UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carina de Souza Avinio

ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: MOVIMENTOS E CONSTRUÇÃO DA AMBIÊNCIA BIOECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Santa Maria, RS
2019

Carina de Souza Avinio

ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: MOVIMENTOS E CONSTRUÇÃO DA AMBIÊNCIA BIOECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientador: Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Veiga

Santa Maria, RS
2019

Avinio, Carina de Souza
ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: MOVIMENTOS E CONSTRUÇÃO DA AMBIÊNCIA BIOECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO / Carina de Souza Avinio.- 2019.
162 p.; 30 cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019

1. Educação infantil 2. Escola do campo 3. Modelo bioecológico na pesquisa em educação I. Veiga, Adriana Moreira da Rocha II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019
Todos os direitos autorais reservados a Carina de Souza Avinio. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: carina.avinio@gmail.com

Carina de Souza Avinio

ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: MOVIMENTOS E CONSTRUÇÃO DA AMBIÊNCIA BIOECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Aprovado em 31 de julho de 2019:

Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.ª Dr.ª (UFSM)
(Presidente/Orientador/a)

Adriana Zamberlan, Prof.ª Dr.ª (IFFar)

Lúcia Rejane da rosa Gama Madruga, Prof.ª Dr.ª (UFSM)

Luís Miguel Dias Caetano, Prof. Dr. (UNILAB)

Gréice Scremin, Prof.ª Dr.ª (UFN)

Santa Maria, RS
2019

Agradecimentos

A você minha querida “ADRI” Adriana Moreira da Rocha Veiga, que representa todos os docentes pelos quais tive o privilégio de conviver e aprender.
A vocês, professoras da banca que me ajudaram a refinar o olhar para a construção desta tese.
A você “pai”, Irineu Avinio, e Mãe, Mara de Souza Avinio, por me oferecer a educação pública como alternativa única de formação.
A você “Claudinha”, Claudia Carvalho, dinda da Marina, por me ajudar a sonhar tão lindamente em uma escola para ela.
A você “Caro”, Carolina de Souza Avinio por, ser uma irmã presente e compreensiva e que vem trilhando esta caminhada junto comigo.
A Você, Orleti Avinio, que representa a Escola Municipal de Educação infantil Boca do Monte, por querer embarcar nesta aventura.
A vocês Eliana, Andreza, Miriam, Ju, Daiane, Chris e Yasmim, que representam todas as profissionais da EMEI Boca do Monte pelo desafio diário de sonharmos juntas em uma escola campo para **AS NOSSAS** crianças.
A você “Zamberlan”, Adriana Zamberlan, que representa todos os meus amigos, por caminhar comigo boa parte do caminho sempre com a certeza de que tudo ia dar certo.
A Você Cadinho, Pai da Marina, por me oportunizar ser mãe da criança que desencadeou o sonho desta escola.
A você “Juju”, Juliana Avinio Berleze, por cuidar da nossa Marininha nos momentos em que eu estava trabalhando e estudando.
A Vocês Isa, Jojo, Estela, Ana Clara, Mateus e Valentina minhas amadas crianças que representam a leveza e beleza da vida.
A Você “Tia Maira”, pela doação e comprometimento na realização do teu trabalho junto com as crianças.
E um agradecimento especial a você Marina, que representa todas as crianças para as quais a escola foi sonhada.
Obrigada em me escolher para ser sua mãe. Você representa o que há de melhor no mundo.
Uma criança alegre, que ama cantar, brincar e sonhar. Que esta escola possa te

proporcionar um **SER CRIANÇA DO TEU JEITO** com as tuas particularidades, que respeite teu modo de ver, sentir e experienciar o mundo dentro do teu tempo.

Minha filha, hoje compartilhamos juntas este sonho! Você como criança inserida neste contexto, eu como Mãe, gestora e idealizadora de uma escola pública de qualidade.

RESUMO

ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: MOVIMENTOS E CONSTRUÇÃO DA AMBIÊNCIA BIOECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

AUTORA: Carina de Souza Avinio
ORIENTADORA: Profª. Dr. ª Adriana Moreira da Rocha Veiga

Esta tese foi elaborada no contexto da Linha de Pesquisa "Formação, saberes e desenvolvimento profissional", inserida no Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), envolta em um processo investigativo sobre a abordagem bioecológica da ambiência escolar rural da Educação Infantil, incluindo a construção colaborativa de novas pedagogias para a educação escolar do campo. Ao fazer parte deste contexto como docente e frente a novos desafios, percebi a necessidade de pensar e construir uma proposta voltada para a Educação Infantil do campo na EMEI objeto de investigação desta tese. Tendo como objetivo geral a busca em compreender as implicações da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, em uma abordagem bioecológica da ambiência escolar rural e consequente construção colaborativa de uma nova proposta pedagógica para a educação escolar do campo na educação infantil. Os objetivos específicos são: Elaborar o mapeamento bioecológico de uma ambiência escolar rural; levantar características identificadoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil como escola do campo; descrever os significados da escola do campo para a gestão pública e para a comunidade escolar; reconhecer as expectativas dos educadores atuantes na escola e necessidades de formação apontadas, além de explicitar as implicações bioecológicas e pedagógicas na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo. No estado do conhecimento e no esboço da matriz teórico conceitual, aprofundamos os seguintes conceitos: O novo rural, Educação do/no campo, ambiência (trans)formativa, positiva, escolar, e bioecológica escolar. A pesquisa tem abordagem qualitativa em educação, mais precisamente um estudo de caso etnográfico fundamentado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1999; BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Utilizamos como métodos de coleta das informações, observação do microssistema, que foi referente às crianças envolvidas na pesquisa, as entrevistas narrativas voltadas para os mesossistemas e exossistemas referentes aos pais, professores, diretores e equipe diretiva da SMED e o macrossistema referente à análise documental. Atendendo aos objetivos desta proposta de pesquisa, descrevemos uma metodologia para pesquisas com crianças em contexto escolar, em uma ambiência campesina, desenvolvendo o olhar aguçado e a escuta sensível na Inserção Ecológica de todos os protagonistas envolvidos no estudo. Ao encontro desta, construímos através da triangulação dos dados, o projeto político pedagógico da escola, bem como identificamos necessidades formativas que envolvem os professores e gestores da rede municipal do município de Santa Maria. Neste prisma, os resultados da pesquisa destacam significados importante para a continuação da formação docente.

Palavras-chave: Educação infantil. Escola do campo. Modelo bioecológico na pesquisa em educação.

ABSTRACT

ECOLOGY OF HUMAN DEVELOPMENT: MOVEMENTS AND CONSTRUCTION OF THE BIOECOLOGICAL ENVIRONMENT IN INFANTILE EDUCATION OF THE FIELD

AUTHOR: CARINA DE SOUZA AVINIO
ORIENTADORA: PROF.ª DR.ª ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

In the context of the research line "Training, knowledge and professional development" inserted in the Doctoral Course in Education of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM), this thesis was elaborated involving an investigative process about a bioecological approach of the rural school environment of Early Childhood Education including the collaborative construction of new pedagogies for rural school education. As part of this context as a teacher and facing new challenges, we perceive the need to think and construct a proposal focused on Early Childhood Education of the field in the EMEI object of investigation of this thesis. The main objective of this research is to understand the implications of Urie Bronfenbrenner 's Bioecological Theory of Human Development in a bioecological approach to the rural school environment and the consequent collaborative construction of a new pedagogical proposal for rural school education in children' s education. The specific objectives are: To elaborate the bioecological mapping of a rural school environment; to raise identifying characteristics of a Municipal School of Early Childhood Education as a rural school; describe the meanings of the rural school for public management and the school community; to recognize the expectations of the educators working in the school and the training needs pointed out, besides explaining the bioecological and pedagogical implications in the construction of the Political-Pedagogical Project of a rural school. In the state of knowledge and in the outline of the conceptual theoretical matrix, we elaborate the following concepts: The new rural, Education in the field, (trans) formative environment, positive, school, and school bioecology. The new rural, Education in the field, (trans) formative environment, positive, school, and school bioecology. The research has a qualitative approach in education, more precisely an ethnographic case study based on the Bioecological Theory of Human Development (BRONFENBRENNER, MORRIS, 1999; BRONFENBRENNER, CECI, 1994; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). We use as methods of information collection, microsystem observation, which will be referring to the children involved in the research, the narrative interviews directed to the mesosystems and exossistemas referring to the parents, teachers, directors and management team of SMED and the macrosystem related to documentary analysis. In line with the objectives of this research proposal we intend to describe a methodology for research with children in a school context, in a peasant environment, developing a keen eye and sensitive listening in the Ecological Insertion of all the protagonists involved in the study. In order to meet this, we constructed through the triangulation of the data, the pedagogical political project of the school, as well as identifying training needs that involve the teachers and managers of the municipal network of the municipality of Santa Maria. In this perspective, the research results highlight important meanings for the continuation of teacher education.

Keywords: Ecology of human development. Child education. School of the field. Bioecological environment. Biological model in education research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Panorama da Composição da Tese.....34
Figura 2 – Movimentos Desencadeadores da Investigação – Parte I - Problematização Temática.....39
Figura 3 – Novas Inquietações e Questionamentos 50
Figura 4 – Principais Autores - Situação Acadêmica da Temática.....53
Figura 5 – Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998).....86
Figura 6 – Diagrama bioecológico no traçado do contexto da pesquisa.....87
Figura 7 – Síntese do design investigativo.....88
Figura 8 – Círculos dialógicos.....103
Figura 9 – Memória em imagem: as mãos das crianças, sentindo o mundo 104
Figura 10 – Distritos do Município de Santa Maria 105
Figura 11 – Representação gráfica do conceito de “Novo rural”.....108
Figura 12 – Dados Gerais das escolas do campo de Santa Maria 109

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –Memória em imagem: atividade realizada com as crianças onde elas relatam o que elas sonham para a escola.....94
Imagem 2 –Memória em imagem: atividade realizada com as crianças onde elas relatam o que elas sonham para a escola.....95
Imagem 3 – Formulário *Google Drive* – Convite 99
Considerando os elementos éticos da pesquisa, solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa da UFSM (http://www.ufsm.br/cep/), necessários por envolver seres humanos, assegurando o respeito à identidade, integridade e dignidade dos participantes da pesquisa, do referido instrumento – questionário – fazia parte o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme demonstra a Imagem 4 – Formulário *Google Drive*, estando em consonância com as exigências éticas e legais para o desenvolvimento da pesquisa.....99
Imagem 5 – Formulário *Google Drive* – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....100
Imagem 6 –Formulário *Google Drive* -Questionário enviado aos Representantes da SMED.....101
Imagem 7 – Formulário Google Drive -Questionário enviado as professores da EMEI 101
Imagem 8 –Memória em imagem: Famílias na escola em momentos de reflexão para a construção da proposta política pedagógica 102
Imagem 9 –Memória em imagem: Relato de Boas práticas na abertura da Formação Da Rede De educação Municipal.....103
Imagem 10 – Memória em imagem: a velha escolinha destruída por sinistro natural em 2016 113
Imagem 11 – Memória em imagem: cenário da pesquisa em meio à natureza 116
Imagem 12 – Desenhos feitos pelas crianças sobre as ambiências bioecológicas que mais gostam na escola.....122
Imagem 13 – Desenhos feitos pelas crianças sobre as ambiências bioecológicas que mais gostam na de escola.....123
Imagem 14 – Memória em imagem: - Construção Da Cabana das Tartaruga 124
Imagem 15 – Memória em imagem: - Ambiência Mercadinho 126
Imagem 16 – Memória em imagem: - Família da Maria Clara na Escola.....128
Imagem 17 – Memória em imagem: Família da Lorena na Escola 129
Imagem 18 – Memória em imagem: - Família da Valentina na escola.....129
Imagem 19 – Memória em imagem: Fotografia relato de experiência da EMEI na formação geral da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.....134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores de Busca – Estado do Conhecimento 42
Quadro 2 – Unidades de análise do microssistema 82
Quadro 3 – Dimensões de análise do mesossistema 83
Quadro 4 – Detalhamento das Estratégias Investigativas 91
Quadro 5 – Unidades de Análise do Microssistema 95
Quadro 6 – Dimensões de análise do mesossistema 97
Quadro 7 – Aplicação Questionários *Google Drive* 99
Quadro 8 – Escolas do campo localizadas no Município de Santa Maria RS 109
Quadro 9 – Protagonistas e Representações 110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCG – Disciplina Curricular de Graduação

EAD – Educação a Distância

EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

EMEF – Escola Municipal de ensino fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação infantil

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FEPAGRO – Fundação estadual de pesquisa agropecuária.

GPKósmos – Grupo de Pesquisas em Educação Digital e Redes de Formação, vinculados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS

GT 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educacionais

GT 05 – Estado e Política Educacional

GT 20 – Psicologia da educação

GT 24 – Educação e arte

GT 7 – Educação e infância

GT06 – Educação popular

GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos

IFFar – Instituto Federal Farroupilha

IFs – Institutos Federais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional

LP1 – Linha de pesquisa 1: Formação, saberes e desenvolvimento profissional

PEG – Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional

PPCT – Pessoa, processo, contexto e tempo

PPGE – Programa de pós-graduação em educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SMED – Secretaria de Educação do Município

SPERS – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas a educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNIFRA – Centro Universitário Franciscano

SUMÁRIO

1 MAPEAMENTO DO TEMA EM PRÓLOGO E VIDA 21
1.1 COMPOSIÇÃO E COM-TEXTUALIDADE 34

2 MOVIMENTOS DESENCADEADORES DA INVESTIGAÇÃO 35
2.1 PROBLEMATIZAÇÃO TEMÁTICA 36
2.2 SITUAÇÃO ACADÊMICA DA TEMÁTICA 40

3 COMPOSIÇÃO DA MATRIZ TEÓRICO-CONCEITUAL 55
3.1 URIE BRONFENBRENNER: FUNDAMENTOS E DESAFIOS AO COTIDIANO DA DOCÊNCIA 57
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E O NOVO RURAL: AS INTERFACES CONTEXTUAIS 61
3.2.1 Novo rural 62
3.2.2 Educação Do /No / campo 63
3.3 AS AMBIÊNCIAS POTENCIAIS À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL 66
3.3.1 Ambiência (trans)formativa 66
3.3.2 Ambiência positiva 66
3.3.3 Ambiência escolar 67
3.3.4 Ambiência bioecológica escolar rural 68

4 DESIGN INVESTIGATIVO: ENTRELACES ENTRE TEORIA E DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO 71
4.1 A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA 74
4.2 PROCEDIMENTOS, ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS: DA DINÂMICA À TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE 87
4.2.1 Estudo bibliográfico 92
4.2.2 Análise documental 93
4.2.3 A Observação participante 94
4.2.4 Questionários *Google Drive* 98
4.2.5 Círculos dialógicos 102
4.3 MAPEAMENTO BIOECOLÓGICO: O CENÁRIO E O ELENCO INVESTIGATIVO 104
4.3.1 Da realidade vivenciada, o começo de tudo 105
4.3.2 Os protagonistas 110
4.3.3 A escolinha - foco do estudo 112

5 A ESCUTA ANALÍTICA: EXPECTATIVAS, REPRESENTAÇÕES E CONSTRUÇÕES 119
5.1 A ESCUTA ANALÍTICA E O CORPUS TEMÁTICO 119
5.2 EXPECTATIVAS, REPRESENTAÇÕES E CONSTRUÇÕES 120

6 MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA AMBIÊNCIA BIOECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E IMPLICAÇÕES NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 139

REFERÊNCIAS 143

APÊNDICES 147
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 149
APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE 150
APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 151

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DE IMAGENS . 153
APÊNDICES E – QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS PARTICIPANTES DA SMED..... 154
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO REFERENTES AS DOCENTES DA EMEI BOCA DO MONTE 160

1 MAPEAMENTO DO TEMA EM PRÓLOGO E VIDA

> O universo é o espelho em que podemos contemplar só o que tivermos aprendido a conhecer em nós (CALVINO, 1993).

Mapeamento do Tema em Prólogo e Vida é um texto narrativo-reflexivo da constituição pessoal e profissional da autora desta tese, em especial, suas correlações com a vida escolar e acadêmica. Narrativas em primeira pessoa, trazendo elementos que contribuem para o traçado de um mapa, mostrando desafios, limites, avanços - que constituíram a vida e o que deu vida a esta tese, bem como o que a mantém viva, apresentando autora e tese.

Trazer em voga o percurso de minha[1] história de vida profissional é proporcionar ao leitor penetrar nos objetivos da tese, de forma contextualizada e levar de imediato sobre seus olhos o motivo pelo qual me identifiquei com o tema. Desta forma, começo revivendo um pouco de minha infância para contextualizar o porquê dessa identificação.

Sou natural da cidade de Alegrete – RS, onde morei até completar seis anos e meio de idade. Morava na zona rural, onde não havia escola próxima que pudéssemos, minha irmã gêmea e eu, estudarmos.

Ao se aproximar do período de escolarização, que pela LDB9394/96, naquele momento, era o ingresso com sete anos de idade, minha família decidiu residir na cidade de Santa Maria, por se tratar de uma família de agricultores, que carrega no corpo e na alma o gosto pelo campo, mudou-se para uma propriedade na zona rural, na localidade da Boca do Monte, na qual residimos até os dias atuais.

Iniciei a escolarização em uma instituição Estadual pública com sete anos de idade em uma escola do campo, onde permaneci até a oitava série. Lembro-me, com muita clareza, da insegurança que tinha ao ir para a escola junto com minha irmã que tem a mesma idade que eu. Sair do aconchego de casa, onde as tardes eram regadas por muita diversão, como brincadeiras no campo, na rua e principalmente na pracinha, onde moro até hoje em frente, não foi algo muito tranquilo.

No primeiro ano escolar chorava muito, mas era acolhida pela minha professora Lourdes, umas das poucas que recordo o nome. Devia ser pelos gestos carinhosos

---

[1] Optei por escrever o prólogo na primeira pessoa do singular, onde elaboro a narrativa da minha trajetória formativa e os entrelaçamentos com minha escolha temática ao buscar o delineamento da minha tese de doutoramento. A partir da introdução passo a utilizar a primeira pessoa do plural.

que demonstrava a cada inquietação que eu sentia de estar naquele lugar, que estava me roubando o prazer de ser protagonista das coisas que mais gostava de fazer enquanto criança que era brincar.

O tempo foi passando e fui me acostumando com as imposições a que muitos professores me submetiam. Neste período escolar, não tinha vez nem voz, era impulsionada a ser obediente e aceitar sem questionar as ordens dos professores.

Ah, e que professores! Muitos deles me faziam chorar pela exposição com as notas, provas e tantas outras coisas que hoje não têm significado algum na minha vida. E, falando em nomes que não esqueço, dentre eles estão alguns dos docentes que deixaram marcas, e hoje são motivos de muitas risadas junto com as amigas, mas que na época me faziam sofrer.

Grande parte das minhas amigas de infância, incluindo minha irmã, tornaram-se pedagogas como eu e, quando nos reunimos, sempre vêm na minha mente, narrativas da nossa infância, em especial, os momentos que brincávamos e nos divertíamos. Lembro-me muito bem que passávamos o dia todo envolvidas com brincadeiras de casinha, costurando roupas de bonecas, andando de bicicleta, jogando futebol, tomando banhos de açudes e subindo em árvores.

Momentos tão importantes, de amizade, acolhida, de aprendizagem, que ainda nos dias atuais regam nossas conversas profissionais com fatos que permanecem adormecidos no nosso inconsciente, e que nos fazem repensar sobre como estamos atuando na nossa docência.

A concepção de infância que tenho é que ela só pode ser experienciada com as vivências do ser criança, vivências estas que não posso mais modificar, mas que me fazem entender o quanto as marcas deixadas, pelos profissionais que por mim passaram, me possibilitaram ser mais reflexiva e entender o que realmente contribui na vida de uma criança.

O período escolar foi decorrendo sem muitas novidades. O ensino médio foi cursado em uma escola urbana. O término veio acompanhado do desafio de, na adolescência, descobrir qual profissão seguir.

Entre as idas e vindas de atuação, trabalhei no comércio e, então, decidi que queria ser professora. A escolha não teve um critério, talvez já estivesse no meu inconsciente. Desta forma, inicio a faculdade, pela escolha que fiz, pela profissão docente no ano de 2004. Faculdade de pedagogia, cursada no Centro Universitário Franciscano, atual Universidade Franciscana UFN, sempre permeada de muitos

sonhos. Lembro-me daquela época dos profissionais que fizeram parte desta caminhada, alguns deles permanecem vivos em minha memória, trazendo lembranças que me possibilitam interagir com a experiência que fui construindo ao longo da docência.

Sempre motivada pela pedagogia e com as leituras que vinha fazendo no decorrer do curso, iniciei um estágio em uma creche[2] na cidade de Santa Maria. Encarei esta experiência docente como uma etapa de formação, na qual pude vivenciar diferentes sentidos em relação à docência.

Logo foram surgindo outras oportunidades, e no início de 2008 comecei a trabalhar no Colégio Marista Santa Maria como professora titular de turma. Um momento de muita alegria no início de minha trajetória, mas também de muitos desafios. Sentia que precisava me aprofundar com relação a saberes epistemológicos que me consolidassem como professora de Educação Infantil. Na metade desse mesmo ano, formei-me e percebi que necessitava ir além e buscar aprofundamento teórico para fazer da minha prática um ato consciente do ser docente.

No ano de 2010 comecei a atuar como tutora à distância em disciplinas do Curso de Pedagogia EaD[3], contexto formativo em que me fortaleci ao interagir e mediar reflexões.

Percebi que, quando refletia sobre a minha própria experiência, conseguia extrair dela resultados que realçavam a minha prática no sentido de agregar conhecimentos e, com isso, o processo de aprendizagem se ampliava, o que me possibilitou vivenciar novas experiências.

Esta proposição de formação, de busca, de aprimoramento, impulsionou-me a ingressar, também em 2010, em dois cursos de pós-graduação *lato sensu* à distância, oferecidos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A primeira especialização foi em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação - (TIC), e a segunda, concomitante, foi em Gestão Educacional. Percebia que, a cada etapa que finalizava, tornava-me mais consciente de meus saberes docentes e me tranquilizava em relação aos comprometimentos que assumia frente à escola, às famílias e alunos com os quais desenvolvia a minha prática.

---

[2] Creche Imaginare, localizada na cidade de Santa Maria, RS.

[3] Curso ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Fazer este entrelaçamento entre as intenções temáticas da tese e a minha trajetória de formação, permite que eu entenda o pensamento de Josso (2010, p. 13) ao afirmar que “o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência”.

O tempo como docente no Colégio Marista Santa Maria foi passando e junto dele fui aprendendo, compartilhando saberes pessoais e profissionais. Neste contexto, foram surgindo novos desafios e ampliando o meu desejo de ir em busca de mais formação.

Corroborando com estas ressignificações da minha memória, destaco o conceito de Maturana e Varella (1995, p. 30), sobre reflexão:

> A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos a única oportunidade que temos de descobrir nossa cegueira e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos.

O processo formativo sempre esteve muito acentuado na minha vida profissional e pessoal, pois acredito que é por meio da conexão entre ação e reflexão que o profissional docente se constitui. Ainda, creio que a busca pela formação continuada e permanente aconteça a partir das experiências vivenciadas, das angústias, dos desafios e dos compartilhamentos encontrados na ação docente pelos protagonistas da educação.

Foi desta forma que iniciei minha caminhada em grupos de estudos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio dos quais tive a possibilidade de ampliar meus horizontes em relação à docência e descobrir que, como docente em formação, deveria buscar permanentes aberturas para novas aprendizagens e maneiras de atuação na dimensão do cenário educacional.

O percurso que trilhei na educação a distância me colocou diante de um contexto até então desconhecido e, desta forma, tive que aprender a [re]construir minhas práticas pedagógicas, cercada por recursos tecnológicos digitais e por novos sujeitos, que passaram a integrar o planejamento e o desenvolvimento da docência. Esse novo cenário produziu novas oportunidades para reflexões e práticas, bem como novos desafios, redimensionando a minha própria docência.

Estas experiências de formação foram ao longo dos semestres enriquecendo os meus saberes docentes, instigando-me a pensar que ser professor é um conglomerado de conhecimentos, valores, decisões, ações, emoções e desafios dentro desta complexidade que é a prática da docência.

Pensando em entrelaçar os saberes que já estavam sendo [re]construídos com as práticas em Educação a Distância (EaD), em 2010, inseri-me no grupo de estudos e pesquisa GPKosmos[4] – Grupo de Pesquisas em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação. Este grupo iniciou sua trajetória em 2002 e vem delineando um caminho alicerçado na proposta inicial, que era a de desenvolver um laboratório experimental de multimídia e tecnologias educacionais. O grupo vem buscando criar uma comunidade de aprendizagem, integrando no seu plano de investigação-ação-formação, alunos e pesquisadores que estejam em formação para a docência.

A ideia congrega estudantes e pesquisadores de diversas áreas e possibilita a criação de uma comunidade de aprendizagem cooperativa, onde os participantes partilham conhecimento e saberes. Os projetos são direcionados também para o foco da EaD e às redes de formação e desenvolvimento profissional no âmbito da educação básica, profissional e superior.

Esta experiência de colaboração contribui de forma qualitativa na trajetória e no desenvolvimento profissional dos participantes, proporcionando o conhecimento de diferentes saberes que constitui o diferencial formativo – um hibridismo de conhecimentos e saberes que formam e transformam o viver e fazer-se docente.

Ao participar do projeto de pesquisa intitulado “A Gênese dos movimentos construtivos na praxiologia autobiográfica dos professores ingressantes na Educação Profissional Tecnológica”, algumas inquietações que se encontravam adormecidas, devido à falta de experiência, foram despertadas com alguns novos questionamentos, que mais tarde foram reformulados e vieram a se transformar nos objetivos da proposta de pesquisa de minha dissertação de Mestrado.

Inserida no grupo, vivenciei momentos importantes que me instigaram a pensar sobre a docência e as marcas que dão significado a esta trajetória, os saberes docentes implicados na dinâmica pedagógica e o processo pelo qual o professor se constitui e segue sendo constituído ao longo de sua caminhada.

Ao envolver-me com as pesquisas que foram sendo realizadas junto aos professores do projeto, fui me encantando com os relatos das trajetórias de

---

[4] Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpkosmos>. Acesso em: 22 abr. 2018.

constituição da docência dos participantes. Percebi que cada docente traz consigo relatos importantes de sua trajetória, e que são experiências vividas que dão significados relevantes para sua formação. Ao me envolver, fui percebendo que também sou fruto das marcas de outras pessoas/profissionais, marcas que carrego na minha identidade docente.

Com a apropriação como pesquisadora de temas como formação, saberes e docência e a minha experiência em grupos de pesquisa, surgiu o tema do anteprojeto de pesquisa para o curso de Mestrado em Educação, construído com a bagagem de conhecimento construído neste percurso.

Participei do processo seletivo para o Mestrado, no programa de Pós-graduação em Educação, PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, na linha de pesquisa Formação**,** Saberes e Desenvolvimento Profissional, com a temática formação docente e desenvolvimento profissional.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, em 2012, cursei algumas disciplinas que me ofereceram sustentação teórica para a construção da dissertação, bem como as docências orientadas que realizei com a certeza de que era de fundamental importância, pois como ainda não possuía experiência docente na Educação Superior, desafiei-me a esta experiência.

Realizei, no decorrer do primeiro semestre de ingresso ao mestrado em 2012, atividade de Docência Orientada I e, devido à minha trajetória de estudo, optei por fazê-la em uma turma do Programa Especial de Graduação de formação de professores para Educação Profissional (PEG). Este programa resulta de uma parceria entre o Reuni e os centros de ensino da Universidade Federal de Santa Maria. Seu público-alvo se constituiu de profissionais bacharéis que buscam formação pedagógica para atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesta docência, observei o trabalho junto à disciplina curricular de graduação (DCG) intitulada “Docência na Educação Superior”, que teve como ênfase de estudo temas relacionados às especificidades da formação profissional docente, bem como, a articulação entre os saberes específicos das áreas profissionais, científicas e tecnológicas e os saberes que constituem a docência. Esta disciplina é optativa, e isto me instigou a pensar o que estes alunos vinham buscar ao se matricular e permanecer na mesma.

Percebi, ao longo das aulas, que os alunos demonstravam interesse em aprender temas que fossem relacionados às suas trajetórias docentes. Isso ficou

evidente através dos relatos sobre as suas práticas diárias, seus dilemas e necessidades de formação docente que enfrentavam.

A caminhada de estudante, docente e pesquisadora vem se consolidando como algo especial, algo que está partindo das minhas experiências concretas e que se tornou um desafio inquietante na busca por novos caminhos a serem percorridos.

Desta forma, acrescento que as experiências nas quais transitei neste processo de constituição profissional/pessoal foram permeadas por saberes que agregaram ao meu fazer docente e que me enriqueceram, permitindo a construção, reconstrução e desconstrução de uma prática que me faz seguir na docência como profissão.

Ao fazer uma reflexão sobre o percurso de minha formação, percebo que o exercício da docência na Educação Superior contribuiu para o aprofundamento de saberes que já estão sendo praticados na Educação Básica, saberes estes que não poderei pronunciar sem lembrar o educador Paulo Freire, que tão bem os destaca em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, como saberes necessários à prática educativa.

O autor expõe vinte e sete afirmações sobre o que é ensinar, distribuídas em três capítulos, assim intitulados: “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Neste sentido, Freire (1996, p. 47) frisa a necessidade de insistir no saber necessário ao professor, conforme segue:

> É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunho vivido.

O testemunho do autor foi possível de ser vivenciado durante as docências que realizei no decorrer do curso de Mestrado, quando pude conhecer, de forma reflexiva, como se desenvolve este processo.

Ensinar é uma troca, um compartilhamento de saberes, de experiências de vida, de construção permanente, de sentimentos, angústias, dúvidas, medos e desejos. Ensinar vai muito além de trabalhar conteúdos, é preciso conhecer ao máximo cada aluno e a eles permitir um conhecimento recíproco entre professor/aluno.

Neste movimento de ensinar e em um envolvimento de busca, consegui perceber, como pesquisadora, que alguns saberes que já estavam cristalizados em decorrência de minha prática como educadora na Educação Infantil foram sendo

desconstruídos e [re]construídos com outros saberes que se agregaram à minha formação.

Esta desconstrução me permitiu exercitar saberes que Freire (2008) destaca como: ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige risco, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática, convicção de que a mudança é possível, comprometimento, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e a certeza do inacabamento de uma docência complexa e não linear.

Não posso deixar de citar Cunha (2010) para definir o que entendo por *saberes necessários à prática docente*[5], pois esses são construídos partindo da experiência da prática, são heterogêneos e se formam a partir de múltiplas origens.

A partir dessas experiências, me desafiei a realizar um concurso para docência no Instituto Federal Farroupilha, sede de minha pesquisa, no qual fui aprovada. Este novo ciclo de atuação profissional que se formou em minha vida, foi me instigando a estudar, refletir e pensar, cada vez de forma mais intensa sobre a docência.

Realço, aqui, o pensamento de Paulo Freire que explica como este ciclo de formação está sendo pensado e incorporado em minha formação:

> Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes foi feita no texto o inacabamento de que tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 59).

Desta forma, a dissertação intitulada “Caminhos da docência no Instituto Federal Farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica” expressou também um pouco de minha história, que está sendo trilhada e concretizada com novos saberes que estão surgindo no processo de construção profissional/pessoal.

---

[5] Cunha (2010) destaca em seu livro “Trajetória e lugares de formação da docência Universitária: Da perspectiva individual ao espaço institucional”, sete saberes docentes, os quais descrevo a seguir: Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; Saberes relacionados com o contexto sócio- histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Ao término do mestrado, comecei a trabalhar como professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) - Campus Júlio de Castilhos, onde permaneci por dois anos, período destinado para professores substitutos.

Neste período, desenvolvi a experiência com os resultados da minha dissertação, nos quais identifiquei que o professor, para atuar na Educação básica técnica e tecnológica – EBTT, precisa se adaptar às diversas configurações da docência, fazendo assim emergir a importância de iniciativas que priorizam a formação docente que irão subsidiar a qualificação e o fortalecimento destes profissionais que atuam em diferentes contextos e com sujeitos de diferentes níveis de ensino.

Desta forma, os Institutos Federais atendem à uma demanda diversificada, compreendendo a Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio, bem como a Educação Superior.

Como pedagoga, me sentia desafiada diariamente ao transitar e ministrar aulas que iam desde os cursos integrados à especialização, muitas vezes em um mesmo dia. Tudo que me inquietava, e que em grande parte foram indagações respondidas na dissertação, podia perceber de forma concreta junto aos colegas de trabalho.

Com esta prática da docência, fui despertando outro olhar, não só relacionado ao docente, como destaquei na dissertação, mas também com os alunos. Percepções que fui atingindo ao longo do processo, nas rodas de conversas, nos conselhos de classes e em formações realizadas junto ao corpo docente e discente do IFFar.

Neste mesmo período, fui convidada a fazer parte do “Programa Permanência e Êxito Instituto Federal Farroupilha, desafios e perspectivas”. Este programa foi criado, pois, no cenário atual da instituição as políticas de formação vêm destacando um olhar de preocupação em relação ao alto índice de evasão e reprovação. Mais uma vez se instauram algumas inquietações em relação à escolarização. Novamente, consigo identificar, porém, com base neste programa, o quanto as minhas narrativas orientam meu percurso de vida.

Neste mesmo período, fui convidada a participar como docente do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização em Gestão Escolar no C*ampus* Júlio de Castilhos. Ministrei a disciplina de “Saberes Docentes e Formação continuada de Professores”, junto com outro professor**.** Fazer parte deste compartilhamento da docência me possibilitou galgar por diversos saberes, aprender junto com os discentes e profissionais, os quais eram das mais diversas áreas da educação.

A disciplina tinha como componente curricular, proporcionar momentos de reflexão e aprofundamento de conhecimentos relacionados à formação, saberes e ao desenvolvimento profissional, bem como contribuir na formação de profissionais capazes de contextualizar e problematizar a sua realidade educacional e de propor e executar inovações pedagógicas.

As reflexões, discussões e saberes, tornaram-se fundamentais para reforçar e entender que as mudanças que enfrentei na travessia do período escolar me orientaram a escolher o que eu queria ser enquanto sujeito aprendente. Com esta experiência que a pós-graduação em gestão educacional me proporcionou, ministrei um curso de formação para gestores do município de Júlio de Castilhos, no qual testemunhei relatos de angústias que a falta de formação provoca nas *práxis* da docência.

Meu tempo de Instituto Federal Farroupilha expirou, pois como substituta permaneci o tempo máximo de dois anos. Prestei e fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Santa Maria, passando a atuar na única escola de Educação Infantil do campo[6] neste sistema público.

Assumi em 2016 a turma de maternal no período da manhã e pré-escola à tarde, ou seja, atuando no início da escolarização, o que entendo ser uma grande responsabilidade, pois como já relatei, sou fruto das minhas vivências e experiências, especialmente da minha infância. Assim, posso confirmar que a primeira professora a gente nunca esquece, e que quero que meus alunos tenham significativas lembranças deste período.

Ali atuei até final de 2017, quando então fui convidada pela Secretaria de Município da Educação (SMED) para trabalhar frente à coordenação pedagógica das escolas Municipais. A proposta foi pensar a formação dos profissionais que atuam na rede com o propósito de qualificações os docentes. Permaneci nesta equipe até início de 2019, quando então fui surpreendida com o convite para ser Diretora da EMEI objeto de investigação desta tese, função esta, que exerço no momento atual.

[6] Escola Municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria RS. Localizada no distrito de Boca do Monte e que atualmente sua sede fica junto a FEPAGRO, centro de pesquisa.

Ao pesquisar sobre a infância, procurando subsídios teóricos que pudessem qualificar-me para mais este desafio da docência, deparei-me com um livro e nele continha a narrativa de uma mãe[7] para a primeira professora[8] de seus filhos.

> *"Eu acredito em fadas"*
> *Dizem que a primeira professora a gente nunca esquece. Eu tenho uma vaga lembrança da minha: cabelo curto, voz mansa e um cheiro de banana. Minhas recordações às vezes me enganam e penso se realmente foi assim, mas crescendo entendi que o importante é o sentimento que fica. Aos vinte e poucos anos cortei meu cabelo bem curto e então lembro-me de ter pensado: será que fiquei com cara de professora?*
> *Foi um sentimento bom!*
> *Hoje acompanho meus filhos e às vezes quando os vejo dormindo fico parada olhando e imaginando, o que se passa nessas cabecinhas? O que estão sonhando? Aí eles acordam e os dias vão passando e eles crescendo. Um dia vão ter as suas lembranças, provavelmente tão distorcidas quanto as minhas; mas eu fico hoje tranquila por saber que ainda que reste um cheiro de banana terão momento feliz ao lembrar. É este sentimento que nos permite acreditar em nossos sonhos.*
> *Eu acredito mesmo em fadas! Eu as vejo, as escuto e sou feliz ao pensar que algumas estão presentes em minha vida.*
> *A fada Carina que cuidou do meu filho com tanta dedicação e quem nunca vou esquecer todo meu carinho e admiração* (Daniela Londero).

Entre fadas, príncipes e monstros, a infância é regada. Dentro dos contos de fadas temos a opção de escolher qual o cenário e a história que iremos contar.

Creio que este breve histórico clarifica a intenção da minha pesquisa, visto que estou imersa em uma docência voltada para a infância em especial, a Educação Infantil de uma escola do campo.

Por já ter experienciado a formação e as narrativas dos professores gestores das escolas de educação básicas e por estar mergulhada atualmente como diretora neste cenário, percebo o quanto poderei colaborar, buscando elucidar as inquietações e interrogações que vêm surgindo nas *práxis* junto à Escola de Educação Infantil que compõe o contexto investigativo desta tese.

"Ecologia do desenvolvimento humano: movimentos e construção da ambiência bioecológica na educação infantil do campo" é o título escolhido para o estudo realizado, do qual devém esta tese. Um estudo investigativo vinculado à linha

---

[7] Mãe: Daniele Londero, Mãe de Henrique e de Luíza Londero (APÊNDICE A).

[8] Professora Carina de Souza Avinio, autora da tese.

de pesquisa “Formação, Saberes e desenvolvimento Profissional”[9], do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e ao GPKósmos – Grupo de Pesquisas em Educação Digital e Redes de Formação, vinculados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Articula-se também à temática prioritária do Projeto Inovar, desenvolvido pelo GPKOSMOS, ou seja, a ampliação do campo conceitual dos estudos mediante o estímulo à construção de novas pedagogias e ambiências pedagógicas para o período escolar compreendido entre a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no escopo das “artes, culturas e linguagens”.

A trajetória de vida pessoal e profissional e as descobertas a caminho do tema, apresentadas neste prólogo, vêm diluídas na minha constituição de vida pessoal e profissional e narra minha história de vida enquanto estudante da Educação Básica e Superior, bem como o caminho percorrido para chegar até aqui. Destaquei as descobertas de estudante e pesquisadora, bem como ressignifiquei sentimentos vivenciados na Educação Básica e em todo o meu processo de formação docente.

O caminho trilhado no Ensino superior e o processo de formação no Mestrado em Educação vieram emergindo com os saberes que iam me constituindo nas minhas práxis, trazendo-me abertura para a construção de tese e permitindo-me a conexão entre os saberes da prática e os saberes acadêmicos.

Trazer as minhas memórias, ressignificando a minha trajetória, trouxe também inquietações que delinearam o tema da investigação realizada no processo de elaboração desta tese.

Ao me perceber imersa no processo de transitar e experienciar à docência em uma escola de educação infantil do Campo, evidenciei a vontade de desenvolver estudos, aprofundar a temática em voga, em meio a movimentos e ao desafio da construção da ambiência bioecológica na educação infantil do campo.

Escrever sobre um tema que faz parte do nosso percurso é algo que nos qualifica e enriquece enquanto profissional, mas também desassossega, pois, este processo não foi apenas teórico, partiu da prática, enquanto estudante, docente e pesquisadora. Certamente a temática investigativa que constitui a tese não surgiu

[9] A Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do PPGE/UFSM, visa desenvolver pesquisas na área de formação de professores, em diferentes espaços e níveis, buscando-se nas trajetórias de formação os movimentos construtivos da docência.

aleatoriamente, mas emaranhada a constituição da vida pessoal e profissional da autora.

Assim, fruto de um projeto que nasceu do desejo de construir um conhecimento biossistêmico da ambiência escolar rural, esta tese vai se constituindo a partir das contribuições de Urie Bronfenbrenner, com foco na construção colaborativa de novos saberes/fazeres pedagógicos em uma pedagogia construída com a identidade cultural de uma escola de educação infantil rural.

Os resultados da busca pelos achados de pesquisa dos últimos cinco anos não apontaram estudo semelhante, no que se refere ao paradigma e teoria como postura epistemológica para a compreensão da ambiência escolar rural, constructo que envolve os protagonistas da escola, principalmente a criança e ressignifica os contextos desenvolventes no qual os movimentos de aprendizagem transcorrem em suas primeiras experiências escolares.

A configuração biossistêmica desta ambiência escolar rural, para que seja de fato contexto desenvolvente, é o escopo desta tese. O que se pode construir a partir desta configuração foi fruto da articulação e protagonismo dos agentes escolares, comunitários e das políticas públicas para escolas de educação infantil do campo.

O pensamento de Urie Bronfenbrenner, mediante o Paradigma Bioecológico e a Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano, traz elementos teórico-conceituais de inestimável valor para compreendermos o desenvolvimento infantil de maneira complexa, a partir do Modelo Bioecológico: pessoa, processo, contexto e tempo (P- P- C- T). Em uma breve tradução para o nosso contexto de estudo: seria a criança em processo de desenvolvimento inserida nos diversos contextos a que pertence, no transcorrer do seu crescimento e da sua aprendizagem, nos domínios físico, motor, cognitivo, afetivo e socioemocional, de forma articulada, permitindo que as histórias da criança, do seu entorno social e escolar, constituindo um só movimento, sejam passíveis de ser apreendidos na complexidade biossistêmica da Ecologia do Desenvolvimento Humano.

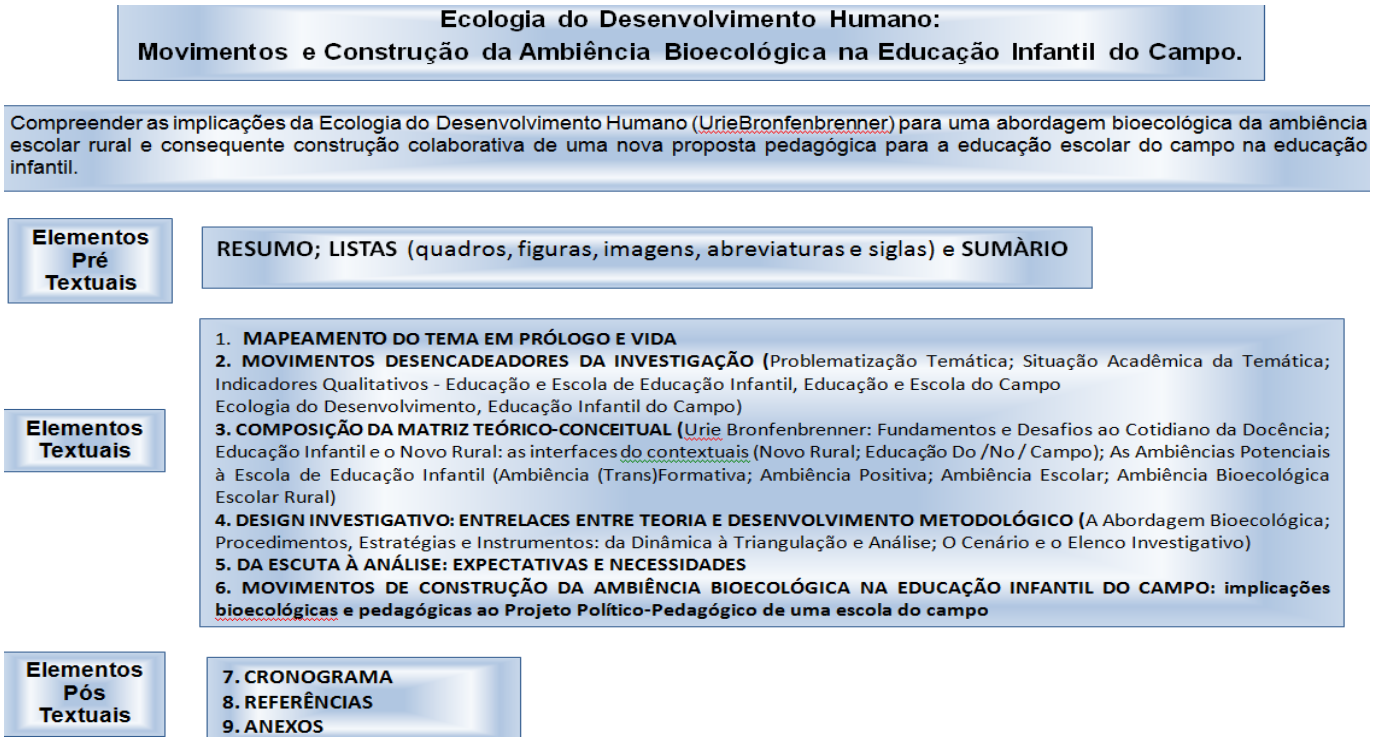
Essas reflexões iniciais, que constituem o prólogo, registram a essência da minha constituição e os caminhos que me levaram à escolha profissional docente e que fizeram-me assumir a docência como profissão, é algo que proporcionou-me entender as inquietações que as pesquisas proporcionam ao pesquisador enquanto sujeito protagonista da sua prática docente, sendo algo que qualifica e enriquece, pois mediante esta reflexão de vida, pude evidenciar o sentido da temática em tese.

Ainda, de acordo com Chizzotti (2006), ao tratar dos paradigmas de pesquisa, reforça a pesquisa como algo entrelaçado à vida, que envolve processo de tomada de decisões, visão de mundo e o entendimento de relações de poder estão colocadas no campo investigativo, seja na escolha do objeto, da metodologia ou no próprio fim, que conforme o autor, um mundo para se viver melhor.

> A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem, para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados a sua ação e intervir no mundo para construí-lo adequado a sua vida (CHIZZOTTI, 2006, p. 11).

1.1 COMPOSIÇÃO E COM-TEXTUALIDADE

Figura 1 – Panorama da Composição da Tese



Fonte: Elaborada pela Autora (2018/2019).

2 MOVIMENTOS DESENCADEADORES DA INVESTIGAÇÃO

> A tese é em primeira mão, uma descoberta da arquitetura reflexiva presente em toda a investigação; logo, a ciência como atividade transforma-se na faina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas, recônditas, múltiplas, sensíveis, complexas. Ciência e arte dialogando concretamente no dia a dia de cada página que se volta nos fichamentos, em todo conhecimento compilado na tradução de uma hipótese, na ousadia de uma montagem metodológica, na humildade de quem desconfia do que descobriu, na segurança de poder ir além: descoberta como invenção, resposta contida na pergunta e sobretudo o prazer do jogo. A tese tem algo a ver com a invenção: uma receita às avessas: a descoberta (FERRARA, 2002, p. XII).

Entendemos que a tese é uma descoberta científica do conhecimento, necessária para a produção intelectual e para o desenvolvimento pessoal/profissional e social, em consonância com o que Ferrara dispos.

Ao pensarmos sobre a construção da tese, acreditamos que o autor da pesquisa tem ciência do compromisso ético e das contribuições científicas que possibilitará à área do conhecimento. Desta forma, ao escrever uma tese, há também a necessidade de contribuir para a descoberta de algo novo, autêntico, de criação ou inspiração própria, relativo ao pesquisador, ou seja, a tese tem algo a ver com a invenção, com um processo de elaboração criativa, onde o objeto a ser estudado necessita estabelecer uma relação intrínseca com a produção intelectual, lapidando e aprimorando os movimentos desencadeadores da investigação.

Movimento - substantivo masculino que significa ação de deslocar ou deslocar-se; Ação de mover, de mudar, de ir de um lugar para outro. Mudança pela qual um corpo está sucessivamente presente em diferentes pontos do espaço[10].

Ainda, para a Física, movimento é a mudança de posição de determinado objeto em relação a um referencial no decorrer do tempo, e para uma das fontes de consulta - *Escolas em Movimento | UNOi educação (unoieducacao.com/inovacao/escolas-em-movimento-2/*) a escola de hoje não se move, ela permanece estática, parada. A escola de hoje é uma instituição que não se move em relação à realidade da qual ela faz parte.[11], o que, em nosso entendimento,

[10] Movimento - Dicio, Dicionário Online de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/movimento/. Acesso em: 05 out. 2018.

[11] Escolas em Movimento | UNOi educação. Disponível em: unoieducacao.com/inovacao/escolas-em-movimento-2/. Acesso em: 05 jan. 2019.

a escola de hoje é potência de movimento, de deslocamento do pensamento, de reflexão e ação, o que fica evidente no decorrer desta tese.

Partindo deste entendimento, os **Movimentos Desencadeadores da Investigação** compreendem a apresentação da temática; das questões problematizadoras oriundas desta temática; dos objetivos – geral e específicos; da situação da temática nas produções da área educacional. São movimentos que envolvem um processo de tomada de decisão. Luck (2013) evidencia a importância da aproximação entre a tomada de decisão e a ação, o conhecimento da realidade, a capacidade de análise desta realidade, sendo esta aproximação um fator decisivo para o grau de adequação das decisões e efetividade das ações correspondentes, convergindo para o entendimento de que toda tomada de decisões prospecta planejamentos e projeta ações, envolvendo–se em um processo de problematização, de análise e de construção.

2.1 PROBLEMATIZAÇÃO TEMÁTICA

Costa (2002), em sua produção, faz um esforço para criar espaços de debate de emergentes formas de problematização e investigação em educação, tomando cuidado para não cair nas amarras dos mecanismos de dominação simbólica e de imposição de sentidos, atrelados à discursividades e políticas de verdades vigentes. Mais do que isto a autora desafia:

> É nosso desejo que ele [o livro – a sua produção] suscite muitos questionamentos, abale certezas e desestabilize as perspectivas formalistas e todo tipo de orientação de pesquisa que preconize a centralidade e a primazia do método, particularmente no que se refere aos estudos no campo da educação [...] as autoras compartilham a concepção de que problematização e método são indissociáveis. Quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procura, produzir e propor alternativas de resposta (COSTA, 2002, p. 9-12).

Com todo este cuidado, cientes dos desafios, a **temática** envolve a abordagem bioecológica da ambiência escolar rural da Educação Infantil e consequente construção colaborativa de novas pedagogias para a educação escolar do campo, sendo desenvolvida a partir do título **Ecologia do Desenvolvimento Humano: Movimentos e Construção da Ambiência Bioecológica na Educação Infantil do Campo.**

A abordagem bioecológica decorrerá do aporte da Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfennbrenner. A ambiência escolar rural é definida a partir do mapeamento bioecológico dos microssistemas em que a criança se encontra (casa, escola, igreja, clube, etc.). Seus focos que pré-definem os limites temáticos para sua problematização, a Educação Infantil na perspectiva da Ecologia do Desenvolvimento Humano e a escola de Educação Infantil no contexto da Educação do Campo. Estes dois pontos de conectaram e se entrelaçaram na temática central da investigação.

Para seu desenvolvimento, a temática foi problematizada a partir de uma **questão geradora** que buscou as implicações da Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano (Urie Bronfenbrenner) para uma abordagem bioecológica da ambiência escolar de uma Escola Municipal de Educação Infantil do campo e os movimentos necessários para a construção de uma proposta pedagógica para a educação escolar do campo, no contexto da Ecologia do Desenvolvimento Humano. Entendemos que a questão norteadora, por si só, explicita um determinado posicionamento, pois de acordo com Laville e Dione (1999, p. 105) “as perguntas do pesquisador são, bem como seu problema, orientadas por seu modo de ver as coisas, pelas teorias de que dispõe, pelas ideologias às quais se filia”.

Nesta dinâmica de problematização e inquietações, a questão geradora, imbuída de posicionamentos e leituras de mundo, se desdobrou em outras questões desencadeadoras da investigação, sendo elas:

“Como a Ecologia do Desenvolvimento Humano (Urie Bronfenbrenner) para uma abordagem bioecológica da ambiência escolar rural pode contribuir na construção colaborativa de uma proposta pedagógica para educação infantil?”

- Como se configura o mapeamento bioecológico de uma ambiência escolar rural?
- O que caracteriza uma Escola Municipal de Educação Infantil como escola do campo?
- Quais os significados da escola do campo para a gestão pública e para a comunidade escolar?
- Quais as expectativas dos educadores atuantes na escola e que necessidades de formação apontam?
- Quais as implicações bioecológicas e pedagógicas para a construção da identidade de uma escola do campo?

Como possibilidade para buscar alternativas de respostas às questões apresentadas, foi traçado como **objetivo geral**, buscar Compreender as implicações da Ecologia do Desenvolvimento Humano (Urie Bronfenbrenner) para uma abordagem bioecológica da ambiência escolar rural e consequente construção colaborativa de uma nova proposta pedagógica para a educação escolar do campo na educação infantil.

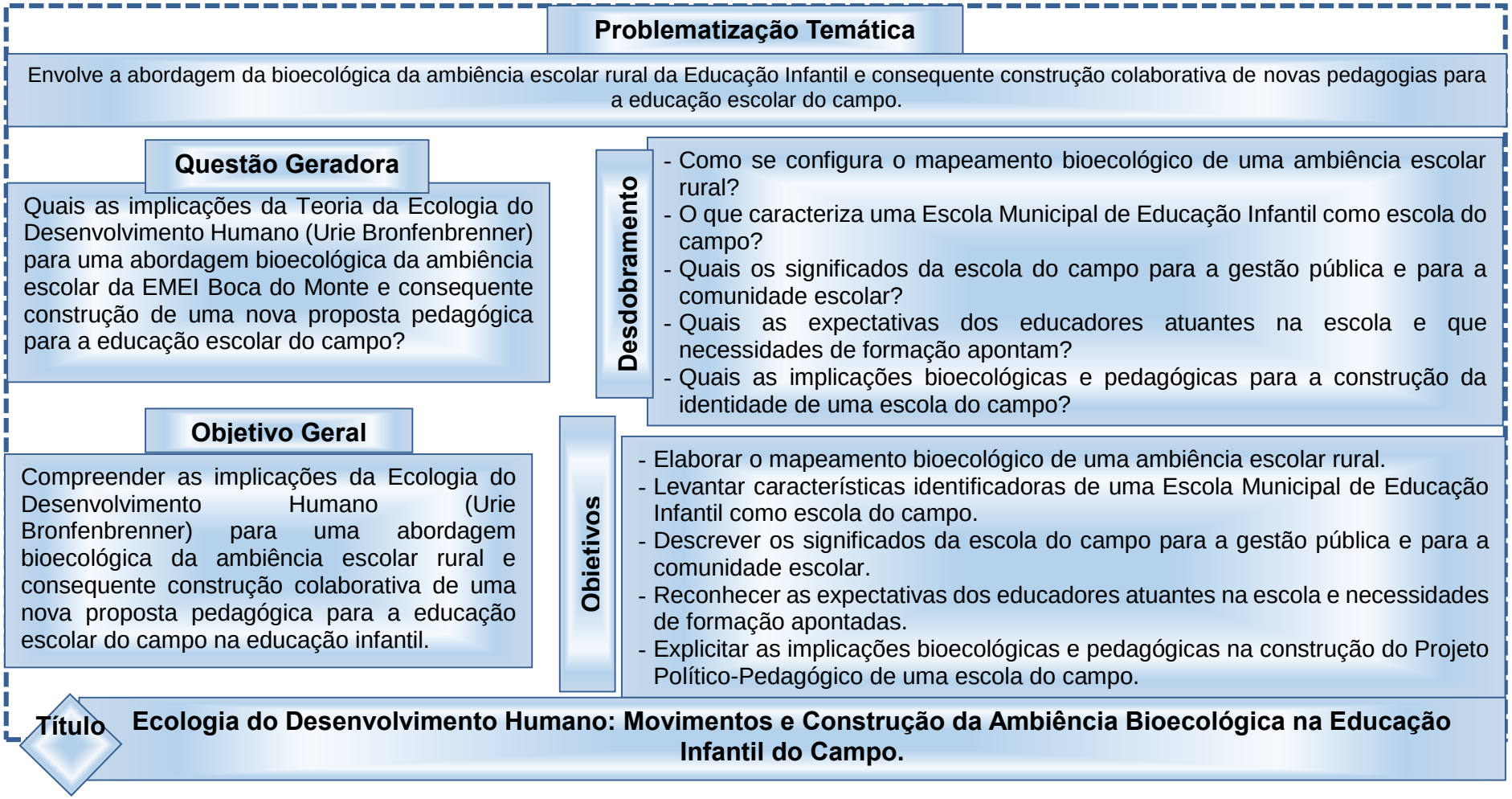
Para seu desenvolvimento, em uma compreensão de que a investigação é movimento em processo, o objetivo geral desdobrou-se nos seguintes **objetivos específicos**, com os quais mantém relação de complementaridade:

- Elaborar o mapeamento bioecológico de uma ambiência escolar rural.
- Levantar características identificadoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil como escola do campo.
- Descrever os significados da escola do campo para a gestão pública e para a comunidade escolar.
- Reconhecer as expectativas dos educadores atuantes na escola e necessidades de formação apontadas.
- Explicitar as implicações bioecológicas e pedagógicas na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo.

Para Chizzotti (2013) os objetivos e fins da pesquisa são determinantes para a delimitação do tipo de informações e documentos necessários reunir e explorar. Em seu entendimento, esta delimitação “é critério fundamental, pois poupa buscas desnecessárias e tempo de trabalho” (CHIZZOTTI, 2013, p. 19).

A Figura 2 - **Problematização Temática** ilustra esta primeira etapa dos movimentos desencadeadores da investigação, conforme demonstrado a seguir:

Figura 2 – Movimentos Desencadeadores da Investigação – Parte I - Problematização Temática



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A problematização temática tratou de contribuir com o objeto de estudo investigativo, em consonância com Chizzotti há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

2.2 SITUAÇÃO ACADÊMICA DA TEMÁTICA

> De esta manera, el proceso de construcción del objecto de estudio a partir del estado del arte es una opción didáctica metodológica que de manera simultánea permite desarrollar conocimientos, habilidades y capacidades. La generación de estos rasgos investigativos permea en la productividad científica futura de quien lo realiza[12] (JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, 2014, p. 70).

Compondo a parte II dos Movimentos Desencadeadores da Investigação está a tomada de decisões frente à situação acadêmica em que se encontra a temática, como prolongamento de sua problematização. Pois ao analisarmos a obra de Jiménez-Vásquez (2014, p. 70), especialmente quando se refere ao processo de construção do objeto de investigação, sentimos a necessidade de buscar o estado do conhecimento, a caminho de um estado da arte, com o intuito de melhor delinear o objeto de estudo, o que contribuiu para a originalidade da tese.

O trabalho de mapeamento por descritores de busca viabilizou a análise das produções acadêmicas já existentes, ensejando um refinamento conceitual que agrega valor às teorias-fonte e/ou lança novos desafios a partir da reflexão crítica sobre outras possibilidades no contexto educacional.

Com Messina (1998, p. 1), compreendemos que:

> Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em

[12] Tradução livre: Desta maneira, o processo de construção do objeto de estudo a partir do estado da arte é uma opção didática metodológica que de maneira simultânea permite desenvolver conhecimentos, habilidades e capacidades. A geração desses recursos de pesquisa permeia a produtividade científica futura de quem o realiza.

> um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de uma área do conhecimento.

O estado da arte permite percorrer o campo teórico delineado pelas pesquisas, abrindo possibilidades de perceber lacunas e incidência de seus objetos de interesse, estabelecendo relações com pesquisas e estudos decorridos, de forma a reconhecer novas perspectivas e possibilidades de estudos investigativos. Ainda, por meio do estudo das tendências atuais é possível conectar como o que Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam:

> A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e tecnologia.

A partir da análise da situação acadêmica do campo investigativo, conseguimos delimitar a descoberta de um campo de pesquisa ainda não explorado no tangenciamento do objeto temático que investigávamos, referendando o caráter inovador do estudo que resultou esta tese. Isto, em consonância com o que, Jiménez-Vásquez (2014, p. 69) orienta:

> Una de las preocupaciones centrales cuando se inicia un trabajo de investigación es definir un objeto de estudio con claridad y rigor metodológico. El tránsito entre la idea inicial de investigación y la definición del objeto es un proceso en el que surgen grandes inquietudes, dudas y frustaciones al intentar seguir de manera lineal cada uno de los pasos que nos indican los cursos de metodología de la investigación[13].

De acordo com o que Romanowski (2002, p. 15-16)[14] aponta como procedimentos metodológicos relevantes à constução de um objeto de estudo,

---

[13] Tradução livre: Uma das principais preocupações quando se inicia um trabalho de pesquisa é definir um objeto de estudo com clareza e rigor metodológico. A transição entre a ideia inicial de pesquisa e a definição de objeto é um processo em que grandes inquietações, dúvidas e frustrações surgem quando se tenta seguir de uma forma linear cada um dos passos indicados nos cursos de metodologia de pesquisa.

[14] Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte; Levantamento de teses e dissertações catalogadas; Coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões e a relação entre o pesquisador e a área; Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; Análise e elaboração das conclusões preliminares.

primeiramente, foram definidos os principais termos para o desenvolvimento dos resultados obtidos no estado do conhecimento - Educação Infantil na perspectiva da Ecologia do Desenvolvimento Humano e Escola de Educação Infantil no contexto da Educação do Campo.

Quadro 1 – Descritores de Busca – Estado do Conhecimento

Descritores de busca	
Principais	**Co-relacionados**
Ecologia do Desenvolvimento Humano	Modelo Bioecológico
Educação Infantil na perspectiva da Ecologia do Desenvolvimento Humano	Educação Infantil 'no/do' Campo
Escola de Educação Infantil no Contexto da Educação do Campo.	

Fonte: Elaborado pela Autora (2017/2019).

Após definidos os descritores, selecionamos os repositórios disponíveis em meios digitais, que seriam fontes de pesquisa para a busca textual, sendo escolhidos pelo alto nível de repercussão na Área Educação:

- ANPED[15] - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (no período de 2012 a 2017);
- ANPED SUL[16] - Seminário de pesquisa em educação da região Sul;
- ENDIPE[17] - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, nos anos de 2012, 2014 e 2016;
- Portal de Periódicos da CAPES[18] - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior;
- Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD[19] - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria.

Para cada fonte de pesquisa foi utilizada uma matriz de organização do material de análise (acervo pessoal da pesquisadora), o que possibilitou a organização dos achados e sua análise, dos quais, sentimos a necessidade de trazer alguns para a reflexão, bem como os autores mais recorrentes nesses trabalhos, inspiradas nas palavras de Jiménez-Vásquez (2014, p. 22) ao dispor que: "El análisis y sínteses de

[15] Disponível em: http://www.anped.org.br/. Acesso em: jan. a jun. 2017.

[16] Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/. Acesso em: jan. a jun. 2017.

[17] Disponível em: http://endipe.pro.br/site/. Acesso em: jan. a jun. 2017.

[18] Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: jan. a jun. 2017.

[19] Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/. Acesso em: jan. a jun. 2017.

los documentos permiten identificar lãs ideas principales com La finalidad de discriminar y elegirlos documentos clave para la investigación”[20].

Dos trabalhos selecionados, que contribuíram para composição temática em tese, apresentando a situação acadêmica do campo investigativo, podemos destacar que:

- Nos Anais da Anped, referentes aos grupos de trabalho relacionados à temática investigativa - GT02 – História da Educação; GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos educativos; GT07 – Educação e Infância; GT22 – Educação Ambiental; GT24 – Educação e Arte - em relação aos descritores, Ecologia do desenvolvimento humano ou Modelo Bioecológico e educação infantil do/no campo não encontramos nenhum Trabalho. Em relação ao descritor, “Escola de Educação infantil do/no campo”, no ano de 2015, encontramos um trabalho;
- Nos Anais da Anped Sul, a partir da análise dos GTs – GT02. História da Educação; GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos educativos; GT 7. Educação e infância; GT22 – Educação Ambiental; GT 24 – Educação e arte. - Poucos trabalhos apresentaram relação com a proposta de tese, apenas com relação à Educação Infantil de forma geral, sem aproximação com a temática específica desta tese. Mesmo assim, foram foco de estudo, com a finalidade de ampliar conhecimento sobre a Educação Infantil;
- Nos anais do ENDIPE, somente no ano de 2012 encontramos dois trabalhos que vêm ao encontro de nossa temática, no sentido de qualificar e aprofundar verbetes de sustentação da tese;
- Com relação aos periódicos da Capes, encontramos quatro trabalhos com proximidade do foco da pesquisa, sendo uma resenha que trata da ecologia do desenvolvimento, um trabalho que trata da educação infantil, outro que trata da Educação infantil no campo e uma dissertação sobre o “estado da arte da infância e da educação infantil do campo;

  No Banco de Teses e Dissertações da CAPES; BDTD, IBICIT e BTDT da UFSM encontramos cinco dissertações de mestrado, uma sobre o processo

[20] Tradução livre da autora: A análise e síntese dos documentos permitem identificar as ideias principais, a fim de discriminar e escolher os documentos-chave para a investigação.

de transição ecológica que envolve a ligação entre os microssistemas família e escola do ponto de vista da criança e seus cuidadores, a partir da investigação das mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis que marcam o início da vida escolar; uma sobre a educação infantil do campo e as políticas públicas; uma sobre os desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo; uma sobre o lugar da Educação Infantil do campo em uma escola de Santa Maria – RS e outra que investigou o que as brincadeiras e o modo de operação das crianças no espaço escolar podem nos sinalizar acerca das significações que elas constroem sobre a escola do campo, a partir de uma metodologia de cunho qualitativo e abordagem etnográfica.

A partir da leitura, análise e reflexão destes/sobre os trabalhos encontrados – com relação à temática investigada, percebemos que suas contribuições poderiam ser agrupadas a partir de quatro indicadores qualitativos:

a) Educação e Escola de Educação Infantil

A autora Machado (2016)[21] contribuiu para nossa pesquisa com o artigo "docência narrativa como acontecimento poético na educação infantil", onde apresentou reflexões que emergem de uma investigação narrativa que problematizou a documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil como estratégia de formação docente. Diálogo com a ideia de documentação pedagógica enquanto possibilidade de atribuir sentido ao vivido, apontando a autoria docente ao narrar encontros com as crianças. A investigação ajudou a perceber a documentação como reflexão, interpretação e narração, capaz de garantir que as experiências na escola sejam contadas, valoradas e zeladas. Dele, entendemos que a ação de documentar na Educação Infantil emerge plena de sentidos do encontro, no qual a palavra torna-se acontecimento, na perspectiva de uma docência narrativa e por isso mesmo poética (Anped Sul).

O artigo das autoras Souza e Silva (2012)[22], apresenta os resultados da investigação acerca das opiniões e percepções das crianças sobre a instituição de

[21] MACHADO, N. S. Docência narrativa como acontecimento poético na educação infantil. Artigo científico, **Anped Sul.** Curitiba/paraná. 2016.

[22] SOUZA, T. F. P. B. de; SILVA, A. S. da. **A escola dos sonhos:** em busca do ponto de vista das crianças. Artigo científica, CAPES. 2012.

Educação Infantil. Com este olhar, pensar a infância é também oportunizar as crianças a narrar suas experiências, desejos, e como seria sua escola dos sonhos. Desta forma, este trabalho contribui na construção da tese, visto que o foco está voltado para as crianças da Educação Infantil (Capes).

O trabalho que mais se aproximou da temática e se tornou extremamente significativo na construção da tese, foi a dissertação de mestrado de Loffler (2013)[23], da Universidade Federal de Santa Maria, que investigou o que as brincadeiras e o modo de operação das crianças no espaço escolar podem nos sinalizar acerca das significações que elas constroem sobre a escola do campo, a partir de uma metodologia de cunho qualitativo e abordagem etnográfica.

b) Educação e Escola do Campo

O artigo das autoras Paludo, Beltrame e Souza (2015)[24], tendo como título "Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região sul do Brasil" trata das ações dos movimentos sociais na região sul, no que se refere à educação do campo, apontando a realidade das escolas neste contexto. O trabalho é um recorte das pesquisas realizadas pelo observatório da região Sul do Brasil e traz dados sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), aponta as reais necessidades da educação do campo, para o contexto da pesquisa. A leitura foi importante, pois aprofunda saberes em relação à escola do campo, mas se distância dos sujeitos do contexto e dos objetivos da proposta da tese (Anped).

Costa (2012)[25] apresenta um artigo que trata de Práticas pedagógicas em escolas no campo: constatações, análise e proposições, contribuindo para esclarecer a terminologia do/no campo e as necessidades de adequações do projeto político pedagógico da escola de educação infantil do campo – foco da investigação que resultou esta tese. Suas contribuições apontam também que a partir dos anos 90 a educação do campo vem ganhando força, estudos e pesquisas vêm se solidificando

---

[23] LOFFLER, D. **Educação infantil na escola do campo.** O que as crianças nos sinalizam sobre este contexto. Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação da UFSM. 2013.

[24] SOUZA, M. A. de.; PALUDO, C.; BELTRAME, S. A. B. O Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região sul do brasil. Artigo 37ª **Reunião Nacional da ANDED.** UFSC – Florianópolis, 2015.

[25] COSTA, A. C. M. Artigo científico. Práticas pedagógicas em escolas no campo: constatações, análise e proposições. **Anais...** XVI-ENDIPE_ Encontro nacional e práticas de ensino-UNICAMP_ Campinas 2012.

e esforços têm sido feitos para a melhoria e qualificação da educação do campo, com proposta específica do campo. Ainda Costa (2012)[26] também contribui no sentido de esclarecer e aprofundar saberes voltados às escolas do campo, com o artigo sobre o "PROCAMPO: Uma política de formação inicial para o docente do campo", porém se distancia em objetivos, metodologia e sujeitos da pesquisa do foco da tese (Endipe).

Ao encontro destas políticas públicas, também está a dissertação de Paula (2013)[27], "Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo", com foco no aprofundamento sobre a educação do campo. (Banco de Teses e Dissertações da CAPES; BDTD IBICIT e BTDT da UFSM).

c) Ecologia do Desenvolvimento

A resenha do livro "A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados" de autoria Alves (1997)[28] abordando o pensamento de Urie Bronfenbrenner[29], apoiado em quatro níveis dinâmicos e inter-relacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo, contribui no sentido de aprofundamento sobre o autor, que fará parte da base epistemológica do projeto de tese. Considera-se que a leitura da referida obra é fundamental para a compreensão deste modelo teórico e para o planejamento de pesquisas que tenham como objetivo uma visão ecológica do desenvolvimento (Capes).

A dissertação de mestrado de Alvão (2013)[30] - "Transição ecológica: crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente, atividades, relações e papeis", fundamental leitura para a elaboração desta tese. Estudo sobre o processo de

---

[26] COSTA, E. M. PROCAMPO: Uma política de formação inicial para o docente do campo. Artigo científico. **Anais...** XVI ENDIPE_ Encontro Nacional de práticas de ensino-UNICAMP-Campinas 2012.

[27] PAULA, A. P. de. **Educação do Campo:** desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

[28] Autora: Paola Biasoli Alves 1997.

[29] BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano:** Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. Ecological system theory. **Annals of Child Development,** v. 6, p. 187-249, 1989.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano.** Santa Maria, Casa Editorial, 1995.

[30] ALVÃO, M. C. **Transição ecológica:** crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente, atividades, relações e papeis. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em teoria e pesquisa comportamental UFPA Belém-Pará. 2013.

transição ecológica que envolve a ligação entre os microssistemas família e escola do ponto de vista da criança e seus cuidadores, a partir da investigação das mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis que marcam o início da vida escolar. No entanto, a dissertação aborda apenas a família no processo de adaptação na escola e nós abordamos o microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. (Banco de Teses e Dissertações da CAPES; BDTD IBICIT e BTDT da UFSM).

d) Educação Infantil do Campo

O artigo "Educação infantil no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais", das autoras Barbosa e Fernandes (2013)[31] tem a educação no campo como objetivo central, destacando as conquistas e os avanços com a obrigatoriedade da educação infantil, pois grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em áreas rurais, ainda se encontram fora da escola. Colocam que a discussão e a elaboração de políticas de expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais são uma necessidade urgente para superar as desigualdades sociais e, especialmente, educacionais. Desta forma, este trabalho contribui no sentido de refletir e aprofundar conceitos em relação à infância e a escola do campo (Capes).

A dissertação sobre o "estado da arte da infância e da educação infantil do campo: debates históricos, construções atuais da Universidade Estadual de Feira de Santana", na área de Políticas educacionais, história e sociedade da autora Gonçalves (2013)[32] com foco no debate educacional da infância e Educação Infantil do Campo, mediante um mapeamento das pesquisas que permeiam as produções científicas no período de 2002 a 2012, correspondente à primeira década após as deliberações legais em torno das políticas de Educação do Campo e Educação Infantil, foi relevante à elaboração desta tese, no sentido de que apresentou todo o estado da arte da educação infantil no campo até 2012 e possibilitou perceber o que foi pesquisado e o que necessita ainda de aprofundamento (Capes).

---

[31] BARBOSA, M. C. S.; FERNADES, S. B. Educação infantil no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 299-315, jan. /jun. 2013.

[32] GONÇALVES, R. D. F. S. **Estado da arte da infância e da educação infantil do campo:** debates históricos, construções atuais da Universidade Estadual de Feira de Santana. 2013.

A dissertação de Ghellere (2014)[33] “Educação infantil do campo e as políticas internacionais: novas lutas, tendências e contradições”. Esta dissertação esclarece o verbete do/no campo, o que nos possibilita a pensar sobre a EMEI foco da pesquisa, e traz as políticas públicas que fazem parte da análise do macrossistema da pesquisa. (Banco de Teses e Dissertações da CAPES; BDTD IBICIT e BTDT da UFSM).

A dissertação de Druzian (2015)[34] intitulada de “O lugar da Educação Infantil do campo na Escola municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, Santa Maria/RS” visou discutir a significação do Lugar na prática docente dos professores das classes de Educação Infantil do Campo da Escola Municipal Major Tancredo Penna e Moraes, localizada no 8º Distrito, Palma, município de Santa Maria/RS. Ela aproximou do nosso contexto investigativo - educação infantil do campo do Município de Santa Maria RS -, mas se distanciou de nosso contexto metodológico. (Banco de Teses e Dissertações da CAPES; BDTD IBICIT e BTDT da UFSM).

> Não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder (COSTA, 2002, p. 16).

Neste sentido, na medida em que nos apropriamos da situação acadêmica da temática, por meio das elaborações, por meio de leituras reflexivas, vinham em mente muitas das vivências experienciadas durante o período de docência na EMEI do Campo e **algumas inquietações foram se transformando em questionamentos**, dos quais podem ser destacados:

- O porquê da escolha pela escola - EMEI do Campo?
- O que esta escola do campo representa para o distrito em que está situada?
- O que representa o termo “escolinha”, como é identificada a EMEI do Campo?
- Qual a diferença de trabalhar em uma escola do campo da escola urbana, visto que já tive estas duas experiências?
- O que significa o “Novo rural”, descoberto no desenvolvimento deste processo investigativo?
- Quais seriam as especificidades de uma escola do campo?

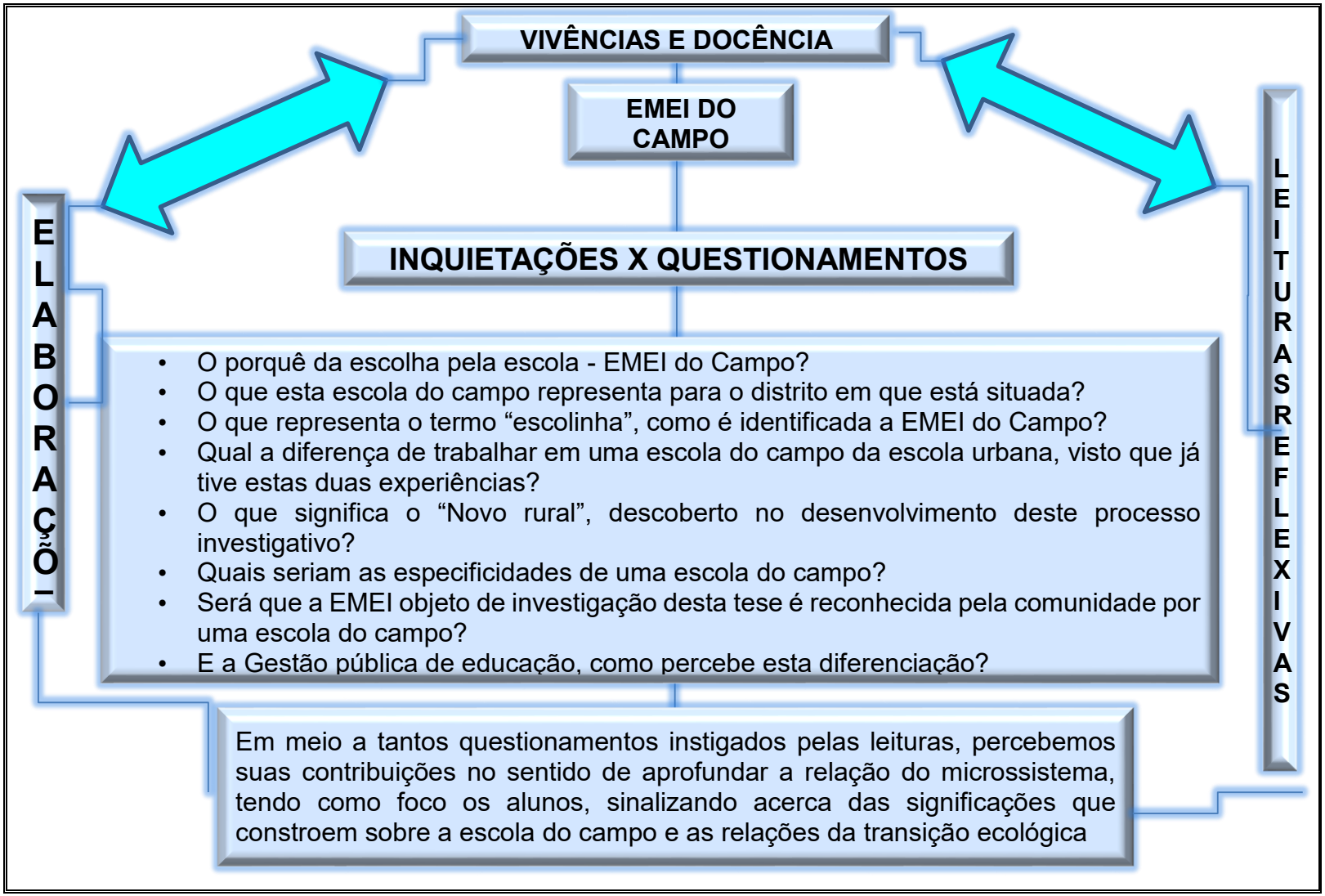
---

[33] GHELLERE, F. de C. **Educação infantil do campo e as políticas internacionais:** novas lutas, tendências e contradições. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

[34] DRUZIAN, F. **O lugar da Educação Infantil do campo na Escola municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, Santa Maria/RS.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2015.

- Será que a EMEI objeto de investigação desta tese é reconhecida pela comunidade por uma escola do campo?
- E a Gestão pública de educação, como percebe esta diferenciação?

Figura 3 – Novas Inquietações e Questionamentos



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Assim, foram os inúmeros questionamentos incitados pelo estudo, aprofundamentos e pelas leituras, que nos conduziram a um caminho de contribuições no sentido de embrenhar-se, cada vez mais na relação do microssistema, tendo como foco os alunos, sinalizando acerca das significações que constroem sobre a escola do campo e as relações da transição ecológica.

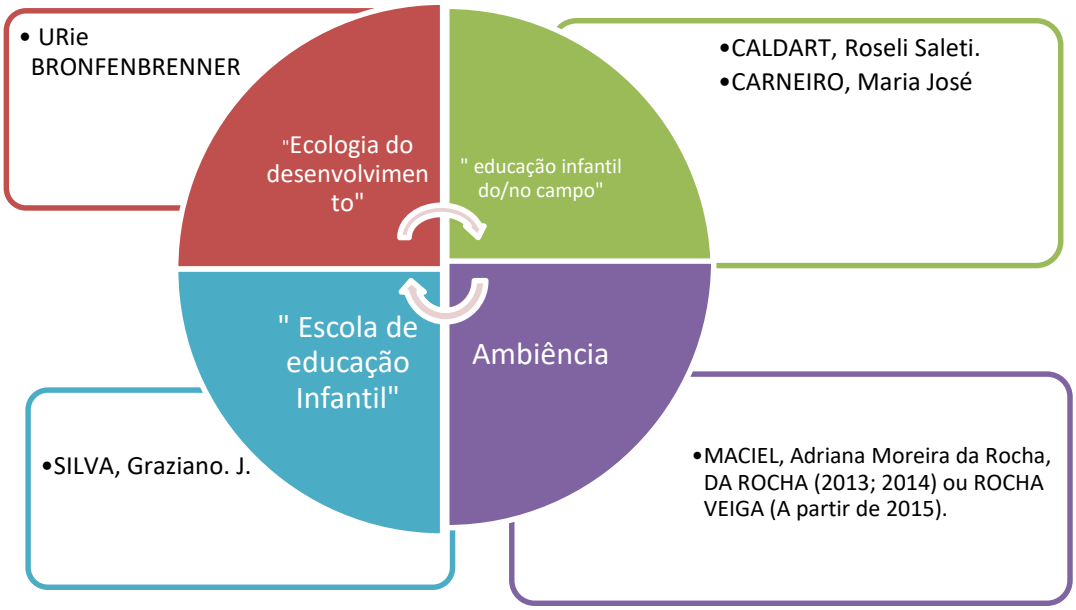
Percebemos a relevância em destacar que as análises dos trabalhos encontrados, nos oportunizaram reflexões constantes, ampliando o prisma dos olhares em relação à infância no contexto da educação do campo, mantendo a perspectiva de originalidade e ineditismo desta tese, com a devida maturidade investigativa, a exemplo do que coloca Fernández:

> El proceso intelectual que se desarrolla en la elaboración del estado del arte y la construcción del objeto de estudio se dirige a un proceso metacognitivo que por una parte permite un nivel de comprensión más profundo y por otra parte apropiarse de los referentes teóricos, metodológicos y contextuales del tema de investigación. La realización del estado del arte como tarea inicial de una investigación educativa establece en el investigador las bases para alcanzar la madurez necesaria para organizar su conocimiento y proyectar su dominio conceptual del tema de estudio como lo menciona (FERNÁNDEZ, 2008 apud VÁSQUEZ, 2014, p. 102).[35]

Destes movimentos que compõem a maturidade investigativa – em meio à leitura, indagações e reflexões – conseguimos selecionar os principais autores revelados nos trabalhos que compõem a situação acadêmica da temática e que contribuem para sua problematização e para seu melhor aprofundamento. Estes estão demonstrados na Figura 4 que segue:

[35] O processo intelectual que ocorre no desenvolvimento do estado da arte e da construção do objeto de estudo destina-se a um processo metacognitivo por um lado, permite um nível mais profundo de compreensão e de outra forma apropriadas os referentes teóricos, metodológicos e contextuais o tema de pesquisa. A realização do estado da arte como tarefa inicial da pesquisa educacional na pesquisa estabelece as bases para a maturidade suficiente para organizar os seus conhecimentos e projectar o seu domínio conceitual do objeto de estudo como mencionado por Fernandez (2008).

Figura 4 – Principais Autores - Situação Acadêmica da Temática



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

Concordamos com Romanowski e Ens (2006) quando complementam que a ideia de Estados da Arte pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Assim funcionou o estudo em questão, auxiliando no aprofundamento e composição da temática, na ciência da sua situação acadêmica e na percepção de sua originalidade, configurando a presença do novo na elaboração da tese, em consonância com Morosini e Fernandes:

> [...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 154).

O estado da questão tem a finalidade de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Refere-se ao próprio

levantamento bibliográfico e estudo conceitual, necessários e imprescindíveis a qualquer início e desenvolvimento de pesquisa, de forma se apresente como uma complementaridade.

Assim, a problematização temática, o estado da arte, o estado do conhecimento, e/ou o Estado da Questão se constituíram em parte inicial dos aprofundamentos necessários e emergentes à construção da matriz teórico conceitual da tese.

3 COMPOSIÇÃO DA MATRIZ TEÓRICO-CONCEITUAL

Acreditamos ser importante explicitar concepções, conceitos e relações que constituem o corpus teórico e dão suporte à argumentação, análise e problematizações, interconectando o referencial e concretude investigativa.

O Dicionário Aurélio, on-line[36], nos traz o significado da palavra “matriz”, definida como lugar onde alguma coisa nasce ou se gera, ou seja, uma essência primordial. Com esta definição léxica, apresentamos este capítulo, cuja intenção é delinear, apresentar a composição da nossa matriz teórico-conceitual, dando prosseguimento à problematização e situação temática.

Para definirmos as bases teórico-conceituais, retomamos algumas definições - paradigma, teorias, modelos e estudos - que dão dinâmica aos instrumentos conceituais que compõem esta tese. Em Thomas (1992), encontramos o nexo entre os termos “paradigma”, “teoria”, “modelo” e “estudo”, neste contexto de processo de compreensão e/ou construção teórica. Em outros textos, Maciel (1995; 2000) apresenta uma metáfora de “paradigma” como um grande guarda-chuva, sob o qual se abrigam teorias convergentes que reforçam suas bases conceituais, por meio de modelos validados pelos estudos empíricos.

Ainda, com base em Luciano L’ Abate (1994), Maciel (1995; 2000) também defende a teoria aplicada em modelos de estudos, comprovando e/ou refutando suas proposições conceituais e reforçando e/ou enfraquecendo o paradigma sob o qual se abrigam. Os achados dos estudos vão prospectando novas teorias que mantêm o paradigma até que o mesmo perca a força de convergência teórica. Novos paradigmas estão surgindo a todo o momento, com teorias, modelos e estudos, considerando o conhecimento como sempre aberto ao inusitado.

As definições supracitadas corroboram com Thomas Kuhn (1991), para o qual “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p. 13). Sempre aberta ao inusitado, a estrutura das ciências é instável, impossibilitando uma total padronização dos paradigmas. Outra característica importante é a de que o paradigma é independente de regras externas. Para mesmo autor (KUHN, 1991, p. 69), os problemas e técnicas de pesquisa, surgidos numa tradição, não estão necessariamente submetidos a um conjunto de

[36] Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/. Acesso em: 20 jul. 2017.

regras, seja este completo ou não. A ciência “normal” não é um empreendimento unificado e monolítico. As várias ciências e seus vários ramos são bastante instáveis, muitos deles não têm coerência entre suas partes. Grandes e pequenas revoluções podem ocorrer, algumas repercutindo apenas em parte um campo de estudos, outras afetando muitos grupos.

Neste sentido, traçamos uma matriz conceitual, considerando que os paradigmas e teorias, estabelecidos como referências, não se esgotam ou se encerram, pois novos paradigmas e novas teorias são possibilidades de alargamento, aprimoramento ou ressignificação de tais referências.

Por outro lado, os modelos têm função descritiva, testando partes de teorias e, consequentemente, reforçando paradigmas. São, portanto, caminhos de verificação de teorias, o que os torna válidos, permitindo o movimento do pesquisador com certo grau de autonomia, sempre ancorado nas teorias de base como possibilidades explicativas em aberto.

Trabalharemos também com a ideia de “constructo”, palavra que participa de um nicho semântico assegurado como sinônimo de “construção mental, conceito”, tratando-se de termo do Século XX, importado do inglês *construct*, por sua vez derivado do latim *constructus*, particípio passado de *construere*, aproximando-se de uma língua românica como a nossa. De fato, “constru(c)to” é sinônimo de construção (latim *constructionis*), vocábulo existente em português desde o século XVI, carregando sentido mais amplo, podendo nomear tanto o resultado do processo de construir - equivalente ao emergente “constru(c)to” - quanto o processo em si (HOUAISS, on-line[37]). Assim, sentimo-nos à vontade no processo de construção deste trabalho, de busca e de elaboração de novos constructos, como por exemplo, àqueles firmados nas disposições conceituais da “ambiência bioecológica”.

Luciano L’Abate (1994) discute os conceitos de paradigma, teoria e modelo, elucidando as bases construtivas de sua teoria do desenvolvimento da personalidade. Explica a gênese de sua teoria da personalidade com base no paradigma indivíduo-ambiente. Esse também foi o caminho de Urie Bronfenbrenner, ao dedicar sua vida acadêmica e profissional ao processo construtivo de um modelo teórico, mediante um conjunto de definições, conceitos, hipóteses e proposições simples e complexas, possibilitando o diálogo entre pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento.

[37] Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-2/html/index.php#0. Acesso em: 20 jul. 2017.

Abraçamos o Paradigma e o Modelo Bioecológico, assumindo o risco de interpretação – tomando-o como espinha dorsal de nosso constructo. No entanto, este é risco calculado, pois percorremos um caminho, sobretudo de aprendizagens, de vigilância e de rigorosidade teórico-metodológica.

3.1 URIE BRONFENBRENNER: FUNDAMENTOS E DESAFIOS AO COTIDIANO DA DOCÊNCIA

Para compreendermos o início da sua formulação teórica, vamos contextualizar um pouco a vida do autor - precursor da Teoria dos Sistemas Ecológicos, termo adotado por Ruy Jornada Krebs, nos idos dos Anos 90, quando ainda Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria, sendo o responsável pela imigração das obras de Urie Bronfennbrenner, ainda não traduzidas em português.

O pai de Urie Bronfenbrenner era médico neuropatologista e Ph.D em Zoologia, e Bronfenbrenner passou boa parte de sua infância no local onde o pai desenvolvia seu trabalho, uma instituição estadual para portadores de sofrimentos psíquicos. Segundo o autor, esta relação de conhecimentos, vivências e experiências, que obteve junto ao pai e no ambiente de sua infância, foram algo primordial na influência de seu pensamento.

Ele define o desenvolvimento como troca entre o humano e o ambiente e a maneira como este se relaciona com o meio. Descreve o ambiente ecológico como um conjunto de estruturas seriadas, onde cada uma vai se encaixando dentro da outra, e traz como exemplo as bonecas russas para ilustrar seu pensamento.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano traz várias possibilidades de analisar o aprendiz em seu pleno desenvolvimento.

> La ecologia del desarrollo humano compreende el estúdio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, em desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona em desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes em los que están incluídos los entornos (BRONFENBRENNER, 1987, p. 41).[38]

[38] Tradução livre da autora: A ecologia do desenvolvimento humano compreende o estudo científico da progressiva adaptação mútua entre um ser humano ativo em desenvolvimento, e as trocas das propriedades do ambiente imediato onde vive a pessoa em desenvolvimento, pois este processo é afetado por relações que se estabeleceram entre estes ambientes e contextos maiores do que aqueles ambientes que estão incluídos (BRONFENBRENNER, 1987, p. 41).

Por meio do ano de 1983, Bronfenbrenner e Crouter criam um modelo de pesquisa pessoa-processo-contexto e cronossistema, com a intenção de acoplar um estudo que visasse pesquisar tanto os processos de desenvolvimento quanto às forças dos ambientes sobre eles, e entender as possíveis interações entre estes fatores. O modelo abarcava características do tempo (micro-, meso- e macrotempo).

Os estudos foram sendo aprofundados e em 1995, Bronfenbrenner apresenta o modelo denominado Modelo Bioecológico Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (PPCT), o qual pressupõe que o desenvolvimento humano seja estudado mediante a interação sinérgica de quatro grupos inter-relacionados, que são: “processo, pessoa, contexto e tempo” – PPCT. Portanto, este paradigma, a teoria e o modelo propostos por Urie Bronfenbrenner foram uma construção dinâmica.

Em 1995, o autor havia proposto, ainda com a visão do modelo Pessoa-Processo-Contexto, baseado em uma abordagem ecológica, considerando o cronossistema como um dos sistemas ecológicos. Poucos anos depois, no capítulo do *Hand book of Child Psychology*, escrito com Pamela Morris em 1998, o autor faz uma autocrítica ao seu excesso de ênfase nos contextos de desenvolvimento em detrimento das pessoas em desenvolvimento. Portanto, a construção teórica de Bronfenbrenner teve duas fases.

A primeira fase, relatada no livro *Ecology of Human Development,* de 1979, traduzido e publicado no Brasil, Porto Alegre, Artes Médicas,em 1996, com o título *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*, no qual Bronfenbrenner descreve o modelo ecológico.

A segunda fase, representada por uma série de trabalhos em que desenvolvem criticamente o modelo original, evoluindo para o Modelo Bioecológico: Bronfenbrenner e Morris (1999); Bronfenbrenner e Ceci (1994); Bronfenbrenner e Evans (2000); Bronfenbrenner e Morris (1998).

As reformulações do Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano, realizadas por Bronfenbrenner e Morris (1998), incluem novo olhar às propriedades da pessoa em desenvolvimento. O novo modelo passa a ser chamado de Modelo Bioecológico, enfatizando as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento e apresentando o constructo teórico dos “processos proximais”, entendido como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994). Com base nesse Paradigma Bioecológico, são reapresentados os aspectos

multidirecionais inter-relacionados, integrando o tempo no Modelo Bioecológico, sendo designado como modelo PPCT: "pessoa, processo, contexto e tempo".

Como modificação para o novo modelo de pesquisa, o autor considera a bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua, introduzindo maior ênfase à interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, com objetos e símbolos. Crianças influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova, por exemplo, ou quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e também são influenciadas, ao mesmo tempo, pelos que estão ao seu redor (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Desta feita, também o uso do termo desenvolvimento foi revisto e complementado: "desenvolvimento refere-se à estabilidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o ciclo de suas vidas e através das gerações" (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 995).

Nosso saudoso Ruy Jornada Krebs, em artigo didático não publicado, denominado “A criança e o esporte: reflexões sustentadas pela teoria dos sistemas ecológicos”, reafirma que o Paradigma Bioecológico proposto em 1995 foi renomeado como Modelo Bioecológico em 1998, no já referido capítulo *The ecology of developmental processes* (A ecologia dos processos desenvolvimentais), publicado por Bronfenbrenner e Morris, na coletânea organizada por Damon e Lerner, intitulada *Hand book of child psycology: Theoretical model sof human development* (Livro de Psicologia da Criança: Modelos teóricos de desenvolvimento humano) - esclarece que este capítulo foi traduzido em Portugal na coletânea organizada por Gomes-Pedro, sob o título de “Stress e violência na criança e no jovem” (1999). No Modelo Bioecológico, Bronfenbrenner e Morris (1998) destaca que, entre os quatro elementos, PPCT, o processo deve ser tomado como o elemento central.

O professor explica ainda que esse o processo envolve organismo e ambiente em formas particulares de interação, definidas como processos proximais, os quais elucida:

> Os processos proximais operam sobre um período de tempo e são indicados como os mecanismos primários no desenvolvimento humano. Esses processos variam substancialmente como uma função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos ambientais imediatos até aos mais remotos e dos períodos de tempo, nos quais os processos proximais são desencadeados (KREBS, s/d, s/n).

No Modelo atual, os atributos da pessoa em desenvolvimento ficam mais explícitos que no modelo de 1983, sendo subdivididos em três tipos, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998, p. 995):

1) *Disposições* que podem colocar os processos proximais em movimento, em um domínio particular do desenvolvimento, e continuar sustentando essa operação;
2) *Recursos* bioecológicos de habilidade, experiência, conhecimento e destreza, necessários para o funcionamento efetivo dos processos proximais em um dado estágio de desenvolvimento.
3) Características de demanda, as quais convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social, de um modo que podem fomentar ou romper as operações dos processos proximais.

Esses processos proximais podem promover competências ou disfunções, o que irá depender das formas de interações que ocorrem nas atividades entre pessoas e outras pessoas; pessoas e objetos, ou símbolos, que fazem parte dos espaços desenvolvimentais. Assim, é necessário compreender as complexidades das interações diádicas, triádicas e intrafamiliares, como também das interações com outras pessoas em seus diferentes aspectos concretos e simbólicos que representam a rede de apoio social.

Ao observarmos os quatro núcleos do *Modelo Bioecológico*, percebemos que para o processo não há uma identificação específica de elementos constitutivos. Para o constructo *pessoa*, esses elementos são identificados como *disposições, recursos* e *demandas*. Para o *contexto*, os elementos são *atividades, relações interpessoais* e *papéis*, em relação ao microssistema, p*articipação multiambiental, ligações indiretas, comunicação e conhecimento,* inerentes ao mesossistema e exossistema (exceto a *participação multiambiental*), e *sistema de crença, oportunidades, riscos, valores, etc.,* para o macrossistema.

Para o *tempo*, além da subdivisão em *microtempo, mesotempo* e *macrotempo*, Bronfenbrenner (1995) refere-se ao *tempo de vida* e ao *tempo histórico*. Isso os permite refletir que o *processo* seja o fator de interação dos outros três fatores, e dessa interação resultam as mudanças e estabilizações que acontecem ao longo da vida de uma pessoa e, também, através de gerações.

O processo, em relação aos demais núcleos do modelo, passou a ser a característica fundamental do Modelo Bioecológico, relacionando com os diferentes níveis e encontrando-se formado pelos papéis e atividades que a pessoa desenvolve na sua vida diária. Para se desenvolver na sua complexidade, o indivíduo necessita de interação e participação ativa recíproca com tudo o que faz parte do ambiente, como pessoas, objetos e símbolos. Desta forma, as atividades realizadas pelo humano podem continuar a ser desenvolvidas mesmo na falta de outras pessoas. Mas, para que a interação seja realmente efetiva, deve haver um período regular de tempo.

O autor ainda aponta que processos proximais são como máquinas ou motor do desenvolvimento, são definidos a partir de cinco aspectos, apontados por Narvaz e Koller (2004, p. 54):

> 1) Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade;
> 2) Para ser efetiva, a interação deve acontecer uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo;
> 3) As atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período estável de tempo;
> 4) Para que os processos proximais sejam efetivados, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais;
> 5) Para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Os processos proximais podem gerar efeitos de competência e disfunção, no qual o primeiro se relaciona com a aquisição do comportamento, conhecimentos de habilidades e capacidade de guiar seus comportamentos. A disfunção vem relacionada à dificuldade de controle comportamental. Os fatores genéticos também são considerados, visto que são interdependentes de todos os processos.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E O NOVO RURAL: AS INTERFACES CONTEXTUAIS

Ao pensarmos no local foco da pesquisa a Escola Municipal de Educação Infantil localizada no distrito rural, sentimos a necessidade de apresentar algumas definições para que a tese possa ser melhor compreendida, ou seja, provoque reflexões de maneira contextualizada.

3.2.1 Novo rural

Pensando na definição de rural e urbano, trazemos para as reflexões o pensamento de Silva (1997), que destaca que está cada vez mais complexo identificar tais terminologias, visto que o meio rural se tornou uma extensão do urbano. Ele sinaliza que o rural, atualmente, só pode ser entendido como um "*continuum*" do urbano do ponto de vista espacial; e do ponto de vista da organização da atividade econômica, as cidades não podem mais ser identificadas apenas com a atividade industrial, nem os campos com a agricultura e a pecuária.

O autor explica que esta interconexão entre rural e urbano se dá pelo fato de o Brasil estar passando pela modernização agrícola e pelas mudanças de relações estabelecidas entre urbano e rural. Podemos designar a zona rural como um novo Rural Brasileiro. Alega que, neste processo de transformação, existem três grupos de atividades que caracterizam tais mudanças: A agropecuária moderna, as atividades não agrícolas e as novas atividades agropecuárias, que podem ser entendidas como novas funções e novos tipos de ocupações, com protagonistas e organizações específicas de seu meio. Com este olhar, o autor destaca que o Novo Rural Brasileiro tem a intenção de:

> Propiciar lazer nos feriados e fins de semana (especialmente as famílias de renda média/baixa que têm transporte próprio), através dos pesque-pague, hotéis-fazenda, chácaras de fins de semana, etc;
> -Dar moradia a um segmento crescente da classe média alta (condomínios rurais fechados nas zonas suburbanas);
> -Desenvolver atividades de preservação e conservação que propiciem o surgimento do ecoturismo, além da criação de parques estaduais e estações ecológicas.
> -Abrigar um conjunto de profissões tipicamente urbanas que estão se proliferando no meio rural em função da urbanização do trabalho rural, assegurada com a igualdade trabalhista obtida na Constituição de 1988 (motoristas de ônibus para transporte de trabalhadores rurais, mecânicos, contadores, secretarias, digitadores, trabalhadores domésticos) (SILVA, 1997, p. 27).

Esta mescla de atividades não pode mais ser características do rural ou do urbano, e sim de um novo rural.

Para Silva (1997, p. 02), "parece não haver mais dúvidas de que as transformações nos campos político, econômico e social ocorridas neste final de século apontam para uma nova sociedade em gestação". Atualmente, as dimensões do modo e qualidade de vida adquiriram importância dentro do "status profissional"; e as inovações nos setores das comunicações e transportes tornaram possível a

globalização e mudaram completamente as noções relativas criadas pelas distâncias físicas até então conhecidas.

O novo rural, como vimos, agrega características do lugar e também das pessoas que nele transitam para suas atividades econômicas, migrando e se interconectando com o urbano.

3.2.2 Educação Do/No/campo

Ao aprofundar as reflexões sobre educação no campo, percebemos que dentre as leituras feitas existem duas terminologias parecidas, mas com significados diferentes. Desta forma, destacamos e aprofundamos tais definições para que a compreensão do trabalho aconteça deforma clara e concisa.

a) Educação DO campo:

No decorrer dos últimos anos, o direito à educação no Brasil se firmou através das lutas e conquistas democráticas. A educação, segundo a LBD 9394/96, é direito de todos, sendo dever da família e do estado garantir sua qualidade para que possa ser efetivamente inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade, e assim desenvolver o educando, preparando-o para o exercício da cidadania, bem como em sua qualificação para o trabalho.

Desta forma, a educação deverá ser garantida, pois é reconhecida, respeitada e protegida por lei. Mas ainda com todas estas conquistas, ainda tem muito o que caminhar quando falamos em educação do campo.

Por muito tempo esquecida, até as primeiras décadas do século XX, era privilégio de poucos, principalmente nos espaços rurais, onde não houve interesse por parte do estado por implementação de um sistema educacional que viesse ao encontro das necessidades dos sujeitos do campo.

A partir dos anos 90, os sinais de mudanças começaram a vir à tona com os movimentos sociais que se articularam para pressionar e criar a construção de políticas públicas voltadas para a população do campo. As políticas para a Educação Básica das escolas do campo foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Na sociedade contemporânea, a legislação vem possibilitando um vasto entendimento através da criação de leis voltadas para escola e para o atendimento

das pessoas que vivem no campo. Isto já pode ser confirmado através das políticas públicas e referenciais que confirmam a importância e definem significados para as expressões e conceitos voltados para a educação do campo.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Para os autores Arroyo, Caldart e Molina (2005), com a efetivação do conceito **“educação do campo”,** acontece uma valorização das pessoas que vivem no meio rural, suscitando oportunidade de exporem seus saberes e participarem na sociedade de forma igualitária, por meio de suas experiências, criando uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 15):

> Esta visão do campo como espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*.

Pensar em uma educação do campo é compreender que existe um emaranhado de possibilidades entre sujeitos e espaços, e que isto está visceralmente ligado à pedagogia do trabalho e da cultura, que precisa ser usada na construção do projeto político-pedagógico das escolas inseridas nesse meio, o qual, por sua vez, venha a valorizar o trabalho como princípio educativo.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 27) consideram que:

> Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação.

Proporcionar uma educação do campo, atendendo as diferenças e possibilitando a identificação das culturas, é o que contempla a busca da identidade das escolas do campo. Para que a proposta pedagógica da educação do campo se efetive, é necessário que as escolas encontrem sua própria identidade.

Para Ramos, Moreira e Santos (2005, p. 37), esta identidade tem concepções e princípios que podemos visualizar no excerto seguir:

> Essa identidade tem uma concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam. Os princípios da Educação do Campo são como raízes de uma árvore, que iram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina). São ponto de parada de ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola dentro do campo brasileiro.

Buscando entender a diferenciação entre educação DO campo e NO campo, utilizamos algumas fontes de referências já citadas: Therrien e Damasceno (1993), com sua obra Educação e escola no campo; Souza (2011), Práticas educativas DO/NO campo; Arroyo Caldart e Molina (2009), por uma educação do campo e o Dicionário da Educação do Campo (2012).

b) Educação NO/ DO campo:

Para compreendermos os termos com os quais buscamos a identificação do tipo de educação a ser preconizada na EMEI objeto de investigação desta tese, buscamos Caldart (2009, p. 149): “NO: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem o direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”. Complementamos com outra citação, convergente:

> [...]. Ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: Diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDO; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 27).

Com este olhar, entendemos que a terminologia Do e No campo se complementam, e no trabalho em questão iremos utilizar o termo “educação do campo”, pois ela completa o sentido que queremos nortear a pesquisa, sendo mais abrangente do que simplesmente garantir o acesso escolar no campo.

O Dicionário da Educação do Campo, de 2012, vem corroborar com a definição terminológica, trazendo a ideia de que a “educação do campo” ainda em desenvolvimento de constituição histórica, traz certos atributos para uma “consciência de mudança” expressa em seu nome. Dentre as características podemos destacar que:

> Quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (CALDART, 2012, p. 260).

3.3 AS AMBIÊNCIAS POTENCIAIS À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.3.1 Ambiência (trans)formativa

A terminologia **ambiência [trans]formativa**, voltada ao professor e seu contexto de atuação, foi criada por Adriana Moreira da Rocha Maciel[39], a qual orienta esta pesquisa. O constructo foi criado em sua tese, de 2000, disponível na BDTD/UFSM. O excerto busca na fonte original explicar a definição do termo de, Maciel (2000).

> O eixo ambiência (trans)formadora valoriza a questão da ambiência em que o docente atua como fundamental na compreensão do processo por ele vivenciado, através de uma análise holística da realidade, envolvendo subjetividade e contexto como primordial na investigação do fluxo de trocas e significados na vida acadêmica, ocorridas em uma rede de influências, envolvendo experienciação e expressão em um *continuum* mediado culturalmente (MACIEL, 2000, p. 75).

3.3.2 Ambiência positiva

Partindo do entendimento de ambiência (trans)formativa, identificamos a evolução do constructo de *ambiência,* retomado por Maciel e Viera Trevisan (2013, p. 28):

> O conceito de *ambiência* reporta às condições essenciais para que educador e educando se entreguem à educação como atividade principal no âmbito da instituição educativa; condições essas nem sempre presentes positivamente na vida das pessoas e das instituições. No tocante à vida das pessoas, a *ambiência positiva* envolve: a) Os contextos da família, trabalho e tempo livre,

[39] As produções de MACIEL, A. M. R. são referenciadas com o nome anterior da autora, posteriormente alterado para DA ROCHA, A. M., a partir de dezembro de 2013 e ROCHA VEIGA (2015 em diante).

> os quais influenciam objetivamente a personalidade em desenvolvimento, seja adulta ou em formação; b) Os atributos pessoais para empreender ações [trans]formativas e autoconstrutivas, em um entrejogo do subjetivo e intersubjetivo e como este se coloca no mundo vivido; e c) A reciprocidade nas relações de reconhecimento do outro, movidas pela dinâmica dialógico-afetiva, portanto necessariamente *intersubjetivas*.

Segundo Maciel (1995); Maciel e Vieira Trevisan (2013), o conceito de ambiência positiva se refere às condições fundamentais para que educador e educando possam interagir de forma significativa na práxis pedagógica, no universo educativo, ou como aborda Krebs (1995), ao afirmar sobre a importância das atividades molares no desenvolvimento do sujeito que aprende:

> Atividades molares devem ser entendidas como diferentes formas de comportamento humano. Isso não significa, no entanto, que qualquer forma de comportamento seja uma atividade molar. Essa distinção é feita acreditando-se que nem todos os comportamentos são igualmente, significantes ou influentes no desenvolvimento. Para que uma atividade seja considerada como molar, é preciso que haja duas condições: (a) certa persistência temporal; (b) uma significância para os indivíduos no ambiente (p. 105).

3.3.3 Ambiência escolar

Compreendemos que a escola é um ambiente multifacetado nos quais as pessoas, em diferentes idades e gerações, participam ativamente, desenvolvendo relações intra e interpessoais, em que as subjetividades e intersubjetividades são mediadas pelo ambiente. Para Della Flora e Maciel (2014, p. 63):

> A ambiência decorre de um conjunto perceptivo por parte do sujeito, em que o mesmo, além de estar no contexto físico, neste caso a escola, é por ele influenciado, seja de forma positiva ou negativa, da mesma forma influenciado com suas atitudes e valores (subjetivo-intersubjetivo-mediado pelo meio). Nesse sentido, encontraremos a ambiência inter-relacional (intra/interpessoal), configurada nas relações entre alunos, professores, funcionários, cuja sincronia ou assincronia determinará uma psicodinâmica circundante nos diferentes níveis de relações (professor-aluno; professor-professor; aluno-aluno; aluno-funcionário, professor-funcionário e, de todos esses com a família e a comunidade Já a ambiência escolar envolve esses protagonistas e o contexto físico e social da escola, em que esses se encontram em constante interação, a exemplo de como se organizam e agem as crianças, os jovens e todos os recursos envolvidos mobilizando os meios, recursos, estratégias de ensino e de aprendizagem, mas principalmente os ensinantes e aprendentes.

A ambiência envolve ambientes pedagógicos que se inter-relacionam entre si, e se comunicam através de elos motivacionais estabelecendo um processo de mediação entre pares ou estimulado pelo facilitador (mediador oficial) das atividades

propostas. Organizam-se como cenários de mediação em que vão se articulando, permitindo, na complexidade do biossistema e sua evolução, uma construção transdisciplinar colaborativa, e nessa conexão manifestam-se um novo conhecimento, para além do “compartilhado”, construído na interconexão e transcendência de experiências e ideias (MACIEL, 2006).

Nessa perspectiva, a educação, como um fenômeno social, evolui significativamente, transformando o indivíduo em ser pensante, crítico e, também, contribuindo com novos conhecimentos para a sociedade. Como benefício para o desenvolvimento social, a ambiência escolar deve criar condições para que se estabeleçam relações com o mundo; no desenvolvimento de diferentes aspectos: no biológico (o conhecimento de seu corpo e de suas possibilidades), no social (as relações inter e intrapessoais) e no intelectual (na evolução do cognitivo e no filosófico).

A escola é um ambiente de formação que tem o papel de promover o conhecimento sistemático do sujeito em desenvolvimento e a construção de sua cidadania. Assim, as demandas da sociedade atual trazem a necessidade de uma escola contemporânea que possa ampliar sua função social, a partir de um olhar e de uma escuta voltado para o educando como ser biopsicossocial, de modo a proporcionar uma relação de confiança e autonomia na interação professor-aluno. Um espaço-tempo em que a aprendizagem se dá nas dimensões cognitiva, emocional e social, acontecendo de forma singular para cada sujeito em seu contexto sócio-histórico-cultural.

3.3.4 Ambiência bioecológica escolar rural

A partir das construções supracitadas retomamos o objetivo da pesquisa que desencadeou o processo elaborativo desta tese:

> Analisar as implicações da Ecologia do Desenvolvimento Humano (Urie Bronfenbrenner) para uma abordagem bioecológica da ambiência escolar rural e consequente construção colaborativa de uma nova proposta pedagógica para a educação escolar do campo na educação infantil.

Portanto, a ambiência bioecológica escolar rural é parte da construção decorrente de todo o processo investigativo, cuja configuração está descrita no corpus deste trabalho, sendo um conceito que assume relevante posição neste cenário elaborativo.

4 DESIGN INVESTIGATIVO: ENTRELACES ENTRE TEORIA E DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

A terminologia “design investigativo”, caracterizada por Gressler (2004), retrata alguns aspectos centrais que considerados no desenvolvimento deste trabalho. Para o autor, o design investigativo tem significado “desenho, planejamento ou delineamento”. Refere-se ao plano e às estratégias escolhidas intencionalmente pelo pesquisador” para responder às questões propostas pelo estudo, incluindo os procedimentos e instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados, bem como a lógica que liga entre si os diversos aspectos da pesquisa” (p. 87).

O desenho investigativo da pesquisa realizada compreende o traçado teórico metodológico utilizado para tal realização, pois nele descrevemos o aporte e, a partir dele, apresentaremos o contexto, os atores e protagonistas que dele participam, e também os principais procedimentos, estratégias e instrumentos investigativos utilizados.

Este capítulo aborda o tema da pesquisa, seus objetivos e a justificativa, bem como o delineamento da pesquisa, ou seja, a metodologia que foi realizada. Esta foi adaptada com as contribuições que a banca sugeriu, aperfeiçoando o e delineando de forma mais precisa o processo de elaboração tese.

No decorrer do capítulo, apresentamos a abordagem da pesquisa, os protagonistas que fizeram parte e a construção do enredo final.

O aporte teórico-metodológico é essencialmente o Modelo Bioecológico proposto por Urie Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1999; BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Tal aporte está posto como a espinha dorsal da pesquisa qualitativa em educação, mais precisamente, o que ousamos e propomos como “estudo de caso etnográfico em educação, com abordagem bioecológica”.

Alguns estudos bioecológicos têm sido realizados no Brasil, prioritariamente nos âmbitos da Ciência do Movimento Humano e da Psicologia, tendo como paradigma e base teórico-metodológica, o Modelo Bioecológico e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvidos por Bronfenbrenner e Morris (1998-1999). No entanto, a literatura brasileira de educação e, mais especificamente, de educação infantil, carece de estudos que respaldem o modelo como proposta metodológica, preconizando rigor científico e validade bioecológica.

Atendendo aos objetivos desta proposta de tese, desenvolvemos o nosso estudo com o aporte teórico-metodológico do Modelo Bioecológico para pesquisas com crianças em contexto escolar, com inserção ecológica em ambiência campesina, estabelecendo olhares e escutas sensíveis aos protagonistas envolvidos no estudo.

Antes de explicitarmos o aporte teórico-metodológico, nos posicionamos a partir da referência que afirmamos ser a pesquisa proposta um “estudo de caso etnográfico”. Com André (2005), podemos compreender que o estudo de caso etnográfico na educação preocupa-se com o contexto educativo, diferenciando-se do enfoque da antropologia e desenvolvendo procedimentos próprios à pesquisa em educação.

O estudo de caso do tipo etnográfico, de acordo com André (2005), surgiu recentemente na literatura educacional como uma ideia de adaptação da etnografia ao estudo de caso educacional. Isto significa que outros tipos de estudo de caso podem não ser etnográficos. Por exemplo, os estudos de casos históricos e os relatos autobiográficos. Cabe ressaltar que a autora elucida que nem todo estudo etnográfico é um estudo de caso.

Sublinhamos, ainda, que um estudo de caso pretende uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa, retratando situações da realidade vivida com uma grande capacidade heurística. A condução prática do estudo de caso etnográfico envolve normalmente três fases: exploratória, coleta de dados e análise sistemática dos dados. André (2005) lembra que “nesse tipo de pesquisa os conceitos de validade e fidedignidade não são tratados do mesmo modo que nos esquemas mais conservadores de pesquisa” (p. 60).

Desta forma, com tranquilidade, confirmamos que a abordagem bioecológica, nesta proposta, ofereceu suas nuances no delineamento e desenvolvimento destas fases, dinamizadas pelo Modelo Bioecológico PPCT.

O reconhecimento do estudo de caso etnográfico, em questão, aconteceu pela ênfase no conhecimento do singular e igualmente nos requisitos da etnografia. Normalmente, o caso enfoca uma instância particular, como uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social. O nosso caso foi escolhido para estudo porque entre todas as escolas de educação infantil do município de Santa Maria, a EMEI investigada é a única que se encontra no meio rural, mais precisamente designado como “novo rural”, portanto, singular, com particularidades que foram descritas e interpretadas.

O estudo do caso supracitado foi escolhido porque existe o nosso interesse acadêmico e o interesse institucional da comunidade e do sistema educacional em conhecer como se constitui essa escola. Boas parcerias já estão se formando nesse processo de sensibilização e mobilização para a nossa pesquisa. A ideia que nos moveu nos possibilitou conhecermos, em profundidade, o particular, a unidade que determinamos, atentos a este microssistema e as suas inter-relações biossistêmicas como todo orgânico, e à dinâmica como processo, unidade educativa em ação.

O desenvolvimento de um estudo de caso etnográfico é comparável a um funil. Inicialmente foram levantadas questões amplas, que foram sendo aperfeiçoadas através do olhar atento da banca de qualificação e que foram adquirindo objetividade e especificidade ao longo desta construção.

Um estudo de caso etnográfico em educação, de acordo com André (2005), deverá atender ao princípio básico da etnografia, de *relativização,* abrangendo o *estranhamento* e a *observação participante.* O estranhamento representa o esforço deliberado de se distanciar da situação estudada para apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados. Entendamos a observação participante:

> A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro (ANDRÉ, 2006, p. 27).

Compreendemos o necessário movimento duplo apontado pela autora, “de olhar o familiar como se fosse estranho e de tomar o estranho familiar” (ANDRÉ, 2006, p. 26), mediado pelo aporte teórico-metodológico que nos apoiou, aproximando-nos dos sistemas de significados culturais das pessoas pesquisadas e, igualmente, o distanciamento metódico para refletirmos e interpretarmos a situação, sem impormos “pontos de vista, crenças e preconceitos” que ofuscariam o nosso olhar que se pretende aguçado e a nossa escuta que se deseja sensível, ao modo de Barbier (1997).

Não refutamos a categoria de participantes no caso a ser estudado, pois a autora da tese cresceu na Comunidade de Boca do Monte e é diretora na escola, como já comentado em outro momento. A coleta de dados na situação de campo,

importante característica da pesquisa etnográfica, permitiu se aproximar das pessoas com a intencionalidade da pesquisa e com elas manter um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes.

A observação participante e as entrevistas informais com os protagonistas foram eficazes para a aproximação dos sistemas de representação, classificação e organização do universo cultural estudado, tão caro à abordagem bioecológica.

Foram registrados alguns momentos significativos para a pesquisa em diário de campo a descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes. Ainda, outras fontes de informação foram recolhidas, como: fontes legais (políticas, leis); documentos formais e informais; fontes-pessoa como testemunho de situações e eventos; registros fotográficos, gravações em áudio e em vídeo. As informações foram obtidas no ambiente natural dos participantes, em sua manifestação cotidiana.

O estudo de caso etnográfico levou-nos a um *corpus* de pesquisa denso, não somente pela diversidade de procedimentos e instrumentos utilizados, mas pela diversidade dos conteúdos e pela interpretação na construção da busca das significações e sentidos.

Com estas informações, percebemos que exercemos o papel central na construção da tese, viabilizando a orientação por um esquema aberto e flexível, permitindo rever o movimento investigativo em processo, captando os pontos críticos da pesquisa, localizando novos sujeitos e, incluindo novos instrumentos e novas técnicas de busca, aprofundando questões durante o desenvolvimento do trabalho.

4.1 A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA

Como elucidamos, a Teoria dos Sistemas Ecológicos tem como principal autor Urie Bronfenbrenner (1917-2005), cujo trabalho decorre da busca de um modelo científico apropriado para estudar o desenvolvimento humano. Assim, os seus estudos, em constante evolução, contribuíram para desenvolver não somente o Modelo Bioecológico, mas a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1999).

A principal crítica de Bronfenbrenner ao modelo original é que este enfatizava muito o papel do ambiente durante o desenvolvimento, dando pouca atenção aos

processos individuais. O modelo original foi reformulado para o já apresentado Modelo Bioecológico, o qual se constitui em quatro núcleos, Pessoa-Processo-Contexto-Tempo, PPCT, atribuindo centralidade ao processo. Assim, as diferentes formas interativas entre as crianças não representam mais simplesmente uma decorrência do ambiente, mas como uma função do processo, em que atuam o ambiente e as características da criança em desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1999).

No Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), o autor procedeu uma recombinação dos principais componentes do modelo ecológico, agregando novos elementos em relações mais dinâmicas e interativas, componentes que descreveremos a seguir.

A proposta do Modelo Bioecológico é de que o desenvolvimento humano seja estudado por meio da interação dos quatro núcleos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. A isto recorreremos com precisão e rigor metodológico.

O **Processo** é o principal elemento responsável pelo desenvolvimento, por meio da interação recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com as outras pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato. Tais formas de interação no ambiente imediato denominam-se processos proximais (BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

Portanto, Bronfenbrenner e Morris (1999) sublinham a importância da presença simultânea de cinco aspectos nos processos proximais: 1) a criança deve estar engajada em uma atividade; 2) a interação deve acontecer com relativa regularidade, em períodos estendidos de tempo; 3) em atividades progressivamente mais complexas; 4) por um período estável de tempo; 5) os processos proximais tornam-se efetivos quando existe reciprocidade nas relações ‘intercriançais’ - o que exige objetos e símbolos presentes no ambiente imediato que estimulem a atenção, exploração, manipulação e imaginação da criança em desenvolvimento.

De acordo com Bronfenbrenner e Ceci (1994), a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais que produzem o desenvolvimento, variam sistematicamente como uma função conjunta das características da criança em desenvolvimento, do ambiente (tanto imediato como mais remoto) onde eles ocorrem, da natureza dos resultados evolutivos, das mudanças e continuidades sociais que ocorrem ao longo do tempo durante o período histórico vivido pela criança.

Quanto à natureza dos resultados evolutivos, Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos:

1) Competência na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade para conduzir e direcionar seu próprio comportamento por meio de situações e domínios evolutivos, tanto isoladamente como em uma combinação entre eles (intelectual, físico, socioemocional, motivacional e artístico);
2) Disfunção, que se refere à manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento em situações e diferentes domínios do desenvolvimento.

Esses resultados dependem da natureza do ambiente onde eles ocorrem. Quando ocorre disfunção, o impacto no desenvolvimento da criança será maior em ambientes desfavoráveis ou desorganizados, onde as manifestações de disfunção são mais frequentes e mais severas. Igualmente na competência, o impacto no desenvolvimento da criança será maior em ambientes mais favoráveis ou estáveis, já que nestes ambientes as manifestações de competência ocorrem com mais frequência e intensidade (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1999).

Bronfenbrenner e Ceci (1994) apontam os fatores biológicos, genéticos, como tendo uma forte influência sobre o desenvolvimento. Estes autores consideram a herança como um elemento chave no Modelo Bioecológico, no qual os processos proximais são vistos como os mecanismos pelos quais o genótipo se transforma em fenótipo. Os autores postulam que os processos proximais adquirem conteúdo psicológico na dinâmica fusão entre padrões geneticamente determinados de comportamento e a natureza dos ambientes nos quais eles ocorrem. Esta fusão determina se o potencial para a competência ou para disfunção será manifestado. Condições e processos ambientais podem influenciar substancialmente o grau de herança, assim, ela será maior quando os processos proximais forem mais efetivos, e menor, quando estes forem mais frágeis.

O impacto das manifestações de competência ou disfunção no desenvolvimento das crianças em relação a ambientes favoráveis ou desfavoráveis poderá ser exemplificado no presente estudo. A condição presente no cotidiano

escolar e das famílias estudadas, determinada pela situação de um contexto campesino, demonstrará o potencial destas condições para interferir no desenvolvimento de seus membros. Questões como segurança física no ambiente, recursos financeiros das famílias, nível de instrução, respostas às necessidades emocionais, poderão limitar ou aumentar as oportunidades de desenvolvimento humano, afetando a qualidade dos processos proximais estabelecidos entre as crianças.

A **Pessoa**, segundo núcleo do Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) é analisada por suas características ou atributos, determinada biopsicologicamente, e construída na sua interação como ambiente. As características da criança são vistas tanto como produtoras como produtos do desenvolvimento, pois constituem um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e, ao mesmo tempo, são resultado da interação conjunta dos elementos – PPCT. O desenvolvimento está relacionado com estabilidade e mudança nas características biopsicológicas da criança durante o ciclo da vida.

Como já mencionado, são distinguidos três grupos de características 'criançais' atuantes no desenvolvimento, influenciando os processos proximais: características de disposição, de recurso e de demanda. As características se referem às disposições comportamentais ativas, ou seja, as características mais prováveis de influenciar o desenvolvimento, podendo colocar os processos proximais em movimento e sustentar a sua operação, como interferir ativamente, colocando obstáculos ou mesmo impedindo que tais processos ocorram. Tais características são denominadas por Bronfenbrenner e Morris (1998), no conjunto dos atributos '**criançais'**.

Características bioecológicas generativas – envolvem orientações ativas, como curiosidade, tendência para se engajar em atividades individuais ou com terceiros, resposta à iniciativa de outros e autoeficácia. Existem três formas dinâmicas de orientação ativa no ciclo de vida:

a) Responsividade seletiva aos aspectos do ambiente físico e social;
b) Tendência para se engajarem atividades progressivamente mais complexas, como elaborar, reestruturar e, até mesmo, criar novas feições para o seu ambiente;
c) Capacidade da criança para conceitualizar suas experiências quando se tornam as velhas, ou seja, elaborar crenças de controle sobre si mesma e sobre o ambiente. Por outro lado, as características inibidoras representam

> a dificuldade da criança em manter o controle sobre suas emoções e comportamentos, incluindo impulsividade, explosividade apatia, desatenção, irresponsabilidade, insegurança e timidez excessiva.

Recursos bioecológicos envolvem disposições seletivas para a ação, mas constituem deficiências ou dotes psicológicos que influenciam a capacidade da criança para se engajar efetivamente nos processos proximais. Deficiências são condições que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo, tais como, defeitos genéticos, baixo peso no nascimento, deficiência física ou mental. Por outro lado, os dotes estão relacionados com as capacidades, conhecimentos, habilidades e experiências que, pelo fato de evoluírem durante o curso de vida, ampliado os domínios nos quais os processos proximais podem operar construtivamente.

Características bioecológicas de demanda – capazes de requerer ou impedir reações do ambiente social, inibindo ou favorecendo a operação dos processos proximais no crescimento psicológico, incluindo aspectos como aparência física atrativa versus não atrativa e hiperatividade versus passividade. As características demográficas como idade, gênero e etnia também influenciamos processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento. A combinação de todas estas características em cada criança produzirá diferenças na direção e força dos processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento.

O terceiro núcleo do Modelo Bioecológico, **Contexto**, é analisado mediante a interação dos quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, organizados como encaixes de estruturas concêntricas, cada uma contendo a outra, a exemplo das *matrioskas*[40], compondo o que ele denomina de meio-ambiente ecológico. Vejamos cada nível ambiental:

Microssistema - é representado pelo padrão de atividades, papéis e relações intercriançais experienciados pela criança em desenvolvimento nos ambientes frequentados por ela e nos quais estabelece relações face a face. Envolve a experiência, percepção do ambiente e o significado dado à influência do ambiente, indo além de suas características objetivas. Neste nível ambiental operamos

[40] A *matrioska* conhecida como **"boneca russa"**, caracteriza-se por reunir uma série de bonecas de tamanhos variados que são colocadas uma dentro das outras. A metáfora é uma homenagem de UrieBronfenbrenner à cultura de sua terra natal, a Rússia.

processos proximais, produzindo e sustentando o desenvolvimento, porém sua eficácia para implementar o desenvolvimento depende da estrutura e do conteúdo dos mesmos (BRONFENBRENNER;MORRIS,1998). As interações ocorrem como aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de disposição, de recurso e de demanda das crianças envolvidas.

Mesossistema- consiste no conjunto de microssistemas que a criança frequenta e nas inter-relações estabelecidas neles (BRONFENBRENNER, 1979; 1996). É ampliado sempre que a criança passa a frequentar um novo ambiente. Os processos que operam nos diferentes ambientes frequentados pela criança são interdependentes, influenciando-se mutuamente (BRONFENBRENNER, 1986). Assim, a interação de uma criança em determinado lugar, por exemplo, a casa dos avós, é influenciada e também sofre influência de sua interação dentro de outro ambiente, como a família.

Exossistema - envolve os ambientes que a criança não frequenta como participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979; 1996). Três exossistemas são identificados por Bronfenbrenner (1986) como muito importantes para o desenvolvimento da criança, devido à sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida.

Macrossistema - composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das crianças que influenciam seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979; 1996).

A cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem, interferem na maneira como eles educam seus filhos. Da mesma forma, as políticas públicas exercem influência sobre a escola da criança. Mais um argumento favorável a um aporte que abarca a escola e o sistema educacional a qual pertence e pelo qual é orientada.

Tempo - envolve a influência para o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida (BRONFENBRENNER, 1986). Bronfenbrennere Morris (1998), propõem a análise do tempo em três níveis do Modelo Bioecológico: microtempo, mesotempo e macrotempo:

a) O microtempo indica a continuidade e descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal. O Modelo Bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo relativamente regular, não podendo este funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis;
b) O mesotempo indica a periodicidade dos episódios de processo proximal em intervalos de tempo maiores, como dias e semanas, pois os efeitos cumulativos destes processos produzem resultados significativos no desenvolvimento;
c) O macrotempo envolve as expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade ampliada, tanto dentro como através das gerações e a maneira como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida.

A análise do tempo dentro destes três níveis focaliza a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos, na sociedade humana, mais amplamente ou na sua comunidade próxima, por exemplo. Bronfenbrenner e Morris (1998) ressaltam que as mudanças ocorridas ao longo do tempo, nas quatro propriedades do Modelo Bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtores da mudança histórica.

O Modelo Bioecológico requer que um delineamento de pesquisa abranja de modo interdependente os seus quatro componentes – o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. O pesquisador deve estar atento à interação dinâmica destes quatro elementos, pois os resultados evolutivos decorrentes do processo proximal variam em função das características da pessoa, do contexto, das mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do tempo. É necessário, igualmente, observar o fenômeno investigado do ponto de vista de todos os participantes envolvidos, pois o processo proximal é bidirecional - as relações interpessoais ocorridas dentro dele são recíprocas (CECHONELO; KOHLER, 2003).

Os autores ressaltam que as interações dos quatro componentes do modelo devem ser baseadas teoricamente e que, se for possível, sua direção e forma sejam especificadas em formato de hipóteses, permitindo reconhecer facilmente as

discrepâncias entre as expectativas teóricas e a realidade observada, oferecendo uma base para o próximo passo na procura de novas hipóteses, que mereçam ser avaliadas, tanto em nível teórico quanto empírico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Estas considerações são pertinentes ao modelo de investigação experimental, porém Cechonello e Kohler (2003, p. 521) frisam que estudos não-experimentais podem ser planejados baseados no Modelo Bioecológico.

> Estudos exploratórios e descritivos, planejados através de delineamentos qualitativos que envolvam observações naturalísticas e entrevistas podem ter como base o Modelo Bioecológico de pesquisa. Nos estudos mais recentes deste modelo, o processo proximal ocupa uma posição central, cujos resultados dependem da interação com seus demais componentes.

Convém retomarmos Bronfenbrenner e Evans (2000, p. 118) quanto ao importante aspecto em sua definição: “o processo proximal envolve uma ‘transferência de energia’ entre um ser humano em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos existentes no ambiente imediato”. Tal transferência de energia pode ser unidirecional e/ou bidirecional, ou seja, da pessoa em desenvolvimento para aspectos do ambiente, destes aspectos para a pessoa em desenvolvimento, ou em ambas as direções, de forma separada ou simultaneamente. De acordo com os autores supracitados, qualquer delineamento de pesquisa deve, necessariamente, focalizar estes processos, contemplando as transferências de energias que ocorrem no ambiente imediato.

Inferindo, podemos afirmar que, em sua maioria, o delineamento da pesquisa em educação prevê a interação do pesquisador com os participantes da mesma. Qualitativamente, podemos afirmar que a interação do pesquisador com os participantes gera uma transferência de energia, produzindo, assim, processos proximais em ambos. O envolvimento não é aligeirado, nem efêmero, ocorrendo em uma base estável por períodos de tempo, assim a interação do pesquisador com os participantes, os objetos e os símbolos existentes no ambiente de pesquisa constitui processos proximais. Notadamente, o investigador faz parte do processo proximal, assumindo um papel essencial enquanto gerenciador desta energia. Em determinados delineamentos, “o processo proximal, além de constituir o foco da pesquisa, adquire uma função de viabilizar a sua realização, revelando-se um procedimento através do qual o pesquisador conduz a investigação” (CECHONELLO; KOHLER, 2003, p. 521).

Para realizarmos este estudo, o Modelo Bioecológicode Bronfenbrenner (1998) nos permitiu entender o desenvolvimento humano a partir do ambiente físico, social e cultural no qual a criança se encontra inserida. O aporte teórico-metodológico teve seu principal alicerce nas referências, especialmente, de Bronfenbrenner (1979, 1992, 1995, 1998, 1999, 2005, 2011); Bronfenbrenner e Morris (1998, 1999); Bronfenbrenner e Evans (2000), Cecconello (2003) e, Cecconelo e Koller (2003), os quais defendem que o desenvolvimento humano, dentro de uma visão bioecológica, se estabelece em uma rede de interações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente.

Para consolidar o que havíamos proposto sob a forma de projeto, nos empenhamos no delineamento e desenvolvimento de um caminho teórico-metodológico que possibilitasse a conversa entre o aporte e os achados da pesquisa, permitindo-nos ouvirmos as vozes dos protagonistas envolvidos nesse processo e, a partir delas, em cruzamento com as bases teóricas, refletir, analisar, propor e construir as ambiências necessárias à EMEI do Campo.

Trazemos a contribuição de Mirian de Fátima Zanandrea (2014), a partir da sua Tese de Doutorado em Educação Física e Saúde, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Portugal, cujo título é “A ressignificação do olhar das pessoas não deficientes a partir do conceito das deficiências”, orientada por Maria Helena da Silva Ramalho. Trata-se dos quadros a seguir, já adaptados para esta investigação.

Quadro 2 – Unidades de análise do microssistema

(continua)

Dimensões de análise	Foco	Principais metas
1. Ambiente físico e social da escola.	Ambiente físico, recursos físicos e materiais. Configuração do conjunto de contatos sociais do ambiente escolar. Descrição dos sistemas envolvidos.	Análise da importância dos objetos e símbolos presentes no ambiente imediato que estimulam a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação das crianças. Identificação das características do ambiente que propiciam a ocorrência de interações recíprocas. Avaliação das possíveis interferências de outros subsistemas presentes no ambiente escolar.

2. Práticas das crianças.	Descrição de atos cotidianos das crianças as quais a pesquisadora terá conhecimento nos diálogos estabelecidos com o contexto geral de convivência.	Descrever o cotidiano relatado pelas crianças nos diálogos estabelecidos com o contexto geral de convivência, com os quais a pesquisadora terá conhecimento.
3. Concepções das crianças do contexto escolar.	Descrição do modo como as Crianças concebem contexto escola, como se sentem em relação às atividades desenvolvidas nele.	Identificar as representações e indicadores sobre como o contexto é experienciado.
4. Relação professor-criança/ o currículo enquanto espaço de aprendizagem.	Descrição dos tipos principais de aprendizagem desenvolvidos na escola.	Avaliar as disposições, recursos e demandas das crianças no processo de aprendizagem no contexto escolar.
5. Características das atividades	Descrição das atividades oportunizadas na escola.	Avaliar na percepção das crianças, a significância e a persistência temporal das atividades oportunizadas na escola
6. Características das relações interpessoais das crianças em função do processo de aprendizagem.	Descrição dos atributos pessoas da criança e seu padrão de comportamento durante a permanência na escola.	Descrever a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a afetividade entre as crianças.
7. Expectativas das próprias crianças em relação a elas mesmas.	Descrição das Perspectivas esperadas ou estimuladas frente às propostas de atividades escolares	Analisar as perspectivas esperadas ou fomentadas.

Quadro 2 – Unidades de análise do microssistema

(conclusão)

8. Relações ocorridas interna e externamente ao contexto escolar.	Descrição das perspectivas esperadas ou fomentadas sobre as crianças, considerando as demais pessoas e contextos institucionais.	Analisar as interações entre professora e as crianças, entre as crianças; de outras pessoas e dos pais e as crianças.

Fonte: Elaborado pela Autora, adaptado de Zanandrea (2014).

O Quadro 3 apresenta a síntese das dimensões de análise na perspectiva do Modelo Bioecológico do mesossistema.

Quadro 3 – Dimensões de análise do mesossistema

(continua)

Categorias e subcategorias	Definição	Principais objetivos

1. Participação Multiambiental	Ocorrência da mesma pessoa participando ativamente de atividades em mais de um ambiente, identificadas como laços primários e secundários.	Analisar a rede social estabelecida entre a articulação entre escola e os ambientes que farão parte do mesossistema. Verificar a existência de participação indireta de outras pessoas.
2. Ligação indireta	Descrição dos membros de uma rede social de segunda ordem entre os ambientes, que podem desempenhar funções importantes no desenvolvimento das crianças.	Descrever as informações recebidas sobre a atitude e o comportamento das crianças.
3. Comunicação Interambiental	Constituição das mensagens ou informações transmitidas através da interação face a face, de conversas telefônicas, de mensagens escritas, de notícias, anúncios ou indiretamente, através das correntes na rede social podendo ocorrer de forma unilateral ou bilateral.	Verificar as informações sobre o comportamento e as atitudes das crianças transmitidas pelos colegas ou outras pessoas.

Quadro 3 – Dimensões de análise do mesossistema

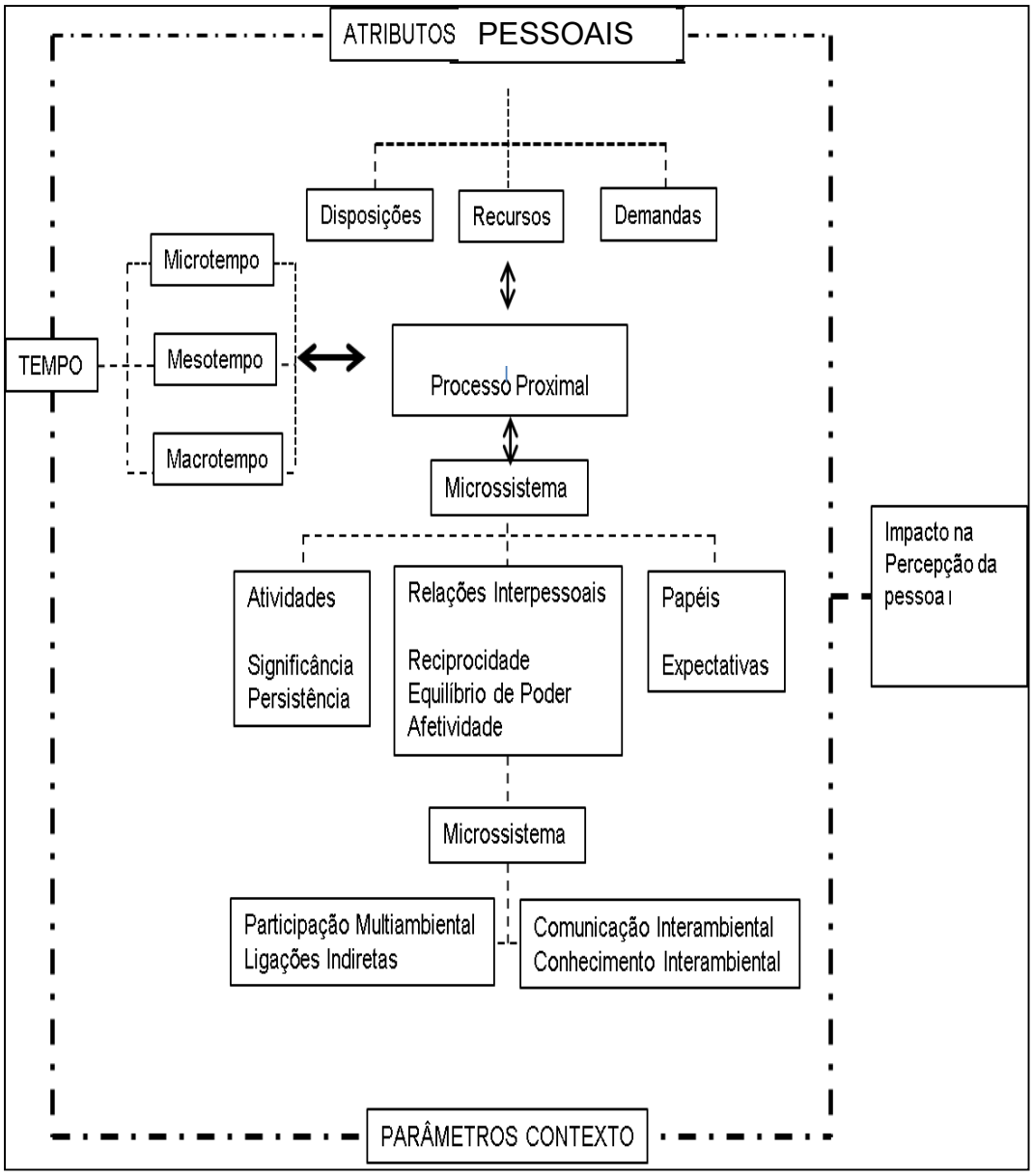
(conclusão)

4. Conhecimento interambiental	Descrição das informações ou experiências, percepções e expectativas que existem num ambiente em relação ao outro podendo ser obtido através da comunicação interambiente ou de fontes externas aos ambientes específicos envolvidos.	Identificar o conhecimento que os colegas e docentes têm sobre a escola expressos em formas de conselhos e experiências relevantes as crianças. Analisar a existência de participação de outros ambientes nesta rede de informações sobre o contexto escolar. Analisar as expectativas que as pessoas da comunidade têm sobre o contexto escolar

Fonte: Elaborado pela Autora, adaptado de Zanandrea (2014).

O modelo descritivo possibilita uma análise interpretativa das características dos participantes do estudo e da compreensão das influências dos ambientes em que esses sujeitos participam direta ou indiretamente, além de valorizar o significado dos eventos que ocorreram ao longo do tempo. Foi utilizado o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998) apresentado graficamente por Krebs (2002), apresentado a seguir na Figura 5.

Figura 5 – Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998)



Fonte: Adaptado de Krebs (2002).

O fluxograma de Krebs (2002) apresenta uma sistematização dos principais elementos constitutivos do Modelo Bioecológico, indispensáveis para nos sintonizarmos com o aporte ao fazermos a entrada em campo para o estudo.

O diagrama a seguir (Figura 6) destaca ainda alguns elementos que serão abordados no desenvolver desta pesquisa em particular.

Figura 6 – Diagrama bioecológico no traçado do contexto da pesquisa

Fonte: Adaptado pela Autora para o contexto da pesquisa (2018).

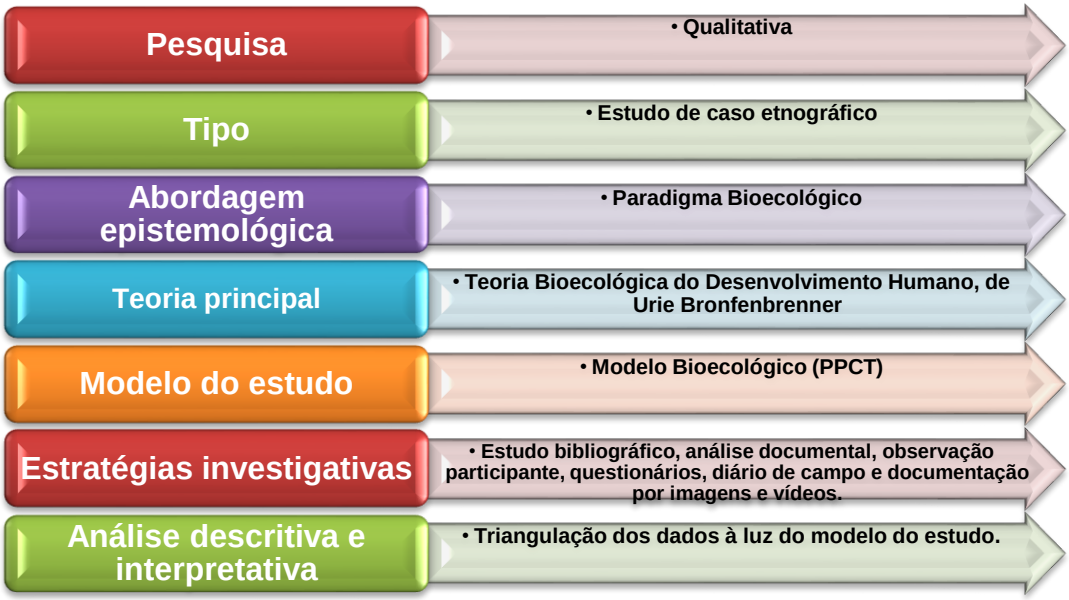
Sublinhamos ainda que a bioecologia do desenvolvimento humano enfatiza a importância “oportunidades de desenvolvimento”. Os ambientes, ao nosso ver, podem ser traduzidos como ambiências de desenvolvimento que precisam oferecer para as pessoas: “encorajamento material, emocional e social, compatíveis com suas necessidades e capacidades num determinado tempo de suas vidas” (GARBARINO; ABRAMOVITZ, 1992, p. 17).

4.2 PROCEDIMENTOS, ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS: DA DINÂMICA À TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE

Ao vislumbrarmos alguns elementos do planejamento inicial da pesquisa, retomamos o design investigativo e seus pressupostos teórico-metodológicos que deram base a nossa proposição de “estudo de caso etnográfico com abordagem bioecológica”. Na Figura 7, a seguir, apresentamos a síntese desse delineamento que

foi compartilhado com a banca de qualificação e aceita as contribuições para o aperfeiçoamento da tese.

Figura 7 – Síntese do design investigativo



Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

Sabemos que os temas de pesquisa em educação não surgem ao acaso, sendo fruto das ações, reflexões e vivências do pesquisador em sua trajetória de estudos e/ou atuação docente. No nosso caso, isto já foi devidamente explicitado, sendo a autora docente no contexto que se instaura o tema investigativo que dá continuidade a sua formação acadêmica, em nível de doutorado. Da mesma forma, o interesse pelo tipo de pesquisa e abordagem epistemológica, nos possibilitou aprofundar o conhecimento acerca da temática em sua especificidade.

A escolha teórico-metodológica surgiu, em primeiro lugar, por se tratar de **uma pesquisa em educação, de cunho social**. Conforme Bauer e colaboradores (2010, p. 22): “O que uma pessoa lê, olha ou escuta, coloca esta pessoa em determinada categoria e pode indicar o que a pessoa pode fazer no futuro. Categorizar o presente e, às vezes, predizer futuras trajetórias é o objetivo de toda pesquisa social”. Enfim, a pesquisa social possibilita estudarmos determinado grupo social. Neste estudo, o foco foi a Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte, uma escola do campo.

A **pesquisa qualitativa** foi de pronto identificada como forma adequada à investigação do problema proposto, qual seja “compreender as implicações da

Ecologia do Desenvolvimento Humano (Urie Bronfenbrenner) para uma abordagem bioecológica da ambiência escolar rural e consequente construção colaborativa de uma nova proposta pedagógica para a educação escolar do campo na educação infantil".

Corroboramos com Chizzotti (2006) ao considerar que a característica de uma pesquisa identificada como qualitativa "implica uma partilha densa com pessoas, partes e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível" (p. 64). Assim, a pesquisa qualitativa possibilitou extrairmos do contexto e da vivência diária no contexto pesquisado, as interpretações necessárias à sustentação argumentativa para responder e interpretar os objetivos que foram lançados.

Nessa mesma perspectiva, Ludke e André (2011, p. 11) contribuem ao afirmarem que "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento". Isto corresponde plenamente à realidade pesquisada e ao vínculo da pesquisadora com o contexto da pesquisa.

Em se tratando da EMEI do campo – foco deste estudo, pensamos em um percurso que nos possibilitou compreendermos as contribuições da Ecologia do Desenvolvimento Humano (Urie Bronfenbrenner) para a compreensão da ambiência escolar rural e consequente construção de uma nova proposta pedagógica. De acordo com tais aspectos, selecionamos a perspectiva de pesquisa para esta investigação, ou seja, uma "pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, com abordagem bioecológica".

Para Ludke e André (2011), com as quais concordamos, o estudo de caso etnográfico tende a retratar a realidade de forma "completa e profunda", pela postura investigativa do pesquisador. Segundo as autoras:

> O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Este tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações evidenciando a inter-relação dos seus componentes (p. 19).

Continuando, as autoras supracitadas oferecem uma composição do estudo de caso etnográfico em fases distintas, porém inter-relacionadas, quais sejam:

1. Plano de pesquisa;

2. Trabalho de campo;
3. Organização dos registros;
4. Redação do relatório.

Considerando as referências, optamos por utilizar diferentes meios que possibilitaram apreender os elementos necessários à investigação. Para desenvolver as estratégias investigativas para a busca das informações e dados relacionados ao desenvolvimento da proposta, utilizamos variados procedimentos, concernentes às fontes de busca, que foram adaptados conforme as solicitações da banca conforme indicamos no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Detalhamento das Estratégias Investigativas

Estratégias investigativas	Fonte	Instrumento de busca	Registro
Estudo bibliográfico	Repositórios de pesquisas	Sítios da Web	Estado da arte
	Referências teóricas	Produções impressas e digitais	Matriz teórica
			Aporte teórico-metodológico
Análise documental	Políticas públicas e legislação	Documentos impressos e digitais	Aporte documental
	Documentos da SMED		
	Projeto político-pedagógico da escola		
	Documentos formais como atas, regimento escolar, normatizações, etc...		
	Documentos informais		
Observação participante	Crianças em diferentes espaços	Roteiros de observação com base nas descrições dos quadros 3 e 4.	Diário de campo
			Documentação por imagens e som
Questionários *Google Drive*	Gestores municipais	Questionário feito através do *Google Drive*	Transcrito
	Gestores da escola		
Círculos de conversa	Pais e Professores	Atividades Entrevista conduzida pelo pesquisador com tópicos-guia.	Documentação por material impresso, fotos e atividades voltadas a temática em voga
Mapeamento bioecológico	Comunidade escolar Entorno social	Levantamento das características históricas, sociais, econômicas e culturais. Entrevistas abertas.	Documentário em vídeo, entrevistas abertas.

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

4.2.1 Estudo bibliográfico

Essa etapa foi de fundamental importância para obter clareza frente aos objetivos da pesquisa e definir a natureza das questões que foram investigadas, analisadas e interpretadas. O plano inicial da pesquisa foi sendo definido no decorrer das leituras, e da pesquisa bibliográfica, que segundo Chizzotti (2006), para determinar com segurança o que pretendemos investigar.

A banca, que participou da qualificação do projeto de pesquisa, contribui neste quesito, sugerindo possibilidades de leituras e outros aprofundamentos. As pesquisadoras acolheram as sugestões e aprofundaram o estado da arte e do conhecimento sobre o tema e os fundamentos da investigação.

Severino (2007, p. 122) afirma que “os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

Este estudo foi realizado por meio do estado da arte e da definição do referencial teórico. Foram registrados e catalogados cada evento que serviram de suporte teórico e, com base nestes dados, foi feita a leitura interpretativa para a produção acadêmica desejada.

Mesmo que Gil se dedique a especificar a semelhança e diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica e mesmo considerando a importância desta especificação, compreendemos que não podem ser distanciadas, pois são complementares, sem disjunção.

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 1999, p. 67).

A análise documental e resgate histórico podem ser compreendidos como procedimentos de pesquisa e partes integrantes de todo o processo investigativo – precedendo e acompanhando o trabalho, incluindo uma diversidade de documentos; livros; revistas; textos – impressos, digitais e digitalizados – relacionados à temática, tendo como norte a questão norteadora, os objetivos e seus desdobramentos.

4.2.2 Análise documental

A análise documental envolveu a busca dos documentos formais e informais acerca da escola, pois

> São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre seu comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (PHILLIPS, 1974, p. 187).

Esta busca foi realizada com um pouco de dificuldade, visto que a escola não possuía alguns documentos fundamentais da sua identificação.

O Projeto político pedagógica da EMEI objeto de investigação desta tese, bem como pareceres e resoluções, não estavam digitalizados e o PPP que encontramos de forma impressa estava incompleto com dados que não condiziam com a realidade da escola.

Fomos em busca na Secretaria de Município da Educação do documento aprovado pelo conselho, mas a mesma orientou que procurássemos na escola. Desta forma, nos focamos em pareceres, resoluções e cadernos de atas que nos deram algumas pistas de como era o funcionamento da escola. O mapeamento bioecológico, também contribuiu para os achados de documentações e a compreensão através dos relatos feitos por moradores.

Também dedicamos grande atenção a Leis que regem a educação nacional: LDB, 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo e Diretrizes da Educação do Campo de Santa Maria RS, Plano Nacional de Educação PNE e a Base Nacional Comum Curricular, legislação que subsidiou a nossa interpretação e triangulação final dos dados.

O estudo bibliográfico e a análise documental percorreram todo o processo de construção do projeto até a tese final, qualificando e enriquecendo os achados da pesquisa.

4.2.3 A Observação participante

A observação, por parte das pesquisadoras, foi de fundamental importância, pois através deste olhar atento e sensível que conseguimos identificar, descrever, registrar de diversas formas as interações e percepções que os alunos da EMEI objeto de investigação desta tese inferem sobre o contexto escolar.

Imagem 1 – Memória em imagem: atividade realizada com as crianças onde elas relatam o que elas sonham para a escola

Fonte: as autoras.

Outro aspecto realizado na pesquisa de campo foi a observação do contexto vivenciado junto aos alunos.

> A observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhada vão construir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente por intermédio da intensa formação (VIANNA, 2007, p. 12).

Foram feitas anotações em diários de campo e também registrando os acontecimentos através de filmagens, fotos e gravações. Os registros dos dados coletados estão arquivados no arquivo pessoal das pesquisadoras.

Imagem 2 – Memória em imagem: atividade realizada com as crianças onde elas relatam o que elas sonham para a escola

Fonte: As autorizações para o uso da imagem das crianças encontram-se no arquivo pessoal da Autora, bem como seus relatos e desenhos da atividade (2017).

Na observação participante, utilizamos como auxílio, o quadro 5 que serviu como guia de roteiro para que todas as dimensões de análise fossem contempladas.

Quadro 5 – Unidades de Análise do Microssistema

(continua)

Dimensões de análise	Foco	Principais metas
1. Ambiente físico e social da escola.	Ambiente físico, recursos físicos e materiais.	Análise da importância dos objetos e símbolos presentes no ambiente imediato que estimulam a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação das crianças.

Quadro 5 – Unidades de Análise do Microssistema

(conclusão)

	Configuração do conjunto de contatos sociais do ambiente escolar. Descrição dos sistemas envolvidos.	Identificação das características do ambiente que propiciam a ocorrência de interações recíprocas. Avaliação das possíveis interferências de outros subsistemas presentes no ambiente escolar.
2. Práticas das crianças.	Descrição de atos cotidianos das crianças as quais a pesquisadora terá conhecimento nos diálogos estabelecidos com o contexto geral de convivência.	Descrever o cotidiano relatado pelas crianças nos diálogos estabelecidos com o contexto geral de convivência, com os quais a pesquisadora terá conhecimento.
3. Concepções das crianças do contexto escolar.	Descrição do modo como os Crianças concebem contexto escola, como se sentem em relação às atividades desenvolvidas nele.	Identificar as representações e indicadores sobre como o contexto é experienciado.
4. Relação professor-criança/ o currículo enquanto espaço de aprendizagem.	Descrição dos tipos principais de aprendizagem desenvolvidos na escola.	Avaliar as disposições, recursos e demandas das crianças no processo de aprendizagem no contexto escolar.
5. Características das atividades	Descrição das atividades oportunizadas na escola.	Avaliar na percepção das crianças, a significância e a persistência temporal das atividades oportunizadas na escola
6. Características das relações interpessoais das crianças em função do processo de aprendizagem.	Descrição dos atributos pessoas da criança e seu padrão de comportamento durante a permanência na escola.	Descrever a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a afetividade entre as crianças.
7. Expectativas das próprias crianças em relação a elas mesmas.	Descrição das Perspectivas esperadas ou estimuladas frente às propostas de atividades escolares	Analisar as perspectivas esperadas ou fomentadas.
8. Relações ocorridas interna e externamente ao contexto escolar.	Descrição das perspectivas esperadas ou fomentadas sobre as crianças, considerando as demais pessoas e contextos institucionais.	Analisar as interações entre professora e as crianças, entre as crianças; de outras pessoas e dos pais e as crianças.

Fonte: Elaborado pela Autora, adaptado de Zanandrea (2014).

Alguns destes registros (fotos, vídeos e atividades) estão disponíveis na página da EMEI Boca do Monte[41], com as devidas autorizações dos responsáveis para o uso de imagens e gravações.

O Quadro 6 apresenta a síntese das dimensões de análise na perspectiva do Modelo Bioecológico do mesossistema.

Quadro 6 – Dimensões de análise do mesossistema

Categorias e subcategorias	Definição	Principais objetivos
1. Participação Multiambiental	Ocorrência da mesma pessoa participando ativamente de atividades em mais de um ambiente, identificadas como laços primários e secundários.	Analisar a rede social estabelecida entre a articulação entre escola e os ambientes que farão parte do mesossistema. Verificar a existência de participação indireta de outras pessoas.
2. Ligação indireta	Descrição dos membros de uma rede social de segunda ordem entre os ambientes, que podem desempenhar funções importantes no desenvolvimento das crianças.	Descrever as informações recebidas sobre a atitude e o comportamento das crianças.
3. Comunicação Interambiental	Constituição das mensagens ou informações transmitidas através da interação face a face, de conversas telefônicas, de mensagens escritas, de notícias, anúncios ou indiretamente, através das correntes na rede social podendo ocorrer de forma unilateral ou bilateral.	Verificar as informações sobre o comportamento e as atitudes das crianças transmitidas pelos colegas ou outras pessoas.
4. Conhecimento interambiental	Descrição das informações ou experiências, percepções e expectativas que existem num ambiente em relação ao outro podendo ser obtido através da comunicação interambiente ou de fontes externas aos ambientes específicos envolvidos.	Identificar o conhecimento que os colegas e docentes têm sobre a escola, em formas de conselhos e experiências relevantes as crianças. Analisar a existência de participação de outros ambientes nesta rede de informações sobre o contexto escolar. Analisar as expectativas que as pessoas da comunidade têm sobre o contexto escolar

Fonte: Elaborado pela Autora, adaptado de Zanandrea (2014).

[41] Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ssZLzu2kF0P32rlB_mbgpivykopVDwf-/view?ts=5c086444. Acesso em: ago. 2018.

4.2.4 Questionários *Google Drive*

Os protagonistas foram convidados pessoalmente para participar da pesquisa, recebendo informações acerca dos objetivos e demais orientações pertinentes e recebendo o termo que contém os procedimentos éticos para sigilo das informações. Neste momento foi sinalizado a intenção em participar ou não da pesquisa. Após o aceite em participar, foi enviado um formulário pelo *Google Drive* para os professores da Escola[42], e um para os representantes da SMED[43] para responderem questões referentes aos objetivos desta pesquisa.

O *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pela *Google* em 24 de abril de 2012. *Google Drive* abriga agora o *Google Docs*, um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais.

Na própria página da *Google*, encontramos todas as orientações para a utilização do *Google Drive*, esclarecendo que se tratam de ferramentas para ajudar a realizar tarefas, criando novos documentos, planilhas e apresentações por conta própria ou compartilhando e colaborando com outras pessoas em tempo real. Todas as alterações são salvas automaticamente no *Google Drive*, não existindo um botão específico para isto, ou seja, não existe um botão "Salvar".

A realização deste questionário envolveu diretamente os seguintes protagonistas e os dados foram obtidos da seguinte forma:

Participaram da pesquisa com o questionário *Google Drive* a Secretária e adjunta da Educação, as coordenadoras pedagógicas da Educação infantil e a coordenadora pedagógica da Educação do Campo da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.

As professoras que construíram o PPP da EMEI objeto de investigação desta tese desde o ano de 2016 até os dias atuais

---

[42] Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1_Xqh7TPng2xDoX6S4PALZjxntHSHnLa1Ny8UnKpB-Yk/edit. Acesso em: jan. 2019.

[43] Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1Lm7KgOzc9VYiHJaM-onVvDfAEcNWT3PNqYuUiuje8b4/edit. Acesso em: jan. 2019.

Quadro 7 – Aplicação Questionários *Google Drive*

Aplicação questionários *Google Drive*		
	Total	**%**
Encaminhados	10	100 **%**
Devolvidos	10	100**%**
Respondido integralmente	9	90 **%**

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

O início de sua visualização esclarece que se tratava de um convite para participar de pesquisa de tese de doutorado da UFSM, apresentando autora, orientadora e foco da investigação, conforme demonstra a Imagem 3.

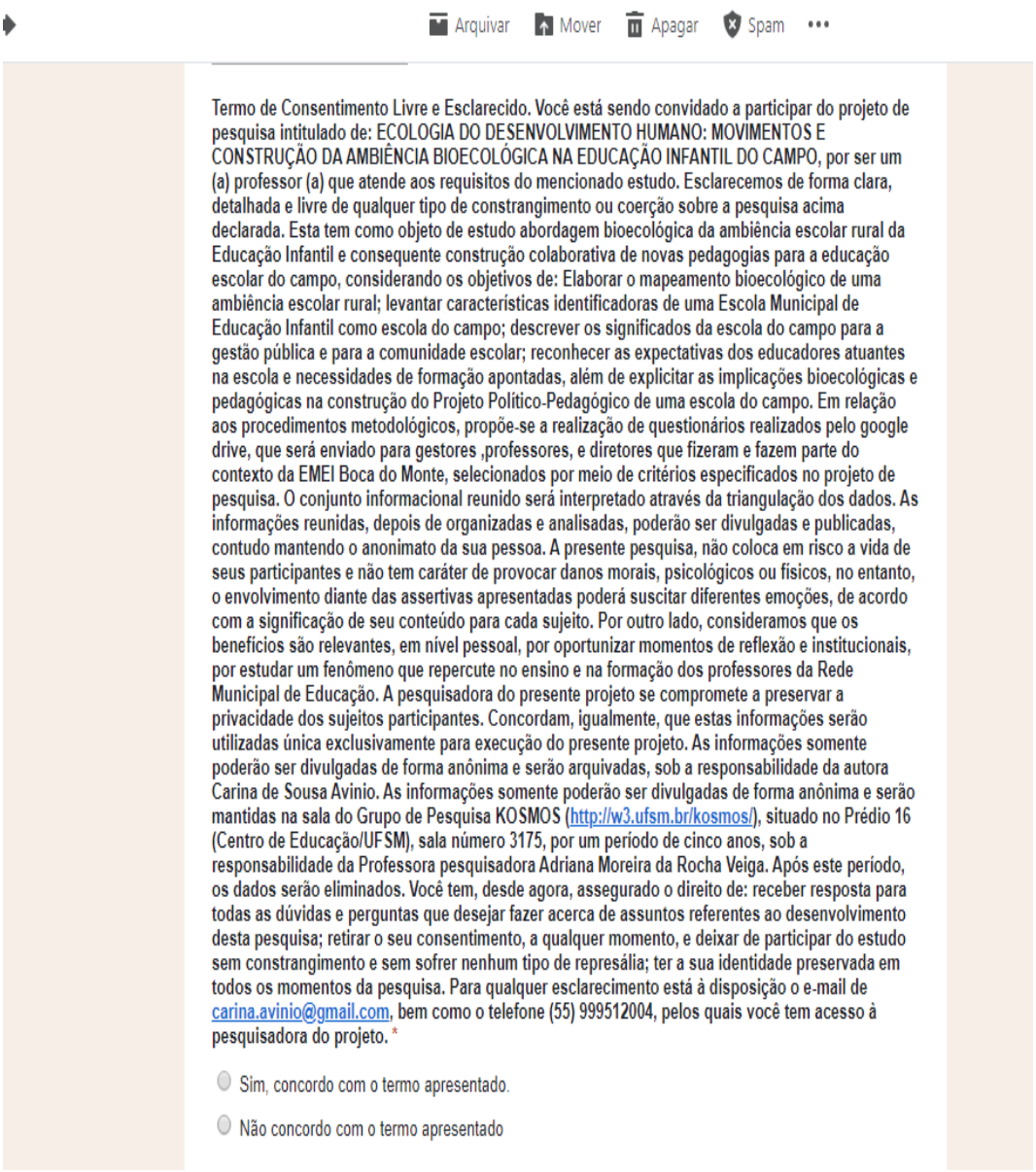
Imagem 3 – Formulário *Google Drive* – Convite

Fonte: Elaborado pela Autora (2019). Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1_Xqh7TPng2xDoX6S4PALZjxntHSHnLa1Ny8UnKpB-Yk/edit.

Considerando os elementos éticos da pesquisa, solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa da UFSM (http://www.ufsm.br/cep/), necessários por envolver seres humanos, assegurando o respeito à identidade, integridade e dignidade dos participantes da pesquisa, do referido instrumento – questionário – fazia parte o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme demonstra a Imagem 4 – Formulário *Google Drive*, estando em consonância com as exigências éticas e legais para o desenvolvimento da pesquisa.

Também foram respeitados com rigor os procedimentos e instrumentos nas diferentes etapas e fases do processo de busca das diferentes informações.

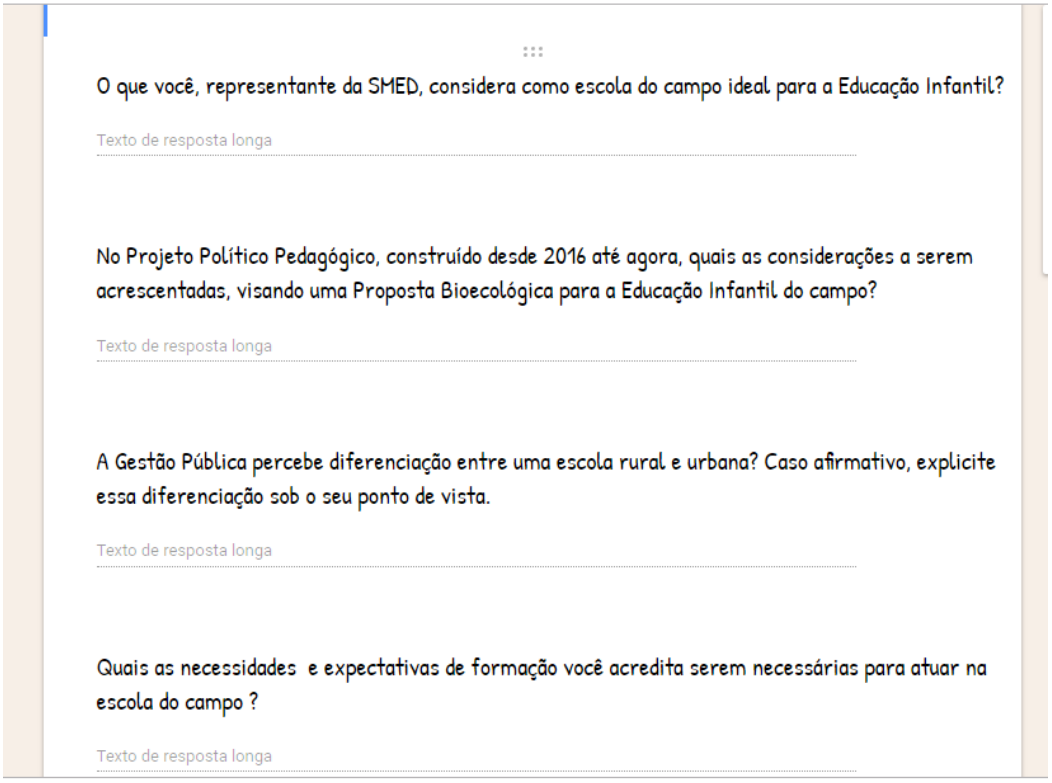
Imagem 5 – Formulário *Google Drive* – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

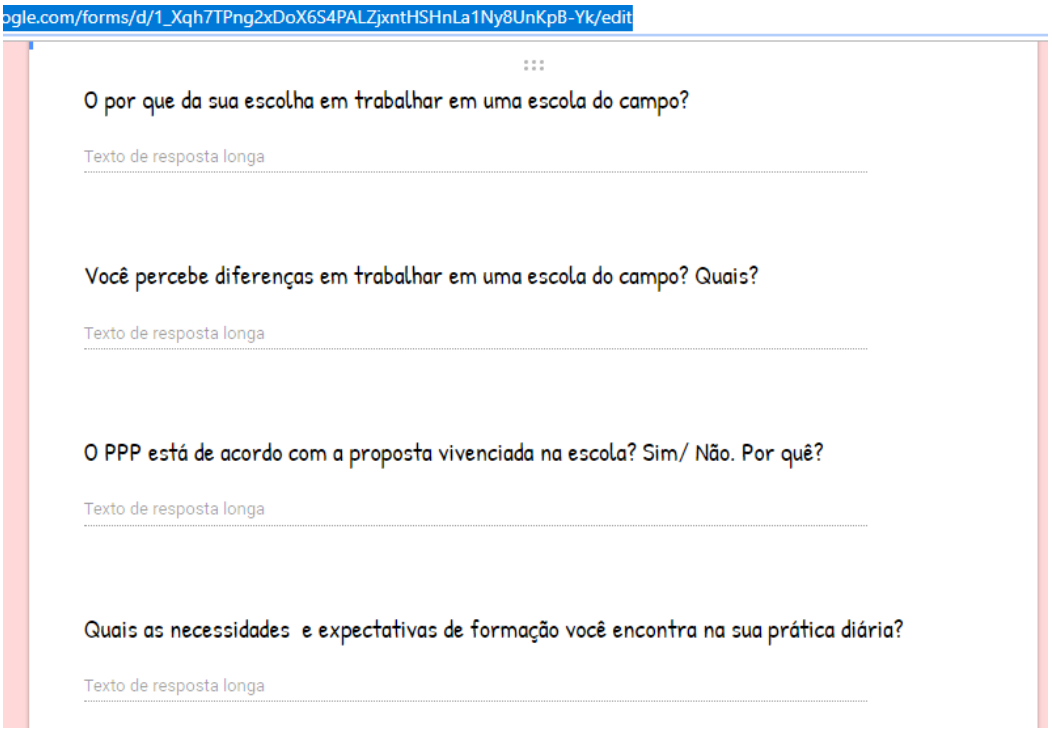
Com relação às questões apresentadas, destacamos que apesar dos questionamentos dos representantes da SMED e dos professores da EMEI serem diferentes, os dois versam para os objetivos e questões problematizadoras/desencadeadoras da investigação.

Imagem 6 – Formulário *Google Drive* -Questionário enviado aos Representantes da SMED



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Imagem 7 – Formulário Google Drive -Questionário enviado as professores da EMEI



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

4.2.5 Círculos dialógicos

Os círculos dialógicos se constituem em práticas de fala e escuta orientadas e permeadas por princípios democráticos e participativos, dando voz e vez para as famílias que fazem parte do contexto escolar.

Eles começaram a se desenvolver em 2016, quando a SMED propôs a construção da Base nacional curricular comum (BNCC), junto com as escolas de educação da rede. As famílias foram convidadas pela Escola a participar de forma democrática desta construção.

Foram realizados dinâmicas, questionamentos, momento de integração, no decorrer do ano letivo.

Imagem 8 – Memória em imagem: Famílias na escola em momentos de reflexão para a construção da proposta política pedagógica

A construção, os relatos e as atividades encontram-se no diário de campo da pesquisadora
Fonte: Página da EMEI objeto de investigação desta tese no Facebook[44] (2017).

Neste momento, as famílias foram desafiadas a pensar, escrever e dialogar sobre como eles gostariam que fossem a escola de seus filhos. Estes registros, desenhos fotos e excertos de falas estão arquivados e foram analisados e interpretados no capítulo final.

Frente a estes posicionamentos, os professores no sentido de acolher e qualificar as sugestões das famílias, iniciaram processos de formações dialogando em palestras, encontros e eventos com a intenção de dialogar e ampliar o entendimento

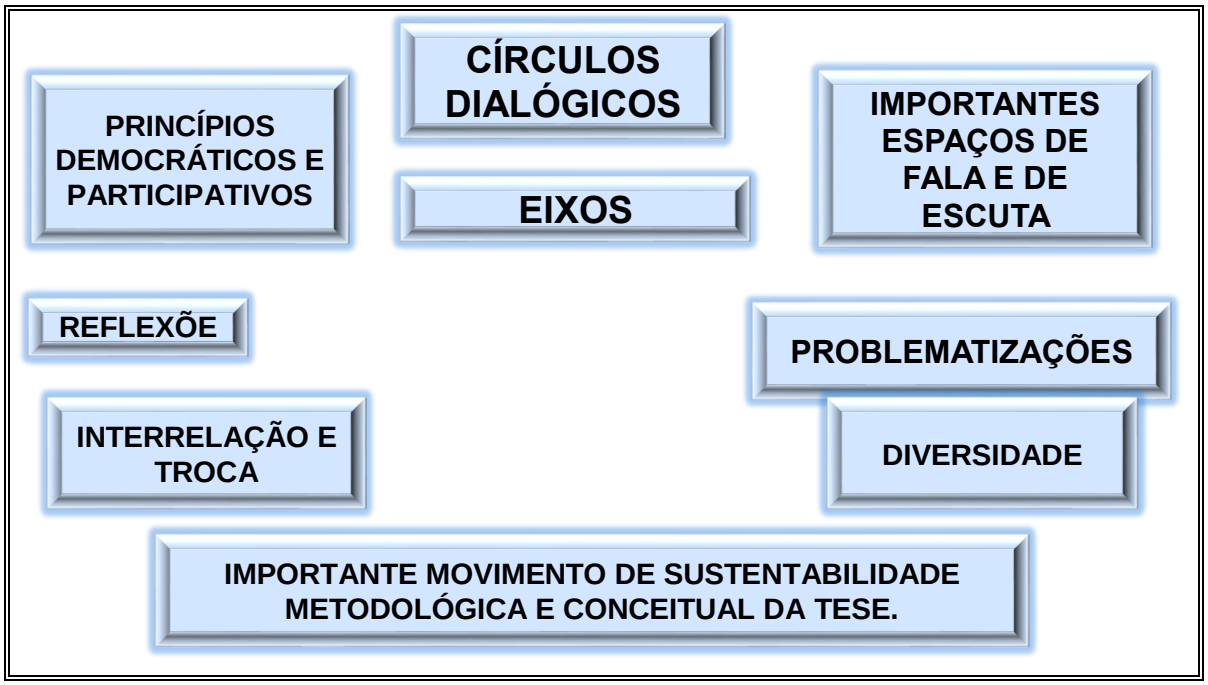
[44] Disponível em: <https://www.facebook.cohttps://scontent-gru2-2.xx.fbcdn.net/v/t1.0-9/19429904_1464082666991905_2070605610744299893_n.jpg?oh=41d30f6786d88695af704941b9d9286c&oe=5A36E0DD>. Acesso em: 11 ago. 2017.

de conceitos referentes a escola de educação Infantil campo. Estas trocas e compartilhamentos de ideias fortaleceram o grupo e possibilitaram uma construção colaborativa do Projeto Político Pedagógico da escola.

Imagem 9 – Memória em imagem: Relato de Boas práticas na abertura da Formação Da Rede De educação Municipal

Fonte: Acervo da Autora com as devidas autorizações (2019).

Figura 8 – Círculos dialógicos



Fonte: Elaborada pela Autora (2019).

4.3 MAPEAMENTO BIOECOLÓGICO: O CENÁRIO E O ELENCO INVESTIGATIVO

O cenário principal, palco da pesquisa, Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) Boca do Monte, é a única escola exclusivamente de Educação infantil do campo no Município de Santa Maria, RS. Única, por isso singular, uma ambiência essencialmente campesina, onde se ouve o canto dos pássaros, se corre na grama, se aprende brincando à sombra de árvores tão antigas que, quando venta, ouve-se os sussurros de suas conversas, de velhos tempos e dias em que o barulho da criançada não fazia parte daquela paisagem. Entenderemos o porquê logo em seguida. Por enquanto, vamos apreciar as mãos infantis que sentem o mundo; um gesto que marca este momento inicial do nosso estudo bioecológico.

Figura 9 – Memória em imagem: as mãos das crianças, sentindo o mundo

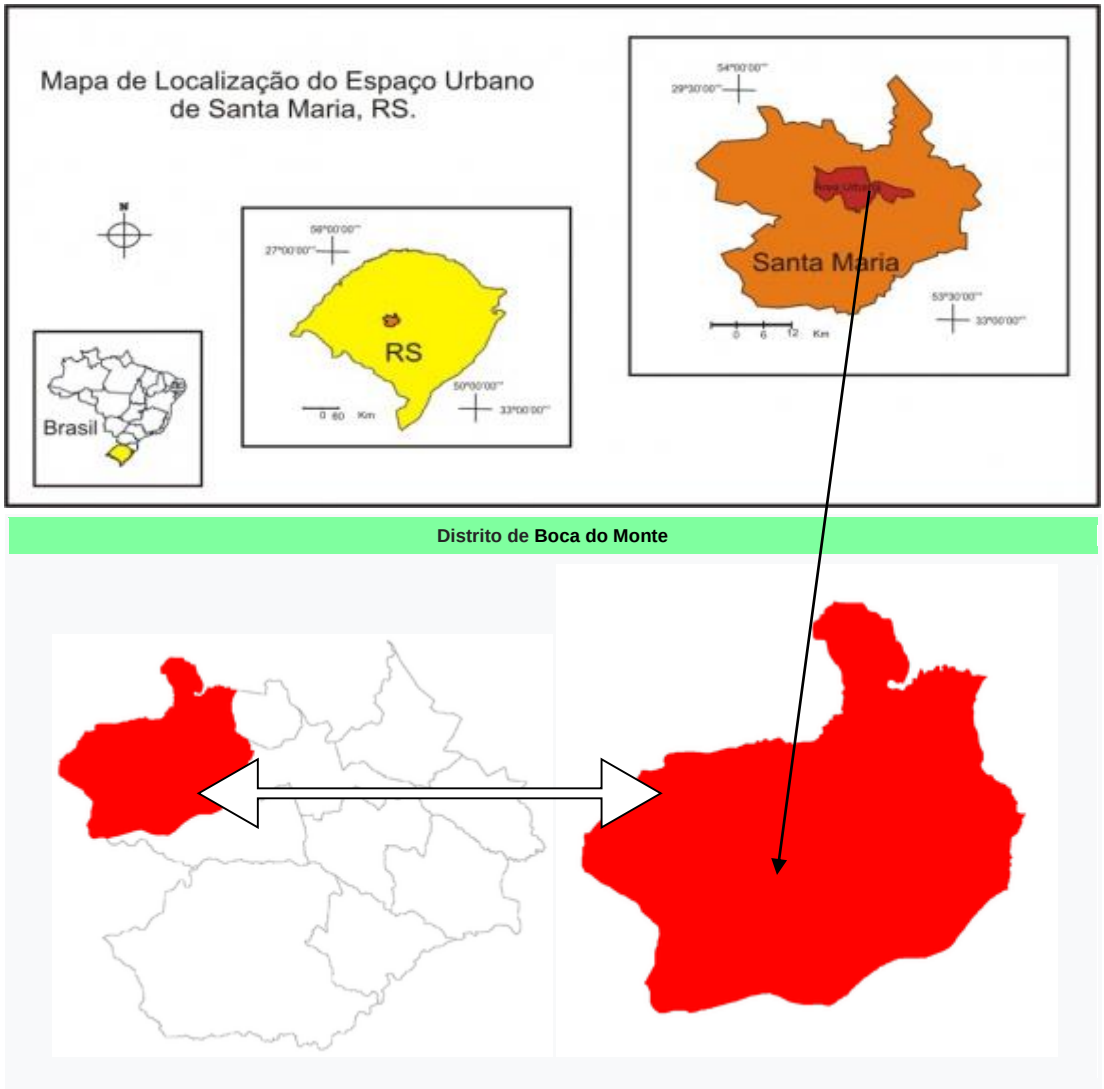
Fonte: Página da EMEI objeto de investigação desta tese no Facebook45 (2017).

[45] Disponível em: <https://www.facebook.cohttps://scontent-gru2-2.xx.fbcdn.net/v/t1.0-9/19429904_1464082666991905_2070605610744299893_n.jpg?oh=41d30f6786d88695af704941b9d9286c&oe=5A36E0DD >. Acesso em: 11 ago. 2017.

4.3.1 Da realidade vivenciada, o começo de tudo

O Distrito de Boca do Monte está localizado no Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria, 7º Distrito, em uma zona considerada rural. A cidade é composta por dez (10) distritos, explicitados na Figura 10. Podemos observar a representação gráfica do Município de Santa Maria em relação ao Estado do Rio Grande do Sul e a localização do Distrito de Boca do Monte, onde a Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte se encontra localizada.

Figura 10 – Distritos do Município de Santa Maria



Fonte: Adaptado pela Autora de mapas disponíveis no site da Secretaria de Planejamento do Município de Santa Maria (2018).

Para iniciarmos o traçado biossistêmico do contexto em que se localiza a EMEI objeto de investigação desta tese, faremos um breve relato sobre o distrito e as pessoas que nele habitam. Desta forma, utilizaremos como suporte ao relato da construção histórica, os documentos legais, os espaços públicos pertencentes ao distrito, ao município e ao estado, tais como a subprefeitura, igreja, clube, posto de saúde, Secretaria de Município da Educação, e a Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária - FEPAGRO, sendo esta a sede onde a escola se encontra atualmente, após um sinistro que destruiu a sede original da EMEI. Também, agregaremos narrativas dos moradores que fazem parte desta comunidade, reconstituindo o significado da escola na comunidade.

Por já residir há 28 anos no distrito e fazer parte ativamente da comunidade, a autora não teve dificuldades em descobrir as fontes de informação e pessoas que poderiam subsidiá-la nesta reconstituição, visto que são muito poucas as fontes documentais existentes.

Na subprefeitura, no posto de saúde, igreja e clube não encontramos nenhum material impresso que pudesse nos ajudar neste relato; então fomos em busca das pessoas que fazem parte da comunidade.

Lembramos que a TV OVO[46] fez um documentário[47] sobre o distrito em 2015, o que facilitou a confirmação da história do lugar.

Boca do Monte[48] é um distrito do Município de Santa Maria e está localizado na região oeste da cidade. Possui uma área de 307, 44 km² e uma população de 4.100 habitantes. Os principais atrativos são: Igreja Santo Antônio, primeira Estação Férrea, Vinícola Dom Roberto, ULBRA, FEPAGRO Florestas, Criadouro São Braz, Balneário Beira-Rio na Comunidade de Canabarro, Balneário Timbaúva na Comunidade de Estância Velha, Departamento Tradicionalista Noite de Ronda e Clube Recreativo Concórdia.

O escritor Vicente Pillon, no livro Lendas da Boca do Monte, descreve que a região ganhou esta denominação porque o local era habitado por índios, os quais denominavam a região *Caá-Yura,* significando “Boca do Mato”. Com a chegada dos

---

[46] Disponível em: <http://tvovo.org/>. Acesso em: jan. 2018.

[47] Disponível em: http://tvovo.org/2016/03/exibicao-de-documentario-em-boca-do-monte/. Acesso em: 20 jul. 2017.

[48] Informações retiradas do site da prefeitura Municipal de Santa Maria. Disponível em: http://www.santamaria.rs.gov.br/rural/75-distritos. Acesso em: mai. a jul. 2017.

portugueses, houve tradução equivocada do nome, originando a expressão atual, “Boca do Monte”.

Por sua localização ficar próxima do centro de Santa Maria, 15,4 km via VRS-830, uma rodovia asfaltada, isto favorece atualmente o acesso ao transporte público, permitindo à comunidade desenvolver diversificadas fontes de rendas. Uma delas é a agricultura, composta por pequenos e médios produtores, mas também se encontram olarias, artesões, doceiras, empregadas domésticas e outras pessoas trabalhadoras no comércio e em diferentes setores da economia de Santa Maria. A relação entre o distrito e a sede do município é muito estreita.

Existe também uma parcela considerável de pessoas aposentadas que se dedicam à agricultura de subsistência, produzindo seu próprio sustento, mas não utilizando como fonte de renda para comercialização.

A distância física existente no local alguns anos atrás foi encurtada com a pavimentação, permitindo o aumento dos transportes públicos. Isso também determinou o aumento da saída das pessoas para trabalharem em outras áreas que não somente a agrícola. O transporte é feito por uma empresa de Santa Maria, e os horários vêm ao encontro da necessidade da comunidade, visto que é sempre pensado nos horários de comércio e das escolas do centro da cidade e Universidades, locais mais frequentados pelo público que utiliza o transporte público.

A localidade é tranquila e a grande maioria das pessoas optou por morar no lugar pela segurança e qualidade de vida, confirmando o conceito escolhido por Loffer (2013) em sua dissertação de mestrado, afirmando ser Boca do Monte, devido às características econômicas denominado de “Novo Rural”, ou seja, representa um contexto em transição de rural para urbano e isso se deve também ao fato de cada vez mais as pessoas procurarem qualidade de vida e bem estar pessoal em regiões afastadas do centro da cidade e ao mesmo tempo de fácil acesso.

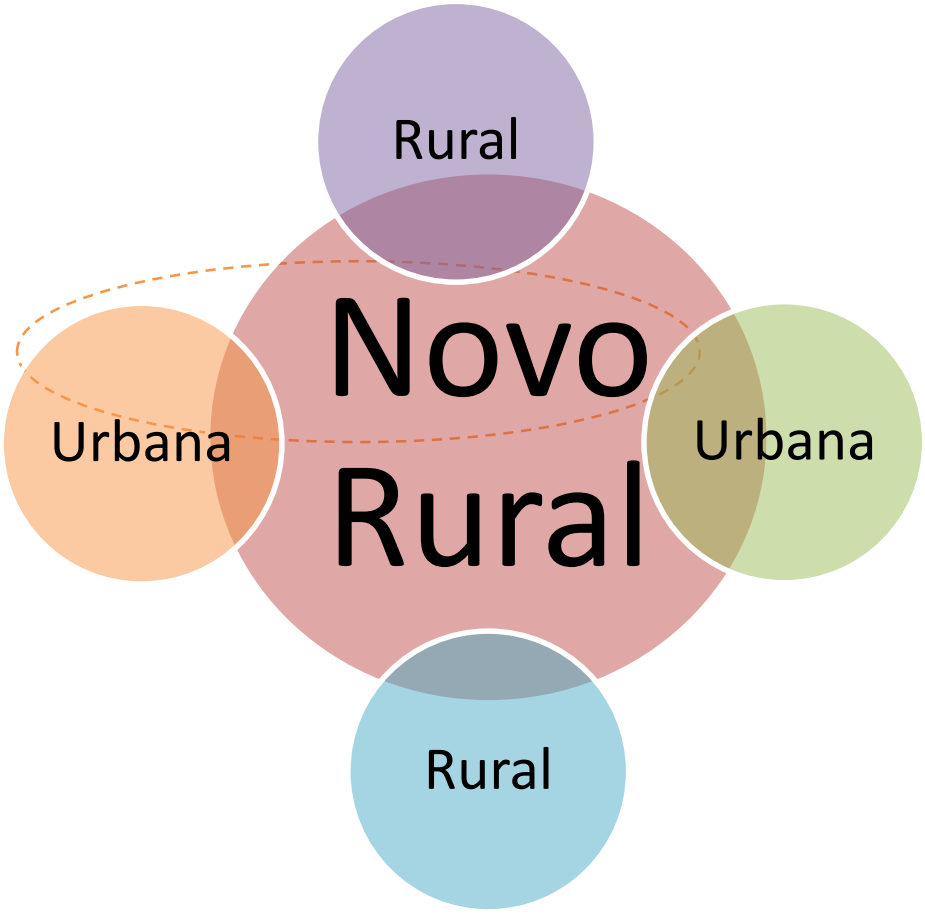
Conforme Silva (1997), o Brasil está passando por esta transformação devido à modernização da cultura agrícola e também pelo fato da sociedade estar gestando de forma diferente as relações sociais. Esta mudança caracteriza o “Novo rural brasileiro”. O autor relata que este conceito engloba três grupos de atividades, a saber, a agropecuária moderna, as atividades não agrícolas e as novas atividades agropecuárias. Podemos, assim, compreendermos o Novo Rural como um cenário no campo, modificado pela movimentação de novos protagonistas que introduziram

novas formas de pensar, agir, ser, viver e criar formas de organização e fontes de rendas. Mas, também, pela estreita ligação entre o rural e o urbano.

Com isto, podemos endossar Boca do Monte como um lugar não apenas rural ou urbano, mas como Novo Rural, pois o distrito vem incorporando, simultaneamente, características de campo e de cidade.

A Figura 11, apresentada na sequência, representa graficamente o conceito de Novo rural, construída a partir das leituras de Silva (1997).

Figura 11 – Representação gráfica do conceito de “Novo rural”.



Fonte: Elaborada pela Autora, a partir de Silva (1997).

Nesta configuração de Novo Rural, Boca do Monte pode ser vista como uma localidade atraente para novas famílias educarem seus filhos.

O sistema educacional do distrito é composto por duas escolas públicas municipais, uma escola estadual e uma universidade confessional, a ULBRA (Universidade Luterana do Brasil). As escolas municipais denominam-se: Escola

Municipal de Ensino Fundamental João Hundertmark e Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte, todas consideradas por suas respectivas secretarias de educação como escolas do campo, visto que estão localizadas na área central do município da Boca do Monte. O acesso à educação formal é garantido por estas escolas municipais e estadual, sendo que muitos moradores frequentam a universidade, tanto na ULBRA, quanto na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), distante 24 km do distrito de Boca do Monte.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte, a autora estudou até a oitava série, como relatado no prólogo, cujas memórias abrangem a participação em práticas extremamente voltadas para o campo, como aulas de bordados, pinturas e agricultura. Atualmente, a escola passou por transformações, modificando-se o cenário estudantil com as inovações educacionais.

A opção por realizarmos a pesquisa na EMEI objeto de investigação desta tese, deve-se ao fato de a autora morar no distrito, fazer parte desta comunidade na qual viveu a infância e realizou o ensino fundamental. Atualmente, a autora é professora na EMEI do Campo, objeto de estudo desta tese.

Figura 12 – Dados Gerais das escolas do campo de Santa Maria

Fonte: Slides disponibilizados pela SMED (2017).

Para clarificar o entendimento construímos o Quadro 8:.

Quadro 8 – Escolas do campo localizadas no Município de Santa Maria RS

Distrito	Nome das escolas	Etapa	Nº de alunos	Quantidade de turmas de Educ. INF.
2º Distrito de São Valentim	José Paim de Oliveira	EF	25	**01**
3º Distrito Pains	Bernardino Fernandes	EF	22	**01**
	João da Maia Braga	EF	64	**02**
	Pedro Kunz	EF	28	**01**
4º Distrito Arroio Grande	----------			
5º Distrito Arroio do Só	----------			
6º Distrito Passo do Verde	Irineo Antoline	EF	14	**01**
7º Distrito Boca do Monte	Boca do Monte*	EI	80	**04**
	João Hundertmark	EF	17	**01**
8°Distrito de Palmas	Major Tancredo Pena de Moraes	EF	55	**04**
9º Distrito Santa Flora	Santa Flora	EF	20	**01**
10º Distrito Santo Antão	Intendente Manoel Ribas	EF	14	01

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

4.3.2 Os protagonistas

Para manter o anonimato dos protagonistas, as pesquisadoras escolheram as imagens das bonecas russas para representar cada grupo de participantes.

Quadro 9 – Protagonistas e Representações

(continua)

Protagonistas	Bonecas Russas Matrioskas	Características
Participantes da SMED		Os participantes serão identificados como S1, S2, S3, S4, S5, S6 (Smed)

Quadro 9 – Protagonistas e Representações

(conclusão)

As professoras		AS professoras serão identificadas como P1, P2, P3 e P4
Famílias		As famílias F1, F2, F3, F4, F5
Crianças		As Crianças serão identificadas pelas suas características da atividade, na qual foram observadas

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

As matrioskas, segundo cultura russa, simbolizam a ideia de **maternidade**, **fertilidade**, **amor** e **amizade**. O fato de uma boneca sair de dentro de outra maior representa o ato do parto, quando a mãe dá à luz a sua filha e, consequentemente, a filha dá à luz a outra criança, e assim sucessivamente. Para os russos, presentear alguém com uma matrioska é um sinal de grande afeto e desejo de vida longa e feliz.

Bronfenbrenner privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, visando apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que habita. Sua teoria ficou mais conhecida e, utilizada por vários pesquisadores no Brasil como um modelo que diferencia as várias camadas de ambientes.

O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996 p. 18). Esse conjunto de estruturas, que no dizer do autor parece lembrar um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. Cada uma das estruturas é chamada pelo autor de: micro-, meso-, exo- e macrossistema.

4.3.3 A escolinha - foco do estudo

Conhecemos a história da EMEI do campo, foco deste estudo, há muitos anos, contada pelas pessoas que dela fizeram parte e estudaram na escola que até então era uma Escola Estadual de Ensino Fundamental. Em 23 de dezembro de 2007, a mesma, descredenciada para a oferta desses Cursos, deixou de integrar o Sistema Estadual de Ensino, conforme Parecer CEE/RS nº 626/2009.

No relatório desta Escola consta que a mesma foi transformada em escola rural pelo Decreto Estadual n° 11.644, de 26 de setembro de 1960, e ao passar dos anos foi sofrendo retificações, dentre elas estão, apostila SE n° 11.546, de 03 de maio de 1982. Quanto ao município de localização da escola, este autorizou o funcionamento de Classe de Jardim de Infância, Nível B, pela Portaria SEC n° 4.129, de 26 de fevereiro de 1985, e teve alterada a sua designação pela Portaria SE n° 75, de 1° de março de 2001.

A escola foi fechada com a seguinte justificativa de que:

> 1. O estado precário em que se encontrava o antigo prédio da Escola colocava em risco a segurança dos alunos. Construído em madeira, a recuperação envolveria toda a estrutura física, do piso ao telhado, bem como a instalação elétrica, acarretando alto custo e tempo, o que viria a interferir no andamento do ano letivo para os alunos; 2. Escolas próximas bem estruturadas e equipadas poderiam absorver os alunos com melhor qualidade de ensino; 3. O interesse da Prefeitura em reformar o prédio para instalar, naquele local, uma creche e uma pré-escola para atender a uma necessidade da comunidade.

Com este entendimento e com a perspectiva de melhora do espaço físico pelo município de Santa Maria para acolher de maneira a satisfazer a qualidade de ensino para idade de 2 a 5 anos, a comunidade em reunião com a Diretora da Escola, com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, acordaram que o Estado faria cessão de uso do prédio da Escola para a Prefeitura de Santa Maria, visto que a prefeitura não tinha condições financeiras na época para adquirir um terreno e construir uma escola nova.

O Decreto de Criação foi encontrado nos arquivos impressos da escola e consta que a Ata n° 06/08, 27 de fevereiro de 2008, onde a 8° coordenadoria Regional de Educação, repassa o prédio da escola anterior para o município de Santa Maria.

Ao conversarmos com a comunidade, confirmamos alguns dados desta criação.

Narrativa F1: Lembro-me que a criação da EMEI Boca do Monte surgiu pela necessidade da comunidade e em final de 2007 foi feito um abaixo assinado para agilizar a iniciação desta conquista. Antes de iniciar o ano letivo a comunidade se reuniu para fazer alguns reparos no prédio da escola (cada um ajudou com mão de obra e materiais para construção. Pintamos, trocamos algumas tábuas e fizemos reparos no telhado). O ano iniciou dia 1 abril de 2008.

A comunidade se organizou e fez os reparos que ficou acordado no documento Parecer nº 626/2009, que era de responsabilidade do município. Iniciaram-se as atividades escolares da única escola do campo, somente de Educação Infantil, do Município de Santa Maria em 2008.

Imagem 10 – Memória em imagem: a velha escolinha destruída por sinistro natural em 2016

Fonte: Acervo da Autora (2016).

Esta imagem representa o local da EMEI, objeto de investigação desta tese, antes do sinistro que causou o desabamento de seu telhado.

Com o intuito de entendermos como foi construída a proposta político pedagógica da EMEI campo Boca do Monte, fomos a procura do Projeto Político Pedagógico, o qual só encontramos no formato impresso.

Ao tomar conhecimento do PPP, não encontramos dados que viessem ao encontro da proposta campo. Desta forma, visto que toda a gestão que fez parte desta

construção não se faz mais presente no corpo da escola atualmente, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município (SMED) e também com os profissionais docentes que foram pioneiros na construção e elaboração do PPP e neste novo contexto educacional de escola campo.

O tempo foi passando e a escola foi ganhando novos alunos. Os profissionais que fizeram parte da sua iniciação, por motivos pessoais e de gestão optaram em atuar em outras escolas do município. Esta instabilidade de docentes foi tornando a escola cada vez mais esquecida.

A Escolinha, termo carinhosamente criado pela comunidade por atender somente a Educação Infantil, foi aos poucos sendo diluída por uma desestabilidade de profissionais, junto com a troca da gestão.

Conversando com os moradores, ativamos nossas memórias e relembramos fatos que esta colaboradora relatou:

Narrativa de uma Moradora que ajuda e faz parte da comunidade escolar:

Narrativa F3: Quando conheci Boca do Monte, vinha aos fins de semana na casa de uma amiga em frente a FEPAGRO. Questionava sobre a escolinha que tinha junto, quem eram os responsáveis e fiquei sabendo que era da prefeitura de Santa Maria. Chamou-me atenção que parecia que não havia crianças, era sem vida, sem correria, sem gritos de satisfação e alegria. Aos poucos comecei a fazer doações de materiais escolares, trazer brinquedos para o Natal, era uma parceria com uma escola particular de Santa Maria que pratica solidariedade através dos seus alunos. Passava todos os dias durante oito anos, mas sempre igual.

A EMEI objeto de investigação desta tese, então ficou conhecida pelos moradores da comunidade pelo nome de Escolinha. Quando inicie a trabalhar na EMEI objeto de investigação desta tese, início de 2016, perguntei aos pais qual o significado “de escolinha”?

Suas falas vieram ao encontro, na sua totalidade, das seguintes narrativas:

Narrativa F1: Acho que faltava interesse em explorar a inteligência e a criatividade das crianças. Pelo que ouvia das outras mães também é que a escolinha era muito fraca em relação a atividades pedagógicas; o que posso dizer é que o trabalho que vem sendo feito agora é maravilhoso. Pois até atividades físicas as crianças fazem agora. A inserção da leitura, de levar livros para casa e depois recontar a história para os coleguinhas. Esta prática além de explorar a criatividade, mexe com o lúdico, com a imaginação e aprimora o vocabulário das crianças.

Narrativa F2: Ao meu olhar, enquanto escola, não havia interesse por parte da mesma com limites e aprendizado, e muito menos dos pais. Sei de mães que tiraram seus filhos de lá e foram para outra escola. Eu mesma não colocaria os meus lá. Só coloquei este ano de 2016 porque sei do trabalho e confio, e por ter sido uma nova proposta. Porém muitos pais eu ouço ainda, se referem à creche, nada contra o termo, mas eles não têm a compreensão *do* sentido da E I. Antes eu via também como muitos dos pais que era um espaço só para cuidar, mas logicamente aconteceram mudanças, que foram pensadas em um bem comum, mas penso ainda que tem que envolver mais os pais, criar uma comissão de pais porque no início da criação da EMEI existiu, e os pais eram muito presentes, isso funciona.

A escolinha, na metade de 2015, foi acolhida por uma nova gestão, que vem buscando sanar os anseios da comunidade e tornar a terminologia ESCOLHINHA, não como algo pejorativo, como vimos nos excertos das narrativas supracitadas, e sim algo que contribua e qualifique o desenvolvimento infantil.

Narrativa F2: Para a minha surpresa trocou a direção, entrou professora nova e houve uma extraordinária mudança, comunidade chamada para participar de eventos, confeccionar brinquedos para a pracinha com pneus, horta com chás, temperos para aprender a plantar e a valorizar a terra.

Ao estarmos imersas como docentes nesta proposta, e por estarmos nos bancos acadêmicos, percebemos que, como pesquisadoras, podemos contribuir para qualificar e aprimorar a Educação Infantil do Campo, do distrito de Boca do Monte, bem como refletir e compartilhar saberes com as escolas campo do município de Santa Maria – RS.

Em outubro de 2016, com as fortes chuvas daquela primavera, o telhado da escola acabou caindo, e aquele espaço que já não possuía estrutura adequada para acolher a demanda de alunos, foi desativado. A escola foi transferida de forma provisória para um espaço localizado dentro da Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária - FEPAGRO.

Imagem 11 – Memória em imagem: cenário da pesquisa em meio à natureza

Fonte: Acervo da Autora (2017).

Esta foto representa o cenário atual da pesquisa, visto que a escola permanece no ano de 2017 de forma provisória neste espaço. Ainda não temos previsão da mudança de espaço.

O que moveu a autora a escolher a docência como profissão e permanecer nela, traduz-se na relação afetiva entre a professora e seus estudantes, desenvolvida no percurso de formação e na trajetória docente. Assim, percebemos que a docência vai se constituindo nas vivências pessoais e profissionais significativas.

A sua experiência como docente foi sendo construída sempre em escolas urbanas e particulares do Município de Santa Maria, na Educação Básica e no Ensino Superior. Ao iniciar na EMEI como professora recém concursada, ainda não tinha

refletido sobre todos esses aspectos levantados até aqui e, provavelmente, muitas coisas estavam adormecidas no seu inconsciente.

A escola descrita na narrativa F3, em 2008, continuava a mesma antes do sinistro de 2016. Uma escola escura, com péssimas instalações elétricas, salas pouco arejadas e pouca iluminação, sem biblioteca, sendo aqueles reparos citados os últimos recebidos pela escola. Uma escola esquecida pelo poder público, pela comunidade, pois cada vez mais as crianças estavam sendo matriculadas em escolas do centro da cidade, pois as famílias não acreditavam mais na sua proposta.

A partir daqui escreveremos a nova fase da EMEI Boca do Monte, em busca da sua identidade em uma sede temporária.

5 A ESCUTA ANALÍTICA: EXPECTATIVAS, REPRESENTAÇÕES E CONSTRUÇÕES

Construído a partir das interlocuções realizadas entre as narrativas produzidas pelos grupos que fizeram parte da pesquisa - origem desta Tese -, e seu referencial teórico-metodológico, este texto tem como sua principal orientação o paradigma de Urie Bronfenbrenner.

Cabe destacar que este texto conserva um caráter de encerramento e finalização desta Tese, mas não pode ser entendido como esgotamento ou finalização da temática – esta permanece em movimento de desafios, de necessidade de avanços e ampliação das discussões e práticas.

5.1 A ESCUTA ANALÍTICA E O CORPUS TEMÁTICO

A escuta analítica: expectativas, representações e construções se constitui pela necessidade de reunir as análises à indispensável escuta das vozes que habitam as diferentes formas de narrativas dos protagonistas que povoam a tese, para delas extrair o que dê condições de possibilidades para traçar expectativas, representações e construções.

Seja ao tomar contato com tais narrativas e iniciar o processo de depuração, ou ao elaborar sínteses que auxiliassem na construção deste texto, foi necessário, a partir de uma análise rigorosa, evidenciar a produção de sentido daquelas narrativas significativas ao corpus temático e à efetivação da tese defendida neste trabalho.

> A Ecologia do Desenvolvimento Humano como desencadeadora de movimentos possibilitadores à construção de Ambiências Bioecológicas na Educação Infantil do Campo – tese demonstrada na operação de movimentos teórico-práticos.

Assim, para garantir a coerência e consistência da elaboração, houve um movimento único, porém de múltiplas vias e direções, partindo das concepções, conceitos e relações que constituem o *corpus* teórico da Tese, dando suporte argumentativo e analítico, interconectando o referencial e concretude da composição

da tese no trabalho com as narrativas selecionadas. Tais bases teórico-conceituais produziram as dinâmicas necessárias aos instrumentos conceituais que compõem a referida tese, sem cercamento, grades ou cadeados, mas tendo aberturas ao aprimoramento ou ressignificação.

Sem perder de vista o objetivo geral da pesquisa - buscar compreender as implicações da Ecologia do Desenvolvimento Humano (Urie Bronfenbrenner) para uma abordagem bioecológica da ambiência escolar rural e consequente construção colaborativa de uma nova proposta pedagógica para a educação escolar do campo na educação infantil – seu contexto, atores e protagonistas, o estudo foi desenvolvido com o aporte teórico-metodológico do Modelo Bioecológico para pesquisas com crianças em contexto escolar, com inserção ecológica em ambiência campesina, estabelecendo olhares e escutas sensíveis aos protagonistas e a expressão de suas narrativas.

Dele resultou uma dinâmica - imbuída de posicionamentos e leituras de mundo - de problematização e inquietações que se desdobraram nas questões que ora retomamos, como significativas e setas indicadoras da escuta às análises. Sendo:

Nesta perspectiva de escuta analítica, de análise que não se separa da escuta, cabe destacar que Urie Bronfenbrenner, criador da teoria do desenvolvimento humano, observou que as crianças mudavam o modo de ser e sentir o mundo de acordo com o contexto na qual estavam inseridas, neste prisma, focou seus estudos nos elementos que mais afetavam o desenvolvimento infantil. Os sistemas de Bronfenbrenner não são sistemas físicos, eles são sistemas sociais que acontecem na relação da criança com o contexto no qual está inserida.

Assim, as análises realizadas preservaram o olhar sensível ao processo da criança, dentro de um microssistema onde ela se encontra em desenvolvimento e os elementos que esse microssistema oferece a criança para que ela se desenvolva efetivamente.

5.2 EXPECTATIVAS, REPRESENTAÇÕES E CONSTRUÇÕES

Expectativas, representações e construções estão presentes no decorrer da escuta analítica, sendo que as representações estão mais para os alunos, assim como as expectativas estão mais para os profissionais e as construções, estão tanto para os alunos como para os professores.

Não são posições deterministas e nem sempre estarão em destaque, mas percorrem todo o texto, dando liberdade interpretativa ao leitor para a devida tradução.

Iniciamos a análise pelo desenho que as crianças fizeram do que mais gostavam na escola, para definir o microssistema, caracterizado, por Bronfenbrenner e Morris (1999), como o efeito de influências proximais – ambientais e do organismo – que advêm do interior do indivíduo, das suas características físicas e da distinção de objetos do ambiente imediato, que caracterizam a relação face a face.

Com relação às representações e construções, podemos destacar que, na totalidade das crianças, os desenhos representaram as ambiências construídas por eles. Aquelas das quais eles participaram ativamente da construção. Isto, para o autor, pode ser denominado como *cognição em contexto* porque os desenhos criaram processos proximais de desenvolvimento, pois por meio do desejo das crianças as ambiências foram sendo construídas e se consolidaram como uma prospecção que as mesmas criaram.

Estas formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente que operam ao longo do tempo são entendidas como os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano e são denominados de zonas de desenvolvimento proximal, a exemplo da teoria preconizada por Lev S. Vigotsky 1989.

Possibilitar à criança interagir, a partir da sua vontade de descoberta, é possibilitar também a reflexão sobre seu processo de desenvolvimento e instigar a sua capacidade de criação. A seguir fica evidente esta afirmação:

> Para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender. Desse modo, ele aprende a ensinar e, junto com as crianças, busca a melhor maneira de proceder (RINALDI, 2014, p. 185).

Imagem 12 – Desenhos feitos pelas crianças sobre as ambiências bioecológicas que mais gostam na escola

Fonte: Acervo da Autora (2019).

Imagem 13 – Desenhos feitos pelas crianças sobre as ambiências bioecológicas que mais gostam na de escola

Fonte: Acervo da Autora (2019).

Podemos verificar que esta atividade está representando o envolvimento cognitivo-afetivo das crianças. Ainda, consideramos que as relações que são estabelecidas nestes contextos têm uma poderosa influência na forma de ver o mundo e de cada indivíduo se colocar no próprio mundo. Para, além disso, estão as relações com os símbolos e objetos, pois é com eles e a partir deles que se impulsiona o aprender a sua utilização, bem como a construção de significados.

Outro exemplo, de cognição em contexto, é o que está representado e descrito na Imagem 14

Imagem 14 – Memória em imagem: - Construção Da Cabana das Tartaruga

Fonte: Acervo da Autora com as respectivas autorizações das crianças para o uso das imagens (2019).

Esta imagem foi registrada através do projeto da professora do Pré A, em que ela está trabalhando com o projeto tartarugas. Após várias intervenções e atividades de pesquisa com as crianças, elas descobriram que a tartaruga é um animal que vive

no mato, no campo, na selva e em habitats com condições semelhantes. Daí instigadas por estes habitats, foram para o pátio construir uma cabana, dando espaço para a imaginação e a ludicidade, o que durou alguns dias de construção e brincadeiras.

Notamos na imagem que as crianças estão empolgadas e envolvidas com a referida construção. O aluno de moletom vermelho observa atentamente ao outro de blusa azul, e este percebe que está sendo observado e brinca para chamar a atenção, dentro da cabana que estão construindo. Esta dinâmica é considerada uma atividade molar, corroborando com o preconizado por Bronfenbrenner e Morris (1999), pois foi realizada em vários momentos durante o mês e teve um significado para as crianças, pois ao serem protagonistas do projeto, produziram seus símbolos e referências sobre a tartaruga.

Para o autor supracitado, a unidade básica de análise é considerada uma díade, ou seja, um sistema de duas pessoas. As relações de observação ou de participação direta são estabelecidas sempre que uma criança prestar atenção ao comportamento de outra, ou participar com outra criança em alguma atividade conjunta.

Ainda, com foco nesta análise – da imagem 14 - Construção da Cabana das Tartarugas, percebemos que a relação estabelecida, primeiramente, pelas crianças, forma uma díada observacional, pois a criança de moletom vermelho observa atentamente o colega de blusa azul que, ao perceber que está sendo observado, imita a tartaruga.

Observarmos na prática o que Bronfenbrenner tão claramente expressa na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano realmente representa um paradigma, ao nosso ver, pedagógico também, pois nos mostra o mundo infantil em movimento, dinamizado pela cognição em contexto, processo imbricado de afetividade, pelo outro e pelo mundo. As ambiências bioecológicas são excepcionalmente positivas para as crianças e para as professoras, permitindo que vivenciemos diversas realidades. As ambiências bioecológicas configuram um microssistema desenvolvente, constituído de relações interpessoais sadias, de atividades prazerosas e marcantes e, ainda, possibilitam a vivência de papeis, em jogos protagonizados pelas crianças em seus ambientes favoritos.

A seguir, na imagem 15, podemos observar a protagonização das crianças na ambiência temática do Mercadinho. Também o “novo rural”, misturando mercadorias da cidade, como o *Ruffles* e do campo, a exemplo dos ovos coloniais.

Imagem 15 – Memória em imagem: - Ambiência Mercadinho

Fonte: Acervo da Autora com as respectivas autorizações das crianças para o uso das imagens (2018).

Ainda, com relação à representação e construção, destacamos que na Imagem 14 - Ambiência Temática “Mercadinho” - fica identificada a representação de uma díada de atividade conjunta, pois ela acontece sempre que uma ou mais crianças estiverem participando de alguma atividade ao mesmo tempo, e não estejam exercendo o mesmo papel. Neste caso, a criança 1 está no caixa do mercado, a criança 2 colocando as compras no balcão para fazer o pagamento e a criança 3 comprando ovos. Existe uma relação de afetividade e reciprocidade entre elas, protagonizando papeis diferentes e necessários para a construção e vivência da atividade.

Nesta ambiência temática, as crianças têm como preferência estar no caixa por ter o computador e as notas de dinheiro. Aqui existe uma relação de equilíbrio de poder diferenciado, pois elas se revezam na atividade de caixa. Isto reflete o que expõe Bronfenbrenner,1996:

> Para uma criança jovem, a participação em uma interação em díade oferece oportunidade para aprender tanto a conceitualizar quanto conviver com as relações de poder diferenciadas. Tal aprendizagem contribui simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo social, uma vez que as relações de poder se caracterizam, tanto por fenômenos físicos quanto

> sociais, encontrados pela pessoa em crescimento em uma variedade de ambientes ecológicos ao longo da vida (p. 33).

Podemos entender então que segundo Borba (2009, p. 70-71)

> Ao brincar a criança não apenas expressa e comunica suas experiências mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre a si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são construídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

Para Bronfenbrenner e Morris (1999), o mesossistema acontece com a inter-relação entre dois ou mais ambientes nos quais a criança em desenvolvimento se relaciona. Os conceitos para a análise das forças existentes no mesossistema são os mesmos utilizados na análise do ambiente do microssistema, ou seja, atividades molares, estruturas interpessoais e papeis. As chamadas forças do mesossistema são originadas nas inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a criança em desenvolvimento participa ativamente. Com este olhar a análise será focada nos quatro tipos de inter-relações existentes no mesossistema.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), é nas interações e inter-relações com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.

Entendemos que ao mesmo tempo em que participam das relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem a sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência bioecológica com o meio.

Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Nas imagens a seguir percebemos que as famílias estão na escola fazendo interações família/escola/crianças, de modo que os familiares sejam agentes de aprendizagem, realizando atividades pedagógicas e intervenções na escola. Esta oportunidade de interação entre microssistema representa o mesossistema produzido nestas atividades conjuntas.

Projeto professora Daiane Lanes

Famílias na escola: AGIR, SENTIR E PENSAR: construindo saberes a partir da interação com a família

Imagem 16 – Memória em imagem: - Família da Maria Clara na Escola

Fonte: Acervo da Autora com as respectivas autorizações das crianças para o uso das imagens (2019).

A turma do Maternal II é composta em sua maioria por crianças que foram alunas da escola no ano interior (Maternal I), todas as crianças também são ou filhos únicos ou os filhos mais novos, sendo assim, as crianças eram caracterizadas os “bebês” de seus contextos, em consonância a isso, até o ano anterior, estes eram as crianças menores da escola e neste ano com a abertura de Berçário II a escola é tomada por bebês e todos seus cuidados que as crianças bem pequenas demandam.

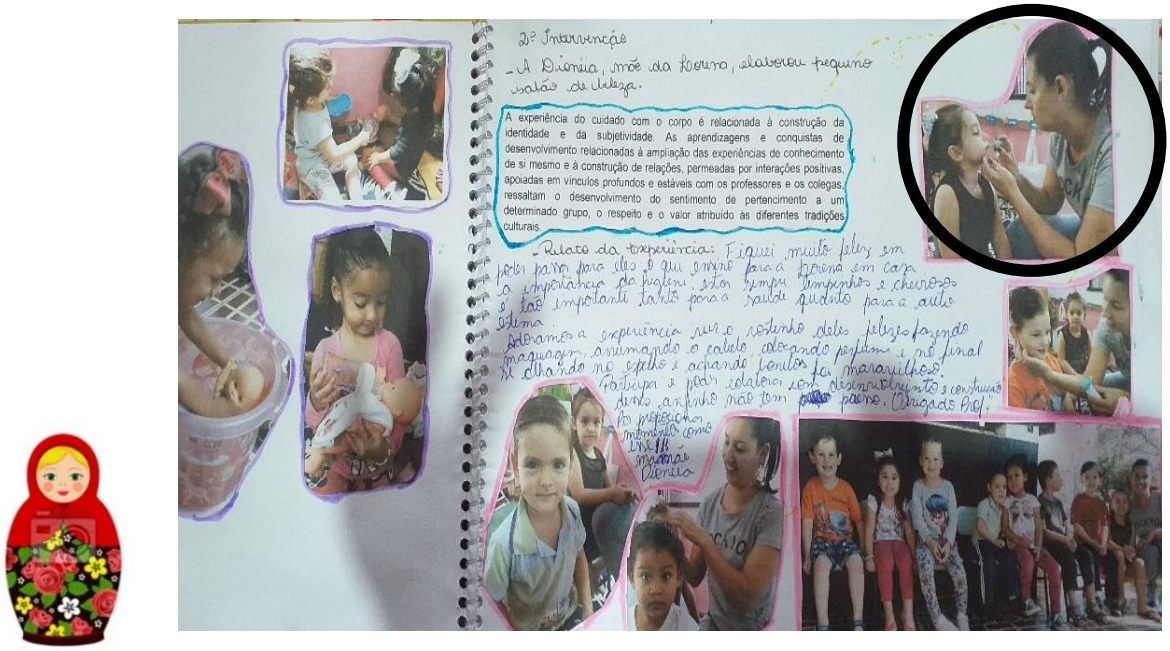
Em conformidade, a aluna Maria Clara está à espera de sua irmã mais nova a Laura, neste sentido, com o objetivo de articular os saberes e as demandas

apresentadas pela turma, a professora convidou a Luiza (Mãe) para realizar uma roda de conversa sobre gestação, antes da conversa de fato ocorrer a professora buscou conhecer os conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre os bebês, de onde vinham como se alimentavam e quais eram os cuidados necessários.

Após a roda de conversa foi solicitado que cada criança trouxesse fotos suas de bebês recém-nascidos e uma narrativa da família sobre a como foi a gestação e o parto.

Nesta atividade, buscou-se inter-relacionar os conhecimentos prévios das crianças, os conhecimentos científicos sobre gestação parto, as histórias de vida de cada criança com o novo contexto vivido pela aluna Maria Clara, todos esses conceitos foram embasados no cuidado com si e com os outros.

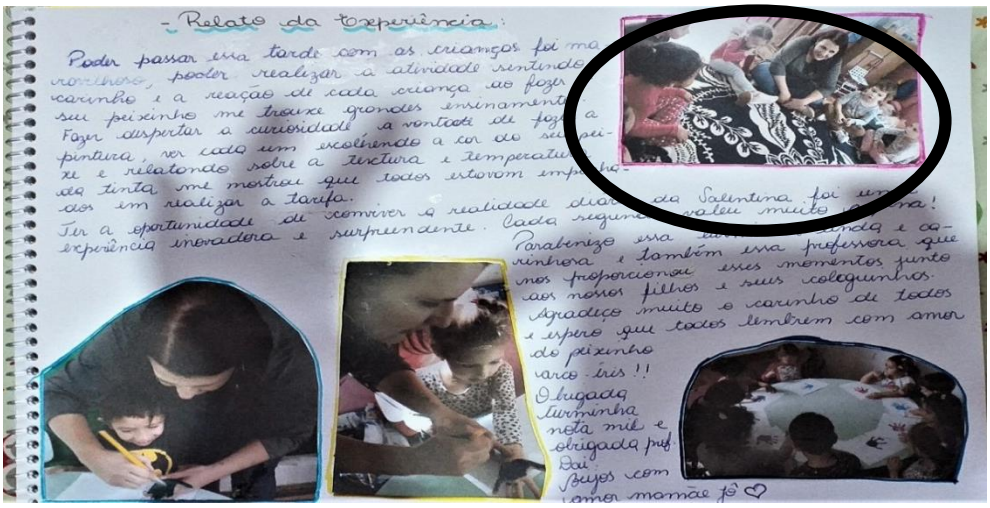
Imagem 17 – Memória em imagem: Família da Lorena na Escola



Fonte: Acervo da Autora com as respectivas autorizações das crianças para o uso das imagens (2019).

Em articulação com o conceito de cuidado abordado anteriormente, a interação da Mãe Dionéia vem ratificar o cuidado consigo, com seu corpo, auto estima e autoconhecimento. A atividade de salão de beleza, buscou mostrar as diferenças e as potencialidades de cada um, os cuidados necessários com o corpo.

Imagem 18 – Memória em imagem: - Família da Valentina na escola



Fonte: Acervo da Autora com as respectivas autorizações das crianças para o uso das imagens (2019).

Como cada criança é única e como cada uma elabora sua história, as relações que se estabelece com a escola é distinta, a aluna Valentina conta e reconta as histórias e momentos de ‘rodinhas’ realizados pela turma, e neste sentido, a Mãe optou por realizar uma hora do conto sobre o que a Valentina mais narra sobre a escola. A participação da família na escola produz a interconexão entre dois microssistemas, a qual se denomina mesossistema. Para Bronfenbrenner e Morris (1999) a participação ativa em dois ambientes diferentes é denominada de participação multiambiental.

As crianças das fotos viveram uma transição ecológica ao estarem envolvidas pela primeira vez no ambiente escolar. O envolvimento do ambiente escolar com o ambiente familiar faz com que a criança desenvolva os laços primários. Os colegas que estão escutando atentamente a atividade que está sendo protagonizada pela mãe e seu filho, não são os sujeitos principais da atividade molar, constituindo nela laços secundários (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1999).

Nesta atividade, de participação multiambiental existe também um tipo de ligação intermediária formada pela diretora, que não participa diretamente nem da aula da professora, nem do ambiente doméstico dos alunos, mas que exerce influência em ambos ambientes de diferentes formas. E considerando que os profissionais envolvidos não interagem face a face, a relação que se estabelece é considerada de segunda ordem.

A professora da turma organizou o projeto e convidou as famílias para participarem através do telefone, via mensagem *de whatsapp.* Para Bronfenbrenner e Morris (1999) este tipo de comunicação é considerada interambiental bilaterais.

Paulo Freire (2010), confirma que os projetos desenvolvidos pelas crianças não podem ser desconectados da vida. O professor precisa conhecer a realidade dos estudantes para conseguir dialogar com as necessidades e os desejos deles, respeitando e valorizando os saberes culturais das crianças dentro do seu contexto familiar. Escutar as crianças ocupa centralidade nessa proposta pedagógica que está coletivamente sendo construída.

Neste mesmo sentido, trazemos para o diálogo Rinaldi (2009), pois esta autora sinaliza que a escuta de interpretação de significados que a professora da turma proporciona entre família e escola, revela diferentes saberes que se estabelecem por relação de reciprocidade e pelos quais se tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar juntos em prol do saber.

Toda esta análise de contexto do olhar sensível que a professora fez, do que cada família poderia contribuir dentro do seu projeto, ou seja, o conhecimento da cultura do aluno e de sua família é caracterizado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como conhecimento interambiental.

Até agora fizemos a análise das forças que existem nos microssistemas que a criança em desenvolvimento participa ativamente. Também demonstramos quando o encontro entre dois ou mais microssistemas produzem um mesossistema. Porém, além dessas forças, a bioecológia do desenvolvimento contém operações que acontecem a partir do exossistema, ou seja, um ou mais ambientes que não envolvem a criança em desenvolvimento como participante ativo, mas ocorrem situações que de alguma formam afetam ou são afetadas pela criança.

Um exemplo disso é o ambiente de trabalho de um dos componentes da família. O exossistema em relação à criança em desenvolvimento é o ambiente de trabalho da mãe, por exemplo. Quando ela deixa de fazer algo para a criança em função da falta de tempo por estar trabalhando. Desta forma o ambiente de trabalho afeta a relação da mãe com o filho. A professora da turma está com dificuldade de marcar com algumas famílias a interação da atividade na escola devido aos horários de trabalhos, portanto existe uma dificuldade causada por questões ocorridas no exossistema.

E por fim, o macrossistema envolve os demais, em um conjunto de sistemas aninhados que têm como característica um sistema aberto e dinâmico em que todas as operações acontecem de forma bidirecional de dentro do microssistema para fora e do macrossistema para dentro, dinamizado pelos fatores do Cronossistema, ou seja, os efeitos transversais do tempo vital (ciclos de vida) e do tempo social (histórias familiares, da comunidade e da própria escola) sobre todo o sistema bioecológico.

Aqui daremos enfoque à cultura e à subcultura que envolvem o macrossistema, bem como as leis que regem a proposta que está sendo construída pela escola.

Fizemos um entrelaçamento dos sujeitos da pesquisa, os representantes das SMED e os professores que fazem parte do contexto escolar, e que estão construindo a proposta pedagógica da escola do campo, contexto da investigação.

Com relação às expectativas, podemos relacionar à questão que trata da "escola do campo ideal para a Educação Infantil". Ao colocá-la para os representantes da SMED, as respostas, em sua totalidade, demarcaram que:

> *A escola do campo ideal para a educação infantil deve oferecer ricas oportunidades em transformar o cotidiano em experiências de aprendizagens. Precisa cuidar do ambiente, promovendo uma identidade peculiar que contemple elementos conhecidos da vida das crianças no campo e amplie esse universo cultural, valorizando, respeitando e conectando esses saberes com os saberes universais. Deve desenvolver um currículo que contemple o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, o repertório cultural local e conhecimento universal através de vivencias e experiências em contato com esse meio rico em oportunidades de aprendizagem* (S1).

A voz em destaque é representativa em relação às demais, pois percebemos que a Secretaria de Educação tem em sua totalidade o entendimento da importância da cultura local para a o desenvolvimento infantil, bem como salienta a importância e expectativa de que o currículo esteja alinhado à proposta pedagógica da educação infantil campo, de forma que entrelace teoria e prática.

Ao fazer o questionamento sobre as considerações a serem acrescentadas no Projeto Político Pedagógico da escola, o qual vem sendo construído desde 2016 até agora, visando uma Proposta Bioecológica para a Educação Infantil do campo, percebemos alguns contrapontos em relação aos sujeitos que responderam. Dos seis questionários enviados, um não respondeu e dois disseram não conhecer a referida proposta, conforme descrito a seguir:

Não posso indicar considerações a serem acrescentadas por não ter presente a proposta pedagógica referenciada (S1).

Considerando o escasso aporte teórico quanto à aplicabilidade de uma proposta educativa embasada na teoria bioecológica, principalmente voltada para a educação infantil, acredito que o PPP supracitado se constitui numa inovação a ser disseminada aos demais espaços educativos da RME de Santa Maria (S3).

Percebemos que a metade dos sujeitos ainda desconhece a proposta, mas como visualizado na fala do sujeito 3, existe um entendimento da importância desta proposta quando afirma constituir-se em uma inovação a ser disseminada aos demais espaços educativos da RME de Santa Maria.

Nesta direção, a escola vem sendo convidada a participar de formações e relatos de experiências, para qualificar e ampliar o entendimento desta Proposta de Educação Infantil, voltada para o espaço do campo, pois sabemos que existem poucas pesquisas e materiais que abordam e dão suporte à educação infantil no/do campo e a Teoria Bioecológica nos permite criar uma nova pedagogia, respeitando a cultura e realidade em que a escola se encontra inserida, ao mesmo tempo em que promove novas apropriações a partir das zonas proximais que vão surgindo.

Imagem 19 – Memória em imagem: Fotografia relato de experiência da EMEI na formação geral da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

Fonte: Acervo da Autora com as respectivas autorizações para o uso das imagens (2019).

Destacamos que entender que existe uma especificidade na educação infantil do campo, é entender uma cultura e uma subcultura que o autor destaca com o processo de desenvolvimento do macrossistema.

A terceira pergunta foi sobre como a Gestão Pública percebe a diferenciação entre uma escola rural e urbana e, caso a resposta fosse afirmativa, solicitamos que explicitasse essa diferenciação sob o próprio ponto de vista. Para esta questão, as respostas foram unânimes e a voz em destaque foi a que melhor representou todas as outras.

> *A Gestão pública Municipal, sim. Pois, é entendimento dessa gestão que as populações do campo têm características e necessidades próprias que devem ser consideradas. Nessa direção, o Município de Santa Maria investe em políticas públicas específicas para essa modalidade de ensino, como: Resolução CMSM Nº35/2016 que define Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de SM; PROMSAC - Programa Municipal Mosaico de Saberes do Campo, que visa à formação contínua para além dos horizontes da escola, fomentando a socialização dos saberes e fazeres vividos pelos professores, alunos, pais, profissionais e parcerias ligadas ao contexto rural, os quais contribuirão para a qualificação das práticas docentes e discentes no que concerne ao processo de ensino e de aprendizagem. Tal política constitui-se de dois grandes eixos: FORMAÇÃO CONTINUADA específica, para docentes que atuam nas escolas do campo e o TURISMO RURAL PEDAGÓGICO * "Veredas do Campo"- iniciativa voltada a todos os alunos da Rede Municipal de Ensino (Zona urbana e rural); PROMLA - Programa Municipal de Letramento e*

> *Alfabetização destinado à formação de professores de Pré ao 5º ano, com turmas específicas para professores que atuam no campo, com vistas a contemplar as especificidades dessa modalidade; a implantação gradativa do turno integral nas escolas do Campo, entre outras iniciativas* (S3) (Destaques originais).

Percebemos que a SMED tem muito claro o que idealiza, tomando este ideal como expectativa viva para as escolas do campo, em especial a educação infantil e vem trilhando um caminho de buscas, conquistas e parcerias para qualificar e ampliar o entendimento pedagógico sobre esta modalidade, através de formações relacionadas ao campo. E isso pode ser ratificado quando se questionou sobre quais as necessidades e expectativas de formação você acredita serem necessárias para atuar na escola do campo.

Os excertos, a seguir, esclarecem as necessidades de formação que precisam ser abordadas, trazendo a sustentabilidade como seu principal foco no processo.

> *A formação precisa incluir informações sobre o meio onde se insere a escola, seus recursos culturais, sociais, políticos e econômicos e precisa com urgência contemplar a perspectiva da sustentabilidade para que não seja o homem do campo a destruir seu próprio habitat por meio de práticas produtivas insustentáveis* (S6).

> *A formação inicial docente é de suma importância nesse processo, contudo, a formação continuada constitui-se num espaço de reflexão sobre a prática, um caminho para a materialização de uma educação que incorpore em seu cotidiano a cultura, as memórias, os saberes e o reconhecimento do campo como lugar de vida, de produção, de sucessão e de desenvolvimento* (S3).

Frente a esta reflexão destacamos a BNCC (BRASIL, 2017), ao estabelecer a necessidade de desenvolver com a criança e o jovem, a consciência de que eles podem protagonizar, como agentes transformadores, uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.

Em suma, identificamos através dos questionamentos feitos, um ciclo motivacional da SMED que transita pelo processo formativo e culmina na construção compartilhada de saberes referentes à educação infantil no campo. Saberes estes que vêm sendo descobertos através das práticas inovadoras que as escolas vêm desenvolvendo.

Consideramos importante destacar a fala de quatros professores que fazem parte do contexto escolar pesquisado – EMEI Boca do Monte, foco desta Tese.

O primeiro questionamento referiu-se ao porquê da escolha em trabalhar em uma escola do campo. Neste quesito, a totalidade dos relatos evidencia a questão

afetiva de que os professores carregam aspectos de suas próprias infâncias, bem como, a responsabilidade assumida em contribuir para mudar o contexto atual – melhorá-lo. Ainda, a maioria é oriunda do campo, o que aproxima o seu fazer na educação infantil do campo, trazendo a responsabilidade e entendimento de uma prática diferenciada.

A escolha se deu em virtude do contexto do campo, contexto este que conheci como aluna de escolas do campo. Um ambiente arborizado com uma boa relação com a natureza (P1).

Primeiramente por ter estudado em uma escola do campo e também por acreditar que apresenta uma educação completa e próxima da realidade das crianças que a frequentam (P4).

Pensar e entender o contexto de atuação e desenvolver a tarefa da escuta e do reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança é ampliar e mudar a maneira de pensarmos sobre elas, sobre a educação com e para elas, sobre nossa relação com elas, sobre o mundo em que vivemos e convivemos.

Com relação à questão que aborda a percepção das diferenças em trabalhar em uma escola do campo e quais seriam estas diferenças, a totalidade das respostas indicou que percebe diferença, conforme demonstramos a seguir, a partir de uma das respostas que melhor representam as demais:

Sim, o contexto da escola do campo carrega muitas particularidades. Nele, as crianças têm a possibilidade de ter um contato mais direto com a natureza, vivenciando ambiências que lhes permitam compreender a origem e o valor de cada forma de vida. A aprendizagem acontece de uma forma mais natural; na maioria das vezes explicitada nas ambiências da nossa escola, por exemplo, na horta, na casa de chás, nos passeios pela FEPAGRO ou até mesmo no pátio. Nesse sentido, o próprio ambiente se torna um aliado para a mediação do professor frente às descobertas das crianças. É importante salientar que, a cada dia, torna-se um desafio maior apresentar e valorizar tais particularidades, pois com o acesso aos celulares e computadores, novos atrativos passaram a fazer parte do dia-a-dia das crianças do campo, o que muitas vezes limita a curiosidade, acarretando na perda de descobertas incríveis (P3).

Complementando a discussão e ampliando o entendimento sobre os níveis de compreensão da proposta pedagógica da educação infantil do campo, perguntamos sobre o PPP e se ele está de acordo com a proposta vivenciada na escola. Para esta pergunta, as respostas foram as seguintes:

Com certeza, pois traz estudos que esclarecem e confirmam a importância das ambiências organizadas na escola, as quais viabilizam uma aprendizagem

> *diferenciada para uma escola do campo, deixando claro também o papel de cada sujeito nesse processo* (P3).

> *Sim. A construção do PPP atual está de acordo com a BNCC e inserido na realidade de uma escola rural, atendendo e respeitando as especificidades da criança e do meio em que ela vive, facilitando assim a realização de projetos e atividade* (P2).

Quando foi perguntado sobre quais as necessidades e expectativas de formação que encontravam na prática diária, ficou visível nas narrativas que o espaço de formação é a principal necessidade, visto que é através do compartilhamento de saberes que ressignificamos e aprimoramos o nosso fazer docente. As narrativas a seguir explicitam esta análise.

> *Sinto a necessidade de espaços para formação continuada, espaços para discussões e formações na escola, estabelecer pontos orientadores sobre a identidade da educação infantil do campo. Além disso, é necessário tempo para planejar e registrar as atividades e planejamentos semanais* (P1).

> *Muitas vezes, as necessidades se apresentam a cada novo questionamento dos nossos alunos que, cheios de vontade de realizar novas descobertas, acabam nos trazendo perguntas, as quais nem mesmo nós havíamos pensado. Penso ser esse o maior encantamento da nossa profissão, pois não há dia ou aula repetida, afinal estamos sempre expostos a imprevisibilidade de cada situação. Fica conosco o desafio de enfrentar todas as demandas que temos, buscar tempo para se atualizar e organizar o ensino, buscando atender as expectativas e anseios de nossas crianças e, com eles, APRENDENDO* (P3).

Ainda, podemos verificar que as considerações traçadas a respeito das necessidades e expectativas do grupo de professores, mantém conexão com as perspectivas de formação que a SMED almeja, no sentido de qualificar a práxis pedagógica para, na mesma medida, qualificar a ação docente e valorizar o profissional docente.

Nesta direção, Freire (2004, p. 115) contribui ao colocar que “é nesse sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quando separar ensino de conteúdos de chamamentos ao educando para que se vá fazendo sujeito de processo de aprendê-los”. Assim também compreendemos, pois podemos afirmar, como Cunha (2010), que “não há ressignificação da prática sem teoria, pois, ela que sustenta novas formas de contracenar” (p. 52).

O cotejamento entre as vozes, expressões e narrativas destacadas, a experiência, como trajetória que une vida, docência, aprendizados em

desenvolvimento processual e dinâmico, voltado a um novo olhar - a um olhar com outras fundamentações e bases conceituais – a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner. Tudo isto permitiu-nos também abordar a formação dos profissionais que atuam na educação infantil do campo e as práticas desenvolvidas neste contexto. Ainda, é interessante destacar que o microssistema maior e mais abrangente de todos, estabeleceu uma interação mútua aos mais variados tipos de contextos, influenciando uns aos outros e sendo influenciado por todos.

Ainda, como forma de melhor ilustrar o processo investigativo desenvolvido, foi criado um *Portfólio dos Movimentos de Construção da Ambiência Bioecológica na Educação Infantil do campo* - elaborado em formato digital, contendo imagens – fotografias e vídeos, e que constitui apêndice importante desta Tese.

6 MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA AMBIÊNCIA BIOECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E IMPLICAÇÕES NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O processo de pesquisa que originou a tese possibilitou abertura de outro olhar à prática diária, gerando sentimentos de busca pela mudança epistemológica no modo de perceber as situações do cotidiano que se encontravam aparentemente estável, mas gerando desconforto e desestabilização. Colocar-se diante de alguém que olha sob um prisma diferente o seu contexto gera sentimentos e movimentos, certamente modificando a sua maneira de ver, sentir e experenciar a prática.

Desta forma, à luz dos dados coletados e apresentados, consideramos importante tecermos algumas considerações finais, obtidas ao longo da pesquisa teórica e prática realizada. Neste sentido, diante dos vários episódios apresentados no corpus da tese, podemos constatar que os encontros dialógico-interpretativos com os participantes da pesquisa, em que cada um se encontrava no seu contexto, mexeu com algumas certezas e validou outras.

A construção do mapeamento bioecológico da ambiência escolar rural, aconteceu no decorrer do trabalho, esclarecendo a cultura e a subcultura deste contexto estudado. Os microssistemas, envolvendo a população de crianças pais e comunidade, possibilitou-nos conhecer quem é este aluno, este pai, esta comunidade, de forma sensível e contextualizada.

O novo rural entrelaçado com o campo, possibilitou a escola pensar, refletir e questionar sobre suas práticas e acolher esta criança de maneira que se reconheça como protagonista do processo.

Daqui de onde olhamos o processo de construção do trabalho, percebemos a caminhada em relação à educação de qualidade para a escola de educação infantil Campo. Reiteramos que ainda existem demarcações, como percebido nas entrevistas, mas as necessidades de formação apontadas pelos sujeitos da pesquisa, ratifica a nossa ânsia na busca de qualificação e aperfeiçoamento em relação ao campo estudado.

Reconhecer que existem expectativas dos educadores atuantes na escola e detectar as necessidades de formação apontadas por eles, possibilita-nos seguir em frente, com foco e metas a serem alcançadas na busca de qualificação específica,

voltada às necessidades formativas dos professores e gestores da educação infantil Campo.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui a materialidade e exemplo da caminhada - construído por todos os que fazem parte do contexto escolar, tornou-se, de forma colaborativa um documento vivo, ativo e envolvente, inundando a prática docente diária.

A proposta das Ambiências Bioecológicas Sustentáveis, está se tornando referência para a educação infantil. A escola participou de evento importante da Rede de Educação Municipal, com relatos de experiência de boas práticas, palestras em seminários internacionais; visitação das escolas Municipais para conhecer a proposta pedagógica e convites das gestoras das próprias escolas do município para contar um pouco da construção do nosso PPP, tendo como foco principal o desenvolvimento da criança nas ambiências bioecológicas sustentáveis. Estas, mais do que achados da pesquisa, constituem-se em construções na pesquisa, à medida em que a escola foi se efetivando como lugar de referência para as crianças, professoras, pais e comunidade. No início éramos duas professoras e vinte crianças. Hoje somos 8 professoras e 80 crianças, um crescimento visível que nos compromete com a nossa proposta.

O termo *Ambiência Bioecológica Sustentável* foi definido pelas autoras como:

> *Espaços interativos, atividades significativas e vivências de papeis sociais, construídos a partir das descobertas das crianças propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo. Inscrita na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, a Educação Infantil conecta-se ao Holos, o Todo, do qual cada criança deve sentir-se pertencente, cultivando o amor e cuidado ao Planeta e à natureza da qual faz parte.*

As ambiências biecológicas sustentáveis têm o propósito de situar a criança dentro do contexto e organizar as relações que estabelece com os outros, construindo assim a sua subjetividade e a identidade. Estas ambiências construídas pelas crianças passam pelos cinco sentidos, gerando a sua própria forma de ver, sentir, ouvir e experimentar a partir do que cada criança produz de novo, colocando em movimento o seu poder de [re]construir a própria cultura.

Estimular a criança a ser protagonista na construção dessas ambiências traz a oportunidade de produzir, criar e inventar novos significados para as interações e brincadeiras, e ampliar os campos de experiências tão bem ilustrados na Base Nacional Curricular Comum, documento este que perpassa o nosso fazer diário.

Resgatar e ampliar o olhar na busca pela qualidade da Escola de Educação Infantil Campo requer pensar na formação com olhar refinado. Fizemos parte da construção da proposta formativa da Secretaria do Município de educação e hoje percebemos o quanto ainda temos que avançar no sentido de compreender a educação de forma contextualizada. As lacunas existentes significam desafios para repensarmos os processos e polir as arestas, galgando novos olhares formativos.

Esse envolvimento no contexto mais amplo do Sistema Municipal de Educação, uma proposta de *Ambiência Bioecológica Sustentável* está sendo delineada em parceria com a Secretaria Municipal de educação. Isto nos motiva a ir em frente, estudando e compartilhando novas propostas e práticas educativas, abraçando as demandas à Educação no Século XXI como possibilidades.

Quem sabe novos rumos, novas ideias, novos sonhos poderão surgir e transformar a única escola somente de educação infantil campo, em um polo de referência, voltado às vivências de aprendizagens nas ambiências bioecológigas sustentáveis na educação do/no campo.

A tese finda aqui, as inquietações. Não.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 35-45.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2005.

BARBIER, R. L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines, Paris, **Anthropos, coll. Exploration interculturelle,** 1997. p. 67.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 8. ed. Editora Vozes, 2010.

BORBA, Â. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 70-71.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Brasília, DF, 1996.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão revista. Brasília: MEC, abr. 2016. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao. revista.pdf. Acesso em: nov. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development,** n. 9, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Ecology of Developmental Process. In: DAMON, I. (Org.). **Handbook of child psychology:** Theoretical models of human development. New York, NY: John Wiley & Sons, v. 1, p. 992-1028, 1998.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Ecology of Developmental Process. In: PEDRO, J. G. (Ed.). **Stress and Violence in Childhood and Youth.** Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Lisboa, p. 21-95, 1999.

CALDART, R. S. et al. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. **Por uma educação do campo,** v. 2, p. 149-158, 2002.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis.** Tradução: Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura,** 11. ed. p. 53-75, out. 1998.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. M. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. RJ: Editora DPEA, 2002.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** CAPES/CNpq Araraquara, SP: Junqueira &Marin Editores, 2010.

DELLA FLORA, F. L. F.; MACIEL, A. M. R. **Ciberbullying e Ambiência Escolar:** Os Adolescentes e seus Professores Convivendo na Cultura Digital. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

FERNÁNDEZ, J. **El estado del arte en la construcción del tema:** Prácticas sociodiscursivas y desempeño institucional de los estudiantes de filosofía y sus aproximaciones hermenéuticas. Documento sin publicar. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2008.

FERRARA, L. D'. Apresentação à Edição Brasileira. In: ECO. **Como se faz uma tese.** 18. ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S/A, 2002, 170p.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2004.

GARBARINO, J.; ABRAMOWITZ, R. H. Sociocultural risk and opportunity. In: GARBARINO, J. (Ed.). **Children and families in the social environment.** 2. ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992. p. 35-70.

GIL, A. C. **Métodos Técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRESSLER, L. A. **Introdução à Pesquisa:** Projetos e Relatórios. São Paulo: Loyola, 2004.

JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, M. S. El objeto de estúdio y El estado del arte. Um proceso interrelacionado de construcción para la investigación. In: DÍAZ-BARRIGA, A.; MIRANDA, A. B. L. (Org.). **Metodología de La Investigación Educativa,**México: Ediciones D. D. S., p. 69-106, 2014.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano.** Santa Maria, Casa Editorial, 1995.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

L'ABATE, L. **A theory of personality development.** New York, John Wiley & Sons, 1994.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** Manual de metodologias da pesquisa em ciências humanas. Minas Gerais, Artmed, 1999.

LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2013

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 2011.

MACIEL, A. M. R. **O professor-cidadão em (trans)formação no exercício da docência. Um modelo conceitual unificador.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1995.

_____. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidade na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta.** 2000. Tese (Doutorado em Educação)– Campinas: Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2000.

MACIEL, A. M. R. Verbete. In: MOROSINI, M. C. (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** glossário, Brasília: INEP, v. 2, p. 386, 2006.

MACIEL, A. M. R.; VIERA TREVISAN, N. Repercussões da Ambiência teórica positiva no desenvolvimento profissional docente. **Anais...** 2º CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. Uruguay, 2013.

MATURANA, H.; VARELA, F. A árvore do conhecimento. **Campinas: Psy,** 1995.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado del arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. **Cidade do México: Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura**, 1998.

NARVAZ, M.; KOLLER, S. H. Famílias, violências e gêneros: desvelando as tramas da transmissão transgeracional da violência de gênero. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. (Eds.). **Violência, gênero e políticas públicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, p.149-176, 2004.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social.** Rio de Janeiro, Agir, 1974.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

RINALDI, C. **A pedagogia da escuta.** Palestra proferida em Reggio Emilia, Itália, fev. 2009. (Anotações)

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROMANOWSKI, J. P. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. **São Paulo: Faculdade de Educação da USP,** 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. “As pesquisas denominadas do tipo” estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 6.n. 19, p. 39, set. 2006.

RONFENBRENNER, U.; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model, **Psychological Review**, Washington, D.C., American Psychological Association, n.101, p. 568-586, 1994.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G. J. O novo rural brasileiro. **Revista Nova Economia,** Belo horizonte. v. 7, n. 1, p. 43-81, mai. 1997.

_____. **Dicionário de educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, expressão popular, 2012.

THOMAS, R. M. **Comparing Theories of Child Development.** 3. ed. Belmont: Wadsworth Publishing, 1992.

VIANNA, H. M. **Pesquisa Em Educação a observação.** Brasília: Liber livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série)

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Lucia Rejane da Rosa Gama Madruga abaixo assinado, responsável pela EMEI Boca do Monte, autorizo a realização do estudo "Entre o campo e a cidade, a educação infantil à luz da ecologia do desenvolvimento humano. Ambiência bioecológica na EMEI Boca do Monte" a ser conduzido pelos pesquisadoras, Carina de Souza Avinio e Adriana Moreira da Rocha Veiga.

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data 09/08/2017

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Lucia Rejane R. G. Madruga
Secretária de Município da Educação
Portaria nº 955/2017

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

MODELO DE TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Entre o campo e a cidade, a educação infantil à luz da ecologia do desenvolvimento humano. Ambiência bioecológica na EMEI Boca do Monte
Pesquisador responsável: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Instituição/Departamento: UFSM- PPGE
Telefone: (55) 99512004

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevistas narrativas, gravações e áudio que serão feitas com os sujeitos envolvidos na pesquisa na EMEI Boca do Monte. Informamos, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3275 - 97105-900 - Santa Maria - RS ou no Distrito de Boca do Monte casa n° 300, por um período de cincos anos, sob a responsabilidade de Carina de Souza Avinio. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., e recebeu o número Caae .....

Santa Maria,

APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: Entre o campo e a cidade, a educação infantil à luz da ecologia do desenvolvimento humano. Ambiência bioecológica na EMEI Boca do Monte.
Pesquisador responsável: Adriana Moreira da Rocha Veiga.
Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação
Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9685. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3175, 97105-970 - Santa Maria - RS.
Local da coleta de dados: EMEI Boca do Monte

Eu Adriana Moreira da Rocha Veiga, responsável pela pesquisa entre o campo e a cidade, a educação infantil à luz da ecologia do desenvolvimento humano. Ambiência bioecológica na EMEI Boca do Monte, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar as implicações da Ecologia do Desenvolvimento Humano (Urie Bronfenbrenner) para uma abordagem bioecológica da ambiência escolar rural e consequente construção colaborativa de uma nova proposta pedagógica para a educação escolar do campo na educação infantil.

Acreditamos que ela seja importante porque irá contribuir na configuração biossistêmica desta ambiência escolar rural para que seja de fato contexto desenvolvente. O que se pode construir a partir desta configuração será fruto da articulação e protagonismo dos agentes escolares, comunitários e das políticas públicas para escolas de educação infantil do campo.

Para sua realização serão feitas entrevistas narrativas com os sujeitos da pesquisa, bem como utilizaremos imagens, filmagens e observação junto as crianças.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: Falta de tempo para responder e inquietação junto as entrevistas. Os benefícios que esperamos como estudo são referentes as escolas do campo, e a construção de práticas reflexivas para pensar seus PPP.

Para caos de tratamento de saúde: É importante esclarecer que, caso você decida não participar, existem estes outros tipos de tratamento (ou diagnóstico) indicados para o seu caso (procedimento alternativo).

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

É importante esclarecer que, caso você decida não participar, poderá desistir das entrevistas em qualquer momento ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DE IMAGENS

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu,_____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor _____ sob minha responsabilidade) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho _____.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro. Santa Maria , ____ de _____ de 2019.

APÊNDICES E – QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS PARTICIPANTES DA SMED

QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS PARTICIPANTES DA SMED						
Questões	**Participante 1 (S1)**	**Participante2 (S2)**	**Participante 3 (S3)**	**Participante 4 (S4)**	**Participante 5 (S5)**	**Participante 6 (P 6)**
O que você, representante da SMED, considera como escola do campo ideal para a Educação Infantil?	A escola do campo ideal para educação infantil deve oferecer ricas oportunidades em transformar o cotidiano em experiencias de aprendizagens. Precisa cuidar do ambiente promovendo uma identidade peculiar que contemple elementos conhecidos da vida das crianças no campo e amplie esse universo cultural, valorizando, respeitando e conectando esses saberes com os saberes universais. Deve desenvolver um curriculo que contemple o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o	Considero que a educação infantil do campo, deve ter princípios fundamentados no campo. Com uma proposta diferenciada da zona urbana, com professores comprometidos com a cultura de onde está inserida a escola. Acredito que estar em constante formação com os afins, fortalecerá uma proposta única, comprometida e coerente com as necessidades e interesses das crianças envolvidas.	Uma escola que respeite e valorize a diversidade do campo em seus mais diversos aspectos culturais, sociais, ambientais, políticos, econômicos,... enfim, uma escola que paute sua proposta a partir das especificidades desse sujeito que vive no campo.	A Escola do Campo ideal para a Educação Infantil é aquela oportuniza as crianças a viver suas infâncias, convivendo com outras crianças em espaços e tempos do campo, de maneira que possam brincar, explorar, despertar a curiosidade, re(criar) o cotidiano das atividades do campo.	Uma escola que respeite os processos de desenvolvimento da criança, que construa uma relação de cuidado com si, com o outro, com o mundo. A escola deve proporcionar para as crianças as especificidades do campo, aproximando a realidade das famílias com o que é desenvolvido no contexto escolar.	Aquela que coloca o aluno como sujeito e faz com tenha interações com o meio onde está inserida a escola

	repertório cultural local e conhecimento universal através de vivencias e experiencias em contato com esse meio rico em oportunidades de aprendizagem.					
No Projeto Político Pedagógico, construído desde 2016 até agora, quais as considerações a serem acrescentadas, visando uma Proposta Bioecológica para a Educação Infantil do campo?	Não posso indicar consideraçoes a serem acrescentadas por não ter presente a proposta pedagógica referendada. Porém acredito que tendo clareza do conceito teórico abordado na proposta bioecológica deve se observar a finalidade maior da educação explicita	Fortalecer a formação na busca por objetivos claros e que venham de encontro ao que a escola se propõe.	Considerando o escasso aporte teórico quanto a aplicabilidade de uma proposta educativa embasada na teoria bioecológica, principalmente voltada para a educação infantil, acredito que o PPP supracitado constitui-se numa inovação a ser disseminada aos	Não respondeu	O PPP da escola foi construído pelos docentes, funcionários e comunidade escolar, respeitando o processo democrático de construção do documento. O perfil das pessoas que participaram da construção do documento colaboraram para que a proposta da	Considerar que a criança, assim como a escola coexistem e influenciam e são influenciadas pelo meio

	na proposta, a metodologia a ser empregada no processo ensino aprendizagem, a organização do espaço escolar e principalmente seu curriculo.		demais espaços educativos da RME de Santa Maria.		escola fosse compatível com os objetivos de uma escola do campo. As contribuições mais significativas já fazem parte do corpo do texto, pois foram inseridas pelo grupo adequado.	
A Gestão Pública percebe diferenciação entre uma escola rural e urbana? Caso afirmativo, explicite essa diferenciação sob o seu ponto de vista.	Diferentes épocas apresentam diferentes visões em relação a escola do campo. Atualmente s gestão busca explicitar essa diferenciação através de políticas públicas voltadas para edificação da identidade da escola do campo.A experiência da escola do campo potencializa a experiência da escola urbana em especial na relação do homem com o meio. A valorização da experiência de produção e convivência com o meio nums relação de respeito, cuidado e interdependencia, do desenvolvimento	Acredito que percebe sim a diferenciação. Posso citar os encontros com as escolas do campo, a partilha entre as mesmas. Cada uma dentro de suas especificidades. Porém, ainda acho que há um longo caminho a ser trilhado para que haja uma unidade e não ações isoladas.	A Gestão pública Municipal, sim. Pois, é entendimento dessa gestão que as populações do campo tem características e necessidades próprias que devem ser consideradas. Nessa direção, o município de Santa Maria investe em politicas publicas especificas para essa modalidade de ensino, como: - Resolução CMSM Nº35/2016 que define Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de SM, - PROMSAC - Programa Municipal Mosaico de Saberes do	A educação do campo vem conquistando espaço político na conjuntura atual, sobretudo pelo debate empreendido pelos movimentos sociais. Neste sentido, a partir das demandas da sociedade através de suas organizações, a Gestão Pública propõem olhar a escola do campo a partir das particularidades dos sujeitos do campo. Essa definição está referendada no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do	Não, a diferença surge nas questões pedagógicas e de gestão de pessoas, pois as escolas rurais e urbanas seguem as mesmas normativas para as questões administrativas, financeiras e burocráticas. Acredito que há o cuidado pela gestão de pessoas de manter profissionais que sejam originados dessas áreas para manter o perfil do campo e na parte pedagógica de caracterizar o que é do campo para aproximar a comunidade da escola.	Sim. Existe todo um contexto que as diferencia que inclui aspectos sociais, culturais, históricos, econômicos, dentre outros

	de uma visão sistemica da vida são caminhos necessários e urgentes para a vida plena do planeta. Essa consciência é melhor desenvolvida na escola do campo que precisa conquistar essa identidade.		Campo, que visa a formação contínua para além dos horizontes da escola, fomentando a socialização dos saberes e fazeres vividos pelos professores, alunos, pais, profissionais e parcerias ligadas ao contexto rural, os quais contribuirão para a qualificação das práticas docentes e discentes no que concerne ao processo de ensino e de aprendizagem. tal politica constitui-se de 2 grandes eixos: FORMAÇÃO CONTINUADA, especifica, para docentes que atuam nas escolas do campo e o TURISMO RURAL PEDAGÓGICO * “Veredas do Campo”- iniciativa voltada à todos os alunos da Rede Municipal de Ensino (Zona urbana e rural), -PROMLA- Programa Municipal	Campo: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37). Os povos do campo têm direito a uma educação de qualidade projetada a partir do seu lugar, da sua terra e da sua cultura, seu trabalho, sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos e a sua relação com a		

			de Letramento e Alfabetização destinado a formação de professores de pré a 5º ano, com turmas especificas para professores que atuam no campo com vistas a contemplar as especificidades dessa modalidade - a implantação gradativa do turno integral nas escolas do Campo, - entre outras iniciativas.	natureza. Assim, a escola do campo precisa ser construída por sua comunidade, reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que lutam por sua identidade e pelos seus próprios projetos de futuro.		
Quais as necessidades e expectativas de formação você acredita serem necessárias para atuar na escola do campo ?	Uma formação voltada para ampliar a consciência do profissional para as amplas oportunidades que o meio rural oferece no desenvolvimento de habilidades socioambientais, de uma visão sistemica da vida e a interlacão de toda a experiência no campo com os conhecimentos universais e com o desenvolvimento humano, considerando a	Inicio pelo grupo de professores. Creio que ainda há um perfil profissional a ser construído. E tal perfil, será construído à partir de formação específica, de temas levantados pelos grupos das escolas do campo.	A formação inicial docente é de suma importância nesse processo, contudo, a formação continuada constitui-se num espaço de reflexão sobre a prática, um caminho para a materialização de uma educação que incorpore em seu cotidiano a cultura, as memórias, os saberes e o reconhecimento do campo como lugar de vida, de produção, de	A formação continuada é essencialmente colaborativa para o processo construtivo do conhecimento do professor, enquanto profissional da docência. Assim, na busca por melhorar a sua prática, o professor conquista autonomia e assume responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Trabalhar como	De esclarecer para as colegas que não conhecem a realidade do entorno da escola as particularidades do atendimento dessa população, de inserir a escola na programação da comunidade, de construir os documentos orientadores coletivamente, para que todos os participantes tenham ciência dos objetivos da escola e da comunidade e	A formação precisa incluir informações sobre o meio onde se insere a escola, seus recursos culturais, sociais, políticos e econômicos e precisa com urgência contemplar a perspectiva da sustentabilidade para que não seja o homem do campo a destruir seu próprio habitat por meio de práticas produtivas insustentáveis.

	evolução de como se aprende e de como se ensina.		sucessão e de desenvolvimento.	docente em uma escola no/do campo, é preciso o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo. Neste sentido, é necessário ressaltar que o professor se constitui como professor da escola do campo, por meio da formação inicial, da continuada, das relações sociais, das experiências diversas, de perceber os sujeitos que fazem parte de todo o processo educacional. Sobretudo a escola do campo requer um profissional com uma formação própria para o contexto do campo.	que se tornem corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem das crianças.	

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO REFERENTES AS DOCENTES DA EMEI BOCA DO MONTE

QUESTIONÁRIO REFERENTES AS DOCENTES DA EMEI BOCA DO MONTE				
Questões	**Participantes P1**	**Participantes P2**	**Participantes P3**	**Participantes P4**
O por que da sua escolha em trabalhar em uma escola do campo?	A escolha se deu em virtude do contexto do campo, contexto este, em que conheci enquanto aluna de escolhas do campo. Um ambiente arborizado com uma boa relação com a natureza.	Após vários anos trabalhando na zona urbana,senti a necessidade de contribuir para o crescimento da escola de educação infantil rural da comunidade onde moro.	Sendo filha de agricultores, nasci e cresci no contexto rural. Frequentei escolas do campo da 1ª até a 8ª série (atual 9º ano). Ingressei direto na 1ª série, tendo em vista que anteriormente a obrigatoriedade do ensino na Educação Infantil, a oferta era ainda mais reduzida e para quem não dispunha de transporte próprio, como era o caso dos meus pais, o acesso tornava-se ainda mais limitado. Após, cursei o Ensino Médio no centro, mais tarde veio a faculdade e, junto dela o desejo de retornar ao espaço onde tudo começou,inclusive o desejo de tornar-me professora. Trabalhei quatro anos em escola do centro antes de passar em concurso público e ter a oportunidade de fazer parte do grupo de professores de duas escolas do campo. Fiz essa escolha e faria novamente, pois a cada ação pensada para esse contexto, carrego e transformo minha historicidade, compreendendo a importância de apresentar as crianças as ricas particularidades do contexto ao qual fazem parte, dando para cada aprendizagem um sentido especial.	Primeiramente por ter estudado em uma escola do campo e também por acreditar que apresenta uma educação completa e próxima da realidade das crianças que a frequentam.

Você percebe diferenças em trabalhar em uma escola do campo? Quais?	Sim, as diferenças referem-se ao tempo e espaços das crianças, no contexto rural a relação com a natureza se estabelece de diversos modos, o brincar, o correr, se sujar e subir em árvores é algo cotidiano.	Sim. Espaço físico, interesse das crianças pelas atividades propostas, comprometimento das famílias.	Sim, o contexto da escola do campo carrega muitas particularidades. Nele, as crianças tem a possibilidade de ter um contato mais direto com a natureza, vivenciando ambiências que lhe permitam compreender a origem e o valor de cada forma de vida. A aprendizagem acontece de uma forma mais natural, na maioria das vezes explicita nas ambiências da nossa escola, por exemplo na horta, na casa de chás, nos passeios pela FEPAGRO ou até mesmo no pátio.Nesse sentido, o próprio ambiente se torna um aliado para a mediação do professor frente as descobertas das crianças. É importante salientar que, a cada dia, torna-se um desafio maior apresentar e valorizar tais particularidades, pois com o acesso a celulares e computadores, novos atrativos passaram a fazer parte do dia a dia das crianças do campo, o que muitas vezes limita a curiosidade, acarretando na perda de descobertas incríveis.	Sim. Vejo a escola do campo como uma escola em que se preocupa com o desenvolvimento integral da criança aproximando_a da sua realidade com experiencias práticas e atividades diferenciadas, buscando valorizar o seu meio e as suas experiências.
O PPP está de acordo com a proposta vivenciada na escola? Sim/ Não. Por quê?	Sim, a proposta encontra-se em em processo de consolidação, a escola elaborou o PPP no ano passado, com a chegada de várias	Sim. A construção do PPP atual está de acordo com a BNCC e inserido na realidade de uma escola rural, atendendo e respeitando as especificidades da criança e do meio em que ela vive, facilitando assim a realização de projetos e atividades.	Com certeza, pois traz estudos que esclarecem e confirmam a importância das ambiências organizadas na escola, as quais viabilizam uma aprendizagem diferenciada para uma escola do campo, deixando claro também o	Acredito que o PPP da escola esteja sim de acordo com a proposta que a mesma apresenta. Valorizando as diferentes

	professoras novas (inclusive eu), foi muito produtivo e desafiador, uma vez que a maioria das professoras trabalha pela primeira vez em escolas do campo.		papel de cada sujeito nesse processo.	ambiências e seus objetivos e proporcionando as crianças atividades diferenciadas que visam aprimorar suas capacidades e habilidades.
Quais as necessidades e expectativas de formação você encontra na sua prática diária?	Sinto a necessidade de espaços para formação continuada, espaços para discussões e formações na escola, estabelecer pontos orientadores sobre a identidade da educação infantil campo. Além disso, é necessário tempo para planejar e registrar as atividades e planejamentos semanais.	Acredito que, atualmente, as escolas do campo estão sendo mais assistidas no que se refere a formação, mas ainda falta muito, principalmente no que se refere a construção de uma identidade específica de escola rural e mais trocas de experiências entre professores e gestores facilitando assim a prática diária.	Muitas vezes, as necessidades se apresentam a cada novo questionamento dos nossos alunos que, cheios de vontade de realizar novas descobertas, acabam nos trazendo perguntas, as quais nem mesmo nós havíamos pensado. Penso ser esse o maior encantamento da nossa profissão, pois não há dia ou aula repetida, afinal estamos sempre expostos a imprevisibilidade de cada situação. Fica conosco o desafio de frente todas as demandas que temos, buscar tempo para se atualizar e organizar o ensino, buscando atender as expectativas e anseios de nossas crianças e, com eles APRENDENDO.	Acredito que a formação continuada do professor sempre é necessária, visando o crescimento e aperfeiçoamento da prática diária. Acredito que seja importante também ouvir outros profissionais que trabalham na área, valorizando a troca de experiências e ainda contando com leituras de autores que venham contribuir com nossa prática.