

Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil

*Eliana Bhering**
*Alessandra Sarkis***

Resumo

Este artigo apresenta as possibilidades de pesquisa, em especial com três exemplos na área da Educação Infantil, sob o modelo teórico metodológico de Urie Bronfenbrenner. O modelo teórico-metodológico do referido autor, chamado de modelo bioecológico, conceitua o desenvolvimento enquanto uma relação entre pessoa e contexto. Tal fato é de importância para as pesquisas na área da educação, na medida em que passa a considerar aspectos do contexto escolar, as relações e as pessoas nele inseridas como aspectos relevantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa ao longo da vida. Esse modelo, também denominado PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo), é o *design* de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo, assim como as questões do tempo. Este artigo dirige sua atenção para as questões da pesquisa em Educação Infantil.

Palavras-chave: Modelo bioecológico; Educação infantil; Desenvolvimento humano; Pesquisa educacional.

Bronfenbrenner's human development bio-ecological model: its implications for early childhood educational research

Abstract

This article presents and discusses research possibilities, particularly using three research examples, under the methodological and theoretical perspective of Urie Bronfenbrenner. Bronfenbrenner's bio-ecological model involves the concept of development which acknowledges the relationship between person and context. We assume that the relationship between person and context is important for educational research since it incorporates aspects of school context as well as the people involved and their relationships in various levels. Such relationships are crucial for long-life development and learning. Bronfenbrenner's model, also known as PPCT model, implies a research design which allows us to investigate each and every PPCT elements, namely: person, proximal processes, context and time, as important factors of development. This article draws some comments on the area of early childhood education.

Keywords: Bio-ecological model; Human development; Early childhood education; educational research.

I - Introdução

A preocupação com o desenvolvimento humano ocupa lugar de destaque no campo das ciências humanas. Dentro de campos teóricos como, por exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia e a Antropologia, percebe-se a influência de suas respectivas áreas de investigação nos processos desenvolvidos na e pela educação. Esses estudos subsidiam, tradicionalmente, os avanços na compreensão sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem para que, a partir daí, criemos situações que enriqueçam o contexto de desenvolvimento e aprendizagem. A educação de crianças pequenas, particularmente, tem recorrido àquelas áreas para desenvolver práticas que fomentem

o desenvolvimento integral das crianças.

As correntes contextualistas são exemplos de como a preocupação de educar e promover o desenvolvimento integral das pessoas é mais abrangente do que simplesmente o aprender isoladamente, apontando que o contexto é muito importante para o curso de desenvolvimento das pessoas. Conforme Tudge (2008), as abordagens contextualistas acreditam que o desenvolvimento acontece, em diferentes contextos, de maneira particular e ativa. Não há apenas um desenvolvimento adaptativo ao que lhe é posto pela sociedade/cultura, pois o sujeito se desenvolve a partir de sua interação com o que está ao seu redor e vice-versa. Dessa forma, culturas diferentes apresentam diferentes possibilidades para

* Endereço eletrônico:
eliana.bhering@terra.com.br/ ** alessandrasarkis@gmail.com

desenvolvimento e aprendizagem. Essas tendências teóricas nos mostram que o contexto é de fato um dos elementos que influenciam o desenvolvimento humano, ao contrário das visões mecanicistas que o tratam apenas como uma variável independente.

A criança, desde o momento de seu nascimento é colocada numa posição em que interage com os outros e com coisas ao seu redor, continuando assim ao longo de toda a sua vida. No entanto, ela, nos seus primeiros anos de vida, tradicionalmente, vem mantendo essas interações com pessoas e ambientes familiares. Ao ingressar na creche, suas relações sociais se ampliam e novas situações e pessoas são introduzidas para ela, assim como para sua família. Tendo dito isso, tanto o seu ambiente em casa como o da instituição passarão por modificações a partir das contribuições dos adultos envolvidos e responsáveis pelas crianças (relações entre pais e profissionais da instituição, por exemplo) que ali se agruparão e contribuições que elas mesmas trazem para esse ambiente. Agrupar-se-ão, portanto, diferentes crenças, valores, hábitos, formas de se relacionar, de fazer e, assim, de se desenvolver. É nesse contexto que nossas crianças pequenas hoje se deparam para vivenciar sua infância. Suas contribuições pessoais interagem com os novos ambientes criados para elas. Com a ampliação dos contextos diários de crianças pequenas, temos que considerar as implicações de tal fato para seu desenvolvimento. Família e escola são contextos importantes para isso na atualidade, ambos tendo responsabilidades distintas e, por outro lado, também comuns. Família e escola, ao lidarem com infância, abrangem diversos aspectos da vida da criança, não somente a questão da aprendizagem (BHERING; SARKIS, 2007).

Este artigo apresenta o modelo teórico metodológico de Urie Bronfenbrenner com a intenção de introduzir uma possibilidade de pesquisa onde o sujeito, seus contextos, tempos e respectivas interações são levados em consideração simultaneamente. Bronfenbrenner (1999) intitula sua proposta como modelo bioecológico e, como Tudge (2008b) aponta, este não se enquadra totalmente na perspectiva contextualista, uma vez que sua proposta vai além de simplesmente postular que o contexto é importante para o desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (1999) avança para dizer que o que mais interessa é a interconexão de contexto e indivíduo e que desenvolvimento não é determinado por um processo unidirecional.

O desenvolvimento do indivíduo, no modelo teórico-metodológico, se refere à continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto individualmente, como em grupo, ao

longo do curso de vida da pessoa e através de gerações e do tempo histórico (BRONFENBRENNER, 2005d). O desenvolvimento humano ocorre mediante de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca de um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente imediato. Esse processo de reciprocidade é chamado de processo proximal, que, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo (BRONFENBRENNER, 1995). Assim sendo, o conceito de desenvolvimento do autor refere-se ao resultado de uma função conjunta entre um **processo proximal**, as características próprias da **pessoa** em desenvolvimento, o **contexto** imediato no qual ela vive e a quantidade e frequência de **tempo** no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente. Este é o modelo P-P-C-T de desenvolvimento (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo). Para ocorrer o desenvolvimento da pessoa, ela precisa participar ativamente de interações recíprocas de complexidade crescente com pessoas com as quais desenvolve apego forte, mútuo e irracional e, com o tempo, se comprometer com o bem-estar e desenvolvimento dos outros, de preferência, por toda a vida. O estabelecimento e a manutenção das interações entre o cuidador e a criança dependem da disponibilidade e envolvimento de outro adulto (terceira pessoa) que dá apoio e encoraja a pessoa que cuida e interage com a criança (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Bronfenbrenner (1989) propõe, ainda, que o funcionamento efetivo do processo de educar crianças no contexto familiar e em outros contextos, tais como creches e escolas, requer que haja padrões de trocas de informação estabelecidos e contínuos, além de confiança mútua entre os principais ambientes nos quais as crianças e suas famílias vivem.

O principal contexto de desenvolvimento da criança pequena tem sido, historicamente, a família. No entanto, esta é afetada direta e indiretamente pelos outros contextos da sua cultura e sociedade. Bronfenbrenner (1986) pontua que os processos que ocorrem em diferentes contextos são interdependentes e afetam-se de forma recíproca. Quando a criança frequenta instituições de educação infantil, os processos que ocorrem na família e na escola contribuem para e influenciam o curso de seu desenvolvimento. O que ocorre no contexto familiar é trazido pela criança para o contexto escolar e vice-versa. A criança está inserida no microsistema família e no microsistema e escola e as relações que ela desenvolve em cada sistema, com seus

pais e professores, são diferentes, tendo diferentes repercussões em seu desenvolvimento e modo de estar no mundo. A escola vem tornando-se contexto de desenvolvimento para um número crescente de crianças, sendo relevante atentarmos para as interações vividas nesse ambiente, as relações que construímos com as famílias e as práticas que as escolas desenvolvem para envolver os pais na educação de seus filhos.

Pesquisas como o estudo sobre o envolvimento de pais em escolas de educação infantil universitárias (BHERING; MACHADO, 2004); as práticas familiares e escolares de crianças pequenas (BHERING, 2008); a relação diária entre pais e professores de creche (SARKIS, 2008); a percepção das crianças sobre aquilo que vivenciam na Educação Infantil (WALTER, 2009), e sobre as atividades e interações cotidianas de crianças pequenas (TUDGE, 2008a) são exemplos de como o modelo teórico-metodológico de Bronfenbrenner pode subsidiar nossa compreensão sobre as mudanças que ocorrem tanto nas possibilidades de desenvolvimento, como sobre as novas situações que criamos para as crianças pequenas. Todos esses estudos estão essencialmente voltados para a investigação sobre padrão de hábitos, crenças e capturar como as pessoas se engajam a atividades e pessoas, permitindo, assim que extraíam significado de suas vivências, usando, portanto, observação como método principal de coleta de dados. É por meio da observação que é possível capturar o padrão de interação do sujeito com seu ambiente, revelando, ambos, suas crenças, hábitos e valores. Walter (2009), numa perspectiva um pouco distinta da de Bhering e Machado (2004), Bhering (2008), Sarkis (2008) e Tudge (2008a), propõe seu estudo com base em observações sistemáticas feitas ao longo de seu trabalho como supervisora pedagógica, para organizando-o por meio de vídeos de situações onde as crianças e suas interações no cotidiano da educação infantil são o foco de observação.

Tudge (2008b) e Bronfenbrenner (2005b) nos alertam para o fato de que muito mais importante do que controlar situações para que possamos observar como as crianças reagem deveria ser nossa preocupação em entender como elas estão em seus ambientes naturais e o vivenciam. Isso é, ao invés de criarmos um estudo no qual a ênfase seria a reação das crianças diante de determinadas tarefas/situações previamente organizada, nós observaríamos o que de fato elas fazem no seu dia a dia ou o que é posto para elas no seu cotidiano. Tudge (2008a) se interessou pelo estudo sobre os tipos de atividades nas quais crianças de países

industrializados se engajam no seu dia a dia. Bhering (2008) nos apresenta um estudo onde se preocupa com os arranjos diários para as crianças (diálogos, organização do dia, etc.) feitos pela família e creche, dando maior ênfase às práticas desenvolvidas por esses adultos na tentativa de demonstrar crenças sobre os cuidados e a educação de crianças pequenas. Sarkis (2008), sob outro ângulo, descreve o tipo de encontro diário entre pais e professores de creche dando maior ênfase à natureza desses encontros, indicando assim atitudes desenvolvidas por ambas as partes que por sua vez, contribuem para a criação de ambientes para as crianças pequenas. Apesar de Bhering ter utilizado inicialmente entrevistas com pais e professores como ferramenta principal da primeira etapa de seu estudo para descrever o cotidiano criado para as crianças pequenas, ambos, Tudge e Sarkis, observaram a situação em questão por um longo período de tempo com a intenção de capturar os hábitos dos sujeitos – crianças e adultos –, respectivamente, utilizando planilhas de observação que permitem registrar a frequência, tipo e natureza das atividades e relações.

A abordagem aqui apresentada inspira novas maneiras de investigar o cotidiano de crianças pequenas trazendo importantes contribuições sobre aquilo que elas estão fazendo e sobre como nós, adultos, damos sentido às vivências que oportunizamos para as crianças na atualidade, tanto em casa quanto na escola. Acreditamos que investigações como as citadas acima não só contribuirão para o conhecimento sobre as práticas educativas vigentes, mas apontarão aspectos importantes, como a rotina vivida pelas crianças pequenas, quando desenvolvemos políticas públicas voltadas para os cuidados e educação de crianças a partir da mais tenra infância e quando programamos iniciativas que efetivamente compartilharão com a família a responsabilidade de educá-las em nosso país. O compartilhamento de práticas educativas familiares e escolares é um passo importante para o sucesso das instituições, do desempenho e desenvolvimento das pessoas/profissionais a frente das iniciativas, das relações entre os responsáveis pelos processos educativos formais e informais e, acima de tudo, para o desenvolvimento integral das crianças.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner desenvolveu a perspectiva teórico-metodológica chamada de modelo bioecológico com o objetivo de investigar o desenvolvimento do indivíduo mediante a relação entre este e o ambiente (1999). O modelo de Bronfenbrenner

é conceituado numa perspectiva ecológica, na qual indivíduo e contexto se relacionam e se definem de forma recíproca. Tudge, Gray e Hogan (1997) apontam que uma abordagem com perspectiva ecológica considera sempre a pessoa em mudança relacionada com um contexto em mudança, em que ambos se afetam. Esse modelo traz implicações para o modo de realização de pesquisas que devem considerar o contexto como fator importante para o desenvolvimento da pessoa. Quando nos referimos à educação, temos a escola como um dos contextos primordiais. As características dessas instituições, das pessoas nelas inseridas e as relações estabelecidas são aspectos relevantes para o estudo e pesquisa do desenvolvimento e, conseqüentemente, para a aprendizagem da pessoa.

O desenvolvimento humano ocorre por meio de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca entre um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente. Este processo de reciprocidade é chamado de processo proximal e, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo (BRONFENBRENNER, 1995).

O alcance dos potenciais humanos requer mecanismos de intervenção que conectam o interior com o exterior num processo de mão dupla que ocorre não instantaneamente, mas através do tempo (BRONFENBRENNER; CECI, 1994, p.572, tradução nossa).

O modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) é o *design* de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fator determinante do desenvolvimento do indivíduo. O autor aponta que nesse modelo as características da pessoa aparecem duas vezes: na primeira como um dos quatro elementos, e, depois, como resultado do desenvolvimento podendo ser observadas na pessoa num momento posterior no tempo, sendo resultado da interação cumulativa dos quatro componentes do modelo. No modelo bioecológico, podemos considerar que a pessoa é tanto produtora como produto do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999). A relação entre contexto, características da pessoa e processos proximais nos é pertinente na medida em que os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1995) relata que a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos

proximais que têm efeito sobre o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características biológicas e psicológicas da pessoa em desenvolvimento, do ambiente, imediato ou remoto, no qual esses processos acontecem e da natureza dos resultados quanto ao desenvolvimento. O sujeito e o ambiente têm importante contribuição nesse processo:

...se os processos proximais são os motores do desenvolvimento, são as características da pessoa e do contexto que fornecem o combustível necessário e a maioria do direcionamento. Entretanto, no final, o que importa é o destino alcançado. (op.cit., p. 584, tradução nossa)

De acordo com Bronfenbrenner e Evans (2000), para ocorrer o desenvolvimento da pessoa, ela precisa participar ativamente de interações recíprocas de complexidade crescente com pessoas com as quais desenvolve apego forte, mútuo e irracional e que, com o tempo, se comprometa com o bem-estar e desenvolvimento dos outros, de preferência, por toda a vida. O estabelecimento e a manutenção das interações entre o cuidador e a criança dependem da disponibilidade e envolvimento de outro adulto (terceira pessoa), que dá apoio e encoraja a pessoa que cuida e interage com a criança. Bronfenbrenner (1989) também pontua a necessidade de haver políticas públicas e ações que funcionem como suporte às atividades de educar crianças de forma ampla, abrangendo pais, cuidadores, professores, parentes, amigos, vizinhos, parceiros de trabalho e também as instituições políticas, econômicas e sociais da sociedade como um todo, em sintonia, para que o funcionamento efetivo de educar na família e em outros contextos seja pertinente e relevante.

Descreveremos a seguir os quatro componentes do modelo bioecológico.

Processo

Os processos proximais são uma parte importante do modelo de desenvolvimento aqui exposto. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), eles funcionam como motor do desenvolvimento. O poder exercido pelos processos proximais varia em função do contexto e das características da pessoa (BRONFENBRENNER, 2005e).

Para ocorrer o desenvolvimento de fato a pessoa deve engajar-se em uma atividade contínua durante um período de tempo. Essas interações contínuas são chamadas de processos proximais.

Atividades feitas em períodos curtos (como fim de semana, por exemplo) que são frequentemente interrompidas ou são inconsistentes não se caracterizam como processos proximais. Também não basta que as atividades sejam simplesmente repetidas, mas ao contrário, elas precisam evoluir em complexidade. Tais processos proximais ocorrem por meio de interação com pessoas, assim como com objetos e símbolos. Os objetos e símbolos devem ser estimulantes e convidativos à exploração, proporcionando que ocorram os processos proximais (BRONFENBRENNER, 1999). Esses requerem a transferência de energia entre a pessoa em desenvolvimento e as outras pessoas, objetos ou símbolos. A transferência pode seguir da pessoa em desenvolvimento em direção às outras pessoas, objetos ou símbolos, ou, ainda, desses para a pessoa em desenvolvimento (reciprocidade). Além disso, podem ocorrer separada ou simultaneamente (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000).

Os processos proximais podem levar a dois principais resultados de desenvolvimento: a competência e a disfunção. A competência se refere à aquisição e posterior desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dirigem o comportamento da pessoa em direção a situações e domínios crescentemente avançados de desenvolvimento. A disfunção diz respeito à dificuldade da pessoa em manter o comportamento e a integração do comportamento nas variadas situações e domínios de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), ou da interrupção frequente da obtenção de recursos necessários para avançar tanto em complexidade como em quantidade. A aprendizagem, por exemplo, se caracteriza como uma competência adquirida a partir dos processos proximais que impulsionam o sujeito à compreensão mais abrangente de suas possibilidades a de seus contextos.

Os efeitos desenvolvimentais dos processos proximais podem variar em função dos contextos. No caso de crianças que vivem em contextos precários e, portanto, privados de condições mínimas para o desenvolvimento saudável, é provável que haja maior disfunção no desenvolvimento, resultando, por outro lado, que as preparemos para que tenham maior atenção e envolvimento dos pais ou profissionais em razão das dificuldades encontradas. Já no caso de crianças que vivem em ambientes estáveis, com recursos diversos, os pais se voltam para as crianças, porém focados mais pelos sinais gratificantes do desenvolvimento, estando atentos aos progressos do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2005e). A natureza da relação entre as crianças e adultos, em ambos os casos relatados anteriormente, seria determinada

pela ausência ou presença, respectivamente, de condições para o desenvolvimento crescente e positivo. Os processos proximais variam em função do conteúdo e das características das pessoas. Além disso, têm efeito de reduzir ou amenizar as diferenças dos ambientes no resultado do desenvolvimento. Eles exercem mais efeitos em pessoas que estão em ambientes mais vantajosos e estáveis, no caso de competências desenvolvimentais, entendidas como aquisição e desenvolvimento posterior de conhecimento e habilidades (BRONFENBRENNER, 1999). O foco dos estudos sobre condições sob as quais o desenvolvimento acontece estaria exatamente na natureza dos processos proximais, observadas também as características do contexto, da(s) pessoa(s) e do(s) tempo(s).

Considerando as crianças que frequentam outros ambientes além do contexto familiar, como, por exemplo, creches e escolas, seus processos proximais vão depender em grande parte das características pessoais e também das intervenções feitas naqueles contextos. Exemplificando, uma criança é extremamente tímida e evita contatos com outras crianças. A partir de interações consistentes por parte dos professores, pode iniciar interações e trocas com outras crianças, o que provavelmente terá reflexos nos seus processos proximais e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Os processos proximais, vivenciados com complexidade e frequência são capazes de, em conjunto com as características da pessoa, favorecer seu desenvolvimento. Conforme as crianças crescem, a tendência é que seus processos proximais se ampliem, tornem-se mais complexos e acompanhem a ampliação das suas capacidades. Os intervalos entre períodos de atividade cada vez mais complexa tendem a tornarem-se gradativamente mais longos, ocorrendo de modo regular para que o desenvolvimento continue a avançar. Existe também uma tendência de que, conforme a criança cresça, o número de pessoas com as quais ela interage aumente de forma regular em períodos extensos de tempo. Essas pessoas são chamadas de “outros significativos” e não há limite para quantas podem funcionar nesse papel (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). No que diz respeito ao desenvolvimento de crianças, a presença de adultos como mediadores tem uma importante função. Eles devem manter o foco de atenção nas interações recíprocas com a criança, de modo a construir uma relação duradoura e significativa. Inicialmente, as pessoas que costumam realizar este papel são os pais. As interações com o ambiente físico e o mundo social capacitam a criança a ampliar seus relacionamentos para além do ambiente imediato, que é a casa e as pessoas inseridas

nesse contexto. Ela pode aproveitar experiências em outros contextos, como a escola, e também com outras pessoas e objetos desses contextos. Os processos proximais se constituem no elemento mais importante no modelo PPCT (TUDGE et al., 2000). Segundo Tudge et al. (2000), os processos proximais são como a essência das atividades diárias nas quais a criança se envolve, normalmente com outras pessoas. "... processos proximais são a essência do que ocorre no curso das atividades diárias entre indivíduos em desenvolvimento e seus parceiros sociais" (2000, p. 2, tradução nossa).

Os Processos proximais são tidos como os mecanismos primários produtores de desenvolvimento humano. O poder que exercem varia substancialmente como uma função das características da Pessoa, dos Contextos imediatos ou remotos e dos períodos de Tempo nos quais ocorrem (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Pessoa

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), existem três características da pessoa que podem influenciar no desenvolvimento e que têm o poder de afetar os processos proximais no curso da vida. São elas as disposições, os recursos e as demandas.

As disposições ativas de comportamento são as características da pessoa que mais provavelmente influenciam seu futuro desenvolvimento. Podem afetar os processos proximais sendo então chamadas de características instigadoras de desenvolvimento. Bronfenbrenner (1993) chama atenção para o fato de que tais características não determinam o curso do desenvolvimento. Elas podem favorecê-lo, porém isso depende também de outras forças e recursos. Exemplos dessas características são a curiosidade, a iniciativa e a responsividade. Por outro lado, quando as disposições retardam ou dificultam a ocorrência dos processos proximais, elas são chamadas de características que dificultam o desenvolvimento. Exemplos dessas, são a impulsividade, distração, apatia, insegurança, timidez.

O modo de funcionar da pessoa estimula reações diferenciadas nos ambientes e nas pessoas. Para Bronfenbrenner (1993) essas são características de estímulo pessoal, importantes para o desenvolvimento pelo fato de que mobilizam processos de interação interpessoais recíprocos ao longo do tempo, influenciando o curso do desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1993) aponta três tipos de disposições ativas que podem funcionar como instigadoras do desenvolvimento. Os três tipos de disposições instigadoras de desenvolvimento

são muito poderosas pelo impacto que têm no desenvolvimento. Elas não evocam reações do ambiente, mas modulam a responsividade da pessoa em relação a ele. Elas surgem desde a infância e têm reflexo progressivamente mais complexo no funcionamento psicológico. É importante ressaltar que tais características por si só não determinam o curso do desenvolvimento, pois seus efeitos são dependentes de todo o funcionamento do sistema ecológico. No entanto, são elas que determinam a maneira pela qual o indivíduo se relacionará com seu ambiente e pessoas.

A primeira e mais precoce disposição ativa instigadora de desenvolvimento é a responsividade seletiva, que implica diferentes respostas, atrações e explorações de aspectos do ambiente físico e social. A segunda dessas disposições é a capacidade de se engajar e persistir em atividades de progressiva complexidade, sendo chamadas de propensões estruturantes. A terceira classe de disposições instigadoras do desenvolvimento são as crenças diretivas, ou seja, as crenças que a pessoa tem sobre si como um agente ativo na relação consigo mesma e com o ambiente (BRONFENBRENNER, 1993; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Os recursos da pessoa, por sua vez, também são características que influenciam o desenvolvimento, mas não se relacionam com a disposição seletiva para a ação. Entretanto, elas constituem os componentes biopsicossociais que influenciam a capacidade do organismo para engajar-se efetivamente em processos proximais. A primeira dessas características são as condições que limitam ou dificultam a integridade funcional do organismo (problemas genéticos, baixo peso ao nascer, deficiências, doenças, processos degenerativos, etc.). Por outro lado, as propriedades do desenvolvimento também se constituem das capacidades, do conhecimento, das habilidades e experiências, que, nesse caso, favorecem a ocorrência dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 1993).

Já as características de demanda se referem às características da pessoa que são capazes de instigar ou não reações ambientais, de forma que possam impedir ou favorecer os processos de crescimento psicológico. Como exemplo, temos um bebê que chora muito e um bebê muito alegre. Essas características individuais farão com que as pessoas interajam com eles de forma diferenciada, mas não necessariamente de modo melhor ou pior. Entretanto, a forma de interação pode trazer implicações para o curso de desenvolvimento da pessoa (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Além das características mencionadas anteriormente, os sistemas de crenças de pessoas significativas para

a pessoa em desenvolvimento podem funcionar como instigadores e mantenedores de interação recíproca com ela (BRONFENBRENNER, 1995) influenciando então seus posicionamentos e atitudes para si, outros e seus ambientes.

Contexto

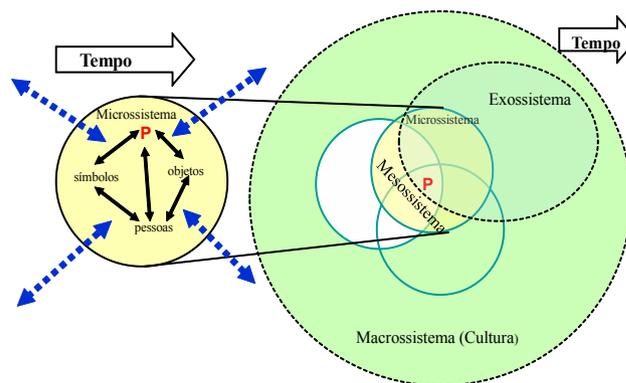
O contexto se caracteriza por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciada pela pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER; CROUTER, 1983).

...contextos ambientais influenciam os processos proximais e os resultados desenvolvimentais não só em termos dos recursos que eles tornam disponíveis, mas também na medida em que eles fornecem a estabilidade e a consistência através do tempo que os processos proximais precisam para seu funcionamento efetivo. (BRONFENBRENNER, 1999, p. 23, tradução nossa)

É uma das características do modelo bioecológico, a conceituação do ambiente ecológico como um conjunto de sistemas que se relacionam. O poder das forças do desenvolvimento que operam em um dos níveis do sistema depende da natureza das estruturas ambientais que existem no mesmo e nos sistemas nos outros níveis. A teoria dos sistemas ecológicos se baseia no fato de que o desenvolvimento é uma função das interações entre a pessoa e as forças que emanam dos vários ambientes e das relações entre estes ambientes, (BRONFENBRENNER, 1999). O contexto no modelo bioecológico é concebido como um conjunto de sistemas concêntricos em quatro níveis sucessivos, que compreendem o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (BRONFENBRENNER, 1995).

Segundo Tudge (2008b), esse sistema concêntrico pode ser representado conforme figura a seguir. Tudge defende que Bronfenbrenner, apesar de não considerar suficientemente as variações culturais que existem no mundo, é um autor contextualista cujo paradigma é dialético, uma vez que entende que o conhecimento é uma construção social e o que é visto como realidade depende, em parte, da cultura, da história e do poder (p. 212). A figura abaixo, segundo Tudge (2008b, p. 69), representa o modelo PPCT de Bronfenbrenner e, graficamente, mostra a pessoa ativa (P) se engajando por meio de processos proximais (P) com as pessoas, símbolos e objetos dentro do microsistema, que por

sua vez está em interação constante com os outros contextos (C), envolvendo continuidade e mudança ao longo do tempo (T).



O contexto, assim como a pessoa, tem características que são instigadoras de desenvolvimento. Essas, em interação com características individuais, podem facilitar ou impedir o desenvolvimento. Como características instigadoras de desenvolvimento do contexto podemos considerar os recursos materiais, físicos e sociais, a estabilidade desses recursos, além do fato de deles se apresentarem de modo organizado ou desorganizado. Estes aspectos do ambiente podem ser observados em todos os níveis (TUDGE et al., 1997).

O microsistema é o ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento. Consiste em um padrão de relações da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, objetos ou símbolos. Essas relações se caracterizam por ocorrer face a face, interações progressivamente mais complexas no ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 2005b; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). O microsistema se caracteriza como um contexto no qual as atividades diárias da pessoa ocorrem. Compreende também as pessoas que habitam este contexto. É o lugar no qual a pessoa em desenvolvimento passa muito tempo em interações diretas com pessoas, objetos ou características do dado contexto. Esses padrões de interação ao longo do tempo promovem as mudanças no comportamento e o desenvolvimento individual (BRONFENBRENNER; CROUTER, 1983).

Bronfenbrenner (1993) nos chama atenção para o fato de que as características desse ambiente imediato devem ser capazes de convidar e permitir a participação da pessoa em interações progressivamente mais complexas. Essas são características promotoras do desenvolvimento que partem do ambiente. De acordo com o autor, há dois aspectos do ambiente físico que podem afetar o desenvolvimento – um de forma positiva e outro

de forma negativa. De um lado, temos os objetos e ambientes que à convidam manipulação e exploração e, por outro lado, temos a instabilidade, falta de estrutura e falta de previsibilidade dos acontecimentos, que podem dificultar o processo de desenvolvimento. Essa visão estendida da ideia de microsistema nos leva a considerar aspectos importantes dos ambientes imediatos da criança pequena (como, por exemplo, a escola e a família) como promotores de seu desenvolvimento. Leva-nos também a uma importante reflexão acerca dos ambientes que disponibilizamos para as crianças e como os estruturamos para que interações significativas ocorram de maneira a promover ao indivíduo situações que contribuirão para sua formação.

Bronfenbrenner e Crouter (1983) chamam atenção para o fato de que o microsistema da criança envolve elementos, como objetos físicos e brinquedos além do modo no qual este ambiente é organizado pelos adultos. Também envolve as interações nas quais a criança se engaja com outras pessoas do ambiente. Todos esses fatores influenciam o desenvolvimento da criança pelo fato de ativarem padrões distintos de comportamento e de respostas. Outro aspecto importante do microsistema se refere às conexões entre as pessoas que o compõem, à natureza dessas relações e o modo como, mesmo que indiretamente, essas relações afetam a pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2005b).

O microsistema é um importante contexto de desenvolvimento. Para além do microsistema, o desenvolvimento da pessoa é afetado também por outros níveis do contexto. Ele também se dá na interconexão entre os microsistemas, ao que Bronfenbrenner denomina de mesossistema. Este se caracteriza como um sistema de microsistemas (BRONFENBRENNER, 1988).

Um mesossistema se caracteriza pelas ligações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento. Atenção especial é dada aos efeitos sinérgicos criados pela interação das características e processos desenvolvimentalmente instigativos ou inibidores presentes em cada ambiente (BRONFENBRENNER, 1993, p.22).

De acordo com Bronfenbrenner e Crouter (1983), a pesquisa que enfoca as relações do mesossistema é um modelo no qual o comportamento ou o desenvolvimento é considerado como uma função de processos que ocorrem em dois ou mais ambientes, ou das relações entre esses ambientes:

Uma perspectiva de mesossistema argumenta pela expansão do foco da avaliação para além de um único sistema, e para além da criança por si só, para incluir a análise de outros microsistemas nos quais a criança é participante. (p. 397-398, tradução nossa)

O modelo de mesossistema nos levanta questões interessantes, na medida em que foca sobre as conexões entre os microsistemas. Em se tratando do mesossistema família-escola, temos como exemplos dessas conexões a visita dos pais à escola antes da entrada da criança, informações aos pais sobre os procedimentos da escola, encorajamento à participação nas atividades em sala com seus filhos e maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

... a capacidade de um ambiente – tal como a casa, a escola ou local de trabalho – de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é visto como dependente da existência e natureza das conexões sociais entre os ambientes, incluindo participação conjunta, comunicação, e a existência de informação em cada ambiente sobre o outro (BRONFENBRENNER, 2005b , p.52-53, tradução nossa)

O mesossistema trata das relações entre dois microsistemas nos quais a pessoa atua de maneira ativa. Essas interconexões existentes entre os microsistemas são tão importantes para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem nos microsistemas (BRONFENBRENNER, 2005a; BRONFENBRENNER, 2005b).

Uma das possíveis interações representadas pelo mesossistema diz respeito às transições ecológicas, ou seja, à entrada da pessoa em novo contexto ecológico. Cada transição tem consequências para o desenvolvimento da pessoa pelo fato de ela se engajar em novas atividades e novos tipos de estruturas sociais (BRONFENBRENNER, 1979). A entrada da criança na escola representa uma importante transição ecológica. Bronfenbrenner ressalta o fato de que as transições ecológicas são importantes por envolverem uma mudança de papel e o papel desempenhado pela pessoa altera o modo como os outros a tratam, como agem com ela, o que fazem e até mesmo como eles pensam e se sentem. Processos como este na vida das crianças pequenas devem ser estudados e acompanhados de maneira a perceber como podemos avançar na qualidade daquilo que apresentamos ao

indivíduo e ao seu grupo de pertencimento.

Bronfenbrenner e Crouter (1983) falam ainda do *feedback* de transição, que consiste na observação dos efeitos que a entrada de uma pessoa em um novo ambiente tem nos outros principais sistemas dos quais a pessoa participa. Como exemplo, temos os efeitos da entrada da criança na escola para a família.

Colocar uma criança na creche pode ser importante por seus efeitos nos pais e nas crianças. Através do fornecimento de um sistema de apoio à família, a creche pode capacitar os pais a exercerem mais efetivamente o papel de educadores (p. 396, tradução nossa).

Quando a criança ingressa no contexto escolar, amplia suas relações e modos de funcionamento. Os processos proximais irão se expandir e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Isso por si só é uma grande mudança. Para os pais e familiares próximos, lidar com a entrada de uma criança pequena na creche/pré-escola significa lidar com muitos sentimentos, por vezes ambivalentes. Tais vivências trazem para o contexto familiar novas preocupações, rotinas e adequações. A relação entre os microsistemas na qual a criança está diretamente implicada, torna-se uma real necessidade.

O microsistema e o mesossistema se caracterizam como importantes contextos de desenvolvimento nos quais a pessoa está envolvida. Entretanto, Bronfenbrenner (1993) nos pontua dois outros contextos não-imediatos que exercem também importante influência no curso do desenvolvimento da pessoa que pode ser direta ou indireta, tendo em vista que a pessoa, em desenvolvimento não está necessariamente inserida nos contextos. São eles o exossistema e o macrosistema.

O exossistema se refere à relação e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, sendo que em um deles, pelo menos, a pessoa em desenvolvimento não está inserida. Apesar disso, os eventos que nele ocorrem afetam indiretamente os processos no ambiente imediato no qual a pessoa vive Bronfenbrenner (1993). Um exemplo clássico de exossistema é a relação entre a casa e o local de trabalho dos pais. Embora não necessariamente contenha a pessoa, ele pode envolver os outros significativos na sua vida. Qualquer instituição social que tome decisões que afetem as condições de vida das famílias pode funcionar como um exossistema Bronfenbrenner (1993). O horário de trabalho dos pais tem relação direta com os arranjos que fazem para seus filhos pequenos, em especial, e

a natureza da atividade profissional certamente terá implicações para o estilo de vida que a família leva, influenciando assim o curso de desenvolvimento de todos os membros.

Tudge et al. (2000), ao apresentarem o modelo PPCT, relatam que o processo ocupa lugar de destaque. Os processos proximais se referem às atividades que as pessoas se envolvem, quase sempre com outras pessoas. Processo é o que acontece nas atividades diárias com a pessoa em desenvolvimento e seus parceiros sociais. Os autores apontam que o modelo PPCT valoriza os processos que ocorrem nos microsistemas, como a casa, a escola, o grupo de amigos, etc. Apesar disso, é dada grande importância aos processos que ocorrem na conexão entre os microsistemas. O desenvolvimento também é afetado por essas conexões de sistemas, denominadas de mesossistema. Os autores apontam que a relação, ou mesmo a falta de ligação entre os microsistemas, é algo que merece um número maior de estudos para compreensão de como afetam o desenvolvimento humano. Além disso, para se compreenderem práticas ou atividades diárias, é importante entender o contexto cultural no qual elas acontecem. Os microsistemas e mesossistemas estão inseridos num contexto mais amplo, que é o macrosistema, o qual reflete as características culturais e sociais. O macrosistema consiste no padrão de características do micro, meso e exossistema de uma dada cultura, subcultura ou outra estrutura social. Aqui há um interesse principalmente no que se refere aos sistemas de crenças, recursos, oportunidades, estilos de vida, opções de curso de vida e padrões de mudança sociais inseridos nos sistemas. De acordo com Bronfenbrenner (2005a), o macrosistema é representado por padrões similares de estilos de vida e ideologias que se refletem nas metas e práticas de socialização. Desse modo, as condições de vida experimentadas pelas pessoas de um grupo socioeconômico, étnico ou religioso específico tendem a ser similares. As políticas públicas são exemplos de macrosistemas que inserem seus cidadãos em um determinado modelo de serviços e possibilidades.

O potencial do desenvolvimento individual é delimitado pelas possibilidades que estão disponíveis em uma cultura em um determinado tempo histórico. A estrutura e o conteúdo de um dado microsistema, seja ele a creche, a escola, a casa ou o local de trabalho, e os processos de desenvolvimento que ali podem acontecer, são no nível mais amplo, favorecidos ou não a partir da cultura. O microsistema é diretamente afetado pelas características do macrosistema no qual está inserido (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY &

LURIA, 1956 apud BRONFENBRENNER, 1993).

As características do macrosistema têm implicações nos contextos imediatos da pessoa no que se refere aos processos que promovem o desenvolvimento. Bronfenbrenner (1993) aponta que a definição de macrosistema tem implicações para a teoria do desenvolvimento, assim como para os modelos de pesquisa. No que diz respeito às formulações do desenvolvimento, a importância relaciona-se ao fato de que os processos desenvolvimentais podem diferir de modo significativo na medida em que as pessoas se inserem em diferentes macrosistemas. Já quanto aos modelos de pesquisa, supõe que seja necessária a representação da cultura como uma característica crítica dos modelos de pesquisa que investigam processos desenvolvimentais.

Tempo

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), desenvolvimento se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos através do curso de vida e das gerações. Apontam que as características, tanto de mudança como de continuidade das pessoas através das gerações, são tão importantes quanto as características de uma mesma pessoa no tempo. “...eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento humano, em qualquer direção, não somente para indivíduos, mas para grandes segmentos da população (BRONFENBRENNER, 1995, p. 43, tradução nossa).

Bronfenbrenner (1986) trabalha com o conceito de cronossistema, que considera o aspecto temporal relacionado com as transições que vivemos no curso de nossas vidas. Há, segundo o autor, dois tipos de transições: normativas (eventos do curso normal da vida, como entrada na escola, puberdade, etc.) e não-normativas (eventos não esperados, como divórcio, mudanças de residência, etc.). Essas transições são importantes, pois podem servir como uma força que impulsiona a mudança desenvolvimental e, principalmente, porque afetam o desenvolvimento diretamente ao afetar os processos familiares. De acordo com o autor, o fato de a criança ingressar em um novo contexto, como a escola, altera as atitudes, expectativas e padrões de relacionamento dentro do contexto familiar. Essas mudanças no funcionamento familiar podem ter mais efeitos no desenvolvimento da criança do que a própria entrada no novo ambiente, pois novas maneiras de se relacionar podem surgir mediante ocorrências no novo ambiente.

Elder (1998b apud BRONFENBRENNER, 1999) fala dos quatro princípios da perspectiva do

curso de vida. De acordo com o primeiro princípio, o desenvolvimento do curso de vida do indivíduo está inserido e é formatado pelas condições e eventos que ocorrem no período histórico no qual a pessoa vive. O segundo princípio diz respeito ao efeito que tem sobre o desenvolvimento humano a sincronia entre as transições biológicas e sociais relacionadas com a idade e as expectativas de papéis determinadas culturalmente. Em relação ao terceiro princípio, as vidas dos membros de uma família são interdependentes e a reação de um deles a um determinado evento afeta o desenvolvimento dos outros familiares. E, finalmente, de acordo com o quarto princípio, as pessoas afetam seu próprio desenvolvimento através de suas próprias escolhas e atos, que representam o seu próprio tempo.

Para Bronfenbrenner (1995), as pessoas são suscetíveis de forma diferenciada às condições e forças externas às quais estão expostas em suas vidas. Essas variações devem ser levadas em consideração nas pesquisas. A possibilidade da pesquisa é descobrir quais pessoas são ou não são afetadas por uma experiência particular e também como os efeitos desenvolvimentais em particular são prováveis de diferir para sujeitos que exibem características biopsicológicas contrastantes, mas que têm sido expostos ao longo do tempo a ambientes e processos proximais similares. A pesquisa que utiliza essa abordagem se preparará para investigar os processos que ocorrem em determinadas situações e que, portanto, desencadearão determinadas possibilidades para o desenvolvimento ocorrer.

Considerações para a pesquisa na Educação Infantil

Bronfenbrenner (2005b) argumenta que, para podermos compreender o desenvolvimento humano, precisamos, além de considerar os aspectos e as dimensões individuais das pessoas, considerar os ambientes nos quais estamos inseridos – tanto os imediatos, tais como lar, escola, igreja e outros, como aqueles que não necessariamente frequentamos, mas com os quais mantemos estreita ligação por intermédio de pessoas com quem temos contatos frequentes e que influenciam nosso desenvolvimento e atuação na sociedade (como já foi mencionado anteriormente, o local de trabalho dos pais). Para Bronfenbrenner:

...a ecologia do desenvolvimento humano é o estudo científico da acomodação progressiva e mútua, durante todo o curso da vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades

mutantes dos ambientes imediatos nas quais a pessoa vive, e como este processo é afetado pelas relações entre estes ambientes e pelos contextos mais amplos nos quais os ambientes imediatos estão inseridos. (1989, p.188)

Quando Bronfenbrenner (1999) fala do sistema de crenças, ele também faz menção às escolhas que os adultos, pais, professores e outros agentes de socialização fazem ao decidir, consciente ou inconscientemente, as metas, os riscos e a maneira de criar a próxima geração. Tendo dito isso, é importante que pesquisas que procuram investigar as oportunidades de desenvolvimento ou o impacto de determinadas ações e rotinas na vida das crianças desenvolvam metodologias que capturem tanto a natureza dessas interações quanto a sua frequência. Tudo que influencia o curso do desenvolvimento humano acontece com frequência. Bronfenbrenner argumenta que somente investigando dois macrossistemas, no mínimo, é que podemos de fato capturar os valores, crenças e hábitos de determinadas sociedades/macrossistemas, pois é a partir da comparação entre macrossistemas que de fato visualiza-se e compreende-se a maneira em que os indivíduos preparam seus ambientes de desenvolvimento. Tudge (2008b), baseado nas perspectivas de Vygotsky e Bronfenbrenner, propõe então que os pesquisadores considerem a perspectiva da teoria ecológico-cultural, pois argumenta que Bronfenbrenner (1999) não explora as maneiras pelas quais os diferentes macrossistemas (ou subculturas) se relacionam com diferentes, mas igualmente eficazes, processos proximais. Tudge (2008b) avança dizendo que as teorias que se localizam de fato dentro da perspectiva contextualista são aquelas que consideram seriamente as complexas interconexões entre indivíduos e aspectos interpessoais e contextuais do desenvolvimento. Portanto, a teoria ecológica cultural tem como seu foco principal as atividades diárias que acontecem com a pessoa em desenvolvimento e as pessoas com quem ela diária e comumente interage. Como Bronfenbrenner descreve, essas atividades diárias são o motor do desenvolvimento tendo em vista que são essas mesmas atividades que promovem a aprendizagem daquilo que era esperado que a pessoa em desenvolvimento aprendesse. Noutras palavras, os tipos de atividades consideradas apropriadas ou não para a pessoa em desenvolvimento, como espera-se que ela se engaje com essas atividades e as maneiras pelas quais as pessoas à sua volta irão lidar com essas atividades e com outras pessoas envolvidas tornam-se o foco das pesquisas sob esta

perspectiva ecológico cultural.

No que se trata da investigação dentro do âmbito da educação infantil, a observação das atividades diárias e típicas desses contextos para crianças pequenas se torna imprescindível. As ações planejadas e executadas na rotina diária escolar e as escolhas feitas pelos adultos parece, dentro dessa compreensão, ter forte impacto no desenvolvimento das crianças. A interação entre crianças, adultos e atividades define o âmbito do desenvolvimento humano. Observar a natureza dessas atividades sociais e escolares, a interação entre as pessoas envolvidas e a natureza das decisões são processo proximais importantes e por isso passíveis de estudo minucioso, preferencialmente na perspectiva longitudinal, levantando assim os caminhos percorridos por esse grupo social.

Na perspectiva ecológico-cultural (Bronfenbrenner, 1999; Tudge, 2008b), Essas observações devem ocorrer durante um período de tempo prolongado, de maneira que se pode registrar tanto a natureza dessas atividades como também sua frequência dentro de rotina estabelecida para o grupo de crianças, assim como para as crianças individualmente. É importante ressaltar que no modelo PPCT de Bronfenbrenner, chama-se a atenção para todos os aspectos que este indica: pessoa, suas características, processos proximais, características dos contextos do micro ao macro e os tempos tanto históricos quanto pontuais. A observações dessas atividades e interações tanto podem incluir a utilização de observações estruturadas como também observações a partir de vídeos e naturais com anotações detalhadas. Os estudos de Tudge, Bhering e Sarkis, como mencionado no início deste texto, foram programados para acontecer utilizando planilhas que capturam todas as características acima mencionadas e por isso revelam um padrão dos acontecimentos, atividades e interações. Além disso, o estudo sobre o impacto que a educação infantil provoca nas famílias e sociedade é igualmente importante para a pesquisa educacional. Essa observação, sobre os fatos, atitudes e interações que acontecem na educação infantil, pode ampliar nossa compreensão sobre as políticas que criamos e defendemos para a infância e ainda sobre as práticas familiares e suas demandas para a instituição escolar. A educação infantil não só impacta a vida da criança, mas modifica a rotina familiar e, acima de tudo compartilha com as famílias os direitos e deveres que nos cabem, enquanto adultos, na defesa de uma infância saudável para a população em geral.

A pesquisa educacional na área da educação infantil se expande para além dos muros das creches e pré-escolas, pois na primeira infância a rede de

interações é mais intensa e dinâmica e que se explica pelo fato de que para as crianças pequenas devemos preparar ambientes seguros, que inspirem confiança e que possibilitem o desenvolvimento integral. Bronfenbrenner defende que os ambientes do lar e da creche para a criança constituem seus principais microsistemas, isso é, são os ambientes imediatos em que ela convive; por outro lado, esses mesmos ambientes são micro e exossistemas para pais e educadores. O lar das crianças é o exossistema para os educadores, pois estes não frequentam os lares das crianças, mas ainda assim sentem as influências da educação familiar na criança; por outro lado, a instituição é o exossistema para os pais, pois eles não frequentam a instituição, mas também sentem a contribuição e presença dos educadores no desenvolvimento de seus filhos. Ora, sendo a criança um mediador ainda com habilidades em desenvolvimento (principalmente no que toca a linguagem e a sociabilidade) que limitam as possibilidades de aproximação de ambas as partes e de levar informações que ampliem a compreensão dos adultos sobre seus microsistemas a região do mesossistema, isso é, a confluência desses microsistemas, nos fornece elementos importantes não só para a compreensão de ambas as contribuições na educação das crianças, mas também no enriquecimento das práticas familiares e institucionais. Esta confluência de microsistemas, o mesossistema, está, entre outras possibilidades, representada pelos encontros diários que as famílias e educadores estabelecem no momento de entrada e/ou saída.

O estudo do mesossistema parece ser muito pertinente para que possamos compreender o impacto que cada transição ecológica da criança tem no seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER; CROUTER, 1983). Bronfenbrenner (2005b) argumenta que, a cada transição ecológica, transformações ocorrem nos ambientes de maneira a promover o próximo contexto para o próximo estágio de desenvolvimento. Isso é, à medida que a criança começa a frequentar novos contextos, modificações vão ocorrendo com bases nas novas demandas que surgem em decorrência dos novos eventos e novas interações. O fato de uma criança começar a frequentar uma instituição de educação infantil é tão importante para ela como para os adultos envolvidos no processo. Segundo Bronfenbrenner (2005b),

Colocar uma criança numa instituição de educação infantil pode ser tão importante, em termos de impacto, para os pais como para as crianças. Fornecendo um sistema

apoio aos pais, a instituição de EI pode ajudá-los a fortalecer seu papel de educador. A partir de uma perspectiva, ainda que um pouco diferente, uma vez que a criança entra na EI, os pais mudam a estrutura do ambiente de sua casa, as atividades que desenvolvem com seus filhos, suas práticas disciplinares e até mesmo a natureza da relação afetiva entre eles e seus filhos. A natureza dessas mudanças será também afetada, portanto, pelas outras alterações no comportamento da criança que são influenciados pela nova situação de frequência à escola de Educação Infantil". (p. 396-397, tradução nossa)

A pesquisa na educação infantil (EI), considerando a importância dada à prática educativa de educar e cuidar nessa faixa etária, pode se beneficiar dessa metodologia de estudos sobre as práticas e atividades cotidianas das creches e pré-escolas, assim como, por outro lado, dar subsídios para a compreensão mais ampla sobre as oportunidades educativas que criamos para as crianças na escola. As mudanças que decorrem do ingresso da criança pequena em instituições de EI incluem também as mudanças ocorridas em seus lares, conforme Bronfenbrenner, acima, nos coloca. Ambas as situações educativas, em casa e na escola, podem ser estudadas sob esta perspectiva ecológica e a perspectiva que Tudge nos apresenta. Investigar as práticas, crenças, valores e hábitos que envolvem a infância, ao longo de um período, em diferentes macrosistemas, pode nos levar ao avanço de práticas mais pertinentes à infância, levando em consideração a qualidade da educação infantil nos diferentes contextos. O objeto de investigação, na verdade, são os processos proximais, isso é, as interações que revelam a natureza de nossas crenças, hábitos e valores que as sustentam. Estes, por sua vez, se revelam nos planos que fazemos diariamente para nossas crianças e nas nossas práticas pedagógicas, sociais, afetivas e emocionais direcionadas às crianças. A Educação Infantil se beneficiará de estudos que se preocupam com a promoção do bem-estar das crianças, de seu desenvolvimento integral e saudável e das intervenções positivas que poderão ser criadas com base da observação diária dos fatos e pessoas, durante o período escolar. A educação infantil, por produzir impactos sociais importantes forçando-nos a reestruturar nossa vida diária, enquanto família, e enquanto resposta às políticas públicas, ainda não se revelou integralmente. Precisamos pesquisar nossas práticas e intervenções, pela observação, seja dos

adultos seja das crianças, e observar e avaliar as mudanças implementadas para a infância na escola. A prática da observação sistemática ao longo de um período de tempo (evidenciada a ênfase e natureza de nossas ações para, com e pelas crianças) ilumina nossos caminhos através da infância.

Referências

BHERING, E. *Iniciativas compartilhadas para a infância: crescendo na família e nas instituições de educação infantil*. Relatório de Pesquisa – FAPERJ, 2008 (72f).

_____; MACHADO, BHERING, E. G. Um estudo sobre encontros diários entre professoras e pais em duas instituições de educação infantil. In: 27^a ANPED, 2004, Caxambu. Anais da 27^a Reunião Anual da ANPED, 2004.

_____; SARKIS, A. A inserção de crianças pequenas na educação infantil: um estudo sobre a perspectiva dos pais. In: 30^a ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30^a Reunião Anual da ANPED em CD-ROM, 2007.

BRONFENBRENNER, U. Lewinian space and ecological substance. In: BRONFENBRENNER, U. (ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005a, p. 41-49.

_____. A future perspective. In: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005b, p. 50- 59.

_____. The future of childhood. In: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005c, p. 246-259.

_____. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*. Vp. 6, 1986. Vp.723-742.

_____. Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In: Bolger, N., Caspi, A., Downey, G. & Moorehouse, M. (org.). *Persons in context*. New York: Cambridge University Press. 1988. p. 25-49.

_____. *Who cares for children?* Invited address, September/December, UNESCO, Paris. 1989.

_____. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In: WOZNIAC, R.; FISCHER, K. (Ed.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993, p. 3-44.

_____. Developmental ecology through space

and time: A future perspective. In: MOEN, P., ELDER JR, G.H.; LUSCHER, K. (Ed.) *Examining lives in context: Perspectives on ecology of human development*. Washington, DC.: American Psychological Association, 1995, p. 619-647.

_____. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S.L.; WACKS, T. D. (Org.) . *Conceptualization and Assesment of Environment across the life span*. Washington DC: American Psychological Association, 1999. p. 3-30.

_____. The bioecological theory of human development. In: BRONFENBRENNER, U. (ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005d, p. 3-14.

_____. Growing chaos in the lives of children, youth, and families, 2001b. In: BRONFENBRENNER, U. (ed.) *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005e, p. 185-197.

_____; CROUTER, A. C. The evolution of environmental models in developmental research. In: W. Kessen & P. H. Mussen (eds). *Handbook of child psychology: Vol. I. History, theory, and methods* (4th ed.). New York: Wiley. 1983, p. 357-414.

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

_____; MORRIS, P. A. . The ecology of developmental process. In: Damon, W. & Lerner, R. (Ed.). *Handbook of child psychology*. Theoretical models of human development. 5th, ed., New York: Wiley, 1998, p. 993-1028

_____; EVANS, G. W. Developmental Science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9-1, p. 115-125.

SARKIS, A. *A relação entre pais e professores de bebês: Uma análise da natureza de seus encontros diários*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TUDGE, J. *The everyday lives of young children; culture, class, and child rearing in diverse societies*. New York, Cambridge University Press: 2008a.

_____; A teoria de Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: Moreira L; Carvalho, A M A. *Família e Educação: olhares da psicologia*. São Paulo, Paulinas: 2008b p. 209-231.

TUDGE, J. GRAY, J. HOGAN, D. Ecological

perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In.: TUDGE, J., SHANAHAN, M., VALSINER, J. (eds.). *Comparisons in human development: Understanding time and context*. New York: Cambridge University Press, 1997, pp.72-105.

_____; et al.. Parents' Participation in Cultural Practices with Their Preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2000, v. 16-1. p.1-11.

WALTER, F. O. *Conversando com crianças na Educação Infantil: suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009, 197

Sobre as autoras:

Eliana Bhering é professora adjunta da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora visitante da Fundação Carlos Chagas.

Alessandra Sarkis é mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FE – UFRJ e técnica em Assuntos Educacionais – Universidade Federal Fluminense.