

Desenvolvimento e interações de estudantes paraguaios no microssistema escolar brasileiro

MARIA LUZIA DA SILVA SANTANA*

Resumo: O objetivo deste artigo é problematizar o desenvolvimento e interações de estudantes paraguaios no microssistema escolar brasileiro. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura sobre a educação na região de fronteira brasileira e análise da educação a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que possibilitou a construção do diagrama ecológico do desenvolvimento dos estudantes em escolas brasileiras de fronteira Brasil/Paraguai, nas cidades-gêmeas, Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY). As pessoas com quem os estudantes paraguaios interagem numa base regular e num período longo de tempo, principalmente, os colegas e professores, e demais pessoas do contexto escolar, incluindo diretora, servente e profissionais exercem relevante influência nos processos proximais e contribuem para o desenvolvimento deles na escola.

Palavras-chave: Estudantes paraguaios; Microssistema escolar; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; Região de fronteira.

Development and interactions of paraguayans students in the brazilian school microsystem

Abstract: The purpose of this article is to problematize the development and interactions of Paraguayans students in the Brazilian school microsystem. For this, a literature review was carried out on education in the Brazilian border region and education analysis based on the Bioecological Theory of Human Development, which made it possible to construct the ecological diagram of student development in Brasil / Paraguay border schools, in the twin cities, Ponta Porã (BR) and Pedro Juan Caballero (PY). The people with whom the Paraguayans students interact on a regular basis and over a long period of time, especially the colleagues and teachers, and other people in the school context, including director, servant and professionals, exert a relevant influence on the proximal processes and contribute to their development in school.

Key words: Paraguayans students. School microsystem. Bioecological Theory of Human Development. Border region



* **MARIA LUZIA DA SILVA SANTANA** é Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. É Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Introdução

A psicologia do desenvolvimento humano estuda a pessoa em seus aspectos físico, cognitivo e psicossocial, nos diferentes contextos e a partir de diferentes concepções e perspectivas teóricas. O desenvolvimento da pessoa ocorre durante todo o ciclo vital, ou seja, só termina com a finitude da vida.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner é uma teoria contextualista e interacionista (NARVAZ; KOLLER, 2005/2011, TUDGE, 2008, BENETTE et al. 2013). E compreende o desenvolvimento humano como “[...] o fenômeno de continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos” (BRONFENBENNER, 2011, p. 43). Há vários fatores influenciadores do desenvolvimento humano, uns com ações mais diretas sendo visivelmente mais concertos e marcantes; e outros que influenciam de maneira indireta e sutil, visíveis nas entrelinhas do processo desenvolvimental, podendo até mesmo passar despercebidos nos contextos de interações da pessoa.

A pessoa é influenciada e influencia os demais componentes e elementos que perpassam o seu processo de desenvolvimento, ela cria ambiente que possibilita o desenvolvimento. “Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam a sua ecologia, sendo este esforço que faz os seres humanos - para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento” (BRONFENBENNER, 2011, p. 35).

De maneira global, o desenvolvimento está atrelado aos aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos, tecnológicos, profissionais, educativos,

familiares, pessoais, orgânicos, genéticos e psicológicos que são influenciadores da constituição do ser humano. A escola como um microsistema é caracterizada como um espaço de participação, mas, sobretudo de interações e de diálogos entre pessoas que influenciam e são influenciadas por ela, sobretudo, as que nela transitam. Essas interações são recíprocas, ou seja, professor e estudantes moldam-se, mudam a escola, ao mesmo tempo em que são influenciadas por ela. Assim, há processos recíprocos com mútuas interações e direções, com possibilidades de influenciar a cultura, a família e a comunidade.

As interações positivas no contexto imediato da escola contribuirão com a constituição de um ambiente favorável ao desenvolvimento de estudantes. Estudos com foco no desenvolvimento do estudante no microsistema escolar - que se constitui como um ambiente de seu mundo real e natural, ou seja, um contexto ecologicamente válido - poderão possibilitar pensar em políticas públicas de desenvolvimento humano. Nesse sentido, esse artigo tem o objetivo de problematizar o desenvolvimento e interações de estudantes paraguaios no microsistema escolar brasileiro, no contexto fronteiriço, especificamente da região da fronteira seca, de Mato Grosso do Sul.

Para isso, foi realizada uma revisão de literatura sobre a educação na região de fronteira brasileira. A análise dos dados iniciou com a leitura das pesquisas encontradas, procedendo com a constituição de uma síntese narrativa dos resultados. Além disso, também analisou a educação a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que possibilitou a construção do diagrama ecológico do desenvolvimento dos estudantes

paraguaios em escolas brasileiras de fronteira Brasil/Paraguai, nas cidades-gêmeas Ponta Porã - BR e Pedro Juan Caballero – PY.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

O sistema teórico TBDH resultou da evolução do estudo científico do desenvolvimento humano, incluindo, em linhas gerais, a ideia de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos. E de instrumentos, modelos teóricos e delineamentos de estudo que são necessários para avaliação da continuidade e mudança da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBENNER, 2011).

As mudanças na TBDH foram resultadas da reformulação de Bronfenbener e Morris (1998), do modelo precedente, denominado de Modelo Ecológico, desenvolvido por Bronfenbener (1979/1996). No modelo original houve uma ênfase muito grande no papel do ambiente, onde as diversas formas de interação das pessoas foram tratadas como uma função do ambiente, enquanto que os processos individuais tiveram uma menor atenção.

A TBDH contempla quatro elementos multidimensionais, inter-relacionados e indissociáveis: Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) (BRONFENBENNER, 2011). O *processo* tem uma posição central na relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento e acontece mediante interação recíproca, progressivamente, mais complexa que envolve o organismo humano biopsicológico em ação e as pessoas, os objetos e os símbolos presentes no seu ambiente imediato (BRONFENBENNER, 2011).

O processo tem um destaque, por ser responsável pelo desenvolvimento da pessoa e se relaciona com as interações recíprocas que ocorrem gradativamente, em termos de complexidade, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato (BRONFENBENNER; MORRIS, 1998). A efetivação da interação requer uma base estável em duradouros períodos de tempos (BRONFENBENNER, 2011).

Nos processos proximais estão inclusas as rotinas diárias das pessoas, numa ocorrência regular, aumento de sua complexidade e reciprocidade na interação da pessoa em desenvolvimento com os demais elementos que constituem o ambiente. Os processos proximais são os padrões duradouros de interação no contexto imediato, sendo a força motriz do desenvolvimento humano (BRONFENBENNER, 2011). Esses processos são “[...] formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBENNER; MORRIS, 1998, p. 994).

A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais constituem o desenvolvimento. Eles variam conforme: as características da pessoa, incluindo os aspectos genéticos; do contexto que envolve tanto o mais próximo como o mais distante nos quais os processos acontecem e da natureza dos resultados desenvolvimentais aguardados; das continuidades e mudanças que acontecem no decorrer da vida; o tempo histórico no qual a pessoa está inserida (BRONFENBENNER; CECI, 1994, BRONFENBENNER, 2011).

Para compreender o processo proximal é necessário observar, simultaneamente, cinco características: o desenvolvimento da pessoa depende do seu envolvimento com uma tarefa; a efetivação da interação demanda de uma base relativamente regular de ocorrência, mediante períodos estendidos de tempo, não podendo acontecer durante atividades simplesmente esporádicas; as atividades devem ter sua complexidade progressiva, o que requer um tempo estável; a efetivação dos processos proximais pressupõe a reciprocidade nas relações interpessoais; e, a ocorrência da interação recíproca com os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem incentivar a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999).

Os processos proximais podem produzir competência ou disfunções, que têm relação com a pessoa. A *pessoa* é compreendida mediante as constâncias e mudanças ocorridas no decorrer da vida, sendo as suas características produtoras e produtos do desenvolvimento. É um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e, paralelamente, é produto da interação conjunta do processo, pessoa, contexto e tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 1999).

Na compreensão da pessoa é importante considerar as suas características, como por exemplo, motivação, metas, convicções, temperamento, e as dos contextos nos quais ela está inserida. Além disso, o gênero, origem identitária, cor da pele, idioma, classe social, nível de escolaridade, dentre outros, são outros elementos pessoais que têm possibilidade de influenciar as relações da pessoa em desenvolvimento.

Assim, o processo de desenvolvimento da pessoa é influenciado pelos fatores biológicos e genéticos (BRONFENBRENNER; CECI, 1994). No entanto, também são importantes as características e os atributos pessoais que são ativos no desenvolvimento da pessoa, que são as demandas, os recursos e as disposições/força. As características de demanda são disposições comportamentais que movimentam os processos proximais, que podem influenciar as interações iniciais em função das expectativas da pessoa, ou na direção favorecedora de processos proximais e crescimento psicológico ou rompê-la (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

A competência inclui a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade para governar e direcionar seu próprio comportamento, ao contrário tem-se a disfunção, que engloba as dificuldades para manutenção do controle e a integração do comportamento mediante as situações e em diferentes domínios do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER, 2011). A produção de competência e de disfunção mantém dependência com as características do ambiente onde eles acontecem. Além disso, tem relação com o potencial genético que influencia o desenvolvimento, onde os processos proximais possibilitam a transformação do genótipo em fenótipo.

Os recursos incluem os pessoais, sociais e materiais que são promotores de desenvolvimento, também podem ter elementos favoráveis ou perturbadores que influenciam a capacidade da pessoa se engajar efetivamente em processos proximais. As disposições estão relacionadas às diferenças de temperamento, motivação, persistência,

etc. de cada pessoa, que incluem a capacidade dela se engajar e persistir em tarefas de progressiva complexidade (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

O contexto, de maneira global, é constituído dos elementos que estão fora do organismo e tem possibilidade de influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento. E incluem tanto o ambiente mais imediato, que influencia a pessoa, mediante o convívio mais próximo, como os mais remotos, de não convivência face a face, mas que, indiretamente, mantém relação e têm o poder de influenciar seu curso de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

A análise do contexto acontece mediante a interação e inter-relação de quatro níveis ambientais que são o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. A organização destes sistemas é concebida mediante um encaixe de estruturas concêntricas que de maneira interdependente compõem o meio-ambiente ecológico (BRONFENBRENNER, 1996). As informações dos sistemas foram elencadas nos parágrafos seguintes.

O microsistema é o ambiente imediato de convivência da pessoa em desenvolvimento que experiência atividades, papéis e relações interpessoais e estabelece relações face a face e com suas características físicas e mentais. Além disso, contém outras pessoas com diferentes características de temperamento, personalidade e sistemas de crenças (BRONFENBRENNER, 1996, BRONFENBRENNER, 2011). É nesse contexto primário de desenvolvimento, que operam os processos proximais, onde a pessoa observa e engaja em atividades conjuntas, em progressiva complexidade

que produz e sustenta o desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

O mesossistema compreende as inter-relações entre dois ou mais ambientes que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, ou seja, é um sistema composto por diferentes microsistemas. Podem ser considerados mesossistema, as relações estabelecidas entre a família e a escola e, entre a escola e o local de trabalho. O exossistema é caracterizado pela interação entre dois ou mais microsistemas, que em pelo menos um deles não incluem a pessoa em desenvolvimento. As interações ocorridas neles influenciam os processos acontecidos nos contextos imediatos que podem ser promotoras ou inibidoras do desenvolvimento da pessoa (BRONFENBRENNER, 1996, BRONFENBRENNER, 2011).

O macrosistema compreende um modelo global que inclui elementos e características dos demais sistemas, ele pode ser compreendido como um modelo social para determinada cultura ou outro contexto mais amplo. Assim, incluem as ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano que influenciam o desenvolvimento da pessoa (BRONFENBRENNER, 1996, BRONFENBRENNER, 2011).

O tempo possibilita verificar as mudanças e continuidades que acontecem no decorrer da vida, também chamado de cronossistema. No modelo bioecológico a análise do tempo é realizada em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). O microtempo compreende a continuidade e à descontinuidade verificada dentro dos episódios de processo proximal. O mesotempo inclui uma periodicidade dos episódios de

processo proximal mediante períodos de tempo maiores, a exemplo de dias e semanas. O macrotempo enfatiza as expectativas e eventos em modificação dentro da sociedade ampliada, tanto dentro como entre as gerações, e a influência bidirecional dos processos e resultados do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

A TBDH possibilita compreender o desenvolvimento da pessoa de forma globalizada, integral e contextualizada, a colocando como um ser ativo e dinâmico que é mobilizadora e é influenciada de processos proximais nos ambientes imediatos. O ambiente é pensado como um organismo vivo que incluem os símbolos, objetos, ideias, cultura, pessoas, dentre tantos outros elementos influenciadores do desenvolvimento. O contexto imediato da pessoa por assumir uma posição mais próxima poderá ter uma influência mais notável e visível no seu desenvolvimento, a exemplo do espaço familiar e escolar da criança, nos quais elas passam a maior parte do tempo que funcionam como microssistemas e mesossistemas.

Interações no microssistema escolar

Para a real compreensão da interação entre o organismo e o ambiente, da relevância que o papel da instituição escolar tem como espaço de desenvolvimento humano, é necessário destacar a mediação ou interação entre características individuais e específicas dos ambientes que as pessoas estão inseridas (LISBOA; KOLLER, 2011). Com uma Inserção Ecológica numa comunidade ribeirinha, Mendes e Pontes (2016) realizaram uma análise do microssistema escolar, considerando como mesossistemas a relação família-escola e a relação escola-prefeitura.

A partir dessa metodologia, o estudo de Mendes e Pontes (2016) aponta elementos que perpassam o desenvolvimento de estudantes no microssistema escolar. Os estudantes que frequentavam a escola tinham um baixo poder aquisitivo, pouco recursos básicos para sua sobrevivência e dispunham de pouca informação do que acontecia fora de sua comunidade. Os dados demonstraram que as atividades rotineiras interferiam na frequência dos estudantes, tendo como consequências faltas e evasão escolar. Além disso, o desenvolvimento alcançado por eles, aparentemente, restringia-se a aprendizagem de leitura, escrita e operações matemáticas básicas. Em termos de condições físicas a escola, por funcionar numa residência havia pouca clareza dos limites entre casa/escola. A professora tinha uma formação deficitária, apesar de sua disposição precisavam de recursos pedagógicos para um adequado desenvolvimento de processos proximais efetivos ao desenvolvimento educacional dos estudantes (MENDES; PONTES, 2016).

A escola parecia seguir o mesmo padrão de relações desiguais entre homens e mulheres existentes na comunidade, onde a professora utiliza-se de prática tradicional e autoritária e os estudantes eram submissos em sala de aula. E na relação com a secretaria a professora aparentava seguir os mesmos padrões com seus estudantes (MENDES; PONTES, 2016). A escola estudada por Mendes e Pontes (2016) se distancia dos parâmetros estruturais esperados para o funcionamento de uma escola, e também precisa de melhoria nos aspectos pedagógicos, com vistas no desenvolvimento social e formação voltada para autonomia e cidadania de estudantes.

Outro estudo, de análise de uma experiência, mediante a Inserção Ecológica no contexto escolar, foi realizado por Habigzanget et al. (2005/2011) que fizeram análises da violência nesse microsistema. Na escola a violência afeta alunos e docentes, os primeiros são vítimas de um sistema de crenças que os caracterizam como violentos e incapazes de aprender. Essa situação era justificada pela gestão e por professores através da condição socioeconômica, estrutura familiar e falta de interesse dos estudantes pelas atividades escolares. Tal aspecto demonstra a retroalimentação de justificativas presentes na educação (HABIGZANG et al. 2005/2011) e apontadas há mais de décadas como causa do fracasso escolar.

Em contrapartida, os professores foram afetados pela violência institucional devido ao nível de exigência quanto ao cumprimento dos conteúdos programáticos, rendimento dos estudantes, não existindo sua valorização quanto a capacitação continuada. Também, observou-se negligência da escola quanto à criança, uma vez que não denunciava os casos de maus-tratos e violência intrafamiliar, abuso físico e sexual (HABIGZANG et al. 2005/2011).

É possível sugerir que não houve investimentos, em processos proximais no contexto escolar, com vistas no desenvolvimento de competências para diminuir ou até mesmo ressignificar a violência. As disfunções resultados das interações dos estudantes na comunidade e na família foram identificados pela escola, mas não foram ofertados recursos que funcionassem como fatores de proteção para os estudantes.

Com a metodologia de Inserção Ecológica, o estudo de Lisboa e Koller (2005/2011) discutiu sobre o impacto da escola, da dinâmica das relações das

pessoas, objetos e símbolos. Os achados apontaram que as interações nesse contexto foram marcadas pelas hierarquias focalizadas nas relações interpessoais, existindo diferenças nas interações das crianças com seus pares e delas com a professora, que estavam permeadas pelos aspectos socioculturais da escola.

Segundo as autoras as estratégias de *cooping* utilizadas pelas crianças na resolução de problemas com a professora diferiam quanto às usadas com seus pares, com esses elas buscavam ajuda de outras pessoas adultas. As crianças não relataram dificuldades com frequência elevada nas interações com os colegas, o que difere quando comparada a professora. No que se refere a professora, sugere-se que esse aspecto tem relação com a hierarquia e autoridade envolvidas neste processo proximal, já que com os colegas, as crianças demonstraram maior equilíbrio de poder nas relações.

Os dados do estudo e as observações no decorrer da Inserção Ecológica sugerem que a ausência de reciprocidade e equilíbrio de poder entre professores e crianças, possivelmente, não favorece a relação interpessoal como fator protetivo. Ao contrário, as características da relação podem representar risco, assim os estudantes têm a possibilidade de ter o seu desenvolvimento e as interações sociais prejudicadas (LISBOA; KOLLER, 2005/2011).

O microsistema escolar tem no seu cerne processos proximais que possibilitam o desenvolvimento da pessoa podendo ser favorável ou não. E que por atender pessoas por nível de escolaridade eles assumem características distintas. Assim, um espaço de educação infantil tem características diferentes de uma escola e de uma universidade em termos de estrutura, funcionamento, gestão e

demais elementos que deverão compor as instituições educativas.

Além dessas questões que têm parâmetros legais regulamentadores e padronizadores do seu funcionamento, o contexto social de inserção, o tempo de existência, o momento histórico de funcionamento, a cultura local, e também as pessoas que transitam e fazem parte da instituição educativa; a exemplo do profissional, estudante, familiar, ativistas e tantas outras que lhes possibilita ter vida e dinâmica; são elementos de suas especificidades que demarcam a sua singularidade e dos estudantes.

O microsistema escolar é essencial para entender elementos do processo de desenvolvimento da criança numa sociedade letrada, assim as vivências e experiências nesse ambiente influenciam e tem desdobramentos futuros. As interações dentro desse microsistema acontecem com os elementos físicos, educacionais, pessoais e simbólicos e envolvem as características de disposição, de recurso e de demanda das pessoas que transitam face a face nesse contexto, assim como as que mantêm inter-relações.

Considera-se que as interações promovidas em sala de aula põem em destaque as atividades e as características do professor que conduz a dinâmica desse ambiente que resultam em elementos que poderão funcionar favoravelmente ou contrariamente aos interesses dos estudantes. É mediante o engajamento nas tarefas desenvolvidas e interações que o estudante vai dando sentido ao seu mundo, e mediante a isso construindo possibilidade de transformá-lo.

Desenvolvimento de estudantes em migração diária

O paradigma Pessoa, Processo, Contexto, Tempo (PPCT) considera que a criação do ambiente pelo ser humano, suas interações e ações poderão positivar ou negatar o desenvolvimento da pessoa. A partir dessa teoria, considera-se a escola como contexto imediato do estudante paraguaio que realiza uma migração diária, na fronteira seca Brasil e Paraguai, mantendo interações marcadas pelo contato com a cultura brasileira.

Numa leitura do paradigma da educação inclusiva e intercultural, com base nos resultados das pesquisas na região de fronteira (DALINGHAUS, 2013; MELO et al. 2016; NUNES, 2011; PEREIRA, 2009; BERGER, 2015ab) é possível sugerir que em escolas, localizadas em Ponta Porã, acontecem atitudes preconceituosas contra os estudantes paraguaios. Contudo, ocorrem processos de desenvolvimento sinalizados mediante a análise dos componentes pessoa, processo, contexto e tempo (BRONFENBENNER, 2011). A pessoa inclui os estudantes brasiguaios, brasileiros e os professores.

Em relação ao contexto e ao cronossistema, a partir da análise da literatura disponível sobre a educação em fronteira foi elaborado um diagrama esquemático e ilustrativo desses elementos, considerando os níveis de ambiente, o tempo e o desenvolvimento dos estudantes. Foram contempladas as características da fronteira, especificamente das cidades gêmeas de Ponta Porã-BR com a de Pedro Juan Caballero, localizada no Paraguai (Figura 1).

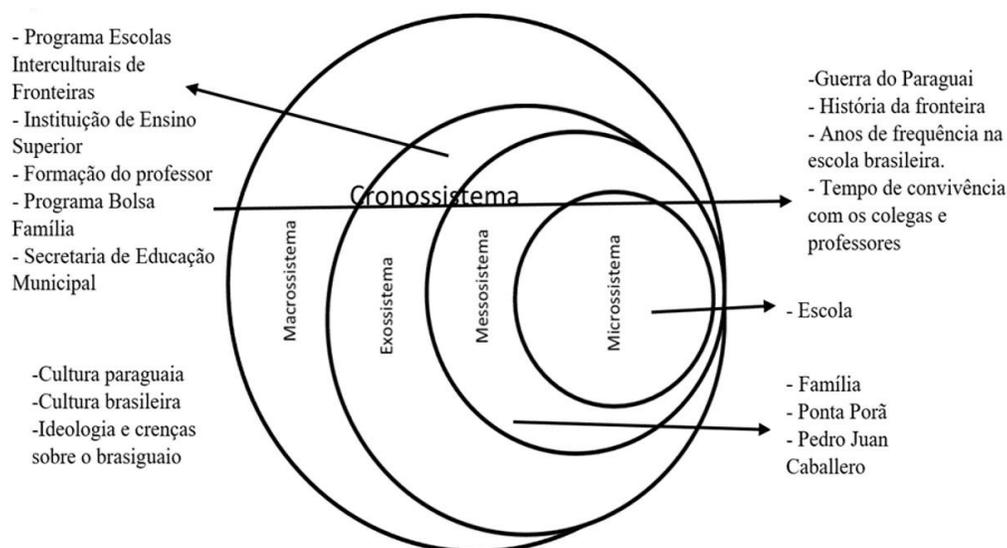


Figura 1. Diagrama ecológico do desenvolvimento de estudantes em escolas brasileiras de fronteira Brasil/Paraguai, nas cidades gêmeas Ponta Porã - BR e Pedro Juan Caballero - PY.

Observa-se que eventos históricos como a Guerra do Paraguai, assim como as ideologias, as políticas públicas de educação e serviço social – a exemplo do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e o Programa Bolsa Família - a formação do professor, dentre outros, são elementos relacionados ao desenvolvimento de estudantes paraguaios em escolas brasileiras, localizadas na região de fronteira seca. Para compreender o desenvolvimento deles requer entendê-los na sua relação com esses elementos, destacando a interação entre suas características individuais e as específicas dos ambientes. A metodologia de inserção ecológica poderá contribuir com essa compreensão.

A Inserção Ecológica em contexto escolar

A Inserção Ecológica é uma metodologia para o estudo do desenvolvimento humano no contexto e envolve a sistematização dos quatro elementos (processo, pessoa, contexto e tempo) da

teoria bioecológica do desenvolvimento humano pela equipe de pesquisa (CECCONELLO; KOLLER, 2016). O estudo pautado na Inserção Ecológica pressupõe sua realização no ambiente natural onde os fenômenos estudados acontecem. Essa metodologia instiga os pesquisadores pensar ecologicamente, com vistas nas interações das pessoas nos diversos contextos.

Os processos inclusivos da diversidade e diferença demanda o respeito a alteridade da pessoa, que inclui os migrantes, brasiguaios e fronteiriços hibridizados. A Inserção Ecológica de estudo e pesquisa proposto por Ceconello e Koller (2016) possibilita pensar ações de inclusão pautadas na “ciência do desenvolvimento humano no modelo da descoberta” (BRONFENBENNER; EVANS 2000, p.999-1000), na inserção e convívio ecológico do sujeito no microsistema escolar frente a diferença, desde que os pressupostos da educação inclusiva (CARVALHO, 2000) e da educação intercultural (CANDAU, 2008,

FLEURI, 2003, 2009) sejam de fato colocado em prática nos contextos escolares.

Assim, é possível desenvolver intervenções e procedimentos pedagógicos “[...] que possam neutralizar a emergência de novas influências perturbadoras do desenvolvimento”

(BRONFENBENNER, 2011, p.44). Isso implica um olhar que não seja ou esteja, apenas, de fora do fenômeno com vista na sua modificação, ao contrário, pressupõe uma compreensão imbricada no processo, no contexto e com um tempo duradouro com e para a pessoa em desenvolvimento, que no contexto escolar de fronteira seca incluem estudantes paraguaios e brasileiros.

Com base na TBDH e na metodologia de Inserção Ecológica é necessário desenvolver ações educativas com vistas em interações que contribuam para criação e/ou manutenção de sociedades inclusivas. Assim, as interações e os processos proximais pautados deverão ter em seu cerne os elementos sinalizados a seguir.

- A ampliação e abrangência de informações sobre o migrante, o brasiguai e o fronteiriço hibridizado.
- A compreensão de que os processos proximais têm desdobramentos mútuos no “eu” (aquele que se sinaliza como o parâmetro e modelo de igualdade) e no “ele” (tido como a diferença) que poderão possibilitar o “nós” da convivência e da reciprocidade.
- A participação interativa no reconhecimento e na construção da diferença a partir de uma conotação positiva.

- A abertura para conhecer e interagir com a diferença de maneira respeitosa, tendo como e ao mesmo tempo possibilitando ao diferente uma experiência e vivência pessoal, singular de alteridade socioeducacional, cultural, psicoeducacional e psicossocial.

- O exercício da empatia para entender palavras ditas, não ditas ou silenciadas, gestos, ritos, desejos ocultos, assim atribuir significado e interpretar o sentido do estar na condição do ser da diferença.

- A preparação teórica e metodológica para lidar com sinais de intolerância e incômodo perante a diferença, e para se posicionar e manter um discurso que vai de encontro a estereótipos, estigmas e preconceitos.

- A base teórica e metodológica da TBDH (pessoa, processo, contexto, tempo) na análise e no desenvolvimento de processos proximais no contexto educacional para tornar os seres, e se constituir como, humanos mais humanos.

- E a perspectiva intercultural da educação que considera as relações entre pessoas de culturas diferentes, numa compreensão dos sentidos de suas ações, enfatizando o caráter relacional, contextual, a complexidade, a dinâmica das interações e dos processos proximais.

- A assunção de um currículo intercultural para o desenvolvimento bioecológico da pessoa, que potencialize a

articulação entre igualdade e diferença; onde a igualdade não seja oposição à diferença, e sim à exclusão, preconceito e desigualdade; e diferença não seja contrário à igualdade e sim à estigma, estereótipo, padronização e uniformização.

- A condição de estar em processo de desenvolvimento profissional frente a diferença, para se ter uma prática pautada na ética, cidadania, dignidade, liberdade e libertação.

A TBDH possibilita considerar que padrões duradouros de interações no contexto imediato - como por exemplo, as efetivadas na escola, instigadores do respeito e inclusão da diferença - são favorecedoras de relação intercultural. E também do desenvolvimento de disposições geradoras e estimuladoras de reações positivas dos estudantes paraguaios em escolas de fronteira seca.

Conclusões iniciais

O desenvolvimento da pessoa acontece mediante as condições objetivas, as subjetivas e o sentido da experiência pessoal e singular, a partir da interação e leitura ambiental. As características biopsicológicas da pessoa são elementos primordiais para o seu processo de desenvolvimento que é resultado do PPCT que é dinâmico.

Compreender o desenvolvimento do estudante inclui observar a influência dos seus múltiplos determinantes que estão interrelacionados e são multidirecionais, incluindo as questões históricas, culturais, econômicas, sociais, pessoais, relacionais e orgânicas. As pessoas com quem os estudantes paraguaios interagem numa base regular e num período longo de tempo, principalmente, os colegas e professores, e demais pessoas do contexto escolar

incluindo diretora, servente e demais profissionais influenciam os processos proximais que poderão contribuir para o desenvolvimento positivo nesse contexto.

Referências

BENETTI, Idonézia Collodel; VIEIRA, Mauro Luis; CREPALDI, Maria Aparecida; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Fundamentos da teoria bioecológica de UrieBronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v.9, n.16 / enero-diciembre, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/viewFile/620/585>>. Acesso em: 2 de março de 2016.

BERGER, Isis Ribeiro. Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil-Paraguai: elemento à gestão de línguas. **Signo y Señá**, n. 28, p. 169-185, 2015a. Disponível em: <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/264/232>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

_____. Experiências e ações de política linguística no âmbito do observatório da educação na fronteira. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 138-163, 2015b. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/465/438>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

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

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução André de Cavalho Barreto, Porto Alegre: Artemed, 2011.

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

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

BRONFENBRENNER, Urie; EVANS, G. Developmental science in the 21st century:

- Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, n. 9, p. 115-125, 2000.
- BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology**, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, Sílvia Helena; MORAIS, Normanda Araújo; PALUDO, Simone dos Santos. (Org.). **Inserção Ecológica: Um método de estudo do desenvolvimento humano**. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.
- DALINGHAUS, I. V. Cultura, hibridismo e ensino-aprendizagem em contexto fronteiriço. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, 13, 1-14, 2013. Disponível em <http://www.mackenzie.br/26891.html>
- FLEURI, R. M.. Desafios Epistemológicos e mediações interculturais nas relações interétnicas. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 27, p. 11-21, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/download/181/80>> Acesso em: Dezembro/2017.
- _____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Nº 23. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003 > Acesso em: Dezembro/2017.
- HABIGZANG, Luísa Fernanda; LAMPERT, Simone Steyer; ANTONI Clarissa de; KOLLER, Sílvia Helena. A violência no contexto escolar e a inserção ecológica do psicólogo: relato de experiência. In: KOLLER, Sílvia Helena. **A ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005/2011.
- LISBOA, Carolina; KOLLER, Sílvia Helena. O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: KOLLER, Sílvia Helena. **A ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005/2011.
- MELO, S. M.; STIVANELLO, A.; SILVA, S. M. P.; SILVA, L. B.. Relações conflituosas no ensino em região de fronteira. **Interletras**, 5(23), 2016. Disponível em <http://www.unigran.br/interletras/conteudo/artigos/21.pdf>
- MENDES, Leila Said Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos. A escola enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo ecológico em uma comunidade ribeirinha na Ilha do Marajó. In: KOLLER, Sílvia Helena; MORAES, Normanda Araújo de; PALUDO, Simone dos Santos. **Inserção Ecológica: Um método de estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.
- NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. O modelo Bioecológico de desenvolvimento humano. In: KOLLER, Sílvia Helena. **A ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005/2011.
- NUNES, F. G.. Projetos de formação escolar para escolas em áreas de fronteira. **Revista da ANPEGE**, 7(1), 205-216, 2011. Disponível em <http://anpege.org.br/revista/ojs-2.4.6/index.php/anpege08/article/view/156>
- PEREIRA, J. H. V.. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, 2(1), 51-63, 2009. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/327/325>
- TUDGE, Jonathan. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: MOREIRA, L. V. C.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Família e educação: olhares da psicologia**. São Paulo: Paulinas, 2008.

Recebido em 2018-11-05
Publicado em 2019-03-12