

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL

Eliana Avinio Berleze

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DA  
COVID-19: INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO EM AMBIÊNCIAS  
BIOECOLÓGICAS**

Santa Maria, RS  
2022

Eliana Avinio Berleze

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:  
INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO EM AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Moreira da Rocha Veiga

Santa Maria, RS  
2022

Avinio Berleze, Eliana  
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DA  
COVID-19: INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO EM AMBIÊNCIAS  
BIOECOLÓGICAS / Eliana Avinio Berleze.- 2022.  
92 p.; 30 cm

Orientador: Adriana Moreira da Rocha Veiga  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Educação Infantil 2. Ambiências Bioecológicas 3.  
Pandemia I. Moreira da Rocha Veiga, Adriana 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 Fatta CRB 10/1728.

Declaro, ELIANA AVINIO BERLEZE, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Eliana Avinio Berleze**

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:  
INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO EM AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas e Gestão Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 28 de novembro de 2022.

---

**Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)**

---

**Carina de Souza Avinio, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> (SMED/SM)**

---

**Lorena Inês Peterini Marquezan, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2022

## RESUMO

### **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO EM AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS**

Autora: Eliana Avinio Berleze

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Moreira da Rocha Veiga

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa LP2, intitulada: Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Apresenta como tema as ambiências bioecológicas sustentáveis no contexto da docência durante a pandemia da COVID 19, tendo em vista as perspectivas das docentes de uma escola pública municipal de Santa Maria-RS. Apresenta como problemática de pesquisa: Em que medida as experiências remotas construíram novos saberes e fazeres durante a pandemia da COVID - 19, considerando as perspectivas docentes de uma escola pública municipal de Educação Infantil Campo? Como Objetivo geral da pesquisa: Compreender como as experiências remotas construíram novos saberes e fazeres durante a pandemia da COVID 19, considerando as perspectivas docentes de uma escola pública municipal de Educação Infantil do Campo. A metodologia proposta caracteriza-se por ser um estudo qualitativo, considerando a metodologia de Investigação-Formação em Grupo Reflexivo (MACIEL, 2006) e o Modelo PPCT, de Urie Bronfenbrenner. A base teórica traz os estudos de Urie Bronfenbrenner, com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, Malaguzzi (1999, 2005) e Barbosa (2009) com o conceito de escola da infância, Maciel e Avinio (2019) com o conceito de ambiência. A partir dessa dissertação pretende-se refletir e qualificar as práticas docentes, contribuindo para a melhoria da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Ambiências. Pandemia. Educação Infantil.

## ABSTRACT

### **TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: RESEARCH-TRAINING IN BIO-ECOLOGICAL ENVIRONMENTS**

Author: Eliana Avinio Berleze

Advisor: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Moreira da Rocha Veiga

This dissertation is part of the LP2 research line, entitled: Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, of the Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, of the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). It presents as a theme the sustainable bio-ecological environments in the context of teaching during the pandemic of COVID 19, considering the perspectives of the teachers of a municipal public school in Santa Maria-RS. It presents a research problem: To what extent did the remote experiences build new knowledge and doings during the pandemic of COVID - 19, considering the perspectives of teachers of a municipal public school of Campo preschool? As a general research objective: To understand how remote experiences have constructed new knowledge and doings during the pandemic of COVID 19, considering the teachers' perspectives in a municipal school of Campo Infantil Education. The proposed methodology is characterized as a qualitative study, considering the methodology of Research-Training in Reflective Group (MACIEL, 2006) and the PPCT Model, by Urie Bronfenbrenner. The theoretical basis brings the studies of Urie Bronfenbrenner, with the Bioecological Theory of Human Development, Malaguzzi (1999, 2005) and Barbosa (2009) with the concept of childhood school, Maciel and Avinio (2019) with the concept of ambiance. This dissertation it is intended to reflect and qualify teaching practices, contributing to the improvement of Early Childhood Education.

**Keywords:** Ambiences. Pandemic. Child Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bordando com cores e linhas o presente e o futuro. ....	11
Figura 2 - Grupo de crianças e professoras junto aos canteiros de chás medicinais. .....	22
Figura 3 - Modelo em espiral da investigação-formação. ....	37
Figura 4 - Materiais utilizados nos encontros de investigação-formação. ....	38
Figura 5 - Grupo de professoras nos encontros de investigação-formação. ....	39
Figura 6 - Grupo de professoras nos encontros de investigação-formação. ....	39
Figura 7 - Materiais produzidos nos encontros de investigação-formação. ....	40
Figura 8 - Círculos feitos de cipó do filtro dos sonhos. ....	41
Figura 9 - Professora usando círculos de cipó relacionando à teoria. ....	42
Figura 10 - Crianças com flores sob o céu e as árvores na escola. ....	43
Figura 11 - Criança construindo sua brincadeira com terra próximo a um lago. ....	52
Figura 12 - Criança “equilibrando” uma borboleta no dedo em um dia de sol na escola 20. ....	59
Figura 13 - Filtro dos sonhos suspenso na escola. ....	67
Figura 14 - Proposta enviada na página da escola e retorno da família. ....	71
Figura 15 - Proposta enviada na página da escola e retorno da família. ....	72
Figura 16 - Proposta enviada na página da escola e retorno das famílias, respectivamente. ....	73
Figura 17 - Fotos de crianças brincando em casinhas. ....	79
Figura 18 - Fotos de crianças brincando em casinhas. ....	80
Figura 19 - Grupo de professoras sentadas embaixo do filtro dos sonhos. ....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Protagonistas da pesquisa e suas identificações. ....	31
Quadro 2 - Informações do autor e atividades pertinentes ao estudo.....	62



## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DDPA	Departamento de Diagnóstico e Pesquisa Agropecuária
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação infantil
FEPAGRO	Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária
GEPEPp	Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP2	Linha de pesquisa 2: Gestão Pedagógica e Contextos Educativos
PPCT	Pessoa, processo, contexto e tempo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMED	Secretaria de Educação do Município
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1 CAMINHO TRAÇADO AO ME CONSTITUIR DOCENTE NAS AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS.....</b>	<b>11</b>
1.1 TEMÁTICA.....	19
1.2 QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS .....	19
<b>1.2.1 Problema de Pesquisa .....</b>	<b>20</b>
1.3 OBJETIVOS.....	20
<b>1.3.1 Objetivo geral .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>20</b>
<b>2 DESIGN INVESTIGATIVO.....</b>	<b>22</b>
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	24
2.2 ESTUDO DE CASO .....	24
2.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	26
2.4 ANÁLISE DOCUMENTAL .....	26
2.5 CONTEXTO DA PESQUISA .....	27
2.6 AS PROTAGONISTAS.....	30
2.7 INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO E A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA .....	32
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POR UMA ESCOLA COMPROMETIDA COM A INFÂNCIA .....</b>	<b>43</b>
<b>4 O CONTATO SEM TOQUE: O DESAFIO DE MANTER AS AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS SUSTENTÁVEIS DURANTE A PANDEMIA .....</b>	<b>52</b>
4.1 A ESCOLA: A HISTÓRIA, O ESPAÇO, A PROPOSTA E A INTERAÇÃO DE PRESENCIAL À VIRTUAL.....	54
<b>5 BASE EPISTEMOLÓGICA DA LINHA PEDAGÓGICA E TEÓRICOS: OLHAR AS CRIANÇAS, SEUS TEMPOS, SEUS ESPAÇOS.....</b>	<b>59</b>
<b>6 FILTRANDO OS SABERES CONSTRUÍDOS À LUZ DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>67</b>
<b>7 NOSSOS SONHOS E SUAS PROJEÇÕES .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>
ANEXO A - MÚSICA.....	92

## 1 CAMINHO TRAÇADO AO ME CONSTITUIR DOCENTE NAS AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS

Figura 1 - Bordando com cores e linhas o presente e o futuro.



Fonte: (Acervo da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte com as respectivas Autorizações2021)

*Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado.*

(SOARES, 2001, p. 28)

Conhecer o caminho que se quer percorrer é um processo que não se dá por acaso. Entender por onde se quer ir é, antes de tudo, saber por onde passou, revisitar as marcas que fizemos e as que abandonamos. Compreender o espaço que me encontro hoje é também revisitar aquilo que me constituiu, são peças que se encaixam e me fazem enxergar o porquê do que sou e penso, como pessoa, como profissional e por isso, para contextualizar essa pesquisa, não posso deixar de mencionar a trajetória que me trouxe até ela.

O desafio de educar esteve comigo desde muito cedo. Cresci em uma família de cinco irmãos, sendo três deles mais novos que eu. Também tive uma infância com muita integração entre primos, amigos e crianças vizinhas, marcada por brincadeiras nas sombras das árvores, nos pátios das casas, nas praças e na rua.

Eram interações e cuidados entre nós, crianças, sem muitos adultos “vigiando”, os maiores responsáveis pelos menores com muita exploração da natureza e de espaços, elaboração das brincadeiras e construção dos próprios brinquedos. Possibilidades essas de vivências de uma infância numa comunidade rural, na qual vivo até hoje. Como a maior parte das crianças eram menores que eu, fui assumindo uma posição de educadora desde muito cedo! Hoje percebo que estas primeiras práticas cotidianas as quais vivenciei possam ter me inspirado para o caminho e desafios de educadora de hoje. Mas não eram somente cuidados por obrigação, a paixão por crianças menores me acompanhou pela infância e adolescência. Onde tivesse uma criança pequena, eu procurava me aproximar, pois crianças sempre me causaram um encantamento enorme. Uma maternidade cedo, aos 18 anos, marcou ainda mais essa disposição para o cuidado e a educação dos pequenos. Assim, a formação escolhida por mim, em Pedagogia, foi uma consequência daquilo que eu vivi e amo muito.

Minha trajetória como aluna não causou grandes emoções na minha vida. Na minha concepção infantil, a escola era um espaço de aprendizagem formal e

sistematizada. Fui uma aluna obediente e sempre foi claro para mim o ensino de forma vertical: o professor era detentor do saber, eu estava ali para aprender com ele. Ao longo dos anos fui me questionando do porquê a escola não poderia ser um espaço mais acolhedor e horizontal e sobre como as relações poderiam se dar de uma forma mais afetiva e trazer lembranças positivas, já que passaríamos tantos anos nos (frios) bancos escolares.

Ingressei no Curso de Pedagogia com a certeza de que a profissão de educadora significava para mim mais que um trabalho: uma paixão. Sempre me seduziu a ideia de ser docente e a possibilidade de contribuir na formação das pessoas, principalmente de crianças. Sempre acreditei muito na educação como processo amplo e integral, mas também sabia que a busca interminável pelo conhecimento não se preenche apenas pela atuação e experiência, tanto a que vivi como aluna e as que eu vivenciaria na prática.

Como coloca Alliaud (2017), diferentemente de outras profissões, todos nós já temos uma vasta experiência de anos nos bancos escolares como alunos e isso pode ser uma forte tendência para reprodução de modelos. Em relação a isso a autora ainda traz que

La recuperación distanciada de la experiencia vivida, tanto desde la posición de docente como desde la de alumno, cobra sentido en la medida en que las escenas y situaciones sean concebidas en su singularidad, en su especificidad, lo que dará lugar a la exploración, a la indagación, a la formulación de interrogantes, a la búsqueda de otras voces, que se logrará a través de la evocación de autores e conceptos trabajados. (ALLIAUD, 2017, p.125)<sup>1</sup>.

Desde o início do curso de graduação, a expectativa de atuar como docente esteve presente. Estudamos teorias, conhecemos autores, pensadores, conceitos, mas a perspectiva de colocar em prática aquilo em que acreditamos é companheira constante. Já no estágio supervisionado de graduação, a visão de Educação Infantil começou a se ampliar e encantar-me.

---

<sup>1</sup> A recuperação distanciada da experiência vivida, tanto da posição de professor quanto de aluno, faz sentido na medida em que as cenas e situações são concebidas em sua singularidade, em sua especificidade, o que dará lugar à exploração, à investigação, à formulação de questões, à busca de outras vozes, que se concretizará por meio da evocação de autores e conceitos trabalhados (ALLIAUD, 2017, p. 125).

Iniciei minha atuação como docente em 2008, ano em que me formei, no município de Itaara. Iniciei nos Anos Iniciais e foi, claro, desafiador. Fiz uma especialização em Alfabetização, que concluí em 2009 e neste ano iniciei minha atuação profissional na Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Maria e os desafios nessa etapa foram maiores. Educação Infantil e Anos Iniciais apresentam especificidades, embora ambas tratem da educação de crianças.

Desde a estrutura das escolas, acomodação das salas, rotina, a Educação Infantil difere do Ensino Fundamental. Mas o que mais difere é a dinâmica das etapas. Na Educação Infantil o planejamento é mais flexível e não é exigência o ensino sistematizado, mas sim propostas que possibilitem o brincar, as interações, a exploração e a expressão em múltiplas linguagens. Isso sempre me encantou e instigou a buscar práticas inovadoras, pois percebo que isso deve ser entendido, fundamentado e explorado pelos docentes, buscando explorar todas as possibilidades dessa etapa e tornar a educação das crianças pequenas positiva em suas vidas.

Penso que toda educação deve se inspirar um pouco na Educação Infantil, com o objetivo principal de tornar a educação mais significativa, plena e sem ser maçante para as crianças. Esse foi para mim um grande desafio sempre, ao conciliar na minha vida profissional a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Já trabalhei na Educação Infantil com turmas de Maternal I e Maternal II, Pré A e Pré B e entre 2013 e 2018 atuei como supervisora pedagógica em uma escola de Educação Infantil, o que me possibilitou aprofundar experiências, estudos e atuar também em vivências com turmas de berçário I e berçário II.

No ensino fundamental atuei em turmas de primeiro e terceiro ano. Em 2011 me exonerei do município de Itaara e ingressei na Rede Estadual de Educação em 2012, onde atuei em turmas de alfabetização até 2017 e desde 2018 até hoje atuo como vice-diretora nesta escola de Educação Básica.

Cada ano de atuação profissional foi um desafio para mim, buscar e aprofundar conhecimentos acerca da Educação de crianças, buscando qualificar a prática docente foi meta constante. Trabalhei cinco semestres, entre 2009 e 2011, como tutora no curso de Pedagogia à distância, o que me fez crer ainda mais que o curso

de graduação nos abre portas para atuação profissional, mas que a busca de aperfeiçoamento e formação continuada deve ser constante.

Sempre agreguei à minha prática, como professora e gestora, momentos de estudos no intuito de refletir acerca de possibilidades de repensar e [re]significar práticas na Educação a partir de propostas inovadoras pensando em possibilidades de organização de espaços da escola e de materiais valorizando as interações e o protagonismo infantil e docente.

A Educação Infantil é uma etapa cheia de possibilidades na forma de organização de propostas, dos registros, avaliação, e talvez, por isso, às vezes alguns docentes hesitem ou discordem em como selecionar temas para organizar projetos, avaliar, o que priorizar. Assim é importante que tenham apoio e referências para se sentirem seguros e mais confiantes, o que ressalta a importância de um trabalho em grupo, no qual ele se sustente nos estudos conjuntos e compartilhamentos.

Quando trabalhei como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil, o desafio de coordenar um grupo era enorme, mas vi aí uma oportunidade de conhecimento, aprendizagem e qualificação de práticas em grupo. Neste período ficou evidente o quanto o estudo, reflexão e fundamentação da prática docente a partir do contexto da escola fortalece o grupo de educadores, dando segurança e autonomia e abrindo possibilidades de novas perspectivas e aprofundamento nas práticas cotidianas.

Sentindo a necessidade de buscar mais subsídios teóricos iniciei o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil em 2014, no qual tive a oportunidade de me apropriar de leituras e aprofundar as reflexões acerca de temáticas referentes à Educação Infantil, entre elas, a de organização de materiais e espaços como uma possibilidade para as crianças e docentes viverem seu protagonismo, o que gerou o estudo para minha monografia final do curso.

No ano de 2018 conheci a proposta pedagógica da escola de Educação Infantil que atuo hoje, a qual trabalha com o conceito de “Ambiências Bioecológicas Sustentáveis” (AVINIO, 2019). Essa proposta me causou um enorme encantamento e veio ao encontro daquilo que eu buscava como proposta para Educação. A oportunidade de trabalhar nesta escola realizava, não apenas consonância com a

proposta pedagógica que eu buscava e acreditava para a Educação Infantil, mas significou ainda um retorno ao meio rural como docente, resgatando minhas vivências de infância, estudante e moradora deste local.

Atuar como docente em turmas de pré-escola seguindo a perspectiva das Ambiências foi encantador e desafiador. A experiência de estudar a proposta da escola e agregar a minha prática ampliou, não só minha realização como docente, mas também minha constante busca por conhecimento e aprofundamento na Educação Infantil. No ano de 2019, mais duas professoras iniciaram o trabalho nesta escola juntamente comigo e, desta forma, muito estudo e compartilhamento com o grupo foi essencial.

A valorização da formação continuada de professores nas Ambiências Bioecológicas Sustentáveis, refletindo a partir do protagonismo infantil e docente evidenciou-se como uma das demandas coletivas da escola, que foi abraçada pelo grupo e gerou transformações significativas a partir das reuniões de formação, estudos e ações desenvolvidas na escola.

Consoante com essa demanda da escola, em que todas as docentes e gestoras se empenham em qualificar suas práticas foi surgindo oportunidades de serem compartilhadas nas formações da Rede Municipal de Educação, nas propostas integradas com outras escolas, nos meios digitais como a página da escola, publicações e apresentação em congressos e seminários de Educação, gerando interesse e curiosidade por conhecimento e compartilhamento desse contexto tão rico de aprendizagens que a escola vem vivenciando.

O olhar do grupo de docentes da escola acerca das Ambiências e das vivências que ali aconteciam, nos levavam a crer que os objetivos para Educação Infantil que almejamos estavam sendo contemplados no que se refere à criança, sua autonomia e aprendizados, e nosso papel de docente está sempre sendo aprofundado e reformulado. Esse movimento, tão bonito, pleno e eficiente dos saberes e fazeres docentes, que projeta sonhos, remenda contextos, costura conhecimentos, borda experiências e alinhava vivências, faz do professor o protagonista da sua docência.

As ambiências, sendo dinâmicas, requer um professor dinâmico também, que planeja, observa, reflete e se sensibiliza por meio das interações acontecidas nestes



espaços e o reconstrói permanentemente, inclusive diante de situações externas, como a Pandemia de Covid-19.

O ano de 2020<sup>2</sup> iniciou com muitas expectativas, planejamentos e projetos. Nossos olhares docentes projetavam as ambiências bioecológicas sustentáveis com as crianças ainda na adaptação, a escola estava movimentada, com novas crianças e novos desafios. Porém, algo inédito aconteceu, inicialmente distante de nós, um vírus chamado Coronavírus se espalhava pelo mundo e rapidamente chegava até nossa realidade. Então dormimos, e quando acordamos, estávamos em um novo tempo, tempo de “Pandemia”, de “quarentena”, de “isolamento social”, de “distanciamento”, conceitos esses que não sabíamos vivenciar.

Como pensar a educação das nossas pequenas crianças, se a interação, a convivência, os abraços aconchegantes, os beijos quentinhos, as mãozinhas curiosas e exploradoras não podiam mais tocar, não era mais permitido. Tempo este que nos fez pensar ainda mais atentamente sobre os protagonistas que compõem o nosso cenário. A nossa escola, espaço onde o olhar, a escuta, o toque são os carros chefes do afeto foi desafiada, pois nesse novo tempo o contato físico se tornou algo inviável e a aproximação que tanto prezamos, se tornou distante.

A pandemia e o isolamento social nos tirou literalmente do chão da escola. Não tínhamos mais os espaços, os ambientes, as ambiências que estávamos tão habituadas a trabalhar, construir e vivenciar. Foi preciso ressignificar tudo isso em pouco tempo, pois sempre foi crença da escola que a educação tinha sim um papel diante da pandemia e as possibilidades desse trabalho começaram logo a movimentar as professoras, com encontros (à distância) e reuniões (agora online), discussões e estudos.

Passamos a falar de um novo tempo, um tempo que precisa atender as demandas do novo contexto em consonância com as necessidades da criança. Para isso, uma avaliação diagnóstica mais aprofundada foi necessária, se tornou essencial entender os contextos e arranjos familiares e a aproximação com as famílias se fizeram presentes diariamente. Por meios digitais, “entramos” nas casas, nas rotinas,

---

<sup>2</sup> O ano de 2020 iniciou normalmente e de forma presencial em 19 de fevereiro e no dia 19 de março iniciou-se o isolamento social devido a Pandemia da Covid-19.

a escola se fez presente nos lares, nas famílias, formando experiências mútuas e inéditas, tanto para as famílias e crianças, como para nós, docentes.

Nesta perspectiva, os estudos de Bronfenbrenner (2011) nos fazem questionar sobre o desafio de cada aluno de forma singular na realização das propostas e perceber que cada um tem micro e um meso tempo para aprender é tornar o aluno protagonista do processo. O microssistema, que tão habitualmente nas investigações docentes era a escola, passa a ser o lugar em que a criança se encontra: as casas, os pátios, os trabalhos dessas famílias e as docentes passaram a ter o desafio de rever seus olhares, buscar alternativas de manter vínculos, aprendizagens, desafio de manter a ambiência que projetamos e sonhamos para o desenvolvimento infantil não se perdesse.

Neste sentido, as Ambiências Bioecológicas Sustentáveis sempre ocuparam um lugar muito significativo na fundamentação das nossas práticas, tão fortes, que sempre continuaram sendo a base do trabalho da escola nas propostas pensadas para esse tempo de pandemia, envolvendo a comunidade escolar e também foram elas que continuaram fundamentando o trabalho com as crianças, agora remoto, e tendo as famílias como parceiras e mediadoras.

Os meios digitais também passaram a fazer parte das rotinas e se tornaram imprescindíveis nesse processo, mesmo que tenha sido um grande desafio para todos envolvidos. Nos vimos aprendendo e ensinando a usar e conviver com esse recurso para que os vínculos e a aprendizagem escolar não se perdessem.

As propostas remotas da escola procuraram ser sempre baseada nas Ambiências Bioecológicas, mesmo que nós professoras vivenciamos uma pressão muito grande em ver nossas propostas sendo analisadas, avaliadas e mesmo comparada a outras, que sendo expostas em redes sociais, grupos de relacionamento e outras mídias, ainda que fossem, muitas vezes resumidas a listas de atividades repetitivas e impessoais, retornando a ideia das cartilhas...o que sabíamos que não era o que queríamos. Outra (nova) ambiência se formava e precisávamos aprofundar nossas reflexões, estudo, pesquisa. A crença que poderíamos formar uma ambiência de aprendizagem, mesmo que de forma remota, foi nossa meta na elaboração das propostas.

O desafio que seguiu foi ampliar os estudos acerca das Ambiências Bioecológicas Sustentáveis vistas a partir das vivências e experiências do grupo da escola durante o tempo de pandemia (2020/2021), quer no ensino remoto<sup>3</sup>, como agora, híbrido e presencial<sup>4</sup>. Esses desafios se mostram contínuos e permanentes, mantendo nossos fundamentos vivos neste grupo que prima por uma educação de qualidade para nossas crianças, as quais, com suas pequenas e quentes mãozinhas, nos levam e indicam o caminho, pois, com certeza teremos ricas vivências e experiências a compartilhar.

Desta forma, a pesquisa sobre as Ambiências Bioecológicas, vivenciadas na pandemia e agora também como Experiências Remotas<sup>5</sup> na Educação Infantil tornou-se algo urgente, visto que nos deparamos imersas em uma prática que instiga a compartilhar e aprofundar saberes já existentes e ressignificar através da formação permanente que se busca como grupo na escola e com docentes que compartilhem com o tema.

## 1.1 TEMÁTICA

As ambiências bioecológicas sustentáveis no contexto da docência durante a pandemia COVID 19.

## 1.2 QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS

- Como a escola se organizou para dar conta dos desafios educacionais apresentados na pandemia?
- Quais estratégias as docentes utilizaram para a manutenção de vínculos das crianças com a escola?

---

<sup>3</sup> Nomenclatura usada no município de Santa Maria, conforme Decreto Executivo nº 224/2020.

<sup>4</sup> Ensino Híbrido é a denominação que o município usou no ensino remoto e presencial intercalados.

<sup>5</sup> Experiências remotas foi o termo que a escola usou para se referir às propostas e vivências das crianças com as mesmas.

- Quais os desafios as famílias encontraram como mediadoras desse processo?
- Como a relação escola-família se torna importante como meio/ferramenta/instrumento no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?
- Considerando os retornos das famílias, como as docentes perceberam as experiências remotas?

### **1.2.1 Problema de Pesquisa**

Em que medida as experiências remotas construíram saberes durante a pandemia da COVID 19, considerando as perspectivas docentes de uma escola pública municipal de Educação infantil Campo?

## **1.3 OBJETIVOS**

### **1.3.1 Objetivo geral**

Compreender como as experiências remotas construíram saberes durante a pandemia da COVID 19, considerando as perspectivas docentes de uma escola pública municipal de Educação Infantil Campo.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Relacionar os pressupostos teóricos da proposta pedagógica entrelaçando-os com as experiências vivenciadas durante a pandemia;
- Mapear a partir dos registros docentes durante a pandemia da Covid-19 os saberes construídos nas experiências remotas;

- Conhecer as percepções docente sobre os diferentes modos de produção de conhecimento nas experiências remotas a partir das propostas pedagógicas encaminhadas durante a pandemia; e
- Consolidar uma ambiência bioecológica possibilitando o diálogo família-escola.

## 2 DESIGN INVESTIGATIVO

Figura 2 - Grupo de crianças e professoras junto aos canteiros de chás medicinais.



Fonte: (Acervo da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte com as respectivas autorizações, 2021)

*O primeiro passo na tradução da experiência, seja a dos escritos de outros homens, ou de nossa própria vida, na esfera intelectual, é dar-lhe forma. Dar, simplesmente; nome a uma experiência nos convida a explicá-la.*  
(MILLS, p.215)

Este capítulo descreve o percurso metodológico para a problemática de pesquisa: *Em que medida as experiências construíram saberes durante a pandemia da covid 19, considerando as perspectivas docentes de uma escola pública municipal de Educação infantil Campo?*

A oportunidade de investigar e qualificar as práticas, a partir do que a pandemia nos fez vivenciar, mostra que a pesquisa é o caminho mais adequado, pois como indica Gerhardt “se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa” (2006, p.12). O período de pandemia nos trouxe muitas perguntas,

desafios e problemáticas que podem ser aprofundadas e refletidas em forma de pesquisa de modo a qualificar cada vez mais as práticas com crianças pequenas.

O processo de pesquisa inicia-se então, a partir de uma pergunta, um problema para o qual se busca respostas, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera ainda uma resposta adequada e o momento pandêmico nos trouxe muitos desafios e a necessidade de pesquisar e aprofundar reflexões para essa problemática.

Entendendo a pesquisa como um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno (SAMPIERI, 2006), se vê uma oportunidade de produção inédita nesse contexto, assim como compartilhamento dessas reflexões.

Nesse sentido, a pesquisa é entendida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos (GIL, 2002). Esse autor traz que a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra de maneira que não possa ser adequadamente relacionada ao problema sem que seja feito um caminho de organização e reflexão dessas informações.

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 2002, p. 8).

As razões de fazer pesquisa decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz. Essas informações, refletidas e produzidas como um grupo de investigação-formação partiram da realidade da escola, da sua vivência e as contribuições da pesquisa foram de grande importância para o conhecimento atual e pós-pandemia, qualificando o trabalho docente, as práticas e educação com crianças pequenas.

## 2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

De acordo com as leituras realizadas e a proposta de trabalho, busquei realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa que na concepção de Minayo (2011), vem dizer que:

[...] responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui com uma parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2011, p. 21).

A abordagem da pesquisa se deu com enfoque qualitativo, uma vez que a reflexão foi a ponte que uniu o pesquisador e os participantes (MERTENS, 2005).

Essa pesquisa não se preocupou com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo que, durante uma situação inédita na educação, a pandemia, ensino remoto, ensino híbrido, ensino presencial em forma de revezamento...buscou investigar o fenômeno de forma profunda e reflexiva e ainda buscar alternativas para qualificar cada vez mais as práticas docentes e aprendizagens de crianças de Educação Infantil. A pesquisa foi conduzida no ambiente natural dos participantes, dos quais os significados foram extraídos.

Ainda se identifica que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado e “o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (GERHARDT, 2006, p.32).

## 2.2 ESTUDO DE CASO



A metodologia de pesquisa envolve a abordagem de estudo de caso, pois visou a investigação de um caso específico e realizou uma busca de informações, estudos e reflexões sobre determinado fenômeno com pessoas específicas. O estudo de caso buscou compreender, explorar e descrever fatos e contextos que, segundo Ventura:

É entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. (...) O que torna exemplar um estudo de caso é ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente (2007, p.383-385).

Atualmente, o estudo de caso é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento. Ainda segundo a autora, os estudos de caso que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as características consideradas fundamentais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo.

Como método de pesquisa, pode ser definido como um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação (YOUNG, 1960).

Estudos de caso são úteis também na exploração de novos processos ou comportamentos, novas descobertas, porque têm a importante função de gerar hipóteses e construir teorias, que vem ao encontro do processo que vivenciamos na escola, assim como a construção de práticas que venham atender a demanda do momento e contexto vividos na pandemia e que geraram reflexões e estudos e agregaram novos rumos na educação durante e pós-pandemia.

Ainda se evidenciam as vantagens dos estudos de caso: estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizam a

multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles (VENTURA, 2007).

### 2.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O momento inicial da pesquisa definiu com clareza os objetivos e a natureza das questões a serem investigadas teoricamente, aprofundando ideias e conceitos. O trabalho de pesquisa foi sendo definido no decorrer das leituras relacionadas ao tema, busca de autores e da pesquisa bibliográfica, importantíssimo, segundo Chizzotti (2006), para determinar com segurança o que foi investigado.

Este estudo foi realizado também por meio das disciplinas cursadas a cada semestre do mestrado, pela participação em grupos de estudos e orientação com alunas doutorandas e professora orientadora da pesquisa.

Para que se propicie a produção acadêmica desejada, também foram sendo realizadas leituras e fichamentos para posterior análise, as quais subsidiaram o corpo teórico e a análise interpretativas dos dados.

### 2.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

A apropriação dos dados documentais contemplou a pesquisadora com o entendimento necessário para que as investigações fossem articuladas. Desta forma,

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).

Para compreender de forma aprofundada e qualificar a pesquisa investigativa foi realizada busca de informações em documentos legais e institucionais, como os citados abaixo:

- ✓ Projeto político pedagógico da EMEI Boca do Monte, bem como pareceres e resoluções;
- ✓ 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;
- ✓ Carta de intenções;
- ✓ Registros docentes, fichados em forma de relatório das propostas e retornos;
- ✓ Mapeamento das propostas e retorno na página da escola, e nas salas de aula virtual de cada turma (classroom);
- ✓ Plano de trabalho docente de quem aceitar participar da pesquisa.

O PPP foi sempre sendo estudado, refletido e analisado perante as propostas, entrelaçando com os autores relacionados.

## 2.5 CONTEXTO DA PESQUISA

O cenário principal, palco da pesquisa, foi a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Boca do Monte, a única escola somente de Educação Infantil do campo no Município de Santa Maria RS e para compreender esse cenário principal da pesquisa, explicamos brevemente o contexto da EMEI Boca do Monte, que será mais detalhado adiante.

Para nos situarmos sobre o lugar de fala, faz-se necessário conhecer um pouco da escola em questão, esse espaço que vivencia e constrói, com as crianças,

professoras e comunidade, experiências, aprendizados e teorias e que durante a pandemia e o isolamento social nos desafiaram, nos fizeram reorganizar e se (re)construir, para não perder ou afrouxar os vínculos e suportes teóricos e pedagógicos que nos dão tanta segurança e realização.

A EMEI Boca do Monte, única Escola do Campo somente Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria, teve as atividades iniciadas em abril de 2008, no prédio antigo da então desativada Escola Estadual de Ensino Fundamental João Dorizon da Cruz Jobim, situada na Fundação estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO). A escola de Educação Infantil era uma demanda da comunidade.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, 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 e 11 meses, a comunidade em reunião 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.

Atualmente a escola atende em torno de 80 alunos com idades entre um (1) e cinco (5) anos e 11 meses, distribuídos nas turmas de Berçário à pré-escola B. A escola hoje conta com oito professoras, das quais seis têm 20 horas/semanais e duas têm 40 horas/semanais. Sete são unidocentes de turmas que são distribuídas nos turnos de manhã e tarde de Berçário II (Manhã e tarde), Maternal Misto (manhã e tarde), Pré A (tarde), Pré B (manhã) e Pré Misto (tarde), sendo uma professora a diretora da escola (40h) e uma professora responsável pela supervisão pedagógica (20h). A escola ainda conta com cinco estagiários (auxiliar de turma) e duas funcionárias (limpeza e merenda, contratadas pela Sulclean) Dentro desse contexto as professoras da EMEI Boca do Monte serão participantes desta pesquisa como protagonistas.

A EMEI Boca do Monte trabalha com a proposta de *Ambiência Bioecológica Sustentável* (AVINIO, 2019), que foi definida a partir das contribuições de Urie Bronfenbrenner (2011) e construção colaborativa de novos saberes e fazeres

pedagógicos em uma pedagogia construída com a identidade cultural de uma escola de educação infantil rural e que será explicado mais detalhado posteriormente.

O termo que norteia a proposta pedagógica da EMEI Boca do Monte foi definido por Avinio e Veiga:

Espaços interativos, atividades significativas e vivências de papéis 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. (2019, p.142).

A partir dessa definição, fundamentada no PPP como proposta pedagógica, os planejamentos e as atividades se baseiam na compreensão de 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:

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). (...) 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 (2013, p.63).

O entendimento é de que 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 e organizam-se como cenários de mediação em que vão se articulando, permitindo, na complexidade do biosistema 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).

Então, a Ambiência que tanto prezamos, foi desafiada e teve de ser ressignificada e reconstruída, pois com o isolamento social necessário durante a pandemia, literalmente perdemos o espaço e o chão que estávamos acostumadas a trabalhar: a escola e uma nova Ambiência se formou: nas casas das crianças com seus pais, avós e outros adultos responsáveis por seu cuidado, que se tornaram parceiros e também mediadores, juntamente com a escola, da Educação Escolar.

## 2.6 AS PROTAGONISTAS

A realização desta investigação envolveu diretamente as seguintes protagonistas<sup>6</sup>:

# 5 Professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte;

# 1 Coordenadora Pedagógica;

# 1 Diretora;

As protagonistas foram convidadas a participar, recebendo informações acerca dos objetivos e demais orientações pertinentes à pesquisa via formulário *Google Drive*.<sup>7</sup>

Para qualificar o entendimento construímos o quadro a seguir:

---

<sup>6</sup> Protagonista está sendo usado no gênero feminino por se tratar apenas de professoras.

<sup>7</sup> [https://docs.google.com/forms/d/18Vseu-4hd-qdPo5\\_nRGaShR\\_NkSLgVCIUX4zdOcNwRk/edit](https://docs.google.com/forms/d/18Vseu-4hd-qdPo5_nRGaShR_NkSLgVCIUX4zdOcNwRk/edit)

Quadro 1 - Protagonistas da pesquisa e suas identificações<sup>8</sup>.

Professoras	Formação acadêmica	Tempo de docência	Tempo de docência na Emei Boca do Monte
Terra	Pedagogia	4 anos	1 ano
Água	Formada em pedagogia, especialista em gestão educacional e em educação e novos cenários sociais/ Mestre em Educação pela UFSM.	10 anos	5 anos
Ar	Pedagogia, especialização em educação infantil	8 anos	3 anos
Flores	Pedagogia, Especialização em Gestão educacional, Mestrado em Educação, Doutorado em educação	14 anos	6 anos
Folhas	Pedagogia, MESTRADO em educação ppge/ufsm	4 anos	4 anos
Madeira	Graduação em Pedagogia e mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	15 anos	4 anos
Pedra	Pedagoga/ Mestre em Educação (UFSM)	5 anos	3 anos

Fonte: (Quadro construído pela autora,2021)

O processo da pesquisa teve o seu início após a contextualização da escola, na qual solicitamos o relato da comunidade escolar para a confirmação de alguns dados que apresentam o cenário foco da pesquisa.

<sup>8</sup> As professoras serão identificadas como elementos da natureza, por estes terem feito parte das propostas remotas enviadas no isolamento social.

A diretora da escola, bem como a SMED, ficaram cientes da proposta da pesquisa. Na ocasião, foi firmado o compromisso em fornecer um relatório final impresso com os dados obtidos na pesquisa, bem como formalmente apresentá-los à equipe diretiva.

Somente participaram aqueles que assinaram o Termo de Consentimento via questionário *google drive* encaminhado pela pesquisadora.

Aos professores e demais participantes da equipe diretiva foi pedido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com as informações básicas sobre o estudo e destacando o seu direito de desistência na pesquisa a qualquer momento e sem nenhum prejuízo

Paralelo aos procedimentos éticos, a busca de dados constituiu o *corpus* da pesquisa em diferentes buscas de informações para serem analisadas e consideradas no conjunto informacional sobre o caso em estudo.

## 2.7 INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO E A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA

Ao ingressar no mestrado profissional da UFSM, na linha de pesquisa Gestão pedagógica e contextos educativos, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia – GEPEPp, coordenado pela Profa. Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga, atualmente dividido em Educação Infantil e Ensino Fundamental, dentre os quais participam pesquisadores doutores (7) e mestres (8), bem como diversos estudantes de diferentes níveis acadêmicos, professores e gestores das redes públicas e particulares.

O GEPEPp encontrou na abordagem bioecológica o aporte teórico-metodológico para os estudos e práticas, e as condições favoráveis para a investigação-formação, tendo em vista à compreensão mais ampla da criança no contexto escolar, microssistema importante para o seu desenvolvimento e primordial para as aprendizagens em contexto.



Tendo em vista a abordagem da pesquisa, estudos, leituras realizadas e a proposta deste trabalho, a pesquisa desta dissertação realizou-se seguindo o aporte teórico-metodológico da abordagem bioecológica, na perspectiva de investigação-formação (MACIEL, 2006), que segue uma lógica dialética em espiral, envolvendo: mobilização, sensibilização e atividades formativas.

A investigação-formação, proposta por Maciel (2006), trabalha com a ideia de construção de espirais auto reflexivas que movimentam as atividades de um grupo, com abordagem que mantenham a concepção de que a mediação se dá por algum dos protagonistas do mesmo e foi definida pela autora como

[...] um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no exercício da docência, planejado e dinamizado por meio da investigação-ação, constituindo-se concretamente em investigação-formação. As interfaces entre investigação e prática profissional ocorrerão por meio de um continuum de “ações, reflexões, decisões e inovações/ações”, em espirais ascendentes que têm como base impulsionadora o diagnóstico e a modelagem dinâmica de atividades individuais e/ou coletivas, que são avaliadas em processo reflexivo e dialógico. (MACIEL, 2006, p.386).

As etapas da espiral que forma a investigação-formação, proposta por Maciel, são descritas em Favarin (2014) em que, a base da espiral é representada pela mobilização e sensibilização, a qual consiste em um mapeamento da realidade dos participantes através de seminários onde podem acontecer palestras, apresentação de propostas formativas, escuta de sugestões, entre outras atividades, buscando, assim, uma (re)adequação da atividade formativa.

Em uma segunda etapa, monta-se o eixo da espiral com as atividades formativas, as quais são compostas por sub etapas bem definidas, que são: [1] planificação das atividades docentes de estudo, tomando por base as informações adquiridas nos seminários iniciais; [2] Ações de capacitação: esta sub etapa pode envolver palestras, leituras e estudo orientado, pesquisa, oficinas de aprendizagem, continuidade de formação mediante proposições de tarefas em ambientes virtuais, se necessário; [3] Elaboração de projetos de aprendizagem para aplicação na prática pedagógica; [4] Avaliação processual: processo reflexivo que perpassa todo o processo de formação; [5] Replanejamento conectado à avaliação processual: o

replanejamento das ações vai acontecendo assim que surgem propostas a serem modificadas.

A intenção que se buscou com essa proposta metodológica envolve a formação qualificada dos professores em propostas pedagógicas inovadoras, a mobilização dos professores na escola considerando os proativos para para a melhoria da aprendizagem das crianças. (FAVARIN, 2014).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) baseia-se nos estudos de Urie Bronfenbrenner<sup>9</sup> e define as pessoas em desenvolvimento e no contexto e destaca-se como precursora da visão sistêmica para a compreensão dos processos de desenvolvimento vividos pela pessoa nos diferentes contextos em que se encontra ao longo da vida, sendo por eles influenciada e os influenciando em constante interação, materializadas nas atividades de participação conjuntas, nos papéis desempenhados e nos modos peculiares das relações com/entre as pessoas.

A TBDH baseia-se em um modelo que estuda as interações recíprocas e persistentes em diferentes contextos, próximos e distantes da pessoa. São esses movimentos que colocam em movimento o desenvolvimento, a partir das interrelações entre quatro fatores: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo – PPCT, o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

O Modelo PPCT, constitui o que Maciel denomina modelo biossistêmico de Investigação:

Modelo Biossistêmico de Investigação: seu construto fundamental se encontra em uma abordagem multirreferencial que estuda a multidimensionalidade do ser humano e o seu entrelaçamento com o ambiente. Compreende primeiramente a pessoa e suas idiossincrasias, a multiplicidade e interconexões dos contextos nos quais está envolvida em seu percurso vital e os processos implícitos, sobretudo os processos proximais, que estabelecem uma tendência em seu desenvolvimento [...] (2006, p.389).

A autora ainda traz que o modelo biossistêmico pressupõe a compreensão da condição humana e suas possibilidades de evolução (auto) organizativa, da molécula para o átomo, tendo este, em sua ínfima parte, a essência do todo. Esta compreensão

---

<sup>9</sup> A vida, os estudos e a teoria do autor serão aprofundados ao longo deste trabalho.

assume o pensamento complexo como paradigma que permite a interlocução com o paradigma bioecológico e o modelo Pessoa/Processo/Contexto/Tempo (PPCT) (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 2011), ou seja, um modelo bioecológico de investigação-formação, aplicável ao indivíduo, ao grupo e às organizações.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento proposta por Urie Bronfenbrenner apresenta estudos ainda inéditos na Educação sobre os processos de desenvolvimento humano, abordando interações recíprocas, significativas e persistentes entre as quatro dimensões: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo que representam o Modelo PPCT, o qual dá orientativa para a imersão investigativa da realidade educacional e das pessoas que ali se encontram.

A circularidade do pensamento coloca a funcionalidade do sistema cognição-afetividade no centro da interação organismo-ambiente, sendo ambos processos bioecológicos de desenvolvimento compreendidos na teoria de Urie Bronfenbrenner (2011) e na base do constructo encontram-se os efeitos positivos do Modelo PPCT nos contextos educativos, propondo um conjunto de mudanças essencialmente pedagógicas (ambiências), as quais sobressaem como contextos primordiais de desenvolvimento e aprendizagem.

O termo ambiência é um constructo surgido a partir da observação natural na educação básica e depois na educação superior (MACIEL, 1995; 2000) a partir da psicodinâmica da inter-relação “eu, o mundo e o outro”, que vai constituindo-se positivamente a partir das condições objetivas, intersubjetivas e subjetivas geradas nas experiências.

A partir desse entendimento, o constructo de ambiência também pode ser compreendido como ambiência bioecológica, constituída como contextos de engajamento em atividades com interações recíprocas, significativas e persistentes, desenvolvidas com/pelas crianças, no qual encontram oportunidades para vivenciar diferentes papéis sociais, construídos a partir das descobertas propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo.

Nessa perspectiva, vai desenhando-se o conceito e aplicabilidade da ambiência bioecológica, referindo-nos aos contextos de engajamentos das crianças

em atividades molares ou principais, nos quais qualidades comportamentais são persistência temporal, engajamento e significado para os envolvidos, que encontram oportunidades para vivenciar diferentes papéis sociais e relações interpessoais, a partir das descobertas propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo. (VEIGA, 2022)

No estudo apresentado na tese de Doutorado *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Movimentos e Construção da Ambiência Bioecológica na Educação Infantil do Campo*, autoria de Carina Avinio, as ambiências bioecológicas são consideradas como prática inovadora e propícia para o trabalho na educação infantil, tendo como foco principal o desenvolvimento da criança conforme colocação:

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 papéis, em jogos protagonizados pelas crianças em seus ambientes favoritos. (2019, p. 130)

A mesma autora coloca ainda que é possível observar na prática o que Bronfenbrenner expressa na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, representando um paradigma também pedagógico, pois mostra o mundo infantil em movimento, dinamizado pela cognição em contexto, processo imbricado de afetividade, pelo outro e pelo mundo.

As ambiências bioecológicas permitem que se trabalhe com a criança a concepção do Holos (Todo), do qual ela se sinta pertencente, cultivando o amor a si, ao outro e o cuidado com o Planeta e a natureza da qual faz parte (VEIGA, 2022) e estimulam a reciprocidade entre as crianças e o ambiente potencializando os atributos pessoais e os contextos vivenciais (casa, escola, comunidade etc.) e por isso, tão importante o trabalho e estudos com essa perspectiva na Educação Infantil, primeiros anos tão importantes no desenvolvimento da pessoa.

Visto que essa abordagem ainda é um desafio, principalmente no que se refere à criança no contexto escolar, microssistema importante para o seu desenvolvimento e primordial para as aprendizagens em contexto e que na Educação Infantil é

inovadora, mas levando em consideração a importância e potencialidade deste tipo de estudo, buscou-se usar esse modelo e a investigação-formação como aporte teórico-metodológico, que gerou potentes discussões, estudo e profundas reflexões, desencadeando ações que foram e estão permeando as propostas e investigações de projetos que fazem parte da realidade e demandas da escola.

Dessa forma, os encontros com o grupo investigativo-formativo, formado a partir do aceite de participação na pesquisa, se deu em três encontros principais, além de materiais de estudo enviados previamente. Os encontros foram agendados com o grupo e direção da escola, com um turno destinado para esse fim e foram realizados na própria escola.

O grupo ficou nomeado como “*grupo de investigação-formação dos sonhos*”.

A organização dos encontros se deu seguindo a lógica dialética em espiral, envolvendo mobilização, sensibilização e atividades formativas (MACIEL, 2006), conforme figura:

Figura 3 - Modelo em espiral da investigação-formação.



Fonte: (ROZA, 2018)

Seguindo ainda as etapas da espiral, os mesmos foram pensados prezando a escuta sensível, falas e as reflexões, que movimentaram o mapeamento para readequação da mediação dos estudos.

Figura 4 - Materiais utilizados nos encontros de investigação-formação.



Fonte: (Arquivo pessoal da autora, 2022)

A sensibilização e mobilização se fez evidente pela revisitação das propostas enviadas durante ensino remoto e híbrido, retorno das famílias por fotos, vídeos e falas foram retomadas e ainda a leitura do PPP e da carta de intenções fizeram parte dos encontros, além de leituras e materiais trazidos e construídos sobre a teoria do autor principal, Bronfenbrenner, sempre sendo remodelados e pensados a partir das reflexões, falas e necessidades mostradas no grupo.

Música e materiais alternativos, como elementos da natureza com aromas e sabores, de modo a passar pelos cinco sentidos, também foram recursos usados e que potencializaram as formações.

Figura 5 - Grupo de professoras nos encontros de investigação-formação.



Fonte: (Arquivo pessoal da autora, 2022)

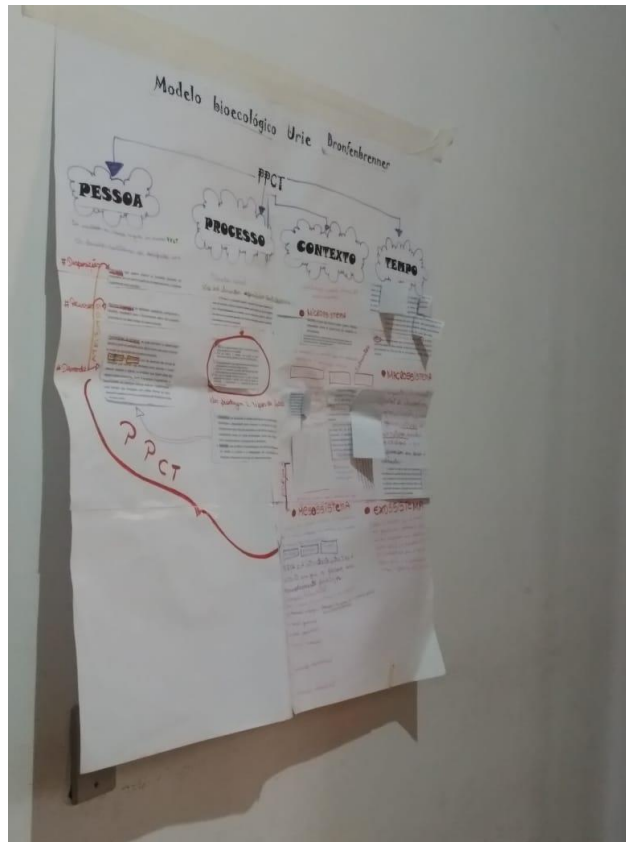
Figura 6 - Grupo de professoras nos encontros de investigação-formação.



Fonte: (Arquivo pessoal da autora, 2022)

As falas e estudos orientados a partir dos questionamentos e inquietações colocados desde o questionário inicial de aceite na pesquisa e nos encontros se mostraram muito importantes, pois direcionaram para aprendizagens necessárias para o grupo, mostrando a dinâmica de ação/reflexão/decisões/ inovações (MACIEL, 2006), proposta por esse modelo e que gerou importantes materiais e projetos na escola e que dão conta de responder os objetivos deste estudo.

Figura 7 - Materiais produzidos nos encontros de investigação-formação.



Fonte: (Arquivo pessoal da autora, 2022)

A finalização dos encontros se deu com a dinâmica do “filtro dos sonhos”, feito de cipós e “amarrado” com as deias e concepções formadas nos encontros. Os círculos usados no filtro dos sonhos fazem menção aos sistemas colocados por Bronfenbrenner (2005), em um modelo que contempla os contextos de desenvolvimento da pessoa como sistemas de círculos concêntricos (microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema), interdependentes e em recíproca interação.



Figura 8 - Círculos feitos de cipó do filtro dos sonhos.



Fonte: (Arquivo pessoal da autora, 2022)

O autor faz a comparação usando a imagem da Matrioska, boneca de madeira ou porcelana típica da cultura russa, que estava na mente de Bronfenbrenner (2005), colhida das lembranças da sua infância na Rússia de seus antepassados. A boneca russa contém no seu interior cinco bonecas, uma dentro da outra. Retirando-se as partes superiores e olhando-se de cima, tem-se a imagem dos círculos concêntricos com a boca menor no meio, representando a Pessoa em desenvolvimento.

Nos encontros com o grupo de *investigação-formação dos sonhos*, os sistemas, como colocados pelo autor, foram comparados e analisados a partir dos círculos em cipós, momento em que se pode analisar a relação e entrelaçamento entre eles. Os sistemas vistos assim, de maneira física, proporcionaram reflexões importantes e que geraram encaminhamentos fundamentais para o estudo e direcionamentos de projetos e práticas inovadoras, que serão relatadas nos próximos capítulos.

Figura 9 - Professora usando círculos de cipó relacionando à teoria.



Fonte: (Arquivo pessoal da autora, 2022)

Foi feita a gravação dos encontros que foram transcritas e organizadas em arquivo pessoal da autora, podendo ser ouvidos e revistos durante as análises. As imagens, fotos e falas do retorno das famílias usadas aqui estão documentados na página da escola, que foi usada como forma de interação com as famílias, nas salas do classroom e nos registros e tabelas das docentes.

### 3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POR UMA ESCOLA COMPROMETIDA COM A INFÂNCIA

Figura 10 - Crianças com flores sob o céu e as árvores na escola.



Fonte: (Acervo da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte com as respectivas autorizações, 2020)

*Eu construo os outros e os outros me constroem, através das mensagens que trocamos. Quanto mais perfeitas as mensagens, mais perfeita a construção do outro, mais perfeita a construção do eu, e portanto mais perfeita a construção do mundo.*

(SOARES, 2001, p. 28).

A citação de Soares (2001) vem ao encontro da visão de aprendizado que acreditamos, das trocas e da construção conjunta de experiências que vivenciamos, na vida e na escola com as crianças, das suas aprendizagens, das nossas aprendizagens com elas e na nossa constituição docente. Compreendendo e fazendo compreender as mensagens, vamos construindo nossa visão de mundo, que aqui cabe destacar, da criança, da infância, da escola da Infância, que precisa ser uma mensagem clara, definida, para que, compreendida, seja respeitada e explorada na sua potencialidade e a construção do mundo infantil deixe de ser “atropelada” pela visão, muitas vezes errônea, do mundo adulto e seja um espaço de ricas vivências, brincadeiras e alegrias, um espaço saudável e acolhedor e de aprendizagens que irão para vida.

Apesar da etapa de ser “criança” ter um período definido, como coloca o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que considera criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 2º), a infância foi algo construído socialmente e passou por vários momentos na história até essa fase da vida ser valorizada e respeitada como uma pessoa em desenvolvimento, mas que tem características, capacidade e vontades próprias.

O respeito à criança e à infância tem um peso enorme no trabalho com a Educação Infantil, pois a partir das fases históricas e do entendimento desses processos que a infância passou que podemos entender e buscar a educação das crianças da forma como hoje acreditamos que pode ser feita, visando seu pleno desenvolvimento e oferecendo aprendizagens significativas.

Neste capítulo se sinaliza alguns pontos que acreditamos ser fundamentais para pensar a educação que fazemos e que queremos para nossas crianças, levando em consideração os marcos legais, concepções e as ideias e práticas construídas no grupo da escola pelas docentes.

Segundo a Constituição Federal, é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária da criança.

A valorização e reconhecimento da criança e da infância em suas especificidades, características e demandas próprias fez com que a Educação também passasse por mudanças, principalmente a Educação Infantil, trazendo contribuições importantes e necessárias na qualificação dessa etapa, que tem no seu histórico o cunho assistencialista e preparação para vida escolar.

Principalmente na Educação Infantil essa discussão se faz necessária, uma vez que, em função de sua trajetória histórica, muitas das IEI que atuam com crianças de 0 a 3 anos, em nosso país, ainda trazem as marcas da perspectiva assistencialista que as constituiu, e aquelas que atuam com crianças de 4 a 5 anos apresentam ainda características escolarizantes, fruto

da visão de “etapa preparatória” que predominou por muito tempo. (FARIA; BARRETO, 2012, p. 27).

Oliveira (2011) também coloca que o histórico da Educação Infantil é marcado por um caminho duplo, a creche se comprometendo com a guarda e custódia das crianças, ou seja, com caráter assistencialista, e a pré-escola se transformando em um período escolarizado, trabalhando em função de exigências das etapas seguintes.

O grande desafio, hoje, da educação infantil é superar a maneira dual com que as duas instituições têm sido tratadas. (...) Nesse sentido, a construção de propostas pedagógicas levanta a questão da especificidade de sua ação educativa nesse nível de ensino para promover o desenvolvimento das crianças das diferentes classes sociais. (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Sabe-se que a Educação Infantil vem superando essa dualidade e que precisa ter objetivos específicos e próprios, que primem pela qualidade nessa etapa como um todo, articulando-se as etapas subsequentes. Nesse sentido, especialistas e estudiosos da área vem fazendo um trabalho constante, propondo critérios para a garantia da qualidade nas instituições de atendimento para a infância, os quais se encaminham para a estruturação de um ambiente seguro e desafiador e que considere a criança como protagonista em seu processo de aprendizagem.

As discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças da pré-escola, de quatro e cinco anos, que priorizem formas de garantir a continuidade no processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental são prioritárias na elaboração das propostas para Educação Infantil e o estudo e formação constante de docentes são primordiais, quer em nível de formação institucional, como na própria escola.

Para entender um pouco dessa trajetória da Educação Infantil, brevemente, pode-se indicar alguns momentos importantes a nível nacional acerca da Educação Infantil que vivenciamos hoje.

Um importante marco foi a inclusão da garantia de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, entre os deveres do Estado no Art. 208 da Constituição de

1988 (BRASIL, 1988), logo depois confirmado no Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9394/96 (BRASIL, 1996) definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que trouxe contribuições fundamentais para a área, como definições em relação à formação mínima exigida para os professores e a necessidade de propostas pedagógica específica para a área.

Então, o atendimento em creches e pré-escolas como direito das crianças aqui no Brasil se firma na constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. Desde então a Educação Infantil passa por um processo de reformulação de concepções sobre educação de crianças pequenas, assim como de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento infantil que primam pela qualidade nessa etapa, principalmente quando reconhecida como etapa da Educação Básica, conforme coloca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, LDBEN 9394/96 no seu artigo 21.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) também se mostram como outro marco muito importante na valorização da Educação Infantil, trazendo suas especificidades e buscando a identidade, mas principalmente qualificando essa etapa. As DCNEIs estão articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e nesse sentido devem reunir

[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamentos, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009, p.01).

Também encontramos nesse documento um norte para o conceito de criança, currículo e práticas pedagógicas que vão ao encontro do que almeja-se para a Educação Infantil. A criança é considerada como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e

constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2009, p.01)

No Art. 9º as DCNEIS trazem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, tão importantes para as crianças, mas que parece que precisa ser reforçada essa ideia constantemente, já que a Educação Infantil passou por longo período, ou cuidando do assistencialismo, ou adiantando os aprendizados dos anos escolares posteriores.

As DCNEIs também trazem como ponto importante no seu Art. 3º uma proposta de currículo na Educação Infantil, que é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O modo de pensar o currículo para escola de Educação Infantil, articula-se com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), outro documento marco na trajetória da educação, que corrobora os ideais que vem trazendo os outros documentos, construindo uma identidade própria para Educação Infantil. Tendo como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica as **interações e brincadeiras**, o currículo passa ser pensado como experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p.37)

Assim, se assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, propostos na organização curricular da Educação Infantil na BNCC que está estruturada em cinco

campos de experiências: *O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos, movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os campos de experiência vêm como uma forma de romper a tradição disciplinar de estruturar o conhecimento, usado nas outras etapas de ensino e copiada na Educação Infantil. Estes vêm centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes em que a criança, sustentada “nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009, p. 14).

O trabalho com os campos de experiência “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (FOCHI, 2015, p. 221-228).

Cabe ressaltar a compreensão de que a BNCC não é o currículo em si, que este se estabelece no cotidiano de cada escola, porém a BNCC-EI se coloca como documento orientador das práticas pedagógicas neste contexto, e assim é necessária a ampla divulgação e conhecimento pelos docentes dessa etapa, pois a partir desse documento é possível pensar e construir ricas e significativas vivências e práticas a partir de sua compreensão.

Pensar propostas sem perder a especificidade da Educação Infantil, tendo um olhar que seja próprio desta etapa, que Rinaldi chamou de “Currículo Emergente” (1999) com a proposta de diferenciar-se de um planejamento como um método de trabalho, rompendo com os modelos tradicionais, pensando numa abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem-vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção.

Segundo Barbosa (2015), no Brasil precisamos de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança



participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as professores, crianças e famílias. A autora coloca que

Cabe aos adultos (família e professoras) não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indaguem a si mesmas e para que construam questões relevantes. (BARBOSA, 2015, p.11)

Assim, é nosso papel como docentes de Educação Infantil questionar os modelos prontos de currículo, que muitas vezes são trazidos para Educação Infantil seguindo uma organização sistematizada por conteúdos, temas ou mesmo por disciplinas, de modo que possamos pensar novas formas de trabalhar com os saberes, materiais, tempos e espaços educacionais específicos da Educação Infantil para as crianças pequenas para construir um processo educativo que considere as trocas entre as crianças e adultos e buscar contribuir para um processo educativo que tem na criança a sua centralidade.

Considerando então o currículo como o conjunto de práticas desenvolvidas no cotidiano da escola e que levam em conta o contexto, as pessoas, os tempos e espaços vivenciados no dia-a-dia, precisamos pensar em que escola da infância queremos educar nossas crianças e como estamos construindo essa escola. Essa tarefa não é nada fácil, é muito complexa e necessita ser pensada e construída em grupo. Barbosa (2009) traz o conceito de escola da infância como um lugar para e com as crianças e nos faz refletir práticas pautadas nas interações e no protagonismo infantil.

A EMEI Boca do Monte vem se dedicando, com olhar sensível e aguçado nas crianças, se empenhando em ouvir suas vozes, estar junto delas, descobrir suas vontades, seus desejos, seus saberes e compartilhar de sua vivência para pensar as propostas na escola. Essa tarefa é constante e não é isolada, se faz nos grupos, de crianças e de adultos, nos estudos, nas trocas, nos entendimentos e nas percepções que sempre são insuficientes para tudo que almejamos para as crianças, mas viemos nos desafiando.

Assim, a EMEI Boca do Monte vem trabalhando com a proposta de Ambiências Bioecológicas sustentáveis (AVINIO, 2019), que acredita ser uma proposta que vem se ampliando e se aprofundando para contemplar, dentro das reflexões do grupo de professoras da escola, os direitos de aprendizagem das crianças nas suas especificidades.

Porém, com a Pandemia da Covid-19, essa proposta foi desafiada e precisou ser avaliada constantemente. Embora soubéssemos que não queríamos aderir a um ensino sistematizado, com folhas impressas, atividades prontas, descontextualizadas, precisaríamos, em pouco tempo, trazer as famílias como mediadoras das nossas propostas, garantindo que estas fossem entendidas para serem vivenciadas na sua totalidade. O desafio de investigar como ocorreram as aprendizagens infantis nesse contexto foi muito além das reflexões docentes e se configurou como pesquisa, trazida nessa dissertação.

No livro “As cem linguagens da crianças” (1999), Howard Gardner traz que Loris Malaguzzi, jovem professor italiano, dedicou-se à construção de uma nova escola após a Segunda Guerra Mundial, transformou sua paixão em amor vitalício na educação das crianças pequenas, e se tornou assim, o condutor de uma Educação Infantil que é modelo e sucesso mundialmente de Reggio Emilia.

O sistema de Reggio se baseia em uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. *“O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor”.* (1999, p.5).

Não estamos saindo de uma guerra, mas estamos ainda vivenciando um momento inédito na nossa sociedade, que tem afetado a todos: a Pandemia e as consequências que deixou, que nos obrigou ao isolamento social, distanciamento, ao ensino remoto, híbrido e escalonado, por meios digitais. Em especial as crianças, que ficaram com as interações, tão importantes no seu desenvolvimento, fragilizadas, cabe um olhar mais atencioso, sobre como elas aprenderam nesse contexto, o que podemos potencializar a partir de agora e que escola vamos oferecer a elas!

Não temos pretensão de criar uma nova escola, mas, por que não, a partir da compreensão de como as experiências remotas construíram saberes durante a pandemia da COVID 19 e pensando nas ambiências que se formaram com as famílias, nas casas, pátios e espaços que as crianças vivenciaram, podemos nos direcionar para um trabalho em conjunto, com familiares, comunidade e crianças, formando um sistema que acolha e não decida pelas crianças, que permita que tomem iniciativa, sejam encorajadas a explorar o ambiente, que saiba escutar suas vozes para guiá-las de forma produtiva.

#### 4 O CONTATO SEM TOQUE: O DESAFIO DE MANTER AS AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS SUSTENTÁVEIS DURANTE A PANDEMIA

Figura 11 - Criança construindo sua brincadeira com terra próximo a um lago.



Fonte: (Acervo da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte com as respectivas autorizações, 2021)

*O professor que dá a lição, é também o que se entrega na lição. Primeiro, entrega-se em sua eleição; depois, em sua remessa; em continuação, em sua leitura. (...) Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas.*

(LAROSSA, 2016, p. 140)

Para iniciar esse capítulo, trago a citação de Larossa (2016), pois reflete o sentimento de ser professor, principalmente da infância. A busca pela proposta ideal, o olhar para a experiência, seu desenvolvimento, a observação, sensibilização e

alegria do retorno, fazem parte das nossas vivências na escola como docentes. Todos esses sentimentos são presentes no nosso cotidiano de ser professor, mas durante a pandemia da Covid-19 foram acentuados e multiplicados, principalmente no que se refere a elaboração das propostas, em fazer com que chegassem nas casas das crianças e suas famílias, em saber se foram entendidas, se foram aceitas, se foram vivenciadas, se foram prazerosas e principalmente se gerou experiências e vivências significativas.

O sentimento de impotência e de aflição em não estar presente fisicamente com as crianças, em não observar os olhares curiosos, as vozes questionadoras, a sua entrega ou não na experiência, seu envolvimento, nos fez pensar e repensar muitas vezes cada proposta, discutir e analisar cada hipótese do que poderia acontecer em cada experiência, analisar e refazer sempre com a visão cada vez mais apurada.

O nosso grande desafio inicial foi manter vínculos, proporcionar que a criança se sentisse pertencente à escola. Porém não estar diretamente com a crianças nos gerou muitas incertezas, muitas questões problematizadoras e também muitos desafios na escola que, deixou de ter um espaço determinado, mas se tornou rede, deixou de ter contato físico, mas aprendeu usar a seu favor o contato virtual, deixou o professor de mediador direto e passou a compartilhar essa tarefa com as famílias...a escola que teve de reaprender a ensinar.

Para nos situarmos melhor sobre esse lugar que se fala, faz-se necessário conhecer um pouco mais da escola em questão, esse espaço que vivencia e constrói, com as crianças, professoras e comunidade, experiências, aprendizados e teorias e que durante a pandemia e o isolamento social nos desafiaram, nos fizeram (re)organizar e se (re)construir, para não perder ou afrouxar os vínculos e suportes que acreditamos e defendemos e que nos dão tanta segurança e realização.

Também vamos ver a base epistemológica da linha pedagógica que a escola se fundamenta, na teoria das Ambiências Bioecológicas Sustentáveis (AVINIO, 2019) e o desafio de manter as propostas compartilhadas com as famílias, que se tornaram mediadoras, juntamente das professoras nas aprendizagens escolares das crianças.

#### 4.1 A ESCOLA: A HISTÓRIA, O ESPAÇO, A PROPOSTA E A INTERAÇÃO DE PRESENCIAL À VIRTUAL

A Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte localiza-se no distrito de Boca do Monte, sétimo distrito de Santa Maria, RS, uma escola situada em uma área rural. É mantida pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, através da Secretaria de Município da Educação. Atende crianças de um ano a cinco anos e onze meses de idade nas modalidades de creche e pré-escola em tempo integral e parcial, das 8h às 17h.

A Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte é a única escola de Educação Infantil do campo no Município de Santa Maria RS. Única, por isso singular, cujas particularidades merecem ser observadas e é definida em seu Projeto Político Pedagógico como

Uma ambiência essencialmente rural, 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. (PPP, 2019, p.4)

A EMEI Boca do Monte teve as atividades iniciadas em abril de 2008, no prédio antigo da então desativada Escola Estadual de Ensino Fundamental João Dorizon da Cruz Jobim, situada na Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO). A escola de Educação Infantil era uma demanda antiga da comunidade.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, 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 e 11 meses, a comunidade em reunião 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.º06/08, de 27 de fevereiro de 2008, onde a 8ª coordenadoria Regional de Educação repassa o prédio da escola Estadual João Dorizon da Cruz Jobim para o município de Santa Maria. (PPP)

A EMEI Boca do Monte funciona nesse espaço até o ano de 2016, quando ocorre um sinistro, destruindo parte do telhado, tornando impossível a continuação do atendimento no prédio. Em acordo com o diretor da FEPAGRO, uma casa foi cedida pelo Departamento de Diagnóstico e Pesquisa Agropecuária (DDPA), onde a escola está funcionando por tempo indeterminado. Com essa mudança, houve também uma reestruturação da escola como um todo, foi preciso adaptar o novo espaço, uma casa, e assim também as propostas e o quadro geral foram sendo reestruturados.

Acreditamos que o espaço da escola privilegia o desenvolvimento das crianças, tendo em vista uma ampla área externa que permite às mesmas terem experiências amplas e concretas, possibilitando o desenvolvimento integral, harmonioso e condizente com a realidade a que pertencem. Nesse espaço, da DDPA, as crianças contam tanto com o espaço físico, quanto com um grupo de pesquisadores que pode estar envolvido nos projetos e descobertas dos pequenos.

Os profissionais que fazem parte do contexto escolar, possuem formação e especialização específicas em educação, e isto contribui como pontos fortes visto que a escola está engajada na construção da proposta de ambiência bioecológica de educação infantil do campo. Desta forma, os profissionais estão em constante formação interna com seus pares bem como formações externas, pesquisas e promovendo formações com escolas que têm a mesma temática em foco.

As Ambiências Bioecológicas Sustentáveis foram construídas a partir da crença numa Educação Infantil que privilegie a criança, buscando proporcionar seu desenvolvimento integral. Na escola as Ambiências foram sempre o foco das nossas propostas e na avaliação de como as crianças aprendiam, porém, com a Pandemia da Covid-19 e o isolamento social, nossos olhares precisaram se voltar para outros espaços, outras formas de aprender e ensinar.

Pensar a educação das nossas pequenas crianças, sem a interação, a convivência, os abraços, as mãozinhas curiosas e exploradoras que não podiam mais

tocar ainda está sendo um grande desafio, que pode ser explorado cuidadosamente. Esse tempo nos fez pensar ainda mais atentamente sobre os protagonistas que compõem o nosso cenário. A nossa escola, espaço onde o olhar, a escuta, o toque são os carros chefes do afeto foi desafiada, pois nesse novo tempo o contato físico se tornou algo inviável e a aproximação que tanto prezamos, se tornou distante.

A pandemia e o isolamento social nos tirou do chão da escola. Mudou-se os espaços, os ambientes, as ambiências que estávamos tão habituadas a trabalhar, construir e vivenciar. Esse novo tempo precisa atender as demandas do novo contexto em consonância com as necessidades da criança.

Para isso, a escola elaborou uma avaliação diagnóstica mais aprofundada, pois se tornou essencial entender os contextos e arranjos familiares e a aproximação com as famílias se fizeram presentes diariamente. Por meios digitais, “entramos” nas casas, nas rotinas, a escola se fez presente nos lares, nas famílias, formando experiências inéditas, tanto para as famílias e crianças, como para nós, docentes.

Os estudos de Bronfenbrenner nos fazem questionar sobre o desafio de cada aluno de forma singular na realização das propostas e perceber que cada um tem um tempo para aprender. O microsistema, que tão habitualmente nas investigações docentes era a escola, passou a ser também as casas, os pátios, os trabalhos dessas famílias e as docentes passaram a ter o desafio de rever seus olhares, buscar alternativas de manter vínculos, aprendizagens, desafio de manter a ambiência que projetamos e sonhamos para o desenvolvimento infantil não se perdesse.

Neste sentido, as ambiências Bioecológicas Sustentáveis sempre ocuparam um lugar muito significativo na fundamentação das nossas práticas, tão fortes, que sempre continuaram sendo a base do trabalho da escola nas propostas pensadas para esse tempo de pandemia, envolvendo a comunidade escolar e também foram elas que continuaram fundamentando o trabalho com as crianças, agora remoto, e tendo as famílias como parceiras e mediadoras.

Os meios digitais também passaram a fazer parte das rotinas e se tornaram imprescindíveis nesse processo, mesmo que tenha sido um grande desafio para todos envolvidos.



As propostas remotas da escola procuraram ser sempre baseada nas Ambiências Bioecológicas, embora as famílias questionassem, algumas vezes, onde estariam as “atividades” escolares, quando teriam “temas”, “caderno”, “trabalhinhos” e sempre foi desafio engajá-las no movimento que as Ambiência requer. A aproximação, vínculo e apoio das famílias seriam necessários para que esse processo acontecesse.

Outra (nova) ambiência se formava e precisávamos aprofundar nossas reflexões, estudo, pesquisa. A crença que poderíamos formar uma ambiência de aprendizagem, mesmo que de forma remota, foi nossa meta na elaboração das propostas, sempre pensando nas crianças, que mereciam vivências prazerosas, alegres e não instrutivas.

Às crianças da EMEI Boca do Monte, queremos a oportunidade de vivenciar uma infância regada de sonhos, que se desafia a interagir nos infinitos campos de experiências, que se reinventa a cada novo cenário. Nosso desejo é de construir um ser criança do *teu jeito, com as tuas particularidades*, que respeite seu tempo de ver, sentir e experienciar o mundo dentro do teu tempo e do tempo atual, nos desafiando nesse tempo de pandemia em tornar-se presente em seu cotidiano, compartilhando com as famílias as mediações, sem perder todo encanto de Educação Infantil que acreditamos.

Esse trabalho seguiu o desafio de ampliar os estudos acerca das Ambiências Bioecológicas Sustentáveis vistas a partir das vivências e experiências do grupo da escola durante o tempo de pandemia (2020/2021), no ensino remoto, híbrido ou presencial.

Desta forma, a pesquisa realizada sobre as Ambiências Bioecológicas, vivenciadas na pandemia e agora também como Experiências remotas na Educação Infantil tornou-se algo urgente, visto que nos deparamos imersas em uma prática que instiga a compartilhar e aprofundar saberes já existentes e ressignificar através da formação permanente que se busca como grupo na escola e com docentes que compartilhem com o tema.

Que as novas descobertas, deste tempo contemporâneo, possam conectar saberes e transformar fazeres em práxis encantadoras, como indica Fortunatti e Zingoni:

Somente observando as crianças é que o adulto pode conquistar sua leveza, caminhar a seu lado, e contribuir para tecer os fios da rede de ações e interações que estão em jogo sem interrompê-la ou rompê-la, mas construindo oportunidades para possíveis novas experiências e novas aprendizagens. (2015 p.76).

Em consonância com as autoras, é o que buscamos com este estudo, que as novas descobertas em relação às aprendizagens infantis nos levem por caminhos cada vez mais significativos, para a docência nessa etapa e principalmente para nossas crianças e que seja guiado por elas.

## 5 BASE EPISTEMOLÓGICA DA LINHA PEDAGÓGICA E TEÓRICOS: OLHAR AS CRIANÇAS, SEUS TEMPOS, SEUS ESPAÇOS

Figura 12 - Criança “equilibrando” uma borboleta no dedo em um dia de sol na escola 20



Fonte: (Acervo da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte com as respectivas autorizações, 2020)

Pois é nelas que moram as coisas que não existem, os sonhos, os pensamentos que nos fazem voar. Sem prestar muita atenção ao rastejar da lagarta, ela procura ver a forma dos movimentos que a borboleta desenha no ar por meio das palavras. Ela sabe que o visível, a carne, é apenas uma fina superfície em cujo interior existe um mundo encantado. (ALVES, 1994, p.56).

Transcrever as vozes que irão habitar a pesquisa e ter um olhar fidedigno em relação aos achados requer da pesquisadora uma sustentação teórica que dê real sentidos do que foi revelado pelos sujeitos da pesquisa. Nesta perspectiva, escolher o autor que dará a sustentação teórica para a análise do que foi produzido é assumir

um compromisso que vai além da interpretação da pesquisadora e entra em uma simbiose de entrelaçar saberes científicos e filosóficos da pesquisa em foco.

Desta forma, transitar pela vida e obra do autor, é permitir que o leitor conheça e se empodere de uma epistemologia que irá transcorrer por toda a essência da pesquisa trazendo uma temeridade sobre a temática que tem como objetivo geral compreender como as experiências remotas construíram saberes durante a pandemia da COVID 19, considerando as perspectivas docentes de uma escola pública municipal de Educação Infantil Campo.

Conhecer Urie Bronfenbrenner é aprimorar o olhar sistêmico e enxergar por completo a construção do desenvolvimento humano dentro do contexto da pesquisa.

Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou no dia 29 de abril de 1917, ano marcado por profundas transformações sociais devido à queda do império e a vitória da revolução Russa. Filho de pais descendentes de Judeus, tinha um bom nível social, sua mãe era apreciadora das artes e letras e tinha uma refinada educação e seu pai era médico e cientista neuropatologista e PHD Zoologia.

Ainda criança, aos seis anos de idade, junto com sua família emigrou para os EUA, depois da morte de um irmão pela fome em função da terrível crise política, econômica e social. Tiveram uma breve passagem por Pittsburg, e fixaram residência em New York indo morar em *Letchworth Village*.

Seu pai Alexandre, tinha uma excelente formação e em função de ter um perfil naturalista de campo, conseguiu um emprego como médico na instituição *Letchworth Village*, um lugar que atendia pessoas de 3 a 80 anos, portadoras de sofrimento psíquico ou necessidades especiais.

Como narra Bronfenbrenner (1979; 1996), este era um espaço amplo com mais de três mil acres de terras agrícolas, mantida pelo estado e também através do trabalho dos internos. Os pacientes passavam a maior parte do tempo nas oficinas e trabalhando na fazenda. Este lugar era cercado por arames farpados para manter que o paciente não fugisse e causasse mal à sociedade.

O autor (BRONFENBRENNER, 1979; 1996) relata que percebia a angústia do pai ao receber pacientes de três anos de idade. Estas crianças entravam lá, na maioria

das vezes e ficavam fadadas para o resto da vida ao abandono e a falta de estímulos. A única chance que tinham era de que, quando ficassem mais velhas, iriam trabalhar como empregadas nas casas dos funcionários (médicos, enfermeiras, psicólogos que ali trabalhavam). Dessa maneira, Hilda, Anna e outras depois delas se tornaram de fato parte da família e figuras significativas na minha educação

Este foi o mundo da minha infância. Meu pai me levava em inúmeras caminhadas, de seu laboratório às enfermarias, oficinas e fazenda – onde ele preferia ver e conversar com os seus pacientes - e ainda mais frequentemente além da cerca de arame, através dos bosques e colinas que começavam na porta da nossa casa. Onde quer que estivéssemos, ele alertaria meus olhos pouco observadores para o funcionamento da natureza, apontando a interdependência funcional entre os organismos vivos e seu ambiente (BRONFENBRENNER, 1996, p. VII).

Este excerto revela muito sobre a teoria do desenvolvimento humano que com o passar dos anos ele desenvolveu.

O pai teve tuberculose foi internado em um sanatório e ele se tornou responsável por sua família. Conseguiu uma bolsa de estudos e ingressou na universidade de Cornell, 1938 graduou-se em psicologia e música. A infância vivida em uma instituição para tratamentos psicológicos foi um dos motivos que o levaram a graduar-se e estudar psicologia do desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner conheceu Kurt Lewin que na época escrevia sobre sua teoria de campo (depois foi seu tutor acadêmico). Concluiu seus estudos em psicologia e música em Cornell continuou seus estudos na universidade de Harvard onde ingressou no mestrado em psicologia.

O quadro a seguir qualifica informações pertinentes em relação a Bronfenbrenner:

Quadro 2 - Informações do autor e atividades pertinentes ao estudo.

Ano	Atividade
1917	Nasceu em Moscou no dia 29 de abril;
1923	Junto com sua família emigrou para os EUA, depois da morte de um irmão pela fome em função da terrível crise política, econômica e social.
1938	Graduou-se em psicologia e música;
1940	Graduou-se em mestre educação no mestrado de psicologia;
1938-1940	Começou a trabalhar como assistente na clínica psico-educacional em Harvard;
1940-1942	Trabalhou como psicólogo da Escola laboratório da universidade de Michigan EUA;
1942	Concluiu o doutorado em psicologia voltado para o desenvolvimento humano. Um dia após o título foi recrutado para servir o exército;
1942-1946	Foi recrutado para o serviço militar e mandado para o centro de classificação de pessoal para o exército e forças aéreas. Sua função consistia em aplicar testes psicométricos ao pessoal recrutado. Ele considerou extremamente irrelevante; Foi transferido para o serviço secreto onde não mudou muito sua atividade. Mais uma vez reclamou e foi designado para estação S (grupo de elite que reunia importantes cientistas da área da psicologia);
1945	Final da guerra, retirou-se das forças armadas e regressou a à vida acadêmica;
1946	Contratado por Michigam como professor assistente de psicologia- docente e dedicou-se a pesquisa;
1948	Transferiu-se para New York contratado pela universidade de Cornell onde permaneceu até seus últimos dias de vida e atingiu o apogeu de sua carreira;
1955-1956	Integrou o centro de estudos avançados em ciências do comportamento da universidade de stanford;
1960/1970	Recebeu prêmios e várias menções Honrosas Merrill-Palmer;
1981-1990	Tornou-se membro consultor do conselho Nacional da família e televisão;
1985-1989	Ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento humano em contextos cultural e históricos;
1987	Foi professor titular de departamento do desenvolvimento humano, estudos de família da escola da ecologia humana;
1995	Recebeu o título emérito de coordenador do programa <i>André W D White</i> para capacitação de docentes na Universidade de Cornell;
2005	Falecimento por complicações de diabetes.

Fonte: (Quadro construído pela autora, 2022)

Em 25 de setembro de 2005, este grande pensador, conhecido como “ecologista humano”, veio a falecer vítima de complicações de diabetes (88 anos) deixando um legado sobre seu pensamento mediante o Paradigma Bioecológico e a Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano, trazendo elementos teórico-conceituais para compreendermos o desenvolvimento infantil de maneira complexa, a partir do Modelo Bioecológico: pessoa, processo, contexto e tempo (P- P- C- T).

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).

Buscando uma 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 sócio emocional, 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.

Desta forma, a interação destes quatro núcleos inter relacionados (pessoa, processo, contexto e tempo), formam o modelo bioecológico que contempla o desenvolvimento integral da criança. (AVINIO, 2019)

É importante entender cada grupo, para esclarecer o pensamento de desenvolvimento estabelecido pelo autor.

A PESSOA, é vista como resultado da interação conjunta dentro do processo, do contexto e do tempo no qual se encontra.

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.

Portanto, Bronfenbrenner e Morris (1999) sublinham a importância da presença simultânea de cinco aspectos nos processos proximais: 1) para que o desenvolvimento ocorra, a criança deve estar engajada em uma atividade; 2) Para ser efetiva a interação deve acontecer com relativa regularidade, em períodos estendidos de tempo; 3) As atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período estável de tempo; 4) os processos proximais tornam-se efetivos quando existe reciprocidade nas relações 'inter crianças' -( Relações interpessoais com seus pares); 5). Para que as interações recíprocas ocorram, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da criança em desenvolvimento.

O terceiro núcleo Central do Modelo Bioecológico, é analisado mediante a interação dos quatro níveis ambientais: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, organizados como encaixes de estruturas concêntricas, cada uma contendo a outra, a exemplo das *matrioskas*[1], compondo o que ele denomina de meio-ambiente ecológico. Vejamos cada nível ambiental:

***Microsistema*** - é representado pelo padrão de atividades, papéis e relações intercrianças 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 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 microsistemas 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). Bronfenbrener e 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.

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).

Entendemos que o processo educacional não é construído somente nas instituições de ensino, pois elas não são as únicas responsáveis pela educação. A educação tem uma dimensão maior do que propriamente ensinar e educar, o que significa afirmar que o processo educacional não se esgota com as etapas previstas nas legislações. A Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a construção ética e moral do desenvolvimento Humano.

Portanto, à luz da teoria de Bronfenbrenner e da situações inéditas vivenciadas durante a pandemia da Covid-19, tanto nos ambientes sociais, escolares e familiares, buscou-se investigar as aprendizagens e novas possibilidades de trabalho com as crianças, sendo guiadas pelas experiências e vivências e também pelas relações dos protagonistas que fizeram parte delas.

## 6 FILTRANDO OS SABERES CONSTRUÍDOS À LUZ DA INVESTIGAÇÃO

Figura 13 - Filtro dos sonhos suspenso na escola.



Fonte: (Arquivo pessoal da autora, 2022)

Se conhecer o caminho que se quer percorrer é um processo que não se dá por acaso, como colocado no capítulo 1 deste trabalho, filtrar o que se aprendeu dentro de um processo, como pesquisa, é ainda mais desafiador e também não se dá por acaso, pois traz consigo as vivências, marcas, experiências e bagagens (aprendizados) da caminhada.

O filtro traz algumas respostas e nos mostra algumas verdades deste momento, clareando um pouco o que antes dava medo quando foi escuridão, não deixando algumas forças que não fizeram bem ficar, nos tornando mais seguras e apropriadas do que construímos. Mas o filtro nos traz principalmente mais sonhos, que sonhados juntos configuram caminhos mais tranquilos, tal que enxergamos luz e direção por onde ir.

Investigar a Docência na Educação Infantil durante a pandemia da Covid 19 a partir de um grupo de investigação-formação foi andar por um caminho desconhecido, mas construído em conjunto, por isso com mais segurança, refeito a partir de parceria, de apoio, de reflexões e conexões, com as “mãos dadas” (embora muitas vezes à distância) em busca de algo que se almeja e não se aceita pouco. Mãos dadas que não deixaram desanimar ou cair, foram suporte quando não se via força e apoio, e que não deixaram enfraquecer.

A docência na pandemia nos trouxe inquietações, dúvidas, desacomodações, mas quando se deu frente a um grupo de docentes que se desafiou a oferecer o melhor dentro de uma proposta pedagógica sólida, consolidada como a proposta da escola, foi desafiador e edificador. O desafio que impulsiona, que motiva e busca acomodar, no sentido de firmar as concepções construídas e reconstruídas. Acomodar concepções por meio de reflexões e discussões, papel importante do grupo formado.

As impressões construídas a partir da investigação-formação e interlocuções realizadas e produzidas pelo grupo que fez parte da pesquisa e que originou essa dissertação e seu referencial teórico-metodológico, tem como principal orientação o paradigma de Urie Bronfenbrenner.

Sem perder de vista o objetivo geral da pesquisa - Compreender como as experiências remotas construíram saberes durante a pandemia da COVID 19, considerando as perspectivas docentes de uma escola pública municipal de Educação Infantil Campo - seu contexto, atores e protagonistas, o estudo se deu com o aporte teórico-metodológico do Modelo Bioecológico a partir do olhar docente sobre as aprendizagens construídas na Pandemia a partir do ensino remoto.

O grupo de *investigação-formação dos sonhos* formado e as reflexões geradas foram impregnadas de posicionamentos, de problematização e inquietações que se desdobraram nas questões que tomamos, como significativas e relevantes para a pesquisa e indicadoras da escuta às análises.

Nesta perspectiva de escuta analítica, 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.

O desafio trazido na dissertação foi refletir acerca das aprendizagens infantis por meio desses sistemas que foram mudados durante a pandemia e como se deu neste contexto, já que as crianças saíram do espaço físico da escola e o desafio desta estar presente na vida cotidiana das crianças por meio das propostas enviadas, mediadas pelas docentes foi enorme.

Nos encontros se olhou as aprendizagens infantis a partir do modelo PPCT, ou seja a Pessoa, no caso a criança, dentro de um Processo, realização das propostas escolares, no contexto em que se encontrou, na pandemia, as casas, familiares, cuidadores...durante um tempo, de aprendizagem das crianças, nos dois anos de ensino remoto e híbrido.

Assim, nas análises realizadas, prevalece o olhar docente, mas que esteve sensível ao processo da criança, dentro de um micro, meso, exo e macrosistema onde ela se encontrou em desenvolvimento e os elementos que esses sistemas influenciaram à criança para que ela se desenvolvesse efetivamente dentro do contexto onde esteve e a partir das propostas enviadas pela escola e mediação feita por esta e pela família.

As questões principais que se tornaram mais relevantes de debate e reflexão desde o primeiro encontro foi o microsistema que a criança esteve inserida ao realizar as propostas da escola.

Em situações normais, anteriores à pandemia, o olhar pedagógico docente levava em consideração a escola como microsistema principal. Visto as demandas de isolamento social, o microsistema foi mudado, assim como os mediadores das aprendizagens escolares, que incluiu as famílias e que gerou novos modos de aprender e ensinar. A outra questão central das discussões e necessária para responder os objetivos deste estudo foi o tempo de aprendizagem vivenciado pelas crianças, tendo professoras e famílias como mediadoras.

A fala a seguir mostra a inquietação acerca dessas questões

*“Eu conseguia enxergar a criança nos sistemas, no micro, no meso, no exo e no macro, que é tudo que faz com que a criança consiga se desenvolver a partir do olhar que o professor tem em relação de desenvolvimento, então eu conseguia porque estava num tempo cronológico diferente.” (Participante flor, encontro 1, 2022).*

Outras questões foram necessárias de serem analisadas para entender as aprendizagens construídas, como, “Como avaliar a aprendizagem da criança se a professora não estava ali diretamente com ela?”, “Qual foi o microsistema em que a criança vivenciou durante a pandemia ao realizar as propostas, foi a escola ou a casa dos familiares?” “Podemos realmente dizer que o microsistema mudou durante a pandemia?”

Para Bronfenbrenner e Morris (1999), o microsistema é o lugar/contexto imediato e consiste em um padrão de atividades e relações interpessoais, experienciados pela pessoa em desenvolvimento, no caso deste estudo, a crianças, em um ambiente, face-a-face com características físicas, sociais e simbólicas particulares que promove, permite ou inibe o organismo em atividades progressivamente mais complexas, em interação com o ambiente.

Nesse sentido, para responder esses questionamentos considerados primordiais nos estudos do grupo, temos algumas falas das participantes que mostram questões potentes, que vão delineando o entendimento do grupo em relação aos sistemas e o entendimento de como se comportaram durante o ensino remoto, como demonstra a seguir:

*“Eu acho que o microsistema se ampliou, porque antes da pandemia a gente sempre quis a presença da família, tanto na escola como em casa nas aprendizagens da criança, mas pouco a gente teve e depois da pandemia a família continuou nesse processo de auxiliar a criança de estar presentes nas aprendizagens da escola em casa”. (Participante “madeira”, encontro 2, 2022)*

*“A escola não deixou de ser o primeiro sistema de aprendizagem da criança mesmo no contexto da pandemia porque o que eu vejo, a família auxiliou, mas não como a escola, sendo mais presente, mas quem enviou as propostas foi a escola, a mediadora mais importante. As famílias ficaram como segundas mediadoras, sendo que cada família teve uma concepção diferente desse mediar, umas se dedicaram mais e outras menos, se não tivesse a escola, a família não iria conseguir se organizar para ensinar as crianças”. (Participante Terra, encontro 2, 2022)*

As imagens a seguir, da proposta e retorno das famílias, quando analisadas, corroboram com a fala das professoras, pois evidencia o quanto a família esteve envolvida numa proposta da escola, que era usar os elementos da natureza, *água, terra, pedras, gravetos...* nas brincadeiras infantis.

Figura 14 - Proposta enviada na página da escola e retorno da família.



Fonte: (Acervo da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte com as respectivas autorizações, 2022)

Figura 15 - Proposta enviada na página da escola e retorno da família.



Fonte: (Acervo da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte com as respectivas autorizações, 2022)

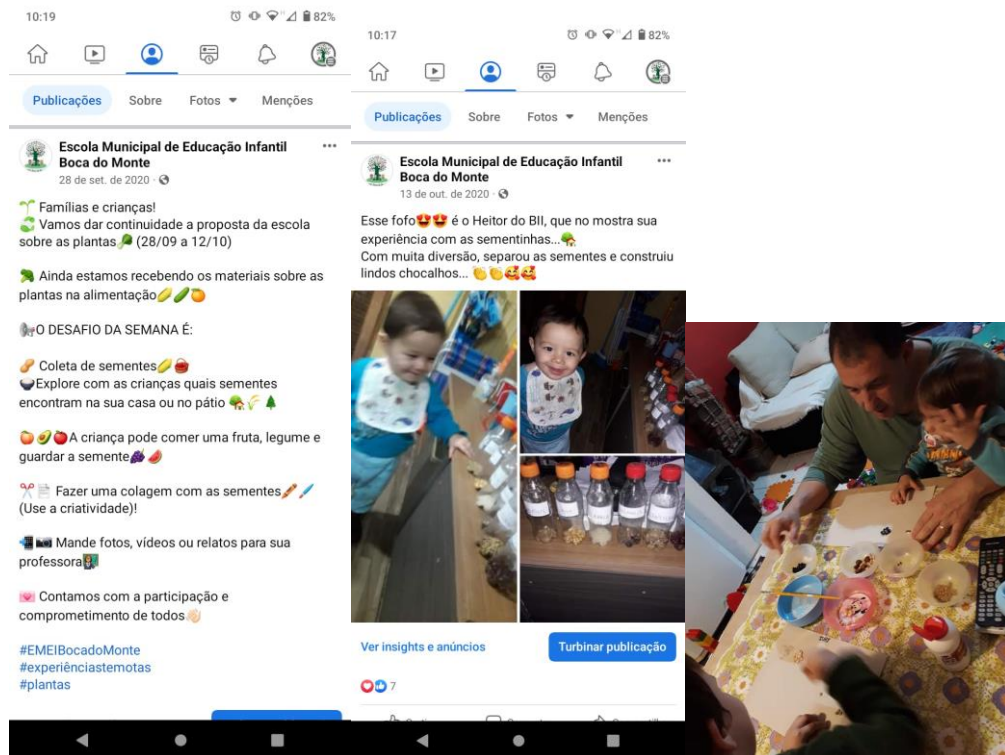
Percebe-se que essa família foi além da proposta, usando também o elemento *fogo* mostrando o quanto esteve envolvida, dedicada e participativa na proposta da escola. Caso a escola não estivesse enviando propostas, a criança não estaria vivendo essa experiência, não dessa forma, com a marca da escola presente no seu cotidiano.

A escola, dessa forma, pode ser considerada um microsistema das aprendizagens escolares e mediou vivências importantes no aprendizado dessa criança, mesmo à distância do seu lugar físico, mas se fazendo presente na rotina da mesma e da família, que teve um envolvimento maior com as atividades escolares, buscando entender e realizar com a criança, envolvendo-se na vida escolar do seu filho.

As próximas imagens também foram objeto de análise, pois refletem no retorno das propostas escolares, o envolvimento que a família teve, considerando relevante a educação escolar, concomitantemente com a educação familiar.



Figura 16 - Proposta enviada na página da escola e retorno das famílias, respectivamente.



Fonte: (Acervo da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte com as respectivas autorizações, 2022)

Percebe-se, nesta sequência de imagens retornadas das famílias, a dedicação das mesmas com as crianças, cada uma à sua maneira e conforme seu entendimento e interpretação da proposta, o que evidencia a presença da escola nas casas, reafirmando que a escola gerou um microsistema de aprendizagem.

A fala da participante do grupo considera que “O microsistema é a escola, olhando para criança, mas com grande presença da família” (Participante Folha, encontro 2)

Esse envolvimento da família e dedicação às crianças foi muito importante, principalmente nessa época de pandemia, em que o contato social com outras crianças, como na escola, assim como outros grupos sociais, como comunidade, ficou restrito e o papel das pessoas da casa, do convívio familiar tomou uma proporção maior.

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.

A família, no caso da pandemia, formou um microsistema duplo, ao mesmo tempo que é um local imediato de cuidados e aprendizagens cotidianas da criança, também lidou com o microsistema escolar, importante no desenvolvimento infantil. Ao mediar as propostas das aprendizagens escolares, a família forma ainda esse microsistema imediato de aprendizagens da escola.

Essa relação família/escola gerou o mesossistema que tanto sonhamos para educação infantil, família e escola trabalhando juntas na educação e desenvolvimento das crianças.

Para Bronfenbrenner e Morris (1999), o mesossistema acontece com a interrelação entre dois ou mais ambientes nos quais a criança em desenvolvimento se relaciona. A participação da família na escola produz a interconexão entre dois microsistemas, a qual se denomina mesossistema.

Analisando o mesossistema formado, usamos as inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a criança em desenvolvimento participa ativamente. Com este olhar, nossa análise também foi focada nos quatro tipos de inter-relações existentes no microsistema.

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

Na Educação Infantil, é preciso criar novas oportunidades para que as crianças tenham a experiência de conhecer e conviver com outros grupos sociais e culturais, percebam outros modos de vida, diferentes atitudes, rituais de cuidados pessoais de grupos, costumes, modos de se expressar. 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.

Durante a pandemia estas trocas não foram vivenciadas em toda sua potencialidade, mas a escola, por meio das propostas e mediação pelas professoras, procurou estar e se fazer presente, levando interação entre e com as famílias, por meio do compartilhamento das propostas na página da escola, diálogos nos grupos de whatsapp e ainda as aulas online, que foram momentos síncronos muito importantes de diálogos, trocas e interações.

Consideramos que a escola teve sim um papel importante durante a pandemia e complementou a educação familiar, trazendo vivências, experiências e conhecimentos importantes e inéditos para as crianças, se fazendo presente em suas rotinas e principalmente criando vínculos positivos entre as crianças e entre criança e professora, como coloca esta participante do grupo

*“Uma coisa muito legal que aconteceu é que alguns alunos meus deste ano já eram meus alunos no remoto e já sabiam quem eu era, a Monique, que ficou contigo, era eu que ela conhecia aqui na escola, o Flavinho, não lembro quem mais, eles sabiam quem eu era, sabiam da escola, já tinham construído um vínculo, e às vezes a gente achava que as coisas passavam batido, mas de algum modo nós fomos sensibilizando e a gente conseguiu com que eles se tornassem pertencentes dessa escola mesmo sem estar aqui”.*  
(Participante água, encontro 2, 2022).

A crença que poderíamos formar uma nova ambiência de aprendizagem foi nossa meta na elaboração das propostas, sempre pensando nas crianças, que mereciam vivências prazerosas e alegres, que marcassem sua vida de forma positiva, principalmente num momento de fragilidade das relações, algumas vezes emocional, mas principalmente social na pandemia. Mas que, embora tudo isso, com apoio, conscientização e mediação com as famílias, vimos nossa meta e desejo realizado em grande parte dos casos, fazendo esse contexto interferir positivamente no que se refere a escola.

Até agora fizemos a análise dos microssistemas que a criança em desenvolvimento participou ativamente no ensino remoto. Ainda percebemos o encontro entre dois microssistemas, que produzem um mesossistema. Contudo, além dessas forças, a bioecologia do desenvolvimento humano contém operações que acontecem a partir do exossistema, ou seja, um ou mais ambientes que não

envolveram a criança como participante ativo, mas trazem situações que de alguma forma afetam a criança.

Um exemplo vivenciado e debatido no grupo sobre isso é o ambiente de trabalho dos componentes da família. O exossistema em relação à criança em desenvolvimento pode ser o ambiente de trabalho da mãe ou do pai, por exemplo.

Quando ela deixou de fazer as propostas para a criança em função da falta de tempo por estar trabalhando, mostra quanto o exossistema esteve presente influenciando as aprendizagens. Desta forma, o ambiente de trabalho afeta a relação da família com o filho e por conseguinte a aprendizagem escolar.

Algumas professoras relataram dificuldade de falar e receber retorno por causa da falta de tempo devido aos horários de trabalho, portanto existe uma dificuldade causada por questões ocorridas no exossistema.

*“Tanto que nós tínhamos diferentes percepções (das famílias) para mesma proposta, porque uma família percebia “A” e outra família percebia “B” e outra família percebia “C” e outras não percebiam nada, não faziam questão ou não tinham tempo de realizar” (Participante água, encontro 1, 2022).*

E finalmente, também importante e foco de análise, o macrossistema, que 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 sobre todo o sistema bioecológico.

O macrossistema neste estudo pôde ser analisado pelas leis e documentos legais que regem a educação infantil e não puderam deixar de ser respeitados, pelas legislações criadas na pandemia para dar conta do ensino remoto, que tiveram que ser analisadas e adaptadas pela educação infantil, como a carta de intenções e ainda, influenciando muito fortemente a escola em si na formulação de suas propostas durante a pandemia, foi a proposta pedagógica da escola, fundamentada em seu PPP, por meio das ambiências bioecológicas sustentáveis, que norteou, fortaleceu o grupo e as concepções que fizeram parte deste estudo.

Cabe destacar ainda nesse sentido, considerado importante dentro deste estudo e das discussões com o grupo, as ideias e concepções que as famílias têm de educação infantil, de escola e da criança. Foram foco de análise esses conceitos, que se encaixam no macrosistema, pois são ideias e concepções construídas ao longo da história da humanidade e que influenciam até hoje a educação das crianças. O modo como se entende a criança em desenvolvimento, a importância da educação infantil e da escola refletiram nos retornos e nas aprendizagens infantis durante a pandemia.

Uma das participantes coloca a ideia de material impresso, das “folhinhas” para completar, que foram, em alguns momentos questionamentos das famílias:

*“Eles perguntavam, não tem folhinhas para imprimir, não tem aquelas atividades para completar?” (Participante folha, encontro 2, 2022).*

Na ânsia de ajudar e contribuir com seus filhos, as famílias usaram os conhecimentos que tinham, com suas próprias experiências ou as que conheciam. Esses momentos formam oportunidades das docentes mediar e explicar às famílias o trabalho com educação infantil, a concepção e proposta seguida pela escola, compartilhando nosso conhecimento e disseminando ideias que acreditamos serem positivas e construtivas da educação de crianças pequenas na escola.

O conhecimento ou a importância com que as famílias deram às propostas e realização nas mesmas mostram como todos esses sistemas estão interligados e influenciando a educação da criança. As falas da professora expressam essa questão

*“Essa família também é interpelada por um mesossistema e por um macrosistema, por ver programas de Tv e entender “X” sobre a pandemia e tínhamos outro nicho de família que entendiam “Y” e “Z”. (Participante água, encontro 2, 2022).*

Outro elemento importante e de destaque de análise do grupo por meio do estudo e importante para analisar as aprendizagens infantis, foram os tempos de aprendizagens. Como não estávamos diretamente com a criança para observar, mediar e potencializar os processos de aprendizagens, as docentes se viram fazendo

e orientando as mediações com as famílias. O tempo da pandemia nos desafiou de forma inédita e os tempos que marcam a aprendizagem, além dos sistemas, puderam ser analisados de uma maneira muito real e marcante, como indica a fala da docente

*“A questão da historicidade, a questão da pandemia, para nós veio a clarear mais esses conceitos de tempo, porque antes a gente não tinha nenhum fato histórico que viesse a alterar muito nossas ideias, foi a pandemia, por isso nossa dificuldade, esse microsistema mudou de lugar, saiu do nosso chão, das nossas mãos e o tempo de aprendizagem também mudou.” (Participante madeira, encontro 1, 2022)*

Entendemos que os tempos que a criança experiencia nos processos de aprendizagens são essenciais para que se efetivem de forma positiva e saudável, o que na escola, tinha o olhar atento da professora.

Bronfenbrenner traz questões importantes de análise, colocando que o tempo envolve a influência para o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida (BRONFENBRENNER, 1986). Bronfenbrenner e 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. Ou seja, a criança, no caso da educação infantil, tem que estar envolvida, dedicada e concentrada na atividade, mesmo que por um período relativamente curto de tempo. Essa tem que ser interesse para que aprenda. Por isso nossa preocupação em oferecer propostas envolventes e orientar que a família realmente fizesse a mediação com a criança.

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. Isso indica que há necessidade para criança de fazer e refazer mais de uma vez a mesma atividade, que volte e refaça, até que se aproprie daquele conhecimento. Por isso as

propostas enviadas sempre tinham mais de uma atividade envolvendo o mesmo tema e as orientações às famílias é que fizessem e voltassem na mesma proposta até que a criança se envolvesse.

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 exemplo disso temos a pandemia que mudou nosso modo de viver radicalmente, de uma maneira como nunca esperávamos e nosso papel como escola de crianças pequenas foi tentar garantir que esse episódio, muito marcante, fosse de uma maneira que não afetasse de forma negativa, mantendo a escola como forma de somar nas aprendizagens infantis.

Pensando em tudo isso, em relação a esses tempos de aprendizagem das crianças, algumas propostas foram revistas na página da escola e tiveram destaque de análise, como a colocada nas imagens a seguir:

Figura 17 - Fotos de crianças brincando em casinhas.



Fonte: (Acervo da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte com as respectivas autorizações, 2022)

Figura 18 - Fotos de crianças brincando em casinhas.



Fonte: (Acervo da Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte com as respectivas autorizações, 2022)

Percebe-se que a proposta é a mesma, a construção de cabaninhas ou casinhas para realização da leitura e da proposta indicada, buscando momentos de interação entre família/adulto/crianças. Uma família se esmerou construindo uma casinha de madeira na árvore, envolvendo tempo, dedicação, interação, paciência, mediação, além da parte afetiva de estar envolvida com a criança.

Essa construção, com certeza, não foi em um único momento, durou dias, houve envolvimento, tanto das crianças como da família e também não durou somente para realização da atividade proposta, ficou no pátio desta família por um longo período, permitindo que as crianças da casa visitassem essa casinha por um longo tempo. Esse movimento, de ir e voltar, lembrar e refazer uma mesma atividade que se repete, mas em tempos e processos diferentes, que gera aprendizagens significativas e que podemos denominar de atividades molares



As atividades podem ser molares (com persistência temporal e significância) ou moleculares, com efeitos indeléveis (não deixam sinais no tempo nem na experiência humana). Caracterizam-se no cotidiano, envolvendo pessoas, particularmente as crianças que se engajam nas brincadeiras: entre crianças, entre crianças e professor/a, interações pais-filhos, interações parentais. (MACIEL, 2022)

Esse tipo de interação é a que pode ficar na memória dessas crianças ao longo da vida, de forma positiva, como Bronfenbrenner coloca, o contexto sempre irá afetar o indivíduo, quer de forma positiva ou negativa. Vemos nessa experiência proporcionada pela escola e realizada pela família, por meio do retorno e relatos como uma forma de afeto positiva.

Analisando os tempos envolvidos nessa experiência, percebemos que envolve o microtempo, o tempo imediato de aprendizagem, ou seja, os momentos em que a criança esteve envolvida nessa construção, durante um tempo restrito, relativamente curto, tal qual uma criança pequena é capaz de se envolver.

Passado esse tempo curto, a criança se envolveu em outras atividades. Mas a construção não durou apenas um dia, envolveu outros tempos, de voltar e continuar a construção, de estar novamente com a família, de rever como a casinha estava ficando e se moldando. Houve muitos outros momentos de parar e recomeçar a obra. Esse movimento envolve periodicidade, de intervalos de tempos, que vão aumentando conforme envolvimento, apropriação da atividade, capacidade de participar e entender o que está acontecendo pela criança, trazendo processos que se acumulam e se complementam, gerando aprendizagens e que podemos denominar então como o mesotempo.

O macrotempo também pode ser identificado, pois as famílias trazem consigo a maneira como foram criadas e educadas por seus pais e sua família, sobre como passaram a infância refletidas na educação de seus filhos, como seguiam rituais da comunidade e mesmo da escola, sem questionar ou se envolver muito, tradições consolidadas ao longo da história. Comparações com sua época ou dos irmãos mais velhos ainda se fizeram presentes.

Mas de maneira muito marcante, o macrotempo se torna visível com a pandemia, acontecimento de grande impacto em todos os setores da sociedade, e

que não foi diferente na educação, pois gerou uma mudança muito visível na maneira de ensinar e aprender.

A outra imagem, que também foi o retorno de uma família, mostra a criança em frente a uma casinha pronta, industrializada que família manda como resultado da atividade. Percebe-se que o envolvimento dessa criança é restrito, talvez instável, pois não se consegue identificar o microsistema vivenciado e nem que condições passou pelos tempos de aprendizagem, não se percebe o envolvimento e que experiência essa criança viveu ali, comprometendo a aprendizagem dessa proposta o que podemos identificar como uma atividade molecular, com efeitos indeléveis (não deixam sinais no tempo nem na experiência humana) conforme citação anterior, (MACIEL, 2022). Para criança vivenciar o microtempo e o mesotempo a professora precisou fazer toda uma mediação, incentivando a família a construir seu próprio espaço, mesmo que de lençóis e fizesse com que a proposta fosse vivenciada.

Porém identificou-se o macrotempo presente nessa situação, pois as crenças que essa família carrega, mostra que o tempo histórico, o posicionamento sobre escola e educação envolvida nessa concepção perpassa do tempo imediato, vem ao longo da história, identificando que a educação escolar é reponsabilidade da escola, de professores. A fala indica que

*“Tem que ver o entendimento da família, do que é ser criança, da escola, o entendimento para essa família deve ser sentar e copiar letras, é o papelzinho, da outra família é o quê? É a construção, é a criatividade, é a família estar envolvida, é isso que ela aprendeu”. (Participante ar, encontro 2, 2022).*

*“A gente também tem que procurar entender que essa família foi interpelada por um tempo, por programas de Tv que fizeram acreditar nisso, provavelmente foram contra o fechamento das escolas, que as professoras não queriam trabalhar...” (Dai, encontro 2, 2022).*

Pensando em todos esses tempos de aprendizagem, as propostas enviadas pela EMEI Boca do Monte sempre tinham mais de uma atividade para ser realizada, que iniciavam com uma menos complexa, envolvendo práticas diárias e iam evoluindo para mais complexas, conforme idade e desenvolvimento da criança. O papel da

docente neste processo foi fundamental, aí se destaca cada vez mais a importância do conhecimento, estudo, concepção e apropriação de uma prática pedagógica que vai ao encontro do que uma escola acredita como um todo. A mediação e diálogo com as famílias foi um processo constante, constatado na fala da participante do grupo:

*“Algumas famílias mandavam recado: Profe, eu não sei o que é para fazer, a gente tinha que dar os passos e mediar também, orientando as famílias, elas não tinham obrigação de saber, nós tínhamos. A escola sempre esteve presente”. (Participante ar, encontro 2, 2022).*

Podemos ainda colocar aqui que, para o tempo, além da subdivisão em microtempo, mesotempo e macrotempo, Bronfenbrenner (1995) refere-se ao tempo de vida e ao tempo histórico. Isso nos 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.

*“A pandemia nos ofereceu um tempo histórico que a gente não tinha vivido ainda, que foi esse tempo de diferenciação, porque esse tempo histórico gurias, a gente carrega coisas que a gente viveu, que nem as crianças, o aprendizado se dá, a gente vai agregando coisas nas nossas vivências, quando a gente vive uma coisa atípica que nem a pandemia, que é o que transforma, não que transforma, mas o que potencializa essa conexão, a ponto da gente não saber qual sistema é um e qual é outro, dessa integração entre os dois”. (Participante flor, encontro 2, 2022).*

Analisar a pandemia e todos os processos vivenciados nela, principalmente no que se refere a educação, nos leva a desejar que os “filtros” feitos por cada pessoa levem a refletir e buscar alternativas para tempos melhores. Que todos os sistemas e tempos vivenciados na pandemia tenha nos ensinado a afetar de forma positiva nossos alunos, suas famílias, a comunidade e a sociedade em geral.

## 7 NOSSOS SONHOS E SUAS PROJEÇÕES

Figura 19 - Grupo de professoras sentadas embaixo do filtro dos sonhos.



Fonte: (Arquivo pessoal da autora, 2022)

A pesquisa que originou esta dissertação foi gerada por um processo de (des)construções, que foram fruto de (des)acomodação em nossa trajetória, pois foi processo de um contexto que também foi se modificando e se adequando às demandas de um momento atípico: a pandemia.

Dessa forma, a partir dos dados coletados e apresentados, vamos tecendo algumas considerações sobre esta pesquisa, que se finda, porém gera frutos que continuam a alimentar nossas concepções e ainda sementes, que estão sendo lançadas com perspectivas de boas colheitas.

Colocar-se diante de um prisma diferente de atuação na nossa prática gerou movimentos e novos modos de ver e entender nosso papel docente, principalmente no que se refere à interação com as famílias. A necessidade da consolidação dessa unidade se mostrou como elemento muito forte, marcada no decorrer da nossa atuação, da pesquisa e dos encontros, ressignificando nosso modo de sentir e atuar daqui em diante.

Viver o tempo de pandemia e buscar, em curto período de tempo, estratégias para que a escola continuasse sendo referência no desenvolvimento das crianças, nos fez olhar mais atentamente a nossa proposta da escola: as ambiências bioecológicas sustentáveis.

Assim, a compreensão da Educação Infantil no Brasil foi primordial para o entrelaçamento desta proposta, que foi revista, fortalecida e revisitada pelas docentes. A partir das experiências vivenciadas na pandemia, nossas angústias e o caminho percorrido, traz a concepção de criança, educação infantil e o comprometimento da nossa escola com a infância que desejamos para todas as crianças.

O contexto epidêmico, com o contato por hora sem o toque e o afago do cotidiano escolar, nos mostrou o grande desafio de manter nossas propostas nas casas, nas famílias, mas construindo novos vínculos de apoio e confiança. Buscando sempre, respeitar as famílias, as crianças e seus espaços e tempos, sempre olhando atentamente para os saberes cotidianos construídos e os que precisavam avançar, mapeado pelos retornos nos registros docentes.

Neste contexto, nosso trabalho esteve alicerçado a nossa base epistemológica, esta que nos permitiu realizar escolhas e nos dar segurança em momentos de incertezas. Nesta dinâmica, nossa base epistemológica nos permitiu também olhar, avaliar e compreender nossos percursos de aprendizagens tanto docente quanto discentes, estes que foram foco dessa pesquisa.

Na perspectiva de filtrar nossos sonhos e incertezas, os dados produzidos nessa pesquisa, relatam as reflexões docentes no grupo de investigação-formação, pela escuta e conhecendo as percepções acerca dos diferentes modos identificados na produção de conhecimentos nas experiências remotas a partir das propostas enviadas durante a pandemia.

Neste sentido, a partir dos dados produzidos foi possível identificar o quanto os microsistemas principalmente o familiar, nos possibilitou conhecer, seus contextos, suas casas, localidade, condição social e modos de vida com um olhar sensível e pertencente na trajetória de cada criança, formando vínculos atípicos, inéditos, porém fortes e permanentes.

Conhecer os sistemas nos possibilitou compreender quanto o contexto familiar influencia a maneira como a criança aprende, se desenvolve, é afetada e afeta seu ambiente. No sentido de que a criança é impactada por todos os sistemas, seja a escola, a igreja, a comunidade e/ou o contexto global.

Neste ínterim, o papel da escola nunca deixou de ser feito durante a pandemia. Contudo, a maneira como se deu cada processo com cada família e com cada criança foi distinto, pois percebeu-se como cada sistema impactava de maneira diversa cada família e conseqüente as aprendizagens infantis.

Dessa forma, nossos estudos e reflexões no grupo de investigação-formação nos fez compreender que as experiências remotas construíram saberes conforme o entrelaçamento de todos os sistemas, como coloca Bronfenbrenner na sua teoria da bioecologia do desenvolvimento humano.

A criança, centro do nosso estudo, foi afetada pelo microsistema que vivenciou, tanto como escola como grupo familiar e no entrelaçamento entre esses dois, fez parte de um mesossistema que permitiu vivenciar experiências válidas para sua aprendizagem e desenvolvimento na maior parte dos casos analisados e nem tanto em outros.

Desse modo, acreditamos que a maneira que cada criança foi afetada deve-se à mediação familiar, esta que se tornou nossa principal mediadora com as crianças durante o contexto pandêmico. Nesse processo, compreendemos que cada família estava sob influência de um sistema maior, o exossistema, que impacta fortemente

suas concepções (de escola, de família, de criança e de aprendizagem) e crenças, caracterizando assim seu modo de agir e sentir.

Assim, respondendo nossa questão de pesquisa: *Em que medida as experiências remotas construíram saberes durante a pandemia da covid 19, considerando as perspectivas docentes de uma escola pública municipal de Educação Infantil Campo?*

A partir das perspectivas docentes compreendemos que as experiências remotas construíram saberes na medida que as famílias que estavam sob influência de sistemas positivos - Uma compreensão que o contexto escolar estava em regime especial para a contenção de uma pandemia mundial de um vírus pouco conhecido - gera engajamento e conseqüentemente boas experiências de aprendizagem.

Em medida de sistemas negativo - As famílias não compreendiam a dimensão pandêmica, tampouco a importância da manutenção de vínculos escola/família - esta que gerou pouco engajamento e conseqüentemente poucas experiências de aprendizagem.

Assim, foi identificado como microssistema, o escolar e familiar, no qual ocorreu o movimento das aprendizagens: atividades molares, contínuas e significativas, e também as moleculares, mais passageiras e menos significativas. As relações interpessoais em participações conjuntas pela criança e o equilíbrio dos papéis vividos, influenciou suas aprendizagens.

O contexto em que as outras pessoas, mediadores dessas aprendizagens, se encontraram também foi cercado por outros círculos concêntricos, direta ou indiretamente, mesossistema, exossistema e o macrossistema e ainda o cronossistema, perpassando todos eles, identificado como a vida pessoal, datado historicamente e influenciada pela sociedade em que se encontrou.

Como fruto das nossas conclusões, firmamos nossa necessidade de continuarmos como um grupo de pesquisadoras, tal como os encontros na investigação-formação. Compreendendo o quanto os encontros nos permitiram nos apropriarmos do sentir e fazer docente, pautado em nossa base epistemológica que nos permite ter segurança das nossas concepções construídas conjuntamente.

Ainda, como produto das nossas reflexões, estamos caminhando para a consolidação de uma ambiência que possibilita o diálogo permanente da família-escola. De modo que, toda interação, vínculo e aproximação com as famílias, mostrou o quanto avançamos como parceiras nas aprendizagens e no desenvolvimento infantil.

Portanto, esse movimento, gerou uma demanda para ser incluído no nosso PPP, no qual inclui a família nas interações e participações nas atividades escolares, quer no espaço físico da escola, mas também nas casas e na própria comunidade, que também pode passar a ver a criança como pertencente a este lugar e responsabilidade de todos.

Desse modo, os produtos dessa dissertação configuraram como 3 encontros de investigação-formação e a demanda de inclusão de uma proposta de ambiência familiar (colocar como apêndice x) no projeto político pedagógico da escola.

Por fim, salientamos que esta pesquisa não se finda aqui, compreendemos que muitos dados ainda podem ser produzidos sobre o tema e mesmo nossos dados podem gerar novas perspectivas para este objeto. Além disso, sabe-se o quanto pesquisar sobre a infância e sobre a escola da infância é complexo e o fazê-lo em um regime de trabalho de quarenta horas semanais é mais complexo ainda.

Contudo, afirmo aqui a potência dessa escola e de seus docentes, ainda, sugere-se estudos futuros sobre este contexto e sobre as condições de trabalho docente, para que cada vez mais as pesquisas possam ser de/da escola e por/pelos professores/pesquisadores.



## REFERÊNCIAS

- AVINIO, C. S. **Ecologia do desenvolvimento humano: movimentos e construção da ambiência bioecológica na educação infantil do campo**. 2019.164 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19519>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas na educação infantil: orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- 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. **Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FARIA, V.; BARRETO, L.de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2012.
- FAVARIN, E. S. **A formação de professores e os desafios encontrados na entrada da carreira docente**. X ANPED Sul. Florianópolis: Santa Catarina, 2014.
- FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G.de (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P.S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (orgs.) **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FORTUNATI, A.; ZINGONI, S. Provocar com oportunidades as experiências. As crianças construtoras de microculturas. *In*: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2015.

GERHARDT, T. E.; Denise T. S. **Métodos de pesquisa**/ coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAROSSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. São Paulo: Autêntica, 5 ed., 2016.

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

MACIEL, A. M. da R. **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)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

MACIEL, A. M. da R. R Verbete. *In*: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário, v. 2. Brasília: INEP, 2006.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MERTENS, D. M. **Pesquisa e Avaliação em Educação e Psicologia**: Integrando Diversidade com Métodos Quantitativos, Qualitativos e Mistos. Thousand Oaks, Londres, Sage press, 2005.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem

de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 113-122.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte. Não publicado. Santa Maria, 2018.

SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELOS, E. M. **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

VEIGA, A. M. da R. **A bioecologia do desenvolvimento humano na pesquisa em educação e na docência**. Manuscrito E-Book, Santa Maria, 2022.

VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Rev SOCERJ, set/out, 2007.

## ANEXOS

### ANEXO A - MÚSICA

#### PAUSA

(Música e composição: Vicka)

Será que tem remédio pra curar meu tédio?  
Será que existe cura pra toda essa loucura?  
Calma, o mundo precisa de pausa  
Será que estava escrito em algum livro antigo  
Se foi premeditado ou coisa do acaso?  
Calma, o mundo precisa de pausa  
No fim tudo volta ao seu lugar  
Talvez seja hora pra pensar  
Nem tudo se pode controlar  
O que será que o mundo tem a falar?  
No fim tudo volta ao seu lugar  
Talvez seja hora pra pensar  
Nem tudo se pode controlar  
O que será que o mundo tem a falar?  
Calma (oh, oh-oh-oh)  
Oh, oh-oh-oh  
Quem é que nunca disse precisar de espaço  
Que a vida era corrida, que andava ocupado  
Calma, a vida precisa de pausa  
Quem é que nunca disse que faltava tempo  
Pra ficar em casa, ficar sem fazer nada  
Calma, a vida precisa de pausa  
No fim tudo volta ao seu lugar  
Talvez seja hora pra pensar  
Nem tudo se pode controlar