a que considera os processos proximais como os propulsores do desenvolvimento humano, e a outra a que afirma que esses processos são uma função conjunta das características da pessoa, do ambiente, dos resultados desenvolvimentais em análise e das continuidades e mudanças que ocorrem no ciclo vital e na sociedade ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 2001/2005).

Com base no exposto, o objetivo deste artigo é apresentar a inserção ecológica e sua utilização em uma pesquisa desenvolvida em Angola sobre o sistema de ensino público primário local e a escola dos sonhos de pessoas envolvidas com o cotidiano da educação no país. A inserção ecológica é um método baseado integralmente na TBDH e desenvolvido com o intuito de operacionalizar a investigação do modelo PPCT (Cecconello & Koller, 2003; Eschiletti Prati, Paula Couto, Moura, Poletto, & Koller, 2008; Paludo & Koller, 2004).

Inserção ecológica

Proposta pelas pesquisadoras brasileiras Cecconello e Koller (2003; ver também Paludo & Koller, 2004) e revisitada por Eschiletti Prati et al. (2008), a inserção ecológica foi inicialmente desenvolvida para o estudo de famílias em situação de risco e, posteriormente, expandiu o seu escopo para o estudo do desenvolvimento humano como um todo. Essa

proposta metodológica é adequada para pesquisas com foco no desenvolvimento-no-contexto e realizadas em ambiente natural (Ceconello & Koller, 2004; Eschiletti Prati et al., 2008). A inserção ecológica promove a imersão da equipe de pesquisa no ambiente analisado (De Antoni & Koller, 2004), prática que tem como objetivo estabelecer proximidade com o objeto de estudo para conhecê-lo melhor e, assim, responder apropriadamente às questões propostas (Ceconello & Koller, 2003, 2004).

A inserção ecológica foi criada com base na observação participante, mas se diferencia desse e de outros métodos por sua estrita ligação com a TBDH. Os conceitos de processo, pessoa, contexto e tempo orientam o olhar dos pesquisadores durante todo o estudo e essa é a sua principal característica (Lisboa & Koller, 2004). A abordagem ecológica proporciona múltiplos níveis de aproximação e sistematização das quatro dimensões do modelo PPCT mesmo nos casos em que não é possível avaliar a todas elas (Morais, 2009).

Apesar da separação utilizada para fins didáticos, os conceitos de processo, pessoa, contexto e tempo são, além de relacionados, interdependentes. Os processos proximais constituem a base da investigação e ocorrem através de interações recíprocas e progressivamente mais complexas entre participantes, objetos e símbolos, assim como entre esses agentes e a equipe de pesquisa. Tanto os participantes quanto os pesquisadores estão em constante processo de desenvolvimento e exercem influência um sobre o outro, sobre o contexto e também sobre os dados obtidos. Portanto, ambos devem ser considerados na análise do segundo “P” do modelo. A equipe de pesquisa não é neutra e é, em si própria, um meio para a observação, seleção, análise e interpretação dos dados. Nesse sentido, sua percepção da realidade necessariamente será permeada por suas próprias crenças, conhecimentos e experiências (Eschiletti Prati et al., 2008).

A inserção ecológica ocorre no nível microssistêmico, onde se desenvolvem as relações face a face, estáveis e significativas (Bronfenbrenner, 1988). A utilização desse método, contudo, requer a consideração não apenas do microssistema, mas dos quatro níveis contextuais e suas interações (Eschiletti Prati et al., 2008). Micro, meso, exo e macrossistema estão sempre influenciando um ao outro e essa condição precisa ser levada em conta para uma análise abrangente do desenvolvimento humano. A mesma ideia pode ser aplicada ao elemento tempo, que também precisa ser avaliado de forma integral. Compreender o impacto do tempo nos processos proximais e no ciclo do desenvolvimento, assim como sua influência sobre a evolução histórica de culturas e sociedades, é fundamental para um entendimento amplo dos outros três elementos do modelo PPCT. A inserção dos pesquisadores no contexto

dos participantes possibilita uma análise abrangente sobre processo, pessoa, contexto e tempo, ampliando o alcance do estudo e aumentando a qualidade dos dados coletados (Morais, 2009).

Por serem contextualizadas, as informações obtidas através da inserção ecológica, independente de serem qualitativas ou quantitativas, são dotadas de significado. A vivência dos pesquisadores no ambiente analisado, as relações estabelecidas com os participantes e a análise do modelo PPCT asseguram que os dados obtidos não serão analisados isoladamente do contexto de onde foram retirados. Essa mesma segurança não pode ser dada quando ocorre o preenchimento isolado de um questionário, por exemplo, situação na qual não são fornecidos elementos suficientes para que os pesquisadores consigam avaliar o que cada resposta representa para os participantes (Morais, 2009).

A inserção ecológica prima pela busca constante da validade ecológica dos dados (Cecconello & Koller, 2003). Considerando que o contexto está relacionado à percepção da pessoa sobre o ambiente, e não apenas às características objetivas que ele possa ter (Bronfenbrenner, 2005), a validade ecológica implica tentar entender como os participantes vivenciam o contexto no qual estão imersos (Bronfenbrenner, 1979). A inserção ecológica funciona como uma ferramenta que auxilia os pesquisadores a alcançar uma melhor compreensão sobre o tema que estão estudando, pois permite que eles participem do ambiente analisado, tenham acesso ao cotidiano dos participantes e possam, dessa forma, vivenciar a subcultura da qual fazem parte as pessoas em questão (Paludo & Koller, 2004). Esse contato aumenta a probabilidade de que os pesquisadores interpretem de forma coerente a realidade analisada através de uma aproximação da maneira pela qual cada participante vivencia, subjetivamente, essas propriedades. De acordo com Bronfenbrenner (1979), apesar de não ser possível, e nem necessário, obter uma análise completa de como cada pessoa percebe o ambiente ao seu redor, essa é uma meta que deve ser sempre almejada pelos investigadores, no intuito de compreender melhor como se dão as interações da pessoa em desenvolvimento com os contextos que a cercam e, portanto, a constituem.

A inserção ecológica tem uma forte tendência social e potencial para contribuir com a formulação de políticas públicas efetivas que levem em consideração a realidade tal qual percebida e vivenciada pela população. Por sua natureza interativa, segundo a qual os pesquisadores se engajam ativamente no ambiente dos participantes, esse método requer muita atenção, conhecimento teórico e consideração ética (Eschiletti Prati et al., 2008; Moraes, 2009). Além da preocupação com os requisitos básicos a qualquer pesquisa, os pesquisadores também precisam ser extremamente cuidadosos com os vínculos estabelecidos

com os participantes. A equipe de pesquisa deve ser bem treinada, respeitar o tempo de cada participante e estar atenta para o impacto que sua presença pode causar às pessoas e instituições envolvidas. A saída da equipe do contexto põe fim à inserção e precisa ser combinada com clareza para que o desengajamento não cause algum dano ou surpresa aos participantes. Além disso, a pesquisa não termina com a saída do contexto e, portanto, é essencial estabelecer algum acordo quanto a contatos futuros e devolver os resultados relevantes da pesquisa, em uma linguagem acessível, para todos aqueles que colaboraram com o estudo (Morais, 2009).

O método em contexto

A inserção ecológica tem sido utilizada em vários estudos brasileiros desenvolvidos nos últimos anos. O primeiro deles (Ceconello & Koller, 2003) visou justamente a descrever o método, uma sistematização do modelo PPCT para o estudo do desenvolvimento-no-contexto. Três famílias vivenciando condições de pobreza e violência comunitária participaram de uma pesquisa qualitativa sobre processos de resiliência e vulnerabilidade. A equipe procurou se inserir no contexto ecológico dos participantes e estabelecer as condições necessárias para a observação da emergência de processos proximais. Durante quatro anos os pesquisadores acompanharam essas famílias e realizaram visitas frequentes, observações, entrevistas e conversas informais. Baseados na inserção ecológica, os pesquisadores conseguiram identificar possíveis fatores de risco e de proteção atuando na vida dessas famílias.

Outro estudo envolvendo famílias, dessa vez com histórico de abuso físico, foi conduzido por De Antoni e Koller (2004). A inserção ecológica foi utilizada com o intuito de compreender o funcionamento das famílias, principalmente mediante a análise dos construtos de coesão e hierarquia. Os pesquisadores passaram algum tempo em uma série de microsistemas frequentados pelos participantes, incluindo suas casas, um hospital, uma escola e uma organização não governamental (ONG). O desenvolvimento de processos proximais entre as pessoas envolvidas na pesquisa – incluindo participantes, profissionais das instituições e equipe de pesquisa – foi atribuído à inserção ecológica e descrito como fundamental para o sucesso do estudo.

Mais recentemente, Moraes (2009) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi caracterizar as diferentes trajetórias de vida de crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social. A autora coletou dados sobre fatores de risco e de proteção e sobre

indicadores de ajustamento relacionados a dois grupos de crianças, um vivendo com suas famílias e outro em situação de rua. Serviram de cenário para o estudo uma ONG e duas instituições de atendimento, nas quais a equipe de pesquisa realizou inserção ecológica por sete meses. Nesse período, os pesquisadores tentaram realmente tornar-se parte dessas instituições, participando ativamente de uma série de atividades cotidianas e estabelecendo relacionamentos recíprocos com crianças, técnicos e educadores. Segundo Morais (2009), esse tempo foi importante para promover as condições necessárias para a aplicação dos instrumentos e para o desenvolvimento de um maior entendimento acerca da realidade em estudo, na busca pela validade ecológica dos dados.

Assim como ocorre com a TBDH, a inserção ecológica e seus procedimentos metodológicos também estão em desenvolvimento contínuo. Algumas pesquisas requerem ajustes operacionais em virtude de características peculiares dos participantes ou do ambiente. Um estudo desenvolvido em uma comunidade amazônica ribeirinha (Mendes et al., 2008), por exemplo, precisou utilizar estratégias alternativas de coleta de dados devido a dificuldades de acesso inerentes ao contexto. Foram investigadas as influências existentes entre família, amigos e escola em uma população ribeirinha geográfica e politicamente isolada. Para tanto, a inserção ecológica ocorreu de maneira intensiva em três etapas: (a) estudo teórico sobre a realidade ribeirinha, que não era familiar aos pesquisadores; (b) estabelecimento de contato com um morador local que ficou responsável por uma mediação inicial entre pesquisadores e participantes; e (c) visitas à comunidade sem a presença de mediadores. Essas estratégias favoreceram uma inserção ecológica efetiva e a superação de dificuldades operacionais relacionadas à falta de transporte e a pouca disponibilidade de tempo.

Os quatro estudos mencionados (Ceconello & Koller, 2003; De Antoni & Koller, 2004; Mendes et al., 2008; Morais, 2009) tiveram duração variável, foram realizados em distintos contextos e com populações diferentes. No entanto, eles apresentaram como pontos em comum o embasamento na TBDH e a utilização da inserção ecológica como método. Todas as equipes de pesquisa procuraram se aproximar da subcultura na qual os participantes estavam inseridos para tentar compreender como eles vivenciam seu próprio contexto. Além disso, tiveram o cuidado de estabelecer relações marcadas pela reciprocidade e de respeitar todos os princípios éticos que guiam a inserção ecológica. A seguir, serão apresentados os passos metodológicos de uma pesquisa realizada em Angola, que também teve como base a TBDH e a inserção ecológica.

Inserção ecológica em Angola: descrição do método

Por sua vinculação com a TBDH e por promover a imersão dos pesquisadores no ambiente analisado, a inserção ecológica foi a opção metodológica escolhida para o desenvolvimento de um amplo estudo, proposto pelo Ministério da Educação angolano, denominado Escolas Amigas da Criança (EAC) em Angola. O objetivo da pesquisa foi elaborar um diagnóstico situacional sobre o sistema de ensino público primário local, investigar como seria a escola dos sonhos dos angolanos e, com base nisso, orientar a criação de um modelo de escola baseada em direitos (UNICEF, 2009) para o país.

Angola, país localizado na costa ocidental da África, foi colônia de Portugal até 1975, quando conquistou sua independência após 14 anos de conflito armado. Nesse mesmo ano teve início uma guerra civil, que durou mais 27 anos e devastou o território nacional. Em paz desde 2002, Angola está em período de reconstrução. A equipe do estudo EAC foi composta por pesquisadoras brasileiras com vasto conhecimento em temas como educação e direitos da criança, mas sem experiência prévia em Angola. Assim, a inserção ecológica foi considerada a maneira mais adequada para acessar a realidade angolana e atingir os objetivos do estudo. Durante quatro meses no país, as pesquisadoras tentaram fazer parte do contexto no qual estavam inseridas, experienciando a vida local e aprendendo o máximo possível sobre a história de Angola, sua cultura e a situação da educação e dos direitos da criança no país.

O foco do estudo foi o sistema de ensino público primário, representado por 15 escolas localizadas em cinco das 18 províncias angolanas: Bié, Cunene, Huíla, Luanda e Moxico. A inserção ecológica e a coleta de dados duraram quatro meses. Neste período, a equipe permaneceu durante três meses em Luanda, sede da pesquisa, uma semana em cada uma das outras províncias e um dia em cada escola. Angola é um país no qual as instituições em geral, principalmente aquelas relacionadas ao governo, são rigidamente hierarquizadas. A coleta de dados desta pesquisa, portanto, envolveu uma série de questões burocráticas, principalmente por estar ligada ao sistema público de ensino. As visitas às escolas foram acertadas com bastante antecedência e, em cada província, diversas autoridades precisaram ser contatadas para que fosse concedido o acesso às instituições. Essas questões logísticas limitaram o tempo disponível nas províncias e escolas, mas não prejudicaram os resultados do estudo, que teve como foco o ensino público primário como um todo, e não uma escola em particular. Além disso, todo esse processo também fez parte da inserção ecológica e da pesquisa de campo e constituiu uma importante fonte de informações a respeito do funcionamento do sistema.

A elaboração de um diagnóstico situacional sobre o sistema de ensino primário de um país requer a análise de uma série de fatores relacionados a escolas, comunidades, recursos humanos e financeiros, estudantes, políticas educacionais e eventos históricos, entre outros. Em um estudo ecológico, a melhor forma de entrar em contato com esses e outros tópicos importantes é, além de observar e se engajar no contexto, considerar a opinião das pessoas diretamente envolvidas com o cotidiano escolar. Assim, este estudo contemplou autoridades municipais e provinciais de educação, diretores e funcionários de escolas, professores, pais e cuidadores, comunidade local e, especialmente, crianças.

A equipe de pesquisa tentou desenvolver uma atitude empática com os participantes, enfatizando sua importância para o desenvolvimento do estudo, visto que eram as pessoas mais preparadas para falar sobre o contexto educacional em análise. As autoridades municipais e provinciais de educação, assim como os diretores das escolas, foram entrevistadas individualmente sobre diversas questões relativas ao funcionamento das escolas e do sistema de ensino como um todo, às políticas educacionais e aos aspectos positivos e negativos da educação no país e na localidade em que atuavam. Já os professores, funcionários, pais e cuidadores, comunidade local e crianças participaram de entrevistas em grupo, nas quais foram convidados a descrever e discutir sobre suas impressões e informações a respeito da escola com a qual têm contato e a falar sobre sua relação com ela. Todos os participantes, desde as autoridades até as crianças, também foram solicitados a imaginar e descrever como é a escola dos seus sonhos.

Os momentos formais do estudo consistiram na realização de entrevistas individuais e em grupos e na aplicação de questionários produzidos especialmente para a pesquisa. A participação foi voluntária e aberta às pessoas que estivessem interessadas em colaborar. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e foi garantida a sua liberdade para interromper a participação em qualquer momento da coleta de dados, sem que isso acarretasse qualquer tipo de dano para si ou para outros.

No que diz respeito às entrevistas em grupo, não houve um limite predeterminado de participantes. As pesquisadoras buscaram dar espaço a todos que quisessem manifestar sua opinião e deixar os participantes livres para se expressarem sem qualquer tipo de apreensão ou censura. As entrevistas em grupo ocorreram todas nas escolas, mas em uma ampla variedade de condições. Algumas foram realizadas em ambientes fechados. A maioria, porém, aconteceu em espaços abertos, em salas de aula ao ar livre, embaixo de árvores ou ao redor da escola. Embora teoricamente, e seguindo os preceitos de rigor metodológico, esses não sejam

os locais ideais para a condução de entrevistas, essas condições são as mesmas que os participantes vivenciam todos os dias nas escolas devido à falta de estrutura a qual estão habituados. Assim, considerando a proposta da inserção ecológica e o objetivo de experimentar a realidade dos participantes em uma pesquisa naturalística, levá-los a um lugar fechado – supostamente mais apropriado – significaria criar uma situação artificial de pesquisa, o que não condizia com o intuito do estudo. Contudo, mesmo nas entrevistas realizadas ao ar livre, as pesquisadoras atentaram para que únicas pessoas presentes fossem aquelas envolvidas no debate, preservando assim a opinião dos participantes e a confidencialidade dos relatos inerentes ao próprio grupo.

Além das entrevistas e da aplicação de questionários, a equipe de pesquisa também se envolveu em uma série de outras atividades com os participantes, tais como brincadeiras, jogos, danças, caminhadas pela escola conduzidas pelas crianças, observações e, especialmente, conversas informais. Essa interação contribuiu para um melhor entendimento sobre os modos de funcionamento do contexto observado e tornou possível para a equipe entrar em contato com as mais diversas situações, comuns ou inesperadas, que fazem parte do cotidiano das escolas e dos participantes. Esses momentos propiciaram a emergência de assuntos e informações que frequentemente são fundamentais para a compreensão de alguns aspectos da realidade, mas que nem sempre são acessíveis através da utilização de entrevistas formais e questionários.

A inserção ecológica, portanto, favoreceu a captura de informações advindas de diversas fontes: (a) observações, percepções e sentimentos da equipe de pesquisa; (b) opinião dos participantes; e (c) lentes ecológicas fornecidas pela TBDH (Cecconello & Koller, 2004). O modelo PPCT guiou não apenas o delineamento do estudo, mas também as atitudes das pesquisadoras durante a coleta de dados e a análise dos resultados. Durante os quatro meses de inserção ecológica em Angola, a equipe de pesquisa interagiu ativa e reciprocamente com o ambiente no qual estava inserida, entre si e com os participantes do estudo. Todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar desempenharam a função de agentes ativos na pesquisa e estiveram sempre em posse do conhecimento mais importante para o desenvolvimento do estudo, aquele relacionado à sua experiência no contexto analisado.

No que diz respeito ao contexto, as características do micro e do mesosistema foram capturadas por meio dos relatos dos participantes e das observações da equipe realizadas nos diversos ambientes nos quais esteve engajada. Para a análise do exossistema, as pesquisadoras consideraram sua experiência nos níveis mais altos do sistema educacional, incluindo os

departamentos municipais e provinciais de educação. Além disso, foi levada em consideração a percepção dos participantes sobre como esses contextos, com os quais não tinham contato direto, influenciavam suas vidas e o cotidiano escolar (Cecconello & Koller, 2004). Por fim, a avaliação do macrosistema envolveu a análise das pesquisadoras e dos participantes sobre o impacto das condições socioeconômicas, da história, da cultura e da sociedade angolana no sistema de ensino público primário.

Ao considerar o macrosistema é impossível não mencionar o tempo, inerente a qualquer análise histórica e contextual. Desde os intervalos mínimos até os mais longos e complexos, o tempo é essencial para o fenômeno de continuidades e mudanças que afeta os seres humanos e as sociedades (Bronfenbrenner, 2001/2005). Na verdade, a simples noção de desenvolvimento pressupõe automaticamente a presença do tempo. No caso desta pesquisa, o tempo desempenhou papel fundamental na inserção ecológica e na análise da influência de eventos históricos sobre o sistema de ensino angolano. A inserção ecológica e o modelo PPCT promoveram uma análise contextualizada que compreendeu uma série de elementos da realidade estudada, o que talvez não fosse possível se a pesquisa ficasse restrita à realização de entrevistas fechadas e à aplicação de questionários.

O envolvimento de pesquisadoras brasileiras sem experiência anterior no contexto angolano talvez possa ser considerada uma limitação ao desenvolvimento do estudo. As pesquisadoras, no entanto, tentaram utilizar a inserção ecológica como uma ferramenta para que conseguissem entrar em contato com a realidade estudada e, assim, compensar sua falta de experiência em Angola. Os quatro meses de inserção propiciaram uma imersão na vida do país e um estudo aprofundado sobre vários dos aspectos históricos e culturais que o constituem. Além dos participantes mencionados, várias outras pessoas não participaram formalmente do estudo, mas colaboraram, mesmo sem ter consciência disso, para que as pesquisadoras conhecessem melhor o país e seus habitantes durante o período de inserção. Ao final, é possível que a inexperiência da equipe tenha representado um acréscimo à validade ecológica dos dados. Na medida em que não tinham muitas concepções prévias sobre a realidade que iriam vivenciar, as pesquisadoras puderam encará-la com um olhar menos enviesado, talvez mais aberto, e levar em consideração fundamentalmente a opinião das pessoas que faziam realmente parte do contexto em estudo. Os resultados dessa pesquisa serão apresentados e discutidos detalhadamente no próximo capítulo desta dissertação.

Discussão

Desde os primórdios da TBDH, Bronfenbrenner (1977) rejeitou a “dicotomia entre rigor e relevância” (p.514), indicando que é possível conduzir pesquisas rigorosas e cientificamente válidas em ambiente natural. A esse respeito, a proposta da inserção ecológica representa um avanço nas tentativas de operacionalizar o modelo PPCT e vários trabalhos empíricos indicam que ela constitui uma alternativa metodológica satisfatória para o estudo do desenvolvimento-no-contexto (Ceconello & Koller, 2003, 2004; De Antoni & Koller, 2004; Eschiletti Prati et al., 2008; Mendes et al., 2008; Morais, 2009; Paludo & Koller, 2004, entre outros). Ao promover o engajamento dos pesquisadores no ambiente natural dos participantes, a inserção ecológica valoriza as características próprias do contexto em análise. Esse método, portanto, propõe a adaptação do pesquisador à realidade do participante, e não o contrário.

A inserção ecológica favorece a análise do modelo PPCT combinada com a interação de pesquisadores e participantes e a possibilidade de utilização de técnicas qualitativas e quantitativas, o que qualifica as informações obtidas e os resultados das pesquisas (Morais, 2009). Uma informação contextualizada, que leva em consideração a percepção de todos os envolvidos, agrega qualidade e significado aos dados, que passam a fazer sentido para quem os analisa. É importante, por exemplo, saber que um determinado percentual de crianças não está matriculado na escola. Esse número, no entanto, ganha mais relevância quando são investigados os fatores que atuam sobre ele e o que isso representa para as crianças, suas famílias, escola e comunidade. Esse tipo de qualificação da informação é essencial para a elaboração de políticas públicas efetivas, que venham ao encontro dos anseios e necessidades da população. Para isso não basta ter acesso unicamente às propriedades objetivas da realidade, e sim conhecer, como propõe a inserção ecológica, o significado que as pessoas atribuem ao contexto no qual estão inseridas e às suas próprias experiências.

A inserção ecológica é uma ferramenta muito útil, mas o engajamento de pesquisadores desconhecidos na vida de qualquer pessoa ou instituição requer ética, cuidado e sensibilidade (Lisboa, Habigzang & Koller, 2008; Neiva-Silva, Lisboa & Koller, 2005). Como sua presença por si só constitui um elemento estranho no cotidiano dos participantes, os pesquisadores devem tentar mudar o mínimo possível a rotina dos envolvidos no estudo. Além disso, a pesquisa com seres humanos envolve uma série de questões que precisam ser respeitadas para garantir o caráter ético do estudo e a integridade dos participantes (Morais, 2009). Nesse sentido, durante todas as etapas da pesquisa devem ser respeitados os princípios

de autonomia, não maleficência, beneficência e justiça que contribuem com o respeito à dignidade humana e com a relevância social do estudo (Gillon, 1994; Conselho Nacional de Saúde, 1996).

O principal propósito da ciência deveria ser o de melhorar a qualidade de vida da população e foi com esse intuito que a inserção ecológica foi criada e continua sendo constantemente melhorada. Em um de seus últimos artigos, ao escrever a respeito das perspectivas futuras do modelo bioecológico, Bronfenbrenner (2001/2005) destacou a importância da ciência para a implantação de políticas públicas e programas sociais efetivos. Ele expressou, ainda, sua preocupação com os rumos do desenvolvimento humano na sociedade cada vez mais individualista dos dias de hoje. A inserção ecológica, dessa forma, pretende ser uma contribuição metodológica ao objetivo de Bronfenbrenner (2005) de “tornar humanos os seres humanos” ao tornar a ciência um pouco mais humana também.

CAPÍTULO III

“COMO É A ESCOLA DOS TEUS SONHOS?”: DIREITOS DA CRIANÇA E EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Airi Macias Sacco

Cléa Maria Ferreira da Silva

Sílvia Helena Koller

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a opinião de crianças angolanas estudantes do ensino público primário a respeito de suas escolas e investigar como é a escola dos seus sonhos. Além disso, pretende averiguar como os direitos da criança estão sendo acolhidos nessas instituições. As crianças participaram de entrevistas em grupo e o método utilizado para viabilizar a coleta de dados foi a inserção ecológica. A análise dos dados foi realizada com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) e os resultados indicaram que as interações de crianças, professores, diretores e escolas são caracterizadas por desequilíbrio de poder e autoritarismo e, por isso, carecem de reciprocidade. A escola dos sonhos das crianças é um local com condições mínimas de infraestrutura, no qual se sentem acolhidas e respeitadas. A promoção e o respeito aos direitos da criança ainda são incipientes em Angola de maneira geral e nas escolas em particular.

Palavras-chave: Educação; direitos da criança; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; inserção ecológica; Angola.

Abstract

The objective of this article is to present the opinion of Angolan children, students of the primary public education, with respect to their schools and investigate how the school of their dreams is. In addition, intends to verify how children's rights are received in those institutions. The children participated in group interviews and the method used during data collection was the ecological engagement. Data analysis was done through the Bioecological Theory of the Human Development (BTHD) and the results indicate that the interaction among children, teachers, directors and schools are characterized by the imbalance of power and authoritarianism, reason why the relationship lacks reciprocity. Children's dream school is a place with minimal infrastructure where they feel welcomed and respected. In general, the promotion and respect to children's rights are still incipient in Angola, especially in schools.

Keywords: education; children's rights; Bioecological Theory of the Human Development; ecological engagement; Angola.

Introdução

Os direitos da criança constituem-se em um tema relativamente recente na história da humanidade e seus primórdios remontam ao fim do Século XIX, quando as crianças ainda não eram consideradas sujeitos de direitos. A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989 e é o tratado internacional de direitos humanos mais ratificado da história. A CDC está fundamentada no tripé composto pelos direitos referentes à proteção, provisão e participação (Verhellen, 2000) e, de acordo com ela, todas as crianças, sem qualquer tipo de discriminação, devem ter garantido o acesso aos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (UN, 1989).

Angola, país localizado na costa ocidental da África, ratificou a CDC no dia 5 de dezembro de 1990. As crianças angolanas, no entanto, enfrentam violações rotineiras de seus direitos mais básicos e fundamentais, como o direito à vida, à alimentação, à educação e à proteção (CNAC, 2009). Colônia de Portugal, Angola conquistou sua independência em conflito armado que durou de 1961 a 1975. Nesse mesmo ano teve início uma guerra civil, que durou 27 anos e devastou o território nacional (Agadjanian & Prata, 2002; João, 2004; Roque, 2009). As guerras geraram um lastro de destruição e transgressões cotidianas aos direitos humanos no país.

Em paz desde 2002, Angola está em período de reconstrução e enfrenta uma série de problemas sociais. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país é de 0.403, considerado baixo, e 54.3% da população sobrevivem com até US\$1,25 por dia. Angola tem índices inferiores apenas aos do Afeganistão no que diz respeito à mortalidade infantil – 130 de cada 1000 crianças nascidas vivas morrem antes de completar um ano – e à mortalidade de crianças com até cinco anos de idade: 200 de cada 1000 não chegam a completar cinco anos de vida (UNDP, 2010).

Com relação à educação, o número de instituições de ensino e de salas de aula do país não é suficiente para acolher todas as crianças em idade escolar. Para além disso, as condições das salas existentes são precárias: existem muitas turmas ao ar livre, salas construídas com material inadequado e ausência de manutenção (Figura 3.1). Também faltam materiais didáticos, cadeiras, mesas e quadros, entre outros. De acordo com dados oficiais de Huíla, uma das 18 províncias de Angola, em 2008 havia 1104 salas de aula de construção definitiva na província, 3452 salas provisórias ou improvisadas e 3084 turmas ao ar livre, funcionando embaixo de árvores ou encostadas em muros (Departamento de Estatística e Planificação da Província de Huíla, 2009). Além dos problemas relacionados à infra-estrutura, os alunos

também precisam lidar com a falta de merenda escolar, de água potável e de energia elétrica (CNAC, 2009).



Figura 3.1. Sala de aula ao ar livre na Província do Cunene

Com base no exposto, o objetivo deste artigo é conhecer a opinião das crianças angolanas estudantes do ensino público primário a respeito de suas escolas e investigar como é a escola dos seus sonhos. Além disso, pretende-se averiguar como os direitos da criança estão sendo acolhidos em escolas públicas de ensino primário do país segundo a inserção ecológica das pesquisadoras no ambiente.

Método

O estudo apresentado neste artigo faz parte de uma pesquisa maior, denominada Escolas Amigas da Criança (EAC) em Angola, cujo principal intuito foi conhecer a realidade do ensino público primário local e orientar a criação de um modelo de escola baseada em direitos (UNICEF, 2009) a partir da opinião de diversas pessoas envolvidas com o cotidiano escolar no país. O presente artigo utilizará um recorte de dados qualitativos dessa pesquisa, proveniente da inserção ecológica das pesquisadoras e de entrevistas realizadas em grupos com as crianças.

O estudo que será apresentado englobou o sistema de ensino público primário de Angola, o qual abrange da 1ª até a 6ª classe, representado por quinze escolas situadas em cinco das 18 províncias angolanas: Bié, Cunene, Huíla, Luanda e Moxico (Figura 3.2). Nessas

instituições de ensino foram ouvidas crianças de 7 a 18 anos, de ambos os sexos e de nível socioeconômico baixo, que participaram de entrevistas realizadas em grupo.



Figura 3.2. Mapa de Angola, com destaque para as cinco províncias pesquisadas – Bié, Cunene, Huíla, Luanda e Moxico – e suas respectivas capitais

O método utilizado na pesquisa, descrito em detalhes no Capítulo II desta dissertação, foi a inserção ecológica (Ceconello & Koller, 2003, 2004; Eschiletti Prati et al., 2008; Paludo & Koller, 2004). Adequada para o estudo do desenvolvimento-no-contexto, a inserção ecológica é uma sistematização da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) e tem como base a inserção dos pesquisadores no ambiente estudado, com o objetivo de estabelecer proximidade com a realidade dos participantes e, assim, ter melhores condições de responder às questões propostas (Ceconello & Koller, 2003, 2004). No caso deste estudo, a inserção teve duração de quatro meses, nos quais as pesquisadoras entraram em contato com o contexto angolano de modo geral, e particularmente com o sistema de ensino público primário, em seus variados aspectos socioeconômicos, históricos e culturais. Ela não se restringiu, portanto, ao período de coleta de dados nas escolas.

Procedimentos

Angola é um país no qual as instituições em geral, principalmente aquelas relacionadas ao governo, são rigidamente hierarquizadas. A coleta de dados desta pesquisa, portanto, envolveu uma série de questões burocráticas, principalmente por estar ligada

diretamente ao Ministério da Educação. As visitas às escolas foram acertadas com bastante antecedência e, em cada província, diversas autoridades precisaram ser contatadas para que a coleta fosse concretizada. Essa rigidez limitou o tempo disponível em cada escola, mas não interferiu na liberdade das pesquisadoras e dos entrevistados durante o período em campo. A equipe permaneceu durante três meses em Luanda, sede da pesquisa, uma semana em cada uma das outras províncias e um dia em cada escola.

As crianças participaram de entrevistas em grupo que tiveram como objetivo conhecer a escola a partir da visão dos alunos e investigar como é a escola dos seus sonhos. Conduzidas nas próprias escolas, as entrevistas tiveram tempo de duração variado e foram abertas a todas as crianças interessadas, sem um limite predeterminado de participantes. Em média, cada entrevista contou com a participação de aproximadamente 30 alunos.

Ao iniciar a conversa com as crianças, a dupla de pesquisadoras se apresentava e explicava os objetivos do estudo. Ao ressaltar que eram brasileiras e que gostariam de conhecer a escola que estavam visitando, as pesquisadoras explicavam que isso não seria possível apenas por meio de observações e que as pessoas mais bem preparadas para falar sobre a instituição eram justamente os alunos, pois estavam em contato diário com aquela realidade e eram as pessoas que melhor a conheciam. A equipe, então, pedia o auxílio das crianças na tentativa de conhecer a escola e seu funcionamento. Primeiramente, os participantes eram solicitados a apresentar a escola, ressaltando seus aspectos positivos e negativos, e a falar sobre sua relação com ela. Em um segundo momento, eram convidados a imaginar e descrever como seria a escola dos seus sonhos

Inicialmente, a equipe considerou a possibilidade de gravar o áudio de todas as entrevistas em grupo. No entanto, como a maioria foi realizada ao ar livre, a qualidade das gravações ficou prejudicada e essa técnica foi logo abandonada. As respostas e discussões geradas pelas entrevistas foram registradas manualmente pelas pesquisadoras em cadernos de campo, nos quais anotaram o sentido global das respostas e, em casos específicos, tentaram fazer o registro literal das falas que mais se destacaram por serem enfatizadas pelas crianças e por representarem a fala do grupo como um todo.

As pesquisadoras tentaram fazer a palavra circular entre todos os participantes dos grupos, respeitando, no entanto, aqueles que queriam participar, mas não manifestar verbalmente suas opiniões. A equipe de pesquisa passou por treinamento técnico, teórico e metodológico para realização desta pesquisa. A TBDH e a inserção ecológica estão presentes em todos os momentos do estudo: elaboração, planejamento, trabalho de campo, coleta e análise dos dados. As pesquisadoras registraram suas experiências em diários de campo, que

servirão para auxiliar na discussão dos resultados, no intuito de garantir a validade ecológica dos mesmos.

Considerações éticas

A pesquisa com seres humanos envolve uma série de questões que precisam ser respeitadas para que garantir o caráter ético do estudo e a integridade dos participantes envolvidos (Morais, 2009). A equipe procurou respeitar, durante todas as etapas do estudo, os princípios de autonomia, não maleficência, beneficência e justiça a que têm direito os participantes (Gillon, 1994; Conselho Nacional de Saúde, 1996). Tendo como base o princípio da participação, estabelecido pela CDC (UN, 1989), este estudo considerou que as crianças tinham o direito e a possibilidade de decidir sobre sua participação na pesquisa (Morais, 2009), que foi voluntária.

Todos os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos do estudo e a todos foi garantida a liberdade para interromper sua participação em qualquer momento da coleta de dados, sem que isso acarretasse qualquer tipo de dano para si ou para outros. Além disso, foi assegurado risco mínimo para os participantes e sigilo acerca da identidade dos respondentes. A equipe espera que eles sejam beneficiados, direta ou indiretamente, em decorrência da relevância social da pesquisa. Por saber que sua presença, por si só, já se configura em um elemento estranho no cotidiano dos participantes, as pesquisadoras tentaram alterar o mínimo possível a rotina das escolas, no intuito de não prejudicar o andamento das aulas.

Contextualização

A educação exerce importante função social no momento de reestruturação pós-guerra que Angola está vivenciando (MED, 2010). Os mais de 40 anos de conflito bélico trouxeram uma série de consequências para a educação angolana, tais como o baixo nível de escolaridade da população, a formação insuficiente de professores e a falta de infraestruturas adequadas, entre outros. Segundo dados da ONU (UNDP, 2010), 30.4% dos angolanos acima de 15 anos de idade não são alfabetizados.

Dentre as cinco províncias pesquisadas, duas foram seriamente afetadas pela guerra civil angolana: Bié e Moxico. Nessas localidades, as marcas da violência continuam visíveis nos prédios em escombros ou inteiramente marcados por tiros, nas carcaças de tanques de guerra abandonadas nas estradas, nos avisos de cuidado com as minas terrestres (Figura 3.3) e no elevado número de habitantes mutilados. Na época de realização desta pesquisa, Moxico

vivia um momento de isolamento do restante do país ainda em decorrência das destruições provocadas pela guerra: o aeroporto estava interdito, a ferrovia desativada e as estradas com sérios problemas de pavimentação, dificultando o acesso à província.



Figura 3.3. Fachada de escola na Província do Cunene, alertando as crianças para terem cuidado com as minas e bombas

Moxico, Bié e Cunene são províncias essencialmente rurais e têm sua economia baseada na agropecuária. Huíla e Luanda, por sua vez, têm características urbanas e estão ligadas economicamente à indústria, ao turismo e ao comércio. Com relação à educação, todas as províncias têm em comum o elevado número de crianças fora do sistema de ensino e a insuficiência do número de escolas, de salas de aula e de docentes (Portal do Governo, 2008). Ao contrário do que ocorre em Luanda, as demais províncias são pouco povoadas, os municípios ficam distantes uns dos outros e o acesso entre eles é precário em virtude da escassez de transporte coletivo e das condições das estradas. A população em geral, inclusive as crianças, usualmente percorre grandes distâncias a pé. Em muitos casos, a escola pública mais próxima está situada a vários quilômetros das comunidades e não existe transporte para alunos e professores.

Resultados

A inserção ecológica, método utilizado neste estudo, propiciou uma aproximação entre pesquisadoras, participantes e o ambiente no qual ambos estavam inseridos. Por não terem contato prévio com a realidade das escolas de Angola, as pesquisadoras optaram por conhecê-la por meio da interação com as crianças, que, por estarem cotidianamente envolvidas com

esse contexto, foram consideradas as pessoas mais capacitadas para descrevê-lo. A equipe procurou desenvolver uma relação empática com os participantes do estudo, empoderando-os e enfatizando a importância de suas contribuições para o sucesso do trabalho. As entrevistas foram realizadas em várias condições e localidades, mas o conteúdo das respostas foi semelhante em todas elas, motivo pelo qual serão analisadas em conjunto, e não por províncias ou escolas. As respostas consideradas para análise serão aquelas que, no entendimento das pesquisadoras, representaram a fala dos grupos como um todo, e não de indivíduos isolados. Os dados provenientes da inserção ecológica, das entrevistas em grupo e das observações serão analisados qualitativamente – levando-se em consideração o levantamento de temas emergentes – de acordo com quatro elementos: processo, pessoa, contexto e tempo (Modelo PPCT), com base nos preceitos da TBDH (Bronfenbrenner, 2005). As análises serão fundamentadas nas opiniões expressas pelos participantes e na percepção da equipe de pesquisa sobre o ambiente.

Apresentação das escolas

De maneira geral, antes de fazer qualquer descrição física da instituição em que estudam, as crianças apresentaram-na afirmando: *“aqui a gente aprende a ler e a escrever”*. Em virtude da unanimidade dessa descrição, e com base no elevado número de pessoas não alfabetizadas no país, é possível pensar que em Angola as escolas talvez estejam cultural e socialmente associadas à aprendizagem da leitura e da escrita, o que justificaria as respostas apresentadas. Ao contrário do que poderia ser esperado, as crianças não expressaram verbalmente uma relação entre aprender a ler e a escrever e alguma expectativa quanto ao futuro, como uma mudança em sua situação socioeconômica ou uma vida diferente da de seus familiares. No entanto, elas demonstraram valorizar muito essa aprendizagem. Aquelas que sabem ler e escrever pareceram se orgulhar bastante disso, enquanto as que ainda não sabem expressaram ter muita vontade de aprender rapidamente.

Características físicas das instituições

No que diz respeito aos aspectos físicos das escolas, a descrição das crianças evidenciou uma série de questões percebidas por elas como problemáticas, a começar pela infraestrutura oferecida. Em todas as escolas visitadas, com exceção daquelas situadas em Luanda (capital), várias salas de aula funcionavam ao ar livre, embaixo de árvores ou encostadas em muros, por exemplo (Figura 3.4). Em uma determinada instituição, duas

turmas de terceira classe dividiam uma mesma árvore, cada qual sentando em lados opostos do tronco, uma de frente para a outra (Figura 3.5).

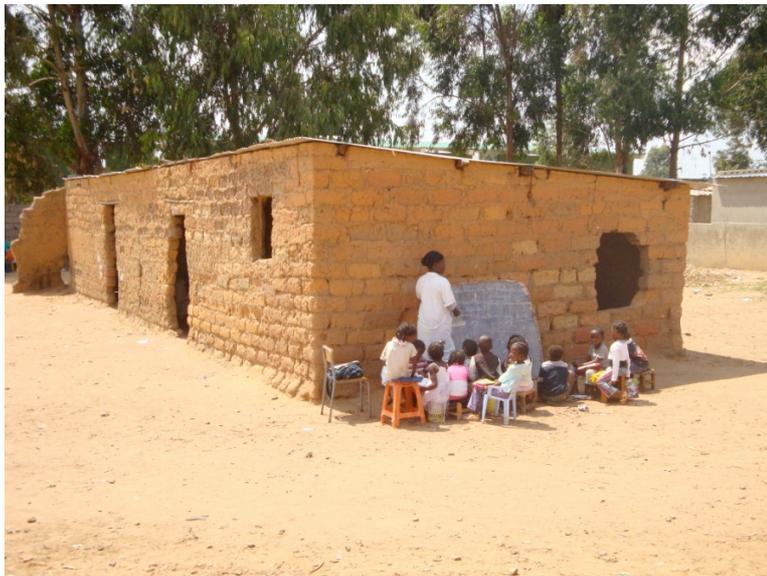


Figura 3.4. Sala de aula ao ar livre, encostada na parede da escola, na Província do Bié

De acordo com as crianças, algumas condições climáticas, como o calor e o vento, dificultam a concentração e a aprendizagem. Além disso, elas disseram não gostar de quando chove, pois as aulas são canceladas: *“quando tem chuva, não tem escola”*. Os participantes também mencionaram a falta de mesas, cadeiras, quadros e material didático que, quando existentes, estavam em estado precário de conservação. Segundo eles, as cadeiras, muitas vezes, são levadas de casa pelos alunos ou são substituídas por pedras, latas e troncos. Em suas viagens pelo país, as pesquisadoras constataram que é comum ver crianças caminhando nas estradas em direção à escola carregando cadeiras nas costas (Figura 3.6).



Figura 3.5. Duas turmas de terceira classe dividindo o tronco da mesma árvore

As crianças consideram ser muito difícil aprender nessas condições em virtude, principalmente, do desconforto e da falta de materiais como cadernos e lápis para copiar o que os professores ditam ou escrevem no quadro. Além disso, poucos alunos têm acesso aos livros didáticos que deveriam ser distribuídos pelas escolas. As crianças destacaram que, em virtude dessa falta de condições necessárias ao ensino e à aprendizagem, “há coisas que não estamos a aprender”.



Figura 3.6. Criança carregando a cadeira nas costas na Província do Bié

Não há transporte escolar e, por isso, nos locais mais afastados dos centros urbanos, as crianças precisam percorrer grandes distâncias até a escola, onde relataram chegar cansadas, com fome e com sede. A falta de água potável, merenda e energia elétrica, comum a todas as instituições, também foi apresentada como um dos principais entraves para a aprendizagem. De maneira geral, as salas de aula que não são ao ar livre são quentes e escuras: *“a sala fica escura e não dá pra ver o quadro”*. As crianças também relataram desconforto com a ausência ou má conservação dos banheiros. Nas poucas escolas em que eles estão disponíveis, a falta de água para higienização faz com que a maioria prefira fazer suas necessidades fisiológicas ao ar livre porque, segundo os alunos, *“a casa de banho cheira muito mal”*.

Relação com a escola

A relação das crianças com a escola é marcada por um forte componente de valorização do ambiente escolar. Em seus depoimentos, os alunos de áreas rurais afirmaram que gostam muito de ajudar suas famílias trabalhando nas lavouras e que, inclusive, preferem ir trabalhar a ficar em casa brincando *“porque é de onde sai nossa comida”*. Ao mesmo tempo, ressaltaram que, quando podem escolher, preferem ir para a escola a trabalhar, pois lá aprendem a ler e a escrever. Em sua escala de preferência, portanto, a escola vem em primeiro lugar, o trabalho em segundo e o brincar em terceiro.

Ainda no que diz respeito à relação dos alunos com a escola, os elementos que mais se sobressaíram nos relatos foram aqueles ligados ao seu relacionamento com os docentes. A maioria das crianças afirmou gostar dos professores e da maneira como eles ensinam, além de valorizar os que brincam e contam histórias. Elas se mostraram incomodadas, porém, com a utilização frequente de castigos físicos. Segundo as crianças, os professores dão *“tapas no rosto”* e *“socos no peito e nas costas”* dos alunos. Ainda de acordo com elas, os castigos mais comuns consistem em o(a) professor(a) bater com um pedaço de madeira – denominado em muitas escolas como *“Maria das dores”* – nas mãos, braços, pernas e nádegas dos alunos ou fazer com que fiquem durante um tempo ajoelhados em cima de pequenas pedras com os braços abertos e esticados, segurando uma pedra em cada mão.

As crianças foram unânimes ao dizer que não gostam de ficar de castigo ou de apanhar dos professores. Esse não gostar, no entanto, parece estar relacionado ao apanhar propriamente dito, e não a uma crítica ao método empregado. Muitas crianças consideraram que os docentes agem corretamente ao aplicar castigos físicos e corroboraram este pensamento ao afirmar que preferem os professores que batem aos que não batem, pois assim aprendem. Para elas, *“se não bater não aprende”* e *“se falar com a boca não entende, tem*

que ser com o chicote”. A maioria das crianças acredita que a qualidade do ensino é boa e que quando os alunos não conseguem aprender é porque brincam, conversam ou porque *“a cabeça não é boa”*.

“Como é a escola dos teus sonhos?”

A escola dos sonhos das crianças angolanas é um local no qual se sentem acolhidas, queridas e respeitadas. Nessa escola *“as salas de aula têm paredes, janelas”* e são bem iluminadas. As crianças não precisam ter aulas ao ar livre e não se preocupam com o sol forte ou com a possibilidade de cancelamento das aulas em caso de chuva, pois as salas oferecem abrigo e proteção. Há cadeiras e mesas em boas condições e em quantidade suficiente para todos, então *“ninguém precisa sentar no chão ou em cima de pedras”* para assistir as aulas. As salas também são equipadas com quadros negros de boa qualidade e todos os alunos têm os materiais necessários para estudar, tais como livros, cadernos, lápis, borracha e mochila.

Na escola dos sonhos os alunos não sentem fome, pois recebem merenda gratuitamente todos os dias. Lá também há uma cantina, onde quem quer pode comprar lanches e refrigerante. A escola dos sonhos *“é bonita e limpa”*, tem água potável e energia elétrica. As crianças podem tomar água e lavar as mãos sempre que quiserem. Os banheiros são bem conservados e, além disso, são equipados com vasos sanitários e com chuveiros para que os alunos possam tomar banho quando chegam sujos de casa ou depois de praticar atividades físicas na escola.

A escola dos sonhos é grande, arborizada e oferece um amplo espaço de lazer, com quadras esportivas, *“bolas, escorregador, balanços, bonecas e outros brinquedos”*. As crianças brincam e aprendem juntas e se sentem seguras e protegidas nessa escola. Não há brigas, roubos ou agressões físicas entre os alunos e todos se tratam bem. Além disso, como a escola oferece transporte gratuito para crianças e professores, ninguém precisa sair de madrugada de casa e caminhar vários quilômetros para poder ir à aula.

Os professores ocupam lugar de destaque nesse sonho. Além de ensinar bem, eles são carinhosos e não batem, *“dão carinho para as crianças e tratam como se fossem filhos”*. Eles não faltam às aulas sem avisar, não se irritam quando as crianças não conseguem aprender e explicam várias vezes a matéria até que todos entendam. Os docentes não apenas ensinam, mas também conversam, brincam, dançam e cantam com os alunos. Eles são mais do que professores, são amigos com os quais as crianças podem contar sempre que precisarem.

Modelo PPCT e análise dos resultados

As descrições e análises apresentadas nesta seção correspondem à realidade tal qual apreendida pelas crianças e também pelas pesquisadoras. Essa percepção das pessoas sobre os diversos contextos com os quais têm contato é influenciada por suas características pessoais e, ao mesmo tempo, interfere diretamente em suas relações e em seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979).

Os diversos períodos de observação e interação das pesquisadoras com os participantes e com o ambiente, aliados aos relatos dos entrevistados, permitiram a análise de alguns dos elementos relativos aos processos proximais envolvendo as crianças no microsistema escolar. A relação das crianças com a escola como um todo é permeada por vários sentimentos, que envolvem ao mesmo tempo o reconhecimento da importância da escola em suas vidas, o prazer em estudar e também o incômodo com uma série de dificuldades que enfrentam cotidianamente, algumas das quais relatadas anteriormente.

Os processos proximais, mecanismos essenciais para o desenvolvimento humano, consistem na transferência de energia que ocorre através da interação recíproca, constante e progressivamente mais complexa entre uma pessoa e outras pessoas, objetos e símbolos presentes nos ambientes imediatos que frequentam. Os resultados desenvolvimentais desses processos variam de acordo com tempo de duração, frequência, interrupção ou continuidade, *timing* e intensidade da interação (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Na escola, as crianças podem estabelecer esse tipo de relação, por exemplo, com colegas, professores e diretores, bem como com a própria instituição, entendida não necessariamente como contexto físico, mas como um todo simbólico, complexo e significativo com o qual interagem ativamente. A análise dos processos proximais envolve necessariamente a consideração dos outros três elementos do modelo PPCT, na medida em que são todos interdependentes, o que ficou claro também nos resultados deste estudo.

Em termos macrossistêmicos, a história de Angola desde seus primórdios, e mais recentemente durante as duas guerras, contribuiu para a formatação que as escolas do país possuem hoje, tanto em termos físicos quanto estruturais. Uma escola é construída e constituída ao longo do tempo por pessoas, mas também por eventos históricos, pela cultura e sociedade nas quais está inserida e por uma série de outros contextos e instâncias que atuam sobre ela. As crianças que hoje frequentam o ensino primário eram pequenas quando o acordo de paz foi selado no país e conviveram durante pouco tempo com a guerra. Contudo, os reflexos do conflito ainda são muito presentes em suas vidas acadêmicas, seja na precariedade das estruturas escolares, que foram destruídas ou pouco conservadas, na formação insuficiente

dos docentes, muitos dos quais foram alunos no período bélico, ou na rigidez hierárquica que caracteriza as instituições de ensino e a sociedade como um todo.

Em uma sociedade militarizada, a hierarquia e a subordinação são características muito valorizadas e as pessoas não são incentivadas a questionar o *status quo* ou a razão das ordens que recebem. Os professores que hoje dão aula nas escolas angolanas cresceram sob a égide dessa mesma cultura e provavelmente adotam práticas semelhantes às que lhes ensinaram quando eram crianças. Considerando as necessidades pessoais e desenvolvimentais das crianças, no entanto, esse contexto rígido e hierárquico pode não ser o ideal para o amadurecimento das competências potencialmente geradas pelos processos proximais (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Apesar de progressivamente mais complexas e constantes ao longo do tempo, as interações entre crianças, professores, diretores e escola parecem carecer de reciprocidade, visto que são caracterizadas por desequilíbrio de poder e autoritarismo, inclusive com a utilização de coerção física e emocional (Lisboa & Koller, 2004).

A reciprocidade nas relações é importante não apenas para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, mas também para o desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos. As práticas educativas autoritárias muitas vezes induzem as crianças a um comportamento mais passivo e inibem o enfrentamento com adultos, mesmo em situações estressoras (Dell’Aglia & Hutz, 2002). Aquelas que, por suas características pessoais, já conseguiram manifestar seu descontentamento com alguma atitude dos professores ou da direção, relataram que foram repreendidas tanto por membros do corpo docente quanto por seus familiares e cuidadores. Essa busca sem resultados positivos pelo estabelecimento de relações recíprocas com a escola e seus representantes parece gerar um intenso sentimento de frustração nos alunos, que, segundo seus próprios relatos, ou abandonam as aulas ou, assim como seus colegas, entram em um processo de aceitação e resignação. As crianças sentem que não são ouvidas e que é inútil protestar, pois não encontram ressonância em suas manifestações.

Essa realidade é particularmente difícil para as crianças em virtude da importância que elas dão para o relacionamento com seus professores e pares, tal qual expressa na concepção que possuem acerca da escola dos seus sonhos, na qual docentes e colegas ocupam lugar de destaque. O modo como cada criança percebe as interações que vivencia na escola está muito relacionado às suas experiências e características pessoais, mas de maneira geral elas têm em comum o fato de quererem se sentir acolhidas e respeitadas no ambiente escolar.

Além de serem influenciadas pelas características físicas da instituição, tão citadas pelos alunos em suas descrições, as relações que as crianças estabelecem com a escola também são permeadas por uma série de fatores relacionados a outros microsistemas nos quais estão envolvidas, como suas casas ou comunidades. Em períodos de semeadura ou colheita, por exemplo, os alunos cujas famílias exercem atividades agrícolas precisam auxiliar seus cuidadores e ausentar-se da escola por intervalos de tempo prolongados, o que muitas vezes acarreta dificuldades de aprendizagem, repetência e evasão escolar. Outros contextos, localizados no nível exossistêmico, com o qual as crianças não têm contato direto, também podem interferir em sua relação com a escola. Em uma perspectiva mais próxima, o trabalho de seus pais, assim como os problemas pessoais enfrentados pelos professores, têm potencial para influenciar o dia-a-dia dos alunos no contexto escolar. As crianças reconhecem essa influência quando citam dificuldades geradas pela má remuneração de seus cuidadores, que não têm dinheiro para comprar material escolar, ou quando relatam que muitas vezes não têm aula porque a residência dos professores fica a uma grande distância da escola, o que dificulta o seu deslocamento. Já em uma visão ampliada, as modificações no sistema de ensino, bem como as políticas educacionais e decisões tomadas pelo Ministério da Educação também reverberam na escola. As crianças identificam, por exemplo, algumas mudanças ocorridas em seu cotidiano em virtude da Reforma Educativa realizada no país, como a introdução de novas disciplinas e a modificação do número de séries no ensino primário, que passou de quatro para seis classes.

A Reforma Educativa também foi responsável por proibir a utilização de castigos físicos por parte dos docentes. A sociedade, no entanto, é orientada por suas próprias leis informais, que não necessariamente correspondem àquelas formuladas pelo Governo, ainda mais quando dizem respeito a crenças e hábitos enraizados ao longo do tempo (Weber & Guzzo, 2009). Nesse sentido, a partir dos relatos dos alunos e da inserção ecológica das pesquisadoras foi possível perceber que, além dos castigos físicos continuarem sendo aplicados, existe ainda uma legitimação social do uso de práticas violentas como forma de controle da disciplina e de resolução dos conflitos na escola, sobretudo em sala de aula. As próprias crianças, inseridas no macrossistema que legitima essas práticas, reconhecem nos castigos físicos uma ferramenta de ensino eficaz e academicamente justificável. Elas consideram, contudo, que existe diferença entre os professores que batem para que aprendam (p. ex. quando não conseguem realizar a tarefa ou quando não prestam atenção em aula por estar conversando) e aqueles que *“batem por algo pequeno”* e *“só fazem castigá-lo por qualquer coisa”*, utilizando os castigos de forma indiscriminada. Essa diferenciação feita

pelas crianças com base nos motivos pelos quais os professores utilizam a agressão física tem reflexo direto sobre a maneira como os alunos se relacionam com os docentes.

A violência contra a criança em Angola tem sua origem no modelo macrossistêmico que sustenta as relações sociais no país. Diversos pressupostos históricos, econômicos, sociais e culturais convergem para justificar as práticas violentas autorizadas, de forma oficial ou não, pela sociedade. Dentre eles parece estar a concepção de criança como alguém que ainda não atingiu a idade necessária para fazer jus aos seus direitos. Apesar da adesão à CDC e dos esforços governamentais e não-governamentais empreendidos no país, as crianças ainda não são consideradas sujeitos de direitos em Angola e, particularmente, no sistema de ensino público primário, foco deste estudo. O período de reconstrução que o país vivencia não se limita a questões de infraestrutura, mas também envolve a necessidade de desconstrução de antigos paradigmas. Até o momento, as escolas e seus componentes ainda não estão preparados para prover as condições necessárias à uma educação baseada em direitos, que garanta às crianças a satisfação de suas necessidades básicas e o acesso à proteção, provisão e participação.

Considerações finais

O conceito de infância é complexo e resultante de processos históricos e sociais particulares a cada contexto. Não existe, portanto, apenas um significado do que é ser criança (Souza, Finkler, Dell’Aglia, & Koller, 2010), visto que ele está atrelado aos variados sistemas, sociedades, culturas e subculturas das quais as crianças fazem parte. Apesar disso, alguns autores indicam (Pence & Hix-Small, 2009; Pence & Nsamenang, 2008) que o modo ocidental predominante de fazer ciência considera que as crianças são parte de uma agenda econômica global segundo a qual elas têm importância não pelo que são, mas pelo que virão a ser. Além disso, apesar de 90% das crianças viverem nos ditos países em desenvolvimento, 90% das publicações sobre desenvolvimento infantil são provenientes dos países considerados desenvolvidos (Pence & Hix-Small, 2009).

Segundo Nsamenang (2009), os estudos desenvolvidos com crianças africanas em geral utilizam modelos europeus patologizantes e desconectados da realidade local, que não consideram o desenvolvimento das crianças em contexto. O mesmo autor, em palestra proferida em 2010, criticou o caráter assistencialista de muitas pesquisas realizadas em solo africano e destacou o que chamou de pedido silencioso das crianças africanas: “Por favor, antes de tentar nos ajudar, nos conheça” (Nsamenang, 2010, July). Seguindo essa linha de pensamento, o estudo apresentado neste artigo pretendeu dar voz e atenção às crianças

angolanas, conhecer as escolas em que estudam por meio dos seus olhos e escutar atentamente suas necessidades e aspirações.

Em Angola, a quantidade insuficiente de escolas faz com que a mais próxima muitas vezes esteja situada há mais de cinco quilômetros do lugar de moradia de uma criança. As longas distâncias, aliadas à inexistência de transporte escolar faz com que os alunos precisem percorrer esse trajeto caminhando. Segundo seus próprios relatos, confirmados pela inserção ecológica das pesquisadoras no ambiente, as crianças saem de casa sem se alimentar, andam durante várias horas, chegam à escola famintas e exaustas, são castigadas quando se atrasam, têm aula sentadas no chão e embaixo de árvores, e não têm acesso à merenda ou água potável. E mesmo assim elas continuam indo. E vão porque gostam, vão porque têm prazer em estar com seus professores e colegas e, mais do que isso, porque têm muita sede de conhecimento. As crianças entrevistadas neste estudo percebem suas escolas como locais repletos de problemas relacionados principalmente à precariedade infraestrutural e à falta de condições necessárias para uma boa aprendizagem, mas também deixam claro, em palavras e atitudes, que a escola é muito importante em suas vidas.

“Como é a escola dos teus sonhos?”: pergunta simples, mas ao mesmo tempo tão complexa que as crianças a princípio tiveram dificuldade para compreender. Talvez elas não tenham o costume de sonhar em voz alta ou então não estejam habituadas a ter quem as escute. A escola dos sonhos das crianças angolanas é uma escola simples, com chão, paredes, teto e janelas, que atende a requisitos básicos promotores de saúde e de bem estar. Não é, ao contrário do que observadores externos poderiam esperar, uma escola com muitos computadores ou outros recursos tecnológicos avançados, mas um local em que todos têm cadernos, lápis e borracha para estudar e aprender. As crianças angolanas participantes desta pesquisa sonham com uma escola que ainda não conhecem e, por mais que talvez não tenham consciência disso, sonham com uma escola em que seus direitos básicos sejam respeitados.

O respeito aos direitos da criança ainda é incipiente em Angola como um todo e nas escolas em particular. O histórico recente de conflitos armados no país deixou uma herança de muitos prejuízos para o desenvolvimento infantil e o sistema de ensino está inevitavelmente inserido neste mesmo contexto. A promoção dos direitos da criança em Angola passa por uma mudança na posição que a infância ocupa no país, que por enquanto ainda é periférica, e pelo empoderamento das crianças para que sejam elas próprias agentes ativas na promoção de seus direitos.

A pesquisa descrita neste artigo, na medida em que convidou as crianças a refletirem ativamente sobre a realidade que vivenciam em suas escolas e por ter propiciado momentos

de debate e escuta, espera ter sido também uma forma de intervenção (Morais, 2009). O pouco tempo que as pesquisadoras permaneceram em cada escola pode ser considerado uma das limitações dessa investigação, assim como o fato de terem abarcado apenas cinco das 18 províncias do país. Apesar disso, a equipe considera ter atingido seu propósito de conhecer a opinião das crianças a respeito de suas escolas e de investigar como é a escola dos seus sonhos, além de averiguar como os direitos da criança estão sendo acolhidos nessas instituições.

Recomenda-se a realização de estudos nesses mesmos moldes em outros países e contextos diferenciados. Além disso, pode ser interessante focar somente uma escola por um período mais prolongado de tempo para que as interações e processos proximais possam ser analisados de forma mais aprofundada. Os resultados do estudo maior do qual esta pesquisa faz parte já estão servindo de modelo para a criação de políticas públicas para a educação em Angola que levem em consideração a opinião das diversas pessoas envolvidas no cotidiano escolar, principalmente as crianças.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivos apresentar a opinião de crianças angolanas, estudantes do ensino público primário, a respeito de suas escolas, investigar como é a escola dos seus sonhos e averiguar como os direitos da criança estão sendo acolhidos nessas instituições segundo a inserção ecológica das pesquisadoras no ambiente. Para tanto foi realizado um estudo que teve como base a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), tal como proposta por Urie Bronfenbrenner (2005).

A inserção ecológica, descrita no Capítulo II, desempenhou papel fundamental neste trabalho, pois viabilizou a imersão das pesquisadoras no contexto estudado. Durante quatro intensos meses de pesquisa, a equipe tentou entrar em contato com a realidade do país por meio da interação com o ambiente e com as pessoas que estavam nele inseridas. O intuito das pesquisadoras foi não apenas conhecer a realidade que estavam estudando, mas compreender como as pessoas percebiam essa realidade. A TBDH, na qual a inserção ecológica está baseada, guiou o olhar da equipe durante todas as etapas do estudo e proporcionou um entendimento sistêmico acerca das complexas interações observadas.

No Capítulo III foram apresentados os resultados da pesquisa. De maneira geral, as crianças demonstraram muito interesse em participar do estudo. Ao mesmo tempo, elas pareceram não estar habituadas a ter quem as escute, o que foi evidenciado tanto por meio de suas verbalizações quanto pelas observações das pesquisadoras. As interações das crianças, professores, diretores e escola estavam marcadas por uma forte distinção hierárquica e careciam de reciprocidade. Vários elementos macrossistêmicos contribuem para que isso ocorra, dentre os quais se destacam o passado recente de Angola, com seus conflitos armados internos e externos, e a constituição de sua sociedade, marcada por intensa desigualdade social.

O modo como as crianças significam suas vivências no microsistema escolar está relacionado a muitos fatores, tais como suas características pessoais, as peculiaridades de cada escola e a qualidade das interações das quais participam nesse e em outros microsistemas. Essa vivência é afetada tanto por acontecimentos presentes quanto por eventos passados e não pode ser isolada do contexto histórico, econômico e social na qual está inserida. A guerra civil angolana terminou em 2002, o que em termos históricos é considerado pouco tempo. Apesar do fim do conflito, no entanto, não é possível afirmar que o país esteja em paz. A noção de

guerra e paz como extremos opostos, na qual a ausência de uma implica a presença de outra, há algum tempo deixou de ser absoluta (Pureza & Moura, 2005). Galtung (2005) propôs a existência de três formas de violência: cultural, estrutural e direta. A guerra terminou, mas os angolanos continuam convivendo com a privação da satisfação de suas necessidades básicas, o que se reflete no desrespeito aos direitos da criança, e constitui uma forma de violência estrutural, na medida em que relacionada com injustiça social. A violência estrutural, por sua vez, é uma das fontes da violência direta, e ambas são legitimadas socialmente pela violência cultural (Galtung, 1990), que usa elementos ideológicos para que formas de repressão e exploração sejam consideradas naturais ou até mesmo deixem de ser notadas pela sociedade (Pureza & Moura, 2005).

Assim como o restante da população, as crianças angolanas naturalmente também estão expostas ao ciclo de violência direta, estrutural e cultural, cuja atuação pode ser verificada com clareza nas escolas, locais nos quais as práticas punitivas adotadas pelo corpo docente são tidas como educativas e são justificadas até mesmo pelos alunos. Os professores, no entanto, também estão inseridos nesse todo complexo que é a sociedade angolana e, portanto, não podem ser considerados os vilões dessa história, que não comporta mocinhos e bandidos. Os docentes de hoje eram as crianças do auge da guerra civil e, até que alguém lhes explique como fazer diferente e até que a mudança social também os atinja, continuarão ensinando como sabem, ensinando como aprenderam quando eram alunos.

Crianças e jovens constituem uma parcela significativa da população angolana, cuja média de idade é de 17,4 anos (UNDP, 2010). Contrariando o senso comum, portanto, as crianças não representam o futuro de Angola, e sim o seu presente. Para que elas consigam desenvolver-se de maneira plena e saudável é indispensável que tenham acesso à educação e à liberdade de expressão (Scardino, 2009). Criar condições para que as crianças tenham maior qualidade de vida e consciência sobre seus direitos e deveres é primordial para a construção de uma cultura de paz, tolerância e respeito aos direitos humanos no país.

A transformação social necessária para a reconstrução angolana passa necessariamente pela melhora da qualidade do ensino e por uma mudança paradigmática, que envolve a sociedade como um todo, no modo de compreender a infância. Por sua pouca idade, as crianças são historicamente consideradas “produtos inacabados” (Verhellen, 2000, p.20), e, por isso, incapazes para se pronunciar acerca de suas necessidades e para ter seus direitos reconhecidos. No entanto, todos os seres humanos são “produtos inacabados”, pois estão em constante processo de desenvolvimento e a idade não pode, em hipótese nenhuma, ser

considerada um critério para evitar que qualquer pessoa tenha acesso aos seus direitos (Verhellen, 2000).

O tempo de ser criança é o tempo da infância, é um tempo restrito. É exatamente por isso que as crianças são importantes pelo que representam no presente, e não no futuro, quando já serão adultas. Esta dissertação teve como objetivo dar vez e voz para as crianças angolanas por acreditar que elas têm muito a dizer e que merecem ser escutadas atentamente. A escola dos sonhos das crianças entrevistadas tem apenas o básico para que consigam aprender e nem ao menos preenche todos os requisitos de uma educação baseada em direitos (UNICEF, 2009). Se as crianças de Angola conseguem fazer tanto com o pouco que lhes é oferecido atualmente, é possível imaginar com facilidade o muito que fariam se tivessem acesso ao mínimo necessário para um desenvolvimento saudável.

Angola é um país com grande riqueza natural e humana e com potencial para atingir altos índices de desenvolvimento econômico e social se conseguir implantar em seu território uma cultura de respeito aos direitos humanos e, em especial, aos direitos da criança. Ao alertar para a importância de os adultos ouvirem o que as crianças têm a dizer sobre assuntos que lhes dizem respeito, esta dissertação espera ter contribuído de alguma forma para que esse desenvolvimento seja alcançado em um futuro próximo.

Referências

- Agadjanian, V. & Prata, N. (2002). War, peace and fertility in Angola. *Demography*, 39(2), 215-231.
- Angola (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda, Angola.
- Banco Privado de Investimentos – BPI (2009). *Estudos Econômicos e Financeiros*. Luanda, Angola.
- Boesen, J. K. & Martin, T. (2007). *Applying a rights-based approach: An inspirational guide for civil society*. Copenhagen: The Danish Institute for Human Rights.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp.25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational modes. In S. L. Friedman, & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, D.C.: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological systems theory. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 106-173). Thousand Oaks, CA: Sage. (Original work published in 1992).
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage. (Original work published in 2001).
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st Century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Volume Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol.1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Carvalho, J. S., Sesti, A. P., Andrade, J. P., Santos, L. S. & Tibério, W. (2004). Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 435-445.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2004). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 267-291). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Nacional da Criança - CNAC (2009). *IV Fórum Nacional da Criança – Documento final: conclusões e recomendações*. Luanda, Angola.
- Conselho Nacional de Saúde (1996). *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Resolução 196/1996, de 16 de Outubro de 1996. Brasil.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2004). A pesquisa ecológica sobre violência no microsistema familiar. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 311-336). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dell’Aglío, D. D. & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de *coping* de crianças e adolescentes em eventos estressantes com pares e com adultos. *Psicologia USP*, 13(2), 203-225.
- Departamento de Estatística e Planificação da Província de Huíla (2009). *Consolidado provincial: iniciação e ensino primário*. Lubango, Angola.
- Eschiletti Prati, L., Paula Couto, M. C. P. de, Moura, A., Poletto M., & Koller, S. H. (2008). Revisando a inserção ecológica: Uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169.
- Foley, C. (2007). *Land rights in Angola: Poverty and plenty*. Humanitarian Policy Group Working Paper. London: Overseas Development Institute.
- Fraga, P. C. P. (2006). Os sentidos da violência. *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*, 9(15), 231-236.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.

- Galtung, J. (2005). Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 71, 63-75.
- Gillon, R. (1994). Medical ethics: Four principles plus attention to scope. *British Medical Journal*, 309(6948), 184-187.
- João, P. (2004). *Abordagem da transmissão de HIV/SIDA em profissionais do sexo em Luanda – Angola – África: Um desafio chamado Angola*. Unpublished master's thesis, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- League of Nations (1924). *Geneva Declaration of the Rights of the Child*. Retrieved in November, 18, 2009, from <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>.
- Lisboa, C. & Koller, S. H. (2004). O microsistema escolar e os processos proximais: Exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 337-353). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lisboa, C. S. M., Habigzang, L. F., & Koller, S. H. (2008). Ética em temas delicados: Pesquisas em psicologia com crianças e adolescentes e violência doméstica. In I. Guerriero, M. Schimdt, & F. Zincher (Eds.), *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde* (pp. 176-192). São Paulo: Hucitec.
- Mendes, L. S. A., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. C., Bucher-Maluschke, J. S. N. F., Reis, D. C., & Silva, S. D. B. (2008). Inserção ecológica no contexto de uma comunidade ribeirinha amazônica. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 1-10.
- Mines Action Canada (2009). *Landmine monitor report: Toward a mine free world*. Canada.
- Ministério da Educação de Angola - MED (2010). *Reflexões sobre educação em Angola*. Retrieved in November, 18, 2010, from <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=651>
- Morais, N. A. (2009). *Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: Entre o risco e a proteção*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Neiva-Silva, L., Lisboa, C. S. M., & Koller, S. H. (2005). Bioética na pesquisa com crianças e adolescentes em situação de risco: Dilemas sobre o consentimento e a confidencialidade. *DST – Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis*, 17(3), 201-206.
- Nsamenang, A. B. (2009). Conceptualizing developmental assessment within Africa's cultural settings. In E. L. Grigorenko (Ed.) *Multicultural Psychoeducational Assessment* (pp. 95-132). New York: Springer Publishing Company.

- Nsamenang, A. B. (2010, July). Africa's contributions to human development science. In *21st Biennial Meetings of the ISSBD*. Lusaka, Zambia.
- Paludo, S. S. & Koller, S. H. (2004). Inserção ecológica no espaço da rua. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 219-244). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pence, A. & Hix-Small, H. (2009). Global children in the shadow of global child. *International Critical Childhood Policy Studies*, 2(1), 75-91.
- Pence, A. & Nsamenang, B. (2008). *A case for early childhood development in sub-Saharan Africa*. Working Paper No. 51. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Portal do Governo (2008). *Info-Angola: A enciclopédia de conteúdos angolanos*. Retrieved in October, 7, 2009, from <http://www.info-angola.com/governo>.
- Pureza, J. M. & Moura, T. (2005). Violência(s) e guerra(s): Do triângulo ao continuum. *Revista Portuguesa de História*, 37, 45-63.
- Pureza, J. M., Simões, M. R., José, A. C. & Marcelino, C. (2007). *As novas operações de paz das Nações Unidas. Os casos de Angola, Timor Leste e Moçambique*. Coimbra: Oficina do CES.
- Rizzi, K. R. (2005). *Relações Brasil-Angola no pós-Guerra Fria: Os condicionantes internos e a via multilateral*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Roque, P. C. (2009). Angola's façade democracy. *Journal of Democracy*, 20(4), 137-150.
- Sacco, A. M. & Koller, S. H. (2005). A educação e os direitos humanos por uma cultura de paz e não-violência. *Novas Abordagens em Direitos Humanos 1*, 5-11.
- Salmón G., E. (2007). O longo caminho da luta contra a pobreza e seu alentador encontro com os direitos humanos. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, 4(7), 152-167.
- Scardino, M. (2009). Express yourself: Promoting freedom of expression for children through education. In UNICEF (Ed.), *The state of the world's children, special edition: Celebrating 20 years of the Convention on the Rights of the Child* (pp.44-45). New York.
- Shelman, E. A. & Lazoritz, S. (2005). *The Mary Ellen Wilson case and the beginning of Children's Rights in 19th Century America*. North Carolina: McFarland & Company.
- Souza, A. P. L. de, Finkler, L., Dell'Aglio, D. D. & Koller, S. H. (2010). Participação social e protagonismo: Reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 178-193.

- Souza, S. A. G. P. (2001). *A Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos da Criança: direitos humanos a proteger em um mundo em guerra*. Retrieved in November 18, 2009, from <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2568>.
- Tudge, J., Mokrova, I., Hatfield, B., & Karnik, R. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory and Review*, 1(4), 198-210.
- United Nations – UN (1948). *The universal declaration of human rights*. Retrieved in June, 18, 2009, <http://www.un.org/en/documents/udhr/>.
- United Nations – UN (1959). *Declaration of the rights of the child*. Retrieved in June, 18, 2009, <http://www.cirp.org/library/ethics/UN-declaration/>.
- United Nations – UN (1989). *Convention on the rights of the child*. Retrieved in June, 18, 2009, from <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>.
- United Nations – UN (2000). *Optional protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict*. Retrieved in May, 25, 2010, from <http://www2.ohchr.org/english/law/crc-conflict.htm>.
- United Nations Children's Fund – UNICEF (2004). *The state of the world's children 2004*. New York.
- United Nations Children's Fund – UNICEF (2007). *A human rights-based approach to education for all*. New York.
- United Nations Children's Fund – UNICEF (2009). *Child friendly schools manual*. New York.
- United Nations Development Programme – UNDP (2000). *Human Development Report 2000: Human rights and human development*. New York.
- United Nations Development Programme – UNDP (2010). *Human Development Report 2010*. New York.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (1990). *World declaration of education for all: Meeting basic learning needs*. New York.
- Verhellen, E. (2000). *Convention on the rights of the child* (3rd ed.). Leuven: Garant.
- Weber, M. A. & Guzzo, R. S. L. (2009). Respeito às crianças na educação infantil: Visão de pais e educadores. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 3(2), 187-198.
- Zau, M. E. (2007). *Uma revolução silenciosa em Angola. O ensino técnico profissional antes e depois da independência: Uma contribuição para a história da educação*. Salvador: Aldeia Global Comunicação.