

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EVANIR DE OLIVEIRA PINHEIRO



**DANÇANDO COM GATOS E PÁSSAROS:
O MOVIMENTO ECOSISTÊMICO DA LUDOPOIESE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

TESE – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NATAL/RN
2011

EVANIR DE OLIVEIRA PINHEIRO

**DANÇANDO COM GATOS E PÁSSAROS: O MOVIMENTO ECOSISTÊMICO
DA LUDOPOIESE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, junto à linha de pesquisa Corporeidade e Educação, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires

NATAL/RN
2011

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Pinheiro, Evanir de Oliveira.

Dançando com gatos e pássaros: o movimento ecossistêmico da ludopoiese na educação infantil / Evanir de Oliveira Pinheiro. - Natal, RN, 2011.

217f. : il.

Orientador (a): Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação infantil - Tese. 2. Ludopoiese - Tese. 3. Autoformação - Tese. 4. Pensamento ecossistêmico - Tese. 5. Educador infantil - Tese. I. Pires, Edmilson Ferreira. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 373.2

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: ___/___/2011.

Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires - Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Maria Cândida Moraes
Universidade Católica de Brasília - UCB

Profa. Dra. Rosamaria de Medeiros Arnt
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN

Aos meus pais, Eduardo Pinheiro e Terezinha da Silva Pinheiro, com os quais aprendi a dar meus primeiros passos na dança ludopoiética do viver/conviver. Sem eles, seria improvável eu ter chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a mente criadora e suprema na dança que move o universo.

À minha filha Luana Eva, por me mostrar a beleza e os desafios da ludopoiese no cotidiano familiar.

A toda a família Pinheiro, pelas orações constantes e torcida incondicional, por fazerem parte de minha vida como parceiros iluminados.

Aos educadores do Centro de Educação Infantil Marise Paiva (CEIMAP), em especial Neemias, Nereneuma, Sônia, Ana Lúcia, Mônica e Viviane, por me ajudarem a perceber as múltiplas possibilidades dos fluxos ludopoiéticos nos contextos da formação docente e da prática educacional.

À Professora Dra. Katia Brandão Cavalcanti por acolher o trabalho na sua proposta inicial e me apresentar os primeiros passos complexos da Ludopoiese na vida pessoal e profissional.

Ao meu querido orientador José Pires, por aceitar ser meu parceiro na interpretação desta dança, no momento de maior desafio de sua evolução e análise.

À Professora Dra. Márcia Gurgel Ribeiro, pelo apoio moral e profissional em um dos momentos mais desafiadores que enfrentei como doutoranda do PPGEd.

À Professora Dra. Cândida Moraes, por ter sido minha grande inspiradora nessa caminhada epistemológica e metodológica em relação ao Pensamento Ecosistêmico.

Às minhas companheiras de pesquisa e formação Narla e Lígia, por contribuírem na revisão estrutural deste trabalho, com generosidade e ética profissional.

A Antonino Condorelli, por examinar minha escrita sobre a Complexidade e avaliar de forma carinhosa e responsável minhas interpretações teóricas e metodológicas dentro dessa abordagem.

À Massilde, agradeço a doçura em torcer por mim, mesmo à distância, à Dorinha e Barroca, por se oferecerem como parceiros brincantes e tornarem minha jornada como pesquisadora mais poética.

À Rita, Edleuza e Luciane Schutz, pelo carinho e solidariedade que tanto fizeram bem ao meu coração.

À Áurea, Artemisa, Mércia e Ana Lúcia, pela alegria de nossas partilhas nos Ateliês da BACOR.

Não posso deixar de destacar a valiosa contribuição do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do RN, pelo reconhecimento e apoio à minha carreira como aluna e pesquisadora.

À CAPES, pelo incentivo financeiro, que contribuiu significativamente no custeio de diversos recursos básicos ao longo da pesquisa.

DANÇANDO COM GATOS E PÁSSAROS

Evanir de Oliveira Pinheiro

*Gatos e pássaros... Singelos, belos, ágeis, frágeis, fortes...
Meigos, amargos, delicados, complicados, sensíveis, racionais...*
Convivem num mesmo ninho por desejo ou por necessidade

*Diferentes em suas essências, nas suas formas, nos gestos,
nos sons e movimentos poéticos dos seus desejos e interesses.
Ao mesmo tempo, quanta coisa em comum!
Comuns na busca pela vida, pela segurança e pela liberdade.*

*Nessas buscas, gatos e pássaros se encontram e se desencontram
na poesia de suas singularidades de suas emoções.
Ora se acariciam no pulsar do olhar, ora se agridem por gestos e ações.*
Completam-se, enriquecem, se ajudam ou se destroem...

*Pássaros que voam alto, Pássaros que ainda não aprenderam a voar.
Pássaros engaiolados e que não querem voar...
Gatos afetuosos, alegres e companheiros.
Gatos ferozes, gatos submissos e aprisionados...*
Constroem-se numa dança circular de incessantes buscas e saberes

*Enquanto os pássaros dormem tecendo sonhos, os gatos viram a noite...
Gatos corajosos viram o jogo, sacodem a poeira e dão a volta por cima!!
Gatos que aparam suas garras, pássaros que trocam suas penas
e afinam seu bico para cantar o nascer de um novo dia...
Pássaros e gatos ludopoiéticos de voos altos e pulos esplêndidos!*
Convivem num mesmo ninho por desejo ou por necessidade

*Que nenhuma gaiola amarre as asas de um pássaro,
Que nada aprisione os passos de um felino,
Que construam uma dança de prazer e de liberdade!*

RESUMO

Este estudo apresenta o movimento ecossistêmico da ludopoiese dos educadores do Centro de Educação Infantil Marise Paiva-CEIMAP. Utilizou-se a metáfora da dança como uma possibilidade de estimular a criatividade científica. O Pensamento Ecossistêmico, o Pensamento Complexo, a Teoria da Autopoiese e a Teoria do Fluxo se constituíram os principais passos teóricos para compreender o fenômeno da ludopoiese, a partir do olhar de sua totalidade, tendo como objetivos específicos: identificar e interpretar o processo de autoformação ludopoiética dos Educadores Infantis do CEIMAP nas ações do brincar, cuidar e educar no cotidiano escolar e analisar, a partir do Pensamento Ecossistêmico, como esses processos ludopoiéticos afetam e/ou possibilitam mudanças e transformações humanescentes na prática educacional do CEIMAP. Os passos teórico-metodológicos para encaminhar os objetivos propostos se fundam na Pesquisa-ação Existencial, que parte da apreciação da complexidade do real, considerando o ser humano uma totalidade dinâmica. Nesse sentido, o jogo de areia, as vivências lúdicas, os estudos sistematizados e a videoformação foram explorados, tendo em vista a relevância da transdisciplinaridade nos fenômenos cotidianos. Os novos conhecimentos adquiridos indicam o movimento ecossistêmico da ludopoiese dos educadores estudados, implicado em quatro fluxos essenciais: amar, brincar, cuidar e educar, que se dinamizam a partir do amor de forma interdependente. A ludopoiese de cada educador seria, então, alimentada por essa teia gerada pelo amor que permeia as demais ações educacionais, nutrindo e mantendo uma constante auto-organização criativa do saber ser e saber fazer docente. Assim, toda rede que gera e dinamiza o sistema ludopoiético emerge da biologia do amor, da abertura dialógica do amar e brincar, no querer bem ao educando, na beleza estética do cuidar e do educar, como uma condição humana possível e relevante de viver/conviver não apenas no ensino infantil, mas nos demais contextos educacionais de ensino e formação docente.

Palavras-chave: Ludopoiese. Autoformação. Pensamento Ecossistêmico. Educador infantil. Educação infantil.

ABSTRACT

This study shows the movement of educators ludopoiese ecosystem of the Center for Early Childhood Education Marise Paiva-CEIMAP. We used the metaphor of dance as an opportunity to stimulate scientific creativity. Ecosystem Thought, complex thinking, the theory of autopoiesis and Flow Theory, constituted the main theoretical steps to understand the phenomenon of ludopoiese, from the look of your totalidadem with the following objectives: 1 - Identify and interpret the process of self ludopoiética CEIMAP of Early Childhood Educators in the actions of the play, care for and educate in school life; 2 - Analyze Ecosystem Thought from ludopoiéticos how these processes affect and / or possible changes and transformations in practice humanescenteseducational CEIMAP. The theoretical metodológicos steps to address the proposed objectives are grounded in existential action research part of the appreciation of the complexity of the real, considering the human being a whole dynamic. In this sense the game of sand, recreational experiences, the systematic studies and video training were explored with a view to the transdisciplinary relevance of everyday phenomena. New knowledge acquired in accordance with the directions given indicating the movement of the ecosystem studied ludopoiese educators, involved in four main streams: love, play, care for and raise it from love streamline interdependently. The ludopoiese each teacher would then be fed by this web generated by love that permeates all other educational activities, nurturing and maintaining a constant creative self-organization of knowledge and know-how to be teachers. Thus, every network that generates and stream lines the system emerges ludopoiético biology of love, the open dialogue and playing in the wishing well to the student, the aesthetic beauty of caring and educating, as a human condition and relevant as possible to live / live not only in teaching children, but in other educational contexts of teaching and teacher education.

Keywords: Ludopoiese. Selftraining. Ecosystem Thought. Childhood educator. Child rearing.

RÉSUMÉ

Cette étude présente le mouvement écosystémique de la ludopoïèse des éducateurs du Centro de Educação Infantil Marise Paiva / CEIMAP. On a utilisé la métaphore de la danse, comme une possibilité à motiver la créativité scientifique. La Pensée Écosystémique, la Pensée Complexe, la Théorie d'Autopoïèse et la Théorie du Flux se constituent les principales étapes théoriques pour comprendre le phénomène de la ludopoïèse, à partir du point de vue de sa totalité, en tenant comme des objectifs spécifiques: 1 - identifier et interpréter le processus d'autoformation ludopoïétique des Éducateurs Enfants du CEIMAP dans les actions du jouer, soigner et éduquer dans le quotidien scolaire ; 2 - analyser à partir de la Pensée Écosystématique comment ces processus ludopoïétiques affectent et/ou permettent des changements et des transformations des aspects humains dans la pratique éducationnelle du CEIMAP. Les étapes théorico-méthodologiques pour mener vers les objectifs proposés se fondent sur la Recherche-action Existentielle qui part de l'appréciation de la complexité du réel, en considérant l'être humain une totalité dynamique. Dans ce sens le jeu de sable, les expériences ludiques, les études systématisées et la vidéo formation ont été explorés visant à l'importance de la transdisciplinarité dans les phénomènes quotidiens. Les nouvelles connaissances acquises selon les directions données indiquent le mouvement écosystématique de la ludopoïèse des éducateurs analysés, impliqués à quatre flux essentiels : aimer, jouer, soigner et éduquer qui se dynamisent à partir de l'amour de façon interdépendante. La ludopoïèse de chaque éducateur serait donc conçue par ce réseau produit par l'amour qui pénètre les autres actions éducationnelles, en nourrissant et maintenant une constante auto-organisation créative du savoir-être et du savoir-faire du professeur. Enfin, tout le réseau qui gère et dynamise le système ludopoïétique surgit de la Biologie de l'amour, de l'ouverture dialogique du aimer et du jouer, au vouloir du bien à l'élève, dans la beauté du veiller et du éduquer, comme une condition humaine possible et importante à vivre/vivre ensemble non seulement dans l'enseignement des enfants, mais dans des autres contextes éducationnels d'enseignement et formation du professeur.

Mots-clés: Ludopoïèse. Autoformation. Pensée Écosystémique. Éducateur Enfantin. Éducation Enfantine.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gatos e pássaros: arte de Neemias Damasceno.....	13
Figura 2 - Imagem com a flor da ludopoiese com suas cinco pétalas representando as categorias.....	35
Figura 3 - Marcando os passos	54
Figura 4 - Educadores produzindo e refletindo seu jogo de areia	90
Figura 5 - Momentos de videoformação dos educadores da manhã e da tarde	93
Figura 6 - Cópias dos videotapes entregues aos educadores.....	99
Figura 7 - A beleza do movimento	100
Figura 8 - Cenário do Jogo de Areia do Pássaro de Oz.....	105
Figura 9 - Cenário do Jogo de Areia da participante Felina Maravilha.....	109
Figura10 - Cenário do Jogo de Areia da participante Felina Esmeralda	112
Figura11 - Cenário do Jogo de Areia da participante Felina Paixão	118
Figura12 - Cenários do Jogo de Areia da participante Gaivota.....	122
Figura13 - Cenário do Jogo de Areia da participante Felina Serena.....	128
Figura14 - Cenário do Jogo de Areia da participante Andorinha.....	132
Figura 15 - Momentos de autofruição dos gatos e pássaros.....	134
Figura 16 - Desenho do Pássaro de Oz.....	137
Figura 17- Desenho de Felina Maravilha	139
Figura 18 - Desenho de Felina Serena	141
Figura 19 - Jogo de areia do Pássaro de Oz.....	147
Figura 20 - Jogo de areia de Felina Serena	148
Figura 21 - Jogo de areia de Felina Esmeralda.....	150
Figura 22 - Jogo de areia de Andorinha	151
Figura 23 - Jogo de areia de Felina Paixão.....	154
Figura 24 - A complexidade do movimento	156
Figura 25 - Em que passos chegamos?	188

SUMÁRIO

Capítulo 1	13
1 RAZÕES PARA DANÇAR	13
1.1 A METÁFORA DA DANÇA LUDOPOIÉTICA	16
1.2 DAS MEMÓRIAS LUDOPOIÉTICAS DA INFÂNCIA À FORMAÇÃO DOCENTE	20
1.3 DA LUDICIDADE REVISITADA NO MESTRADO AO RECONHECIMENTO DE SUAS CONEXÕES NA AUTOCRIAÇÃO HUMANA	27
1.4 OS ESTUDOS DA LUDOPOIESE E AS REFORMULAÇÕES NA PERSPECTIVA ECOSSISTÊMICA	34
1.5 O JOGO DA BELEZA DO BRINCAR, CUIDAR E EDUCAR EM MEIO ÀS ADVERSIDADES	44
Capítulo 2	54
MARCANDO OS PASSOS	54
2.1 A DIMENSÃO ECOSSISTÊMICA DA LUDOPOIESE	68
2.2 A DIMENSÃO ECOSSISTÊMICA DA CORPOREIDADE	77
2.3 A DIMENSÃO ECOSSISTÊMICA DA PESQUISA-AÇÃO EXISTENCIAL	82
Capítulo 3	100
A BELEZA DO MOVIMENTO	100
3.1 AS MEMÓRIAS LÚDICAS DA INFÂNCIA E SUAS CONEXÕES LUDOPOIÉTICAS COM OS CENÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	102
3.2 OS FLUXOS LUDOPOIÉTICOS DAS BRINCADEIRAS DE GATOS E PÁSSAROS	133
3.3 RECONSTRUINDO OS CENÁRIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA	146
Capítulo 4	156
A COMPLEXIDADE DO MOVIMENTO	156
4.1 A DINÂMICA DE ORDEM/DESORDEM NECESSÁRIA AO SISTEMA LUDOPOIÉTICO DO EDUCADOR	159
4.2 A AUTONOMIA/DEPENDENTE DOS PROCESSOS DE AUTOCRIAÇÃO LUDOPOIÉTICA NO AMBIENTE DE TRABALHO	167

4.3 AS IMPLICAÇÕES DA AMOROSIDADE E DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA NOS PROCESSOS LUDOPOIÉTICOS DE ADULTOS E CRIANÇAS NA ESCC	177
4.4 A LUDOPOIESE COMO POSSIBILIDADE DE TRANSCENDÊNCIA HUMANA DO EDUCADOR INFANTIL.....	182
Capítulo 5.....	188
EM QUE PASSOS CHEGAMOS?.....	188
REFERÊNCIAS.....	198
ANEXOS.....	213
ANEXO 1.....	214
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	214
ANEXO 2.....	216
DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	216



Para mim, a dança não é apenas uma arte que permite à alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção da vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural.

Isadora Duncan

Capítulo 1

RAZÕES PARA DANÇAR

A Dança, enquanto beleza estética revela seu valor artístico e técnico, manifesta expressão da vida, interações de corpos que celebram e recriam suas relações com o mundo por meio de arte em movimentos. São ritmos pulsados nas batidas da alma, enlaçados no desejo e no desafio de expressar cada instante das suas idas e vindas no curso de suas evoluções.

No cenário que abre este capítulo, pretendi expressar a beleza de uma dança de seres distintos em constante movimento existencial. Dançar a vida é não estar sozinho, nem inerte ao entorno, mas sentir-se parte de um todo composto por múltiplas conexões que tecem a existência por meio de redes interdependes. Os belos pássaros e gatos em miniatura manifestam que todo ser vivo convive numa ininterrupta dança sistêmica da vida, em que cada um compõe sua coreografia existencial com o outro, transformando e auto-organizando continuamente a teia da vida que os tece e que é tecida por eles (CAPRA, 2006).

É na dança do viver/conviver¹ que os indivíduos revelam os fundamentos da vida, que interpretam suas experiências enquanto seres humanos e com tudo o que existe e pode existir em seus domínios cognitivos (MATURANA, 2001). Os movimentos dão forma a diferentes partilhas, aprendizagens, que se potencializam na dinâmica do compromisso com o outro e o meio. São atos de “[...] aprender a dançar com a vida com flexibilidade, alegria, encantamento e leveza” (MORAES, 2003, p. 50).

Mas para dançar é preciso desejo, uma busca de encontrar um sentido especial, não apenas singular, mas plural, de viver. Sendo assim, que sentido tem para o ser humano a vida? O que leva o ser humano necessitar dançá-la incessantemente em novos passos e enfrentar desafios cada vez maiores? Talvez viver para viver seja a resposta. Viver para gozar da plenitude da vida. Um viver que se faz e se refaz não de “[...] uma felicidade imperiosa subordinando todas as outras, a não ser a que cada um pode eleger conforme seu sentimento ou ideia própria” (MORIN, 2007, p. 155).

Há mais de meio século, Morris (1956) já investigava as dimensões valiosas do ser humano para viver. Entre tantos fatores, ele percebeu a ação vigorosa na superação dos obstáculos. Isso indica que dançar a vida requer vencer desafios do

¹ Na visão de Maturana (2002), o modo de viver e educar se faz na congruência das interações, progressivamente no espaço de convivência, em que a vida e a educação como convívio se dão na linguagem. Devido a essa articulação dialógica, decidi utilizar os dois termos juntos.

próprio corpo e das percepções pessoais, em que a sensação de atribuir maior significado às tarefas cotidianas enriquece os movimentos organizacionais do viver, enriquece as energias psíquicas e eleva a consciência a novos padrões de criatividade.

Entretanto, apreender o movimento dinâmico dessa dança implica mudança de olhares, de visão da realidade e reformulação de paradigmas e conceitos educacionais, a partir da fundamentação do Pensamento Ecológico² das relações fundamentais com a vida. Os macroconceitos³ Ecológico e Sistêmico que se interligam para revelar que as relações principais com a vida, com a natureza, com o outro e com o cosmo, constituem uma totalidade organizacional indivisível em constante momento interativo.

Com base em Moraes (2008, p. 154), o ecológico aqui significa as relações entre os seres e o meio ambiente. O pensamento ecológico traduz a natureza cíclica das relações entre as totalidades e as partes e das partes entre si. Enquanto que o sistêmico remete à ideia de uma unidade global organizada, “[...] significando também uma unidade complexa que articula organizacionalmente diferentes elementos que ocupam um determinado lugar no tempo e no espaço”.

O modelo tradicional de ordem e determinismo⁴ que predomina nas investigações científicas da área educacional não atende à apreensão das relações dialógicas e de codependências que envolvem os fenômenos sociais. A dinâmica em que se processam ao mesmo tempo ordem e desordem nas relações recursivas entre o todo e as partes, entre o individual e o coletivo, implica novos olhares que possam transcender a natureza determinista, simplista e unilateral das ciências humanas. Em outras palavras, é imprescindível reconhecer a relação auto-eco-organizadora entre seres vivos, o meio ambiente e a complexidade dos seus diálogos interativos:

² Termo tratado por Moraes (2008) na sua obra *Pensamento Ecológico*, composto por princípios e macroconceitos que abrangem as realidades físicas, biológicas, antropossociais, as dimensões emocionais e espirituais que fazem parte da totalidade humana.

³ Antes de apresentar nossa definição da palavra macroconceito, é importante dizer que *conceito* significa uma abstração intelectual, uma noção abstrata e geral constituída pela generalização de observações realizadas, enquanto que macroconceito refere-se a um conceito nuclear em torno do qual interagem outros conceitos (JAPIASSU; MARCONDES, 1990).

⁴ O Pensamento Complexo não nega a determinação, mas se opõe ao determinismo unilateral ou linear. A determinação e a indeterminação formam uma teia complementar que tece os fenômenos (MORIN, 1997; 2008).

[...] sem dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (MORIN, 2008, p. 192).

Nesse enfoque, o pensamento ecossistêmico⁵ é uma unidade complexa, aberta, relacional, dialógica, que interliga o “[...] fluxo energético de processos auto-organizadores, autorreguladores e autopoieticos, sinalizando a existência de um dinamismo intrínseco que traduz a natureza cíclica e fluida desses processos” (MORAES, 2008, p. 154-155).

Para se tomar consciência desse olhar ecossistêmico que envolve a multidimensionalidade do ser humano e seus modos de viver/conviver na complexidade que o cerca, é preciso se permitir olhar e observar os fenômenos que envolvem a vida humana, suas incertezas e as relações complementaridades que as constituem. Esse exercício requer muita coragem, energia e paixão para lidar com o predomínio da visão fragmentada que ainda direciona o que pode ser observado. É preciso dar novos passos focalizando os atuais avanços no campo da neurociência, da física quântica, presentes nos estudos de Maturana e Varela (1997; 2001), Böhm (1992), Heisenberg (2006), Bohr (1995), Prigogine (1996; 2009) e do Pensamento Complexo de Morin (1977; 2007; 2008), os quais tratarei neste capítulo e ao longo do trabalho.

1.1 A METÁFORA DA DANÇA LUDOPOIÉTICA

A dança em que emerge esta pesquisa parte da premissa de que a organização da vida se processa em uma rede de relações, em que “[...] níveis sistêmicos estão inter-relacionados, mas nenhum desses níveis é mais fundamental que os outros” (CAPRA, 2006, p. 48). Os seres se fazem de forma imbricada. Assim, pensamentos, sentimentos, emoções e ações entrelaçam desejos e afetos, provocando uma dinâmica processual que expressa a totalidade humana.

⁵ Tomei a liberdade de utilizar o termo sem o uso do hífen porque considerei importante para expressar a relação de unidade global e relacional entre o ecológico e o sistêmico.

Nessa perspectiva, os sujeitos são interpretados como seres envolvidos numa dança existencial constituída por redes autogeradoras, o que significa que estão imersos num padrão de organização que afeta suas estruturas orgânicas e auto-organizadoras e gera transformações no meio em que se inserem. Como redes vivas de comunicações entre si e com as estruturas produzidas pela cultura e pela sociedade, corporificam e desenvolvem significados. A interatividade e a conectividade desses processos constituem um ecossistema movido por uma dinâmica organizacional recursiva.

Para enxergar a multidimensionalidade dos movimentos auto-organizadores entre os sujeitos, o meio ambiente e a construção incessante de conhecimentos, partimos do entendimento de que não existem ações isoladas, mas, uma “[...] rede de interconexões invisíveis, dinâmicas e caracterizadora dos mais diferentes processos” (MORAES, 2008, p. 15). Essa dança, vista a partir do pensamento complexo de Edgar Morin (1990; 1995) e do novo paradigma educacional proposto por Moraes (2008), é composta de múltiplas conexões, que compreendem um sistema aberto e complexo dos sujeitos imersos num contexto ecologizado movido pela interatividade, recursividade, auto-organização em contínuo processo de mudança estrutural e/ou ecoformação da vida. Sendo assim, um movimento ecossistêmico de autocriação do viver/conviver.

É a partir desses princípios que surge a metáfora dessa dança existencial que utilizo nesta pesquisa. Uma dança que transcende a expressão corporal, que expressa a autocriação constante do ser no confronto das adversidades da vida pessoal e profissional. Trata-se de interações auto-organizadoras do sujeito com o meio, um fenômeno humano denominado de ludopoiese⁶, que se caracteriza pela auto-organização e autoprodução da alegria de viver, de educadores e crianças imersos na multidimensionalidade do contexto da Educação Infantil.

As razões para dançar a ludopoiese na Educação Infantil emergem de muitos sentidos e significados, os quais serão apresentados mais adiante. Porém, antes de tudo, ela expressa a necessidade de buscarmos novos passos para compreendermos a condição humana em meio às adversidades cotidianas do

⁶ Um constructo desenvolvido pela Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação, que significa o processo humano de construção e reconstrução de si próprio através da alegria, brincadeira e amorosidade, possibilitando um constante fluxo de transformação do criar, do sentir e do emocionar. Tal processo criativo tem como principais autores na sua fundamentação teórica o pensamento de Schiller, (2002a), Huizinga (2005), Maturana e Verden-Zöllner (2004) e Cavalcanti (2008).

trabalho educacional, numa visão mais positiva e enriquecedora de recriar a vida e o meio. Isso significa olhar para a autopoiese do educador não apenas na sua gestão pedagógica, mas, para seus modos de vencer os padrões e normas que tendem a impedir ou condicionar os passos e saltos que deseja dar ao longo de sua carreira docente. A flexibilidade que é lhe exigida para dançar complexos movimentos nas interações de ensino-aprendizagem implica que desenvolva e amplie o seu fluxo criativo.

Em outras palavras, os passos e saltos criativos dos educadores ao longo de sua gestão pedagógica significam suas ótimas experiências de fluxo⁷. Ou seja, ações internas que podem contribuir para que eles enfrentem as barreiras físicas, intelectuais e emocionais comuns no ambiente de trabalho.

Assim, a dança do movimento ludopoiético configura processos auto-organizadores dos educadores infantis nos seus modos de ser e fazer no ambiente escolar com as crianças. Uma estrutura ecossistêmica em que cada indivíduo se auto-organiza de forma interdependente e incessante com o meio. Nesse movimento, embora os discentes também estejam imbricados nesse fenômeno, destacamos na análise os docentes em especial.

É importante esclarecer que a identificação dos sujeitos como *gatos* e *pássaros* surgiu naturalmente, por parte do grupo de docentes envolvidos no processo investigativo, na medida em que eles desenvolviam, em 2008, o Projeto de Literatura Infantil *Quem conta, Faz de Conta*, no qual as práticas pedagógicas incluíam o poema de Roseana Murray “Falando de Gatos e Pássaros”⁸. Essa obra poética encantou os educadores e as crianças de forma tão fascinante que afetou as escolhas dos nomes dos sujeitos, que foram se identificando como gatos e pássaros nos seus diferentes modos de sentir e agir como ser humano e profissional.

Em sintonia com os docentes, fui percebendo no texto poético, e nas leituras que faziam parte dos estudos da pesquisa-ação, que caberia usar as identificações dos sujeitos com nomes de pássaros e gatos, por suas diversas relações e interdependências como seres vivos. Ou seja, como sistemas vivos de modo geral, somos semelhantes nas necessidades básicas de sobrevivência e ao mesmo tempo diferentes nos modos de interpretar a vida.

⁷ São momentos em que o indivíduo está intensamente envolvido em uma atividade, mesmo que seja cotidiana, pois ela se torna uma tarefa prazerosa e/ou especial na vida. Esse conceito de fluir tem como base *A descoberta do fluxo*, de Mihaly Csikszentmihalyi (São Paulo: Rocco, 1999).

⁸ MURRAY, Roseane. *Falando de gatos e pássaros*. São Paulo: Paulinas, 1990.

Nesse sentido, os docentes do CEIMAP⁹ se perceberam como pássaros cantantes no vasto campo das aves e como gatos brincantes no extenso mundo dos felinos. Esses processos reflexivos do grupo me instigaram a escrever o Poema *Gatos e Pássaros*, utilizado como epígrafe deste trabalho, no qual busquei traduzir uma dança de indivíduos movidos por desejos e necessidades singulares, buscando diariamente uma harmonia interior e vivencial com o meio.

A meu ver, a metáfora da dança se enriquece ao agregar esses belos seres da natureza, por expressarem a beleza e a complexidade de suas interações com a vida e o meio, por serem diferentes estruturalmente, mas semelhantes em suas necessidades e interesses com o meio ambiente. Ao mesmo tempo, pássaros e gatos representam a dualidade da *anima* e do *animus* que nos completa (BACHELARD, 2006). A dança do viver/conviver com o outro e o meio, buscando harmonia com suas diferenças e semelhanças. Ou seja, traduz uma dança ecossistêmica em que todos estão interligados e afetam-se mutuamente, logo, são como células interagindo com outras células, fazendo parte de um todo maior (CAPRA, 2002). Um organismo isolado não efetuará esse espetáculo da vida, não teria as experiências dos encontros, das partilhas e as possibilidades de transformações e avanços de suas potencialidades criadoras e auto-organizadoras.

No âmbito do contexto escolar, nessa rede de energia autocriativa em movimento, os sujeitos buscam constantemente um sentido valioso para viver, e para isso, criam significativos laços com o outro e o contexto político- pedagógico. Assim, o movimento ecossistêmico da ludopoiese dos educadores nos seus diversos modos de saber-ser e saber-fazer com as crianças manifesta uma dança auto-organizativa da vida, são conexões que produzem uma rede de interações entre os indivíduos e o cosmo, experiências profundas de caráter pessoal e coletivo que envolvem a existência humana.

Sendo assim, a metáfora da dança parte da premissa de que os educadores parceiros são como pássaros e gatos nas suas múltiplas naturezas estruturais, nas suas qualidades e limitações. Não estamos focando-os como inimigos ou predadores entre si, embora suas interações envolvam muitas complexidades. O foco deste trabalho remete, especialmente, à beleza, às formas de ser e saber-fazer docente e, observar essa dinâmica dialógica a partir da ludopoiese de cada um.

⁹ O termo que será usado para se referir ao Centro de Educação Infantil Marise Paiva, uma instituição que faz parte do número de CEMEIS - Centros Municipais de Educação Infantil de Natal/RN.

1.2 DAS MEMÓRIAS LUDOPOIÉTICAS DA INFÂNCIA À FORMAÇÃO DOCENTE

A formação humana envolve passos percorridos, uma série de movimentos construídos interminantemente num fluxo de autocriação da vida e do prazer de viver. O sentido maior do existir humano está nessa busca incondicional de satisfação e, portanto, de sua autoformação ludopoiética. Esse modo de dançar com a vida permite que o indivíduo possa ir além de um modo padronizado ou medíocre de viver, possibilita-o vivenciar experiências intensas de fluxo.

As ótimas experiências de fluxo vividas especialmente na infância marcaram meus percursos de vida e formação, suscitaram mudanças relevantes no meu processo de autoconstrução mediante as interações com o meio. A ambiência afetiva e criativa do meu lar contribuiu significativamente para isso, pois o amor e a postura ética dos meus pais frente aos problemas cotidianos produziam na família uma manutenção vital de esperança e alegria de viver.

Com muito afeto, fui acolhida num lar cujos pais ainda eram jovens repletos de esperança e sonhos. O amor foi o maior e melhor alimento que cultivei com eles e meus nove irmãos, que enchiam a mesa com o barulho natural da ludicidade infantil. Éramos ricos de energia e unidos pelo cuidado incondicional dos meus pais.

A perseverança do meu pai em lidar com as dificuldades do desemprego ajudaram-me a acreditar no valor da esperança, do sonho e da beleza de amar a vida, apesar de qualquer dor ou perda material. Jamais esquecerei os *tênis azuis* que ele pintou de caneta esferográfica para eu poder entrar na escola quando tinha apenas seis anos de idade e estava cursando a primeira série do ensino fundamental.

Sua criatividade e simplicidade para resolver problemas, ao invés de se perturbar com eles, me deram motivos suficientes para não me envergonhar dos congas riscados de azul anil, pois eram, para mim, calçados especiais que não estavam à venda no comércio. Sua *personalidade autotélica*¹⁰ até hoje me surpreende, diante de tanta criatividade nas mais diversas situações de sua vida.

¹⁰ Aqui, me baseio no conceito de *Personalidade Autotélica*, elaborado por Mihaly Csikszentmihalyi, segundo o qual essas pessoas se caracterizam por usufruírem com maior frequência dos estados de fluxo nas mais diversas atividades da vida cotidiana (CSIKSZENTMIHALYI, 1999; 1992).

Com sua dedicação generosa e comprometida com a saúde e o bem-estar de tantos filhos, minha mãe soube reforçar esses sentimentos de esperança e alegria de viver. Apesar de ser tão jovem, ela soube educar com seus gestos de amor, sua alma sincera e olhar atento às necessidades e interesses de cada filho. Quando minha professora da primeira série a chamou para reclamar do meu caderno cheio de figuras de árvores, flores, peixes e bailarinas, sua reação foi estimular meu lado artístico e criativo, comprando um caderno de desenhos e lápis de cor. Eu sonhava com as cores da natureza, apreciava a dança das bailarinas e sentia necessidade de representar meu imaginário, mas a escola não entendia isso. Porém, minha mãe, com tão poucos estudos, percebeu como isso era vital para mim e ajudou a cultivar também meu gosto pela arte. Embora eu não tivesse consciência disso, o lúdico era visceral para mim.

Até hoje, eu penso como foi difícil para minha mãe escolher entre comprar um estojo de lápis de cor ou outro item de maior necessidade para nossa casa. Ela sentia no seu coração minhas necessidades de expressão, era testemunha de minha alegria de viver e soube priorizar isso em sua vida. Segundo Maturana (2002), são as atitudes que educam as crianças e não as palavras. O modo como os adultos interagem com elas afeta seus modos de sentir e conhecer o mundo.

Observando esses episódios, percebo as intervenções criativas dos meus pais mediante as adversidades e desafios enfrentados como ações relevantes na organizabilidade do bem-estar familiar. Apesar das precariedades que vivi, essas experiências afetaram minha visão de mundo, fazendo com que eu alimentasse uma maior esperança diante da vida.

Keleman (1992; 1996a; 1996b) acentua como a postura de vida e a convivência dos pais podem afetar a formação estrutural das emoções e percepções de mundo dos filhos. Para ele, o ser humano muda devido à junção entre o pessoal e social e suas capacidades e possibilidades de autoformação, a partir das relações de afeto, das condições de aceitação e de ludicidade, especialmente com a família. Esse processo não é linear.

Por outro lado, Bachelard (2006) mostra o quanto as imagens poéticas da infância iluminam a consciência e servem para aprofundar o maravilhamento com a vida e nos fazem perceber sua realidade com mais harmonia e positividade. Ainda recordo-me das brincadeiras de imitar dançarinas, cantores e atores de televisão, que só perdiam espaço para os jogos simbólicos de “casinha” e escola nos quintais

e calçadas, espaços nos quais vivenciei muitos faz-de-conta. As rodas de contação de histórias, as *bruxinhas de pano* feitas por minha mãe, os banhos de lagoa e de chuva com meus irmãos, as festas de bonecas e cantigas de roda com meus amigos, são memórias lúdicas que jamais esquecerei. Sem dúvida, contribuíram para o florescimento de minha energia psíquica de autocriação. Isto é, afetaram meu sistema ludopoiético.

Minha infância, alimentada pelo amor e pela ludicidade, nutriu minha percepção sobre os valores da beleza do brincar, da alegria e do querer bem. A vida parecia mágica e possível, essencial e urgente. Nos meus olhos, o mundo era mágico e lugar para o ser humano ser feliz. Não ter fatura, um brinquedo desejado ou a vestimenta nova fizeram falta, mas a alegria de viver era mais intensa que essas necessidades materiais. Isso tudo regia a busca constante de transcender as adversidades.

Merleau-Ponty (1994; 2006) me faz perceber que o adulto constrói, desde a infância, sua inteireza corporal e intelectual a partir da existência no contexto cultural da sociedade em que se insere. Para ele, o processo formativo transforma o corpo, sujeito de sua história, corporificando-se e recriando-se a partir do meio em que se insere, enquanto que Morin (2008) ressalta a natureza multidimensional da corporeidade humana nas suas relações com o mundo.

Assim, desde a infância, minha corporeidade foi se constituindo não apenas de modo biocultural, uma constituição ontológica que une o bio-físico-químico e os repertórios culturais/simbólicos, mas, sobretudo, de energia corporificada no ser, que se refaz com o meio e se transforma, uma energia pulsante composta por ondas e partículas que afetam o mundo externo e é afetada por ele de forma dialógica e recursiva¹¹.

Percebo que esse movimento ecossistêmico de incessante organizabilidade traduz minhas interações energéticas com o meio e com os fluxos de correspondência que estabeleci de forma interdependente, “tal percepção contempla o Paradigma Quântico à medida que compreende o corpo como um complexo sistema interdependente que precisa ser visto na sua totalidade e que não deve ser reduzido aos sintomas das suas partes” (LIIMAA, 2009, p. 79).

¹¹ Recursividade organizacional refere-se ao movimento recursivo através do qual os efeitos retroagem sobre suas causas, tornando produtos e efeitos daquilo que os produziu. É o caso das influências de um indivíduo sobre a sociedade e desta sobre ele (MORIN, 1995).

Nessa perspectiva, as experiências ludopoiéticas especialmente da infância, conforme destacadas inicialmente, potencializaram o curso de minhas mudanças estruturais no qual se dá o meu contínuo devir estrutural como ser humano em sociedade (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Acredito que esse movimento de auto-organização da vida afetou minha corporeidade de forma significativa mediante os conflitos pessoais e pedagógicos que envolveram a vida cotidiana, a formação acadêmica e prática pedagógica como Professora de Artes e Polivalente de Educação Infantil.

Desde o início de minha prática docente, percebi que administrar conflitos inerentes à vida humana e estabelecer um fluir prazeroso e satisfatório no ambiente de trabalho com crianças, requer bem mais que saberes epistemológicos e metodológicos. Faz-se necessário uma organizabilidade constante, capaz de enfrentar e romper barreiras internas e externas necessárias para alcançar a excelência e/ou o prazer que dá sentido à existência. Isso significa enfrentar desafios, desenvolver metas e mudar padrões de convivência que deem maiores significados à vida. Isso porque “sem sonhos, sem riscos, só uma imagem superficial da vida pode ser alcançada” (CSIKSENTMIHALYI, 1999, p. 29).

Embora as minhas experiências como aluna na graduação tenham sido vivenciadas em meio a dramas comuns de muitos sujeitos que decidiram se tornar educadores, as lacunas epistemológicas e metodológicas dos currículos educacionais não desvaneceram minha esperança e persistência por uma educação mais encantadora e significativa. Isso porque a qualidade de auto-organização da vida não depende apenas da felicidade, mas, do que a pessoa faz para ser feliz.

Uma das metas que defini para minha vida foi buscar desenvolver um espírito livre e sonhador, isso contribuiu para reduzir, muitas vezes, a minha entropia psíquica¹² no confronto com as dificuldades profissionais. Entre buscar transformar o meio educacional e se adaptar passivamente a ele, optei pelo desafio da primeira escolha.

Conforme os resultados dos estudos sobre a felicidade indicados por Csikszentmihalyi (1992; 1999), Seligman, (2005; 2009), Lyubomirsky, (2008) e Weiner (2009) algumas pessoas, apesar de não estarem satisfeitas com seus empregos, ou se situarem numa vida cotidiana difícil, expressam uma

¹² Aqui me baseio no conceito dado por Csikszentmihalyi (1999), que afirma tratar-se de uma desorganização da consciência em que a energia psíquica torna-se ineficaz e difícil de controlar.

disponibilidade humana para evitar a tristeza, recriar a realidade de vida e alcançar um fluxo maior de satisfação de viver. Acredito que a ludicidade é inerente a esses processos.

Mesmo que não seja fácil mudar padrões de vida, é possível melhorar a capacidade de *Autotelia*¹³ e encontrar felicidade e sucesso nas metas da vida pessoal e profissional, a despeito de suas adversidades. A experiência autotélica, ou o fluir potencial, eleva o curso da vida a um nível diferente (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). A ludopoiese se traduz nessa condição humana de transformar o padrão de viver em experiências de fluxo prazeroso com a vida cotidiana. Não significa está sempre em fluxo autotélico, mas envolvido numa energia psíquica de constante auto-organizabilidade sistêmica com o meio. O que não corresponde está sempre feliz ou satisfeito, mas gerindo sua ordem interna em meio aos conflitos, criando recursos pessoais e externos para superar desafios e harmonizar as circunstâncias de sua qualidade de vida. Isso pressupõe sentir-se feliz, como uma característica pessoal, um estado consciente de autossatisfação de movimentar-se criativamente mesmo nas turbulências.

Ao tratar sobre o grau de otimismo que os indivíduos incorporam, Seligman (2005; 2009) aponta razões pelas quais algumas pessoas tendem a alimentar a depressão, enquanto outras resistem a essa expressão máxima do pessimismo e recriam caminhos novos para lidar com as adversidades da vida. Lyubomirsky (2008) ressalta as diversas ações criativas que um ser humano otimista é capaz de desenvolver para obter uma qualidade de vida que se distinguem das práticas de “autoajuda”, consistindo em atitudes intencionais que se transformam em canais de fluxos relevantes ao longo de sua existência.

Segundo Weiner (2009), muitas concepções culturais são decisivas na qualidade de vida de uma pessoa, quando seus mitos e filosofias sobre a vida afetam sua energia psíquica de interpretar os problemas e/ou lidar com as experiências cotidianas. Enquanto algumas pessoas tornam-se presas a tabus socioculturais e religiosos que degeneram suas possibilidades de fluxo criativo, outras não se permitem abrir mão de seus desejos e necessidades e conseguem ir além de uma existência comum. Assim, os fatores externos nem sempre são

¹³ O termo *autotelia* vem de autotélico, da junção de duas palavras gregas: *auto*, que significa por (ou de) si mesmo, e *telos*, que significa finalidade. Refere-se a uma atividade autossuficiente, com benefício em si mesma (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

decisivos na qualidade de vida, sendo mais relevante o modo como os sujeitos recriam seu entorno e autoproduzem sua história.

Nesse sentido, penso que a ludopoiese se manifestou na minha jornada na medida em que os desafios foram vistos como dificuldades necessárias ao exercício criativo necessário para dinamizar o movimento organizacional de viver/conviver. Essa habilidade criativa de auto-organização e transcendência sobre as barreiras cotidianas favorece a expansão da energia psíquica e afetiva, o que pode gerar uma autocriação satisfatória. Isto é, experiências máximas de fluxo (CSIKSENTMIHALYI, 1999).

Retificando o que foi dito por Csikszentmihalyi (1992), que a qualidade de vida não depende apenas da felicidade, mas daquilo que o ser humano faz para ser feliz, considero que trabalhar com crianças, priorizando o lúdico, afetou significativamente minha decisão de seguir a carreira da docência no Magistério, em 1984, e ingressar no Ensino de Artes na UFRN, em 1987.

Minha infância escolar teve uma influência especial na decisão de lutar por uma educação mais feliz a partir do brincar e da criatividade artística. Mobilizei-me em função disso, acreditando sempre que a escola também é lugar de alegria, como apregooou Snyder (1996).

No tocante a essa postura individual do sujeito, Csikszentmihalyi, (1992) ressalta que as pessoas *autotélicas* podem não ser totalmente felizes, mas estão envolvidas em atividades mais complexas que as fazem sentirem-se melhores consigo mesmas. Assim, o que importa para o indivíduo é ser capaz de perceber e de usufruir da felicidade enquanto está fazendo coisas que ampliam suas habilidades, que o ajudam a crescer e a realizar seu potencial.

Nesse propósito, Paulo Freire (1996), meu grande inspirador e incentivador da esperança e boniteza de educar/aprender, me instigou, por meio da leitura de sua obra, de forma veemente os imperativos dessa meta:

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo, é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo (FREIRE, apud SNYDER, 1996, p. 6).

Essa luta se fez presente na minha atuação docente, no sentido de lidar com minhas próprias limitações e com o mundo regulador que se refletia na escola. Tal postura, muitas vezes, implicou em confrontos e correr riscos mediante as estruturas políticas e pedagógicas do ensino-aprendizagem para prover minha alegria de educar. Aderir ao encantamento e a liberdade de aprender sempre foram metas árduas, porém investidas com muito prazer por meio das linguagens artísticas da poesia, do teatro e da música.

Nessas condições, eu tinha consciência de que mudar padrões de educar e vivenciar experiências de fluxo no ambiente de ensino era difícil, mas não impossível. Isso porque, junto com as crianças, me sentia como pássaro liberto da gaiola para dançar e cantar a vida. O desejo de voar era tão visceral que as normas políticas e pedagógicas não impediram fluir a esperança e a alegria que ardia em meu coração. A ludopoiесе manifestava-se nesses instantes de turbulências e os desafios me impulsionavam a lutar sempre por uma prática mais democrática e feliz na sala de aula, que permitisse construir com os alunos saberes necessários ao exercício da autonomia defendida por Freire (1996).

Minha própria formação acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no período de 1987 a 1990, no Curso de Artes Visuais, foi um desafio à minha autoformação ludopoiética, tendo em vista que privilegiava muito mais a especialização dos profissionais de forma fragmentada e hierarquizada que sua postura ética e autocriativa com os alunos e o contexto de ensino. Embora a filosofia curricular se firmasse na ação do educador como detentor do saber sobre as linguagens artísticas, minha concepção sobre as artes tinha uma forte referência enraizada na infância, na estética dos impulsos lúdicos da simplicidade, da beleza e da liberdade de criar. Talvez essa raiz poética tenha contribuído para que eu não perdesse o hábito de sonhar e a esperança de construir uma prática educativa para além do aprimoramento técnico do ensino de Artes.

Na sala de aula, eu me inquietava com as restrições dos Projetos Político-Pedagógicos – PPPs, que privilegiavam o conhecimento técnico e a quantidade de conteúdo em detrimento das principais necessidades das crianças. A carência de mudanças era tamanha, mas apenas na minha sala de aula eu poderia fazer algumas alterações metodológicas, pois devia respeitar a “grade curricular” e sua organização disciplinar dos conteúdos prescritos no PPP da instituição. Tanto no documento quanto na prática, o brincar era praticamente proibido na sala de aula,

situando o cuidar e o educar, dissociados dos imperativos reais dos alunos. Gerenciar essas contradições no ambiente escolar é um dos desafios de todo educador que se sensibiliza com a importância de educar para a vida.

1.3 DA LUDICIDADE REVISITADA NO MESTRADO AO RECONHECIMENTO DE SUAS CONEXÕES NA AUTOCRIAÇÃO HUMANA

Sem desconsiderar o valor intelectual e social da aprendizagem técnica das Artes Visuais, como Professora de Artes, eu precisava encontrar uma forma de desenvolver uma prática de ensino que fosse encantadora para meus alunos e ao mesmo tempo capaz de satisfazer meu prazer de educar. A ludicidade se revelava para mim como um elo favorável a ambos os lados, de educar e aprender movido pelo desejo e não pela obrigação. Do contrário, não teria sentido estar em sala de aula, pois, ser feliz na minha profissão é uma de minhas maiores meta de vida. Isso porque uma escola com alma nasce de educadores que amam ardentemente o que fazem e se doam com prazer (FRITSCHER, 2001).

Essa meta me levou a pensar como contribuir nas produções artísticas dos alunos e torná-las prazerosas. E foi no Mestrado em Educação (2003-2005), ao investigar as interações sociais no processo de produção do desenho, que o lúdico novamente veio à tona na reflexão dos processos emocionais e cognitivos no planejamento da prática pedagógica.

Quando estávamos organizando o projeto de intervenção da pesquisa, meu co-orientador propôs a criação de jogos plásticos corporais com cordões de rede, para dinamizar os processos criativos das crianças nas propriedades básicas do desenho. Com essa experiência, pude revisitar a essência do brincar como corpo.

Na medida em que eu pensava na ideia de usar cordão de rede para criar formas, o corpo se transformava num brinquedo que desempenha o papel de manifestação estética no qual cada criança, ao seu modo, vivenciava de forma inteiramente absorvida, sua vivacidade e graça originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo (HUIZINGA, 2001). Pude reaprender com meus alunos, de forma dialógica, esses movimentos de imaginação e fruição estética da criação

artística, além de perceber nessa prática que não estava intervindo apenas na ludicidade criativa deles, mas especialmente na minha.

Corpo e corporeidade tornaram-se o foco da minha exploração sinestésica do fluir artístico, de modo que o referido co-orientador propôs que eu participasse do Seminário de Motricidade Humana, promovido pela Base de Pesquisa da Corporeidade (BACOR/UFRN). Assim, eu poderia obter novos conhecimentos sobre as relações entre corpo e aprendizagem. Essa investigação era necessária para viabilizar saberes epistemológicos da motricidade humana manifestos nos jogos lúdicos que havíamos planejado. O que não imaginávamos é que na busca desse caminho eu iria trilhar outro rumo de múltiplas descobertas sobre a formação humana e os novos paradigmas educacionais.

A partir daí, iniciei uma nova trajetória de formação docente. Meu olhar sobre a autocriação do ser humano foi se expandindo em direção aos estudos da corporeidade, conhecimento e formação humana. As obras de Assmann (1998; 2004), Maturana e Varela (2007), Morin (2007) e Moraes (2003; 2008) tornaram-se leituras fundamentais para as minhas novas buscas epistemológicas, metodológicas e ontológicas sobre o contexto multidimensional da condição humana e suas correlações na educação.

A esse respeito, Gardner (2005) enfatiza as possibilidades de mudanças que podem ocorrer no ser humano quando ele é tocado profundamente na sua estrutura organizacional. Ele afirma que o esforço de refinar conceitos e mudar atitudes opera sobre o sistema nervoso e afeta os processos auto-organizadores do sujeito. Esse estado criativo me fez perceber de forma mais consistente alguns pontos básicos entre vida e aprendizagem, emoção e cognição, ludicidade e formação humana.

A relevância desses processos auto-organizadores começou a ser vista por mim sob as lentes da transdisciplinaridade e do Pensamento Ecosistêmico, que eram intensamente explorados e analisados nos estudos da BACOR pelos educadores e pesquisadores, a partir dos autores citados anteriormente e dos cientistas renomados da nova Física¹⁴.

Com o propósito de ir além dos resultados obtidos no Mestrado, ingressei no Doutorado em Educação no ano de 2008, ainda fazendo parte da referida Linha de

¹⁴ A nova Física aqui se situa a partir das pesquisas no campo do Paradigma Quântico disseminado desde o início do século XX. Neste trabalho, destacamos como bases teóricas especialmente: Niels Bohr, Wener Heisenberg, Ervin Laszlo, Amit Goswami, entre outros.

Pesquisa. Meu foco agora era a formação humana e seus modos de educar e aprender. Assmann (1998; 2004) trazia o imperativo do papel do educador no reencantamento da educação, Maturana e Varela (2007), a Teoria Autopoiética para a organização criativa e singular do ser vivo, Morin (2007) e Moraes (2003; 2008) mostravam a natureza auto-eco-organizadora da formação humana na sua multidimensionalidade física, biológica, cultural, social, espiritual e psíquica. Esses autores despertaram a revisão dos meus conceitos, especialmente no que se refere aos paradigmas educacionais do ensino infantil e a mediação docente nesse contexto.

Dessa forma, meu olhar para as pesquisas no campo da educação foi se construindo numa interpretação cada vez mais focada na relação sistêmica e menos isolada entre educadores e educandos, vida e aprendizagem, o que me remeteu, a princípio, explorar em vários estudos a complexidade dos processos auto-organizadores do fenômeno do lúdico nas interações sociais dentro e fora da escola. Senti que era necessário olhar com sensibilidade a linguagem dessas relações, especialmente entre adultos e crianças, dando mais relevância às intervenções não apenas pedagógicas, mas especialmente às conexões quânticas implícitas na ludicidade que emana dos sujeitos no cotidiano do ensino infantil.

As pesquisas de Alves (2008), Catunda (2005), Gonçalves (2007) e Andrade (2007) revelam a racionalização do lúdico, sua sistematização e descrédito como expressão do prazer e da fantasia natural da criança. Isto é, a ideia de inutilidade com os objetivos educacionais agride a ludicidade humana, considerando-a como algo improdutivo e/ou uma atividade que requer controle pragmático para atender à programação didática.

Nos estudos atuais¹⁵, publicados em importantes periódicos americanos como: *Journal of Applied Developmental Psychology*, *Early Childhood Research Quarterly*, *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *International Journal of Play Therapy*, *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, *American Journal of Preventive Medicine* e *Journal of Pragmatics*, os enfoques se fixam nas contribuições sociais e terapêuticas do lúdico voltadas para a criança ou para os jovens e as implicações dos adultos (pais e educadores) nas suas vidas. O ponto em

¹⁵ Material publicado de janeiro de 1994 a fevereiro de 2010 nos seus referidos periódicos.

comum de grande parte desses estudos é que eles são fortemente ligados à criatividade infantil, em função dos conteúdos escolares e não da livre autofruição.

Nas pesquisas de Santos (1998), Oliveira (2003), Bonetti (2008), Oliveira (2010), assim como na de Bowen (1981) e Beznosai (2007), a função do lúdico é vista como uma expressão estética e/ou pedagógica cujo foco é direcionado especialmente à criança. Wajskop (1995), Kishimoto (1994; 1995; 2010) e Friedmann (2007; 2010) priorizam o foco nas crianças, mas acentuam o papel do educador na construção de uma educação que rompa com a visão didática formal do lúdico, que acumula conhecimentos e padrões de uma sociedade repressora e produtivista.

Enquanto Marcellino (1990), Santin (1994), Luckesi (1998), Santos (1999; 2001) e Fortuna (2001) defendem a importância de investir na formação lúdica dos educadores como forma de vitalizar o ambiente educativo, Pires (2002) foi além dessa proposta e estabeleceu como objetivo central investigar e interpretar o fenômeno da ludicidade na vida de professores-pesquisadores em corporeidade, focalizando sua relação com o indivíduo, com o domínio de conhecimento e com o campo institucional no qual atuam profissionalmente. Os resultados de sua pesquisa indicaram o fenômeno da ludicidade presente na vida dos sujeitos, nas suas lembranças desde a infância e ao longo de toda sua vida.

Outro ponto especial observado por Pires (2002) foi a finalidade do lúdico não apenas simplesmente como expressão de prazer e de alegria, mas sobretudo como elemento desencadeador de desenvolvimento humano e do fluir das potencialidades de suas inteligências intrapessoal, interpessoal e existencial:

Nesse sentido, compreendemos que o fenômeno da ludicidade como elemento integrador e estético traz a possibilidade de educar o indivíduo em suas potencialidades, ou seja, em suas múltiplas inteligências, em sua unidade de Ser humano (PIRES, 2002, p. 125).

O autor supracitado ainda argumenta que uma educação para este novo século precisa, portanto, começar a pensar no espaço para o fluir, no qual a sensibilidade tem valor principal na construção da realidade social, interpessoal e existencial pela ludicidade:

Ser lúdico consigo mesmo reflete-se na dimensão intrapessoal, ser lúdico com o outro expressa-se na dimensão interpessoal e ser lúdico nos desafios e nos enfrentamentos da vida revela-se na dimensão existencial. São aspectos fundamentais que se revelam como contribuições com sentidos e significados para um processo educacional de vida, de cidadania, de prazer e felicidade, para que efetivamente tenhamos uma Educação que enfrente os desafios deste novo século [...] (PIRES, 2002, p. 125).

Dessa forma, considero que destacar apenas a relevância do lúdico na vida das crianças também traduz uma fragmentação epistemológica e ontológica, mediante o conceito de formação humana. Isso porque, independente de sua fase de desenvolvimento, não se pode negar a relevância das interações e da beleza dos encantos que o estado poético é capaz de transpor, ele transcende os limites de espaços e de tempos (MORIN, 2007).

A negação do lúdico à vida pessoal e social do adulto, assim como seu direcionamento à criança basicamente como recurso pedagógico, são atitudes comuns nos âmbitos institucionais de ensino, onde é possível testemunhar que suas finalidades cognitivas são atribuídas predominantemente às práticas curriculares de ensino-aprendizagem. Evidente o valor da ludicidade nesse contexto, porém, é necessário reconhecer as múltiplas finalidades do lúdico na vida humana em qualquer faixa etária e sobretudo seu papel nos processos criativos do indivíduo como ser *Homo ludens* e não apenas *Homo sapiens*.

Desde Comenius (1997; 1896) a Froebel (2002), o valor afetivo e cognitivo do lúdico foi reconhecido como uma unidade intrínseca à educação e à aprendizagem. A partir dessa visão sistêmica entre emoção e cognição implícitas na ludicidade, as teses sobre a criança e o brincar e a formação humana, foram interpretadas sob diversos aspectos: etnológicos, filogenéticos, psicológicos e pedagógicos. Vygotsky (2003), Wallon (1995a,1995b), Piaget (1973), Fortuna (2000), Winnicott (1985; 1975), Wajskop (1995), Friedman (1996), Kishimoto (1995) e Falbach (2001) são pesquisadores que buscaram, nas suas distintas áreas de estudos, aspectos relevantes do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem das pessoas.

Grande parte dessas pesquisas se desdobrou sobre as diretrizes nacionais de ensino infantil de nosso país e se diluíram sobre a formação e a prática do Educador Infantil, por meio de conceitos do saber-fazer pedagógico. Desde então,

várias concepções psicológicas, sociais, antropológicas e pedagógicas afetaram o docente no seu modo de ser e pensar a ludicidade, gerando algumas contradições e uma tendência de enxergar o lúdico especialmente voltado para o currículo escolar e dissociado de sua vida pessoal.

O desconhecimento da finalidade do lúdico na vida pessoal, assim como negar sua relevância em todas as fases de desenvolvimento humano, expressa a visão fragmentada ainda bastante presente na formação docente e na organização educacional. Esses aspectos são efeitos da visão patriarcal denunciada por Mariotti (2000) e Maturana (2001), isso porque o foco do lúdico na produção escolar fundamentado na relevância do racional em detrimento das emoções é um reflexo da filosofia do individualismo, da competitividade e da produção acelerada de bens e se enraizou nas instituições sociais. A supervalorização do consumo gerou também desatenção da finalidade imperativa da ludicidade na vida dos adultos, que devem servir primeiro aos interesses do mercado antes de suas necessidades sensíveis de expressão e criatividade.

Embora Huizinga (2001) tenha mostrado nos seus estudos o *Homo ludens* como característica inerente à natureza animal e humana, sendo anterior à própria cultura, visto que antes do surgimento da sociedade os animais já brincavam, sua relevância é negada não apenas como um fenômeno biológico ou fisiológico, mas no seu valor cognitivo e cultural. Esse descrédito e/ou racionalidade do papel do lúdico, especialmente na vida dos adultos e na formação docente, se relaciona com as críticas que Freire (1979, 1996), Boff (1993), Assmann (1998) e Morin (2000) fazem às inúmeras perdas da Educação imersa na cultura do ter em detrimento do ser, fruto de uma sociedade de intensas mudanças culturais automatizadas, de diferenças sociais que deformam o ser e degeneram sua dimensão afetiva e sociocultural.

A estreita ligação do lúdico com a criatividade e a sensibilidade, onde se articulam razão e emoção, realidade e imaginário, cognição e espiritualidade, foi defendida por Duvignaud (1982) como essencial à formação do indivíduo. Ele insistiu em demonstrar o lúdico como manifestação plena sem regras marcadas, uma expressão visceral do ser humano com um sentido em si mesmo. A finalidade do lúdico aí estaria associada a um modo de os sujeitos transformarem em prazer estético seu modo de interpretar a vida e se relacionar com o mundo e o outro.

Para Maturana e Verden-Zöller (2004), os efeitos da herança patriarcal sobre a formação humana obstruem o desenvolvimento integral do homem e da mulher, de suas potencialidades viscerais de viver/conviver em plenitude. Ao destacarem os humanos como filhos do amor desde os circuitos evolutivos do *Homo sapiens*, abrem um leque sobre as finalidades essenciais da epigênese humana, intitulada por eles como a *biologia do amor*.

Esses autores declaram que o imperativo da finalidade humana é o viver/conviver para florescer sua capacidade de existência no amor, numa ambiência acolhedora de afeto que ofereça saúde espiritual e fisiológica. A expressão sublime do lúdico estaria, então, como um dos feixes auto-organizadores desse processo.

Nesse espaço dialógico, as interações afetivas do amar e do brincar produzem um linguajar especial entre os seres humanos, condutas e ações que se operam no reconhecimento do outro em plena integração de aceitação. Nessa interação, a existência humana se realiza na linguagem e no racional, partindo do emocional, em que as disposições corporais que especificam o emocional de cada ser expressam o fluir de uma emoção à outra.

A princípio, pode parecer algo sem lógica e humanamente impossível viver/conviver nessa dimensão, considerando a diversidade complexa da humanidade. É evidente que podemos aprender a indiferença, a desconfiança ou o ódio, mas quando isso acontece, cessa a vida social, acaba-se o humano (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Por outro lado, a totalidade do ser humano se constitui de contradições e complementaridades.

A concepção de linguagem aqui destacada refere-se às interações afetivas do amar e brincar (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004) que os seres humanos são capazes de potencializar para viver numa ambiência que lhe ofereça saúde espiritual e fisiológica. Trata-se de um modo de relacionar-se com o outro, como legítimo outro, uma base da vivência cotidiana, que requer um conversar constante, que se estabelece no respeito, na beleza e na ternura.

Nesse caso, a ludicidade do brincar traduz a natureza estética e sensível que o ser humano pode experimentar a partir de um entrosamento do linguajar com o emocionar de si com o meio e o outro. Significa o desabrochar de modo intenso e criativo, no acolhimento e não na negação das próprias potencialidades ou das qualidades do outro.

Uma vez que a *biologia do amor* é essencial para o desenvolvimento de todo o ser humano na condição de seres *linguajantes*, é a operacionalidade da aceitação do outro que tem grande relevância em nosso processo individual de transformações no curso de nossa corporeidade. O modo como conduzimos a nossa corporeidade e/ou somos afetados pela cultura de nosso tempo, demarca o que somos na trajetória de nossos afazeres e interações com o outro e com o mundo circundante. A decisão está no sujeito como um ser autocriativo e autônomo, mas ligado de forma interdependente com seu meio, no qual se insere nesse dilema existencial, como capaz de amar e odiar, como autocriador e autodestruidor. A ludicidade seria um dos caminhos para o indivíduo reconstruir sua harmonia biocultural, sua simbiose *sapiens/ludens*, sua capacidade de transcender as estruturas humanas rumo ao viver/conviver no livre fluir de beleza e alegria.

1.4 OS ESTUDOS DA LUDOPOIESE E AS REFORMULAÇÕES NA PERSPECTIVA ECOSISTÊMICA

Cavalcanti (2008) acentua que ludopoiese não é sinônimo de ludicidade nem de lúdico, tendo em vista que quando estamos falando do fenômeno da ludopoiese, estamos nos referindo à autoprodução da ludicidade na vida humana, procurando compreender como o ser humano cria suas próprias vivências lúdicas para transcender suas adversidades. Isto é, trata-se da autopoiese do lúdico como capacidade existencial de autocriação e autoconstrução de si e do seu modo de viver e conviver.

Pensar nessa condição de autocriação me fez refletir sobre a *flor metafórica* da ludopoiese de cinco pétalas, apresentada por Cavalcanti (2008), para simbolizar o fenômeno ludopoiético na vida humana. No centro da flor está a energia do amor à vida, representada pelas emoções e sentimentos do encontro entre o masculino e o feminino. As dualidades que nos formam: a emoção e a razão, os desejos e necessidades dionisíacos e apoliníacos que nos constituem¹⁶. Cada pétala expressa

¹⁶ Nietzsche (2006) introduz na sua estética dois princípios que nomeia segundo os deuses gregos Apolo e Dionísio. Essas divindades encarnam as duas “pulsões artísticas da natureza” que se manifestam na vida cotidiana por meio dos estados psicológicos do ser humano. Enquanto Apolo representa a racionalidade, da beleza e da inteligência, Dionísio remete o homem à embriaguês, a

uma das propriedades que compõem o sistema ludopoiético: *autotelia*, *autoterritorialidade*, *autoconectividade*, *autovalia* e *autofruição*.

A flor que representa o sistema ludopoiético tem cinco pétalas singulares em suas propriedades que se inter-relacionam com o seu polo ou núcleo (Figura 1). A autora define cada pétala do sistema ludopoiético como:

Figura 2 - Imagem com a flor da ludopoiese com suas cinco pétalas representando as categorias



Fonte: Pinheiro, 2011.

A pétala da *Autotelia* é a propriedade da ludopoiese que a define como uma vivência que tem finalidade ontológica, voltada para a própria subjetividade que traduz escolhas e desejos que refletem autonomia e autodeterminação dos seres humanos, possibilitando-os a escolha e refletindo uma finalidade em si próprio.

A pétala da *Autoterritorialidade* é entendida como a propriedade da ludopoiese que ocorre em um espaço-tempo autodelimitado, definindo o local onde se está e onde ocorre uma interação vivencial do sujeito, propiciando a concretização dos desejos e da expressão de si mesmo.

uma experiência de perda de si, de um rompimento com a individuação. Ambos formam uma unidade equilibrada e inseparável.

A pétala da *Autoconectividade* é a propriedade da ludopoiese que traduz o envolvimento, implicabilidade e conexão do ser consigo mesmo, para poder se conectar como a personalidade criadora, com os outros e com o mundo.

A pétala da *Autovalia* representa a propriedade ludopoiética que expressa a capacidade humana de determinar o valor das vivências para a criação e a recriação de si mesmo, para a alegria de viver. O valor do lúdico é pessoal e subjetivo e só deve ser avaliado pelo sujeito que o experimenta (CAVALCANTI, 2008).

A pétala da *Autofruição* representa a propriedade da ludicidade que expressa o estado vivencial de prazer e alegria como meta a ser alcançada pelo sujeito que vivencia seus desejos ludopoiéticos. Demonstra o sentimento de prazer do ser humano na vivência ludopoiética (CAVALCANTI, 2008).

As cinco pétalas estão interligadas numa relação organizacional, formando a unidade do sistema ludopoiético que expressa a *humanescência*¹⁷ do ser (CAVALCANTI, 2006), sua capacidade de transcendência de irradiar energia positiva quando vive e vivencia situações e emoções que possibilitam a liberação de um fluxo energético multidirecional e multifocal para si, para os outros e para o entorno. Todos os seres humanos possuem a capacidade de humanescer, porém a forma de ser e estar no mundo vai determinar a qualidade e a quantidade de seu fluxo energético humanescente.

Essas ações revelam um sistema auto-organizacional do sujeito nas suas experiências estabelecidas com os outros e com o meio, em direção a um nível de crescimento que possibilite seu “humanescer”, isto é, a expansão do seu fluxo energético de viver/conviver de forma multidirecional e multifocal para si, para os outros e para o meio (CAVALCANTI, 2008). Essa possibilidade humana do *Homo sapiens* transcender ao *Homo luminum* (MORIN, 2007) não é sinônimo de humanizar, expressa [...] “a energia ontológica do ser que surge do belo, com a sensibilidade, com as emoções e com os sentimentos, irradiando luminosidade” (CAVALCANTI, 2007, p. 6).

Humanescência, nesse sentido, é compreendida como a expansão da energia amorosa do ser que habita as profundezas do seu coração e se move constantemente de forma entrelaçada com o meio num processo interativo, vivencial

¹⁷ Constructo defendido por Cavalcanti (2006; 2007) que exprime a natureza humana numa dinâmica incessante do vir a ser de sua inteireza emocional, criadora e estética em processo de maturidade espiritual e cognitiva de si com o mundo.

e corporal, no qual as criações recursivas do viver/conviver humano são capazes de construir novas posturas éticas e estéticas de leitura e intervenção no mundo. O florescimento do sistema ludopoiético do indivíduo traduz, então, a autoformação do ser humano em sua inteireza humana, espiritual, mental e social, suas possibilidades criativas e as múltiplas conexões que o constituem na grande teia da vida. A partir dessas observações, busquei estudar o fenômeno ludopoiético, a fim de apreender seus impactos na formação docente e na prática pedagógica.

A decisão de aprofundar os estudos sobre a ludopoiese me remeteu às investigações dos educadores-pesquisadores da BACOR em diferentes contextos educativos. Por se tratar de um fenômeno recente, explorado até o momento unicamente pelos integrantes dessa Base de Pesquisa, recorri aos trabalhos de autores como Amorim (2008), Maia (2008), Sampaio (2009), Barbosa (2009), Mosca (2009), Pereira (2010a, 2010b), Souza (2010), Musse (2010) e Pinto (2010), para identificar e analisar as perspectivas epistemológicas, ontológicas e metodológicas das suas pesquisas.

As vivências corporais humanescentes que Amorim (2008; 2010) investigou nas aulas de Educação Física de uma instituição de ensino superior, redimensionaram uma perspectiva da Pedagogia Vivencial Humanescente com ênfase na ampliação da criatividade, da consciência social e ecológica dos sujeitos. A autora teve como base teórica os estudos de Csikszentmihalyi (1992), nos quais focalizou o fluxo criativo das vivências ludopoiéticas na formação docente, destacando, o fluir humanescente pessoal e suas inter-relações com o outro e o meio.

Os resultados da pesquisa de Amorim (2010, p. 70) indicam alguns imperativos da ludopoiese na vida e na formação dos sujeitos estudados: “[...] a sensação de descoberta de si e do outro, do sentimento criativo, da alegria e do êxtase impulsionando os alunos, professores em formação, a refletirem sobre a vida, a compartilhar a se emocionar, a sentir a alegria de viver e conviver”. Seu trabalho me chamou atenção para a finalidade da ludopoiese na vida humana, instigou-me para a beleza e totalidade de viver, como apregoaram Krishnamurti (1973), Schiller (2009), Maslow (s/d) e Maturana (2001) sobre as diversas possibilidades do ser humano gerir a organizabilidade de suas inter-relações com o mundo.

No estudo com alunos de Enfermagem da Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte – FACEX, Sampaio (2009) desenvolveu um

Atelier de Formação Autopoética, como espaço de formação do educador que a possibilitou vivenciar, descrever e analisar uma prática educativa humanescente e transdisciplinar. Através de uma Pedagogia Vivencial Humanescente, a autora estabeleceu critérios para uma formação continuada transdisciplinar, em que o educador aprende com sua corporeidade, entre processos cognitivos e vitais.

A Pedagogia Vivencial Humanescente desenvolvida por Sampaio (2009) me ajudou a observar as vivências lúdicas e reflexivas no processo formativo do saber ser e saber fazer dos educadores, tendo em vista suas possibilidades em prol da auto-organização reflexiva dos sujeitos a respeito de suas potencialidades criativas.

O trabalho de Barbosa (2009) com educadores de uma unidade de ensino infantil da UFRN acentua a relevância de investir na ludicidade do docente que trabalha com crianças. Ela buscou analisar e descrever como a vivência de um ateliê *corpográfico* com diversas vivências lúdicas e reflexivas da prática educacional poderia contribuir na ressignificação da corporeidade de educadores infantis de uma creche que atende crianças de 0 a 4 anos.

O atelier desenvolvido por Barbosa (2009) ressalta o apelo de Maturana e Verden-Zöller (2006, p. 245), de que “[...] devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana”. A autora traz, além da discussão da relevância do lúdico no ambiente educacional, a necessidade a favor de uma formação poética dos adultos que educam crianças. Ela destaca diversas vivências educacionais que possibilitam o florescimento da ludopoiese dos docentes a partir da redescoberta do brincar, das explorações dos sentidos e da reflexividade pessoal, e defende uma educação em que haja espaço para a autorreflexão dos docentes e para seu desenvolvimento sensível e criativo no ambiente escolar.

Com os resultados do seu trabalho, Barbosa (2009) defende uma formação docente pautada no autoconhecimento do educador infantil, no desenvolvimento de sua sensibilidade e reflexividade como necessidades fundamentais para a ressignificação da corporeidade dos adultos não apenas nessa fase escolar, mas em todas as demais áreas educacionais.

A esse respeito, Winnicott (1975, p. 61) afirma que é no brincar que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem, ou seja, o brincar possibilita a plenitude do ser humano e se processa da mesma forma nos adultos e nas crianças. Segundo ele, “[...] o que quer que se diga sobre o brincar de crianças

aplica-se também aos adultos; apenas, a descrição torna-se mais difícil quando o material do paciente aparece principalmente em termos de comunicação verbal”.

O rico trabalho de Mosca (2009) com crianças da educação infantil e do ensino fundamental de uma instituição privada em Natal-RN buscou identificar, interpretar e descrever os processos ludopoiéticos que se revelam na Educação Musical Humanescente. Ela defende a importância de um trabalho pedagógico que valorize a ludicidade, a criticidade e a sensibilidade, como também destaca que vivenciar a música gera momentos de fluxo que permitem a auto-organização do ser e sua produção da alegria, enquanto processo ludopoiético.

A beleza ludopoiética da música pesquisada pela autora revela as múltiplas possibilidades que podem se instaurar nas experiências estéticas. Schiller (2009) considera que o belo não é um conceito de experiência, mas antes um imperativo de conceber a vida, de torná-la um ideal de existência, uma tarefa a ser realizada. O espírito criativo de jogar com a beleza, de viver as possibilidades de produzir a vida como obra de arte, é a parte mais nobre de nosso ser, segundo os princípios estéticos de nossos sentimentos.

A vida humana como obra de arte é vista por Csikszentmihalyi (1992) como uma possibilidade de o sujeito fluir sua experiência autotélica quando consegue estabelecer ordem na sua consciência a partir de metas capazes de tornar a sua vida profundamente prazerosa e/ou significativa a despeito das condições externas. Ele ressalta que o conteúdo da experiência se torna belo enquanto sensação pessoal de autofruição e que um estado interior de consciência não significa que a pessoa está vivenciando a total felicidade livre de riscos, mas sente-se motivada, forte e capaz de enfrentar o problema e os desafios, investindo energia psíquica necessária para alcançar uma determinada excelência de vida.

Preocupada com o direcionamento do *Curso de Graduação Lazer e Qualidade de Vida* do IFRN¹⁸, Maia (2008; 2010) desenvolveu uma abordagem pedagógica numa perspectiva ludopoiética que privilegiasse o processo de humanescência, de sensibilidade e de criatividade dos alunos. A pesquisadora desenvolveu metas formativas de lazer fundamentadas nos princípios da humanescência, da autopoiese (MATURANA; VARELA, 1997; 2007) e das experiências de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999) para promover um processo de

¹⁸ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, anteriormente denominado CEFET-RN (Centro Federal de Educação Tecnológica).

formação que favorecesse aos sujeitos uma descoberta de si mesmo por si mesmo, como um ser ludopoiético.

As vivências que Maia (2010) investiu fora da instituição visavam ao contato com a natureza e o florescimento da ludicidade pessoal de cada aluno. Ela percebeu nas condutas e narrativas reflexivas deles a fundamental necessidade de projetos formativos ludopedagógicos voltados para o autoconhecimento dos valores ludopoiéticos. Mas, segundo a autora, isso implica considerar o lúdico como fenômeno humano essencial à plenitude autopoiética da vida pessoal e social do indivíduo. Seu trabalho revela que uma formação autopoiética assim direcionada é fundamental para os futuros profissionais que irão atuar especialmente na educação em diversas instituições, grupos e comunidades. Isso porque é imperativo formar cidadãos criativos que priorizem a beleza e o prazer de viver e aprender com o outro e o meio, numa relação mais sensível e comprometida com as mudanças e transformações de uma sociedade mais humana e integrada harmoniosamente com a natureza e a cultura.

A finalidade existencial do lúdico na vida pessoal e social foi o propósito de Pereira (2010a; 2010b) com seus alunos residentes da Escola Agrícola de Jundiáí, localizada no Município de Macaíba/RN. Desde 2006, ela vem desenvolvendo com jovens oriundos de vários municípios do estado novos espaços de aprendizagem nas suas aulas de Educação Física realizadas dentro e fora da instituição.

As inovações no espaço/tempo da referida instituição foram fundamentados nos princípios da ludicidade defendidos pela BACOR e priorizam aos jovens estudantes vivências de lazer numa perspectiva transdisciplinar e humanescente que diferem dos padrões das aulas de Educação Física em que predomina a valorização do esporte, da competição e da performance dos alunos. “Esses novos espaços de aprendizagem caracterizam-se por desafiar o aluno a assumir seus próprios momentos de prazer e de ludicidade não só na escola, como fora dos muros institucionais”, afirma Pereira (2010b, p. 98).

Os resultados das intervenções criadas pela pesquisadora-educadora sobre o espaço educativo e sociocultural dos alunos na instituição provocou mudanças e transformações na vida dos alunos e no cotidiano de formação. Promoveu novos olhares para a estruturação curricular e político-pedagógica, como também o fortalecimento da afetividade entre os educandos e educadores, e demais profissionais da instituição. Considero que a organizabilidade institucional está

estritamente ligada ao jogo de beleza e encantamento que a pesquisadora conseguiu instigar nos sujeitos a partir de sua proposta humanescente e transdisciplinar de lazer na instituição.

Percebo, no belíssimo trabalho de Maia (2010) e Pereira (2010a; 2010b), outros aspectos dos processos ludopoiéticos possíveis de se potencializar nas interações que se dinamizam no ambiente social e educativo. A beleza das descobertas sobre si e sobre o outro num ambiente podem reverberar em mudanças especiais na vida dos sujeitos. Esse movimento impulsionado pela vivência e autofruição do prazer individual e coletiva expressa as possibilidades de produção criativa que os indivíduos buscam em função de suas necessidades essenciais.

A busca autocriativa da vida foi investigada por Maslow (s/d), que demonstrou na sua *Pirâmide das necessidades*¹⁹ humanas os fatores de autorrealização acima das necessidades básicas de sobrevivência. No pico da pirâmide estão as necessidades humanas imperativas para uma vida plena, o florescimento da existência com qualidade de vida e/ou expansão criativa do viver.

Aquilo que fundamenta a vida do indivíduo se expressa nas experiências de viver. O ser humano, nas suas interações cotidianas, pode ir além, quando estas são fundadas no amor e na solidariedade. Portanto, o que deveria nos preocupar é [...] “o que fazemos com nossa existência humana e que curso queremos que nosso ser siga” (MATURANA, 2001, p. 192).

Como seres linguajantes na emoção com a vida e com o outro, é por meio da linguagem de nossas emoções que estabelecemos nossas relações com o mundo e definimos os domínios das ações que regem nosso viver/conviver (MATURANA, 2001). As redes de conversações com o outro se dão no fluir do existir como seres linguajantes, cujas emoções do prazer, do desejo e da paixão, especificam o que ocorre nos processos auto-organizadores dos sujeitos.

As pesquisas de Souza (2010), Pinto (2010) e Oliveira (2010) revelam os múltiplos movimentos auto-organizadores que podem se manifestar nas vivências ludopoiéticas dos sujeitos, em seus ambientes de convivência e de trabalho. Suas investigações revelam que as conversações entre profissionais de saúde e

¹⁹ Maslow (s/d) definiu cinco necessidades básicas hierarquicamente organizadas numa pirâmide, iniciando da base ao pico pelas necessidades do corpo, necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidades de status e autorrealização.

pacientes em âmbitos educacionais e hospitalares se dão numa ação conjunta movida pelo amor e pela solidariedade entre educandos e educadores.

Souza (2010) assumiu o desafio de desenvolver um trabalho de práticas corporais ludopoiéticas com pacientes com HIV e AIDS do Hospital Giselda Trigueiro²⁰, em Natal/RN. A expansão da autoimagem dos sujeitos tem sido investida a partir de uma abordagem pedagógica e ludopoiética em contato com a natureza, intencionando além do contato físico, despertar a ludicidade interior de cada um. Os resultados até aqui apreendidos na sua pesquisa-ação demonstram as possibilidades de reconstrução da imagem de si que os sujeitos envolvidos têm mediante suas sequelas de autoexclusão decorrentes da doença. As mudanças externas estão sendo observadas pela autora nas novas atitudes do viver diário associado ao sentimento de prazer e satisfação pessoal dos sujeitos.

Com base no fenômeno da ludopoiese, Pinto (2010) almeja despertar a condição humana em ações comunitárias focadas no cuidar da saúde da população, com ênfase na ética do conhecimento conjunto e não hierarquizado e na construção estética da alegria e beleza do viver social. Pensar na condição Humana sob o foco da ludopoiese, implica, segundo a autora, práticas educativas a favor da vida digna, da justiça social, da paz e da luta contra a exclusão dos que vivem na miséria física e social. Suas vivências firmadas nesses princípios, desenvolvidas no programa de Articulação Nacional do Movimento e Práticas de Educação Popular em Saúde do estado, ANEPS/RN, articulam saberes científicos e populares, considerando a interdependência e a complementaridade entre eles, com base especialmente em Paulo Freire e Edgar Morin.

A autora indica a importância que uma abordagem ludopoiética pode oferecer à expansão da escuta e do diálogo entre os seguimentos da saúde e da educação, quando focados na reflexão da consciência solidária e biossustentável dos indivíduos com a sociedade em que estão inseridos. Despertar para a consciência da complexidade humana na ludopoiese tem sido a meta maior de Pinto (2010) na sua investigação de mestrado, cujos resultados despontam o reconhecimento da inter-relação dos processos ludopoiéticos nas práticas e contextos de formação em saúde e educação.

²⁰ Trata-se de um projeto de extensão do Departamento de Educação Física da UFRN, o qual constitui seu laboratório vivencial de sua pesquisa de Doutorado em Educação.

O interesse de Musse (2010) foi desenvolver com alunos de licenciatura em Geografia do IFRN vivências ludopoiéticas que explorassem a mutissensorialidade implícita na tatilidade humana. Ela percebeu nas vivências mediadas pela tatilidade no *Jogo de Areia*²¹ o seu impacto na formação humanescente dos alunos. A beleza do campo energético que cada ser humano traz dentro de si floresceu nos sujeitos a partir do momento em que as experiências sensoriais lhes fizeram sentir parte de uma rede auto-organizadora do universo.

Ao destacar os estudos supracitados, pude perceber o fenômeno da ludopoiese em diversos âmbitos educacionais e sociais, rompendo barreiras epistemológicas e metodológicas na educação e na formação de professores. Tais investigações me fizeram refletir o jogo da beleza organizacional entre o sujeito e meio ambiente na sua descoberta como ser humano criativo e parte integrante de uma rede autoprodutora de vida e de novos desafios para viver/conviver.

O fenômeno da ludopoiese e suas correlações nas mudanças e transformações entre sujeitos, e a ambiência de ensino-aprendizagem, na escola me direcionaram a estabelecer um olhar ecossistêmico em torno dessas interações auto-organizadoras. Essas inquietações me orientaram a pensar nos educadores do CEIMAP, nos processos ludopoiéticos implícitos nas práticas do brincar, cuidar e educar, e seus ajustes com as diretrizes expressas nos Referencial de Educação Infantil - RCNEI e os Referenciais Curriculares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Natal – SME. Pensei na relação ecossistêmica desses fatores no sistema ludopoiético de cada sujeito e seus modos de viver/conviver nesse ambiente de ensino-aprendizagem.

²¹ Também denominado *Sandplay*, trata-se de uma caixa de areia onde são construídos cenários pelos sujeitos. Embora seja um método oriundo da Terapia, na BACOR é explorado como uma abordagem transdisciplinar utilizada pelos pesquisadores em suas diversas práticas de formação. No capítulo três, iremos detalhar esse método que também utilizamos. Ver: Kalf (1980;2003) e Ammann (2004).

1.5 O JOGO DA BELEZA DO BRINCAR, CUIDAR E EDUCAR EM MEIO ÀS ADVERSIDADES

Desde que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) incorporou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, essa fase escolar passou a ter como objetivo exercer duas funções, educar e cuidar, se distanciando do caráter de cunho assistencialista, como ocorria nas leis anteriores. Todavia, essas novas Diretrizes não garantiram a exclusão dessa visão assistencialista no ensino infantil. Ao invés de ser vista como objeto de tutela, a criança de 0 a 6 anos é considerada agora como sujeito de direitos a um atendimento educacional com especificidades próprias ao seu desenvolvimento integral e ao exercício de sua cidadania.

Em função disso, novas elaborações e concepções sobre criança, educação e dos serviços prestados a ela tiveram de ser pensados e registrados nos documentos curriculares para atender às determinações da LDB (Lei 9394/96). O RCNEI (BRASIL, 1998), como fruto desse debate, ressalta que educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens de forma integrada para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, e de construção de conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Se por um lado, o documento expressa as diversas possibilidades de o educador construir suas metas de ensino-aprendizagem com base nos interesses e necessidades primordiais das crianças, por outro, direciona uma série de normas e conceitos epistemológicos e metodológicos que precisam ser levados em conta pelos docentes. De um modo geral, passam a servir de referências básicas para as instituições brasileiras de educação infantil.

O conceito de infância ou de criança embutido nos documentos curriculares vai direcionar as concepções e funções do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil, tendo em vista suas influências sobre o trabalho pedagógico que os professores e alunos realizam nas instituições. A valorização dos pensamentos dos infantes situando-os como indivíduos que constroem suas identidades para além de etapas cronológicas de desenvolvimento, os concebem como inteiros, como unidades múltiplas compostas por dimensões cognitivas, afetivas, sociais e linguísticas (JOBIM; SOUZA, 1996). Essa perspectiva pós-moderna rompe com a visão psicológica da formação humana do século XIX, fundamentada a partir de

etapas ou estágios universais e assume um olhar complexo e não linear sobre a infância.

Nessas condições, a criança deixa de ser vista como um fenômeno unilateral, como reprodutora de conhecimentos que a encaminham para a sua resolução da idade adulta, para ser reconhecida como sujeito co-construtor de conhecimento. Na sua inteireza, ela é um sistema vivo em constante transformação com o ambiente sociocultural, interagindo com a história do seu tempo em infinitos comportamentos e habilidades. Como uma autora social, autônoma, biológica, mas determinada socialmente, ela participa na construção de sua própria vida, afetando e sendo afetada pelo meio. Por isso, não há uma infância natural nem universal, mas, muitas infâncias e crianças, como destaca Postman (1999).

Tal entendimento de criança na Educação Infantil abre a reflexão sobre uma possível Pedagogia da Infância, apontada por Rocha (1999) e Cerizara (2002) como um novo redirecionamento da infância como uma construção social, uma variável que não pode ser separada de outras variáveis como classe social, gênero, etnia; as relações sociais e suas culturas. Nessas condições, as crianças devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam e as instituições como corresponsáveis por elas. Em função disso, a escola deve assumir mudanças educacionais que rompam, como bem acentua Rocha (1999), com as perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, e com projetos de “preparação para o futuro” que pretendam uma escolarização precoce preocupada mais com a inserção dos infantes na escola de ensino fundamental. O RCNEI se firma nesse olhar social da criança e reconhece o brincar, o cuidar e o educar como construções sociais interativamente negociadas por ela para estabelecer sentido.

As pesquisas em nível nacional (BUJES; 1998; WIGGERS, 2001; FERNANDES 2001; COUTINHO, 2002; RAUPP, 2002) e internacional (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004; MAYALL, 1996; GARDNER, 1994; BRUNER, 1983) em torno do ensino infantil destacam a integração das funções do cuidar e educar como ações interdependentes, não mais diferenciadas por uma hierarquia de valores educacionais no ambiente de trabalho. Essa dualidade se inteira às aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras espontâneas das crianças, assim como aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais orientadas pelos docentes.

O combate à dicotomia entre cuidado e educação é uma decorrência da tentativa de superação do caráter assistencial que marcou a história do surgimento das creches e pré-escolas (ALMEIDA, 1994). O enfoque no caráter pedagógico também é amplamente discutido pelos pesquisadores, dada a crescente preocupação de “preparar” precocemente a criança para o ensino fundamental.

Para o RCNEI (BRASIL, 1998), cuidar na Educação Infantil como parte do desenvolvimento educacional, é estar comprometido com o outro, com sua singularidade e suas necessidades, por meio de um vínculo afetivo, que engloba um contexto educativo de vários campos de conhecimentos. O brincar está imerso nas diversas circunstâncias de trocas afetivas, lúdicas e estéticas que surgem em meio às descobertas das crianças sobre si e sobre o entorno, no decorrer das suas interações com os adultos e com os outros infantes.

Os estudos de Rocha (1999), Bujes (2001) e Arce (2004) demonstram que as novas concepções sobre a articulação das práticas de educar e cuidar de forma articulada e integral estão associadas às mudanças e avanços na formação dos profissionais da Educação Infantil e às diretrizes dos cursos de profissionalização docente. A crescente diluição da visão dicotômica entre cuidados e aprendizagens vem dando passagem a uma pedagogia crítica e libertadora, que inclui o brincar e as relações de afetividade como essenciais no processo educacional.

Nessa nova abordagem pedagógica, educar significa o entrelaçamento das situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens de forma integrada no processo de desenvolvimento infantil. O ensino infantil visto nessa perspectiva situa-se de forma multifacetada, auxiliando a criança no progresso de suas potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas (BRASIL, 1998). Nesse jogo de interações, ela desenvolve uma compreensão polifônica do mundo de forma complexa e imprevisível com os adultos e com outras crianças. Assim, o ambiente escolar [...] “se constitui um organismo de vida integral, um local de vidas compartilhadas e relacionamentos entre adultos e muitas e muitas crianças” (MALAGUZZI, 1993, p. 56).

A tríade brincar, cuidar e educar, nas suas interrelações pedagógicas e epistemológicas abordadas tanto pelo RCNEI quanto pela proposta curricular da Secretaria de Educação Municipal de Natal/RN/ SME, reconhecem os direitos constitucionais das crianças de 0 a 6 anos. No que diz respeito aos conteúdos e objetivos, os documentos geralmente focalizam a formação da autonomia, da

identidade corporal e cultural das crianças e rompem com a visão tradicional assistencialista das creches e pré-escolas, hoje denominadas na SME de Natal de Centros Municipais de Educação Infantis/CEMEIS.

Os docentes, nesse contexto, têm muitas incumbências para dinamizar os propósitos pedagógicos legitimados pelas diretrizes básicas de educação. Espera-se deles um preparo que vai além da formação acadêmica e pouco se examina a criatividade que põem jogo para dar conta dessas metas profissionais no ambiente escolar. Em geral, suas responsabilidades e limitações são mais acentuadas que seus avanços na intervenção criativa com as crianças de 0 a 6 anos no ensino infantil.

Quero chamar atenção para a forma auto-organizadora como os docentes lidam com as reais necessidades das crianças de 4 a 6 anos, a despeito de suas condições de trabalho e da insatisfação da vida profissional. Isto é, a criatividade que utilizam e atuam nos três “Eixos Centrais”: brincar, cuidar e educar, que compõem o currículo do ensino infantil, o jogo de interrelações que se estabelecem nesse contexto dinâmico de dimensões afetivas e educativas.

No RCNEI, a lista de objetivos e conteúdos classificados por grupos de faixa etária (0 a 3 anos e de 4 a 6 anos) é repleta de metas que responsabilizam especialmente os professores, pela organização, execução, avaliação dos resultados satisfatórios. No entanto, os documentos indicam basicamente como eles podem obter tais metas apontando orientações didáticas inseridas num conjunto de conceitos pedagógicos que, de modo geral, isolam os fenômenos de ensino-aprendizagem focados na formação ou capacitação docente e não articulam suas partes (conceitos, normas e valores didáticos) com o todo (formação pessoal e sociocultural dos educadores).

Nos CEMEIS, o professor é visto como mediador e/ou facilitador da aprendizagem, do qual se espera que saiba gerenciar e favorecer o crescimento dos pequenos, proporcionando um ambiente agradável de segurança, higiene e prazer. No PPP (em construção) do CEIMAP, dentre as atribuições esperadas pelo educador, estão sua responsabilidade de auxiliar as crianças nas diferentes áreas de conhecimentos, evitando relações forçadas, próprias das pessoas adultas; propiciar que elas se sintam envolvidas e atribuam sentido ao que aprendem, criando, dessa forma, um ambiente para que comuniquem livremente suas

vivências e ideais, compartilhem o que sabem e construam conjuntamente novos conhecimentos.

Sobre esse contexto de interações e diversidades, considero relevante observar o movimento ecossistêmico implícito na realidade escolar, recortando em especial a beleza do jogo criativo do brincar, cuidar e educar em que se move a ludopoiense de educadores que conseguem driblar o caos e criar ótimas experiências de fluxo no ambiente de trabalho. Descobrir suas possibilidades criadoras em contextos complexos de educação é também rever conceitos ontológicos e epistemológicos sobre vida e aprendizagem, atentar para mudanças de paradigmas na pesquisa científica e investimento nas potencialidades da condição humana em ambientes escolares.

Com base em Schiller (2009), Maturana e Verden-Zöllner (2004), defino a tríade do brincar, cuidar e educar como um jogo de interações, de expressões de beleza estética de corpos que celebram e recriam suas relações com os mundos enlaçados no desejo e no prazer de viver/conviver cada instante de suas vidas de forma especial. Considero fundamental olhar e investigar a dança que se dinamiza no jogo ludopoiético de auto-organizações do saber ser e saber fazer docente, à luz da visão ecossistêmica que envolve sujeitos e ambiente.

Mas, para isso é necessário perceber e/ou reconhecer a existência do belo em meio às adversidades. Ambientes de ensino como o CEIMAP²², que se insere tanto na beleza natural das dunas que abraçam a Zona Oeste de Natal, quanto na complexidade sociocultural do bairro de Cidade Nova, com alto índice de violência, é lugar de bonitezas e contradições educacionais. Sua população simples povoou com seu trabalho braçal e sofrido o lugar de esperança e alegria de viver, a despeito dos seus cinquenta anos de existência desprovida de recursos básicos de saneamento, segurança e de políticas sociais nessa região. A comunidade atendida se formou na luta pela qualidade de vida, enquanto os docentes trabalham com criatividade, sendo alimentados pela solidariedade e compromisso social da maioria dos pais dos alunos.

²² O CEIMAP situa-se no Bairro Cidade Nova, parte do perímetro urbano de Natal/RN com alto índice de violência doméstica urbana, graves problemas de ordem sanitária e ambiental. Além disso, a escola sofreu uma grande tragédia um ano pós sua fundação (2004), com a queda do teto de seu pátio. Esse fato se desdobrou em diversos traumas que ainda revelam seus resquícios. Fonte: <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/769234/prefeitura-deve-indenizar-vitimas-da-marise-paiva>. No Anexo 1, estão outros dados sobre a instituição.

Como moradora da comunidade há mais de 19 anos, e integrante do quadro de professores do CEIMAP desde sua fundação, em março de 2004, me toca o coração relembrar sua história de mais de sete anos de trabalho e atendimento pedagógico às crianças dos bairros adjacentes da Zona Oeste inseridas num contexto de alto índice de pobreza e violência urbana. Nessa comunidade marcada por condições biossustentáveis desumanas²³, grande parte da população sobrevive da coleta seletiva, trabalhando como catadores e carroceiros. É um local marcado por lutas em prol da inclusão social e das melhorias no atendimento educacional das crianças. Outra parte é composta de empregadas domésticas, pedreiros e desempregados, que se mantêm de contratos de serviços temporários. Existe ainda uma pequena parcela composta de servidores públicos de média remuneração.

O bairro não oferece opções de lazer para as crianças, pois não há praças, quadras de esportes ou quaisquer locais adequados para que possam brincar com segurança, pois os morros, embora apreciados por elas, são locais pouco utilizados, devido à grande falta de segurança. Sob tais condições, as crianças ficam a maior parte do tempo “trancadas” em casa, tendo muito mais a “companhia” da televisão, enquanto seus pais ou responsáveis estão fora, trabalhando.

Por outro lado, os adultos têm um campo de futebol que pode ser utilizado nos feriados ou mesmo durante a semana, além de bares e churrascarias que funcionam com atrações musicais de forró e pagode, especialmente nos fins de semana. Embora esses locais não sejam muito apropriados para as crianças, são também frequentados por elas em companhia dos seus pais. Porém, existe uma grande parte de famílias evangélicas e católicas que, especialmente nos fins de semana, levam seus filhos para os cultos, missas ou escolas dominicais, onde as crianças têm oportunidade de manter contato com ensinamentos religiosos e participar de festas ou cantar em corais das igrejas.

Sendo assim, para as crianças do CEIMAP, a escola se torna praticamente o lugar de maior possibilidade de desenvolvimento da corporeidade com autonomia e prazer. Preocupados com isso, a direção, a coordenação pedagógica e os

²³ Até junho de 2004, utilizava-se aproximadamente 60% da área para o despejo do lixo. Verificava-se, na frente de trabalho, a presença constante de catadores em meio aos resíduos, trabalhando em condições insalubres, o que agrava ainda mais o cenário do local. O espaço é disputado até mesmo por animais como cavalos, vacas, porcos e até urubus. Porém, em se tratando da questão social, para manter a área sem a presença de crianças, o Núcleo de Ação Social desenvolve programas com as crianças que viviam no local de despejo do lixo, entre eles os filhos de catadores e as crianças que iam por simples diversão ao local.

Fonte: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/abes23/III-072.pdf>.

professores inserem atividades lúdicas nas suas programações escolares, explorando e promovendo outros modos de cuidar e educar na sala de aula, articulando a participação efetiva dos pais nos objetivos propostos.

As dificuldades de um projeto mais democrático e participativo dos professores e dos pais nas relações políticas e pedagógicas são muitas. Isso é decorrente da filosofia pedagógica que sustenta a carga horária e a divisão do trabalho escolar, contribuindo de forma direta ou indireta para um modelo curricular bastante delimitado. Com isso, as práticas pedagógicas ficam vulneráveis a um ritmo de produtividade e de imediatismo que desafia a criatividade e a condição humana dos educadores e gestores, e, sobretudo, põe em riscos a aprendizagem efetiva das crianças.

A Coordenação Pedagógica, constituída por professoras que assumiram essa outra função escolar, cuida diariamente tanto dos educadores quanto das crianças, numa postura humanescente de acolhimento afetivo nos momentos de conflito e dificuldades. Situações que envolvem desde choro e agressividade dos pequenos, receios, dúvidas e necessidades pedagógicas com a turma, até falta de materiais, são atendidas na medida do possível, com dedicação e generosidade, pelas coordenadoras.

Muitas vezes, os desafios são maiores em relação às crianças porque o atendimento de suas necessidades é intenso e implica a participação dos pais, que nem sempre podem ou têm a iniciativa de ir à escola. Alguns pais ou responsáveis tornam-se conhecidos apenas no final do ano letivo, outros nunca são identificados por questões sociais graves com a justiça, pois estão detidos em algum presídio ou foragidos da polícia. Muitos pais são ainda adolescentes, e os avós e tios é que geralmente assumem o cuidado e assistência dos menores.

Nesse contexto, surgem diversas ações dos educadores para gerenciar seus modos de educar sob tais condições de trabalho. O cuidado com a saúde emocional das crianças e sua inclusão social é acoplado ao tipo de metodologia e organização dos conteúdos e materiais selecionados segundo critérios especiais, isto é, que se adéquem às suas necessidades no processo de aprendizagem nas diversas linguagens.

Por outro lado, a programação pedagógica é interligada aos interesses pedagógicos de cada educador, visto que cada um tem suas próprias metas profissionais. Assim, as práticas dos projetos didáticos planejados e desenvolvidos

são direcionadas em função das crianças atendidas, em sintonia com as condições de trabalho planejadas por cada docente.

Essas ações manifestam um engajamento afetivo dos educadores, que se jogam de corpo e alma nos desafios e conseguem conquistar com as crianças experiências valiosas de fluxo profissional. Quando não estão satisfeitos, os docentes encabeçam greves, se movimentam e exigem seus direitos com dignidade. No cotidiano escolar, se esforçam física e intelectualmente para promover, com criatividade, o bem-estar das crianças e, muitas vezes, vão além de suas responsabilidades prescritas nos referenciais curriculares. Ou seja, às vezes, alguns docentes acolhem os seus problemas de forma muito intensa, se tornam especiais na vida dos alunos, chegam a gastar do próprio bolso num Projeto Pedagógico para criar situações mais prazerosas e satisfatórias de aprendizagem.

A despeito do contexto precário de ensino, como é o caso do CEIMAP, os docentes buscam o prazer vivencial no trabalho pedagógico e tornam-se amigos das crianças, “heróis” e/ou parceiros brincantes do conhecimento. Interações dessa natureza indicam diversas implicações no ambiente escolar. Essas ações apontam outros aspectos lúdicos e criativos dos educadores que vão além da escolha do material didático e do espaço físico em que se inserem.

Extraír desse contexto não apenas o desenvolvimento intelectual e social, mas atentar para a corporeidade ludopoiética do adulto e da criança como uma relação interdependente, torna-se imperativo nesse tempo de incertezas da qualidade de vida e prática educacional. Essa dança em que se manifesta a beleza do jogo de interações do brincar, cuidar e educar necessita ser levada a sério, pois já é tempo de situar a finalidade do lúdico na formação humana para além de sua contribuição pedagógica e/ou função do desenvolvimento infantil.

É nesse contexto de múltiplos desafios que venho observando a necessidade de investigar a graça humana e espiritual, como enfatiza Lowen (1993), ao invés de dar ênfase às limitações e dificuldades do ensino infantil. Destaco aqui a autopoiese do lúdico de educadores²⁴ humanescentes dispostos a vivenciar e explorar de alma aberta seu estado poético, a capacidade de reencontros com sua criança interior, que brinca e recria a vida e renova seus sentidos e o maravilhamento de viver (BACHELARD, 2006).

²⁴ A síntese do perfil dos educadores participantes no bloco do está no Anexo 2.

Tais inquietações em torno das emergências de auto-organização da vida cotidiana no contexto do ensino infantil suscitou o problema a ser investigado: *Como a Ludopoiese dos Educadores do CEIMAP afeta e transforma a organizabilidade do brincar, cuidar e educar no seu contexto político-pedagógico?*

Desafiamos-nos a articular dois objetivos específicos, a saber:

- 1 Identificar e interpretar o processo de autoformação ludopoiética dos Educadores Infantis do CEIMAP nas ações do brincar, cuidar e educar no cotidiano escolar;
- 2 Analisar, a partir do Pensamento Ecológico, como esses processos ludopoiéticos afetam e/ou possibilitam mudanças e transformações humanescentes na construção da prática pedagógica do CEIMAP.

Essas buscas envolvem a ecologia do brincar, cuidar e educar dos educadores do CEIMAP, uma dança ludopoiética que envolve descobertas constantes sobre si e sobre o outro. Um jogo de beleza, cujas razões até aqui apontadas expressam a capacidade humana como obra de arte, inacabada e incessantemente redesenhada.

Como passos de explorar e analisar essa dança, optamos pelo Pensamento Ecológico, partindo das proposições de Morin (2007; 2008) e Moraes (2008), para compreender o fenômeno da ludopoiese no ensino infantil do CEIMAP, a partir do olhar de sua totalidade constituída por educadores, educandos e o contexto em que estão inseridos. Embora consciente das incertezas e complexidade inerente a todo fenômeno humano, penso ser este um caminho que poderá contribuir no entendimento sobre as capacidades do educador autoproduzir sua alegria e/ou prazer de viver/conviver no ambiente de trabalho, criando e utilizando-se de suas habilidades e potencialidades criativas de transformar o meio, na medida em que também muda suas emoções e sentidos nesse movimento contínuo de auto-organização.

Nessa perspectiva, os passos teórico-metodológicos que elegemos para encaminhar os passos propostos se fundam na escuta sensível *da Pesquisa-ação Existencial* de Barbier (2002), que parte da apreciação da complexidade do real, considerando o ser humano uma totalidade dinâmica, biológica, social, cultural, psicológica, cósmica indissociável. Ela é uma abordagem aberta e sistêmica, se organiza intensamente pela implicação dialógica da pesquisadora com os participantes, visando à autonomia, às relações de cooperações e colaborações necessárias dos mesmos. Reconhece a relevância da transdisciplinaridade imersa

nos fenômenos cotidianos e se abre para as ciências, as artes, a poesia, as dimensões multiculturais e espirituais da vida.

As razões para dançar são muitas e intensas, mas é partir desses passos que pretendemos percorrer os objetivos firmados, mediando as ações investigativas e, ao mesmo tempo, atuando como sujeito do contexto pesquisado, num engajamento solidário, ético e comprometido com a instituição educativa da qual faço parte.

A beleza e a complexidade dos movimentos que propomos analisar acionam nosso desejo e necessidade de contribuir como pesquisadora nos processos formativos dos educadores do CEIMAP, instigar uma mudança possível e mais consciente de suas possibilidades criativas de autoproduzir e transformar seu entorno. Além disso, os resultados e discussões desta investigação pretendem indicar uma nova caminhada a favor das condições políticas e pedagógicas necessárias ao desenvolvimento de uma Educação Infantil humanescente, mais feliz e consistente nas ações de ensino-aprendizagem.

No capítulo seguinte, prossigo apresentando os pressupostos teóricos, macroconceitos e conceitos que compõem o Pensamento Ecosistêmico que direcionará o desenvolvimento das análises, assim como a abordagem metodológica da Pesquisa-ação Sistêmica e Existencial (PAE) de forma entrelaçada. Os passos estabelecidos para formar a dimensão teórico-metodológica constituirão uma relação sistêmica por suas distintas especificidades, mas complementares e interdependentes nas suas relações.



A arte de dançar
É uma arte para concentrar
Uma arte de desafios
Em muita gente causa arrepio
Errar faz parte dessa linda arte
Tentar de novo e conseguir
Um exemplo de superação
Exemplo de força de vontade e concentração

Tayh Melo

Capítulo 2

MARCANDO OS PASSOS

Para dançar é preciso dar os primeiros passos, se permitir vivenciar os riscos e os novos desafios que ampliem os processos criativos dos movimentos necessários que se busca apreender e desenvolver. Requer concentração e metas definidas para alcançar os objetivos firmados no desejo e no compromisso com o outro e com o conhecimento que se constrói no movimento sistêmico de nossas ecologias humanas, culturais, intelectuais e espirituais.

A imagem que abre este capítulo é um cenário com pedras coloridas construídas sobre um fundo azul-escuro e expressa os passos estabelecidos em função da organizabilidade teórico-metodológica necessária à dança. Os pressupostos teóricos, macroconceitos e conceitos fundados no Pensamento Ecológico se interligam por interações mútuas e se constituem em uma dinâmica organizacional em contínuo processo de transformação, formando uma unidade complexa tecida conjuntamente entre si por múltiplas relações interdependentes.

A natureza auto-organizadora e autoprodutora desses movimentos marcados visa à construção do conhecimento e método de Pesquisa-ação de forma aberta e não linear, considerando a complexidade e a incerteza de suas interpenetrações e reconstruções. Assim, os passos agregam de forma inter/transdisciplinar suas múltiplas dimensões da realidade, as quais interagem para identificar e analisar o fenômeno ludopoiético no contexto pesquisado.

Nesses passos de interações ecossistêmicas, estamos conscientes das incertezas em que se desenvolve a complexidade humana nos seus contextos de vida social e formação humana. Estamos cientes da autonomia dependente²⁵ que nos envolve com o outro e o meio, das possibilidades e dificuldades inerentes aos processos auto-organizadores e autocriativos dos sujeitos no incessante autorrefazimento do conhecimento e da aprendizagem. Por isso, o pronome pessoal nós será utilizado a partir deste momento, tendo em vista a intersubjetividade implícita nas decisões e coconstruções desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa-ação.

O Paradigma Ecológico nos desafia na descoberta de novas formas de apreender os fenômenos da formação humana do educador e suas implicações no ambiente de ensino na atual realidade, de forma aberta ao inesperado, à

²⁵ Autonomia dependente é acentuada por Morin (2007) na sua interpretação da Teoria Autopoiética de Maturana e Varela (1997; 2007) para demonstrar a qualidade de codependência dos sistemas vivos no processo de autorrefazimento e autoprodução com o meio.

imprevisibilidade do cotidiano escolar. Acreditamos que seguir esses passos pode nos remeter às múltiplas realidades que constituem um determinado contexto de ensino infantil e rever conceitos reducionistas que fragmentam as relações entre ciência e espiritualidade, prazer e trabalho, formação humana e ensino-aprendizagem.

A natureza desses movimentos nos conduz a dar passos ousados, porém, cautelosos, considerando que os resultados obtidos não dependem apenas de nossas intenções, mas estão implicados na interpenetração sistêmica organizacional em que se insere a pesquisadora, os educadores e educandos do CEIMAP.

Pesquisar o educador, focalizando suas potencialidades autocriadoras, nos fascina para interpretar a *Dança Ludopoiética* na Educação Infantil, pois significa reintegrar sua multidimensionalidade nesse contexto a partir de novos passos epistemológicos, ontológicos e metodológicos.

Para enveredar nessa dança, dialogamos especialmente com Morin (2007; 2008) e Moraes (2003, 2008), a fim de estabelecer uma estrutura epistemológica e metodológica que se ajuste ao enfoque ecossistêmico que elegemos como direcionamento de investigação do fenômeno ludopoiético em nosso ambiente de ensino infantil.

Esses autores foram essenciais para tomarmos decisões importantes diante da complexidade da problemática e dos conceitos pessoais e profissionais que incorporamos ao longo de nossa formação. A revisão desses paradigmas científicos nos levou a construir uma abordagem teórico-metodológica dinâmica de co-construção com Maturana & Varela, (2007), Csikszentmihalyi, (1999), Schiller (2009) e Barbier (1991; 1993; 1994; 2002), que substanciou o desenvolvimento de nossa interpretação e análise do fenômeno da ludopoiese, mediante os objetivos propostos nesta pesquisa.

Entretanto, para ensaiar novos passos que contribuam para uma apreensão mais ampla dos processos formativos que constituem o ecossistema educacional, concordamos com Moraes (2008) que é preciso reconhecer os parâmetros neles envolvidos, tais como: intersubjetividade, interatividade, complexidade, emergência, auto-organização, autonomia, mudança, incerteza, causalidade circular, inter/transdisciplinaridade, entre outros que revelam a dinâmica dos sistemas vivos em contextos educacionais.

A intersubjetividade é um dos pressupostos epistemológicos do Paradigma Ecosistêmico que expressa a relação entre os sujeitos num determinado contexto, envolvendo as interações entre eles, seus processos internos e as relações mútuas em constantes reconstruções.

Considerando a concepção quântica dos seres humanos e do contexto em que se inserem, os educadores se refazem numa relação *de heteroformação, autoformação e ecoformação*, apresentada por Pineau (2006) como a condição *tripolar* da formação docente que inclui esse três níveis de análises e de percepção da realidade. O autor considera esse três movimentos como essenciais na formação/personalização, socialização e ecologização, destacando que os prefixos utilizados possibilitam perceber a multicausalidade dos processos de formação.

Esse movimento tripolar da formação docente envolve o sujeito (auto), representado pelo nível psicopedagógico, o nível hetero, representado pelo outro, e o nível eco, que traduz o polo, as interferências do ambiente, das técnicas e das tecnologias nos processos de construção do conhecimento (PINEAU; PATRICK, 2005).

Assim, a visão transdisciplinar de Pineau (2006) distingue esses três níveis como sendo complementares em termos de análise das ações que intervêm nos processos de formação dos sujeitos sociais. Isso significa que a formação docente ocorre sempre através de relações e possui, portanto, uma natureza ecosistêmica (MORAES; LA TORRE, 2004). Nenhum desses movimentos tem prioridade sobre o outro, mas se articulam de forma interdependente e se manifestam na incerteza de suas mudanças e transformações.

Esse princípio da incerteza que Heisenberg (2006) demonstrou tanto em suas experiências quanto na observação da posição das ondas e partículas, nos adverte sobre a imprevisibilidade dos fenômenos que regem a natureza da matéria e, portanto, isso também se estende aos processos formativos que envolvem os sujeitos sociais e seus contextos de interações. Assim, a definição concreta das relações entre educadores, ambiente escolar e construção do conhecimento são interações complexas e complementares que fundam a intersubjetividade de cada pessoa.

A nossa implicação como pesquisadora, nesse contexto ecologizado, situa-se numa relação de autonomia dependente, tendo em vista que nos tornamos também sujeito numa relação predominantemente histórico-existencial (BARBIER,

2002) com os colegas educadores. Sendo assim, a análise do fenômeno ludopoiético emerge de um processo de intersubjetividade que se move numa dinâmica tripolar do nível hétero representado pelo outro, do nível eco, que traduz as interferências do ambiente do CEIMAP e no autorrefazimento pessoal de nossas próprias relações com a percepção da realidade investigada. Em síntese, a nossa análise ecossistêmica do fenômeno traduz uma percepção individual construída numa coletividade auto-organizadora e autoprodutora de conhecimentos.

A interatividade configura-se em ações mútuas e recíprocas que afetam a realidade ou comportamentos dos corpos ou fenômenos que se interpenetram mutuamente (MORIN, 1977), fazendo surgir contextos socioculturais organizados e produzidos a partir dessas interações. A natureza dessas relações manifesta a dinâmica dialógica em que fluem os organismos entre si e com o todo. As propriedades que surgem dessas interações não podem ser observadas separadamente nem concebidas pela simples soma de suas partes, pois, ao isolarmos seus elementos, estaremos destruindo as propriedades do todo, fragmentando sua estrutura organizacional. “Resumindo, percebemos que a problemática de qualquer sistema não se resolve na relação todo/partes, mas envolve as interações dinâmicas entre o sistema organizacional e o ambiente” (MORAES, 2008, p.176).

Assim, a organização implica a existência de interações e vice-versa, como acentua Moraes (2008), nos fazendo perceber as implicações das interrelações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, entre sujeito e contexto onde está inserido. O indivíduo reelabora suas próprias ações para interagir e estabelecer uma coordenação com o conhecimento e o meio, orientando-se por outras ações que afetam mutuamente seu comportamento e a auto-organização dos seus processos cognitivos (GARCIA, 2002).

Esses movimentos de interdependência evocam a ecologia das relações sociais e da construção do conhecimento, visto que os sujeitos produzem a sociedade e esta, retroagindo pela cultura e sobre eles, torna-os partes dela “[...] numa relação dialógica entre sociedade, indivíduo e espécie, que significa que o complementar pode tornar-se antagônico. Isso constitui a base da complexidade humana” (MORIN, 2007, p. 52).

Assim, os educadores interagem com o conhecimento numa relação sistêmica e ecológica com o meio, interconectados numa rede de múltiplas relações,

submetidos a uma diversidade de interações que impulsiona seus processos de auto-organização. Nessa dança ecossistêmica, os sujeitos são produtos e produtores do contexto social em que estão inseridos. Sociedade e indivíduo se autoconstroem, imbricados e antagônicos de modo incessante, e essa interatividade permite a perpetuação cultural e auto-organização de ambos.

Entretanto, as finalidades vitais dos sujeitos não se reduzem às restrições da sociedade. Isto é, “[...] não se reduzem nem ao viver para a espécie, nem ao viver para a sociedade. O indivíduo aspira a viver plenamente a sua vida” (MORIN, 2007, p. 52). Suas finalidades individuais podem transcender ao longo de suas histórias de vida em função de sua autossatisfação. Haverá possibilidade de os sujeitos criarem novas interações para atender seus imperativos de vida e convivência.

A Complexidade, conforme Morin, (2008, p.176), constitui “[...] a tentativa de dar conta daquilo que o pensamento mutilante se desfaz”. Não se tratando de dar conta da completude do conhecimento, mas de sua incompletude, com o qual rompe e luta, para estudar o ser humano em sua multidimensionalidade física, biológica, social, cultural, psíquica e espiritual. Busca-se articular essas propriedades humanas de forma conjunta e não dissociadas, sem a pretensão de dar conta de todas as suas informações sobre o fenômeno estudado, estando conscientes, portanto, das incertezas e incompletudes o envolve.

Esses princípios comportam o pensamento complexo, sendo vistos pelo autor como inerentes à problemática do conhecimento científico e não resíduos não científicos das ciências humanas, como era considerada pela ciência tradicional dos séculos XVII a XIX, também conhecida como Ciência Moderna (MORIN, 2008).

Para o paradigma da complexidade, a consciência se firma na complementaridade entre os elementos contraditórios, na inseparabilidade entre o todo e as partes, na autoprodução e auto-organização incessante dos fenômenos, segundo um movimento dialógico de interações de ordem e desordem num contexto ecossistêmico (MORIN, 2008).

Nessas condições, a construção do fenômeno ludopoiético no contexto do CEIMAP consiste em focalizar não apenas seu ponto principal em relação aos educadores estudados, mas nas suas relações, nas conexões ocorrentes, percebendo o objeto e o sujeito de forma contextualizada, sem dividir em pauta o que é complexo e relacional, percebendo “as múltiplas relações contextuais, as

interações, retroações e recursividades presentes nos processos” (MORAES, 2008, p. 190).

É um desafio enveredar pelo foco da complexidade, visto a necessidade de aprendermos a religar, a estabelecer conexões e interrelações com áreas, conceitos e pressupostos distintos e antagônicos, que em geral ainda não são considerados científicos. Em nosso caso, constitui uma necessidade para lidarmos com a dinâmica complexa do fenômeno ludopoiético em sua inteireza humana. É um aprendizado constante e árduo, no qual se corre altos riscos de reconstruir conhecimentos e reinterpretar processos auto-organizadores dos sujeitos no diálogo com a vida e a aprendizagem de viver/conviver em ambientes escolares, como no caso do ensino infantil.

Emergências são propriedades novas que podem favorecer o surgimento de processos de auto-organização, revelando mudanças e/ou transformações de padrões anteriores, afetando evidentemente as relações individuais e coletivas presentes no contexto (MORIN, 1977). A rede de interações se altera devido às modificações das qualidades organizacionais das partes que a compõem, dando abertura para outra ordem de autoprodução. Desse modo, os sistemas vivos continuamente efetuam múltiplas ações enquanto se renovam e se modificam concomitantemente, fazendo emergir novos estados estruturais de funcionamento que envolvem a totalidade estrutural em que se inserem.

O desenvolvimento interno de cada sujeito enquanto sistema vivo se faz nessa dinâmica interdependente com o meio, promovendo co-construções que retroalimentam suas propriedades existenciais, criando e recriando suas estruturas auto-organizadoras de forma encarnada, numa cooperação global, espontânea e mutuamente satisfatória (VARELA, 2000; 2001).

Uma organização se diferencia de um processo de auto-organização. Enquanto a organização significa um todo composto por elementos articulados e encaixados entre si de forma dialógica, o processo de auto-organização é a capacidade que o sistema tem de transformar-se e reorganizar-se incessantemente (MORIN, 2008). A organização é que representa o todo, algo maior ou menor que a soma das partes, coexistindo um holograma no qual, de certa maneira, o todo contém as partes e cada uma delas contém o todo, de forma recursiva. Ainda de outra forma, podemos dizer que “[...] a sociedade enquanto todo está presente na

nossa mente *vía* cultura que nos formou e informou. Nosso cérebro/mente produz o mundo que produziu o cérebro mente” (MORIN, 2008, p. 190).

Nessa perspectiva, o sistema ludopoiético implica características operacionais como autonomia, interatividade e interdependência, entre os diversos elementos que compõem o sistema, trabalham para sua constante reconstrução, extraindo e trocando energias e informações necessárias para efetivarem suas capacidades autopoieticas. Assim, essa dinâmica tem caráter recursivo, visto que cada elemento produz uma realimentação do sistema que os constitui, criando novas estruturas e novas formas de comportamento, na medida em que se autoproduzem e se auto-organizam.

No tocante aos educadores, esse processo de auto-organização, que surge das emergências de aprendizagens mediadas pelo acoplamento dos sujeitos com o meio, indicam novos estados cognitivos corporalizados, assim como uma codependência estrutural de saberes e ações que acionam novas reconfigurações constantes na sua organizabilidade. Essa relação íntima com o meio traduz uma auto-eco-organização, o constante diálogo com os fatores externos e suas diversas relações entre as partes e o todo (MORIN, 2008).

A auto-organização, como já vimos, revela uma autonomia relativa dos sujeitos, pode acionar mudanças, porém, incertas nos seus resultados e capacidades organizacionais. Embora todo indivíduo possua a capacidade de auto-organização, essa condição está implicada nos processos auto-organizadores que envolvem a totalidade da qual faz parte. Essa natureza dinâmica e processual demonstra que a autonomia de cada ser coexiste com a dependência do outro e do meio para reinventar-se e interagir com o mundo de forma criativa.

Com sua Teoria das Estruturas Dissipativas²⁶, Prigogine (1996, 2009) contribui bastante para entendermos esse processo de auto-organização como um sistema aberto que se desenvolve por uma sucessão ecológica de ações. Segundo ele, uma etapa conduz a um novo estágio, que depende do diálogo entre suas

²⁶ A teoria das “estruturas dissipativas” foi desenvolvida por Prigogine a partir de estudos sobre sistemas físicos e químicos a respeito da natureza da vida e existência. Ele se prontificou a saber como os organismos vivos são capazes de manter seus processos de vida em condições de não equilíbrio. No começo da década de 1960, quando ele compreendeu que sistemas afastados do equilíbrio devem ser descritos por equações não lineares, abriu um amplo caminho de pesquisas, que culminariam, uma década depois, na sua teoria da auto-organização (PRIGOGINE, 1996; 2009; CAPRA, 2006).

estruturas anteriores e o meio ambiente. O desequilíbrio dos processos vitais favorece pontos de instabilidade que fazem emergir novos padrões mais ordenados. Assim, a instabilidade das estruturas dissipativas pode evoluir e se transformar em estruturas mais complexas.

As estruturas dissipativas, por meio de suas flutuações e bifurcações, podem fazer emergir novos estados favoráveis à reorganização da totalidade do sistema. Em outras palavras, elas “[...] permitem o surgimento de novas organizações vivas mais complexas, revelando assim uma criatividade constante na natureza (MORAES, 2008, p. 196).

Como demonstrou Schrödinger (1997), um sistema necessita se alimentar do fluxo de energia e matéria do meio ambiente para se manter vivo. Ele precisa extrair ordem do contexto que lhe cerca para obter para si própria energia vital. Por outro lado, para alcançar evoluções mais complexas, esses processos auto-organizadores fluem sob movimentos de ordem e desordem, isso porque um sistema vivo não é programado mecanicamente, não podendo existir sem desordem, “[...] que não significa apenas agressão, delinquência, mas também liberdade, iniciativa, ou mesmo criatividade” (MORIN, 2007, p.192).

Desde então, os sistemas vivos não apenas se adaptam a novos padrões de comportamento, como podem transformá-los, infringi-los e/ou recriarem sua organizabilidade para transcenderem da baixa complexidade em que vivem, que comporta rigidez, dominação e exploração do fluxo vital de energia. Ao invés de absorver ativamente a ordem que alimenta seu fluxo energético, o indivíduo pode, interativamente, gerar uma desordem capaz de contribuir para uma evolução autossatisfatória. Essa capacidade de transcendência permite aos sujeitos evoluir nos seus processos de auto-organização e autoadaptação (WILBER, 1996).

Nesse movimento, entra em jogo a autonomia relativa dos sujeitos com o meio, bem como sua capacidade de autocriação. O que nos interessa, é o sistema ludopoiético do ser humano nesse processo de ordem e desordem que dinamiza sua organização recursiva com o mundo. Essa propriedade de interpretar a vida de forma criativa é inerente à natureza humana (WILBER, 2007) e isso nos chama atenção para romper com a visão determinista e linear que desconsidera a relevância da desordem na ordem e da ordem na desordem dos processos auto-organizadores dos seres vivos (MORIN, 2007).

A Teoria da Complementaridade defendida por Bohr (1995) vem reforçar a relevância de considerar a incerteza e a contradição como parte da co-construção dos fenômenos do universo, o que seria para ele contraditório é conceber a natureza sem sua multidimensionalidade imprevisível e antagônica. Os estudos de Foerster (1960; 2002), Atlan (1992), Prigogine (1996, 2009) e Stenger (1985), que influenciaram a construção do Pensamento Complexo de Morin, traduzem que a ordem, a desordem e a organização se desenvolvem conjuntamente de modo conflituoso e/ou cooperativamente e de qualquer modo, inseparavelmente sem privilegiar uma da outra:

É por isso que o universo não pode estar submetido a um princípio supremo de Ordem e Desordem, precisamos considerar o tetragrama incompreensível: ordem/ desordem/interações/organização. Para compreendermos o mundo dos fenômenos, precisamos sempre conceber um jogo combinatório entre ordem/desordem/interações/organização [...] (MORIN, 2008, p. 217).

As possibilidades do ser humano de estabelecer ordem ou criar desordem para efetivar seus processos auto-organizadores se direcionam ao fenômeno da ludopoiese. Isso expressa uma dança existencial do indivíduo em busca do fluxo vital de estabelecer sua criatividade na teia ecossistêmica da vida (CAPRA, 1998; 2006). Essa interatividade dos sistemas vivos “[...] desencadeiam reações que pressionam os sistemas além de seus limites, levando-os a um novo estado macroscópico que caracteriza o processo evolutivo” (MORAES, 2008, p. 110).

Nessa perspectiva, o que já destacamos sobre o princípio da incerteza, da autonomia relativa, da ordem e desordem em que se processa a ecologia de interações entre seres e o meio ambiente, manifesta o movimento circular retroativo/recursivo que rege os processos auto-organizadores (MORIN, 2007). O entendimento da causalidade linear que se privilegiava na construção do conhecimento dos fenômenos da natureza e da formação humana, é rompido para dar lugar à causalidade circular, que fundamenta a dinâmica complexa da organizabilidade dos sistemas.

A circularidade dos movimentos contínuos das interações entre sujeitos e o meio, e dos sujeitos entre si, parte de uma causalidade interna da capacidade individual de cada ser gerar a si mesmo, gerir sua auto-organização e produzir

novas emergências em seu modo de viver/conviver e desse modo, afetar também o meio externo: o fenômeno das “[...] interações entre sujeitos e o objeto denota a existência de relações causais recursivas e retroativas, existindo, portanto, uma causalidade circular e não linear (MORAES, 2008, p. 184)”.

Morin (2007) compreende e enfatiza que nesse movimento circular e interrelacional, a causalidade retroativa/recursiva²⁷ possibilita compreender que a vida é um sistema de reprodução que produz os indivíduos. Da mesma maneira, somos produtores da sociedade, produzimos a sociedade que nos produz. Ao mesmo tempo, não devemos esquecer que somos não só uma pequena parte de um todo, o todo social, mas que esse todo está em nosso interior. Isso significa que é o processo retroativo/recorrente que produz o sistema, e que o produz continuamente, num recomeço ininterrupto, onde causa e efeitos transformam-se mutuamente:

Dessa maneira, os fenômenos presentes em nossa realidade estão em interações contínuas, em contínuo movimento. Assim, os sujeitos participam desta realidade interagem uns com os outros e a conduta de um influencia a conduta do outro de maneira recíproca (MORAES, 2008, p.185).

A causalidade circular, portanto, trata-se de uma propriedade dos seres autopoieticos de autoproduzirem-se de forma retroativa e recursiva para evoluírem e produzir a realimentação necessária para adquirir novos padrões de auto-organização. Maturana (1999) considera a organização básica da vida, esse padrão de rede em que cada ser ajuda a produzir e transformar outros elementos, mantendo a circularidade global da rede.

Moraes (2008) observa que tal causalidade retroativa/recursiva nos alerta para as implicações que envolvem a construção do conhecimento e as causas de um fenômeno. Instiga-nos a observar de forma minuciosa a diversidade de interações que se manifestam entre os sujeitos, para compreender a existência de um determinado problema.

A construção social e individual do conhecimento traduz um vasto processo cumulativo, inacabado, criativo e multidimensional, o que comporta um ato de

²⁷ Uma causalidade não linear, aberta e flexível, “[...] em que a retroação e a recursão afetam profundamente a dinâmica organizacional do sistema” (MORAES, 2008, p.184).

criação imerso numa diversidade de fases de produção de conhecimentos que articula uma relação presente entre passado e futuro.

Bohm (1980) já defendia um novo espírito científico na construção do conhecimento, capaz de romper com a velha ordem fragmentada. O autor ressaltou a incorporação dos aspectos dinâmicos da mudança permanente da natureza e das ações do homem, como totalidades inacabadas e conectadas intimamente às suas partes e a totalidades de outras de ordens superiores, implícitas. Aspectos dinâmicos para a investigação dos fenômenos da natureza e do homem que estabelecem novas ordens, medidas de ritmos, escalas e criam novas estruturas.

Nicolescu (1999; 2000) afirma que ao longo do século XX, a visão da complexidade das interações da natureza e do ser humano instalou por toda parte uma fascinante e desafiadora investigação de nossa própria existência. Em todos os campos do conhecimento, a complexidade promove uma nutrição da pesquisa disciplinar e, por sua vez, provoca uma aceleração da multiplicação das disciplinas.

Dessa forma, a visão clássica do mundo, a articulação das disciplinas que era considerada piramidal, sendo a base representada pela física, é pulverizada literalmente pela complexidade, provocando um verdadeiro *big-bang* disciplinar. De maneira inevitável, o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito, fazendo com que a comunicação entre elas fique até impossível, isto é, uma realidade “multiesquizofrênica” (NICOLESCU, 1999). Desde então, o indivíduo, por sua vez, é pulverizado para ser substituído por um número cada vez maior de peças destacadas, estudadas pelas diferentes disciplinas. É o preço que tem de pagar por um conhecimento de certo tipo que ele mesmo instaura:

[...] o big-bang disciplinar responde às necessidades de uma tecnociência sem freios, sem valores, sem outra finalidade que a eficácia pela eficácia. Este *big-bang* disciplinar tem enormes consequências positivas, pois conduz ao aprofundamento sem precedente do conhecimento do universo exterior e assim contribui *volens nolens* para a instauração de uma nova visão do mundo (NICOLESCU, 1999, p.12).

Assim, a transdisciplinaridade é vista por esse autor como aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina, cuja finalidade é a compreensão do mundo presente para o qual

um dos imperativos é a unidade do conhecimento e não sua fragmentação. Por isso, Nicolescu (1999, p. 17) argumenta:

[...] a transdisciplinaridade se aproximará mais da multidisciplinaridade (como no caso da ética); num outro grau, se aproximará mais da interdisciplinaridade (como no caso da epistemologia); e ainda num outro grau, se aproximará mais da disciplinaridade para formar as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento.

Nesse sentido, existe uma complementaridade em cada parte na construção do conhecimento, tendo, porém cada uma delas uma finalidade distinta na composição dessa unidade. Essa dimensão transdisciplinar, composta por essas quatro flechas, indica a complexidade dos processos auto-organizadores e sinaliza uma nova postura teórico-metodológica que se distancia da visão linear e fragmentada da investigação dos fenômenos do meio ambiente e dos sujeitos sociais.

O Pensamento Ecológico nos direciona para a necessidade de articular diferentes conceitos e saberes para ampliar o entendimento sobre um dado objeto ou fenômeno. A inter/transdisciplinaridade tratada por Moraes (2008), com base nos estudos de Edgar Morin e Ubiratan D'Ambrósio, abre-se como um pressuposto importante para lidarmos com uma ecologia que envolve a construção do conhecimento, visto que o mesmo não pode mais ser visto de forma linear ou restrito a um foco disciplinar como base central epistemológica.

Moraes (2008) acentua que a multidimensionalidade que envolve o nosso processo interativo de construção de saberes implica estabelecer diferentes níveis de realidade. Para isso, uma nova leitura dos conhecimentos e uma visão mais dinâmica do processo de conhecimento precisam ser investidas, como defende Nicolescu (1999). Isso porque, operacionalmente, não funcionamos de maneira fragmentada e nem apenas linearmente na construção do conhecimento, mas também de forma inter e transdisciplinar, “[...] isto como exigência intrínseca e operacional de nosso próprio organismo e não como circunstância aleatória qualquer” (MORAES, 2008, p. 202).

Pensando nisso, optamos por uma abordagem inter/transdisciplinar para lidar com o estudo do fenômeno ludopoiético, o que direcionou uma conexão

metodológica acoplada com essa natureza de construção do conhecimento. Procuramos conectar teoria e prática de pesquisa-ação de forma interrelacional e co-construtiva, para nos aproximarmos de um processo de auto-organização do conhecimento que vá além da linearidade, sem perder a visão recortada do problema, que prime pela consciência das incertezas, sem negar seu rigor epistemológico.

Essa relação intrínseca e dialógica repousa numa atitude aberta e desafiadora de assumirmos os riscos em avançar no estudo da autoformação docente no ensino infantil. A partir da construção de uma coordenação solidária, das relações de parceria entre as várias percepções da realidade construídas pelos campos da Biologia, da Antropologia, da Neurociência, da Física, da Psicologia, da Psicanálise e das Artes, sem perder de vista o valor de suas especificidades, acoplamos de forma complementar suas diferentes contribuições, para que sirvam estas de suporte epistemológico e metodológico desta pesquisa.

Assim, a fusão dos pressupostos do Pensamento Ecosistêmico apontados por Moraes (2008) com a Pesquisa-ação existencial de Barbier (1993; 1997; 2002) consiste numa unidade auto-organizadora que inclui a relação holográfica entre as partes e o todo, que se movem num processo dialógico, recursivo e numa relação íntima com o meio ambiente pesquisado. Constitui um caminho para dar passos, sem nunca dá-los por concluído, mas estabelecermos novos diálogos sobre vida e formação profissional, articularmos elementos que foram distanciados pela visão linear de ciência e conhecimento.

Nesse direcionamento, com base nos pressupostos anteriormente destacados, organizamos nossa busca sob três dimensões: a Dimensão Ecosistêmica da Ludopoiese, a Dimensão Ecosistêmica da Corporeidade e A Dimensão Ecosistêmica da Pesquisa-ação Existencial. As três se inter-relacionam para construir um processo de investigação e de construção do conhecimento ao mesmo tempo científico, filosófico e poético (MORIN, 2008), que capte significados e experiências vivenciadas e apreendidas numa espécie de religação epistemológica e metodológica comprometida com a vida.

2.1 A DIMENSÃO ECOSSISTÊMICA DA LUDOPOIESE

Esse passo demarca a multidimensionalidade da ludopoiese, expressa a beleza e complexidade dos movimentos da organizabilidade criativa dos sujeitos nas suas interações de co-dependência com o meio, movido por suas necessidades e desejos ao longo da vida. O educador infantil se insere nessa perspectiva como ser sensível, autoprodutor e autoconstrutor de sua realidade, numa relação de interdependência com o outro e o meio.

Antes de ter todos os recursos da razão desenvolvidos, o ser humano é primeiro antropologicamente sensível, vive sob a primazia das leis dos sentidos, experimenta, sente e responde corporalmente. Na sua multidimensionalidade, há uma íntima ligação entre o *Homo ludens* e o *Homo sapiens*, duas dimensões inseparáveis na história da humanidade, visto que o ser humano é essa polaridade, o prosaico do poético, Apolo e Dionísio, porque [...] “ele habita poética e prosaicamente a terra” (MORIN, 2007, p. 137).

Conhecer é o destino do homem, posto que a linguagem é a substância do pensamento, que o impulsiona a indagar, a nunca estar satisfeito com o que se sabe, a buscar o ilimitado, o indizível, a liberdade (VYGOTSKY, 2003a). Essa liberdade, segundo Schiller (1990; 1991), existe como potência e deve romper espaços, abrir brechas com as quais o homem cria universos de beleza inteligente.

A expressão estética e criadora do homem muitas vezes encontra-se amordaçada, presa, sufocada, em estado latente, prestes a libertar-se, implicando ações interiores, processos autopoieticos do sujeito fundados com o meio. Transformar em arte e beleza seus conhecimentos de mundo, atribuir outros significados à sua realidade e novas experiências estéticas, todas essas ações fundam a autonomia relativa dos sistemas vivos nas suas relações mútuas com as circunstâncias externas do meio.

Assim, surge a ludopoiese como um fenômeno Autopoietico do lúdico do ser humano, enquanto sistema vivo em constante auto-organização e autocriação com o meio. A capacidade de criar surge das emoções, do sentipensar (MORAES; LATORRE, 2004) que permeiam todas as ações do homem em suas trajetórias no mundo em que vive, ou seja, nos seus modos de perceber e conviver. A estética e a poesia provocam um encantamento que transgride a ordem empírica, não para

eliminá-la, mas para fazer conexões criativas entre espírito e consciência, capazes de manifestar a realidade do imaginário da autoformação humana.

A capacidade dos sistemas vivos transcenderem sua condição natural ao explorarem outras habilidades especiais, favorece o surgimento de novas ordens implícitas na natureza, como defende Böhm (1992). Uma “organização”, “ordem”, que é uma propriedade dinâmica do ser que depende não apenas de suas estruturas internas, mas de suas relações mútuas com as circunstâncias externas do meio. A “desordem” se constitui parte desse processo, como uma emergência significativa que pode impulsionar o processo de auto-organização na medida em que os sujeitos recriam suas estruturas ou novas formas de comportamentos, como podemos perceber nos estudos de Schrödinger (1997) e Foerster (2002).

Ao revelar o papel da entropia na criação de ordem, Schrödinger (1997, p. 85) afirmou que a vida se alimenta de entropia negativa ou neguentropia, que ele denominou como uma medida de ordem pela qual “[...] um organismo se mantém estacionário em um nível alto de ordem (um nível razoável de entropia) que consiste em absorver ordem do seu meio ambiente”. Segundo o autor, tudo o que acontece na natureza significa um aumento da entropia, em que ocorre um processo contínuo de extrair entropia negativa do ambiente, um organismo se alimenta para ativar seu metabolismo com sucesso. A entropia negativa forma um processo complementar com a entropia positiva, visto seu movimento constante de ordem e desordem para obter um dado equilíbrio.

Conforme esclarece Morin (2008, p. 302), a neguentropia (entropia negativa), como todo fenômeno de consumo de energia, de combustão térmica, não suprime a entropia, provoca-a, acentua-a:

A entropia participa da neguentropia, que depende da entropia. Não se trata de oposição maniqueísta, não complexa de dois princípios antagônicos, como se compreende muitas vezes. Trata-se pelo contrário, de uma relação complexa, complementar, concorrente e antagônica.

Foerster (2002), nas décadas de 1970 e de 1980, estabeleceu seu princípio de ordem a partir do ruído²⁸, ao demonstrar que um sistema aberto auto-organizativo

²⁸ Foerster (2002) introduziu, em 1953, a frase “ordem a partir do ruído” para indicar que um sistema auto-organizador não apenas “importa” ordem vinda de seu meio ambiente, mas também recolhe

não só se alimenta de ordem proveniente do ambiente, como também se alimentaria de ruído, um estado de desordem capaz de proporcionar uma ação essencial no aumento de ordem.

O funcionamento dos seres vivos e, é claro o dos seres humanos, se desenvolve e convive com e na presença de ruídos ou erros devido à sua contínua dinâmica de ordem/desordem que integra seus processos auto-eco-organizadores. O indivíduo não está imune da degradação das células pelos agentes infecciosos às dificuldades psicológicas e espirituais promovidas pelo estresse, insegurança e outros conflitos comuns à vida cotidiana. É nesse contexto de ruídos em ele pode criar ordem, ao estabelecer novas adaptações criativas internas e externas que promovem mudanças e transformações significativas às suas necessidades.

Schrödinger (1997) e Foerster (2002) verificaram que nos processos auto-organizativos dos sistemas vivos o estado inicial não é de equilíbrio termodinâmico, mas, de entropia, cuja agitação seria a *causa* da ordenação dos mesmos. As ideias-chave desse primeiro modelo foram aprimoradas e elaboradas por diversos pesquisadores que exploraram o fenômeno da auto-organização, tais como Prigogine (1996, 2009) e Maturana e Varela (1997; 2007).

De modo geral, os estudos resultantes dos modelos de sistemas auto-organizadores compartilham certas características-chave dos sistemas auto-organizadores, as quais são destacadas por Capra (2006, p.69):

Que a auto-organização é a emergência espontânea de novas estruturas e de novas formas de comportamento em sistemas abertos, afastados do equilíbrio, caracterizados por laços de realimentação internos e descritos matematicamente por meio de equações não lineares.

Tais características básicas expressam que a instabilidade dos sistemas vivos é fundamental para dissiparem energias e adquirirem inovações em seus estados de fluxo, como confirmaram Prigogine e Stenger (1991; 1996), os quais observaram que para os sistemas vivos manterem sua ordem interna, necessitam criar desordem no meio externo e, desse modo, extrair energia necessária ao seu desenvolvimento.

matéria rica em energia, integra-a em sua própria estrutura e, por meio disso, aumenta sua ordem interna. Ruído aqui é definido pelo autor como uma agitação aleatória que intervém na comunicação da informação, mas que nos seres vivos pode desempenhar o papel de ordem.

O poder das estruturas dissipadoras é considerado por Csikszentmihalyi (1992, p. 285) como essencial para o ser humano desempenhar sua “[...] capacidade de extrair energia da entropia, reciclando detritos e deles criando uma ordem estruturada”. A ação que cada sujeito pode efetuar para aproveitar uma energia que ficaria perdida ou se oporia a suas metas, foi um dos modos que aprendemos a desenvolver para interagir sobre as forças da desordem, em função de algo necessário ao processo criativo.

Nesse direcionamento, a criatividade se move no âmbito da perturbação do ser, na sua busca de estabelecer padrões de trocas energéticas com o meio, para prosseguir seu desenvolvimento natural. Os, seres humanos, temos além dessa condição de auto-organização, as possibilidades de desfrutar da vida com maior prazer de estar em fluxo pleno em alguns momentos de vida ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

Fluir nessas condições expressa estar de bem com a vida e com o outro, quando sentimos o prazer de estarmos envolvidos por inteiro em algo que amplia nosso sentido de viver. Para isso, o confronto com as dificuldades e a auto-organização criativa de vencer os próprios limites e se engajar em metas existenciais pra alcançar a excelência de viver/conviver são condições necessárias para criar ordem na consciência. A desordem se torna essencial para o exercício criativo de autorrefazimento porque a “[...] qualidade de vida não depende apenas da felicidade, mas também do que a pessoa faz para ser feliz” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 29).

A ordem surge desse processo de desordem, movimentos inseparáveis da auto-organização dos sistemas vivos (MORIN, 2008). Nessa dança auto-eco-organizadora, a ludopoiese emerge como uma condição criativa do sujeito de experimentar algo novo a cada desafio, renovar suas formas de interpretar seu entorno e “[...] criar formas e estruturas novas, que quando trazem aumento de complexidade, constituem desenvolvimentos da auto-organização”.

Esse estado de ordem/desordem de fluxos se move numa interatividade de trocas energéticas do indivíduo com o mundo que o cerca, num processo de auto-organização e autoprodução da vida, favorecendo mudanças e transformações estruturais de forma imprevisível. “É aprender a dançar com a vida com flexibilidade e alegria, encantamento e leveza” (MORAES, 2003, p. 50).

A ludopoiese se traduz como algo mais que auto-organização ou autorregulação do ser com o meio. Isso significa que o sujeito não apenas

desenvolve esse processo natural dos seres vivos, adaptando-se ao meio e se refazendo mutuamente nessa interação. O que se acrescenta ao fenômeno ludopoiético é a possibilidade de o ser humano estabelecer uma dinâmica autopoietica de sua ludicidade, recriando a si mesmo a partir de novos sentidos que atribui à sua existência.

Os processos dos fenômenos ludopoiéticos expressam as possibilidades de auto-organização e autocriação a partir de novos padrões de criatividade evolutiva (SHELDRAKE, 1993). Seria dizer que o sujeito não apenas se adapta ao meio na interatividade organizacional, mas o recria em função de um fluxo vital mais feliz e/ou autossatisfatório.

Sendo assim, a autopoiese resulta no conjunto de relações entre sistemas vivos e o meio para manter sua capacidade de autocriar-se e permanecer vivo e a ludopoiese, como ação mediadora desse processo, expressa a autopoiese do lúdico dos seres humanos, uma capacidade auto-organizadora de ir além de uma existência rotineira.

Os desdobramentos da autoformação ludopoiética do educador na sua organização contínua do brincar, cuidar e educar se manifestam na complexidade dos múltiplos fatores sociais, pedagógicos e políticos com os quais lidam e são capazes de recriar e gerar novos padrões de conduta a partir da codependência entre eles. De forma recursiva e retroativa, as dificuldades e problemas geram sensações negativas (ansiedade, preocupação, entre outras) que podem permitir aos sujeitos estabelecerem constantes relações criativas para obter uma ordem interna em função do seu fluxo dinâmico de autorrefazimento.

O sistema ludopoiético, nesse contexto, se dinamiza nas flutuações ou perturbações que provocam a emergência de inovações no indivíduo, quando o mesmo, embalado nesses fluxos, consegue transformá-los em experiências ótimas, ao assumir uma postura mais positiva e fundada na autoconfiança de correr riscos e vencer obstáculos.

A experiência de fluxo que Csikszentmihalyi (1992) reconhece expressa tal relação sistêmica dos sujeitos com suas trocas energéticas de ordem/desordem e auto-organizabilidade da vida, que Morin (2008) defende como uma relação intrínseca na interação e desenvolvimento dos seres vivos.

Schrödinger (1997) observou que a vida se alimenta de entropia negativa e Prigogine (1996; 2009) demonstrou como a desordem é fundamental à renovação

incessante dos sistemas vivos, visto que sua interferência atua como estímulo na autocriação da ordem a partir da complexidade que promove.

Wilber (1996) enfatiza que a evolução crescente gera complexidade constante, cujo aumento em complexidade da forma (via processos como diferenciação e integração) gera ao mesmo tempo um novo nível de organização da função sistêmica e da correspondente estrutura sistêmica e funcional dos sujeitos. Goswami (1998, p. 266) focaliza esse modo interativo de autocriação da vida como a capacidade de reencantamento do ser humano:

[...] de vez em quando, nossa natureza criativa irrompe através do condicionamento. Alguns entre nós têm *insights* criativos. Outros irradiam vida na pista de dança. Outros ainda encontram o êxtase criativo em contextos totalmente inesperados. Esses contextos são lembretes. Quando a criatividade explode através do ego, obtemos oportunidade de lembrarmo-nos de que há alguma coisa além do *self* condicionado.

O princípio de complementaridade de Bohr (1995) nos traz a reflexão sobre esse movimento incessante e imprevisível dos estados de fluxo dos sujeitos em seus contextos, ao revelar a autonomia dependente que eles manifestam, ora fluindo como onda, ora como partícula, em suas trocas de energia. Nossas percepções, emoções e sentimentos estão em constante processo de complexidade, mas implicados numa dinâmica criativa em que é possível alcançarmos a autotranscendência, mudanças qualitativas da vida (WILBER, 1996).

A vida é uma rede de fluxos, em que há um *holomovimento*²⁹, como destaca Böhm (1992). Tudo se processa de forma interdependente na forma de padrões de interferências energéticas, onde não há fronteiras rígidas entre os sistemas vivos, o todo se auto-organiza em função do fluxo vital. O ser humano faz parte desse contexto interativo, seu fluxo se expande de forma especial quando se permite e/ou sente-se integrado a esse fluxo da vida.

²⁹ David Böhm (1992) explica a existência de uma ordem implicada no universo, movida por um holomovimento em que os seres humanos também fazem parte. Esse movimento traduz uma interatividade constante que existe entre todas as partes do universo e afeta simultaneamente toda a estrutura. A Ordem Implícita torna-se explícita ou manifesta devido às várias Leis da Holonomia, ou leis do todo. Dentro daquilo que podemos observar, existe um domínio implícito que liga todas as coisas, experiências e seres aparentemente separados, formando o todo universal.

Se observarmos com atenção, iremos constatar que “[...] o universo é criativo” (GOSWAMI, 2002, p. 268), somos sistemas autocriadores de si e do meio, envolvidos num ecossistema vivo de múltiplas interações criativas, com o qual produzimos o conhecimento e somos retroalimentados por ele. A autopoiese dos seres vivos revela a rede de auto-organizadora da vida, os acoplamentos estruturais constantes entre os sistemas para criar e recriar a vida (MATURANA; VARELA, 1997; 2007).

Para Böhm (1992), toda a existência é, basicamente, um *holomovimento* que se manifesta numa forma relativamente estável (em equilíbrio), no qual somos capazes de ordenar o que fazemos e desempenhar um papel funcional na produção de uma ordem superior, que seria inviável sem nós. Ele declara que não apenas modificamos levemente a ordem, mas, sobretudo, provocamos minúsculas mudanças no todo. Embora seja sutil nossa interação, ela é crucial para que essa ordem possa transformar-se em algo novo, capaz de colocar em ação o seu potencial. Assim, somos parte desse movimento em que não há separação entre os indivíduos, pois somos parte de uma auto-organização na qual moldamos a nós próprios.

Isso nos leva a reconhecer que o universo traz consigo a capacidade intrínseca de autorrenovação constante, o que resgata nossa esperança na possibilidade de um mundo melhor, mais justo, solidário e fraterno, apesar das grandes dificuldades e dos sofrimentos existentes nos dias de hoje (MORAES, 2008, p. 117).

É importante ressaltar que evoluir como ser humano requer generosidade e solidariedade, como já defendia Lowen (1993), uma identidade coconstruída na coletividade da autoaceitação do outro como legítimo outro, na biologia do amor e não no individualismo da cultura patriarcal que afetou de forma pessimista e materialista nosso viver/conviver (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). O sistema ludopoiético de cada indivíduo é singular, intransferível, porém se reconstrói na transcendência dos valores, dos conceitos e sentimentos que cada um atribui e/ou elege como fundamentos de seu modo de vida. “Quando isso acontece, a pessoa abraça livre e alegremente, e de todo coração, os seus próprios determinantes; ela escolhe e deseja seu próprio destino” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 135).

Em Nietzsche (2008, p.192), vemos isso no seu conceito de *amor fati*³⁰, uma forma de amor descomprometido com a materialidade da ambição e do individualismo, mas conectado com a integração da vida, com o meio e o outro, sem distinção, com o justo e o injusto:

[...] ser, antes de tudo, forte, sem preocupação com o futuro, ou passado, mas, em viver plenamente cada instante da vida, não só suportar o que é necessário, mas amá-lo. [...] Quero cada vez mais aprender a ver como belo aquilo que é necessário nas coisas: assim me tornarei um daqueles que fazem belas as coisas.

A beleza do florescimento da flor ludopoiética na educação infantil, por exemplo, pode estar nas formas dos educadores criarem e recriarem seu ambiente de trabalho, estabelecendo metas pessoais e profissionais que favoreçam vivenciar ótimas experiências de fluxo com os educandos, transformando circunstâncias caóticas em estados mais amplos de aprendizagem e convivência.

Temos a capacidade de desenvolver a *autotelia*, uma propriedade da ludicidade humana essencial ao nosso viver/conviver com autonomia e autodeterminação. Temos a possibilidade de desenvolver uma *autoterritorialidade* de nossa ludicidade, que vai além de um espaço-tempo autodelimitado, visto que nos revestimos de uma energia que afeta o meio e pode se dissipar de formas criativas e sistêmicas. Essas interações expressam a *autoconectividade*, o envolvimento e a implicabilidade em que nos situamos de forma pessoal e coletiva para nos conectarmos como personalidades criadoras com os outros e com o mundo.

A natureza desses fluxos interativos está, de certa forma, acoplada com nossa *autovalia*, ao valor que atribuímos às vivências lúdicas para a criação e a recriação da alegria de viver. Não se trata de um valor de troca mercantilizada, mas do valor do usufruto do lúdico numa relação de solidariedade e generosidade com o entorno. O valor pessoal se reverbera no coletivo, no linguajar, na emoção do amor (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), embora surja de interesses individuais.

Os modos de autoaceitação de si e do outro e da autopercepção com o meio definem os níveis de fluxos pela afetividade singular de cada sujeito que se imprime nessa interatividade. A *autofruição* revela nesses movimentos o estado vivencial de

³⁰ Expressão latina que significa “amor ao destino”. Ver: Nietzsche (2008).

prazer e alegria que os sujeitos alcançam na realização de seus desejos ludopoiéticos de expressão de si mesmos, por si mesmos, como vivência plena da alegria de viver. O que era entropia psíquica se transforma em *negaentropia*³¹, como explica Csikszentmihalyi (1992), um fluxo que produz uma nova autoconsciência para lidar com as forças externas e expandir energia mais livre e criativa.

Desse modo, a partir das propriedades ludopoiéticas que constituem a flor da ludopoiese, compreendemos que o fenômeno da criatividade e da ludicidade humana emerge dos movimentos dialógicos de ordem/desordem da ecologia de relações entre o sujeito, o meio ambiente e seus propósitos e/ou metas que elegeu como imperativos para viver/conviver. Sua condição de ser inacabado e autocriativo lhe oferecem possibilidades de complementar-se, sentir-se mais inteiro ao integrar-se às trocas energéticas com o seu entorno numa autonomia autoconsciente, em prol de sua qualidade de vida.

Nessas condições, a ludopoiese representa o processo de autocriação e recriação humana da ludicidade e suas propriedades expressam os aspectos desse processo de autocriação. Para o educador infantil, esse fenômeno pode se manifestar nos seus modos de brincar, cuidar e educar de forma natural, espontânea, sem amarras, como sujeitos ludopoiéticos que dançam a vida num jogo criativo de intensas reconstruções de suas emoções, sentimentos e percepções de mundo.

Assim, o florescimento da ludopoiese do ser humano situa-se num estado maior que sua humanização, pois eleva sua formação humanescente. A primeira trata-se de uma organização físico-química de suas potencialidades socioculturais. Ou seja, a humanização refere-se ao desenvolvimento social e cultural nas relações interpessoais, enquanto a segunda, manifesta seu desenvolvimento humanescente, a beleza do processo humano de construção e reconstrução de si próprio através da alegria, da amorosidade, possibilitando um constante fluxo de transformação do criar, do sentir e do emocionar.

Como seres humanos, não podemos escapar de nossa sorte paradoxal, enquanto “[...] pequenas partículas de vida, um momento efêmero, uma formiga, mas ao mesmo tempo, somos aqueles que carregam a plenitude da realidade viva” (MORIN, 2007). Temos em nossa multidimensionalidade *sapiens*, *complexus*,

³¹ Csikszentmihalyi (1992) faz essa denominação para tratar da entropia negativa ou neguentropia que Schrödinger (1997) observou como fundamentais na criação de ordem pelos sistemas vivos.

demens, *consumans*, a capacidade de sermos também *Homo luminus* e *ludens*, quando vivemos e vivenciamos fluxos de energia que nos possibilitam sermos mais criativos e felizes. É um processo multidirecional e multifocal para si, para os outros e o entorno (CAVALCANTI, 2008).

Nossa capacidade de transcender está em nossa abertura de não temer vivenciar situações novas, de nos permitirmos sentir o novo, o singular, o diferente. É poder expor o que há de mais complexo em nosso interior, modificando e transformando o que o compõe, em função de uma estrutura mais harmoniosa e criativa com o meio. Como seres humanos e luminescentes, podemos irradiar luz, vivenciarmos nosso humanescer em nossa condição humana, desenvolvendo emoções, pensamentos e sentimentos mais evoluídos, ao invés de nos bloquearmos de uma existência mais prazerosa (PIERRAKOS, 2007).

2.2 A DIMENSÃO ECOSSISTÊMICA DA CORPOREIDADE

Ao longo da história da humanidade, o corpo foi oprimido, castrado de liberdade, de prazer e de autonomia, afetando a evolução do indivíduo e de sua própria existência. Esses percursos contribuíram para perdas e/ou distanciamento de uma corporeidade mais plena, repercutindo nas relações e organizações humanas de modo alienante, na incorporação de atitudes de controle do outro, domínio sobre a natureza, de submissão às intenções mercantilistas solidificadas por uma cultura patriarcal (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004).

Nessas condições, o corpo vivido/vivente está impregnado de sentidos que revelam as crenças, valores e percepções que constituem a complexidade da condição humana. A negação gradual do corpo tomou lugar precisamente na tradição cristã e ainda hoje reflete na formação humana e nas normas sociais e institucionais que regem a cultura educacional do Ocidente (FOUCAULT, 1977).

Esse processo histórico de fragmentação do corpo reforçou a castidade e a “pureza” da alma em prol de uma “liberdade” que se conquistava pelo castigo, pelo sacrifício e rompimento com as “fraquezas da carne” e os “vícios mundanos” (FALK, 1985). Essa postura ignorante e autoritária se reverberou sobre os modos de viver e

conviver, aprender e educar, afetando cada vez mais a negação do corpo e obstruindo suas potencialidades de autoformação plena.

As normas sociais que contribuíram para a instrumentalização e a sacralização do corpo, ao longo da história do homem, conforme denunciou Foucault (1975, 1977), se desdobraram numa série de comportamentos sociais e institucionalizados que envolvem desde a subordinação estrita do corpo à obediência aos interesses de mercado, quanto à individualidade dos sujeitos, distanciando-os de suas capacidades humanas de amar, de ser solidários ao outro e aumentando, conseqüentemente, sua fragmentação espiritual e social.

A expressão das habilidades naturais de autofruição é desconsiderada como pertinente ao desenvolvimento, visto não atender aos interesses vigentes numa sociedade capitalista. O corpo passa a ser produto e produtor de uma cultura que nega sua própria dignidade biológica e social.

Porém, todos esses entraves não impediram o ser humano romper suas próprias limitações organizacionais de autoprodução e autocriação de si e da realidade que a cerca. A individualidade que expressa a singularidade de cada indivíduo, embora afetada pelas forças egoicas³² da competitividade e da ambição, não conseguiu mergulhá-lo no total individualismo. A necessidade dos sujeitos de estabelecer laços afetivos, de exprimir suas emoções de solidariedade e generosidade foram nutrientes nas suas interações, possibilitando o desenvolvimento de um sistema autopoietico capaz de produzir estados de fluxos para além da objetividade terrena.

Conforme descreve Maturana e Verden-Zöller (2004), nossa habilidade de coexistência social surge em nós exclusivamente na epigênese humana e na *biologia do amor*. A tendência de expressões de afeto e funções corporais mais íntimas do ser humano remetem a uma forma de transgressão às normas que controlam e dominam sua expressividade, suas experiências (sensoriais) positivas e prazerosas. Isso quer dizer que o ser humano tem a capacidade de expandir sua saúde espiritual e fisiológica na medida em que, sob a energia do amor, privilegia no seu viver/conviver lutar por aquilo que afetivamente lhe satisfaz visceralmente, gerando um processo de autorregulação sublime da vida.

³² As forças egoicas são definidas por Lowen (1970) como identificações positivas ou negativas do ser humano, conforme as funções ou papéis que ele estabelece consigo e com o outro. O ego tem um papel forte no prazer de viver quando assume funções criativas e evoluídas de amorosidade e comunhão, como também pode assumir um papel destruidor, quando se constitui de dor e egoísmo.

Graças ao processo de ordem/desordem, os seres humanos têm a possibilidade de refazer seus processos auto-organizadores e criar novas formas de transcender as adversidades. A ludicidade humana potencializa essa criatividade de autorrefazimento, visto que os sujeitos alcançam maiores possibilidades de fluir e transcender.

Entretanto, vivenciar novas mudanças e transformações estruturais nos padrões auto-organizadores implica mudanças intensas que partem do sujeito e se desdobram com as forças externas do meio ambiente. Keleman (1992) afirma que ao mudar a cultura do coração, o ser humano muda, devido à junção entre as partes e o todo, a estrutura e a forma; o pessoal, o social, o músculo e o comportamento.

A cultura do coração é o âmago do ser humano, espaço sensível em que se estabelecem as redes de energia harmoniosa do afeto, assim como os bloqueios dos sentidos e pensamentos do processo auto-organizativo. A expansão das emoções e sentimentos contribui no impulso social e evolutivo do indivíduo, enquanto a ausência de interações interpessoais saudáveis o torna rígido, denso, colapsado e desestruturado de suas funções, seus sentidos, significados e suas relações com o meio ambiente (KELEMAN, 1992). A aceitação do outro tem grande relevância nesse processo individual de transformações, já que conduzimos a nossa corporeidade numa relação de interdependência como sistemas vivos.

Keleman (1996a, 1996b) e Lorenzetto (2003) consideram que as atividades corporais devidamente afinadas podem promover a reorganização das tensões musculares e da expressividade e a incorporação de novas experiências. Para esses autores, tais atividades implicam o envolvimento integral do indivíduo para transcender e suprir suas adversidades, o que torna-se algo bastante incerto, tendo em vista a não linearidade das ações e as interdependências do próprio sujeito às circunstâncias do meio.

A capacidade de o indivíduo transcender suas próprias limitações e criar mecanismos autorreguladores que alimentem sua comunhão consigo e com o outro está relacionada às possibilidades autocriativas da corporeidade humana. Esses processos auto-organizadores do ser/produzir novas atitudes no viver/conviver emergem de forma conjunta e complexa nas suas múltiplas relações contextuais e recursivas na teia da cultura.

Na escola, a dinâmica criativa entre adultos e crianças pode romper barreiras que obstruem o desenvolvimento emocional e cognitivo, na medida em que

se movem no acoplamento estrutural de suas corporeidades, na sensibilidade sensorial, aqui entendida como plenitude da capacidade sensível de percepção e interpretação de si e do mundo. Essa interatividade traduz uma necessidade humana, uma característica fundamental à existência corpórea e espiritual do homem para sua autocriação plena.

Como professora de crianças, descrevemos como é visceral o estado de espírito do brincante, das emoções dos corpos que se entrelaçam em sinergias de êxtase e alegria nas suas interações lúdicas. Somos seres plurissensoriais que interagem com seus ambientes, modificando-os e resolvendo problemas sob formas especiais de organização dos sentidos, nas múltiplas formas de tocar, cheirar, saborear e olhar o mundo num universo de significados existencialmente encarnado (BARBIER, 1993).

Nessas interações, a corporeidade não se reduz à sua constituição bio-físico-química, ou à sua realidade sinestésica multissensorial (ZUKAV, 1992). Além da condição bioplasmática do corpo que se desborda por meio de campos magnéticos de seus feixes de energia, a intangibilidade de suas sutilezas apresenta ressonâncias magnéticas que conduzem a outros processos de interligação e de sinergia na dinâmica da intercorporeidade (AUGUSTO, 2008).

Bérgson (1971) nos chama atenção para *desvendarmos a consciência que nos habita*, como um modo de obtermos um conhecimento maior sobre o impulso vital da consciência que penetra a matéria e a organiza, realizando-se como ser criador e criativo. Sua tese indica a natureza intercorpórea do ser humano, afirmando que nosso corpo irradia e faz vibrar na intensidade de seus feixes quânticos³³ que movem e interpelam, emergindo laços que se interligam e teias que entrelaçam.

Nessa perspectiva, a corporeidade é tecida e sentida para além dos limites da pele, pois se expressa na vibração das energias dos afetos que entrelaçam os seres humanos na trama da intercorporeidade, além dos filamentos de sua matéria físico-química (AUGUSTO, 2008). Nesses fluxos, cada sistema vivo encontra um ponto singular de bifurcação, na qual poderão tomar diversos caminhos e se ramificarem em estados inteiramente novos (PRIGOGINE, 2009).

³³ São ondas que nos envolvem nos afetam, as quais não são possíveis de ver concretamente, mas senti-las, como constituidoras de campos energéticos que autorregulam e auto-organizam a vida, cujas estruturas dissipativas promovem o surgimento de novos processos auto-organizadores (BERGSON, 1971; AUGUSTO, 2006).

A corporeidade de cada ser humano se auto-organiza de forma não linear nas suas experiências com o universo, sob fluxos de conectividade que se estabelecem e não se limitam à materialidade fisiológica, mas se repercutem em toda parte onde suas influências se fazem sentir, se desdobrando em redes de interações. Na incerteza e na instabilidade dessas interações, os sujeitos se auto-organizam numa relação ecologizada, complexa e *quântico-criativa*, enquanto co-construtores incessantes de si e do mundo (ZOHAR, 1990). Essa condição auto-organizadora e autocriativa nos possibilita transcender a entropia que nos ameaça ou nos desafia, como forma de dar sentido à nossa existência.

Nesse entendimento, a arte evolutiva presente no universo e na natureza é também visceral na formação humana, como demonstrou Sheldrake (1993) e Varela (2001). Temos possibilidades de criar e recriar a vida de forma auto-organizadora e transcendente, isso se manifesta em nossas atitudes lúdicas, estéticas e sensuais com o mundo que nos cerca, pois não suportamos viver sem desafios, sem prazer, sem valores e coisas que alimentem essa essência de artífices da vida que temos.

Assim, apesar das raízes patriarcais, nossa história humana se encontra no cerne da criatividade e, segundo Zohar (1990, p.137), “Essa ordem viva consegue de algum modo driblar a segunda lei da termodinâmica, que declara que tudo no Universo está se arruinando, ou caindo em desordem” (a lei da entropia). Nossa condição de seres criativos nos permite ir além daquilo que normalmente somos, de superar fronteiras cada vez mais difíceis, isso dá sabor de viver, sentido e significado ao nosso devir nesse cosmo. Isso indica que transcender é também uma das potencialidades humanas, de ir além da condição *Homo sapiens*, de expandir a corporeidade como ser que irradia luz e beleza, como ser coconstrutor de mundos e transformações incessantes inerentes aos sistemas vivos em toda a natureza (WILBER, 1996).

A natureza biofísica da corporeidade humana é regida pelas leis físico-químicas do cosmo que a cercam, refazendo-a incessantemente num processo autopoiético de ordem/desordem. Seus processos autoformativos emergem das leis termodinâmicas dos campos internos e externos que autorregulam as funções da produtividade criativa e auto-organizadora da vida. O fluir das emoções e sentimentos, dos saberes e fazeres, dos desejos e buscas está implicado em processos de dissipação de energias, em ritmos imprevisíveis que envolvem vibrações energéticas positivas e negativas. Ou seja, não podemos ignorar que

afetamos a corporeidade do outro sob diversas condições positivas e negativas. Nossa instabilidade emocional e afetiva é sentida e percebida na sinergia dos nossos corpos que se olham, se tocam, se revelam e se descobrem.

Essa dança de passos e descompassos delinea a corporeidade humana. Nessa dinâmica, fluímos de uma emoção à outra, somos onda e partícula, num movimento incessante de autocriação no modo como afetamos o outro e como somos afetados e, portanto, como educadores e adultos, nos tornamos ainda mais responsáveis por possibilitar às crianças uma ambiência saudável ao desenvolvimento de sua corporeidade.

Por isso, é imperativo termos a consciência de que o universo que nos cerca se acopla com as leis que temos em nosso viver/conviver, educar e aprender. Nossos processos ludopoiéticos podem fazer a diferença existencial no curso da formação contínua de nossa corporeidade, conforme os passos que definimos e/ou reformularmos continuamente.

2.3 A DIMENSÃO ECOSSISTÊMICA DA PESQUISA-AÇÃO EXISTENCIAL

A Pesquisa-Ação Existencial/PAE de Barbier (2002) atende ao caráter ecossistêmico e inter/transdisciplinar que estrutura as ações e recursos que mediaram o processo investigativo deste trabalho. O fenômeno vivencial no contexto de pesquisa tornou-se relevante e complementar às experiências coletivas e individuais dos sujeitos, o que possibilitou o estabelecimento de um campo fértil a possíveis mudanças e transformações do grupo e/ou dos indivíduos.

O modelo de abertura da PAE propicia diversos processos autoformativos. Sua abertura organizacional e predominantemente auto-organizadora interliga os processos de auto, hétero e ecoformação como uma unidade da ecologia humana em constante construção com o meio.

Pineau (2000) e Galvani (1997) explicam de forma especial essas relações que conduzem o processo de formação dos educadores. Para os autores, o polo *heteroformação*, as influências sociais e da cultura perpassam a formação de maneira contínua. O polo *eco* se compõe das influências e interações físico-corporais, da dimensão simbólica e todas as suas variedades e exerce uma forte

influência sobre as culturas humanas e o imaginário pessoal, que organiza o sentido dado à experiência vivida.

Essas três dinâmicas de autoformação são processos de tomada de consciência do sujeito sobre si e sobre suas interações com o meio ambiente físico e social. Essas retroações e tomadas de consciência são indissociáveis no processo de autoformação (GALVANI, 1997).

A ecologia autoformativa que a PAE é capaz de fomentar direciona o foco de investigação para o e pelo grupo (CEIMAP), pressupõe negociações com os participantes numa escuta sensível da coletividade e da individualidade, que envolve conflitos, mas, sobretudo, possibilita a autocriação. Consiste ainda no desejo e interesse da pesquisadora enquanto parte integrante do contexto, de estabelecer adequações aos valores e necessidades do grupo numa relação de co-construção fundamentada na aceitação do outro como legítimo outro (MATURANA, 2002).

Galvani (1997, p. 12) acentua que interligar esses diferentes níveis de realidade da autoformação, tanto no plano teórico quanto prático no acompanhamento da autoformação, implica em:

[...] desenvolver uma abordagem transdisciplinar, transcultural e transpessoal da formação, sublinhando que a realidade designada pelo conceito de autoformação deve ser situada além, através e entre as disciplinas, as culturas, as pessoas.

Neste trabalho, optamos pela relação inter/transdisciplinar, que agrega uma ecologia de relações metodológicas e epistemológicas interdependentes, na qual a interdisciplinaridade permite ampliar o diálogo com a sensibilidade, a intersubjetividade, a integração e a interação, como partes que integram a vida e a aprendizagem (FAZENDA, 1979). A transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas, ultrapassando o domínio das ciências por seu diálogo com a arte, a poesia e a experiência espiritual (MORIN; NICOLESCU, 1994).

A interdisciplinaridade é vista por Fazenda (1979, p. 8) como a marca do viver, é na vida que a atitude interdisciplinar se faz presente, dando-nos condições de “substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano”, favorecendo a dimensão individual e coletiva, na medida em que fomenta novas experiências e a reflexividade necessária aos processos autoformativos. Já a

transdisciplinaridade, é complementar e não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas naquilo que as atravessam e as ultrapassam, possibilitando novas articulações entre si.

Esses laços que a inter/transdisciplinaridade reúne de forma ecossistêmica são indispensáveis, integrando diversos domínios comuns e distintos entre si, sob fluxos que os atravessam em diferentes níveis de realidade, que produzem um conhecimento simultaneamente interior e exterior. “É a unificação do sujeito e do objeto, onde ambos possuem uma natureza transdisciplinar” (MORAES, 2008, p. 215).

Nessa perspectiva, entendemos que, para acionar tais mecanismos nesses passos marcados, é necessário criar circunstâncias enriquecedoras de ensino-aprendizagem que provoquem o *sentipensar* dos envolvidos (MORAES; LA TORRE, 2004). Para atender aos nossos objetivos, desenvolvemos uma série de ações e vivências entrelaçando diversas linguagens, visando a estimular nos participantes o encantamento sobre o objeto em questão.

Concordamos com Moraes e La Torre (2004) quando afirmam que a escola pode tornar-se um lócus possibilitador de condições facilitadoras de produção de conhecimento, ao utilizar múltiplas linguagens como instrumentos do *sentipensar* dos educadores, ao planejar sistematicamente os ambientes formativos, revestidos de luz, beleza, aromas e conforto, em função dos propósitos a serem alcançados. Com isso, criam-se condições para que mudanças significativas possam ocorrer tanto nos sujeitos quanto no ambiente educativo em que se inserem.

As interações entre os sujeitos sob condições favoráveis de fluxo são primordiais para promover ou incitar a capacidade autorreguladora e auto-organizadora de criatividade, alegria e prazer. Ou seja, acreditamos serem essenciais para fomentar situações ótimas, capazes de reverberar ações pessoais e coletivas potencializadoras da *Ludopoiese*. Tais manifestações são de caráter pessoal e singular, podendo ser percebidas sob diversos aspectos, os quais abordaremos nos capítulos seguintes.

Tendo como foco o *sentipensar* do educador para o desenvolvimento da “escuta do sentimento” e para “abertura do coração” (MORAES; LA TORRE, 2004), durante a organização das vivências do cronograma³⁴ do trabalho, houve diversas

³⁴ Ver Anexos 2.

situações de reflexividade pessoal e coletiva, estudos, produções gráficas e visuais em áudios, vídeo e vivências corporais. Esses passos nos conduziram a delinear os aspectos metodológicos sem perder de vista a incerteza do fenômeno formativo e o inacabamento de cada ser humano, a autoescuta singular de cada sujeito.

Nesse direcionamento, as diversas linguagens exploradas (cênicas, jogos, narrativas, imagens, relatórios) constituem elementos fundamentais na conscientização do caminhar para si, na partilha de significados consigo mesmo e com o outro e com o grupo. Os ambientes das vivências e os recursos de registro foram organizados no sentido de acolher os partícipes, intencionando a autorreflexividade, o diálogo pessoal e coletivo. A nossa mediação com o grupo foi interativa, nos permitindo coconstruir saberes como parceiros pesquisadores de nossas histórias de vida e compartilhar emoções, sentidos e experiências.

Cada aprendente se constituiu um caminhante, que caminha consigo mesmo, mas também acompanhado (JOSSO, 2004). As negociações firmadas na ética do cuidar partiram das necessidades e interesses envolvidos no cronograma da PAE, mas, especialmente dos sujeitos envolvidos, tendo sua participação direta nos estudos e apresentações das atividades.

As vivências e ações diversas foram divididas em três etapas, realizadas no período de 2008 a 2010. A primeira ocorreu no período de março a junho de 2008, com o foco de introduzir o estudo a partir do levantamento dos perfis dos Educadores³⁵ para, em seguida, criar as intervenções necessárias focadas na autorreflexividade das ações do brincar, cuidar e educar. Nessa fase, colhemos narrativas autobiográficas dos participantes, suas interpretações do cenário no Jogo de Areia e o Relatório Individual de Formação contendo também os conceitos básicos relativos às suas experiências pedagógicas.

Na segunda etapa, que durou de julho a dezembro de 2008, desenvolvemos uma série de atividades sistematizadas com os educadores e com as crianças, com o objetivo de investir nas intervenções de caráter inter/transdisciplinar do brincar, cuidar e educar no cotidiano escolar. Após cada vivência em sala de aula ou nos eventos culturais do CEIMAP, organizamos as imagens com músicas e narrativas dos sujeitos e, mensalmente, compartilhamos com eles os clipes, por meio de cópias em CD ou DVD.

³⁵ Ao todo, participaram 25 educadores, porém selecionamos apenas sete perfis para compor nosso olhar de investigação direta com os objetivos. Suas imagens e perfis individuais estão no Anexo 3.

A primeira e a segunda etapa tiveram uma jornada de 180 horas de ações e vivências com os educadores, na qual tivemos reuniões de planejamento com a equipe pedagógica e gestora do CEIMAP antes e no decorrer do processo investigativo. Na terceira etapa, que se estendeu pelos dois anos seguintes (2009 a 2010), não fizemos mais intervenções diretas como em 2008, assumimos uma postura de ação participativa no ambiente da escola, fornecendo sugestões, ouvindo os interesses e necessidades dos educadores e suas construções diárias. Vivenciamos as festas e os eventos especiais dessa fase, acompanhando suas emoções, sentimentos e refazendo registros e interpretações. Essas imagens foram fotografadas e filmadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Por *e-mail* e através das redes sociais, prosseguimos nossas interações com o grupo estudado, compartilhando comentários e imagens de suas realizações mais significativas.

Apesar da vasta quantidade de material de análise, fomos recortando, ao longo do processo de investigação, o que consideramos mais relevante dentro dos objetivos propostos. Foram muitas as dificuldades na escolha dos episódios que iriam demarcar os pontos principais que desejávamos destacar na interpretação e análise do movimento ludopoiético, pois era necessário envolver o todo e as partes do contexto educacional pesquisado, sem restringir ou extrapolar suas fronteiras dentro da problemática que estabelecemos. Esse foi um dos nossos maiores desafios na organização dos passos e demarcação dos movimentos dialógicos e complementares entre as metas explícitas da pesquisa e as condições específicas do espaço/tempo do CEIMAP.

Cenários Ludopoiéticos: vida e formação no Jogo de Areia

Ainda destacando os recursos de registros de caráter multissensoriais que possibilitassem aos sujeitos uma ambiência autorreflexiva criativa e edificante, investimos no Jogo de Areia³⁶ (*Sandplay*), uma técnica que se originou a partir do trabalho da pediatra e psiquiatra infantil britânica Margaret Lowenfeld. Utilizando areia e água em combinação com pequenos brinquedos, ela desenvolveu um

³⁶ Adotamos o termo “jogo de areia” por ser considerada a nomenclatura utilizada pelos educadores-pesquisadores da BACOR/UFRN.

método de jogo chamado *the technique of the world* com crianças com necessidades especiais.

Inspirada pela obra de Lowenfeld (1991), a analista junguiana Dora Kalff (1980) reformulou a técnica e a denominou *sandplay*³⁷, um recurso que afetou os princípios teóricos e práticos da formação dos clínicos nos Estados Unidos e outros países, conforme destacam Allan e Berry (1987).

O *sandplay* desenvolvido por Kalff (1980) envolve o uso de miniaturas que inclui diversas categorias de elementos: natureza, animais, pessoas, alimentos, veículos, cidades, campo, praia, entre outros elementos, para representarem numa caixa os cenários projetivos das ideias, situações e sentimentos. Allan e Berry (1987) afirmam que esses objetos possibilitam a representação de forma ilimitada de uma série de expressões simbólicas e facilitam a expressão das crianças.

Mitchell e Friedman (1994) explicam que os participantes desse jogo criam uma cena tridimensional em uma bandeja de areia, contendo uma seleção de miniaturas escolhidas pelos sujeitos e fornecidas pelos terapeutas que, normalmente, disponibilizam dois tabuleiros para os clientes. Cada um deles tem aproximadamente 30 x 20 x 3 polegadas de tamanho (ou com o tamanho de 57 x 72 x 7 cm), sendo que o interior de ambos os tabuleiros é pintado de azul (azul-escuro na parte inferior e azul-claro nas laterais) para dar a impressão de água ou o céu. Uma bandeja normalmente tem areia seca e a outra, areia molhada, havendo um recipiente de água por perto, assim os participantes podem adicionar água se desejarem.

Para Weinrib (1983), a estrutura da caixa de areia comporta três pontos principais: enquadramento teórico, caracterização da técnica e do método. Ela também considera que o jogo se configura um objeto transicional no sentido dado por Winnicott (1975; 1085), por sua possibilidade de mediar uma interligação reflexiva entre a realidade interna e a externa dos sujeitos. A autora destaca que a caixa de areia permite a união dos seguintes aspectos: dimensão horizontal e vertical, dimensão visível e invisível, mistério e realidade concreta, pulsão interna e realidade externa, mente e corpo, inconsciente e consciente.

É importante ressaltar que o jogo de areia é, simultaneamente, um processo lúdico, simbólico e meditativo e instiga a criatividade nos indivíduos, a capacidade de

³⁷ Na BACOR, utilizamos essa técnica como recurso pedagógico para educar e aprender e não como recurso terapêutico.

brincar, imaginar e fantasiar, atividades que podem ser vivenciadas tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Campbell (2004) considera que situações como essas favorecem a libertação de tensão, a prática de novas aquisições, ensaios de adaptação à realidade e o crescimento em geral e impulsionam os indivíduos a enfrentar situações novas, a juntar a fantasia à realidade (e também a distingui-las), a construir um ego sólido e a dissolver os acontecimentos traumáticos e assustadores, reproduzindo-os através de disfarces inofensivos.

A autora indica as muitas contribuições benéficas do jogo de areia, especialmente para atender problemas emocionais e psicológicos dos sujeitos, como minimizar casos de ansiedade e favorecer o desenvolvimento consciente de suas emoções mais profundas. Estamos de acordo com essa pesquisadora de que essa metodologia aflora o imaginário e a sensibilidade criadora e se constitui um excelente meio de autodescoberta.

A projeção que os indivíduos fazem na areia é mais profunda que qualquer tentativa de verbalização, o cenário interno que transpõem para a areia revela seus conflitos, defesas, desejos e potencialidades, promovendo assim a integração de conteúdos inconscientes ao nível da consciência e a resolução de problemas. Campbell (2004) reforça que ao favorecer uma ligação dinâmica entre o inconsciente e a consciência, essa técnica/método ajuda a restabelecer a totalidade psíquica do indivíduo, indispensável ao seu bom funcionamento.

O'Brien e Burnett (2000) afirmam que o *sandplay* incorpora simultaneamente diversas inteligências estudadas por Gardner (1989), já que as pessoas utilizam a inteligência visual-espacial, a corporal-cinestésica e a verbal-linguística, que se desdobram nas discussões, histórias e, possivelmente, sobre a escrita do relato o que é retratado no jogo.

Essas ações também estão presentes nos jogos de areia com os adultos que participam deste trabalho. Vemos que eles revelam suas ideias e sentimentos, utilizando todas as linguagens possíveis no decorrer da produção e da apresentação do seu cenário. O corpo se expressa nos movimentos faciais e por meio de todos os membros, expressando suas memórias, saberes e desejos.

Assim, os adultos, nas interações criativas com o jogo de areia manifestam suas emoções e memórias guardadas no inconsciente. O impacto sobre suas escolhas, sentimentos e comportamentos vem à tona nas interações criativas com o

jogo, na medida em que liberam suas amarras e medos e ampliam suas capacidades comunicativas de expressão e de autoconhecimento.

Após a conclusão dos cenários na areia, observamos que alguns participantes se sentem mais leves e confortáveis para compartilhar seus cenários verbalmente, enquanto outros se mostram mais ansiosos para essa segunda fase do processo, que envolve a partilha de uma história ou narrativa sobre as imagens na areia criadas por eles. A situação sinestésica e sensorial pode gerar uma série de sensações no processo de reflexividade dos sujeitos, fomentar novos sentimentos e idéias que podem surgir através da criação das figurações na areia.

Diante dessas emergências, não podemos interpretar o cenário produzido somente de acordo com nossa percepção, por se tratar de significados associados com o particular simbólico de cada sujeito, mas podemos, de forma intersubjetiva, nos conduzir a partir do olhar dos próprios autores e das leituras e interpretações que fazem.

Carmichael (1994) ressalta que embora a literatura aponte vários esquemas para interpretar imagens do jogo de areia existentes, tais sistemas devem ser evitados para não produzir meras descrições. Nós consideramos uma atitude reducionista e racional a interpretação do cenário por parte do pesquisador, sem levar em conta a prioridade ou relevância do próprio sujeito autor do mesmo. Nossa concepção é de que o sujeito criador do jogo é o principal intérprete de sua “história” construída na caixa de areia e narrada por ele.

Além disso, como nos lembra Carey (1990), enquanto prática de uma perspectiva junguiana, a interpretação é dos autores dos cenários. A esse respeito, Vinturella (1987) argumenta que os símbolos são arbitrários e exclusivos para os indivíduos e, como tal, a sua natureza subjetiva deve ser respeitada. A nosso ver, a interpretação nesse contexto não é apenas desnecessária, mas também inadequada.

O uso de símbolos também oferece aos jogadores meios de estabelecerem certo domínio para expressar sua cognição e intelecto (VAZ, 2000). Temos visto isso nas diversas práticas em que utilizamos esse jogo. O brincar insere-se nessa atividade sem medir barreiras linguísticas, diluindo os desafios dos sujeitos verbalizarem suas emoções e sentimentos. O jogo se torna lugar de expressão simbólica, que atende ainda seus aos imperativos de expressão estética. É

perceptível como cada cenário se torna uma obra de arte, de beleza e significados viscerais dos seus autores.

Por seu caráter lúdico e sensorial, o indivíduo se envolve com facilidade na criação de um cenário bastante revelador do seu mundo interno. Isso beneficia interações marcantes durante as produções dos “cenários”, na medida em que representa o eu interior perante suas reflexões a partir de uma problemática em questão. Segundo Vygotsky (2003b), é por meio da interação com o outro, com os instrumentos e com os signos, que o indivíduo vai construindo o autoconhecimento e a autoconsciência.

Com nossos parceiros educadores, realizamos duas experiências com o jogo de areia, sendo uma realizada no início do ano (abril a maio de 2008) e a segunda no final do ano (novembro de 2009). Nos modos de aprender e educar, observamos que as verbalizações dos educadores no processo e produção da realização do jogo de areia foram extremamente importantes e enriquecedoras. Nas vivências dos jogos, propomos que criassem um cenário a partir da seguinte questão: *Como me vejo e me sinto nas ações do brincar, cuidar e educar na escola?*

No segundo momento com o Jogo de Areia, realizado em novembro e reservado para compor as análises, propomos aos educadores que pensassem na seguinte problemática: *Como eu organizaria o espaço-tempo do CEIMAP de forma encantadora e significativa para mim e para as crianças?* Esses cenários foram muito ricos de desejos, sentimentos e *insights* importantes para o desenvolvimento epistemológico dos educadores.

Figura 4 - Educadores produzindo e refletindo seu jogo de areia



Fonte: Pinheiro, 2008.

Na Figura 4, os educadores estão produzindo os cenários e registrando suas reflexões. No decorrer das produções e apresentações dos jogos, os partícipes evocaram sentimentos e significados sobre diferentes conceitos, o que promoveu um exercício de comunicação oral e corporal com mais autonomia e imaginação. Essas experiências foram bastante significativas para todos, tendo em vista que mobilizaram conteúdos de caráter emocional e reflexivo dos participantes.

As vivências foram filmadas em todo o processo de produção e apreciação dos cenários, possibilitando aos sujeitos a retomada de suas narrativas manifestadas na ocasião. Serviram para apreendermos os perfis dos sujeitos e reorganizarmos as atividades posteriores em conjunto com a coordenação pedagógica da escola.

Nesse sentido, o jogo de areia também contribuiu para ampliarmos o perfil humanescente e profissional do grupo estudado. O brincar e a autorreflexividade foram experiências intensas nas ocasiões de produção das representações, já que a natureza lúdica do jogo com as miniaturas sobre a areia favorece a sensorialidade perceptiva e desperta sentimentos e necessidades viscerais de cada sujeito. Foram oportunidades valiosas de autoconhecimento para todos os envolvidos, inclusive para a educadora-pesquisadora, que também produziu com eles o cenário da sua prática educativa.

De modo geral, o estado poético do jogo de areia fez suscitar fluxos criativos singulares nos educadores, fomentou as dimensões perceptivas e intuitivas de suas crenças, valores e sentimentos mais profundos. Morin (2007, p. 138) argumenta que “[...] o estado poético pode superar os nossos próprios limites, de sermos capazes de comungar com o que nos ultrapassa”. Esse clima de fluxo poético, de interações plurissensoriais de encanto e sensibilidade foi imprescindível para favorecer as competências afetivas e cognitivas dos educadores estudados, ao passo que se tornaram como cenários vivos de danças em diversos espaço/tempo dos partícipes.

Nas experiências com o jogo de areia não havia muita necessidade de uma verbalização sistematizada, o que se constituiu num grande benefício para desbloquear verbalizações e emoções não expressas de alguns sujeitos mais tímidos. Serviram também como suporte para o direcionamento e desenvolvimento posterior das entrevistas, que foram realizadas em períodos distintos, e das produções dos cenários dos educadores. Nessas outras ocasiões, eles se expressaram livremente sem as amarras de perguntas marcadas. Pedimos apenas

que falassem de suas histórias, no âmbito pessoal e profissional, segundo seu desejo naquele momento. Seus cenários nos jogos muitas vezes emergiam no decorrer das narrativas e isso os possibilitava tecer correlações mais amplas entre os espaços/tempo de suas emoções e sentimentos expostos sobre o assunto.

Os movimentos estéticos expressos nas imagens dos cenários indicaram saberes e fazeres docentes em constantes reformulações. As composições imagéticas dos autores evocavam a beleza e a complexidade dos modos como os sujeitos interpretam a vida e o seu papel profissional na Educação Infantil e estabelecem mudanças e transformações ao longo de suas trajetórias. Os passos que movem os percursos de suas danças consigo e com o outro foram revisitados em suas imagens videogravadas, constituindo recursos de alto valor reflexivo da prática e formação.

A videoformação como ferramenta autorreflexiva

De forma semelhante às vivências com o jogo de areia, os vídeos tornaram-se ferramentas essenciais no registro das ações da prática e formação docente, tendo em vista as inúmeras possibilidades dos educadores poderem rever suas atuações na sala de aula e suas narrativas autobiográficas. Essas vivências de natureza autorreflexiva permitiam aos docentes sentirem-se diante de si mesmo, como se estivessem mediante o “espelho” em que identificavam suas histórias de vida e analisavam seus “ensaios” dançantes na vida pessoal e profissional.

Sentir-se observado nos seus movimentos provocou nos participantes diversas sensações e reações imprevisíveis no tocante ao exercício significativo e delicado de rever seus passos dados, seus modos de conduta, seus acertos e dificuldades da prática educacional.

Para promover ricos momentos autorreflexivos, organizamos na segunda etapa da investigação os videoteipes ou videoformação das vivências realizadas ao longo do ano letivo de 2008. Tendo como base teórica o trabalho de Magalhães (2004) e Ibiapina (2004), essas imagens gravadas em DVD serviram para os encaminhamentos de apreciação reflexiva dos educadores no cotidiano do CEIMAP.

Figura 5 - Momentos de videoformação dos educadores da manhã e da tarde



Fonte: Pinheiro, 2008.

Os vídeos foram produzidos em comum acordo com a instituição e os educadores participantes, tendo como objetivo fomentar a reflexividade dos seus processos formativos e ludopoiéticos nos modos de aprender e educar. Combinamos com eles, entre outras coisas, o que e como, onde e quando seriam gravadas as cenas. As imagens elaboradas priorizaram os interesses profissionais e necessidades éticas do grupo de docentes envolvidos³⁸.

Em algumas situações de estudos coletivos, as imagens foram compartilhadas na íntegra, noutras oportunidades, em forma de clipes com recortes de imagens previamente selecionadas para uma determinada sessão reflexiva dos participantes. Os vídeos selecionados para serem publicados fora da escola, como em seminários e no fechamento da tese, tiveram a prévia avaliação e autorização dos sujeitos.

O conceito de planejamento e produção dos videoteipes partiu inicialmente das proposições de Ibiapina (2004, p. 92) sobre a necessidade das sessões reflexivas, no tocante ao processo interformativo e (auto)formativo dos interlocutores. Ela enfatiza que “[...] a reflexão como movimento do pensamento, é uma atividade exclusiva da espécie humana que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos indivíduos mais autonomia para pensar, fazer opções e agir”.

³⁸ Na Figura 5, os educadores apreciam vídeos de suas vivências e avaliam seus diferentes modos de educar e lidar com as necessidades e interesses de suas turmas.

Consideramos que tal processo reflexivo é uma atividade corporal-mental movida por uma necessidade (motivo) e orientada por um objetivo, o qual, embora originado das inter-relações sociais, ocorre no plano mental simbólico, intrapsicológico, isto é, passa do plano interpessoal para o plano intrapessoal:

Quando refletimos nos afastando do senso comum, tornando consciente o ainda não conscientizado, estamos nos distanciando da ação para poder controlar voluntariamente o pensamento, transformando ativamente fatores externos em internos, abstraindo e generalizando características distantes das práticas que originaram (IBIAPINA, 2004, p. 94).

Com base nisso, optamos por realizar com os educadores momentos reflexivos que favorecessem a reflexividade espontânea e a introspecção, o exame e a indagação, que promovessem um exercício pessoal e interiorizado mediante suas interpretações das práticas pedagógicas (GARCIA, 1999). Assim, cada docente, mediante a apreciação de alguns recortes videogravados de uma situação educativa da rotina de sala de aula ou de um evento cultural como a festa junina realizada no ambiente escolar, se debruçou sobre o que, como e por que fez a atividade, objetivando uma reflexão mais ampla e aprofundada de seus processos autoformativos.

Sendo a reflexão um exercício de autocrítica que está engajado com a emancipação do profissional do ensino, não é apenas o educador que se beneficia com essa atitude, mas toda a instituição, tendo em vista a interdependência entre os sujeitos e o meio. Contreras (1997; 2002) reitera a importância da reflexão crítica como possibilitadora de comprometimento político e pedagógico que, por sua vez, converge para níveis de consciência que o impulsionam a comprometer-se com o desenvolvimento pessoal dos seus alunos, o remetem a pensar nas implicações de seus modos de pensar e agir na sua vida pessoal e não apenas profissional.

Para esse autor, a reflexão crítica supõe discernimento, desalienação do profissional de ensino, com vistas à superação das ideologias que distorcem a realidade social. Implica em maior envolvimento com a comunidade escolar, na luta não só pela emancipação individual e social, mas também pela defesa da transformação das condições sociais e institucionais, tornando-se sujeito do que faz, comprometendo-se com valores de justiça e igualdade.

Como podemos perceber, a reflexão é qualidade necessária ao professor, no entanto, ressaltamos que é preciso criar as condições necessárias para que esta seja possível e alcance a intersubjetividade. Refletir criticamente implica mecanismos que beneficiem o desenvolvimento dessa capacidade, tendo em vista que exercitar a reflexão crítica requer desejo e a necessidade pessoal do educador, sem isso, o planejamento sistemático será em vão.

As Sessões Reflexivas, segundo Magalhães (2004, p. 82), supõem “uma nova organização discursiva” que emerge como estratégia que se propõe a abrir tempo e espaço para o debate e tem como princípio básico a relação dialógica em que o pesquisador, enquanto par mais experiente, negocia as necessidades formativas do grupo na perspectiva de construir conhecimento.

A autora enfatiza que esse recurso constitui mecanismo provocador da reflexão capaz de informar o docente sobre sua prática e as implicações teórico-metodológicas que a determinam, dando-lhe voz própria para desvelar suas teorias e as possibilidades de superá-las.

Mas como garantir concretamente o exercício crítico-reflexivo? De acordo com Freire (1996), pensando criticamente sobre a prática, podemos avançar no próprio discurso teórico em relação ao saber fazer. Segundo Contreras (2002), as sessões reflexivas constituem a base para que os professores descrevam, informem, confrontem e reconstruam suas práticas, tendo a linguagem como uma função planejadora da ação (VYGOTSKY, 2001). As conversações nesse contexto reflexivo são vistas por Furter (1982) como fundamentais, devido ao caráter mediador da intersubjetividade dos partícipes.

No que se refere à discussão da linguagem nas interações pessoais, Maturana (2002) enfatiza que usamos as palavras não somente revelar nosso pensar, pois nos comunicamos com todo o corpo no curso do nosso ser e fazer. O autor destaca que estamos acostumados a considerar a linguagem como um sistema de comunicação simbólica, na qual os símbolos são entidades abstratas que nos permitem mover-nos num espaço de discursos, flutuante sobre a concretude do viver, ainda que a representem:

Com efeito, a linguagem, sendo um fenômeno que nos envolve como seres vivos e, portanto, um fenômeno biológico que se origina na nossa história evolutiva, consiste num operar recorrente, em coordenações de coordenações consensuais de conduta. Disto

resulta que as palavras são redes de coordenação de ações, e não representantes abstratos de uma realidade independente dos nossos afazeres (MATURANA, 2002, p. 90).

Com base no pensamento ecossistêmico, as sessões de videoformação desenvolvidas e os recortes dos videoteipes focalizaram energizar o *sentipensar* dos educadores por meio de imagens do cotidiano escolar que propiciassem o autoconhecimento a respeito da vida pessoal e profissional, a partilha espontânea de experiências e sentimentos. Embora o planejamento fosse intencional de nossa parte, os procedimentos eram abertos e admitiam mudanças, conforme imprevistos e necessidades do grupo.

Nesse sentido, fizemos conexões com o pensamento de Magalhães (2004) e o de Moraes e La Torre (2004), no sentido de possibilitar um espaço de formação que transcenda o foco da formação profissional como objeto de reflexão. A ideia era superar os conflitos de exposição de cada sujeito e favorecer a autoformação num clima lúdico-reflexivo que provocasse desdobramentos nos conceitos e saberes dos pares mediante as imagens videogravadas e instigasse os processos auto-organizadores de cada sujeito a respeito de sua ação interventiva com as crianças no ambiente educativo do CEIMAP.

Moraes e La Torre (2004) convidam-nos a observar a interação linguística como expressão do *sentipensar* que surge sempre modulada pelas emoções que permeiam ou resultam da convivência na própria tessitura da vida. Esse modo de fluir nas conversações, expressa os nossos sentimentos e pensamentos, os modos singulares que utilizamos para linguajar com o entorno.

Maturana (2001, p. 92) explica que as emoções não obscurecem o entendimento, não sendo restrições da razão,

[...] as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. O resultado disto é que o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem como um fluir de coordenações consensuais de ações e emoções. Eu chamo este entrelaçamento de emoção e linguagem de conversar.

O autor declara que nós, seres humanos, vivemos em diferentes redes de conversações que se entrecruzam em sua realização na nossa individualidade corporal e que, portanto, se queremos entender as ações humanas, não temos que observar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas a emoção que o possibilita. Sendo assim, ele afirma que os discursos racionais, por mais impecáveis e perfeitos que sejam, são completamente ineficazes para convencer o outro, se o que fala e o que escuta o fazem a partir de diferentes emoções.

Segundo Maturana (2001), é por essa razão que, observando o modo de se emocionar de um indivíduo, em um determinado momento, podemos saber algo mais sobre como ele vive e, conhecendo o seu modo de viver, podemos deduzir algo sobre suas emoções e sentimentos. As conversações, consideradas manifestações corporalizadas, expressam a inteireza dos pares. Os diferentes modos de estar na linguagem demonstram as suas consequências sobre nossas emoções, assim como nossas reações a ela num dado instante. Conversações humanas resultam, portanto, dessa dinâmica relacional provocada pelas mudanças estruturais geradas no fluir de uma emoção à outra. E isso não acontece por acaso, mas surge a partir da coerência do próprio viver do sujeito, da forma como ele se encontra inserido na biosfera cósmica.

A emoção foi um dos elementos mais fortes nessas diversas interações dos educadores infantis mediante suas imagens do cotidiano escolar. As conversações reflexivas bem humoradas, críticas ou melancólicas, manifestaram um linguajar de comportamentos, os diferentes mundos vividos de cada ser humano ali presente, entrelaçados de emoções, sentimentos e pensamentos que os constituem:

Tudo o que nós seres humanos fazemos surge na linguagem. Então, os objetos surgem na linguagem como modo de coordenações de nossos afazeres na linguagem; os diferentes mundos que vivemos surgem na linguagem como diferentes domínios de afazeres [...] sejam eles concretos ou abstratos manipuláveis ou imaginados, práticos ou teóricos. Assim, o linguajar é nosso modo de existir como seres humanos (MATURANA, 2002, p. 178).

É no discurso criado no palco do dialogismo que se elabora e/ou reelabora o conhecimento. Diante do *espelho*, os sujeitos projetam em suas conversações seus processos históricos, seus modos particulares de sentipensar a vida e o outro, assim como se reveem nas ações e eventos, seus modos de ser e agir no conviver e no

conhecer. Nesse sentido, as sessões reflexivas de videoformação se converteram em interações corporalizadas de saberes, desejos, informações, buscas e descobertas, assim como dos passos, saltos e dificuldades desses movimentos auto-organizadores.

Esses momentos de reflexividade foram vivenciados no ambiente escolar apenas no ano letivo de 2008 e organizados previamente de forma conjunta com os educadores, conforme suas necessidades. Esses encontros, como os demais realizados com o Jogo de Areia, as entrevistas individuais e coletivas, foram efetivados durante o horário de trabalho do corpo docente do CEIMAP³⁹.

Foram momentos repletos de ações, emoção, estados de fluxo de intensa alegria e prazer, como também de conflitos e dificuldades entre os novos saberes e as percepções dos educadores presentes. O caráter sensorial e impactante das imagens provocou autoconhecimento e reconstruções ontológicas humanas essenciais.

Fora do ambiente escolar, as imagens dos videoteipes foram constantemente retomadas pelos educadores, pois todos receberam cópias desse material. Essas apreciações particulares ou coletivas auxiliaram no processo de autoformação na reconstrução de conceitos relacionados para além da docência e serviram para que os docentes pudessem ampliar a intimidade de suas emoções e compartilhassem com suas famílias a vida profissional num clima prazeroso e reflexivo. Isso amenizou o *sentipensar* das imagens fortes que instigavam uma reflexão mais desafiadora, reverberando mais autorreflexividade que constrangimento pessoal.

³⁹ No CEIMAP, os professores se reúnem semanalmente no turno em que trabalham, porém de forma compartimentada: os professores de Artes e Educação Física, nas segundas, os professores polivalentes das crianças de 4 a 5 anos, nas terças, e os professores polivalentes das crianças de 5 a 6 anos, nas quintas-feiras.

Figura 6 - Cópias dos videoteipes entregues aos educadores



Fonte: Pinheiro, 2008.

Essas apreciações seguiam alguns encaminhamentos prescritos e anexados ao DVD, orientando cada educador produzir seus registros escritos, conforme suas disponibilidades. Acreditamos que essas apreciações contribuíram bastante para o desenvolvimento dos processos autopoieticos de reflexão e autoformação dos docentes.

Nesses passos marcados, pretendemos interpretar os movimentos que se instauram na dança ludopoiética dos educadores infantis, focalizando os fenômenos criativos de cada sujeito nas suas interações com o outro e o ambiente de trabalho. Será um desafio dar passos delicados e comprometidos com a ética e a estética de produzir novos conhecimentos e abrir outros espaços de diálogos necessários à apreensão dos passos dados.

Nesse direcionamento, buscaremos apresentar, no capítulo seguinte, a *Beleza do Movimento*, no qual iremos expor as principais narrativas e vivências dos docentes do CEIMAP que elegemos para interpretar as suas propriedades ludopoiéticas enquanto categorias de análise do brincar, cuidar e educar vividos e/ou expressos por esses sujeitos.



A existência como diferentes formas de dançar exprime um processo histórico de novos modos de existir, não apenas uma arte, não apenas jogo, mas uma celebração da vida.

Roger Garaudy

Capítulo 3

A BELEZA DO MOVIMENTO

O viver/conviver emerge de ritmos e movimentos entre seres na dança para recriar a vida. Configura-se uma linguagem de representações de desejos, sentimentos e necessidades que manifestam fenômenos de incessantes *poiesis* humanas, no fluir constante da arte viva produzida nas interações dos sujeitos com o mundo como rede autogeradora.

Na interatividade e na conectividade desses processos, somos como pássaros e felinos movidos por desejos e necessidades singulares, buscando diariamente uma harmonia interior e vivencial com o meio. É o que buscamos representar em nosso jogo de areia que abre este capítulo.

Para compreender a dança ludopoiética dos educadores do CEIMAP, foi preciso observar as interações na sua ambiência para identificar e interpretar os processos ludopoiéticos manifestos nas vivências do brincar e cuidar. Isso nos remeteu a sentipensar suas diferentes formas de autocriação, seus modos de existir impregnados nas memórias de suas histórias de vida e nas suas ações de produzir a arte no jogo de criar e celebrar a vida (GARAUDY, 1980).

Como destacamos no capítulo anterior, nosso olhar considerou os movimentos da autoformação ludopoiética dos sujeitos como processos auto-eco-organizadores que perpassam o espaço-tempo escolar. Essa postura permitiu focalizar especialmente a ludicidade dos sujeitos inscrita nos seus modos de ser e fazer, no sentido de aprofundar as implicações nas ações do brincar, cuidar e educar no cotidiano de ensino-aprendizagem. Para isso, partimos de suas histórias autobiográficas, das ações educativas vivenciadas desde sua infância, escolaridade e formação docente, às interações atuais com as crianças no cotidiano escolar.

Apesar da participação de vinte e cinco educadores do CEIMAP, dos turnos da manhã e da tarde, ao longo da investigação, elegemos um número menor para apresentar os resultados. O que motivou essa decisão foi a grande quantidade de material para análise e o nível singular de envolvimento e transformação pessoal e profissional dos sujeitos. Porém, o todo em volta dos perfis selecionados (docentes, gestores e comunidade escolar) estará sendo considerado na leitura, interpretação e análise dos resultados. Sendo assim, esses integrantes estarão protagonizando as propriedades ludopoiéticas e as discussões em torno do fenômeno.

3.1 AS MEMÓRIAS LÚDICAS DA INFÂNCIA E SUAS CONEXÕES LUDOPOIÉTICAS COM OS CENÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nos meses de abril e maio de 2008, vivenciamos experiências de profunda emoção, escutando as narrativas autobiográficas de nossos colegas educadores. Tornamo-nos testemunhas de sonhos, saberes e necessidades vitais em suas jornadas de vida e formação, e nos sentimos parte delas sob várias perspectivas.

Nessa direção, captamos nos depoimentos mais prazerosos e/ou dolorosos diversos movimentos existenciais de ecoformação dos sujeitos que, desde a infância à fase adulta desenharam suas atitudes e qualidades que emergiram nas suas formas de linguajar com o mundo e com o outro (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

As imagens poéticas da infância manifestam de forma oral e imagética a criança ainda existente no corpo/alma dos educadores. Esses fenômenos ludopoiéticos são como “saudades risonhas” (BACHELARD, 2006) que constituem o substrato de cada ser e compõem seus sentimentos e desejos mais profundos com a vida. A infância é um estado de alma do ser humano em que ele cria e vive na sua consciência um ato de maravilhamento inteiramente natural, um ato vivo e pleno. É nessa fase que os modos de dançar a vida podem servir para o indivíduo interpretar sua vida inteira.

Os cenários representados no Jogo de Areia foram encaminhados focalizando a exploração das ações do brincar, cuidar e educar dos educadores do CEIMAP. Ao ouvir nossos parceiros educadores, também vivenciamos suas intencionalidades poéticas, testemunhamos seus desejos e necessidades. Nas falas, o saber-ser e o saber-fazer estão intrinsecamente conectados, mesmo havendo algumas distinções entre o discurso autobiográfico e o da prática educativa. Ambos formam uma unidade complexa da auto-organização pessoal e profissional singular de cada indivíduo nas suas ações de lidar com seus interesses e necessidades existenciais (BARBIER, 2002). São movimentos dinâmicos da vida que evocam o uno múltiplo, em que se formou o ser humano em suas interações com o outro, com a sociedade e com a natureza (MORIN, 2007).

Nas vivências realizadas durante o período mencionado, propomos que os educadores criassem o cenário de suas práticas educativas a partir da seguinte questão: **Como me vejo e me sinto nas ações do brincar, cuidar e educar na**

escola? Entretanto, as imagens projetadas por eles foram além desse propósito, tendo em vista as múltiplas possibilidades de representações que essa ferramenta metodológica pode favorecer. Os sujeitos recriaram e revelaram suas diversas formas de sentipensar as ações de ensino-aprendizagem na Educação Infantil que vão além de conceitos e valores pedagógicos. A poesia e a arte de representar exprimem belezas indescritíveis da autoformação ludopoiética dos sujeitos.

Nossos queridos parceiros com os quais iremos identificar, interpretar e analisar as propriedades ludopoiéticas são: Pássaro de Oz, Felina Esmeralda, Felina Maravilha, Felina Paixão, Felina Serena, Gaivota e Andorinha. Com esses belos seres, interagimos e buscamos aprender como se manifestam os fenômenos ludopoiéticos no ambiente do ensino infantil, centrando nosso olhar na beleza dos seus movimentos auto-eco-organizadores a partir de suas história de vida e formação.

O Pássaro de Oz

Esse professor de Artes é um educador que não poderia ter outro nome que não remetesse à sua exuberante personalidade criativa. Seu modo de ser como sujeito encantado que faz da sua profissão docente ações de magias com o conhecimento, nos desperta para enxergar a beleza que a ludicidade humana é capaz de criar e viver.

Em nosso diálogo com ele, percebemos sua necessidade de repousar do cansaço da jornada com tantas turmas de crianças de 3 a 5 anos. Entretanto, o seu semblante de fadiga e o corpo aparentemente frágil foram se transformando à medida em que contava suas histórias de vida na infância:

De todos os momentos de alegria que me recordo da infância, é o barquinho de papel na corredeira em dias de chuva e enxurradas. Eu me entregava aquele estranho espírito de aventura e liberdade, de pés descalços, sem camisa. A chuva parecia cair e molhar até minha alma (PÁSSARO DE OZ, Maio, 2008).

Todo o seu corpo falava e revelava com transparência sua simplicidade de artista brincante com a vida, amante da paz e sedento de sonhos, um educador de

alma nobre, como afirma Schiller (2009), que se entrega com esmero e criatividade à sua arte de viver. Um sorriso doce e um olhar profundamente esperançoso tomam conta de sua face quando narra com ternura e saudade suas experiências vividas na infância.

A despeito da pobreza e dos desafios que ele viveu, o prazer de brincar desse educador foi sempre um dos seus alimentos essenciais para viver sua ludicidade com intensa alegria. Transcender suas adversidades tornou-se uma rotina de superações necessárias ao longo de sua história de menino a cidadão sonhador. Na sua postura percebemos sua Autotelia (CSIKSZENTMIHALYI, 1999) de lidar com a realidade e interpretá-la sob as lentes da poesia, da beleza e da esperança.

Essa postura também expressa sua Autovalia de priorizar, desde cedo, as relações essenciais da vida com a natureza, de estabelecer com o meio um olhar sensível e criativo eficaz à sua Autofruição estética com arte de corpo e alma. Isso nos faz vislumbrar sua Autoterritorialidade com a cultura local nas diversas instâncias ecológicas e sociais.

Suas raízes poéticas edificadas no bucólico, no devaneio das lembranças vividas na infância, expressam ideias criativas que lhe remetem a uma autoconectividade visceral com a natureza. Isso lhe permite vivenciar um espaço-tempo entre o sonho e a realidade. E nesse fio composto de dualidades, ele tece sua Ludopoiese dia após dia, como uma infância sem devir, liberta da engrenagem dos adultos convencionais, pois o que lhe marca é a estação vivida, a estação total de que fala Bachelard (2006). Para o Pássaro de Oz, isso lhe permite habitar melhor o seu mundo nas experiências lúdicas com a natureza e a cultura local, como se revela no cenário construído e no depoimento que segue:

Percebo que esse imaginário da vida do interior ainda reside em mim, nas minhas contações de histórias e produções artísticas. Ainda não sei por que, mas minha vida é repleta desses signos de sonhos, alegria e beleza. Faço disso meu caminhar, meu alimento, minha arte de viver (PÁSSARO DE OZ, Maio, 2008).

Figura 8 - Cenário do Jogo de Areia do Pássaro de Oz



Fonte: Pinheiro, 2008.

Nesse viés de sonhos e realidade, nosso Pássaro de Oz desenvolveu uma concepção de educação que se confrontou com a educação autoritária oferecida por seus professores. Sua fala revela que apesar disso, seu refúgio era a própria escola:

Os balaies cheios de livros e as esteiras no chão eram mundos fascinantes. A biblioteca grande e silenciosa, os livros lindos e coloridos eram horas de sonhos (PÁSSARO DE OZ, Maio/2008).

Identificamos que sua personalidade Autotélica se mostra determinante na sua relação com a escola e os professores de sua infância e adolescência, de modo que ele expressa ter vivenciado além daquilo que lhe foi proposto e/ou oferecido. As restrições educativas da visão tradicional de ensino-aprendizagem não lhe impediram de recriar novos rumos e viver o mundo com mais prazer e esperança. Tudo indica que seu modo de interpretar a vida como uma brincadeira composta de desafios e tesouros a serem conquistados lhe favoreceu superar os desencontros com a educação tanto como aluno quanto professor. O cenário do seu Jogo de Areia manifesta sua criatividade mediante o pragmatismo do cotidiano:

Minha prática é muito centrada no corpo. Eu fiz um caminho que constrói um corpo e esse caminho é feito de pedras, porque tanto tratam de obstáculos como de alicerces. Dentro desse corpo tem esse coração de flores, que de repente é o momento da contação de histórias, o momento da roda que eu vejo eles de fato como um jardim. É o grande momento que eu fico me perguntando: onde eu devo podar? O que eu devo deixar crescer? (PÁSSARO DE OZ, Maio, 2008).

As linhas que formam a silhueta de um corpo expressam emoções e significados encarnados na vida de nosso parceiro. Essas imagens projetadas no jogo de areia e criadas com zelo materializam sua corporeidade e evocam espaços íntimos de sua identidade criadora. Esses espaços corporificados pelo saber ser e saber fazer desse educador revelam o sentido de sua vida e o papel de seu trabalho educativo com as crianças.

Identificamos essa natureza criativa de sua personalidade, expressa num espaço íntimo de sua Autoterritorialidade demarcada por sua identidade artística como produtor cultural no espaço em que se insere. Alimenta sua satisfação de criar beleza no contexto do CEIMAP, lugar em que a arte criada por ele invade a vida das crianças, saciando-as com a fantasia e com os anseios de sua cultura criadora:

Aí [apontando o coração de flores] é o meu canteiro, aqui tem uma colher, porque aqui eu os alimento e eles me alimentam. Aqui é minha mala de contar histórias. É uma hora que acho muito importante, porque é um momento de autoalimento. Eu os alimento com minhas histórias e eles me alimentam com seus questionamentos; é também a hora do sonho, aqui tem cama, o avião, essa coisa, que é o grande momento, do voo, da imaginação, da transposição desse corpo (PÁSSARO DE OZ, Maio, 2008).

Os processos criativos de educadores como o Pássaro de Oz revelam fenômenos que integram a personalidade do ser, competências de autorrealização e atitudes de autoconsciência sob os desafios, de modo que entram num estado de fluxo de intensa inventividade. Em Csikszentmihaly (1992; 1999) esse fluir potencial nas atividades criativas suscita negaentropia no *self* criador, ocasionando possíveis experiências ótimas de fluxo, que por sua vez, poderão fortalecer a auto-organização estrutural interna do sujeito (MATURANA; VARELA, 2001; 1997).

Tudo isso possibilita ao indivíduo vivenciar um estado de harmonia das suas energias físicas e psíquicas e, sobretudo, estabelecer novos desafios e desenvolver

outras habilidades, tendo em vista que também amplia seu poder de autocontrole sobre as adversidades do meio, ao solucionar criativamente suas metas de vida. Em função disso, ele mergulha num estado criativo de autopercepção. Em geral, seu modo de desempenhar as atividades é canalizado por sua força motriz de criar e recriar, produzida por uma singularidade humana, como indica Martinez (1995).

No Jogo de Areia do Pássaro de Oz se manifesta a beleza estética e poética das imagens do seu cenário. Seus depoimentos e sua atuação docente indicam que a estética é visceral na alma desse educador, um aspecto singular de sua *Autofruição*. Schiller (2009), Huizinga (2001) e Duvignaud (1982) tratam sobre a finalidade visceral da identidade estética que seres humanos como o Pássaro de Oz revelam como uma necessidade que não pode ser definida somente pela condição biológica, mental e cultural, mas, sobretudo, espiritual. Isso ficou ainda mais visível ao final do seu jogo, quando produziu, na forma de poema, uma nova descrição de sua prática e formação:

*Minha prática
Busca a formação
Do ser no seu holismo
O corpo, no espaço
Um corpo que sente
A si e ao outro*

*Contar histórias
No corpo, um corpo
No chão, um corpo
No ar, um corpo que
Vive aqui e ao mesmo
Tempo em outro lugar*

*Corpo de sonhos
De cheiro, de cores
Corpo que busca
Tantos amores
Que tem fome
De arte, de beleza
E poesia e de um
Mundo que apesar
De tudo, ainda sorria*

Quanta música e movimentos nas palavras esculpidas por necessidades humanas e espirituais, isso nos faz sentir fome e sede de dançar com esse pássaro de alma terna e iluminada. É necessário dizer que esse educador não vive apenas

de arte. Apesar de sua alma se revestir do belo, necessita também ganhar seu pão de cada dia, obter uma remuneração justa pelo seu trabalho:

Essa malinha com dinheiro é a possibilidade de um sonho. A Educação Infantil é um espaço em que posso trabalhar de um lado como contador de história. Parte de minha corporeidade vive essa ludicidade que faz parte de mim. Não é algo de sobrevivência, mas de realização profissional mesmo (PÁSSARO DE OZ, Maio, 2008).

Nós observamos como Autovalia o sonho de alcançar sucesso profissional naquilo que faz, o que podemos visualizar na “malinha com dinheiro.” Viver de sua arte, com qualidade de vida, é um sonho ainda a se realizar. Isso indica suas necessidades de reconhecimento social do produto artístico, que vai além da função docente. Ser escritor e publicar seus contos e poemas é uma meta especial de sua vida. Isso porque o reconhecimento profissional, assim como doar-se amorosamente, apesar das intempéries cotidianas, das injustiças e opressões de sua carreira mal remunerada, se complementa com a necessidade de amar-se também.

É nesse fluxo do amor que o Pássaro de Oz consegue alçar voos mais altos mediante suas lutas e, dessa forma, vivenciar sua Autonectividade positiva no meio circundante. Seu envolvimento com as crianças torna-se um jogo de conexões lúdicas que retroalimentam seu sistema ludopoiético, pois com elas extrai das suas experiências o tom de encanto, o sabor do saber que, juntos coconstroem e recriam.

Felina Maravilha

Assim como nosso parceiro Pássaro de Oz, essa linda criatura também manifesta uma infância marcante de alegria e prazer em suas narrativas. Expressa nas suas evocações, e com todo o seu corpo, como é profunda sua relação ludopoiética com o mundo. Suas lembranças da infância não têm data, pois são valores da alma presentes no seu dia a dia, valores psicológicos diretos e indestrutíveis, como acentua Bachelard (2006). Brincar, para ela, é bem mais que um jogo de criança, é uma meta de sobrevivência, como descreve a seguir:

Minha infância foi muito boa. Brinquei de boneca até meus 14 anos. Sempre tive muitos amigos e amigas ao meu redor. As minhas brincadeiras eram sempre as mais variadas e divertidas, até inventávamos brincadeiras e brinquedos [risos]. Tomei muito banho de chuva, desci de tábua de morro, carrinho de rolimã em cima de muros. Joguei muito futebol com meu pai na praia. Fiz tudo o que tinha direito [gargalhada] (FELINA MARAVILHA, Maio, 2008).

Percebemos, na sua fala, que a alegria de viver é Autovalia em tudo o que vivencia na vida pessoal e profissional. O que parece insignificante ou detestável para muitos, como banhos de chuva, torna-se valioso para ela. Momentos como esses são poesia em forma de atos de vida, são joias raras de felicidade, impulsos de sua Autotelia de viver intensamente as oportunidades que tem, recriando suas possibilidades de experienciar o prazer de viver/conviver como meta primordial de ser feliz. Podemos observar tudo isso no seu Jogo de Areia, na figura a seguir:

Figura 9 - Cenário do Jogo de Areia da participante Felina Maravilha



Fonte: Pinheiro, 2008.

Na sala de aula, começo com o acolhimento das crianças, deixo nas mesas alguns jogos para que interajam livremente e brinquem enquanto esperam toda turma chegar. Sempre estou variando a rotina para melhor bem-estar dos alunos com atividades lúdicas. Viso sempre à harmonia entre prazer e aprendizado, não me prendo a normas rígidas, porque poderia tolher a manifestação natural da criança. Toda aula é uma aventura do corpo com o conhecimento a partir de diversas vivências corporais (FELINA MARAVILHA, Maio, 2008).

Observamos que o movimento é intenso no seu jogo de areia, composto por vivências brincantes felizes e descobertas mágicas pelas crianças. Seu modo de interagir com elas nas práticas corporais promove estados potenciais de ludicidade e aprendizagens constituídos de poesia e encanto. Os pequeninos demonstram afeto generoso pela sensação de bem-estar que com ela vivenciam. Acreditamos que uma infância potencial habita no íntimo dessa educadora. Uma infância que para Bachelard (2006) é beleza e impulso que reanima seu modo de viver e põe em dinamismo suas relações interpessoais com as crianças e os adultos que com ela convivem.

Essa infância não se trata de romantismo falacioso, mas uma força primitiva que expande o seu melhor na generosidade, na energia e na humildade, que, para Winnicott (1985), são princípios essenciais nas relações entre adultos e crianças. Por isso, identificamos na sua Autofruição visceralmente contagiante, uma necessidade estética, que Schiller (2009) destacou como essenciais à formação humana. Sua energia vibra alegria de viver, afeta de modo agradável e excitante os pequenos e promove uma ambiência festiva na rotina escolar. Com sua alegria, faz com que as pessoas sintam-se mais próximas da fantasia, numa *Autoconectividade* de profunda resiliência com os conflitos da realidade:

Esse meu jeito de ser me ajudou a acreditar na felicidade. Que é possível ser feliz na vida e na escola, mesmo tendo que brigar por isso, ou entrar em conflito com família e colegas. Sou uma pessoa que ainda vive seu lado criança, que não perdeu o desejo de viver aventuras mágicas e quebrar preconceitos pessoais e profissionais. Arriscar me dá coragem de ir em frente, sem medo de errar, pois é assim que aprendemos e crescemos cada dia. Não é mesmo? [risos] (FELINA MARAVILHA, Maio, 2008).

Doar-se integralmente sem se importar com os desafios no seu espaço/tempo é seu modo de compor sua *Autoterritorialidade*, tendo em vista que transformar seu entorno é uma de suas atitudes criativas para conviver e se doar com prazer. O lugar especial para ela tem como referência o afeto, as emoções mais positivas, sendo caracterizado pelo jogo harmonioso com o meio, no qual ela vivencia sua *Autoconectividade* envolvida num fluir de recriações diárias de sua ludicidade na vida pessoal e no trabalho, conectando suas metas educativas com

seus interesses e necessidades de dar um sentido cada vez maior às suas funções no cotidiano escolar.

Felina Esmeralda

Essa educadora é um ser humano de alma nobre que não tem medo de expressar seus estados poéticos no ambiente de trabalho e investir na sua ludicidade. A educação rígida e religiosa que teve na infância não a impediu transcender de sua realidade de restrições de liberdade e vivências lúdicas, como observamos na expressão a seguir:

Minha infância foi muito isolada do mundo lá fora. Passava dias dentro de casa, ajudando nos afazeres domésticos e na criação dos irmãos mais novos. Não brincávamos na rua e nem era permitido levar amigos pra brincar em casa. Então, inventava meus brinquedos com sucatas diversas e vivenciava com meus irmãos minhas aventuras. Mas o que marcou minha infância foram as aventuras que realizava com eles na casa de farinha⁴⁰ no interior do estado. Eram raros momentos, porém, de grande valor para mim, pois eu me sentia livre e feliz por completo (FELINA ESMERALDA, Abril, 2008).

Percebemos que romper barreiras sempre foi um dos imperativos dessa educadora. Ela assumiu ser dona do seu destino sem ter que renunciar seus direitos de sonhar. Sonhos que ela traz da infância repleta de limites impostos, mas que permanecem vivos na sua criatividade e coragem que são atitudes de sua Autotelia.

Transformar e/ou renovar sua prática na sala de aula é bem mais que uma meta profissional, constituindo, dessa forma, um paradigma de vida. É possível observar essa atitude quando ela descreve seu jogo de areia:

⁴⁰ É o lugar onde se transtorna a mandioca em "farinha". A casa de farinha vem das nossas origens indígenas e até hoje tem um papel muito importante na vida dos nordestinos.

Figura 10 - Cenário do Jogo de Areia da participante Felina Esmeralda



Fonte: Pinheiro, 2008.

Nesta experiência, expus o modelo da minha prática educacional do passado e o modelo atual. Retratei do lado esquerdo as crianças sentadas quietas me ouvindo, preenchendo os livros adotados pela escola, visto que minha experiência maior foi na escola particular. As flores representam meu afeto por elas e os aviões, a rapidez como eu esperava que elas aprendessem. Mas foi no afeto e nos estudos que consegui rever essa postura controladora (FELINA ESMERALDA, Abril, 2008).

Um dos postulados propostos por Freire (1996), na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, o querer bem ao educando, é uma das atitudes de Felina Esmeralda para sentir-se livre e feliz nas interações com as crianças, nas aventuras do conhecimento na sala de aula. O brincar articulado ao afeto por elas se conecta com suas necessidades de liberdade e ludicidade, que são elementos importantes da Autovalia dessa educadora.

Por outro lado, promover, na sala de aula, uma ambiência feliz e encantadora de aprendizagem, hoje se revela um caráter especial de sua Autoterritorialidade:

Hoje valorizo mais a diversidade emocional e cognitiva das crianças e respeito seus ritmos. Por isso, minha sala tem rodas de alegria e muito prazer em movimento. As crianças vivem mais livres, brincam, aprendem espontaneamente e o meu ego, cada vez mais feliz por vê-las felizes na escola (FELINA ESMERALDA, Abril, 2008).

A sua felicidade como educadora emerge da satisfação e realização de seus alunos e do que ela aprendeu, revelando o conteúdo de generosidade que expressa sua *Autotelia* no trabalho pedagógico. Porém, os gestos de Esmeralda, ao doar-se afetivamente para as crianças, favorecem não apenas o sucesso escolar esperado por ela em sala de aula, mas também reforçam um processo de retroalimentação organizadora de sua autocriatividade e afetividade, em que ela se realiza na satisfação singular de cada um dos seus alunos. Todos os seus esforços nesse sentido lhe proporcionam vivenciar sua Autoconectividade harmoniosa com o meio, tendo em vista que torná-lo mais humano e prazeroso faz parte de sua postura generosa, como se revela na seguinte declaração:

Ver os pais comentando felizes os avanços das crianças, minha turma emocionalmente equilibrada, me faz sentir completa e segura do que faço. A escola fica mais bonita para mim e para elas porque a alegria toma conta e as dificuldades amenizam ou não me afetam tanto negativamente (FELINA ESMERALDA, Abril, 2008).

Nesse movimento de entrega afetiva e feliz com a vida, vemos que Esmeralda consegue vivenciar sua Autofruição poética no trabalho, quando vai além de seus intentos como docente, atinge o outro e o meio com sua esperança risonha de menina que não perdeu sua poesia de olhar a vida e refazê-la dia a dia. Essas interações lhe renovam a alma e libertam a criança solitária que permanece viva nas suas memórias e, assim, consegue revivê-la disfarçada em seu papel de educadora, quando alça voo de iluminação poética com a vida (BACHELARD, 2006).

Esse reencontro constante de Felina Esmeralda com sua existência infante na busca de recriá-la, com a liberdade que lhe foi negada, fortalece sua natureza autotélica de adulta e lhe impulsiona a transformar sua história e realidade, mesmo correndo os riscos de suas implicações, como observamos na sua seguinte afirmação:

Faço minhas as palavras de Paulo Freire, pois gosto de ser gente porque inacabado sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, posso ir além. O conhecimento, a busca de novos desafios e a determinação para ultrapassar as barreiras das relações é algo constante em minha vida. Não me rendo às circunstâncias

negativas, vou à luta e enfrento o que vier (FELINA ESMERALDA, Abril/2008).

Lutar é realmente um imperativo na vida dessa educadora. Vemos como Autovalia para ela preocupar-se como as crianças atendidas na escola podem tornar-se mais autônomas e menos injustiçadas, tendo em vista as inúmeras restrições em que vivem na comunidade. Esse sentimento de luta arde sua postura transgressora com os padrões educacionais e sociais excludentes, como mostra no seu depoimento:

Quais os meios que usamos para que essas crianças superem as dificuldades? Elas já vivem em péssimas condições sociais e na escola, temos que fazer o melhor por elas. Por isso, sempre observo os meus alunos, assim conheço e sinto como eles estão. Isso me deixa ansiosa, mas ao mesmo tempo mais segura na organização das atividades. A gente precisa de tempo disponível para criar as situações mais ricas e encantadoras para as crianças e até de dinheiro para fazer o que sonhamos e desejamos (FELINA ESMERALDA, Março, 2009).

Apesar das limitações inerentes ao processo educacional em difíceis contextos sociais, a Autovalia de Esmeralda no cuidar com generosidade favorece bastante a cidadania das crianças e desperta admiração de todos no CEIMAP em relação à sua postura militante de mudar e transformar as regras e mobilizar a escola e os pais com suas ideias e ações pedagógicas e sociais. É que podemos observar no seu discurso:

Eu corro atrás, compartilho as minhas angústias e dúvidas com os amigos, planejo com as crianças e busco a ajuda dos pais e logo tudo vai dando certo... as crianças são beneficiadas, os pais ficam satisfeitos e eu me sinto realizada... É duro, mas vale a pena (FELINA ESMERALDA, Março, 2009).

A demonstração da persistência de Esmeralda na vida profissional mostra sua *Autotelia* com a vida e com o meio. Seu forte comprometimento social com as crianças e um empenho sobre-humano para dar conta de diversas necessidades educativas da comunidade, sem medir esforços físicos ou financeiros, é capaz de tornar concretas tanto suas aspirações no ambiente de trabalho como também alcançar as necessidades culturais e educativas dos familiares dos seus alunos.

Novamente, percebemos que sua Autoterritorialidade está intimamente firmada no espaço/tempo do contexto afetivo e social. Sua dedicação às crianças se articula no sentimento da amorosidade e generosidade de lhes oferecer possibilidades maiores de aprendizagens prazerosas e de inclusão social. Sua *Autovalia* pela justiça social se revela nos seus gestos de empenho pedagógico e político, na luta por uma escola mais comprometida com a felicidade dos alunos e não apenas com a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Essa atitude político-pedagógica da Felina Esmeralda é também revestida por uma Autofruição estética de vida, que surge de sua ética de educar e viver com alegria e arte. Para ela, ser feliz, ter prazer de viver no ambiente de trabalho, implica vivenciar beleza e conhecimento, fruir alegria e satisfação interior e bem-estar social. Apenas com esses ingredientes, ela se sente satisfeita no que faz. Uma amostra disso é o estudo sobre os girassóis realizado em sala de aula, que ilustra seu modo de vivenciar a autofruição estética com as crianças:

Eu pensei em criar situações em que as crianças observassem como nascem as plantas e ao mesmo tempo vivenciassem a arte e suas emoções. Escolhi o girassol por sua beleza e foi tudo lindo! Estudamos passo a passo os girassóis, cantamos e dançamos uma coreografia com a música “Girassol” cantada por Lucinha Lins, fizemos releituras do quadro “Girassóis” de Van Goh e as crianças fizeram várias escritas espontâneas. Expomos lá fora e os pais ficaram admirados com as produções dos filhos. Isso me faz feliz demais (FELINA ESMERALDA, Setembro, 2008).

Como vemos, viver/conviver na prática educativa, para Esmeralda, é um modo criativo de ser feliz, de se reencontrar com a arte e a poesia implícita no conhecimento do mundo. As crianças dançam, cantam, desenham, plantam, escrevem seus saberes no corpo/mente, num processo de *Autoconectividade* que vivencia com elas no cotidiano de forma encantadora e aprendente, como disse Assmann (2004) quando declarou as necessidades de um reencantamento da escola.

Felina Paixão

Essa educadora já nos conquista pela sua alegria e generosidade em nos receber numa sala reservada da escola para conversar sobre suas histórias na vida pessoal e acadêmica. Seu modo apaixonante de narrar sua história de vida nos faz sentir à vontade e querer ouvir mais e mais suas aventuras infantis e repletas de encantos e afetos. É o que podemos sentir na seguinte descrição:

Minha infância foi maravilhosa, foi cercada por belas lembranças. Éramos sete irmãos, e toda a vida eu já era paparicada porque eu era a primeira entre quatro irmãos homens. Então era de contar história, fazer comidinha, tudo dentro de casa. História que já passei pro meu filho e meus sobrinhos que era a história do Sansarê, dotundolô, do bicho Tomé que a gente corria de medo de abrir a janela. Mas era um medo que a gente vencia porque a gente sabia que no fundo no fundo, era imaginário. E assim, são coisas belas que a gente tem de lembrar (FELINA PAIXÃO, Maio, 2008).

É bastante perceptível o encantamento dessa mulher com suas belas lembranças da infância, de onde extrai magia e afetividade suficiente para se sentir acolhida e segura no mundo que a cerca. Essa condição expressa sua Autoterritorialidade de viver/conviver com essa beleza existencial, com seus devaneios infantis e poéticos, ricos de personagens brincantes e sonhadores. Espaços e momentos vividos que coexistem na sua corporeidade, nas sinergias dos afetos familiares e dos encantos noturnos das magias das contação de histórias. Essas lembranças reinam sob sua Autotelia de perceber a vida com mais esperança e alegria, de tal modo que nos sentimos atraídos a reviver com ela a ternura e a euforia das suas intensas aventuras sob o sol e as areias douradas do mar. As principais delas são as aventuras lúdicas com *Seu Cândio*, que ela narra com emoção:

Até hoje a gente ainda se lembra das aventuras do Seu Cândio, amigo querido do meu pai. Ele chegava com seu jipe e levava a gente para a praia da Redinha. A gente gostava de passar naquela ponte de ferro e na praia com ele era uma eterna brincadeira. Seu Cândio era uma pessoa muito alegre e essa alegria era transmitida para toda a família. Quando passava assim um balaio de tapioca e gíngua, ele comprava o balaio e dizia: metam a cara! E a gente metia a cara mesmo [risos]. Eu adoro lembrar quando a gente chegava lá na praia a gente já via os balaio [risos] é por isso que a gente é

ligado tanto na família e nessa coisa de se doar (FELINA PAIXÃO, Maio, 2008).

Os seus olhos iluminados sorriem quando ela acentua suas memórias lúdicas com *Seu Cândido*, como carinhosamente chama o Sr. Cândido, uma figura especial de sua infância que habita intensamente em sua consciência de adulta. A imagem do Seu Cândido reforçou sua Autovalia na ludicidade e na generosidade como prioridades para ser feliz. Como adulto de bem com a vida, ele foi capaz de marcar potencialmente a criança que ainda vive no íntimo da Felina Paixão e contribuir para o desenvolvimento de sua alma afetuosa e feliz. Vemos aí que as interações ludopoiéticas entre adultos e crianças afetam visceralmente a vida de ambos. O adulto de hoje traz consigo a criança que foi, assim como as marcas dos adultos que lhe impregnaram a vida. A imagem da avó no caso da Felina Paixão é também muito intensa, como revela sua narrativa:

Minha vó, a mainha, marcou minha vida. Ela era tão severa, ela viúva, conseguiu educar seus dois filhos. Lembro da comida de domingo em família, quando mainha fazia sua panela de galinha temperada e das carreiras dela quando botava eu, meus irmãos e minhas amigas pra dentro de casa porque ela dizia que na rua não se aprendia coisa que se preste (FELINA PAIXÃO, Maio, 2008).

Assim, a mulher adulta que se esparramava no balaio de tapioca e corria descalça na areia da praia, revive a criança que se lambuzava com os quitutes da mãe adorada. Uma criança que brinca e se movimenta nessa mulher apaixonada pela família, por seus pais e amigos, que são Autovalia existencial para ela. Tudo isso indica que o brincar vivenciado entre adulto e criança na amorosidade, no linguajar com a emoção, como acentua Maturana e Verden-Zöller (2004), pode reverberar por toda a vida e ter desdobramentos humanescentes imperativos na vida adulta. Sua simplicidade de encarar os problemas e enxergar com otimismo a vida emerge dessas raízes lúdicas e afetivas que teve na infância, como observamos nessa fala:

Minha vida em família, as brincadeiras com meus irmãos e amigas que ainda convivem comigo me fez ser essa pessoa que busca ser feliz cada dia, mesmo com as dificuldades comuns de qualquer pessoa. Sou realizada porque encaro a vida com segurança e

afetividade, com o apoio de todos que amo. Como me afasto das pessoas que percebo que não me identifico, evito muitos confrontos com meu modo de pensar (FELINA PAIXÃO, Maio, 2008).

As metas que ela define para sua vida lhe proporcionam um conteúdo autotélico especial de viver/conviver. Estar com o outro que contribua no seu fluir pessoal ou profissional é uma das metas essenciais que o indivíduo pode estabelecer para conseguir ajustar experiências de fluxo mais gratificantes no trabalho (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). Dessa forma, o modo como ela investe na sua prática pedagógica revela sua *Autotelia* nas práticas educativas:

Figura 11 - Cenário do Jogo de Areia da participante Felina Paixão



Fonte: Pinheiro, 2008

Na descrição do seu jogo de areia, Felina Paixão detalha:

Fiz um paralelo entre o passado e o presente. No início, tudo estava arrumado, os alunos só obedeciam, não havia interação. Passando o tempo, houve a necessidade de rever esse modelo e tudo ficou desarrumado. Eu não sabia mais que caminho seguir. Os caminhos que se buscava eram cheios de espinhos, escuridão e angústias. Paramos e refletimos que mudanças eram necessárias e que estamos propícios a elas. Houve a união de todos envolvidos e a prática mudou (FELINA PAIXÃO, Maio, 2008).

Vemos que seu modo de encontrar flexibilidade consciente nas suas adversidades diárias lhe ajuda a vencer conflitos e fruir qualidade de vida

profissional. Essa criatividade humana, como acentua Morin (2007), é um mistério inegável que envolve a consciência e a inconsciência do indivíduo. Ao que parece, Felina Paixão se firma na determinação e organização das ações educativas para assegurar uma rotina escolar criativa e promotora de aprendizagens significativas. Isso nos faz observar que sua Autoterritorialidade está ligada ao seu olhar humanescente na qualidade do espaço/tempo investido no desenvolvimento das crianças, como revela nesse depoimento:

Não me preocupo se a sala fica suja ou barulhenta, mas se eles estão aprendendo, se os objetivos estão sendo alcançados seja no brincar, nas atividades de escrita ou de leitura. Sinto-me responsável por isso e não meço esforços para ver meus alunos avançando no conhecimento, porque já são desprovidos de tantas coisas. Só me contento se eu puder fazer o melhor possível por elas (FELINA PAIXÃO, Maio, 2008).

Essa postura revela sua sintonia com a vida, uma Autoconectividade engajada no compromisso social e humanitário com as crianças, seus impulsos de autoestima com a vida e o desejo de viver. Esse modo de interpretar a vida e criar soluções positivas para si mesma e as crianças promovem ajustes importantes na sua vida pessoal e profissional como ser inacabável (FREIRE, 1996). Todo esse movimento intencional do seu papel docente se dinamiza a partir de sua afetividade para viver, educar e aprender. Cuidar e oferecer o melhor para as crianças lhe remete a essa autoconstrução das suas práticas pedagógicas, expressam uma busca de harmonia para além do cotidiano de trabalho e traduz uma escuta sensível incondicional com o outro.

Gaivota

Embora pequenina em estatura, essa educadora é grandiosa de esperança e perseverança. Ela faz jus ao codinome que escolheu para ser identificada na pesquisa, pois a gaivota é um pássaro pequeno de grandes capacidades criativas, que consegue driblar suas adversidades desde que nasce, quando protege seu ninhos do ataque de vorazes predadores e enfrenta céus e mares com voos cada vez mais sábios e esplêndidos.

Tal descrição mostra um pouco da personalidade dessa nossa parceira tão simples e de bem com a vida, uma educadora segura de suas metas existenciais, que aprendeu desde cedo a viver suas experiências ótimas de fluxo para dar sentido especial à sua vida. Nesse processo autotélico de autorrefazimento, ela criou asas e tornou-se uma criatura mais livre para sonhar e viver sua ludicidade.

Foi emocionante e prazeroso ouvir suas experiências, testemunhar sua alegria e resiliência mediante os problemas diários da vida pessoal e docente, cujos fatos nos inspiram como educadora e pesquisadora, e, sobretudo, afetam positivamente nossa humanescência.

Numa bela manhã, nos encontramos na sala pequena dos fundos da escola para que ela nos contasse suas narrativas de vida e formação. Na fala a seguir, percebemos como suas memórias lúdicas são repletas de movimentos autotélicos, de resistência e criatividade:

Fui criada numa família extremamente radical e conservadora. Eu vivi o tolhimento de muitas vivências extremamente significativas para minha infância, como sujeito social e histórico. Tudo se resumia na escola, na igreja e com intensidade em família. Mas isso não foi o suficiente para tirar meu prazer de viver minha ludicidade pessoal, pois eu, mesmo sozinha, no silêncio das leituras nos livros de história, viajava para longe daquele lugar, daquelas pessoas que sufocavam meus anseios e desejos de criança (GAIVOTA, Maio, 2008).

Sua Autofruição infante bebia da fonte mágica dos contos dos reis e rainhas, permitindo-lhe experimentar uma Autoconectividade sublime com o mundo das belezas e prazeres mágicos sem fronteiras. Nesses momentos de fluxo autocriativo, ela foi se tornando um ser humano provido de sonhos e esperanças, foi alimentando e enriquecendo seu mundo real de restrições, refazendo-o com a linguagem da poesia e da arte de viver:

Na escola, eu tive oportunidade de revelar minha paixão pela poesia quando participei de um concurso de redação e apresentei à escola, ganhando o primeiro lugar e recebi uma medalha. Mas na verdade, meu prazer era poder vivenciar publicamente algo especial pra mim, a poesia que me fez companhia nas horas de refúgio e me fez livre para pensar e sonhar (GAIVOTA, Maio, 2008).

Momentos mágicos na escola não foram muitos, mas ela conseguiu viver intensamente sonhos e devaneios felizes, uma doçura de viver, como exalta Bachelard (2006). Devaneios proibidos que fertilizaram o movimento auto-organizador das suas boas condições do fluir e contribuíram para a sua *Autoconectividade* estética de interpretar o mundo e expressar seu papel nele. Observamos isso nos versos iluminados que criou sobre sua história de buscas existenciais na vida pessoal e profissional:

Sonhei para meus versos o vigor
o burburinho de crianças a questionar com entusiasmo algo
proposto.
Eu quis cristalizar todo o meu sonho num viso de criança
Ao descobrir saberes (GAIVOTA, Maio, 2008).

Esses fluxos de sua *anima* de infante manifestavam o espírito poético e sonhador que o ser humano é capaz de vivenciar (BACHELARD, 2006). Esse estado especial que ela vem desenvolvendo e vivenciando desde sua infância afetou sua corporeidade de forma preciosa, pois sua capacidade criativa de interpretar seu entorno floresceu de maneira positiva e ampla. Suas palavras expressam essa condição evolutiva com a vida, pois vibravam energia de alegria, esperança e liberdade, elementos essenciais de sua *Autoterritorialidade* poeta e feliz:

A minha alma se põe relevante
A minha poesia se embevece
Como águias prontas a mudar de direção
Quando preciso for de renovação, coragem e visão distante.
E estes somos nós educadores! (GAIVOTA, Maio, 2008).

As palavras de Gaivota voam no fluir de suas sonhadoras declarações de ser humano comprometido com a beleza de existir e conviver. No seu devaneio poético, ela consegue dizer a si mesma tudo o que busca e aquilo que anseia do mundo que lhe cerca. Suas declarações incluem os demais colegas de profissão, como companheiros de seus desejos e necessidades. Seu ato comunicacional eleva sua interação com o contexto, indicando as profundezas de sua *Autotelia* de viver metas transformadoras na vida cotidiana, para dar sentido a uma existência plena.

Sua disposição de educar e aprender com as mudanças constantes e transformações viscerais como a da água expressam significados positivos e resilientes à profissão docente. Talvez sua decisão de ser professora de criança partiu desses ideais autotélicos e estéticos de viver/conviver:

Decidi pela Educação Infantil por me sentir embevecida pela experiência de conviver com a natureza singular das crianças que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio. Assim, atingi meu objetivo tendo como fonte o amor, a beleza e a esperança como bagagens de minha formação pedagógica e a inquietação dos meus ideais, porque, como disse Paulo Freire: “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (GAIVOTA, Maio, 2008).

Essa busca se projeta no seu jogo de areia (Figura 12), no qual ela demonstra a natureza lúdica e afetiva do cuidar e educar para o desenvolvimento das crianças:

Figura 12 - Cenários do Jogo de Areia da participante Gaivota



Fonte: Pinheiro, 2008

Ao montar meu cenário, retratei a sala de aula, os alunos em suas diversidades, os componentes que acredito serem necessários para o desenvolvimento integral das crianças de forma lúdica, reflexiva e prazerosa. O encantamento é essencial para elas aprenderem com alegria e fundamentação, de acordo com seus diferentes ritmos de

aprendizagem. Busco vivenciar com elas diariamente uma aventura de descobertas sobre o mundo que nos cerca de forma dinâmica e mágica, onde a beleza e a alegria sejam conteúdos principais (GAIVOTA, Maio, 2008).

O encantamento do espaço de aprendizagem escolar expressa sua Autoterritorialidade docente como espaço/tempo de alegria e beleza. Ao conferir seus cadernos de planejamentos, tudo indica que sua postura organizadora da prática pedagógica vai além do que escreve no cotidiano da rotina de sala de aula, pois articula ações e valores humanescentes importantes ao desenvolvimento efetivo na vida das crianças.

Seus componentes de Autovalia como beleza, alegria e transdisciplinaridade são fatores que contribuem para que ela alcance não apenas seus objetivos pedagógicos com as crianças, mas, sobretudo, possa contribuir com o desenvolvimento emocional e espiritual dos pequeninos. De acordo com sua narrativa, sua sala de aula respira alegria e beleza de aprender, tudo o que nela existe e se faz tem especial intencionalidade amorosa e humanescente:

Divirto-me com elas brincando no faz-de-conta natural dessa faixa etária. Sei que é essencial que o ambiente da sala de aula seja prazeroso e agradável para valorizar a criatividade e espontaneidade das crianças e contribuir que possam ir além dos objetivos que propus. Às vezes, vou para o pátio e brinco também com elas, pois sei que minha participação espontânea pode afetar o êxito das brincadeiras (GAIVOTA, Maio, 2008).

Já testemunhamos momentos lúdicos dessa educadora no pátio com seus alunos de 3 a 4 anos, e suas interações com eles revela um ser humano afetivamente brincante e criativo, capaz de mudar padrões e transformar hábitos pedagógicos. Todas essas características expressam sua *Autotelia* no ambiente de trabalho, atitudes que lhe proporcionam viver um espaço potencial de afetividade e ludicidade com os pequeninos, relações espontâneas de carinho em forma de jogos simbólicos.

Vivenciar a ludicidade com as crianças não é muito comum entre os adultos, enquanto para a Gaivota, é *Autovalia* brincar com seus alunos na sala ou no pátio da escola. Como afirma Winnicott (1971, p. 67): “As crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa que interage com ela pode e está livre para ser

brincalhona”. O adulto também consegue fluir no brincar com as crianças quando cria com elas uma ambiência estética livre de amarras que sufocam o exercício do refinamento do sentir abordado por Schiller (2009).

Gaivota, em cada momento de sua rotina de aula, reinventa a beleza de educar seus alunos sem menosprezar a ludicidade de brincar e aprender. Assim, vai cuidando de sua necessidade de *Autofruição* e das crianças, desenvolvendo sua espiritualidade e sensibilidade nas diversas interações com elas:

Nas brincadeiras com as crianças, ou até mesmo quando sou mais uma mediadora desses momentos simbólicos, percebo o quanto é significativo para elas vivenciarem o faz-de-conta e criarem brincadeiras que contribuem no desenvolvimento pleno da autonomia e autoestima de suas relações com o mundo e com elas mesmas. Isso me ajuda a vencer o *stress* também, pois quando me solto, brinco e me sinto livre como uma criança feliz (GAIVOTA, Maio, 2008).

Além de tanta energia lúdica e inventiva, seu modo de ser manifesta a educadora exigente, incansável e primorosa em todo o processo de programação educativa das crianças. Quando sente-se realizada nas suas metas, vivencia um estado de *Autofruição* singular, uma sintonia que expressa celebração à sua autorrealização. Nos seus versos produzidos num instante de devaneio, essa sensação intensa de fluxo fica em destaque:

Sonhei em cantar em versos a beleza de dias cheios de conhecimentos
O significado de relações afetivas,
a habilidade serena e ágil de uma educadora em pleno exercício
(Maio, 2008).

Sentimo-nos felizes em termos a companhia dessa educadora nas diversas situações da escola e revivermos suas histórias de vida contribuiu bastante para apreendermos o imperativo da ludopoiese na vida dos educadores e na ambiência escolar. Sua personalidade autotélica a impulsiona a interpretar a vida pessoal e profissional com mais coragem e desprendimento em relação aos estereótipos e isso contribui para que ela experimente o fluir máximo de suas autorrealizações. Desde sua infância, ela vivencia essa busca incessante pela liberdade e

autotranscendência, um movimento de auto-organização para além dos limites acadêmicos e sociais. Condições básicas para ampliar os limites de sua existência humana e descobrir níveis mais elevados de desempenho e estados de consciência jamais sonhados (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

Felina Serena

Essa jovem educadora nos ilumina com sua simplicidade e serenidade nos modos de pensar e agir nas situações complexas do cotidiano escolar. Tendo que conciliar vários interesses e necessidades pessoais e profissionais, não se deixa vencer pelas turbulências do automatismo político-pedagógico.

Ao lembrar suas memórias lúdicas, sua face iluminou-se com um sorriso. Aos poucos, ela foi abrindo seu coração de forma leve e profunda ao mesmo tempo, ao narrar suas histórias e aventuras infantis:

Eu fui uma criança feliz, que brincou muito na rua com os amigos de todas as brincadeiras de roda, de jogos lúdicos diversos que envolviam movimento e mistérios. Tudo era mágico e fascinante, me sentia segura e livre nas brincadeiras de boneca e casinha com minhas amigas, pois toda brincadeira era numa casa diferente, minha mãe não me proibia de brincar fora de casa e isso contribuiu para eu ter mais espaço lúdico na minha vida com as outras crianças de minha infância (SERENA, Maio, 2008).

O espaço de liberdade na sua infância tornou-se um imperativo na vida da Felina Serena, um alimento para sua *Autotelia*, que contribuiu para o desenvolvimento de sua personalidade, atenta aos direitos de expressão e convivência. A afetividade também impulsionou esse processo de auto-organização, determinando a intencionalidade na sua vida cotidiana e o valor atribuído à sua família, como descreve no relato a seguir:

Minha família é de origem evangélica, mas em casa, nós tínhamos uma relação de afeto muito mais forte que de opressão às nossas necessidades e desejos. O respeito mútuo e o carinho com o outro foram essenciais para eu apreender o quanto a criatividade precisa de liberdade para a criança ser feliz nas relações com o adulto. Como a caçula, eu recebia mais cuidados e muito afeto de todos,

onde eu vivenciava uma disciplina com amorosidade e sabedoria por parte da minha mãe (SERENA, Maio, 2008).

O afeto em família se revela como Autovalia para seu modo de viver e, ao mesmo tempo, mostra sua pulsão autotélica, a ponto de mediar seu processo de amadurecimento pessoal e superação das perdas relevantes de sua vida:

Minha infância foi muito lúdica, mesmo sem ter a presença do meu pai, que faleceu quando eu ainda tinha cinco anos, e fui substituindo pelo amor fraternal com minha família essa ausência, que não me lembro de nenhum momento de dor ou tristeza. O carinho e o ambiente cristão me ajudaram a ver com outros olhos a vida. Eu sempre orava, e ainda hoje oro, e esses momentos espirituais me ajudam (SERENA, Maio, 2008).

As vivências religiosas de Serena, desde a infância, não foram apenas bálsamos para lidar com a ausência paterna, mas um recurso que ainda hoje ela utiliza para romper suas limitações. Tal postura a remeteu conectar-se com seu próprio corpo, ao entender e livrar-se da dor das perdas e torná-la apta para desfrutar a vida de forma esfuziante. Isto é, vivenciar uma *graça espiritual* do próprio contentamento de estar vivo e pulsante, conforme acentua Lowen (1993; 1994).

Esse processo de Autoconectividade vai além do corpo físico, se propaga nas sinergias dos sentidos e pode se intensificar desde a infância, quando adultos como Felina Serena, que tiveram oportunidades de viver livremente sua ludicidade e afetividade, experimentaram o gozo pulsátil de suas vicissitudes e puderam desenvolver a *graça espiritual* do ser desencouraçado e livre.

Sua atitude frente às adversidades da vida demonstra firmeza e tranquilidade no seu processo de auto-organização existencial, a família é a base de sua Autoterritorialidade, como fonte de energia radiante do seu crescimento e bem-estar.

As perdas financeiras com a morte do meu pai e a dor de minha mãe também foram superadas pela união em família, pois eu e meus irmãos somos apegados demais e nos ajudamos mutuamente com muito afeto. Quando eu viajo para dar aulas fora da capital, meu coração fica apertado porque minha maior preocupação é com minha mãe e meu irmão adotivo, a falta deles e o cuidado com eles afeta meu bem-estar. Porém, nosso amor é recíproco e me ajuda a vencer as adversidades da solidão da noite, da falta da companhia nas

refeições. Isso porque eu enfrento todas essas coisas por eles, para dar uma contribuição financeira melhor em casa e ver a família feliz (SERENA, Maio, 2008).

No seu depoimento, observamos que a doação recíproca e o amor correspondido entre seus entes queridos expressam ser fundamentos de sua Autofruição de viver. Essa relação profunda de partilha amorosa vivenciada por ela desde a infância instaurou uma valiosa ambiência criativa de paz e confiança que, para Maturana e Verden-Zöller (2004), são vitais na auto-organização da condição humana.

Esse processo auto-organizador afeta o desenvolvimento integral do ser, seus modos de produzir conhecimentos e atuar com o outro no meio. No caso da Felina Serena, o fluxo harmonioso com a família, não obstante as turbulências, contribuiu para torná-la um ser humano com fundamentos éticos e morais sólidos na sua escolha profissional, como demonstra na expressão a seguir:

Decidi pela Pedagogia por gostar de criança, já ensinava na EBD⁴¹ da igreja e porque era o menos concorrido no vestibular, antes queria fazer Direito, mas as condições financeiras não davam. Logo que me interessei pela docência, entrei na base de pesquisa em educação como bolsista de iniciação científica, fiz mestrado e agora, no doutorado, mesmo com uma temática diferente da Educação Infantil, eu vejo a criança como um ser que precisa de atenção especial para ser divertida e feliz (SERENA, Maio, 2008).

Nesse fluxo auto-organizador, Serena demonstra autossatisfação profissional e os frutos de suas superações pessoais nessa escolha. Tais revelações expressam que ela encara a vida de forma bastante firme e tranquila e que sua auto-organização ludopoiética se refaz na ética e no compromisso social. Essas qualidades se manifestam especialmente no afeto e na responsabilidade educacional com as crianças na sala de aula. No seu jogo de areia (Figura 13), esses aspectos ficam bastante explícitos:

⁴¹ Escola Bíblica Dominical

Figura 13 - Cenário do Jogo de Areia da participante Felina Serena



Fonte: Pinheiro, 2008.

Na caixa de areia eu busquei representar a rotina de um dia de aula em diferentes momentos que são comuns [...] na escola e em especial na minha sala de aula. Momentos de roda na qual realizamos contação de histórias, discutimos temáticas que fazem parte do projeto ou que surgem espontaneamente por parte das crianças. Há também os momentos do descanso das crianças, momentos em que elas deitam-se no chão, ouvem alguma música e descansam após o intervalo (SERENA, Maio, 2008).

Sistematizar sua prática pedagógica de forma aberta e criativa, abrindo espaço para a autonomia das crianças, revela-se como Autovalia para essa nossa parceira, de modo que sua sala de aula geralmente está imersa num clima de amizade, companheirismo e alegria, o que gera uma paz entre os aprendizes.

Conseguir estabelecer esse contexto harmonioso com a turma é uma das metas que alimenta sua Autotelia de vivenciar suas experiências docentes com atitudes democráticas na sala de aula, partindo das necessidades e interesses dos alunos. Esses referenciais acentuam o caráter afetivo de sua Autoterritorialidade como Educadora Infantil. Sua prática na sala de aula se move em função do bem-estar das crianças, pelo querer bem ao educando, sem receios de correr riscos de aprender com ele no diálogo da docência e da discência com a vida (FREIRE, 1996).

A exemplo disso, apresentamos o seguinte depoimento:

Também coloquei os momentos do brincar, onde tem brinquedos no chão e uma maletinha com diversas formas de brincadeiras e brinquedos, fantasias e jogos. Por gostar de brincar com elas, de cuidar e proporcionar atividades lúdicas, eu aprendo nessas ações e [...] acredito que elas também aprendem comigo. É por isso que coloquei a maletinha significando aquela caixa mágica que tudo pode acontecer e sair dela diferentes coisas e situações (SERENA, Maio, 2008).

O exercício dialético de educar e aprender com os alunos transformou o cotidiano de trabalho de Serena em momentos prazerosos de aprendizagens e contribuiu para que ela não sufocasse seus próprios impulsos lúdicos e ampliasse seus conceitos pedagógicos sobre o brincar com as crianças. Brincar com elas é algo que faz parte do seu cotidiano na sala de aula. Optar por ações lúdicas lhe dão prazer redimensiona um sentido Autotélico de viver, como também lhe propicia Autofruição estética, uma sensação de liberdade que satisfaz sua necessidade de dialogar de forma mais criativa com o mundo no seu ambiente de trabalho. É uma atitude que manifesta sua valorização aos fundamentos educativos voltados para a inteireza humana e sua ruptura com a educação que visa o controle e/ou “posse” do corpo do aluno.

Andorinha

Essa educadora assumiu a posição de Coordenadora Pedagógica por incentivo de seus colegas, por acreditarem na sua capacidade e dedicação às suas atividades como professora. Seu coração pleno de carinho e bondade aquece o ambiente por onde passa, trazendo paz, esperança e luz que transforma em beleza até os serviços mais triviais de uma coordenadora pedagógica, função que ocupa no período matutino do CEIMAP com muito zelo e afetividade. Essa disposição faz parte de sua personalidade **autotélica**, que, desde a infância, vem alimentando seu gosto de ser brincante da vida e amante da paz, como revela sua narrativa:

Tive uma infância rodeada de amigos, aventuras e fantasias que marcaram minha vida. Jamais esquecerei as brincadeiras na areia

branquinha de uma vala perto de minha casa, das tardes no balanço no pé de goiabeira, nos tanques de água de minha casa, no faz-de-conta da escola... Eu tive amigos maravilhosos que eram como irmãos unidos e felizes (ANDORINHA, Maio, 2008).

Seu estado de espírito sonhador lhe possibilitou recriar seu entorno com ludicidade e prazer, contribuiu na sua visão otimista em relação à vida, tornando *Autovalia* construir relações afetivas sólidas a partir de ações de generosidade e ternura com o outro. Na infância com os amigos, inventando mundos e sonhos, ela permitiu que esse sentimento lhe dominasse e predominasse na sua razão de viver de forma criativamente prazerosa.

O prazer de servir é algo intenso em sua vida, produzindo uma autossatisfação que encoraja sua criatividade, visto que estes fatores estão relacionados dialeticamente, como defende Lowen (1970), de modo que não é fácil conter as lágrimas ao falar dessa companheira. Isso porque ela mesma não consegue conter a emoção quando fala do amor por sua profissão, pelas crianças e pelos parceiros da educação. Tudo isso se materializa em ricos momentos de Autofruição, como descrito a seguir:

As relações de afeto são tudo pra mim, tudo o que faço, coloco o meu carinho na frente, me doo com alegria a tudo e a todos, seja na família, na escola, como os professores... Quando vivencio esse processo de doação e amor, me sinto feliz e completa, consigo trabalhar incansavelmente com criatividade (ANDORINHA, Maio, 2008).

A beleza de sua generosidade se conecta com o prazer de servir, cuja interatividade se instaura num fluxo criativo regido pelo amor e pela solidariedade. Essa sensação promove *Autoconectividade* especial com a vida, pois quando o indivíduo consegue se desprender do seu ego e dá relevância às suas experiências afetivas, libera energia que proporciona bem-estar, fluidez e prazer (PIERRAKOS, 2007).

Quando somos levados a pensar que a profissão docente pode envolver mais dores que alegria e prazer, essa educadora vem com sua energia transbordante de esperança nos convencer do contrário e nos mostrar que educar é uma arte que se faz de coração aberto, na medida em que nos educamos

eticamente no caminho com o outro e nos alimentamos com os frutos de paz e de sabedoria que plantamos nesse percurso. Andorinha manifesta esse referencial na sua *Autoterritorialidade*, de tal modo, *que nos exorta ardentemente a viver e educar com esperança*. É exatamente isso que ela transmite na seguinte fala:

Eu tenho em Paulo Freire meu grande mestre e penso como ele, que precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha e que não tem medo do risco. Por isso, recuso o imobilismo. Luto pela escola em que se pensa, em que se atua, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida (ANDORINHA, Julho, 2008).

Quem a observa no meio das crianças dançando nas festas escolares, por exemplo, nem sempre compreende como ela consegue ter uma energia de menina e exercer ainda o papel de esposa e mãe. A sua jornada de muito trabalho não põe em risco sua alegria e ludicidade contagiante e ainda contribui para que ela conquiste os educadores com suas ideias inovadoras e mirabolantes. É difícil não se envolver nos riscos fascinantes para os quais ela nos convida e propõe no planejamento de projetos educativos e das festas escolares.

Criar sempre novas soluções para a prática pedagógica é *Autovalia* para sentir-se feliz na função de gestora pedagógica, pois atende à sua necessidade afetiva de viver e reconstruir-se criativamente a cada momento. Uma atitude autorreguladora da natureza humana considerada por Rogers (1990) uma das maiores riquezas da vida, visto que afeta sua crescente harmonia consigo mesmo e com o mundo que a cerca.

No seu jogo de areia, ela demonstra seu olhar criativo mediante as práticas do brincar, cuidar e educar:

Figura 14 - Cenário do Jogo de Areia da participante Andorinha



Fonte: Pinheiro, 2008.

No meu cenário, tentei representar suas características que são marcantes em minha visão como educadora: o compromisso e o amor. Explorei as interações de acolhimento com a criança, o vínculo de confiança e respeito, ressaltando o cuidar tão relevante nessa fase escolar. Instigar o pensamento crítico é necessário para seu desenvolvimento integral e inclusão social (ANDORINHA, Julho, 2008).

A descrição do seu jogo de areia mostra a beleza estética e o compromisso com o ato de educar. Seu modo de articular conhecimento e arte, lazer, beleza e aprendizagem fortalece o campo energético do grupo, enriquecendo a autoestima de todos aqueles que com ela compartilham ideias e sonhos. Esse caráter de liderança humanescente expressa sua *Autoterritorialidade* com o grupo, produz uma organizabilidade benéfica que atinge seus parceiros e a ela mesma, visto que revigora sua felicidade, ânimo e serenidade de servir no trabalho pedagógico.

Esse movimento sistêmico de cuidado e solidariedade entre Andorinha e os educadores expressa a plasticidade das afecções, dos impulsos sensíveis que nossa corporeidade é capaz de fluir e dissipar sobre formas imprescindíveis (ARAÚJO, 2008). Essas experiências vividas no cotidiano do trabalho escolar tornam a ambiência prazerosa, acolhedora e menos desgastante, apesar dos dissabores inerentes ao contexto de ensino-aprendizagem.

3.2 OS FLUXOS LUDOPOIÉTICOS DAS BRINCADEIRAS DE GATOS E PÁSSAROS

Até novembro de 2008, já tínhamos desenvolvido com os educadores uma série de estudos sistematizados sobre temas que abordavam as relações entre formação humana e aprendizagem, autopoiese e ludicidade, a partir das obras de Humberto Maturana (1999; 2002), Maturana; Verden-Zöllner (2004), Maturana; Varela (1997), Moraes (2008), Moraes; La Torre (2004) e Morin (2000;2007). Esses autores ainda tão desconhecidos pela maioria dos participantes da pesquisa foram tornando-se familiarizados gradativamente pelos educadores, com quem nos reuníamos quinzenalmente para estudar e refletir a prática pedagógica numa visão ecossistêmica com o meio cultural e escolar em que trabalham.

Organizamos uma apostila com artigos desses teóricos e entregamos a cada professor, além disso, emprestamos alguns livros para que pudessem complementar a fundamentação teórica em casa. Com o passar do tempo, percebemos que os novos debates epistemológicos e metodológicos foram afetando intensamente a formação conceitual e a ação educativa de alguns sujeitos, gerando uma crescente percepção inter/transdisciplinar na execução dos seus Projetos Pedagógicos. Observamos isso a partir das produções desenvolvidas em setembro de 2008, até o fechamento dos dados da pesquisa, em dezembro de 2010⁴².

Aqui, iremos destacar duas experiências ludopoiéticas desenvolvidas pelo Pássaro de Oz, a Felina Esmeralda e a Felina Maravilha, como parte do Projeto Pedagógico de 2008: No trabalho, *Quem conta, reconta, faz de conta*. Os educadores em destaque criaram aulas fundamentadas na vivência do brincar criativo e espontâneo das crianças a partir da interpretação poética e lúdico-corporal do texto *Falando de gatos e pássaros*, de Roseana Murray. Para isso, assumiram novas formas de mediações com os alunos, se permitiram correr riscos de mudar a rotina de suas aulas, acrescentando a elas mais poesia e encantamento. As dificuldades foram muitas, mas o desejo e a persistência deram abertura a diversas possibilidades que encontraram para efetivar suas metas.

As interações entre esses educadores e as crianças foram fotografadas e filmadas por nós e alguns docentes, em momentos ricos de fluxos onde vivenciaram

⁴² Os Anexos 3 e 4 retratam algumas mudanças nas práticas dos educadores do CEMAP no período de 2008 a 2010.

descobertas sublimes e significativas enquanto brincavam e experienciavam a autofruição estética. O clipe que fizemos desses momentos ludopoiéticos, além de servir como ferramenta autorreflexiva para os educadores nos estudos sistemáticos, serviu para ampliarmos nossa interpretação dos processos autocriativos entre eles.

Tanto na “aula do gato” como na “aula dos pássaros”, a exploração dos sentidos foi uma das ações que contribuiu intensamente para o sentipensar das crianças e o florescimento de suas potencialidades criativas com seus professores. A beleza dos jogos interativos revela beleza e sensações de prazer nas diversas circunstâncias vividas⁴³. A postura metodológica fundamentada na descoberta espontânea das crianças promoveu uma necessidade urgente de prazer, na medida em que instigou criatividade, liberdade e fruição estética, elementos inerentes ao jogo lúdico, como enfatiza Huizinga (2001).

A Figura 15 revela momentos de autofruição vivenciados pelos participantes “Felinos” desta pesquisa, tornando-se transformadores da prática docente no cotidiano do CEIMAP:

Figura 15 - Momentos de autofruição dos gatos e pássaros



Fonte: Pinheiro, 2008.

Nessa imagem, as crianças, a Felina Maravilha, o Pássaro de Oz e a Felina Esmeralda se deleitam em suas potencialidades estéticas com harmonia e criatividade. O êxtase de suas performances nos encanta, nos envolve e nos excita a dançar com eles, a viajar em suas fantasias, eleva-nos a alma e nos encaminha a olhar as dimensões poéticas e prosaicas (MORIN, 2007) da vida do ser humano.

⁴³ Ver Anexos, onde está o DVD com o clipe “Gatos e Pássaros”, produzido em conjunto com o Pássaro de Oz e a Felina Esmeralda como videoformação para os educadores do CEIMAP.

Na Figura 15, o Pássaro de Oz, a Felina Maravilha e a Felina Esmeralda brincam com as crianças num jogo de representações cênicas de gatos sob diferentes interações: andando no telhado, virando latas, enfrentando perigos, entre outros. Vivenciam o espetáculo cênico em público na festa de mostra cultural da escola. Devido às condições favoráveis dessas vivências ao florescimento da energia psíquica e da fruição estética, a *Autotelia* vivida pelas crianças e adultos se manifesta ao longo das dinâmicas artísticas, promovendo um crescente estado de fluxo dos brincantes e daqueles que apreciam o jogo lúdico.

Nessa mesma imagem (Figura 15), as crianças vivenciam o estado *poético do nascer dos pássaros e seus voos de aventuras* numa experiência, *Autofruição* estética que evoca o poder mágico do jogo da beleza que a ludicidade é capaz de promover (SCHILLER, 2009). Educandos e educadores se permitem o fluir em plenitude e suas almas estão libertas de uma ludicidade subordinada às perspectivas pedagógicas, conseguem ir além das suas potencialidades estéticas e criam soluções para tornar o jogo ainda mais prazeroso (HUIZINGA, 2001).

A dinâmica das interações imaginárias envolve os adultos e as crianças de corpo/alma numa sintonia em que recriam, de forma mútua, a autoconsciência corporal, mental e espiritual. Nessa dinâmica, produzem um espaço potencial do brincar, como destaca Winnicott (1975). O pulsar dos corações que dançam nos movimentos do outro e retomam nesse outro seus movimentos com novos significados, gera as vibrações da *Autoconectividade* que os enlaça na rede da fantasia pessoal/coletiva.

Nesse fenômeno de Autotelia das crianças e dos educadores, nem tudo é possível enxergar com os olhos materiais, porque o vivido transcende o corpóreo-material, se processando numa transcendência sinestésica, espiritual multissensorial, em que os corpos expressam os sistemas sinestésicos de suas sensibilidades (ZUCAV, 1992). Conforme o fluxo de cada sujeito, pela plasticidade dinâmica de suas emoções e sentimentos conectados ao jogo lúdico, a vivência pode tornar-se uma experiência culminante, conforme assegura Maslow (s.d., p. 98):

[...] a experiência culminante é unicamente boa e desejável, e nunca é experimentada como má ou indesejável. É autossuficiente. É sentida como algo intrinsecamente necessário e inevitável. É tão boa quanto devia ser. É deliciosa e “divertida”, num sentido de Ser.

Nessas circunstâncias, as brincadeiras de gatos e pássaros tornam-se *Autovalia* para os adultos e crianças, pois experimentam suas necessidades de transcendência, por meio da ludicidade que os transporta a feixes de ressonâncias magnéticas que superam seus limites racionais. É uma conexão que possibilita a cada brincante ultrapassar os limites da realidade física, por sua natureza de necessidade espiritual e de “identificação cósmica” (MASLOW, s.d.), ou para se sentir em uníssono com o universo. Esse estado instaura também um valor multissensorial da Autoterritorialidade dos sujeitos na singularidade do espaço/tempo em que vivenciam seus impulsos lúdicos.

Basta vermos as imagens de alma aberta, para *sentipensar* esses ritmos plenos de fluxo nas diversas situações de encanto, descobertas e sensações profundas que desafiam nossa capacidade humana de descrever e interpretar, mas que nos convidam a fruir para que possamos perceber alguns nuances dessas interações.

Pessoas criativas como o Pássaro de Oz, a Felina Maravilha e a Felina Esmeralda conseguem vivenciar com menos dificuldades experiências de fluxo porque estão abertas de corpo e alma a viver tais sensações, estão dispostas a lutar em função disso, em prol não apenas de si mesmos, mas, sobretudo, das crianças com as quais convivem no cotidiano do trabalho.

Esses ritmos de fluxos são singulares porque decorrem da complexidade em que se inserem os percursos de todo ser. Nem sempre estão em nível intenso, em estado de pico⁴⁴, no qual o fluxo atinge o ápice da experiência da energia psíquica, como afirma Csikszentmihalyi (1999), como um estado de profundo envolvimento com a tarefa exercitada, a ponto de conduzir o sujeito a uma imersão total no ato praticado, de forma prazerosa e desafiadora.

Nesse momento, a autoconsciência desaparece, mas o indivíduo sente-se mais forte do que de costume. O sentido de tempo é distorcido: as horas parecem passar como minutos. [...] todo ser é

⁴⁴ O pico de experiência pode carregar a similaridade mais próxima a *flow*, todavia, a diferença principal é que essa se refere à intensidade de uma experiência. Fonte: PRIVETTE, G. Peak experience, peak performance and flow. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 45, p. 1361-1368, 1983.

levado ao funcionamento total do corpo e da mente, e que quer que se faça torna-se digno de ser feito por seu próprio valor; viver se torna sua própria justificativa (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 38).

Essas experiências de fluxo vividas nas brincadeiras de gatos e pássaros foram retomadas na semana após o evento, quando pedimos aos educadores que representassem uma síntese do que vivenciaram em todo o percurso das práticas lúdicas e na apresentação cultural pública como produção final do Projeto Pedagógico Anual da escola.

A solicitação foi que cada educador criasse suas ilustrações utilizando recursos plásticos para desenho. Assim, gravamos suas narrativas individuais e coletivas nesse momento. Após o momento de partilha dos seus desenhos, exibimos o clipe “Gatos e Pássaros”, a fim de instigar o sentipensar do grupo a respeito da auto-poiese do lúdico e suas implicações no ambiente de trabalho.

No episódio aqui em destaque, estão presentes o Pássaro de Oz, a Felina Serena e a Felina Maravilha. Todos estão reunidos na Sala dos Professores, numa manhã de segunda-feira, pensando e avaliando o que sentiram e apreenderam no curso das vivências ludopoiéticas com as crianças. Embora esse momento de autorreflexividade tenha sido realizado com todos os docentes, apresentamos os desenhos e narrativas desses sujeitos como recorte de nossa interpretação e análise.

Apaixonadamente, o Pássaro de Oz nos mostrou sua obra:

Figura 16 - Desenho do Pássaro de Oz



Fonte: Pinheiro, 2008

Assim ele a descreveu:

Essas várias linhas que começam um monte de picos são os momentos de maior prazer do processo, as baixas aqui, são as baixas do corpo, as baixas do grupo, as quebras os aborrecimentos, essas incorporações inerentes às interações coletivas no ambiente de trabalho. Acidentalmente, eu fiz o gato dando um pulo, [...] pulando essas áreas quebradas, ou seja, essas possibilidades e flexibilidades felinas, que de repente é cristalizada, mas que também é possível de mudança, sem isso, eu deveria parar aqui, que não tinha mais linha pra continuar, mas existe o pulo do gato [risos], e aí flexibilidade permite que a gente vá passando esses obstáculos, agora a linha se reitera... Quando o fluxo começa a ser resolvido, tudo vai se integrando... Aqui eu coloquei no final como se tivesse começado esse fluxo de energia, esse ápice. (Pássaro de Oz, Novembro, 2008).

O Pássaro de Oz retrata suas ótimas experiências de fluxo em todo o percurso metodológico e vivencial das brincadeiras de gatos e pássaros, como também manifesta no seu desenho o prazer criativo que experimentou ao enfrentar os desafios e conseguir driblá-los e a transcender as adversidades. Sua autoconfiança na capacidade autocriativa demonstra o sujeito autoconsciente de suas potencialidades e limitações, mas, sobretudo, um ser humano com metas pessoais e profissionais sólidas, pelas quais está lutando, perseverantemente, para realizá-las com autossatisfação.

Suas evocações, tanto imagéticas quanto verbais, sinalizam a personalidade autotélica desse educador comprometido em suas metas de criador de encantos e poesias, como se fosse um mágico com sede de novos saberes e invenções. Seu propósito como artista e educador é fluir intensamente de corpo e alma, com afetividade e beleza estética. Uma postura especial de indivíduos autotélicos, pois, como evidencia Csikszentmihalyi (1992), algumas pessoas conseguem vivenciar mais sensações plenas de fluxos em suas atividades criativas que entropia psíquica.

A Felina Maravilha, sua companheira dessas interações e co-construtora de suas metas, manifesta seu envolvimento nesses fluxos com seu parceiro e com as crianças, ao descrever seu desenho:

Figura 17- Desenho da Felina Maravilha



Fonte: Pinheiro, 2008.

Assim ela descreve seu desenho:

Eu estou mostrando aqui a ternura, que a gente teve de compartilhar, a discussão de tudo que íamos fazer nesse trabalho. Se não fosse isso, essa ternura, essa junção de olhares, incentivos e saberes, a gente não tinha feito o que a gente fez. Eu nem sei se alguém ficou com raiva porque eu estava ajudando porque sempre eu ficava lá fora (pátio), mas a sala estava cheia de alunos, porque eram mais de 30 alunos para trocarmos de roupa e eu tinha que está ajudando e não podia está lá fora porque tenho esse desejo de ajudar. Daí tudo deu certo, se transformou nos gatos e pássaros... (FELINA MARAVILHA, Novembro, 2008).

Semelhante ao colega, essa educadora investe em metas autocriadoras com obstinação, o que contribui para vivenciar suas experiências de fluxo com prazer, de tal modo que alimenta sua autoestima e autossatisfação de sentir-se especial, livre e plena. Csikszentmihalyi (1992) acentua que as condições externas do *fluir* influenciam os estados de fluxo do indivíduo, embora a pessoa seja capaz de lidar com a complexidade do meio.

As forças negativas externas podem ser amenizadas quando o *fluir* com o outro é capaz de afetar positivamente os processos autocriativos dos sujeitos envolvidos. Isso porque os laços afetivos de amizade e confiança que regem e/ou auto-organizam suas potencialidades criativas, geram a expansão de um campo magnético que direciona a produção harmoniosa das co-construções ludopoiéticas. As declarações de Felina Maravilha traduzem essas possibilidades de fluxo:

O espírito do gato foi muito necessário, quer dizer, pular, ser flexível, pois bater de frente nem sempre dá certo. Quando a gente pensa em liberdade, pensa simplesmente em romper os limites, deixar as coisas que nos prendem e ir embora, [...] ter a flexibilidade para ter de fato o voo do pássaro, não se aprisionar a essas coisas e encontrar o fluxo, para que essa coisa esteja sempre bem feita ou satisfaça nossos desejos e necessidades (FELINA MARAVILHA, novembro, 2008).

A ambiência escolar pode tornar-se um contexto prazeroso para aqueles que interpretam o educar e aprender com ações criativas. O outro pode favorecer esse processo autocriativo quando acopla seus desejos e necessidades com seus parceiros de trabalho e compartilham de forma solidária e amorosa suas metas pessoais e profissionais. Isso não significa que nesse processo não haja desafios e dificuldades de conciliar interesses e valores em jogo. O Pássaro de Oz faz uma declaração especial nesse sentido:

O que é bacana é que gatos e pássaros são inimigos naturais, agregam o que há de comum em seres contraditórios. Veja, isso estabelece também o quanto somos inimigos em potencial. Pois, de uma hora pra outra, nossas fúrias, os nossos desequilíbrios e a fragilidade das relações pode gerar surpresas insatisfatórias ou desafiadoras para serem resolvidas com o outro. A mesma leveza que o gato tem para se defender ou pular fora, o pássaro tem para pegá-lo [risos] (PÁSSARO DE OZ, Novembro, 2008).

As evocações do Pássaro de Oz conferem a complexidade nas interações com o outro. Segundo Morin (2007, p. 63), não podemos esquecer que [...] “cada ser humano carrega em potencial, o pior e o melhor do humano”. Sabemos que as adversidades no contexto escolar são inerentes às interações interpessoais, como também é notório que a vida pode se tornar mais criativa e apaixonante para o indivíduo que recria sua realidade na comunhão de seus talentos e saberes, ao contrário dos que preferem o individualismo de priorizar seus objetivos materiais. Morin (2007) acentua que o indivíduo vive para si e para o outro dialogicamente, Lowen (1993; 1990) ressalta o valor vital da afetividade nas interações humanas como uma força que religa o homem à sua inteireza espiritual e biossocial. É nesse paradoxo que as interações se manifestam.

Csikszentmihalyi (1992) também enfatiza as possibilidades de vivenciar com o outro um estado especial de fluxo, como um momento singular, uma sensação de estar bem com a vida, que pode traduzir-se como sentir-se inteiro, como reitera Moraes (2003), energeticamente atuante na experiência no nível biológico, sociocultural, psicológico e transpessoal. As interações lúdicas desenvolvidas livres de uma espécie de controle que fragmenta a criatividade e expressividade dos adultos e crianças podem fluir construções simbólicas, ou seja, a magia das descobertas no fluxo das interações sinestésicas.

Nas vivências lúdicas dos “gatos e pássaros”, o fluxo foi crescente e contagiante e isso promoveu um envolvimento de Autofruição no público que assistiu ao espetáculo fora do contexto da sala de aula. As imagens revelam o envolvimento entusiasmado do público mediante o jogo cênico. As vozes e gritos vibram prazerosamente com a beleza dos corpos em movimento, como se habitassem no outro com as suas intenções e desejos. Dentre aqueles que viveram essa sensação de modo intenso, destacamos a Felina Serena, que expressa sua íntima ligação com o evento na narrativa do seu desenho:

Figura 18 - Desenho da Felina Serena



Fonte: Pinheiro, 2008.

Eu não botei a mão na massa como vocês, e quando eu saí daqui na quarta-feira, e não tinha nada concreto, já se falava em adiar. Na minha cabeça, tudo ia ser uma coisa mais simples, devido ao tumulto que a gente vive. Quando cheguei no sábado, fiquei impressionada com tudo o que vi, foi realmente uma grande surpresa pra mim, porque eu imaginei uma coisa mais simples, eu coloquei essa ideia de sair luz dessa caixa, vocês trouxeram muita luz ao ambiente.

Então, para quem desacreditava, as coisas funcionam, viu que mesmo com nossas dificuldades, com as nossas carências e com as nossas ausências, as coisas funcionam... (FELINA SERENA, Novembro, 2008).

Os modos como afetamos o outro e somos afetados por ele num dado processo de *Autoconectividade* estética são imprevisíveis no ambiente escolar. No caso da Felina Serena, essa sensação de estar envolvida no fluxo ludopoiético dos colegas com seus alunos lhe remeteu a um estado de autoconhecimento eficaz, à sua consciência reflexiva de si e sobre si no contexto do CEIMAP. Suas declarações positivas atraem os olhares dos seus interlocutores num clima de concentração e atenção que gera uma imediata autossatisfação coletiva. Instaura, nesse momento, um fluxo harmonioso entre ação reflexiva e consciência de cada partícipe, como se um mundo novo existente estivesse sendo revelado naquele instante no ambiente em que trabalham.

Diante dessa sensação de crescente reflexividade, Serena prossegue:

Sem que ninguém saia responsável pelo insucesso, eu vejo muito isso aqui, que apesar toda a dificuldade que temos passado, tudo isso tá acontecendo de forma gloriosa. A beleza dos cenários, a mudança de perspectiva, se confrontam com o discurso pessimista de uma escola que não funciona, de uma coordenação que não aparece, de direção que não chega na escola e de que ninguém faz nada. E como é que ninguém faz nada e tudo isso acontece? Nada deixou de acontecer, mesmo que subjetivamente, eu vejo essa ideia de auto-organização, mesmo que o outro não queira, não tenha intenção, o processo de auto-organização ocorre, pois até o universo faz com que as coisas aconteçam... (FELINA SERENA, Novembro, 2008).

A Felina Serena percebe uma relação de auto-organização na dinâmica das interações dos educadores na concretização dos seus objetivos pedagógicos no CEIMAP. Sua percepção reconhece esse caráter de integração e transcendência na organização e realização do trabalho e reconhece uma funcionalidade sistêmica, embora não demonstre em sua fala uma plena consciência disso. O que sentimos na dinâmica de todo o percurso do planejamento e na produção das vivências que antecederam a culminância da Festa Cultural foi um fluxo de *Autoconectividade* que mobilizou criativamente forças energéticas internas e externas entre os educadores em função de um bem comum. Isto é, o fluxo de energia direcionada ao sucesso de

metas pessoais e pedagógicas pertencentes ao grupo contribuiu na co-construção e auto-organização das experiências lúdicas e educativas investidas. Como educadora nesse contexto, vivenciamos essa sensação de estar imersa num campo de ressonâncias coordenadas por forças auto-organizadoras, de desejo e necessidades que fomentaram, positivamente, os propósitos pessoais e coletivos.

As evocações do Pássaro de Oz mediante a fala de Serena expressam sua autoconsciência desse envolvimento:

Posso complementar? (todos dizem que sim) estou complementando porque achei a sua percepção fantástica (se referindo à Serena) Ela reconstrói uma percepção de que organismos é muito mais importante que organização. É uma resposta àquelas pessoas de que uma organização sistematizada do cumprimento é mais importante que o organismo... Daí eu retorno à flexibilidade que o gato tem de lidar com as sete vidas, ele vive mais porque consegue driblar obstáculos. Uma equipe tem que ter essa visão de organismo. E quando eu falo de organismo, é essa ternura, é essa confiabilidade no outro, ou seja, hoje ela não pode estar de corpo presente aqui, mas eu tenho certeza de que organicamente ela está. Por isso, ela flui e expande (PÁSSARO DE OZ, Novembro, 2008).

Ao ouvir essas declarações de nossos parceiros educadores, reconhecemos as interações harmoniosas que se estabeleceram e fizeram emergir entre eles percepções de autorreflexividade para além de uma autoavaliação pedagógica da prática educativa. Sentimos uma sincronia de pensamentos ali naquela sala, onde estávamos tão próximos como nunca estivemos em outras situações de trabalho. Envolvidos nessa dança, estávamos aprimorando e evoluindo no processo de autoformação, nos reconhecendo e nos descobrindo como inter/dependentes na autocriação de desejos e necessidades.

A autonomia dependente de cada sujeito encontrou nessas interações ricas fluxos de auto-organização da consciência na compreensão de suas atuações no entorno, especialmente no reconhecimento de suas habilidades de transformar suas entropias existenciais numa ordem estruturada. Essa capacidade de produzir ordem nas estruturas dissipadoras da mente demonstra que se desenvolvemos [...] “estratégias positivas, os eventos mais negativos podem ser neutralizados e possivelmente até usados como desafios que ajudarão a tornar o *self* mais forte e mais complexo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 287, grifo do autor).

Pressupomos que essas conexões foram sentidas de múltiplas maneiras por todos os educadores, pelas crianças, pelos pais e por todos os que direta e indiretamente estavam entrelaçados em prol do êxito desse trabalho. A alegria de todos os sujeitos envolvidos no instante da vivência dos jogos lúdicos dos “gatos e pássaros” produziu uma integração perceptível nos olhares iluminados do público. Quem estava envolvido sentiu-se vitorioso, na autorrealização do outro, na beleza da arte e da poesia das suas produções, sentiram-se conectados consigo mesmos na satisfação coletiva. As ressonâncias fizeram emergir uma rede de relações que promoveram uma *Autoterritorialidade* afetiva dos pares pela comunhão que se efetivou nesse espaço/tempo.

Esses fluxos se manifestaram segundo as circunstâncias de cada sujeito e fizeram surgir campos vibracionais de emoções e sentimentos que constituíram a integração e o acoplamento estrutural (MATURANA, 1999). Toda essa beleza também foi feita de risos, lágrimas, frustrações, dor e ansiedade, assim como do refrigério das soluções coletivas. Esse reconhecimento de nossas múltiplas dimensões na implicação com o outro e o meio acentua a potencialidade *Autotélica* de que somos capazes de fruir para recriar a realidade no ambiente de trabalho (CSIKSZENTMIHALYI, 1999), mas torna-se difícil manter o fluxo continuamente, visto que o movimento de fluxo se faz e se refaz a partir das ações e interpretações dos sujeitos mediante as circunstâncias do meio.

A autotelia está justamente vinculada a esse processo de ordem/desordem dos processos autocriadores, a energia que cria ordem na entropia psíquica, que recria seu entorno e consegue driblar o caos constantemente, conforme observamos nos depoimentos da Felina Maravilha e do Pássaro de Oz.

Quando o Pássaro de Oz se refere, no seu desenho, às quebras da falta de cooperação, aquilo que se esperava do outro e não aconteceu, as dificuldades de canalizar algumas conexões afetivas harmonicamente, começamos a perceber com mais nitidez a vulnerabilidade de nossa humanescência, as possibilidades e limitações que temos com o outro. No convívio do ambiente de trabalho, surgem os conflitos de interesses e de necessidades entre os pares. Isso se revela muito inerente, como é demonstrado no diálogo entre os educadores:

Tem tempo que a gente tá ótimo, mas chega o tempo da turbulência... daí, temos que reagir para não perdermos a direção... (FELINA MARAVILHA, novembro de 2008).

Pássaro de Oz continua:

Nesses momentos, eu penso o seguinte: não vou me guiar pelo conflito, vou me guiar pelo tesão desse trabalho, na aula dos gatos por exemplo, as crianças foram de uma gostosura tão grande, nós tivemos aquele ensaio quase nas últimas, mas eles se entregaram e foi essa gataria maravilhosa [riso hilariante] e assim, buscar o melhor foi excitante, vê-los bonitos, vê-los bem, vê-los se curtindo. Eu tentei me guiar em buscar fazer o melhor, enquanto não for um sofrimento, aliás, um sofrimento negativo, porque sofrimento a gente tem o tempo inteiro, né? Um sofrimento negativo que não me torture, acho que está legal. Foi positivo, foi gostoso, acho que acendeu muitos desejos e motivações que estavam meio apagados no grupo (PÁ SARO DE OZ, novembro de 2008).

Essa dança de interações no ambiente de trabalho se desenvolve especialmente se nos permitimos torná-lo um lugar não apenas de Autofruição estética, mas de *Autovalia* do acolhimento do viver/conviver no cooperar, na aceitação mútua, no linguajar da *biologia do amor* (MATURANA, 1998).

A esse respeito, Moraes (2003, p. 276) ressalta:

É na biologia do amor que se encontra o sonho impossível da fusão corpo e alma que um dia almejamos, aquela simbiose perfeita [...] aquele amor sem obstáculos e sem fronteiras, aquela comunicação única, compreensiva e de aceitação total.

Sentimos que levamos o outro para dentro de nós quando produzimos padrões de excitação no substrato quântico de nossa consciência, conforme ressalta Zohar (1990). O outro vai se tornando mais uma parte do nosso ser, e se isso ocorre com sincronia, nossas identidades se sobrepõem e nossas características pessoais tornam-se mais correlatas, bem mais do que ocorre cotidianamente. Nessas interações, a *Autovalia* de nossos desejos e necessidades se acopla e, nesse relacionamento pleno, somos capazes de crescer e ir além. Isso expressa a visão quântica do compromisso, ou seja, se houver quebra de nossos acordos, poderão

surgir implicações. “Se chegarmos a quebrar um compromisso coletivo, não é só ao outro que machuco, mas também a mim mesma” (ZOHAR, 1990, p. 119).

Assim, os fluxos vividos pelos “gatos e pássaros” no jogo simbólico com o outro nas brincadeiras e as interações no processo de planejamento das vivências, manifestam a multidimensionalidade humana (MORIN, 2007), que constitui e envolve o grupo, uma diversidade que se faz na unidade de cada ser e, simultaneamente, se refaz por meio dela. As emergências que decorrem da capacidade de transcendência dos sujeitos nesse contexto interativo mobilizam a auto-organização e a autocriação [...] “a partir dos quais novas propriedades surgem dessas redes, quando diversos elementos interagem” (MORAES, 2008, p. 233).

Pensando nessas possibilidades, após as reflexões das brincadeiras de gatos e pássaros, retomamos, no final de novembro de 2008, o estudo do perfil dos educadores do CEIMAP, utilizando o jogo de areia para identificar e avaliar possíveis avanços dos processos ludopoiéticos no saber ser e saber fazer dos docentes na escola.

3.3 RECONSTRUINDO OS CENÁRIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Após seis meses do primeiro jogo de areia, propomos a seguinte questão-problema: *como você organiza hoje ou organizaria o espaço-tempo do CEIMAP de modo prazeroso e significativo para você e para as crianças?*

Para nossa análise, escolhemos apenas cinco dos cenários de educadores destacados no início do trabalho. Consideramos tais cenários viáveis para representar os 25 jogos realizados na escola, levando em conta o conjunto de interesses e necessidades básicas, suas afinidades comuns e interdependentes que se estabeleceram nas categorias do brincar, cuidar e educar do sistema ludopoiético dos docentes.

O Pássaro de Oz, após criar seu cenário, enquanto assobiava a canção “Caçador de mim”⁴⁵, quis logo compartilhar suas propostas pedagógicas:

⁴⁵ NASCIMENTO, Milton. **Caçador de mim**. CD: Universal Music, 2000.

Figura 19 - Jogo de areia do Pássaro de Oz



Fonte: Pinheiro, 2008.

Gostaria de desenvolver projetos que atuassem dentro do espaço físico da escola, proporcionando um fazer pedagógico mais rico e prazeroso, o trabalho corporal e o brincar sistematizado com materiais e espaços adequados, exposição e avaliação, o teatro, o plantar, ou seja, partir da leitura da obra, a transformação do meio e do indivíduo (PÁSSARO DE OZ, novembro de 2008).

A poética do brincar e aprender com a vida exprime a beleza do cenário do Pássaro de Oz. O cuidar atrelado ao encanto da descoberta do meio ambiente pelas crianças vai além das indicações metodológicas das diretrizes do RCNEI (BRASIL, 1998) e da SME de Natal/RN. Além de serem elementos da Autovalia desse educador, são princípios que embasam sua Autotelia de conduzir sua vida profissional. Novamente, ele acentua sua visão inter/transdisciplinar da prática pedagógica, fundamentada numa Pedagogia da ecovivência da auto-organização da aprendizagem nas interações dos sentidos e da pluralidade sociocultural dos educandos, como apregou Assmann (1998; 2004) e Malaguzzi (1993).

Essa leitura que o Pássaro de Oz propõe para o CEIMAP se identifica profundamente com a visão da Felina Serena:

Figura 20 - Jogo de areia de Felina Serena



Fonte: Pinheiro, 2008.

Na descrição do seu cenário imagético, ela declara:

Acho que a forma como nós pensamos esse tempo e esse espaço com as crianças reflete muito o que nós somos. Penso que ser educador infantil é desvincular-se um pouco dos problemas do adulto e pensar nessa criança de forma diferenciada. [...] eu coloquei um espaço de brincadeira tanto no tempo como no espaço físico, que eles possam ter esse momento do brincar. Um espaço do descanso, que ainda não temos, quando uma criança não está se sentindo bem, quando ela chega adoentada, quando ela vem com o sono incontrolável... Animais, alguma coisa viva, um pouco de plantas, que eles pudessem ter mais contato com essas questões naturais... (FELINA SERENA, novembro de 2008).

Serena investe em defender o direito à ternura (RESTREPO, 1998), que deveria ser uma realidade na vida social de todos dos seres humanos, especialmente das crianças e educadores. Seu cenário expõe a ética do cuidar enfatizada por Boff (2004) e está implícita numa educação mais humana conectada com a sustentabilidade social e terrena, assim com a espiritualidade do amar e brincar que Maturana e Verden-zoller (2004) ardentemente defendem como necessidades urgentes a serem reintegradas à educação.

O cuidar como processo de educar para a vida é *Autovalia* para essa docente. Seu olhar afetuoso sobre os pequenos aprendizes eleva as possibilidades práticas de desenvolver uma escola mais comprometida com a vida integral dos educandos nessa faixa etária. Transformar o espaço de ensino num contexto vivencial humanescente que predomine o viver/conviver “[...] se traduz na maneira do sujeito reconectar-se com a vida, com a natureza e o sagrado” (MORAES, 2008, p. 310). É também abrir um espaço potencial para os adultos e crianças vivenciarem sua ludicidade e afetividade numa relação que pode contribuir para que elas avancem na autonomia criativa, na formação da personalidade e descoberta da autoconfiança (WINNICOTT, 1975).

Nas narrativas, tanto o Pássaro de Oz quanto a Felina Serena ressaltam o valor da ludicidade e da afetividade na organizabilidade do ensino infantil, como desejos pessoais e não apenas profissionais. O brincar, para eles, dá sentido ao processo de *Autofruição* estética de educar e aprender com sensibilidade e compromisso social pelas crianças. Expressam, nesse olhar ético e estético, o que é primordial à autossatisfação humana e “[...] a fantástica inventividade e criatividade do espírito humano” (MORIN, 2007, p. 132).

Ambos instauram a beleza do imaginário e da realidade de viver/conviver no ambiente escolar, estabelecendo conexões importantes da relevância do lúdico entre as crianças e seus processos de aprendizagem. Autores como Winnicott (1975; 1985) e Bachelard (2006) demonstram que a ludicidade entre adultos e crianças se conecta com os processos de autorrefazimento intelectual e sensível de ambos. Maturana e Verden-Zöller (2004) indicam que essas interações são fenômenos biológicos, sociais e psicológicos que envolvem a organizabilidade constante da vida, visto que o brincar se funde ao cuidar e educar numa dança de sentidos, significados e ações que se processam em redes de conexões auto-organizadoras.

A Felina Esmeralda também valoriza a importância da ludicidade nas práticas do brincar, cuidar e educar na sua proposta pedagógica de ensino no CEIMAP, como destaca no seu cenário.

Figura 21 - Jogo de areia de Felina Esmeralda



Fonte: Pinheiro, 2008.

Na minha concepção, o espaço-tempo da educação deve ser recheado de encantamento, alegria e liberdade de expressão. As salas poderiam ser divididas em cantinhos, para que as crianças pudessem se despir de suas angústias, partilhar, trocar conhecimentos, desconstruir e construir saberes. Haveria um intercâmbio no fazer em que apresentações teatrais construídas pelas crianças seriam bem-vindas. A arte tem essa capacidade de transformação e de provocar as emoções e contribuir na aprendizagem (ESMERALDA, novembro de 2008).

Esmeralda traz um enfoque pedagógico inter/disciplinar com uma abordagem interativa de múltiplas linguagens que contempla interações lúdicas e sociais entre as crianças e o objeto de conhecimento, destacando a função primordial das linguagens artísticas como expressões do sentipensar (MORAES; LA TORRE, 2004), que [...] “resulta de uma modulação mútua e recorrente entre emoção, sentimento e pensamento que surge no viver/conviver de cada pessoa”.

Os “cantinhos” que Esmeralda propõe no jogo de areia já são realidade na sua sala de aula e de outros educadores da escola. Essa atitude demonstra no uma *Autoterritorialidade* comprometida com a beleza estética do meio. O caráter estético de suas intervenções na organização do espaço/tempo do CEIMAP nas

festividades e decorações⁴⁶, em parceria com o Pássaro de Oz, vem transformando a aparência externa da escola, fomentando um imperativo ao belo (SCHILLER, 2009) no corpo docente. Essa energia vem disseminando formas criativas e sistêmicas que se articulam de forma dinâmica com as emoções do aprender (MATURANA, 2001).

Andorinha traz outro enfoque no seu cenário fundado na ludicidade:

Figura 22 - Jogo de areia de Andorinha



Fonte: Pinheiro, 2008

É preciso que o trabalho seja organizado e aconteça de forma sistematizada, construindo, assim, uma rotina escolar com objetivo de ajudar as crianças a se orientarem no tempo e no espaço, favorecendo situações concretas de acontecimentos. A rotina deve envolver situações de aprendizagem, brincadeiras e o cuidar. Aqui coloquei o coração porque tudo isso não terá sentido sem amor, doação e ternura. Nesse sentimento de afeto, considero que as atividades desenvolvidas devem ser cuidadosamente planejadas para contemplar de forma prazerosa e adequada o tempo e o espaço utilizados pelas crianças (ANDORINHA, novembro de 2008).

O afeto perpassa não apenas o cenário de Andorinha, mas de todos os nossos educadores em destaque. O que chama atenção nessa educadora é a

⁴⁶ Anexos 3 e 4.

Autoconectividade afetiva com o outro na sua função profissional. Seu modo de promover um ambiente harmonioso e propício à aprendizagem é uma de suas metas principais, de modo tal que ela vem influenciando os colegas a transformar suas rotinas a produzir ambientes humanescientes e dinâmicos à aprendizagem das crianças. Para Winnicott (1975), um ambiente bom para a criança se desenvolver implica um espaço rico de afetos, de ternura do toque, dos abraços e dos risos que envolvem corpo e alma.

As implicabilidades das interações de afeto promovem o fluir da biologia do amor e da solidariedade (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), além de reforçar a qualidade no tempo livre da diversão (DUMAZEDIER, 1973) nos espaços de recreação e na escola. O encantamento e o brincar nas atividades pedagógicas são referenciais de sua *Autoterritorialidade* do encantamento do brincar não apenas focado na sistematização da rotina pedagógica, mas nos espaços da diversão e do lazer entre adultos e crianças na escola. Como coordenadora afetuosa, Andorinha está sempre sugerindo atividades ou eventos especiais que contribuem para a *Autofruição* organizacional da maioria nos Projetos Pedagógicos⁴⁷ em que muitos adeptos se integram às suas metas.

Como podemos observar, o cuidar está intimamente conectado à rede de relações que tecem o brincar e o educar nas propostas dos cenários dos nossos educadores. As emoções do querer bem constituem o espaço das “[...] preocupações com o outro, que se estende ao espaço de aceitação que se tem com o outro” (MATURANA, 2001, p. 48). Nesse sentido, a emoção da aceitação do outro é que confere à ética do cuidar um valor existencial, que não é justificada pela razão, pois transcende o domínio social. O cuidado com a qualidade de vida se funde com a qualidade de educação que ela recebe, mobiliza a energia do amor, uma interatividade capaz de promover mudanças estruturais no fluir de uma emoção à outra entre educadores e educandos.

O olhar afetuoso dos nossos parceiros nas suas propostas de mudanças e transformações no ambiente de trabalho manifesta valores essenciais à condição humana, pois integra necessidades vitais à multidimensionalidade do ser que embasam seu desenvolvimento consigo mesmo, com o outro e o entorno. Uma

⁴⁷ Andorinha é a responsável pela edição de grande parte do Projeto Pedagógico do turno matutino, em parceria com os demais educadores da manhã. No Anexo 1, estão alguns resumos desses projetos fundamentados por ela e pelo referido grupo.

educação que priorize a sensibilidade e a ludicidade do cuidar é capaz de reaproximar as crianças e adultos da plenitude de sua humanidade, motivando-os a vivenciar estados ótimos de fluxo de entusiasmo, de autossatisfação e amorosidade, gerando energia criativa para si e para o entorno.

A força motriz desse processo está nas conversações do linguajar com as emoções (MATURANA, 2001; 2002), nas disposições corporais dinâmicas que definem as interações lúdicas e afetivas do brincar, do cuidar e do educar como linguagens tecidas no viver/conviver.

As emoções são vividas na corporeidade de cada indivíduo, no fluir incessante que coordena as diversas relações possíveis dos sujeitos, conforme suas recorrentes interações. “Aplicando essas ideias à educação, podemos dizer que existem emoções que favorecem ou restringem o campo de operações, facilitando ou inibindo o domínio de ação e de reflexão” (MORAES; LA TORRE, 2004, p. 63). Isso significa que as propostas de nossos parceiros expressas nos seus cenários do jogo de areia evocam a relevância de uma educação a favor dos processos afetivos, estéticos e éticos no ambiente de ensino infantil. Tais elementos são essenciais às emergências ótimas de fluxo com a vida.

Por outro lado, as narrativas dos cenários manifestam desejos profissionais firmados com as diferentes dimensões do ser humano: afetiva, espiritual, social e estética, em prol do entrelaçamento dessas conexões que tecem as relações com a vida e o conhecimento que nos cerca. Além disso, os cenários dos sujeitos manifestam essências epistemológicas e metodológicas exploradas na pesquisa-ação, nos estudos em que participaram. Há o reconhecimento de um paradigma educacional que considera a complexidade entre vida e aprendizagem, e atenda a relevância das emoções e da espiritualidade no planejamento educacional das crianças.

O cenário de Felina Paixão indica maiores detalhes dessa busca de reconstrução teórico/prática do espaço/tempo na escola:

Figura 23 – Jogo de areia de Felina Paixão



Fonte: Pinheiro, 2008.

Temos estudado bastante sobre nossa humanescência e para que essas ações ocorram, é preciso organizar um espaço que seja cheio de harmonia, união... que acima de tudo exista doação, doação por parte dos integrantes que estão envolvidos neste processo tão fascinante que é ensinar para a vida. Precisamos estar abertos para as mudanças. O Jogo de Areia o qual eu construí faz transparecer nitidamente essa busca, pois precisamos de um direcionamento, uma injeção de ânimo. Assim como os carros que andam em sentido contrário, mas que no final sabe qual será o seu destino. Como educadores, precisamos nos organizar, peneirar nossos medos, não a um passo de tartaruga e sim como mamãe patinha que protege seus filhotes que andam sempre lado a lado. Vamos refazer nosso planejamento, baseado no que vivenciamos esse ano de 2008 (FELINA PAIXÃO, novembro de 2008).

Felina Paixão resume em seu texto suas vivências de estudo e prática na investigação e faz conexões com uma bela metáfora que traduz o movimento não linear da autopoiese do processo de auto-organização de cada ser e sua complexidade do viver/conviver. Ela demonstra um processo de autoconhecimento relevante na sua formação pessoal e profissional, ao mesmo tempo em que destaca valores ludopoiéticos semelhantes aos citados por seus colegas. No seu jogo de areia, propõe uma prática pedagógica comprometida com a vida a partir da afetividade do cuidar e educar consciente de suas incertezas e dificuldades de

realização e desenvolvimento. Há um sentimento de esperança e autoconfiança nas suas declarações, de modo que sua interpretação das adversidades que envolvem os fenômenos de educar e aprender inspira autonomia e interdependência, mas, sobretudo, coragem, enfrentamento e superação. Esses elementos se manifestam como bases de sua *Autotelia* de viver/conviver.

Embora Felina Paixão não especifique o brincar e o cuidar nas suas evocações, ela considera implícitas essas necessidades básicas da criança, quando se refere à construção de um ambiente de harmonia e cuidado com o outro. Sua reflexão remete à necessidade de uma consciência ecológica sobre a rede de relações de ensino-aprendizagem, que transcende os princípios atuais da formação docente. Para ela, é *Autovalia* reconstruir novas práticas de autoavaliação e gestão do espaço/tempo de ensino-aprendizagem centrados na integração com a vida e o outro.

Diante das narrativas dos cenários em destaque, percebemos processos de auto-organização ludopoiética dos sujeitos implicados com a autonomia e a interdependência entre suas propriedades em constante reconstrução. As vivências e conceitos do brincar, cuidar e educar se estabelecem por trocas de energias e informações necessárias para efetivarem suas capacidades autopoiéticas. Essa dinâmica de caráter recursivo produz uma realimentação do sistema ludopoiético dos educadores, criando novas estruturas e novas formas de comportamento pessoal e coletivo, na medida em que autoproduzem e auto-organizam o saber ser e saber fazer no ambiente educacional.

Assim, nesse contexto de auto-eco-organização entre as partes (os docentes) e o todo (o grupo de docentes e o espaço/tempo educacional), as emergências são propriedades novas que podem favorecer o surgimento de mudanças e/ou transformações de padrões anteriores. As propriedades ludopoiéticas que envolvem o brincar, o cuidar e o educar dos educadores em questão são passíveis de incessantes mudanças de sentido e significado no ambiente de trabalho, mas não perdem sua essência lúdica.

No capítulo seguinte, prosseguiremos apresentando a complexidade que também se constitui parte da beleza do movimento ludopoiético. Além disso, apresentaremos uma discussão ecossistêmica dos resultados, tendo como pontos principais os fenômenos auto-organizadores e autocriativos manifestos no contexto de ensino infantil pesquisado.



Pelo fato de estarmos, consciente ou inconscientemente, sempre em estado de fluxo, em constante interatividade com o entorno, realizando trocas energéticas com o meio ambiente, exercitando nossas estruturas em prol da realização de algo novo, é que como organismos, mantemos acesa a chama da vida.

Cândida Moraes

Capítulo 4

A COMPLEXIDADE DO MOVIMENTO

Por estarmos em constante fluxo de interatividade com o entorno, realizamos trocas energéticas com o meio ambiente, desenvolvendo nossa estrutura, buscando mudanças e transformações especiais. Na beleza e complexidade dessa dança ludopoiética, estamos imersos numa forma organizacional de viver/conviver na qual intencionamos estabelecer um fluir fundamental para nossa existência humana.

O cenário de pedras coloridas sobre o fundo branco com linhas espirais azuis tenta expressar esse movimento auto-eco-organizador de produção ininterrupta, em que produzimos as nossas vidas, os nossos mitos, as nossas ideias, os nossos sonhos de modo recursivo e interdependente com o todo que nos cerca.

Esse desencadeamento que a dança ludopoiética manifesta efetua-se numa circulação complexa na e pela existência e numa integração que acreditamos ser alimentada continuamente pelo movimento “[...] tetrálogo desordens/interações/ordem/organização, na lógica da organização e da produção-de-si” (MORIN, 1977, p. 335).

Considerando que a auto-organização termodinâmica dos sistemas vivos possui um caráter interdependente (FOERSTER, 2002; SCHRÖDINGER, 1997) e aberto (PRIGOGINE, 1996) que ressalta o desenvolvimento da vida implicado num incessante processo ecológico, as interações dialógicas entre as estruturas internas do sistema vivo e as estruturas externas do meio expressam uma rede de relações dialógicas com a vida. Isso evidencia a recursividade e a autonomia relativa do ser humano que “[...] necessita dialogar com a cultura, com o contexto, transforma-se a partir de sua relação com o mundo ao seu redor” (MORAES, 2008, p. 86).

O sistema ludopoiético se dinamiza na vida do indivíduo nesse espaço da capacidade de auto-organização e criação, que se move em espiral, num *todo quântico holográfico*⁴⁸, contínuo e crescente. Tudo isso acontece num complexo jogo de interações. É nessa dinâmica relacional que nosso viver/conviver emerge num processo linguajante que constrói sua história segundo o fundamento do viver/conviver com suas experiências nas recriações recursivas de novas realidades (MATURANA, 2001). Como destacou esse autor, o diferencial pode estar também nos fundamentos pessoais que cada ser elegeu para seu viver/conviver.

⁴⁸ Trata-se de um todo integrado, em que estamos conectados como parte interdependente de um sistema em que tudo coexiste numa incessante dinâmica, de forma que cada parte contém a informação do todo e os todo contém as partes (BIASE, 2008).

Nesse crescente espiral manifesta-se um jogo interativo que alimenta e instaura diversas configurações à dança ludopoiética, na medida em que cada sujeito estabelece metas e/ou finalidades imperativas para dar um sentido especial a sua vida. Cada sujeito autor de sua ludopoiese busca transformar sua vida em ótimas experiências de fluxo ou criar sua alegria de viver/conviver conforme suas necessidades vitais, pois o indivíduo não vive apenas para sobreviver, mas para realizar-se, para gozar a plenitude da vida (MORIN, 2007).

Entre as finalidades do indivíduo está aquilo que transcende a sua sobrevivência ou ao modo medíocre de viver. Ou seja, o seu desejo e ação visceral de tornar sua vida mais digna de ser vivida, torná-la enriquecida de experiências máximas de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1992) em profundas sensações de prazer, tendo que driblar o caos que lhe é inerente.

Apesar das incertezas que envolvem a complexidade dos fluxos auto-organizadores e criativos da ludopoiese de cada ser humano, essa dança existencial está atrelada ao seu modo de interpretar a vida e não apenas aos efeitos das forças externas. As pedrinhas coloridas que envolvem o espiral e se espalham são as diversas possibilidades de padrões organizacionais que podemos estabelecer no curso das interações com o entorno. A beleza de suas cores se funde à complexidade de suas diferentes naturezas auto-organizadoras. O ser humano vive em constante busca do equilíbrio de suas necessidades e interesses, criando novas adaptações e padrões com o meio.

Trazendo esse enfoque para a o educador infantil, há possibilidades de ele estabelecer uma finalidade de viver poeticamente na amorosidade, na comunhão, num “[...] sentimento de participação da essência da vida, que está mais próximo daquilo que normalmente chamamos de felicidade do que qualquer outra coisa que possamos imaginar” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 17). Estabelecer algo novo que torne a vida mais satisfatória e esteticamente prazerosa é uma arte que os indivíduos buscam produzir em meio aos embates internos e externos do cotidiano.

Apesar de a beleza e a complexidade do movimento ludopoiético serem indissociáveis, optamos por analisar em capítulos individuais o fluxo da ludopoiese no ambiente do ensino do CEIMAP. Nos dois momentos, estabelecemos conexões entre os princípios do Pensamento Ecológico e os movimentos da autoformação ludopoiética dos sujeitos no espaço-tempo escolar, enfatizando a natureza auto-organizadora e autoprodutora desses movimentos de ludicidade inscrita nos seus

modos de ser e fazer nas ações do brincar, cuidar e educar. A intenção foi interpretar e analisar o movimento ludopoiético dos educadores em dois atos, com o intuito de destacar as especificidades de cada um desses passos teóricos e metodológicos.

4.1 A DINÂMICA DE ORDEM/DESORDEM NECESSÁRIA AO SISTEMA LUDOPOIÉTICO DO EDUCADOR

O ser humano é um sujeito *sapiens* organizador, “[...] que transforma o eventual em organização, a desordem em ordem, o ruído em informação” (MORIN, 1977, p. 337). A sua natureza organizacional se estabelece na complementaridade entre fenômenos desordenados e fenômenos organizadores. Isso porque as estruturas dissipativas tanto podem se manter num estado de desequilíbrio quanto podem evoluir, produzindo ordem a partir da desordem (PRIGOGINE, 1996).

É a partir das interações com o ambiente que o sujeito encontra, nesse fluxo de ordem/desordem, possibilidades de extrair energia inovadora para avançar nos seus propósitos. Nesse processo, o ambiente é fundamental, visto que a auto-organização do ser se mantém dinamicamente viva ao extrair do ambiente a ordem necessária à evolução ou o aumento do seu fluxo (SCHRÖDINGER, 1997).

O ambiente colabora tanto na desordem quanto na produção de ordem do sujeito, na medida em que se utiliza de sua capacidade auto-organizadora para produzir um novo padrão de ordem que emerge dessa comunicação dialógica entre ele e o meio. Esse movimento interativo e retroativo coexiste na incerteza das ações desse contexto ecologizado. Isso quer dizer que pode gerar consequências imprevisíveis. Apesar das intenções, decisões e escolhas, essas ações estão sujeitas ao inesperado, existindo o risco inevitável da incerteza (MORAES, 2008).

O princípio de incerteza que envolve os fenômenos humanos indica a imprevisibilidade das mudanças e transformações em que se processam as interações dos indivíduos com o meio. Os riscos das perdas são tão presentes quanto as possibilidades de ganhos, servindo ambos de mecanismos codependentes nos processos ludopoiéticos dos sujeitos. A consciência do conflito e

a capacidade de atuações criativas sobre este podem ser decisivas, dadas as probabilidades que o ser humano tem de reverter e/ou recriar circunstâncias diárias.

É importante lembrar o caráter multidimensional que envolve as ações do sujeito nesse incessante processo de autocriação. O docente põe em jogo sua inteireza humana, espiritual, emocional, cognitiva e social, para estabelecer uma harmonia entre as suas necessidades internas e os acontecimentos externos. Quando perguntado sobre as sensações vivenciadas no processo de construção de Projeto Pedagógico *Gatos e Pássaros*, o Pássaro de Oz expressa suas estratégias criativas de lidar com seus conflitos:

O processo foi intenso e desafiador. Senti-me o tempo todo no limite do prazer e da tensão. O processo lúdico, criativo explodiu na crise entre ter a vontade, as ideias, mas não ter as condições necessárias. Esse atrito permitiu soluções fantásticas. O material estava ali, eu tive que mudar padrões para enxergar que brincar de gato era possível sem perder o encanto... As cadeiras viraram brechas, as mesas se transformaram em muros, o cesto, na lata do gato, tudo se transformou e a magia aconteceu (PÁSSARO DE OZ, abril de 2009).

As ações desse educador sobre suas experiências pedagógicas com as crianças demonstram que a partir das turbulências, a desordem e a ordem nascem quase em conjunto. Isso nos mostra que a desordem não é apenas dispersão, mas é também construção criativa. A realização de suas metas lúdicas no ambiente de trabalho se construiu também na e pela desordem, isto é, as dificuldades e rupturas que se seguiram em meio às turbulências dos processos comandaram toda a concretização, toda a diversificação e toda a organização do Projeto Pedagógico *Gatos e Pássaros*.

Nesse entendimento, a entropia e a negaentropia psíquica participam do processo de desenvolvimento criativo do sujeito de forma interdepende numa dinâmica complementar, concorrente e antagônica na sua contínua reorganização de si com o meio. Vivenciar máximas experiências de fluxo todo o tempo não é possível, mas está num incessante processo de autorrefazimento autocriativo é uma potencialidade singular do indivíduo que o conduz a um movimento incessante de criação de si, de produzir ordem na consciência, de fruir uma sensação de bem-estar e autossatisfação com a vida, apesar de suas adversidades.

Ter autocontrole positivo com a vida não é uma tarefa simples, mas complexa, requer um esforço pessoal que implica em consumo de energia em função da realização de metas especiais na vida. A ludopoiese se manifesta nesse movimento interativo sobre as forças externas numa dança de ordem/desordem necessária à incessante auto-organização e autoprodução de cada sujeito. A felicidade, ou prazer de viver, resulta das ações do indivíduo sobre o entorno, do modo como ele interpreta os fatos da vida e os reorganiza em seu modo de viver/conviver.

Csikszentmihalyi (1992) acentua que não é fácil transformar experiências complexas em fluxos prazerosos e criativos e afirma que alguns indivíduos revelam uma capacidade maior de obter satisfação em circunstâncias nas quais outras pessoas se sentiriam incapazes ou perderiam o total controle. Os que vivem o *fluir* manifestam uma disposição neurológica direcionada e flexível, sentem-se plenos mesmo em situações de risco e criam para si uma abordagem autotélica de viver. O Pássaro de Oz, desde sua infância, fez desse exercício um propósito organizacional de produzir seu *fluir*, construindo uma *dança* auto-organizativa da vida, que contribuiu para experimentar com mais frequência experiências de fluxo no âmbito do contexto escolar:

Quando estou no dilema entre enfrentar os desafios que surgem e me acomodar a uma prática ruim ou insatisfatória, eu decido que não quero desse jeito ruim, que eu preciso melhorar sem que eu desista. Não me entrego e, mesmo sofrendo na luta e nas pressões, eu foco em buscar um salto quântico ao invés de me fossilizar, ou me cristalizar naquilo que exclui minha criatividade e evolução (PÁSSARO DE OZ, abril de 2009).

Nosso parceiro se mostra determinante na sua relação com a escola, conforme destacamos no capítulo anterior. Sua habilidade de recriar ordem na e pela desordem que emerge nas suas interações com o ambiente de trabalho lhe permite flutuações que alimentam a constituição e o desenvolvimento incessante de sua ludopoiese. Nessa interatividade, ele se reorganiza e se desorganiza, simultaneamente em função das metas pessoais que elegeu.

Esse processo de autoformação encontra obstáculos que partem também do próprio sujeito, sendo estes considerados por Csikszentmihalyi (1992) os mais potentes de produzir entropia e bloquear o fluxo necessário de autorrealização.

Apesar de haver, no meio externo, enormes adversidades negativas, é no próprio indivíduo que estão as maiores ameaças a sua qualidade de fluxo criativo. A luta existencial parte do próprio ser, dos seus embates com suas buscas em meio às circunstâncias ambientais que o cercam, no olhar que interpreta e na ação que estabelece nesse diálogo complexo em que se auto-organiza e recria novas condições de fluxo.

O Pássaro de Oz se reconhece como um sujeito de lutas e buscas, uma pessoa determinada e perseverante, quando atinge suas metas, sente-se pleno, como se desse um “salto” valioso em sua vida. Ao mesmo tempo, ele tem consciência de seus entraves e limitações, e esse reconhecimento lhe permite ter clareza das necessidades que tem para obter melhores resultados, ou das mudanças que precisa conquistar em função disso.

A possibilidade de o sujeito reconhecer essa dualidade inerente ao seu processo autoformativo contribui na sua autoconsciência de si e do seu entorno. Quando lhe pedimos que comentasse como se autoavaliava, ao revê suas imagens (videoformação) da prática pedagógica no ano letivo de 2008, ele revelou outros detalhes sobre a forma como administra essa complexidade de sua autoformação ludopoiética:

O que senti foi uma espécie de estranhamento ao ler o mundo do qual participo sobre outro ângulo. Algumas coisas feias, medíocres, outras belas, encantadoras, tocantes até. [...] O que remete a minha vida pessoal e profissional é exatamente isso, o tempo, a existência. Trabalhamos com gente e somos gente, tão passageiros e tão mágicos. Fiquei pensando o que realmente importa, se tudo passa, talvez a beleza das memórias fique, e é isso que talvez nos move diante do desafio de inventarmos o melhor a cada instante, pintando em cada mente as belas lembranças para que elas [crianças] não digam que nunca ouviram dizer da ternura (PÁSSARO DE OZ, abril de 2009).

A beleza e o conflito de se ver que o Pássaro de Oz vivencia ao recortar aquilo que sua subjetividade reconhece como relevante no seu processo autoformativo como docente não é uma tarefa fácil, ao mesmo tempo, é uma oportunidade de autorreflexividade especial que lhe permite retomar conceitos e percepções da vida e formação. Esse exercício interativo de sua autoavaliação nas

interações artísticas e pedagógicas com as crianças incita um reencontro consigo mesmo, uma ação reflexiva auto-organizadora e simultaneamente desestruturante:

Me avalio como parte do conflito entre o desejo e o sonho, do mergulho mais profundo e os pés no chão. O contato com o lúdico é uma necessidade, é lá que mora o criativo, a chave das invenções. Acredito que hoje estou mais centrado, buscando minha harmonia, meu fluxo ludopoiético (PÁSSARO DE OZ, abril de 2009).

A fala desse educador expressa sua busca visceral de autocriação na vida, ilustra sua paixão incondicional de aprender com seus passos e descompassos nos seus modos de educar e recriar seu entorno de forma mais digna e plena, uma intencionalidade que Nietzsche (2008, p. 19) ressaltou como imperativa na vida: “[...] devemos incessantemente dar à luz nossos pensamentos na dor e maternalmente dar-lhes o que temos em nós de sangue, de ardor, de alegria, de paixão, de tormento, de consciência, de fatalidade”.

As palavras de Nietzsche (2008) soam fortes e se conectam profundamente com a atitude do Pássaro de Oz, que demonstra uma disposição de entrega profunda às suas metas pessoais e profissionais. Ele declara o lúdico como uma de suas necessidades, sua “chave das invenções”, como ele próprio acentua. A ludicidade o alimenta e nutre o amor-doação e o amor-necessidade que lhe são imperativos. Esses alimentos lhe orientam e o conduzem ao foco de suas lutas de acertos e deslizes nesse fluxo interminante de autotransformação.

A abertura do coração é fundamental nessa estrutura do movimento dos processos ludopoiéticos. Quando o sujeito reencontra-se com seu ego de forma sincera e solidária, é capaz de se apropriar de novos padrões auto-organizadores movidos pela generosidade de co-construção com o outro. É o que identificamos nas declarações do nosso parceiro quando lhe perguntamos o que mais lhe atraiu nas imagens:

O que mais me tocou foi ver as crianças, como elas nos ensinam, como aprendo com elas na dura realidade profissional que nos cerca e exige muito equilíbrio do caçador e do agricultor, entre o que precisa vir atrás e o que deseja ficar para crescer. Nas imagens pude me rever, perceber meu crescimento profissional, onde preciso melhorar e, enfim, compreender minha intuição de maneira mais científica (PÁSSARO DE OZ, abril de 2009).

O reconhecimento do papel valioso das crianças em sua vida é marcante na reflexividade do Pássaro de Oz. Nesse movimento interior de sua autopercepção, ele se revela consciente de seu inacabamento, mas esperançoso de suas realizações. Essa ação reflexiva se efetua num conflito de construção e desconstrução de paradigmas, que implica mudanças de estados emocionais (esperança, segurança, perseverança, entre outros), como ressaltou Maturana (2001), além de um processo de refinamento de conceitos e transformações de atitudes para efetivar mudanças realmente significativas (GARDNER, 2005).

O padrão de reflexividade que nosso parceiro estabelece lhe remete a uma ação organizacional muito importante. Essa ação emocional/afetiva se entrelaça de forma integrada com a ação cognitiva, num sentipensar (MORAES; LA TORRE, 2004) que traduz a singularidade autocriativa desse educador mediante suas formas atuar na prática educacional. Essas emoções positivas alimentam sua autoestima e coragem de enfrentar riscos em função de metas existenciais, que, por sua vez, contribuem na sua produção de ordem na consciência (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

Maturana (2001) elucida as implicações das emoções do sujeito na sua dinâmica auto-organizadora com o meio, declarando que as mudanças ocorrem quando o nosso emocional muda. Gardner (1996) acrescenta que as mudanças organizacionais emergem de uma autorreflexividade, de um espaço para se revisitar à luz de uma nova perspectiva de vida. Ao que tudo indica, essa ação interior é uma atitude realizada pelo Pássaro de Oz na sua reflexividade a sós diante das suas imagens viodeogravadas com as crianças na escola. Esse estado reflexivo dificilmente teria avanços se o mesmo não se disponibilizasse mergulhar no fluxo ludopoiético das suas possibilidades e habilidades pessoais e profissionais.

Ao estabelecer uma meta de fluir focado no desejo de aprender a transformar as potenciais ameaças em desafios satisfatórios ou em harmonia interior, como a busca de paz com seu *destino* ou *de equilíbrio*, como ele evoca, esse educador consegue vivenciar experiências positivas. Sua flexibilidade e determinação de enfrentar aquilo que se opõe a sua criatividade instauram uma ordem complexa necessária (entropia/desordem) para atender seus propósitos.

É preciso lembrar que esse processo se efetiva numa relação de co-construção:

Minhas escolhas não são feitas num isolamento solitário nem são valores que emergem por mero capricho ou desvinculados de minha situação. Ao contrário, sua criação é evocada pelo livre diálogo entre o ser que sou agora e meu mundo tal como se encontra agora, meu mundo de outros em relação aos quais meu ser se define e da natureza humana que partilho com eles (ZOHAR, 1990, p. 144).

Nas interações especialmente com as crianças, o Pássaro de Oz constrói de forma partilhada sua realidade por intermédio de um diálogo criativo face ao mundo e ao outro. Essa “subjetividade partilhada”, que está em diálogo com o mundo e que, através desse diálogo, faz surgir a objetividade, a relação com os seres e os valores (mundos) que criamos, é uma relação de coautoria.

Nesse processo partilhado, “Todos os sistemas vivos evoluem e têm, na medida de sua evolução, uma espécie de criatividade embutida em seu desenvolvimento estrutural” (ZOHAR, 1990, p. 141). Sabemos que toda a existência é movida pelo *holomovimento* que se manifesta numa forma relativamente estável (em equilíbrio), no qual somos capazes de ordenar o que fazemos e desempenhar um papel funcional na produção de uma ordem superior, que seria inviável sem nós (BÖHM, 1992).

Somos capazes de modificar levemente a ordem, mas, principalmente, de provocar minúsculas mudanças no todo, que embora sejam sutis, são relevantes nesse processo interativo. Para que essa ordem possa transformar-se em algo novo, capaz de pôr em ação o seu potencial, implica uma disponibilidade autocriativa, uma arte evolutiva presente no universo e na natureza humana (SHELDRAKE, 1993; BIASE, 2008). Temos possibilidades de criar ordem na e com a desordem de forma auto-organizadora e transcendente, na medida em que estabelecemos um estado de sincronização capaz de manter o foco em metas e objetivos existenciais, favorecendo nossas atitudes lúdicas, estéticas e sensuais com o mundo que nos cerca.

O Pássaro de Oz demonstra uma percepção e autorreflexão mais ampla de seu papel profissional, ao se vê com as crianças em diversas atividades escolares que ele desenvolveu. Isso lhe desperta para um processo de auto-organização, à medida em que se despe do seu ego e encara suas possibilidades e limitações com desprendimento. Partindo de um reencontro com seus segredos e desejos, ele

realiza essa descoberta que lhe permite estabelecer uma nova ordem de emoções, sentimentos e pensamentos, como algo necessário para sua existência.

Nesse exercício de autodescoberta, o Pássaro de Oz consegue ir além do saber fazer pedagógico no ambiente de ensino, pois suas metas lhe impulsionam a um incessante movimento de autorrefazimento, capaz de promover seu amadurecimento social, espiritual e emocional de lidar com a vida. Todo esse processo de auto-organização reflexiva e criativa se dinamiza também em meio às turbulências, com os ruídos e atritos existentes na mente humana. Nesse movimento de ordem/desordem, ele torna-se mais experiente e consciente de suas potencialidades e limitações no âmbito pessoal e profissional. Pois, ao vivenciar um exercício de autoescuta (ROGERS, 1990) consciente de suas qualidades e fragilidades, isso concorre para o florescimento de sua consciência.

Esse estado de adrenalina em que a mente vivencia, ao produzir ordem a partir da desordem, pode ser definido como a abertura de um processo organizacional de autorregulação por parte do sujeito, que tem a capacidade de transformar as enzimas negativas do cortisol produzidas pelo *stress* em serotonina, que é um neurotransmissor da alegria e do bem-estar (BIASE, 1999). A disponibilidade de efetivar essa troca energética é um desafio inerente ao ser humano e possível de ser realizada conforme as estruturas de seus próprios mecanismos de lidar com suas emoções, sentimentos e pensamentos. A ludopoiese se dinamiza nesse fenômeno complexo, em que o *sentipensar* do indivíduo poderá ser decisivo nesses momentos de ordem/desordem constante a que ele está sujeito.

Por outro lado, a ação de reflexividade do Pássaro de Oz demonstra um exercício crescente e dinâmico de autocriação de sua homeostasia⁴⁹, pois revela aspectos inerentes ao seu processo de autorregulação humana orientados por metas existenciais imperativas de autossatisfação e crescimento pessoal e profissional. Podemos, assim, dizer que sua ludopoiese se alimenta desse seu reencontro contínuo de si com o meio, na organização e no desenvolvimento consciente de suas possibilidades em meio às limitações. Sobretudo, ele se constrói

⁴⁹ Homeostasia é o conjunto de fenômenos de autorregulação que levam à preservação da constância quanto às propriedades e à composição do meio interno de um organismo. O conceito foi criado pelo fisiologista norte-americano Walter Bradford Cannon (1871-1945). Homeostasia psicológica, no que lhe diz respeito, tem lugar pelo equilíbrio entre as necessidades e a sua satisfação. Quando as necessidades não são satisfeitas, assiste-se a um desequilíbrio interno. O sujeito procura alcançar um estado de equilíbrio através de condutas (comportamentos) que lhe permitam satisfazer essas necessidades (CANNON, 1946).

interminantemente como um ser criativo estabelecendo novos movimentos evolutivos, numa abertura crescente que significa uma organização fluente, mutável que tem a ludicidade e a afetividade como elementos nutrientes e construtivos da sua vida.

4. 2 A AUTONOMIA/DEPENDENTE DOS PROCESSOS DE AUTOCRIAÇÃO LUDOPOIÉTICA NO AMBIENTE DE TRABALHO

Como sabemos, a autonomia do sujeito é relativa, visto as influências do ambiente sobre sua capacidade auto-organizadora. Ele interage com esse ambiente para produzir um novo padrão de ordem que emerge dessa comunicação dialógica. Os estudos e vivências mediados no decorrer da pesquisa, conforme demonstra o cronograma em anexo, suscitaram diversos movimentos interativos e retroativos, promoveram uma relação de interdependência entre os educadores no contexto ecológico em que convivem e trabalham. Assim, as trocas energéticas, materiais e informacionais que ocorreram entre educadores e o ambiente permitiram que eles pudessem estabelecer constantes fluxos de aprendizagens e reconstruções de saberes e fazeres.

Nesse entendimento, a escola exerce um papel importante na construção mútua entre o docente e as mudanças internas de seus modos reflexivos de interpretar e rever suas ações pedagógicas, tendo em vista que sua estrutura de normas e diretrizes político-pedagógicas estão implicadas nessa organizabilidade. A capacidade autocriativa dos docentes é inseparável do ecossistema em que se inserem, em função da interatividade que se estabelece na totalidade que os envolve e que os afeta em suas estruturas individuais e coletivas de atuação e empenho.

O dinâmico acoplamento estrutural se movimenta de forma mútua, pois sujeitos e contexto sofrem transformações nessa circularidade constante (MATURANA; VARELA, 2007). A autoformação ludopoiética se efetua nesse processo de inacabamento dos sujeitos, na dependência das suas ações, assim como das condições oferecidas pelo ambiente. Essa incompletude nos remete a pensar como os docentes recriam sua ludopoiése nessas interações, ajustando suas

necessidades e interesses pessoais e profissionais sob circunstâncias socioculturais e político-pedagógicas muitas vezes antagônicas e desfavoráveis.

Nesse direcionamento, buscamos saber como suas potencialidades ludopoiéticas fluem sob tais circunstâncias. Para isso, perguntamos à Gaivota e à Felina Esmeralda: *Como conseguem lidar com a efetivação de suas metas ludopoiéticas com crianças imersas numa realidade socialmente adversa, dentro das exigências técnicas de produção e produtividade que ainda predominam nos órgãos institucionais de Educação Infantil?*

Acho que meu percentual de desenvolvimento satisfatório poderia ser maior, se não fosse a correria das muitas atividades que às vezes se tornam grandes obstáculos. No entanto, o que faço surge de muita dedicação, busco prazer e empenho na minha postura pedagógica e isso me faz sentir feliz e realizada, mesmo sabendo que ainda posso ir mais além e de oferecer algo ainda melhor às crianças (GAIVOTA, abril de 2009).

Tenho certeza que os estudos que tivemos sobre a humanescência, a relevância das emoções na aprendizagem e a finalidade do lúdico na vida humana me deram uma injeção de ânimo que me despertaram para enfrentar as adversidades com esperança e amadurecimento profissional. Minha vida é outra depois das intervenções desse estudo na escola, pois foram combustíveis essenciais à experiência humana que tivemos para ultrapassar as barreiras. A esperança foi meu antídoto e o encorajamento das suas palavras me instigaram a superar as dores e necessidades de crescer, travando as lutas corriqueiras do cotidiano (FELINA ESMERALDA, abril de 2009).

Na fala da professora, percebemos que as mediações exploradas no curso da investigação contribuíram no seu processo de autorrefazimento pessoal e profissional. Transcender sob um contexto marcado por normas de padrões legitimados e contraditórios não é tarefa fácil para educadoras como Gaivota e Esmeralda, que manifestam uma estrutura ardentemente afetiva com a profissão docente. Conforme seus processos singulares de autocriação, elas estabeleceram novas formas de convivência com as suas condições de trabalho em função de criar um campo ecossistêmico mais satisfatório às suas necessidades de fruição ludopoiética. Suas ações revelam bem mais que disposição psíquica de criar e transformar condições adversas em experiências de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1992), indicam transcendências emocionais e espirituais de educadoras

comprometidas em travar lutas com suas próprias limitações e evoluir através de saltos de transformações na qualidade de vida (WILBER, 1996).

Gaivota reconhece suas limitações e acentua suas estratégias de ajustes ao seu desenvolvimento ludopoiético no ambiente escolar. Seu desempenho exige dela uma reviravolta epistemológica e metodológica incessante com e na organização dos Projetos Pedagógicos da escola e o atendimento das diversas necessidades das crianças. Suas prioridades humanescentes com seus alunos lhe remetem a uma adrenalina de superações constantes em busca de ir além do pragmatismo das normas básicas do ensino-aprendizagem. A efetivação dessa harmonia emerge muitas vezes de uma luta travada entre as ações de sua autonomia criativa, com as restrições e exigências institucionais. Assim, conectando suas emoções e desejos a sua energia psíquica, ela consegue driblar as forças que tendem a lhe obstruir o fluxo e consegue realizar suas metas e fluir mais amplamente sua autorrealização no ambiente de trabalho.

O princípio de complementaridade de Böhr (1995) nos ajuda a perceber esse movimento constante e imprevisível dos estados de fluxo dos sujeitos em seus contextos, ao revelar a autonomia dependente que eles manifestam ora fluindo como onda, ora como partícula em suas trocas de energia. No caso de Gaivota, seu fluir nessas condições promove desafios e dificuldades, mas que não prevalecem sobre sua natureza autotélica de conduzir sua vida profissional no trabalho.

Retomando as declarações de Gaivota, há outro elemento importante para destacar no seu depoimento entre as adversidades das correrias do cotidiano de ensino e as suas estratégias para lidar com essa turbulência e alcançar satisfação no trabalho. Sua disponibilidade na sua profissão docente é composta por uma força de exigências não apenas externas, mas também internas. Ou seja, sua dedicação pelo seu ofício se mostra, às vezes, uma paixão avassaladora que chega a ser funesta, pelo fato de atingir um ponto de exaustão das suas forças vitais. Seu corpo/alma se entrega demasiadamente num esforço sobre/humano de perfeição, organização e produtividade, que afeta a qualidade de seu tempo livre na vida pessoal.

De Masi (2001) chama atenção para a ingênua e/ou impiedosa entrega da alma e do corpo ao trabalho, na ansiedade de produzir bem mais que o necessário, em função de uma superprodução. Esse ativismo tornou-se também presente nas escolas, a serviço de uma preparação do aluno para o mercado de trabalho, no

investimento da infraestrutura que regulamenta nossa sociedade fundada nos valores materiais às custas da competitividade entre professores, alunos e escolas. Embora essa não seja a preocupação de Gaivota em se entregar ardorosamente à produtividade do seu trabalho, sua carreira docente nas escolas privadas influenciou uma visão bastante produtivista do educador, diferentemente de alguns profissionais de sua área.

A supervalorização do produto final foi gerando uma *improdutividade* atarefada em grande parte das escolas, às custas da desvalorização do tempo livre dos docentes e do descrédito à ociosidade criativa, uma atividade tão necessária à fruição humana:

O tempo livre foi sempre considerado menos útil, menos importante, menos ético, e menos complexo do que o trabalho, de modo que todos os esforços educacionais sempre foram centrados neste último (DE MASI, 2001, p. 38).

O desperdício do tempo livre como arte necessária à fruição com a natureza e a inteireza criativa pode colocar em risco a autocriação ludopoiética do indivíduo, mesmo quando ele se esforça em função do outro. No tocante à Gaivota, seu ativismo foi sempre impulsionado pela solidariedade e não pelo individualismo vaidoso ou arrogante de super produção.

Além de se dedicar à produção laboriosa do seu trabalho pedagógico, se disponibilizava a ajudar os colegas de tal forma que seu corpo todo se sacrificava em prol da “eficiência” das apresentações dos murais, da organização de tudo o que envolvia a esmerada programação das atividades artísticas com as crianças. Isso, muitas vezes, lhe causou fragilidade na sua saúde e preocupação por parte de sua família e de suas amigas mais próximas do CEIMAP. Ela precisou da nossa intervenção e das demais colegas para refletir na prioridade de sua autoternura (RESTREPO, 1998), no equilíbrio de seu saber ser e saber fazer, implicado na qualidade das suas experiências de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1992; 1999). Aos poucos, as orientações e conselhos daqueles que a amam provocaram mudanças positivas na sua postura no trabalho escolar:

Tenho refletido muito sobre a minha qualidade de vida pessoal e profissional. Ontem, eu disse a todos em casa que não entraria na

cozinha, nem iria lavar um prato ou roupa. Juntei todo mundo e fomos para a praia e passamos um domingo abençoado. Em casa, agora, eu e meus filhos inventamos brincadeiras, é muito gostoso; e na escola, quando eu vou planejar, penso se aquilo é necessário para as crianças e de que forma posso realizar sentindo mais prazer que cansaço (GAIVOTA, abril de 2009).

Como podemos observar, a autonomia relativa do sujeito no ambiente de trabalho leva a um embate constante de suas percepções com as do outro, um movimento de reconstrução necessária à revisão de suas atitudes e padrões de vida. Esse outro pode gerar influências positivas ou negativas, conforme a natureza das interações que se estabelecem.

Atlan (1992) nos mostra como as organizações sociais enquanto organizações psíquicas afetam seus indivíduos. O ambiente escolar gera uma série de influências que podem ser corporalizadas pelo educador no acoplamento de suas estruturas, isso porque o “[...] meio não é apenas copresente, é também co-organizador” (MORIN, 1977, p. 191).

O ruído que emerge nessas interações pode se tornar benéfico quando ocorrem adaptações congruentes entre fatores internos do docente e externos ao seu ambiente de trabalho. Pelo visto, o linguajar das emoções na solidariedade do amor por parte dos amigos de Gaivota, contribui para que ela possa refletir e valorizar a necessidade do seu ócio no lazer como uma prática fundamental na sua vida. Essa abertura de se permitir buscar um equilíbrio emocional e social no ambiente de trabalho também favoreceu sua busca de harmonia.

Gaivota avança no seu processo autocriativo a partir do movimento dinâmico de rever suas concepções de qualidade de vida no trabalho e descobre, assim, a serenidade do espírito e alegria da diversão e do convívio em que o significado do gozo é tão essencial quanto a eficiência da produtividade. Uma não exclui a outra, mas se integram para não sufocar a alegria do tempo livre nem a seriedade dedicada ao trabalho (DE MASI, 2001). Desde o final do ano letivo de 2008, Esmeralda vem desenvolvendo essa visão auto-organizadora no ambiente de trabalho, de modo que tomou atitudes difíceis em função de vivenciar seu ócio com maior frequência e produzir tarefas educativas com condições mais favoráveis de fluxo:

Desisti de um dos empregos que tinha para ter mais tempo pra mim. Agora ganho menos dinheiro, mas ganho mais qualidade de vida, tenho tempo para ler meus livros, dormir, relaxar, ir para a academia, ao salão de beleza e tudo isso me ajuda a organizar minhas aulas com mais serenidade e prazer, sem me sentir morta de cansada. Hoje, brinco mais com as crianças e posso perceber suas necessidades e interesses com mais atenção. Hoje é prioridade para mim, ser feliz e saudável no trabalho do contrário, não há sentido pra mim (FELINA ESMERALDA, abril de 2009).

Felina Esmeralda nos surpreende com sua capacidade de reorganização criativa de seus valores e imperativos de vida pessoal e profissional. Quando ela manifestou tais declarações diante do grupo, todos ficaram surpresos talvez pela coragem ou pela loucura de abrir mão de um trabalho para ter mais tempo para si, quando muitos fazem o inverso ou até buscam isso quando já estão perto de aposentar-se. Mas, uma jovem como ela nos surpreendeu pela maturidade autoconsciente do que seja relevante em sua vida como ser humano, que tem necessidades espirituais e lúdicas de viver/conviver e não apenas de bens de consumo.

A postura da Felina Esmeralda nos alegra por sua transcendência nos conceitos pessoais e profissionais que regem sua prática educativa. Suas declarações, embora não estejam imunes do condicionamento das normas político-pedagógicas, demonstram uma auto-organização enriquecida por fluxos de ordem criativa que contribuem na sua qualidade de vida no trabalho. Suas iniciativas pessoais de pesquisar reflexivamente sua prática e formação favoreceram uma autocriação harmoniosa, um equilíbrio que amenizou a entropia gerada pelas pressões ambientais.

A disponibilidade de viver um novo padrão de fruição de vida renovou suas perspectivas profissionais e isso é perceptível no decorrer de seu envolvimento nas diversas vivências e estudos desenvolvidos durante a investigação. Seus esforços e contínuas evoluções nas suas habilidades de recriar novos padrões de desempenho pedagógico foram aflorando nas suas atuações diárias com as crianças e com seus colegas professores. Sua forma de linguajar, suas emoções, sentimentos e pensamentos com o entorno, mudaram e se transformaram.

Algo que também nos tocou profundamente nas declarações de Esmeralda foi seu depoimento sobre as influências positivas dos estudos sobre a humanescência, a relevância das emoções na aprendizagem e a finalidade do lúdico

na sua vida. Ouvir tais pronunciamentos nos encheu de esperança em relação aos desdobramentos que esse trabalho despertou também nos demais professores mediante seus conflitos existenciais e as adversidades profissionais. Além de Esmeralda, outros educadores nos comoveram, ressaltando as intervenções das vivências e dos estudos no processo de auformação da vida e prática pedagógica que perpassam os muros do CEIMAP.

Maturana (1999; 2001) e Morin (1997) nos fazem perceber a natureza complexa da codependência das ações ecológicas em que se efetuam as cooperações e co-construções entre sujeitos e o conhecimento, entre sujeitos e o meio. Essa dinâmica interativa da própria organização vai unir o indivíduo ao seu ecossistema num anel retroativo em que um produz o outro reciprocamente numa relação que ao mesmo tempo é capaz de nutrir e ameaçar. Isso porque “[...] A organização ativa e o meio estão, embora distintos um do outro, *um no outro*, cada um à sua maneira, e as suas indissociáveis interações e relações múltiplas são complementares, concorrentes e antagônicas” (MORIN, 1997, p. 192).

Nessas condições, Gaivota e Esmeralda, à sua maneira, fluem de forma indissociável e generativa com o meio, nesse anel de trocas permanentes e múltiplas. A organização e a autocriação interna/externa de seus processos ludopoiéticos ligados a essa troca emergem e se efetuam na dependência ecológica e na autonomia/relativa de suas estruturas individuais, em que cada uma desenha sua marca existencial conforme a singularidade transformadora e reorganizadora que estabelecem com o meio.

Tendo em vista as implicações desse anel ecológico entre educadores e o ambiente de trabalho, a criação de espaços de interconexão entre pensamento, sentimento e corpo sugeridos por Moraes e La Torre (2004) foram essenciais no processo de intervenção na ambiência do CEIMAP. As evocações de Gaivota e Esmeralda indicam algumas das influências advindas das ações ecológicas empreendidas, assim como as formas singulares como reconstruíram seus modos de sentipensar suas relações consigo e com o saber ser e saber fazer.

Moraes e La Torre (2004) nos inspiraram a inventividade de trazer para a ambiência do CEIMAP diversas formas de afetar de modo encantador e reflexivo os campos energéticos dos sujeitos e favorecesse aberturas de sensações e estados mentais e emocionais significativos na construção do conhecimento. Implementar mudanças dessa natureza na rotina escolar do CEIMAP se converteu em desafios

complexos, especialmente porque envolveu negociações e confrontos com normas político-pedagógicas. Além disso, a complexidade ecológica da escola, situada num ambiente precário de sustentabilidade sociocultural, se traduziu numa tarefa árdua, pois implicou no entrelaçamento de crenças no novo e na conquista do outro.

No entanto, aos poucos, o caos foi se tornando em experiências maravilhosas de fluxo que em fracassos, pois educadores autotélicos de corações abertos aos desafios de mudança e transformação de si e do entorno, juntos, conseguem transpor limites. A grande maioria dos docentes se revelou disposta a adentrar nessas mudanças organizacionais do espaço/tempo da escola em função de ideais educativos mais dignos à vida. Intervir na formação de docentes com essa disponibilidade ludopoiética se configurou uma co-construção de novas emergências indispensáveis ao processo de uma proposta educativa comprometida com a educação integral do ser.

No decorrer de 2008 a 2010, fomos acompanhando esse laço ecológico de interações, identificando inúmeros fenômenos de auto-organizações e recriações do meio pelos educadores e gestores do CEIMAP⁵⁰. Presenciamos mudanças e transformações nas suas formas de organizar as rotinas de sala de aula e de rever soluções mais satisfatórias do espaço/tempo em função de momentos significativos e prazerosos do brincar, cuidar e educar. Participamos de suas avaliações anuais e compartilhamos dos conflitos e das alegrias nas realizações e conferimos que os avanços dos docentes e gestores vêm se desdobrando em novos olhares epistemológicos e metodológicos que afetam de forma especial as programações pedagógicas e as constantes mudanças organizacionais do CEIMAP.

Desde 2009, tanto Gaivota quanto Esmeralda, juntamente com suas amigas da escola, vêm promovendo uma reviravolta na Proposta de Educação do CEIMAP, atentando para as necessidades humanescentes e ludopoiéticas das crianças e dos educadores. Elas, em parceria com o Pássaro de Oz, Andorinha, Felina Paixão e demais colegas organizaram e efetivaram uma série de ações vivenciais de ludicidade que envolviam metas pedagógicas a partir do tema: *Eu comigo, eu com o outro e eu com o mundo*⁵¹. Esse projeto focalizava o autoconhecimento da criança sobre si e o mundo que lhe cerca.

⁵⁰ Anexos 3 ao 5.

⁵¹ Ver sínteses de projetos nos Anexos 3.

Outro Projeto Pedagógico de caráter ludopoiético foi desenvolvido em 2010, sob o tema “A criança e o brincar no tempo e no espaço”, cujo foco era o brincar em sua diversidade de beleza, magia e produção de conhecimentos. Felina Esmeralda, Gaivota, Andorinha e Felina Paixão, em sintonia com os demais educadores do CEIMAP, encomendaram a confecção de bonecos de pano em tamanho natural das crianças de 4 a 5 anos, de modo que elas poderiam interagir com eles de diversas formas: nas brincadeiras, nas contações de histórias, nas danças, nos momentos de lanche e na reflexão de novos conceitos estudados. Assim, cada turma tinha sua “mascote”, com a qual aprendia nas vivências todas as programações pedagógicas planejadas com suas professoras.

Os bonecos viviam e existiam no simbólico das crianças, aflorando suas capacidades afetivas e cognitivas, instigando de forma mais encantada e significativa o processo de ensino-aprendizagem. Elas escolheram seus nomes, suas roupas, combinavam suas formas de conduta com o outro, a levavam para casa, lhe davam presentes e se sentiam mais felizes com seus parceiros de brincadeiras e aprendizagens.

De modo geral, os educadores adentravam no simbolismo de seus alunos, promovendo laços cada vez mais íntimos entre fantasia e realidade, na medida em que consideravam os bonecos não apenas mediadores dos processos de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, co-constructores do reencantamento do espaço de aprender com beleza e magia as práticas cotidianas da vida: perceber as diferenças culturais sem preconceitos (os bonecos eram de etnias diferentes), comemorar o aniversário da mascote, observando seu próprio crescimento corporal e cognitivo, aprendendo a cuidar de si, cuidando do outro (a mascote aprendia como se alimentar, se vestir, tomar banho, entre tantas coisas, nessas interações com as crianças que eram como suas “colegas de sala de aula”).

Os referidos projetos envolviam a identidade da criança com a terra e a cultura, suas relações sobre sustentabilidade ambiental focalizavam pressupostos teóricos interligados com as proposições de Freire (1996), Boff (2000b), Maturana; Verden-Zoller (2004) e Moraes; La Torre (2004). Os princípios básicos que inspiraram a diversidade de práticas do brincar, cuidar e educar que envolviam os sub/temas de cada docente emergiam de um novo paradigma educacional em função, especialmente, do desenvolvimento integral das crianças. A ludicidade nesses trabalhos não estava especialmente inserida nas atividades, mas nos

próprios educadores que, espontaneamente, se converteram em brincantes da arte de redescobrir a vida sendo educadores ludopoiéticos nos seus modos de ser e fazer.

Nas narrativas dos educadores podemos também observar que o despertar para a ludicidade interior revelou a necessidade de explorarem experiências prazerosas no ambiente de trabalho. Isso se reverteu em diversas mudanças estruturais de suas rotinas de aula, pois perceberam as possibilidades de inovação da prática pedagógica sem abrir mão de sentirem-se felizes na realização da mesma.

O imperativo do belo enfatizado por Schiller (1999) tornava-se cada vez mais base fenomenológica nas ações do brincar, cuidar e educar dos educadores do CEIMAP. O lúdico foi adquirindo sentidos mais amplos, passando de mero conteúdo pedagógico para vivência humanescente na escola, correspondendo ao que Huizinga (2001), Caillois (1996) e Morin (2007) indicaram como maior expressão de vida e de prazer do ser humano. Desconsiderar essa condição humana, sua necessidade de autofruição estética, é negar as múltiplas relações que compõem a humanescência do indivíduo.

A força interna de docentes como Gaivota, Andorinha, Felina Esmeralda e Felina Paixão, de irem além de uma prática pedagógica institucionalizada, de se abrirem a descobrir suas potencialidades ludopoiéticas, favoreceu mudanças internas em suas percepções pessoais e profissionais e promoveu uma certa organizabilidade no prazer *Homo ludens* das crianças e demais sujeitos do CEIMAP, promovendo uma crescente reviravolta plurissensorial e epistemológica na sua ambiência. As imagens e os resumos dos projetos e avaliações anuais dos mesmos sinalizam esses processos auto-organizadores.

Todos esses fenômenos acentuam o caráter imprescindível e imprevisível dos diálogos entre os processos ludopoiéticos dos educadores e suas interações com o meio e o conhecimento. As interações mútuas que ocorrem indicam que é a partir de ações ecologizadas, das interações sucedidas que “[...] emergem novas estruturas que possibilitam outras emergências e novas transcendências e novas formas de individualidade, de coletividade e de solidariedade” (MORAES; LA TORRE, 2004, p. 44).

4.3 AS IMPLICAÇÕES DA AMOROSIDADE E DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA NOS PROCESSOS LUDOPOIÉTICOS DE ADULTOS E CRIANÇAS NA ESCOLA

O âmago do sujeito é por natureza constituído de altruísmo e de egocentrismo, vive para si e para o outro dialogicamente, numa dinâmica em que uma força pode constranger ou superar a outra (MORIN, 2007). A relação afetiva com o outro se faz nesse movimento complexo da subjetividade do indivíduo, que tanto é potencialmente capaz de amar, de entregar-se à amizade e cuidado com seus pares, quanto apto à inveja, à ambição e ao ódio. Assim, o ser humano é aberto ou fechado sobre si mesmo pelas forças de exclusão ou de inclusão que regem os saltos de sua personalidade.

No entanto, sujeitos abertos ao desenvolvimento e à evolução de sua afetividade se mostram aptos a uma relação de amorosidade com o outro e uma sensibilidade estética de lidar com o conhecimento, em função de uma satisfação pessoal de viver/conviver. Educadores ludopoiéticos expressam essa particularidade em suas formas de lidar com outro e o meio, num diálogo criativo que lhe permite florescer suas emoções e, por sua vez, as ações interpessoais com os alunos.

Felina Maravilha e Felina Paixão manifestam a sensibilidade afetiva que orienta suas ações com as crianças:

Eu não tenho medo de externar minha humanescência com o outro. Ao contrário, me dá prazer interagir com alegria, carinho e gentileza, pois isso cria um clima de paz, de amizade e esperança que me ajudam a trabalhar, a dar o melhor de mim e, ao mesmo tempo, despertar o melhor na criança. Aquilo que a gente dá também recebe. Por isso, me sinto feliz sendo assim, pois a energia que vem da criança supera todas as expectativas de vida que tenho (FELINA MARAVILHA, março de 2009).

Para mim, o carinho de partilhar com o outro o melhor que há em nós enriquece o ambiente de trabalho, nos amadurece como ser humano e profissional. A doação afetiva nos ajuda a ver os problemas do outro com outras lentes, e isso faz a vida melhorar cada vez mais. É na afetividade que podemos construir uma prática pedagógica mais rica e mais feliz (FELINA PAIXÃO, março de 2009).

Ambas declaram um compromisso amoroso com o outro no trabalho e, como essa relação, preenchem sua vida pessoal e profissional. Elas vivenciam um diálogo

amoroso e sensível como alimentos que imprimem boniteza em suas vidas. O desprendimento de interesses individualistas dá espaço ao sentimento solidário que é também dialógico na troca dos afetos com o outro. Sejam com as crianças ou com seus colegas, elas se auto-organizam nesse elo, em que ambas as partes se reestruturam pela mediação da amorosidade. Como assevera Freire (1987, p. 79-80), é impossível haver diálogo se não há uma profunda relação de amor, que o funda e impulsiona um fazer comprometido com o outro, baseado nessa íntima relação amorosa e dialógica.

As ações de Felina Maravilha com as crianças são enriquecidas por uma energia radiante de beleza e ternura, pelas suas demonstrações de acolhimento generoso e entusiasmado com as quais interage com elas nas vivências lúdicas e pedagógicas. Essas interações definem a *biologia do amor* que se manifesta no reconhecimento do outro como parte de si mesmo na organizabilidade da vida. Segundo Maturana (2004, p. 10), “[...] é a emoção que define a ação. É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa ou noutra ação”.

Considerando que nós humanos existimos na linguagem e que todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no entrelaçamento do emocionar com o linguajar, o diálogo que se manifesta entre a Felina Maravilha e seus alunos traduz o diálogo pleno da amorosidade. As conversações que emergem na dinâmica do linguajar das emoções são dimensões humanas inseparáveis do processo ludopoiético, visto que, uma está imbricada diretamente com a outra.

A energia harmoniosa do afeto na escola é um alimento do processo auto-organizativo que contribui no impulso social e evolutivo do indivíduo. A aceitação do outro tem grande relevância nesse processo individual de transformações, visto a relação de interdependência que a criança desenvolve sua corporeidade (KELEMAN, 1992). As interações amorosas entre ela e o professor podem promover reorganização das tensões musculares e da expressividade, desdobrando-se na incorporação de novas experiências. Essas dimensões se reverberam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na escola, pois se constituem em elementos fundamentais, sem as quais o processo fica comprometido.

Felina Paixão expressa, de forma detalhada, como sua postura dialógica, afetiva com o outro, interpenetra na sua vida pessoal e profissional. Suas evocações

destacam como diálogo, amorosidade, emoção e ação são atos inseparáveis e codependentes nas suas relações no ambiente de trabalho. Além disso, ela acentua a relevância que estabelece nesse diálogo amoroso com o outro e o meio, revelando sua consciência de como isso pode afetar as suas emoções e atuações nesse contexto. Sua postura indica como a disponibilidade de amar é capaz de ampliar a visão e atenção de si mesmo e do outro, a partir da própria reflexividade em que se vive. Essas conversações num fluir relacional e interativo exprimem a disposição corporal dinâmica da aceitação mútua do fazer e do emocionar (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

As conversações de viver/conviver na *biologia do amor* exprimem a obra de arte incessante de linguajar das emoções, a partir da criatividade de interpretar e recriar o entorno com sensibilidade estética. Quando perguntamos à Gaivota, à Felina Esmeralda e ao Pássaro de Oz como se percebiam nas suas relações de afeto e aprendizagem com as crianças, eles manifestaram conexões de afetividade tecidas na produção vital de arte e beleza, conforme podemos observar nas declarações a seguir:

Meu envolvimento com o trabalho educativo é feito de muita afetividade e alegria e busco transmitir isso na minha rotina de trabalho, especialmente no investimento do encanto e da beleza nas atividades, na organização da sala e das produções da turma. Sem beleza e magia, o cultivo dos novos saberes não se desenvolve com prazer e valor para as crianças, sem isso não me sinto satisfeita por completo, pois me alimento do amor e da beleza que junto com as crianças posso produzir (GAIVOTA, abril de 2009).

Afetividade e beleza são fundamentais para mim. São reais necessidades de abrir espaço para um aprendizado constante que ultrapasse as necessidades básicas e amplie o crescimento emocional e intelectual. Aprender num ambiente belo, sem poluição visual, organizado com amor e harmonia contribui não apenas no desenvolvimento das crianças, mas na minha satisfação pessoal e profissional. Hoje, invisto mais do que nunca em proporcionar às minhas crianças um ambiente educativo de carinho e beleza acima de tudo (FELINA ESMERALDA, abril de 2009).

Minha vida se resume em amor-doação e amor-necessidade, na beleza de servir e na magia de recriar novos mundos em que a brincadeira brinque solta e bela, em que eu me sinta inteiro nessa relação e possa ver nos olhos das crianças a alegria de envolvimento nesse processo. Se elas estão felizes, eu estou também, se aquilo que faço não atende suas necessidades, eu decido que tenho que

mudar, do contrário morre o caçador de mim, não há sentido de educar. Esse é meu destino, isso que me move, pois tudo passa, mas a beleza da arte que fazemos fica nos corações como arte incessante (PÁSSARO DE OZ, abril de 2009).

Esses educadores demonstram conexões de afeto com as crianças e o meio, que interligam encanto e amorosidade, arte e beleza de servir com sensibilidade e estética. Gaivota acentua seu ardente envolvimento afetivo com o trabalho educativo composto de alegria e encantamento. Sua sala de aula expressa essa busca visceral de transformar em encanto e beleza as atividades, na organização da sala e as produções da turma. De forma semelhante, Felina Esmeralda declara suas condições imperativas de trabalho pedagógico, movidas pela afetividade e beleza. Ela encara essas necessidades essenciais como uma forma de organizar suas metas de aprendizagem direcionadas com o crescimento emocional e intelectual das crianças.

O Pássaro de Oz manifesta declarações firmadas na beleza e magia de servir numa pulsante autoconectividade solidária com as crianças. Seus vínculos afetivos se erguem numa rede viva que se alimenta da beleza e da alegria com e para o outro. Suas interações brincantes com as crianças traduzem suas evocações, seu deleite em se doar de corpo e alma, de se permitir experiências de fluxos inexprimíveis com elas, definem sua concepção de autorrealização, nessa relação ardorosa de educar como expressão artística e estética de aprender.

Podemos dizer que os educadores que se abrem a tais experiências reconstroem seus processos ludopoiéticos na multiplicidade dos impulsos sensíveis que conduzem suas ações afetivas. “O impulso sensível desperta com a experiência da vida” (SCHILLER, 1990, p. 103), com a convivência amorosa, que é necessariamente dialógica, onde se entrelaçam a emoção e linguagem que originam o conversar (MATURANA, 2004), e estabelece conexões plenas entre os sujeitos envolvidos.

Enquanto a ausência de interações interpessoais saudáveis torna o corpo/mente rígido, denso, colapsado e desestruturado de suas funções, sentidos e significados com o meio ambiente, ao afetarmos com amor, solidariedade e alegria a cultura do coração do outro, possibilitamos novas trocas energéticas. O ser humano muda, devido à junção entre as partes e o todo, a estrutura e a forma; o pessoal o social, o músculo e o comportamento, que, na dialógica do amor, se refaz em novos

fluxos corporais devidamente afinados, conforme defendem Keleman (1996a, 1996b) e Lorenzetto (2003).

A rede de afetos que move os sujeitos entrelaça o comprometimento com o outro, e, ao mesmo tempo, o engajamento estético que reflete a postura aberta de viver/conviver na boniteza da convivência do querer bem (FREIRE, 1987). A ludopoiese dos docentes nessa interatividade não promove apenas o processo educativo com amorosidade, mas, sobretudo, se reorganiza e se expande na doação e prazer do desvendamento inter-relacional das trocas mútuas, no vir-a-ser dos afetos que instituem e projetam os significados e os sentidos das coisas, do existir e do coexistir (ARAÚJO, 2008, p. 90). O amor se torna condição e necessidade de autocriação plena com e na convivência do outro com o meio, numa codependência que pontua as disposições corporais dinâmicas que se movem conforme a singularidade de linguajar de cada ser (MATURANA, 1999).

Cada educador em destaque expressa, segundo suas estruturas pessoais, o amor como emoção central na sua história evolutiva, como ser humanescente que se refaz incessantemente com e na aceitação do outro como seu legítimo outro na convivência. Uma condição humana necessária para o desenvolvimento físico, psíquico, social e espiritual entre adultos e crianças, pois como “[...] seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele (MATURANA, 2002, p. 25). Nesse espaço afetivo/cognitivo ”[...] existimos num domínio relacional no qual nosso viver biológico, toda a nossa fisiologia, fazem sentido como forma de viver humano (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 23).

Diante disso, consideramos que os fluxos de movimentos afetivos e estéticos da sensibilidade humana funcionam como “[...] um fundo invisível em nosso funcionamento diário como seres humanos criadores recursivos de novas realidades” (MATURANA, 2001, p. 192). Assim, a capacidade que temos de estar abertos à afetividade que nos une e nos reconstrói, a sensibilidade estética que nos permite olhar o outro e o mundo com poesia, beleza e prazer nos remetem ao compromisso de vida de nos consumirmos em luz, em estados de graça e amor.

Essa dança criativa de encantar-se e seduzir-se com e na experiência afetiva com o outro e o meio fundamentam o curso do viver/conviver na amorosidade e beleza do brincar, cuidar e aprender constituem-se possibilidades divinas de superar nosso lado individualista e pragmático que faz parte de nossa inteireza humana. Significa ampliarmos nossa condição humanescente de nos

tornamos melhores, mais sensíveis, mais fascinados e comprometidos com a vida e a alegria de viver no ambiente de ensino, a partir de uma postura amorosa e estética.

As ressonâncias que os envolvem são sentidas e vivenciadas nas emoções, nos sentimentos e pensamentos que constituem os campos energéticos dos sujeitos, de cujos processos autorreguladores podem emergir estados inteiramente novos, capazes de promover ordem na desordem (PRIGOGINE, 2009). Nessa dinâmica afetivo/cognitiva com o outro na escola, a corporeidade é tecida e sentida para além dos limites da pele, se expressa na vibração das energias que se energizam, dos gestos de carinho, ternura e cuidado que simpatizam e que entrelaçam educadores e educandos na trama da intercorporeidade, além dos filamentos da matéria físico-química (AUGUSTO, 2008).

4.4 A LUDOPOIESE COMO POSSIBILIDADE DE TRANSCENDÊNCIA HUMANA DO EDUCADOR INFANTIL

Não podemos falar de avanços da prática docente destacando apenas sua formação profissional, mas o curso de mudanças e transformações que suas histórias de vida manifestam nos seus modos de interpretar e interagir com o mundo e o conhecimento. O processo de *torna-se pessoa* (ROGERS, 1990, p. 308), se dá nas incessantes emergências de um vir a ser, na ação e reflexão de um produto novo, na constante capacidade de [...] “imaginar, de construir e de rever de uma forma criadora as novas formas de estabelecer relações com essas complexas mutações“, a menos que o indivíduo prefira viver/conviver nas sombras.

Como já destacamos, o processo de autocriação singular do indivíduo se desenvolve num dado contexto social de forma complexa (MORIN, 2007), implicado com o ecossistema em que se insere, mas por outro lado, existe uma condição humana apta à autotranscendência (WILBER, 1996; BOFF, 2000a). A multidimensionalidade humana do educador se faz interminantemente na autopoiese de suas potencialidades criativas, num embate existencial de sua espiritualidade e selvageria, de sua amorosidade e egocentrismo, de sua *anima* e *animus* (MORIN, 2007). É nesses fluxos que a ludopoiese é tecida, na congruência e incongruência

dos fatores que ligam e interligam a natureza humana, em que os diálogos com a vida mudam e se transformam conforme a dinâmica que cada ser estabeleceu segundo suas metas e compromissos com a vida.

Houve sempre o compromisso do ser humano de dominar sua realidade para torná-la suportável e/ou digna de ser vivida (MORIN, 2007). Por meio de escolhas diversas que atendessem suas necessidades sociais, lúdicas, poéticas e estéticas, o espírito transformador de Gaivota e da Felina Esmeralda foi assumindo novas posturas pessoais que implicaram fortemente nas suas práticas pedagógicas na escola:

Dia a dia, tenho aprendido a valorizar as pequenas coisas que são realmente especiais na vida: o olhar afetuoso, a busca da paz, do aconchego do abraço, rever meus passos, ter mais consciência de minhas limitações para poder superá-las. Assim, venço meus próprios medos e me conduzo ao autoconhecimento que me possibilita cada vez mais transformar o ambiente de aprendizagem no lugar de encanto e beleza, em que prevalece a magia e o cultivo de novos saberes (GAIVOTA, abril de 2009).

Meu autocuidado tem sido algo intenso para mim, pois já vivi demais em função de tabus sociais e religiosos que me prenderam, amordaçaram minha alegria e minha liberdade de viver e amar. Meu lazer se funde na minha saúde espiritual e física, pois, me divertir, me cuidar, me maquiar, me sentir bela e poderosa alimenta minha energia de educar com disposição e prazer (FELINA ESMERALDA, abril de 2009).

Essas educadoras demonstram bem mais que autoestima em suas ações de viver, expressam posturas criativas de superações com suas próprias limitações, evocam modos de recriar suas histórias de vida com paixão e arte, com beleza e amorosidade, partindo de um compromisso primordial com elas mesmas. Esse caminho de autotranscendência lhes permite uma abordagem mais plena na congruência da vida pessoal e profissional. Ambas se alimentam do poder vital que o *estado poético* (MORIN, 2007) é capaz de proporcionar, visto se tratar de uma dimensão humana que comporta a afetividade, a espiritualidade e a amorosidade, pelas quais o indivíduo alcança fluxos de alegria, de comunhão e prazer de viver intensamente sua *ludens* consigo e com o entorno.

Semelhantemente, O Pássaro de Oz e a Felina Maravilha exercitam a reviravolta de suas percepções pessoais e profissionais e declaram como estas vêm afetando suas práticas pedagógicas:

Embora o contato com o lúdico sempre tenha sido algo presente na vida pessoal e no investimento de minha profissão como educador e artista, não tinha a percepção de como minha ludicidade era visceral no meu devir humano e existencial. Estou consciente de que a poesia é o melhor alimento para viver e trabalhar, mas é preciso buscar uma harmonia possível entre os conflitos do automatismo cotidiano e a beleza de aprender que precisa ressurgir diariamente para dar sentido ao trabalho educativo. Esse não é um desafio apenas meu, mas tenho que fazer minha parte, sem me angustiar sobre o que não posso fazer, sem culpa e sem ansiedade, de aspirar a cada dia um fazer melhor, mais consciente e feliz (PÁSSARO DE OZ, abril de 2009).

A vida é um presente e cada dia eu descubro coisas belas que posso criar no meu trabalho, mesmo no meio de tanta coisa feia e má. O meu entusiasmo aumentou quando me despertei para ver o quanto sou capaz de mudar e transformar minha história pessoal e profissional, sem perder de vista minhas limitações. O convívio escolar pode ser algo maravilhoso para todos, se cada um se dispuser a dar o seu melhor com amorosidade, humildade e alegria. Esse é meu propósito, ser feliz a cada dia, fazendo o que for possível para ir além do profissionalismo da prática, ou seja, sermos cheios de esperança, fazendo da prática pedagógica um motivo a mais de aprendermos juntos com alegria e paz (FELINA MARAVILHA, março de 2009).

Tanto o Pássaro de Oz quanto a Felina Maravilha definem uma postura criativa de lidar com as circunstâncias adversas, a partir de uma reflexividade consciente de suas potencialidades e limitações. A motivação que os move emerge de suas afinidades afetivas e estéticas de encarar a vida e o entorno. Embora sejam conscientes de suas lutas diárias, elevam-se sobre elas, ressaltam o modo autotélico como driblam o caos (CSIKSZENTMIHALYI, 1992) e obtêm satisfações pessoais no trabalho. Suas metas são claras e confiantes, exprimem coragem e afetividade, que lhe permitem desfrutar experiências autossatisfatórias no ambiente de trabalho. Ambos indicam exercer um certo autocontrole na administração dos fatos cotidianos, por meio de estratégias de automanutenção e autocriação de si e das relações com o outro e o meio.

Ao que parece, encontram formas de transcender pelos caminhos que lhe são imperativos na vida. O Pássaro de Oz pela arte e a Felina Maravilha, pela esperança. Para eles, a felicidade torna-se algo possível no ambiente de trabalho, a partir de seus esforços criativos de estabelecer uma interpretação mais positiva e aberta ao refazimento constante de viver. Esses códigos de ações que estabelecem orientam e possibilitam novos fluxos evolutivos na vida pessoal e profissional. Quando o indivíduo interage dessa forma diante de seus dilemas, passa também a experimentar uma autoconsciência crescente e aberta:

Está mais aberto aos sentimentos de receio, de desânimo, de desgosto. Fica igualmente mais aberto aos seus sentimentos de coragem, de ternura e de temor. É livre para viver seus sentimentos subjetivamente, quando existem nele, e é igualmente livre para tomar consciência deles (ROGERS, 1990, p. 168).

Essa abertura consciente permite ao indivíduo uma renovação contínua dos seus componentes de reorganização com o meio, um estado de transcendência que eleva a dimensão criativa do ser humano ao ampliar seu nível de consciência. Nesse fluxo criativo, o indivíduo é capaz de descobrir e/ou estabelecer novas informações e ajustes de suas frequências afetivo/cognitivas consigo e o meio. A transcendência como dimensão intrínseca do ser humano é talvez seu grande desafio e possibilidade de recriar-se mais ricamente (BOFF, 2000).

Os educadores em destaque demonstram essa atitude de transpor suas adversidades recusando aceitar uma realidade fragmentada de vida pessoal e profissional. A busca de ir mais além emerge da condição humana de sentir-se maior que a materialidade que lhe cerca e encontrar nas suas conexões espirituais com o outro e o meio, é uma dimensão aberta e autocriativa que temos, capaz de romper barreiras, de superar medos e receios e ir além de todos os limites, porque, nós seres humanos, temos uma existência apta a “[...] abrir caminhos, sempre novos e sempre surpreendentes” (BOFF, 2000a, p. 4).

Nessa abertura, estamos sempre nos projetando, construindo nosso ser e nós o moldamos mediante a nossa liberdade, mediante os enfrentamentos e intimidações do real. “Nessa experiência emerge aquilo que somos, seres de imanência e de transcendência, como dimensões de um único ser humano” (BOFF, 2000, p. 6) que rompe barreiras, supera tabus para se projetar em novos padrões de

conduta mais hábeis para conhecer, autoconhecer e autorrealizar-se. Assim, sujeitos ludopoiéticos transformam o meio, autoproduzindo-se, alimentando-se e co-construindo o ecossistema em que vivem, criando a partir de si mesmos ressonâncias mais ampliadas que promovem uma organizabilidade mais harmoniosa com o meio.

A capacidade humana de autoprodução como parte integrante do processo criativo do cosmo possibilita ao indivíduo atingir novos padrões mais bem elaborados, promove mudanças e transformações mútuas com o outro e meio ambiente, isso graças à energia evolutiva que instiga o processo (SHELDRAKE, 1993). Esse fenômeno suscita mudanças na ambiência porque as emoções, os sentimentos e pensamentos envolvidos nessas interações estabelecem novos diálogos, novas informações, e portanto, tendem a desencadear frequências que abrem imprevisíveis campos criativos (BIASE, 2008).

No caso de sujeitos que buscam no amor e na solidariedade suas forças pulsantes nesses fluxos criativos, suas possibilidades de transcender se ampliam, são capazes de estabelecer uma conectividade auto-organizadora, [...] criar um “[...] tipo de ordem que dá origem a "inteirezas relacionais", sistemas que são maiores que a soma de suas partes (ZOHAR, 1990, p. 137). Ou seja, conseguem de algum modo driblar a segunda lei da termodinâmica, que declara que tudo no universo está se arruinando, ou caindo em desordem (a lei da entropia), ao criarem novos padrões auto-organizadores de si mesmos e de seu relacionamento com o outro e o meio. Essa ordem viva e benéfica que se instaura afeta o âmago dos códigos vitais dos indivíduos, permitindo um diálogo constante e mutuamente criativo com seu ambiente.

Quando educadores são capazes de ir além de seus limites de forma solidária, amorosa e sábia, afetam seus alunos e colegas com forças energéticas de *neguentropia*, capazes de neutralizar e/ou amenizar forças negativas que agredem os fluxos afetivos e cognitivos de ensino-aprendizagem. Isso porque as experiências máximas de fluxo desses sujeitos embora sejam sensações intransferíveis, se transformam em vibrações agradáveis que geram bem-estar, acolhimento e confiança sobre o outro, favorecendo uma rede de conectividade entre os indivíduos e o objeto de conhecimento.

No capítulo seguinte, indicamos alguns pontos em que chegamos nesses passos dançantes com nossos parceiros e como apreendemos a autoformação

ludopoiética no contexto do CEIMAP e suas relações com os demais contextos de formação e prática pedagógica no ensino infantil. Pretendemos esclarecer os passos dados, as emoções, os sentimentos e os saberes que nos conduziram nesses movimentos de beleza e complexidade que até aqui vivenciamos.



Quando você dança, seu propósito não é chegar a
determinado lugar.
É aproveitar cada passo do caminho.

Walter Wayne Dyer

Capítulo 5

EM QUE PASSOS CHEGAMOS?

Ao chegarmos num momento de sentipensar as experiências apreendidas na dança, sentimos um prazer inexplicável mediante a beleza que pudemos testemunhar e vivenciar. Ao mesmo tempo, nos desafiamos a expor nossos conhecimentos construídos ao longo das interações do processo de Pesquisa-Ação Existencial. A beleza estética dos movimentos nos alimentou e estimulou nosso desejo de adentrar profundamente em novos passos cada vez mais delicados, repletos de possibilidades e riscos: passos de alegria, passos complexos, passos solitários, passos coletivos, passos em descompassos e passos que seduzem a novos passos.

Nos passos marcados, assumimos o desafio de interpretar o movimento ecossistêmico da ludopoiese dos educadores infantis a partir de um olhar aberto sobre a vida e a autoformação humana como rede de relações, sem perder de vista o inacabamento do conhecimento em discussão. Nesse direcionamento, a unificação de elementos aparentemente antagônicos, mas complementares na sua relação organizacional, foi uma das perspectivas que tentamos interligar neste trabalho. Assim, envolvendo as relações bioquímicas, intelectuais e espirituais dos sujeitos com o meio, fomos articulando como se processa a ludopoiese dos educadores no ambiente de educação infantil.

Dessa forma, os novos conhecimentos adquiridos conforme as direções dadas na estrutura organizacional da dança nos remeteram a olhares firmados nas marcações estabelecidas pelo movimento ecossistêmico. Nesse movimento, focalizamos a dinâmica da multiplicidade do todo com as partes, das partes com o todo. O que significa atentar para o ambiente escolar estudado, os educadores infantis, as interações e seus desdobramentos recursivos e constantes com o meio.

Nessa perspectiva ecossistêmica, foi criado o cenário que abre este capítulo. O mesmo representa a beleza e a complexidade do movimento vivenciado e apreendido. A linha branca em espiral que se conecta com as quatro flores brancas simboliza a circularidade constante em que se move a luz da ludopoiese. As flores representam os quatro fluxos primordiais que percebemos no viver/conviver dos educadores e das crianças do CEIMAP: amar, brincar, cuidar e educar. Tais fluxos, os quais abordaremos a seguir, simbolizam um padrão organizacional do sistema ludopoiético do contexto estudado. As pétalas de cada flor representam as cinco propriedades ludopoiéticas que perpassam e integram os referidos fluxos.

Para assumir esse olhar científico, é preciso muita coragem e paixão para romper com velhos padrões de pensamento (HEISENBERGUE, 1991). Foi a partir dessa ação corajosa e apaixonada que nos movemos nesta dança. Desde então, aquilo que construímos até aqui, nos passos dados e vivenciados com os educadores do CEIMAP, integra-se também a nossa condição como sujeito da pesquisa, pesquisadora e docente do contexto estudado.

O movimento ecossistêmico que envolve os docentes e alunos no ambiente de ensino infantil pesquisado é nutrido por fluxos essenciais que abrangem o todo e suas partes integrantes, e mantém uma constante auto-organização do sistema ludopoiético. Acreditamos que o fluxo do amor é ponto de emergência do acoplamento estrutural desse sistema, perpassando e acionando os demais fluxos do brincar, cuidar e educar que constituem o movimento ludopoiético dos educadores. A autopoiese do lúdico de cada educador seria então alimentada por essa teia gerada pelo amor que permeia as demais vivências do brincar, cuidar e educar.

No cenário, buscamos demonstrar essa relação de auto-eco-organização que o amor aciona no todo e entre as partes que envolvem o contexto do ensino infantil. A amorosidade dá sentido ao fluxo criativo, ao mesmo tempo em que promove o prazer e o sentipensar dos docentes em suas interações com as crianças e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é no amor-doação e no amor-necessidade que emerge a beleza estética do brincar, das vivências do cuidar de si e do outros, das relações de aprender a aprender. Essa capacidade de auto-organização pelo amor que conduz e alimenta o sistema ludopoiético singular de cada educador se desdobra na ambiência do ensino infantil, nas ações, emoções e pensamentos que regem o papel educacional de cada um.

O reconhecimento da necessidade de amar o outro está também interligado à consciência de precisar ser acolhido por este, como uma ação vital de auto-organização e autorregulação da ambiência da própria dinâmica de vida que os envolve. A beleza das relações de afeto entre adultos e crianças no ensino infantil se fundamenta num linguajar emocionalmente espontâneo, natural e criativamente aberto à flexibilidade de inúmeras formas de manifestações.

Acreditamos que a capacidade de cada sistema vivo de manter sua auto-organização e autorregulação pode atingir níveis mais evolutivos quando enraizados no amor, na boniteza do querer bem, na solidariedade de cuidar do outro, como

extensão do autocuidado. O amor funcionaria também como uma amálgama que religa os seres como células autônomas, mas socialmente dependentes do amor. Esse fenômeno biológico/social do amor necessita de fluidez para se expandir, para promover mudanças e transformações no ecossistema em que se insere. Cabe aos educadores e educandos se permitirem viver/conviver constantes acoplamentos estruturais com o outro e o meio que atendam à nutrição desse processo auto-organizador.

Isso nos leva a perceber a codeterminação estrutural dos seres humanos nas suas interações no e com o meio (VARELA, 2000), em que a energia do amor, de forma intransferível, nutre cada ser, afeta a estrutura das partes e do todo, de acordo com o que acontece entre eles a cada momento. No caso da ludopoiese do educador no contexto do ensino infantil, ela se enriquece quando os docentes se permitem desenvolver novos olhares para suas necessidades e interesses profissionais de forma solidária com seus alunos e comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática. Quando reconhecem suas possibilidades de transcender pela amorosidade, são capazes de amenizar suas limitações com as adversidades externas do meio e fluir mais plenamente sua satisfação de viver.

Essas possibilidades de transcendência ocorrem em função da interpenetração sistêmica em termos de energia, matéria e informação que envolve os educadores e educandos no meio educacional. Ambos aprendem a amar, amando, a brincar, brincando, a cuidar, cuidando, a educar, educando, de múltiplas formas compartilhadas no dia-a-dia dos fluxos de auto-organização e autorregulação que estabelecem singularmente com o meio.

A criança, em geral, está aberta a amar espontaneamente, enquanto o adulto, nem sempre se dispõe ou se permite desenvolver essa sua qualidade humana e socialmente necessária a sua vida pessoal e profissional. Por isso, a disponibilidade de amar, brincar, cuidar e educar na entrega amorosa, estética e ética com o outro torna o viver/conviver no ambiente de ensino, humanescente, prazeroso, mais vivo e cognitivamente mais significativo. A partir do acoplamento estrutural entre educadores e educandos a partir da natureza biológica/social desses quatro fluxos, é possível gerar no adulto e na criança experiências ótimas de fluxo, formas especiais de evoluírem suas emoções, sentimentos e pensamentos com a vida e o entorno.

O amar está intimamente ligado ao brincar, como bases em que se constrói a totalidade da existência do homem em todas as suas fases de desenvolvimento (WINNICOTT, 1975; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). No brincar, os adultos e crianças se enriquecem social, emocional e espiritualmente, tendo em vista as inúmeras possibilidades que o imaginário simbólico lhes oferece como formas de expressão e aprendizagem pessoal e coletiva.

Os olhares e os gritos felizes que acompanharam os beijos e os generosos abraços afetivos entre adultos e crianças são imagens de profunda ludopoiése no contexto pesquisado. Nessa dança, o jogo da beleza se instaurou a partir das relações de amorosidade e dos gestos lúdicos que predominaram nas vivências dos educadores do CEIMAP. Nas interações entre adultos e crianças, percebemos o brincar como manifestação afetiva que expressa sua função central na vida humana (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Na Educação Infantil, o educador assume a tarefa de educar, mas também a de cuidar. Dele se espera um processo educativo iniciado pela família, consolidando ações que viabilizem o processo formador de atitudes e valores necessários à convivência, à vida coletiva e à formação integral do cidadão (BARBOSA, 2009). A presença e a participação do docente nessa fase escolar torna-se organicamente especial na vida das crianças, dada a influência que ele exerce sobre os pequenos e por se tratar de crianças de 0 a 6 anos. Suas atitudes e condutas são visadas inclusive pelos pais e responsáveis que esperam do educador uma postura “exemplar” ou um “modelo” a ser seguido.

Embora haja uma tendência ao assistencialismo em grande parte das instituições de ensino infantil, pois a higiene, a alimentação e o descanso das crianças estão incluídos nas ações do cuidar e educar, é importante destacar que o cuidar vai além da execução de tarefas de ordem assistencial. Isto é, o cuidar passa a ter uma relação maior que a de acolhimento, torna-se uma espécie de necessidade existencial (BOFF, 2000b).

Nos educadores do CEIMAP, percebemos uma busca de desenvolver um “cuidar” com base numa afetividade compartilhada. Uma relação de cuidar que se fundamenta em benefícios mútuos, firmados no respeito e na aceitação do outro como legítimo outro (MATURANA, 2002). Essa postura afetiva do cuidar compartilhado gera uma sincronia no ambiente educacional, pois o docente que cuida também se sente cuidado ao cuidar, na medida em que vivencia trocas de

energia com a criança que é acolhida por ele, mas que também o acolhe com sua gratidão.

Buscar formas não apenas humanas, mas humanescientes de cuidar de crianças com dificuldades especiais diversas, receber em troca seus sorrisos, seus lindos gestos de gratidão em formas de desenhos, de flores ou de outras de suas ações imprevisíveis, é algo emocionalmente agradável e inexplicável. Assim, o jogo afetivo do cuidar se realimenta na receptividade da solidariedade e da doação de quem cuida e se sente cuidado, em que, matéria e energia se fundem nessas interações do amar e cuidar, reestruturando a corporeidade de cada ser envolvido nessa dinâmica auto-organizadora e autorreguladora.

O educar se manifesta nas ações do brincar e cuidar, pois, nessas vivências na Educação Infantil, as possibilidades de aprender brincando e cuidando do outro são muito amplas. No CEIMAP, observamos essa sincronia do brincar/cuidar e educar, especialmente nas *aulas do gato e dos pássaros*, em que adultos e crianças vivenciaram o brincar e o cuidar na medida em que também aprendiam nas interações lúdicas.

Como foi possível notar nas narrativas do capítulo três, os docentes sentiram-se envolvidos intensamente, brincando e aprendendo com essas experiências. O mesmo ocorreu na reconstrução dos cenários do jogo de areia, quando pedimos que apontassem como reorganizariam o espaço/tempo do CEIMAP, revelaram valores afetivos do cuidar e demonstraram como aprendem essas novas propostas de organização do trabalho educacional enquanto cuidam das crianças.

Evidente que nessas interações o que tem de beleza tem de complexidade, como todo o processo de formação humana que se desenvolve na dinâmica de ordem/desordem e na incerteza dos seus desdobramentos. O amor que faz a amálgama entre seres numa rede de interdependência promove também um exercício constante de sua dinâmica operacional, em que novas emergências no ecossistema podem alterar e/ou promover mudanças necessárias à própria manutenção satisfatória do contexto interativo entre educadores e educandos.

A mudança de professor de sala, por exemplo, as dificuldades de lidar com uma nova turma e reaprender outras formas de educar a partir de suas necessidades de aprendizagem exigem do educador uma maior disponibilidade para reorganizar seu sistema ludopoiético. Dessa forma, ele precisa colocar em jogo sua

criatividade e amorosidade no saber ser e saber fazer docente, para dar conta do desafio de educar. Essa atitude gera uma desordem necessária para que estabeleça novas soluções que atendam às necessidades das crianças e seus interesses profissionais.

Nessa perspectiva, a autocriação da ludicidade nas funções de educar e aprender se insere na beleza e complexidade do inacabamento. As implicações destacadas referentes à mudança de professor de turma se encaixam nas demais situações que envolvem as mudanças no ecossistema. Ou seja, implicam novas aprendizagens em função da organizabilidade do todo e das partes. Porém, o educador em relação às crianças pode ser o diferencial em meio aos conflitos de autorregulação dos novos padrões de funcionamento do ambiente de ensino, quando tem a consciência de sua capacidade criadora e de suas limitações nesse contexto.

Acreditamos que o educador consciente de sua capacidade ludopoiética no exercício de sua docência encontra maiores condições de driblar o caos que se instaura na sala de aula com os educandos com os quais ainda não conseguiu estabelecer uma relação mais dinâmica e nutrida. Os educadores do CEIMAP tiveram a oportunidade de estudar no local de trabalho sobre o assunto e vivenciar diversas situações de ensino-aprendizagem sobre a relevância da Personalidade Autotélica (CSIKSZENTMIHALYI, 1999), da biologia do amor (MATURANA, 2002; MORAES, 2003), da qualidade de vida e autofruição estética (SCHILLER, 2009) e das relações desses fatores na sua vida pessoal e profissional. Acreditamos que estudos transdisciplinares dessa natureza podem contribuir significativamente na auto-organização e autorregulação do educador em meio às adversidades, quando o mesmo corporaliza um olhar mais amplo de suas possibilidades criativas com o meio.

Como foi apresentado no capítulo quatro, embora haja uma disposição biológica/social do ser humano criar ordem na desordem, transformar entropia psíquica em experiências de fluxo, de aprender com maior dinâmica estrutural, a aprendizagem como rede de relações se enriquece quando novos conhecimentos se corporalizam no sujeito de forma estruturalmente acoplada com suas emoções, sentimentos e pensamentos. As mudanças mais intensas nos sistemas vivos ocorrem quando o fluxo emocional muda, pois a rede de relações adquire novos padrões de conduta e comportamento (MATURANA, 2002).

Para que o educador tenha acesso a novos conhecimentos que possam contribuir na sua reformulação criativa diante dos problemas reinantes na sala de aula, faz-se necessária uma mudança na estrutura de formação docente e na organização curricular dos âmbitos de ensino e formação. Nesta pesquisa, por exemplo, intervirmos nas ações educacionais com propostas e sugestões, com estudos e vivências transdisciplinares no local de trabalho, pois o Pensamento Ecosistêmico (MORAES, 2008) e a Complexidade da natureza humana (MORIN, 1997, 2007), em geral, não são conteúdos vistos pelos professores nos cursos de formação e muito menos no espaço de estudos na escola.

Os educadores do CEIMAP se permitiram estudar novos conhecimentos, embora alguns deles, inicialmente, tenham demonstrado receios, restrições e/ou desconfiança quanto às abordagens e proposições dos autores. Foi necessário colocar em jogo nossa ludopoiese como educadora e pesquisadora para tocar os corações, para conquistar a confiança e atender aos objetivos que nos propusemos alcançar com eles nesta pesquisa.

Vivemos o conflito e o prazer de aprender a aprender com nossos parceiros que, aos poucos, adentraram nessa dança da autoformação, do autoconhecimento sobre seus processos ludopoiéticos nas ações do brincar, cuidar e educar no ensino infantil.

É fundamental esclarecer que nem todos os educadores da escola se dispuseram a viver essas experiências. Dos vinte e cinco integrantes, alguns mantiveram seus receios, suas restrições ao novo e procuramos respeitar suas decisões quando estes se envolveram de forma parcial nas atividades; compreendemos o ritmo singular de cada indivíduo do grupo nas suas disponibilidades de vivenciar ou não as propostas negociadas ao longo da pesquisa. Aqueles que, desde o início, firmaram os passos conosco nesta dança e aqueles que aos poucos foram se entregando a novos padrões de conduta nas discussões e vivências dos estudos, tornaram-se enormes motivos para reconhecemos a necessidade de promover mudanças na formação docente e nas pesquisas em educação. Isto é, “[...] promover e facilitar processos de auto-organização, de autorregulação e o aparecimento de novas emergências; processos esses que caracterizam a própria dinâmica da vida” (MORAES; LA TORRE, 2004).

A urgência de transformarmos os cursos de formação docente em todas as áreas é crucial, pois a fragmentação do ser humano predomina sobre as normas e

diretrizes curriculares, nas concepções de ensino-aprendizagem e mantém uma visão unilateral do conhecimento científico e educacional. A exemplo disso, falar de amor como essencial na formação docente, provavelmente soa como algo inconveniente cientificamente falando, e na prática, algo bastante ilusório ou utopia.

Como destacamos no início, a teoria que o indivíduo elege define o que é observado do que não é observado. Ampliar o olhar requer novas formas de aprender e educar. Para isso, é preciso implantar nos cursos de formação uma docência transdisciplinar (ARNT, 2008), que possibilite a emergência de novos referenciais de formação educacional e ensino-aprendizagem que considere a multidimensionalidade e a complexidade dos fenômenos humanos.

Diante de tanta exclusão social e educacional, não podemos mais negar falar de amor nos âmbitos escolares, de reconhecermos a biologia do amor na sua essência de auto-organização social. Não podemos ficar indiferentes às possibilidades ludopoiéticas dos seres humanos nos ambientes de trabalho, nas suas relações com o outro e a sociedade.

Considerando que somos como células, parte de um todo maior que nos envolve, que afetamos e somos afetados conforme as circunstâncias do meio, ter a consciência de sermos criaturas ludopoiéticas pode nutrir nossa coragem e paixão de criarmos novos campos vibracionais na vida profissional, de ajudarmos melhor nossos alunos em suas potencialidades emocionais, espirituais e cognitivas, a partir de nossa própria boniteza de educar e aprender como educadores ludopoiéticos.

Tomando o amor como princípio auto-organizador e autorregulador da ludopoiese no ambiente do ensino infantil, estamos considerando que fluímos no brincar, cuidar e educar a partir dessa forma humana e divina de dialogar com o outro e com a vida que nos cerca. Assim, queremos dizer que toda rede que gera e dinamiza o sistema ludopoiético emerge da biologia do amor (MATURANA, 2002), da abertura dialógica do amar e brincar (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), no querer bem ao educando, na beleza estética do cuidar e do educar (FREIRE, 1996), é uma condição humana possível e relevante de viver/conviver não apenas no ensino infantil, mas nos demais contextos educacionais de ensino e formação docente.

Ao chegarmos nessa percepção do movimento da ludopoiese dos educadores infantis do CEIMAP, estamos conscientes das incertezas e complexidade inerentes a todo fenômeno do conhecimento humano, mas, também

cientes sobre as capacidades do educador autoproduzir sua alegria e/ou prazer de viver/conviver no ambiente de trabalho, criando e utilizando-se de suas habilidades e potencialidades criativas de transformar o meio, nesse movimento contínuo de auto-organização.

A partir desses passos, vislumbramos novas danças, ressaltando a formação continuada dos educadores no espaço educacional e não apenas na formação docente dos cursos de formação. Investigar a ludopoiese no próprio âmbito de trabalho atraiu nosso olhar para a relevância e urgência de investimento epistemológico e metodológico nos contextos da prática pedagógica a partir do Paradigma Ecosistêmico (MORIN, 1997), que tece as interações entre professores e alunos de forma indissociável, bela e complexa.

Agora nos vem outro problema: *como seria viável construir uma proposta educacional transdisciplinar que favorecesse o sistema ludopoiético dos educadores e educandos no ensino infantil?*

Bem, essa é outra dança que pretendemos adentrar, mas, no momento fixamos nosso olhar sobre os passos dados e vivenciados nesta pesquisa, de corpo/alma abertos para os olhares que até aqui conseguimos focalizar. Olhares felizes, mas conscientes que ainda há muito que desvendar sobre a dança existencial que nos move e nos enlaça continuamente.

Então...

*Canta, dança, entra na festa,
Sente a alegria de viver.
Olha o céu sorrindo,
Vê a beleza deste renascer.
Canta, dança nesta ciranda,
Sonha de novo sem temer.
Vai à cidade,
Leva a notícia deste
amanhecer.*

M. Luiza Ricciardi, 2011.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. Currículo da pré-escola e formação do educador em serviço. **Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 1994.

AMMANN, R. **A terapia do jogo de areia**: imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. Tradução de Mário Serpa. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

ARAÚJO, M. A. L. de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARNT, R. de M. **Princípios da docência transdisciplinar**. Congresso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinarietà y Ecoformación, Barcelona, 28-30 de marzo de 2007. Acesso em: jun. 2011.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Metáforas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**: ensaios sobre organização do ser vivo. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

AZEVEDO, H. H; SCHNETZLER, R. P. **Necessidades formativas de profissionais de educação infantil**. Artigo em pdf (UNIMEP) Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/telorse>>. Acesso em: em 27 abr. 2010.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A poética do devaneio**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BALLONE, G. J. Depressão Infantil. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=53>>. Acesso em: 20 set. 2010.

BARBOSA, S. P. A. de D. **Tessituras poéticas da corporeidade na formação humana do educador infantil**. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liberlivro, 2002.

_____. A escuta sensível na educação. **Caderno ANPED**. Porto Alegre: n. 05, p.187-216, set. 1993.

_____. **L'Anthropologie culturelle et existentielle de l'éducation à l'université, Biennale de l'éducation et de la formation**. Paris: Sorbonne, document ronéoté, 1994.

_____. Le devenir du sujet en formation: l'influence des cultures "autres" qu'occidentales, **Pratiques de Formation**, n. 21-22, Université Paris VIII, 1991.

_____. **L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines**, Paris: Anthropos, 1997.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Rio de Janeiro: Ópera Mundi, 1971.

BIASE, F. D. **Consciência quântica**. SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CONSCIÊNCIA, 3., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Ocidente, 2008.

BOFF, L. **Saber cuidar**. Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. Sextante, Rio de Janeiro, 2000a.

_____. **Ética da vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000b.

_____. **Ética e eco-espiritualidade**. Campinas: Verus, 1993.

BÖHM, D. **A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **Wholeness and the implicate order**. London: Routledge and Keagan, 1980.

BOHR, N. **Física atômica e conhecimento humano**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

BONETTI, A. O coração e o lúdico: vivências corporais para um viver mais saudável de pessoas com doenças. Texto Acadêmico/Científico. **Programas de Pós-graduação da CAPES**. Português. n. 171.364. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/TE/2006/345302_1_1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2008.

BOWEN, Z. Joyce and the epiphany concept: a new approach. **Journal of Modern Literature**, p.103-114, 1981/1982. Disponível em: <<http://www.as.miami.edu/faculty/cv/bowen-zack.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. RCNEI. 3º volume: conhecimento de mundo. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BUJES, M. I. E. O pedagógico na educação infantil: uma releitura. **Revista Brasileira de Educação**. Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 1998.

CAILLOIS, R. **Los juegos e los hombres**: la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

CÂMARA, T. C. B. da. **Corporeidade e humanescência na fonte dos saberes da vida**: a formação de professores que valorizam o ser. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. **Conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. **Sabedoria incomum**: conversas com pessoas notáveis. Tradução de Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Cultrix, 1995

CAVALCANTI, K. B. **Corporeidade e a ética do sentido da vida na educação: para florescer as sementes da pedagogia vivencial**. Revista “Nova Atenas” de educação tecnológica. Revista eletrônica do Departamento Acadêmico de Ciências da Saúde – educação física e esportes – biologia – segurança do trabalho, v. 07, n. 02, jul./dez./2004 (Acessado em dezembro de 2008 pela autora).

CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Decifrando corpografia**. Disponível em: <<http://cev.org.br/comunidade/corporeidade/debate/decifrando-corpografias/>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Cultura e complexidade: perspectivas na corporeidade. In: VOLTRE, S. (Org.). **Imaginário & Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001, v. I, p. 281-291.

_____. Lazer como obra de arte e a autoformação humanescente do animador sociocultural. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, v. 1, p. 1-26, 2007.

_____. **Corporeidade, sensibilidade e transdisciplinaridade**: o desafio ludopoiético como obra de arte da vida. Palestra proferida no III Congresso Internacional Transdisciplinaridade, Complexidade e Ecoformação, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://redesocial.unifreire.org/katiabrandao/corporeidade-sensibilidade-e-transdisciplinaridade-o-desafio-ludopoietico-como-obra-de-arte-da-vida>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

_____. **Esporte para todos**: um discurso ideológico. IBRASA – Instituto Brasileiro de Difusão Cultural AS. São Paulo, 1984.

_____. (Org.) **Pedagogia vivencial humanescente**: para sentipensar os setes saberes na educação. Curitiba: CRV, 2010.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

COMENIUS, J. A. *School of infancy: an essay on the education of youth during the first six years*; W S Monroe Publisher: Boston, D. C. Heath and company, 1896.

_____. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. introdução. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957; São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **La autonomia del profesorado**. Madri: Morata, 1997, p. 76-141.

COUTINHO, A. M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**: Caxambu, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. **A descoberta do fluxo**. São Paulo: Rocco, 1999.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O mistério da consciência**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

D'AMBROSIO, U. (Org.). **Declarações dos Fóruns de Ciência e Cultura da UNESCO**. Brasília: Editora da UnB, 1994. (Coleção Textos Universitários).

DEWEY, J. **Art as experience**. New York: Minton, Balch and Company, 1934.

DUNCAN, I. **Minha vida**: memórias. São Paulo: Círculo do Livro, 1969.

DUVIGNAUD, J. **El juego del juego**. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

DYER, W. W. **Seu eu sagrado**. 2. ed. Nova Era, Paraná, 1997.

FALBACH, A. P. Capacitação relacional do professor com crianças em atividades lúdico-educativas: análises sob enfoque da psicomotricidade relacional. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar, v. 13).

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FALK, P. Corporeality and Its fates in history. DOI: 10.1177/000169938502800204. **Acta Sociologica**, 1985, 28; 115.

FERNANDES, S. C. L. Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**: Caxambu, 2001.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Discipline and punishment**: the birth of the prison. Paris: Penguin Books, Harmondsworth, Surveiller et punir (vigiar e punir), 1975.

FOERSTER, H. V. On self-organizing systems and their environments. In: YOVITS & CAMERON (Orgs.), *op. cit.* (nota 24), p. 31-50, 1960.

_____. **Understanding understanding**: essays on cybernetics and cognition. cm. Includes bibliographical references and index. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=-wwXy4keUAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Understanding+understanding:+essays+on+cybernetics+and+cognition.+cm.+Includes+bibliographical+references+and+index.+2002&ots=xqrDHZWXqo&sig=72A9Afclk9X63SHmCODelzZ4NKg#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 20 out. 2009.

FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção O mundo hoje, v. 21).

FRITSCHER, J. *A escola com alma*. Santa Catarina: Ceitec, 2001.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **O brincar na educação**: passado, presente e futuro. (Texto originalmente apresentado no II Seminário sobre o Lúdico na ULBRA – Manaus – Novembro/2006). Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ei/artigos/2007/abril-01.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2010.

GALVANI, P. **Autoformation et fonction de formateur**. Chronique Sociale, 1991.

_____. **Quête de sens et formation anthropologie du blason et de l'autoformation**, Paris: L'Harmattan, 1997.

_____. **Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes didactiques, pratique et symbolique**, dans Nouvelle Revue de l'AIS, éd. Centre National de Suresnes. 200a.

_____. **Apprendre enfin des indiens**: une ouverture sur l'expérience transculturelle, dans Marie Guyart de l'Incarnation, un destin transocéanique collectif GUIART, Paris & Montréal: L'Harmattan. 200b.

_____. Uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Educação e transdisciplinaridade II**, São Paulo, Triom/UNESCO, 2002, p. 95-121.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, C. M **Formação de professor**: para uma mudança educativa. Portugal, Porto: Porto Editora, 1999.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar**: como pensa e como a escola pode ajudá-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Mentes que mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Tradução de Maria Adriana e Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2005.

_____. **Mentes que criam**: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Grhan e Gandhi. Tadução de Maria Adriana Veronese. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. **Educational Researcher**, v. 18, n. 8. p. 4-10, 1989.

GIRARD V; CHAUVIN. M. J. **Um corpo para compreender e aprender**. Tradução de Maria Stela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GONÇALVES. M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GOSWAMI, A. **O universo autoconsciente**. 2. ed. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

_____. **A física da alma**. São Paulo: Aleph, 2005.

HEISENBERG, W. A descoberta de Planck e os problemas filosóficos da física atômica. In: BORN, Max *et al.* **Problemas da física moderna**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. Teoria, crítica e uma filosofia. In: ABDUS, S. (Org.) **Em busca da unificação**. Lisboa: Gradiva, 1991.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, 2004.

JANESICK, V. J. The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry and meaning. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage publications Ltd., 1998.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

JOBIM, S. S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KALFF, D. Sandplay: a psychotherapeutic approach to the psyche (Book review). **Journal of Sandplay Therapy**, 2004.

KELEMAN, S. **Anatomia emocional: a estrutura da experiência**. São Paulo: Summus, 1992a. 176p.

_____. **Padrões de distresse: agressões emocionais e forma humana**. São Paulo: Summus, 1992b. 95p.

_____. **Realidade somática**: experiência corporal e verdade somática. São Paulo: Summus, 1994. 95p.

_____. **Corporificando a experiência**: construindo uma vida pessoal. São Paulo: Summus, 1995. 102p.

_____. **Amor e vínculos**: uma visão somáticoemocional. São Paulo: Summus, 1996. 169p.

_____. **O corpo diz sua mente**. São Paulo: Summus, 1996b. 131p.

KISHIMOTO, T. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. São Paulo: Vozes, 1995.

_____. **O brinquedo na educação**: considerações históricas. Artigo em pdf. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

KRAMER, S. **Relatório do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil** – MEC/COEDI, 1994.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **O caminho desde a estrutura**: ensaios filosóficos, 1997-1993, com uma entrevista autobiográfica. Tradução de Cesar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LASZLO, E. **La evolución de la conciencia**. Barcelona: Kairós, 2000.

LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Org.) **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979.

_____. History of science and its rational reconstructions. In: HACKING, I. (Org.). **Boston Studies in the Philosophy of Science**, 1971, 8:91-136, esp. p. 106-107.

LOWEN, A. **A espiritualidade do corpo**. Tradução de Paulo Sérgio de Oliveira. São Paulo: Cultrix, 1993.

_____. **Amor, sexo e seu coração**. 2. ed. Tradução de Maria Silvino Mourão Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

_____. **Prazer**: uma abordagem criativa da vida. Tradução de Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus Editorial, 1970.

LUCKESI, C. C. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (Org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

_____. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: PASSOS, E. S.; LUCKESI, C. C. (Org.). **Cadernos de Pesquisa NUFHE**. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação UFBA, 1999, v. 3, p. 114-131.

_____. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: PASSOS, E. S (Org.). **Cadernos de Pesquisa NUFHE**. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação UFBA, 1998, v. 1, p. 09-25.

MACHADO, M. M. **A poética do brincar**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MALAGUZZI, L. No way. The hundred is there. In: C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.). **The hundred languages of children**: The Reggio Emilia approach to early childhood education. (p. vi). Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1993.

MARCELLINO, N. C. Pedagogia da animação. São Paulo: Papyrus, 1990.

MARQUES, R. **A ética de Spinoza**. Artigo em pdf Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/ramiro/index.htm/>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.

_____. **La personalidad creadora**. 5. ed. Barcelona: Kairos, 1994.

_____. **Motivation and personality**. New York: Harper Row, 1954.

MATTOS, C. L. G. **Picturing school failure**: a study of diversity in explanations of “educational difficulties” among rural and urban youth in Brazil. Dissertação de tese para obtenção do título de Ph.D. in Education. The University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, USA.1992.

MATURANA, H; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Campinas: PSY II, 2002.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MATURANA, H; VARELA, F. **De máquinas a seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A árvore do conhecimento**. 6. ed. Campinas: Psy, 2007.

MEIFREN, M. **The use of rituals in family therapy**: an assesement typology. Tempe suicide prevention Ctr, AZ, 24-44., inverno, 1993.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MORAES. M. C; LA TORRE, Saturnino de. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES. M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI 2001. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN A. **A pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropedagogia renovada. Tradução de Michel Triollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade Comitê de Redação**: Lima de Freitas (Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Convento de Arrábida) Portugal, 2-6 novembro, 1994.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Alice Sampaio Dória. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **O método 1**: a natureza da natureza. 2. ed. Sintra: Publicações Europa-América, 1977.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade. 4. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Cultura de massa no século XX**: neurose. 9. ed. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Sintra: Publicações Europa-América, 1990.

MURRAY, R. **Falando de gatos e pássaros**. São Paulo: Paulinas, 1990.

NEGRINE, A. **Terapias corporais**: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

_____. A ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.) **A ludicidade como ciência**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2001.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

_____. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. **Educação e Transdisciplinaridade**, II, p. 45-70. São Paulo: TRIOM, 2002.

_____. Um novo tipo de conhecimento - transdisciplinaridade. **Educação e Transdisciplinaridade**, I, p.13-29. Brasília: UNESCO, 2000.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

_____. **Para além do bem e do mal**: Prelúdio de uma filosofia do futuro. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **A visão dionisíaca do mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OLIVEIRA, L. L. B. de. **Subjetivação e criatividade** – a brincadeira winnicottiana. Disponível em: <http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Luciana_Brasil_de_Oliveira.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2010.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PINEAU, Gaston; PATRICK, P. Investigaciones transdisciplinarias em formació. JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD, 2. Universidade de Barcelona, **Anais**. Barcelona, 2006.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD, 2., Universidade de Barcelona, 2006, **Anais**. Barcelona, 2006.

NASCIMENTO, Milton. **Caçador de mim**. CD: Universal Music, ISSN: 042283725829, 2000.

NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde; Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 63-77. Disponível em: <<http://www.cetrans.futuro.usp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

PEREIRA, F. A. UFBA. **A ludicidade como caminho para a resiliência em professores da educação infantil em situação de estresse ocupacional** GT-04: Didática. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2 poster/GT04-4365--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2%20poster/GT04-4365--Int.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIERRAKOS, J. C. **Energética da essência** (CORE ENERGETISC) devolvendo a capacidade de amar e de curar. 6. ed. Tradução de Carlos A. L. Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Pensamento, 2007.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, E. de O. P. **A dimensão social do desenho: um estudo sobre as interações no processo de (re)construção imagética da criança no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

PINEAU, G. **A autoformação no decurso da vida**. Disponível em: <<http://www.cetrans.com.br>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.

PIRES, E. F. **Corporeidade e sensibilidade: o jogo da beleza na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999. 211p.

_____. **O fenômeno da ludicidade no jogo crítico e criativo da vida de professores-pesquisadores em corporeidade**. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, 2002. 104p.

PLANCK, M. **Scienza, filosofia e religione**. Tradução de Filippo Selvaggi. Milão: Fratelli Fabbri, 1973.

_____. **Eight lectures on theoretical physics: dovers cience ciencias exatas-física**. New York: Harvard University Press, Cambridge, 1998.

PRIGOGINE, I; STENGERS, I. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: UNB, 1991.

_____. **Order out of chaos**. New York: Publische BANTAM BOOKS, 1996.

PRIGOGINE, I. **Ciência, razão e paixão**. 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

_____. **O fim das certezas: tempo, caos e leis da natureza**. São Paulo: Unesp, 1996.

RAUPP, M. D. A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2002.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROCHA, E. A C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, Núcleo de publicações, 1999.

ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.

_____. **Torna-se pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ROJAS, J. **A representação em símbolo da interdisciplinaridade num processo grupal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. **A interdisciplinaridade na ação didática**: momento de arte/magia do ser professor. São Paulo: Papyrus, 1997.

SANTIN, S. **Da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.

_____. **Educação física**: outros caminhos. Porto Alegre: EST/ESEF – UFRGS, 1993.

_____. Visão lúdica do corpo. In: DANTAS, E. (Org.) **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.) **A ludicidade como ciência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SELIGMAN, M. E. P. **Aprenda a ser otimista**. 2. ed. Santa Catarina: Nova Era, 2005.

_____. **Felicidade autêntica**. São Paulo: Ponto de Leitura, 2009.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHILLER, F. V. C. **Cultura estética e liberdade**. Organização e tradução Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2009.

_____. **Cartas sobre a educação estética do homem**. Madrid: Tecnos, 1991.

_____. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHRÖDINGER, E. **O que é a vida?** o aspecto físico da célula viva seguido de mente matéria e fragmentos autobiográficos. São Paulo: Unesp, 1997.

SILVA, P. N. da. **O jogo da cultura e a cultura do jogo:** por uma semiótica da corporeidade. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

SNYDERS, G. **Alegria na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**. Salvador: Editora da Uneb, 2006.

_____. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista da FAEEDBA**. Salvador, n. 16, p. 169/178, jul./dez., 2001.

SPINOSA, B. de. **Ética - demonstrada à maneira dos geômetras**. Tradução de Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e Antônio Simões. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

STENGERS, I. **Les généalogies de l'auto-organisation**, Cahiers du CREA 8, Centre de Recherche Epistemologie et Autonomie, École Polytechnique, Paris. 1985.

VARELA, F. **Conhecer:** ciências cognitivas, tendências e perspectivas. 2. ed. Instituto Piaget, 2000.

_____. **A mente corpórea**. Instituto Piaget, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: edições 70, 1995a.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995b.

WEINER, E. **A geografia da felicidade**. Rio de Janeiro: Equilíbrio, 2009.

WEINRIB, E. L. **Imagens do self:** o processo terapêutico na caixa-de-areia. São Paulo: Summus, 1993.

WIGGERS, V. Educação infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis? **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**: Caxambu, 2001.

WILBER, K. **Sexo, ecologia e espiritualidade**: el alma de la evolución. Madrid: Gaia, 1996.

WINNICOTT, D. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **O brincar e a realidade**. Tradução de J.O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

_____. **Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos**. 1965a.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Sulina, 1982. Publicação original: 1965b.

WOZNIAK, R. H. **Mind and body**: René Descartes to William James. Washington: Bryn Mawr College, 1992. Disponível em: <<http://serendip.brynmawr.edu/Mind/Table.html>>. Acesso: 12 mar. 2010.

ZIMMERMAN, D. A reply to professor coser. **American Sociologist**, Washington, 11(1):4-12, Feb. 1976.

ZIMMERMAN, D; POLLNER, M. The everyday world as a phenomenon. In: DOUGLAS, J. (Ed.). **Understanding everyday life**. Chicago: Aldine Publishing Company, 1970.

ZOHAR, D. **O ser quântico**: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência, baseada na nova física. (em colaboração com I. N. Marshall). Tradução de Maria Antônia van Acke. São Paulo: Best Seller, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para a realização desta tese, foram estabelecidos os seguintes pressupostos conceituais:

- a) Educação como prática da liberdade, onde as relações do homem com a realidade resultam de estar com ela e estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão. Assim, o homem domina a realidade, acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. É um jogo do homem com o mundo e do homem com os homens. Na medida em que cria, recria, decide e vai se conformando ao contexto histórico e criando um ambiente pedagógico de fascinação e de experiências prazerosas (FREIRE, 2004, 2006).
- b) Corporeidade como fenômeno energético irradiante, primeiro e principal da educação, capaz de envolver e mover os indivíduos por meio das suas emoções e sentimentos na sua totalidade (PIERRAKOS, 1990; ASSMANN, 1995).
- c) Lúdico como fenômeno do e no Ser, referenciado no brincar consigo, com o outro e no contexto de vivência e convivência, de forma livre, espontânea, despreocupada e sem restrição de idade (SCHILLER, 1990).
- d) Autoformação como processo transdisciplinar que envolve a transformação inter e transpessoal, vivenciada recursivamente ao longo da vida, revelando a cada instante uma capacidade única de auto-organização e de autorregulação dos próprios processos vitais (GALVANI, 2000; DUMAZEDIER, 1994).
- e) Autopoiese como processo recorrente de autoprodução, que permite ao sistema vivo se autoproduzir e se transformar continuamente, se adaptando ao processo vivencial onde o ser e o fazer são inseparáveis (MATURANA; VARELA, 1997).

- f) Experiência de fluxo como estado de total envolvimento, por meio de atos, sentimentos e pensamentos, com uma atividade, fenômeno ou sensação, onde ocorre um desligamento momentâneo com o entorno e não se percebe nada além da própria atividade em que está imerso (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

ANEXO 2

DEFINIÇÃO DE TERMOS

AUTOTELIA: o termo autotelia vem de autotélico, que é formado pela junção de duas palavras gregas: “*auto* que significa por (ou de) si mesmo, e *telos* que significa finalidade. Refere-se a uma atividade autossuficiente, realizada sem a expectativa de algum benefício futuro, mas simplesmente porque realizá-la é a própria recompensa” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.104).

AUTOTÉLICO: é uma palavra de origem grega, significando um fim (*telos*) a que o próprio indivíduo se impõe. O conceito de **Personalidade Autotélica**, elaborado pelo psicólogo norte-americano Mihaly Csikszentmihalyi, estabelece uma necessária distinção entre sucesso e realização. A realização vem de dentro, e se orienta para uma meta primordial do indivíduo. O sucesso, ao contrário, se orienta “para fora”, para aquilo que julgamos que irá impressionar os outros. Na visão de Mihály, as pessoas com personalidades autotélicas caracterizam-se por usufruir com maior frequência dos estados de fluxo nas mais diversas atividades da vida cotidiana (CSIKSZENTMIHALYI, 1999; 1992).

CORPOREIDADE: É definido como o campo energético dos seres vivos com capacidade de irradiar sentimentos e emoções para si e de si, no viver e conviver no mundo. Como campo energético, é flutuante e, portanto, passível de mudanças e transformações associadas ao espaço-tempo e aos processos energéticos com os quais interage presencial ou virtualmente (PIERRAKOS, 2007; CAVALCANTI, 2008; ASSMANN, 1998).

CRIATIVIDADE: Fenômeno inerente ao ser humano, vital para a criação e recriação intencional do mundo, através de vivência e convivência transformadora entre os seres, proporcionando um olhar diferenciado para o óbvio, iluminando os recantos da criação e autorrealização humana, gerando ideias novas e originais. Pode ser inibida pelo contexto social e pelo processo emocional a que o ser está submetido e deve, portanto, ser constantemente alimentada pela ludicidade, sensibilidade, reflexividade, flexibilidade e abertura às novas experiências do e no mundo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999; SATURNINO DE LA TORRE, 2005).

ENTROPIA PSÍQUICA: Uma desorganização psíquica, uma das principais forças que afeta desfavoravelmente a consciência e provoca conflitos com as intenções existentes, ou impede de realizá-las. Essa condição recebe muitos nomes, conforme aquilo que vivenciamos: dor, medo, raiva, ansiedade e ciúme. Todas essas variedades de desordem forçam nossa atenção para objetos indesejáveis. A energia psíquica torna-se ineficaz e difícil de controlar (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

HUMANESCÊNCIA: concebemos como um fenômeno inerente aos seres humanos de irradiar energia positiva quando vivem e vivenciam situações e emoções que

possibilitam a liberação de um fluxo energético multidirecional e multifocal para si, para os outros e para o entorno. Todos os seres humanos possuem a capacidade de humanescer, porém, a forma de ser e estar no mundo vai determinar a qualidade e quantidade de seu fluxo energético humanescente (CAVALCANTI, 2006).

LUDOPOIESE: Processo humano de construção e reconstrução de si próprio através da alegria, da brincadeira e amorosidade, possibilitando um constante fluxo de transformação do criar, do sentir e do emocionar (CAILLOIS, 1996; SCHILLER, 2002; HUIZINGA, 2001; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004; CAVALCANTI, 2008).

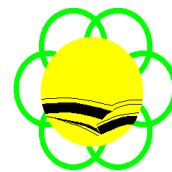
REFLEXIVIDADE: Capacidade humana de construção e reconstrução de sua atuação emocional, cognitiva e psicossocial no mundo, onde pensamentos, emoções, intuições e sentimentos estejam em constante diálogo, permitindo a evolução do ser enquanto sujeito atuante em seu contexto vivencial, com abertura para a experiência vivencial, criativa, lúdica e sensível, capaz de sair de seu contexto, distanciando-se dele para ficar com ele, transformá-lo e transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação, sabendo-se e reconhecendo-se como um ser histórico (FREIRE, 1996; CAVALCANTI, 2008).

SENSIBILIDADE: Fenômeno energético dos seres vivos que os possibilita o ser e estar no mundo, vivenciando-o emocionalmente, captando e expressando sentimentos e permitindo sentir e ser sentido por todos os seres do universo (SCHILLER, 2002; DAMÁSIO, 2009).

ANEXOS 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DE PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO



Autora: Ms. Evanir de Oliveira Pinheiro
PPGED/BACOR/UFRN

CRONOGRAMA DE ESTUDOS
PERÍODO: 1º SEMESTRE DE 2008

MAIO A JULHO

FOCOS:

- 1- LEVANTAR OS PERFIS DOS EDUCADORES INFANTIS
- 2- ORGANIZAR AJUSTES ENTRE AS METAS DA PESQUISA E OS INTERESSES E NECESSIDADES DO CEIMAP

ATIVIDADES:

- 1- JOGOS DE AREIA EM PEQUENOS GRUPOS
- 2- QUESTIONÁRIOS INDIVIDUAIS: **QUE CORPO É ESSE?**

CRONOGRAMA DE ESTUDOS
PERÍODO: 2º SEMESTRE DE 2008

SETEMBRO

FOCO:

A AUTOFORMAÇÃO HUMANESCENTE DO EDUCADOR INFANTIL E SEUS MODOS DE EDUCAR E APRENDER

ATIVIDADES:

Dia 01 - ENCONTRO COLETIVO POR TURNO: (4h)
TEMA: A HUMANESCÊNCIA DO EDUCADOR

Dias 15, 16 e 18 - ENCONTRO EM PEQUENOS GRUPOS (4h)
Dias 25 – 29 e 30 – ENCONTRO EM PEQUENOS GRUPOS (4h)

**TEMA: REVISANDO O RCNEI: OS PILARES EDUCAR, BRINCAR E CUIDAR
NUMA PERSPECTIVA HUMANESCENTE DO CORPO.**

OUTUBRO

FOCO: RECRIANDO O SENTIDO DO LÚDICO NA VIDA E NA PROFISSÃO. (4h)

Dias 6 - 7- 9 - ENCONTRO EM PEQUENOS GRUPOS (4h)

Dias 27-28-30 - ENCONTRO EM PEQUENOS GRUPOS (4h)

ATIVIDADES

VIDEOFORMAÇÃO:

1-IMAGENS DA SEMANA DA CRIANÇAS

2-IMAGENS DAS ROTINAS DA SALA DE AULA

NOVEMBRO

FOCOS: O CUIDAR-SE PARA CUIDAR
A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO NO CEIMAP

Dias: 10-11 e 13 - ENCONTRO EM PEQUENOS GRUPOS (4h)

Dias: 27-28 e 30 - ENCONTRO EM PEQUENOS GRUPOS (4h)

ATIVIDADES:

- 1- **VIDEOFORMAÇÃO:** COMPARTILHANDO SABERES
- 2-**A AUTOAVALIAÇÃO REFLEXIVA 01:** A AUTOFORMAÇÃO
HUMANESCENTE DO EDUCADOR NO COTIDIANO ESCOLAR.

DEZEMBRO

FOCO: AVALIAÇÃO COLETIVA DA PESQUISA E VIVÊNCIAS DESENVOLVIDAS

ATIVIDADES:

DIA 01/12/2008 SESSÃO REFLEXIVA: ENCONTRO COLETIVO POR TURNO: (4h)

CRONOGRAMA DO ANO LETIVO DE 2009

FOCO: ACOMPANHAR AS POSSÍVEIS MUDANÇAS E TRANSFORMAÇÕES
NOS PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO DOS EDUCADORES

ATIVIDADES:

1- **OBSERVAR AS NECESSIDADES E INTERESSES DOS EDUCADORES E DA ESCOLA NAS SUAS ATIVIDADES E COMPROMISSOS NO ANO LETIVO DE 2009.**

2- **AUTOAVALIAÇÃO REFLEXIVA INDIVIDUAL 02**

5-COMO SE SENTE ATUANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

8-POR MEIO DE UMA COLAGEM MOSTRE COMO VOCÊ CONCEBE O **BRINCAR** , O **CUIDAR** E O **EDUCAR** NA ESCOLA. COMENTE UM POUCO.

14-CONTINUE REFLETINDO: **EM QUE ASPECTOS EU PRECISO AVANÇAR COMO EDUCADOR(A)?**

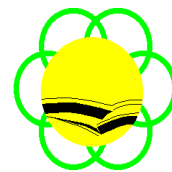
Assinatura do(a) Educador(a) colaborador(a)

Assinatura da Professora-pesquisadora:

Recebido em, _____ de _____ de _____.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DE PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO



**TÍTULO PROVISÓRIO DA PESQUISA:
A AUTOFORMAÇÃO HUMANESCENTE DO
EDUCADOR INFANTIL**



Autora: Ms. Evanir de Oliveira Pinheiro

FICHA 02 DO COLABORADOR (A)

PSEUDO-NOME:

02- Como se sentiu participando das vivências lúdico-corporais no ambiente de trabalho?

03- Como você auto-avalia seu envolvimento desde o início até agora? (envolvendo: interesse, esforço, dedicação, discussões e ressignificações de conceitos e práticas)

**05- QUADRO DE EDUCADORES DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL MARISE PAIVA**

Total de educadores pesquisados: 24
maio e junho de 2008

Dados entregues no período de

FORMAÇÃO ACADÊMICA	
GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
<p>Artes: 03 Educação Física: 03 Pedagogia: 15 Educação Infantil Psicologia 01 História: 01 Serviço social: 01</p>	<p>ESPECIALIZAÇÕES: Arte Terapia Artes e Educação Física na Avaliação física e prescrição Matemática para séries iniciais Formação de professores Filosofia do Exercício Língua Portuguesa</p> <p>MESTRADO EM EDUCAÇÃO02 (concluído) DOCTORADO EM EDUCAÇÃO 02 (em construção)</p>

Pássaro de Oz



Foto: Evanir Pinheiro Fig. 11

Formado em Artes, com especialização em Arte-terapia, esse jovem solteiro, de sorriso largo, nos contagia a adentrar em seu percurso de vida e formação. Há 17 anos esse educador de profissão e amante das artes por devoção, se move numa dança de múltiplos ritmos e fluxos, como Professor de Artes desde a Educação infantil ao Ensino Médio, sua vida é como uma aventura com crianças, jovens e adultos num barco a vela movido pelo desejo, pela fome de beleza e de prazer estético.

No CEIMAP, ele atende quatro turmas de 3 a 5 anos nos dois turnos da escola e desenvolve uma diversidade de práticas corporais e artísticas com seus alunos de forma bastante criativa e mágica. Suas grandes parceiras são a Felina Maravilha e a Felina Esmeralda, com as quais desenvolve um trabalho pedagógico e artístico que afeta diretamente a proposta educacional da escola, devido suas afinidades de interesses e necessidade de inovação da prática pedagógica e transformação do ambiente de ensino.

Felina Maravilha



Foto: Evanir Pinheiro Fig. 12

Essa jovem casada e mãe zelosa de um casal de lindos filhos, cada dia manifesta sua força extraordinária de mudar sua realidade em cenários de beleza e encanto. Não teme as adversidades do dia-dia, mesmo com tantas atribuições simultâneas na qualidade de Educadora Física há mais de cinco anos de crianças e adolescentes, driblando escola privada e pública, horários de aulas corridos, para dar conta de suas responsabilidades como Educadora na área do movimento e da expressão corporal.

No CEIMAP, ela atende quatro turmas divididas nos turnos da manhã e da tarde, com diversas atividades recreativas, ensaios para as festas escolares e brincadeiras improvisadas de lazer e relaxamento com as crianças e quando solicitada, estende aos seus colegas educadores tais atividades.

Seu grande parceiro é o Pássaro de Oz, com quem planeja e produz peças teatrais que encantam adultos e pequenos na comunidade escolar. Ambos se completam de forma harmoniosa nas metas educativas e mutuamente vivenciam uma troca de solidariedade e de interesses na resolução dos constantes problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Felina Serena

Foto: Evanir Pinheiro Fig.13

Essa jovem Pedagoga iniciou sua carreira em 2003 como Educadora Infantil e hoje se dedica como coordenadora pedagógica do CEIMAP do turno matutino. Sua rotina na escola é muito agitada, pois recentemente teve que assumir o cargo de Professora universitária de uma instituição de ensino superior fora da capital. Isso lhe acarreta dificuldades de dar conta de tantas atribuições exigidas pela SME de Natal e de atender suas tarefas com os professores da escola.

Entretanto, ela se mostra criativa em lidar com o tempo e as distintas funções com bastante determinação e confiança, lidando com os adultos e as crianças de forma ética e delicada, mesmo nas circunstâncias mais complexas. Orientar e aconselhar são atributos especiais dessa Educadora, sempre disposta a enfrentar mudanças e rever decisões pessoais e pedagógicas.

Felina Esmeralda



Foto: Evanir Pinheiro Fig. 15

Essa jovem Pedagoga solteira de olhar intenso e sorriso iluminado, quando anda, mas parece saltitar ao nosso encontro quando vem nos contar novidades criativas que está vivenciando com seus pequeninos. Sua estatura esguia e charmosa, nos causa empatia instantânea, suas idéias rapidamente se tornam parte das nossas e suas metas, grandes propósitos para os aqueles que não medem limites de enfrentar riscos e experimentar novas emoções.

Atualmente ela concilia dois horários na escolar como Professora dos turnos matutino e vespertino de crianças de 3 a 4 anos. Essa Educadora tem se esforçado em mudanças importantes na proposta pedagógica da escola, que transcende as diretrizes do PPP do CEIMAP. Isso porque seu espírito de luta e de otimismo é incansável na busca de justiça social e de bem estar para todos no ambiente escolar.

Felina Paixão

Foto: Evanir Pinheiro Fig. 16

Essa Pedagoga, casada e mãe de um belo rapaz, é Professora do turno da manhã de uma turma de 3 anos. Também atua no Ensino Fundamental de outra escola pública municipal no mesmo bairro, onde se dedica especialmente na alfabetização e na cidadania dos alunos.

No CEIMAP, sua dedicação se destaca no afeto acolhedor de todos em volta. Podemos sentir quando expressa emocionada seu amor e doação pelo trabalho com as crianças, no seu olhar meigo e radiante que transmite segurança na sua escolha profissional. Seu investimento incansável na elaboração dos projetos pedagógicos se estende na parceria com suas grandes companheiras de trabalho, a Gaivota e a Felina Esmeralda. Juntas formam um trio de energia iluminada e aprazível,

Gaivota

Foto: Evanir Pinheiro Fig. 17

Essa Pedagoga tão pequenina, que parece uma menina entre seus alunos de 3 a 4 anos da turma da manhã, revela-se um ser humano enorme de alma e de força. Casada e mãe de dois adolescentes, ela faz sua vida tudo parecer simples com seu modo de lidar com os problemas diários.

A organização e beleza são fundamentais para ela e depois de muitos anos de experiência na Educação Infantil, se ver como uma aprendiz constante, com suas amigas Esmeralda e Paixão, com as quais desenvolve uma verdadeira revolução na escola em função do cuidado e da aprendizagem das crianças.

Andorinha



Foto: Monica Rodrigues C. da Silva Fig. 18

Uma Pedagoga, muito querida pelos educadores e funcionários, é essa jovem casada e mãe de um casal de adolescentes. Sua dedicação como coordenadora pedagógica, revela o quanto ela reconhece a importância de ouvir e ajudar o outro. Suas experiências como Educadora Infantil se mostra presente em todos os momentos decisivos quando precisa conciliar ética e afeto nas decisões político-pedagógicas com a direção e a SME.

Por seu grande desprendimento, ela toma iniciativas importantes para dar conta das muitas atribuições na elaboração, organização e execução dos projetos pedagógicos do CEIMAP. Nessa postura ela consegue manter uma relação de cordialidade e harmonia até mesmo nas situações mais desgastantes no ambiente escolar. Embora sua função seja no período matutino, ela mantém um diálogo muito estreito com as coordenadoras e os educadores da tarde.

Ela conquistou os educadores com suas idéias inovadoras e mirabolantes, de modo que, com sua generosidade, é difícil não se envolver nos riscos e que essa educadora convida e propõe no planejamento de projetos educativos e das festas escolares. Sua forma de articular conhecimento e arte, lazer e atividades pedagógicas, beleza e aprendizagem, fortalece o campo energético do grupo, alimenta a auto-estima de todos e beneficia a escola e a comunidade na qualidade do trabalho pedagógico.

ANEXOS 03

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARISE PAIVA – NATAL- RN

PROJETO DE LITERATURA INFANTIL 2008
QUEM CONTA, RECONTA, FAZ DE CONTA

RESUMO

O presente projeto tem como intencionalidade caminhar por entre as faces e interfaces da Literatura Infantil visando possibilitar aos alunos um convite ao lúdico, à brincadeira e ao movimento, proporcionando situações de aprendizagens significativa que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Portanto, visa estabelecer, a partir da literatura Infantil, um ambiente estimulador, favorecedor, rico em desafios para o desenvolvimento de potencialidades dentro das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cuidar e Educar. Nesse sentido, a literatura não será vista como matéria escolar, mas sim matéria viva, e portanto, é arte. Com este ponto de vista, as histórias infantis são concebidas como alimento para o imaginário infantil, ajudando a criança a entender a vida e melhor vivê-la, possibilitando-a experienciar, ações, reações e emoções. Assim, pretendemos direcionar as dimensões humanas da criança, como o imaginário, o artístico, o afetivo e o cognitivo, viabilizando o ato de brincar através do faz-de- conta, endossado no Referencial Nacional de Educação Infantil - RNEI. Tendo como Unidades: 1- A minha, nossa história... começa assim... 2- Lendo o presente, descobrindo o passado. 3- Histórias, canções, festas e brincadeiras, tradições de nosso povo. 4- Onde tem bruxa tem fada? A metodologia de trabalho é de caráter colaborativo entre professor e aluno presente desde o planejamento do processo de elaboração de conhecimentos através de: momento da roda, pesquisas, coleta de dados, leitura de vários Gêneros e vivências diretas dentro ou fora da escola. A avaliação será presente em todos os movimentos de ensino-aprendizagem, utilizando como instrumentos de avaliação a participação e interesse dos alunos nas diversas situações educativas individuais e coletivas.

Organização: Equipe pedagógica e quadro docente do CEIMAP

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARISE PAIVA – NATAL- RN

PROJETO DE PEDAGÓGICO 2010
A CRIANÇA E O BRINCAR NO TEMPO E NO ESPAÇO

RESUMO

O presente projeto tem objetivos principais dinamizar o brincar na educação infantil no contexto do trabalho realizado na escola, entendido como prática inerente a essência da infância e um meio para que a criança reconheça e se aproprie do mundo; Intensificar estudos sobre o brinquedo e o brincar buscando entender e valorizar o que cada criança sente e pensa, o que sabe sobre si e sobre o mundo, apropriando-nos de uma visão abrangente e humanescente do desenvolvimento infantil. Através da inter/transdisciplinaridade as ações de ensino-aprendizagem visa possibilitar aos alunos um convite ao lúdico, à brincadeira e ao movimento, proporcionando saberes significativos que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades pessoais de relação interpessoal e o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Portanto, visa estabelecer, a partir do brincar, um ambiente estimulador, favorecedor, rico em desafios para o desenvolvimento de potencialidades dentro das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cuidar e Educar. Nesse sentido, a ludicidade não será vista como matéria escolar, mas sim matéria viva, e portanto, é uma obra de arte. Com este ponto de vista, as brincadeiras são concebidas como autofruição para o imaginário infantil, ajudando a criança a entender a vida e melhor vivê-la, possibilitando-a experienciar, ações, reações e emoções. Assim, pretendemos direcionar as dimensões humanas da criança, como o imaginário, o artístico, o afetivo e o cognitivo, viabilizando o ato de brincar através do faz-de-conta, endossado no Referencial Nacional de Educação Infantil - RNEI. Tendo metodologia de trabalho atividades de caráter colaborativo entre professor e aluno presente desde o planejamento do processo de elaboração de conhecimentos através de: momento da roda, pesquisas, coleta de dados, leitura de vários Gêneros e vivências diretas dentro ou fora da escola. A avaliação será presente em todos os movimentos de ensino-aprendizagem, utilizando como instrumentos de avaliação a participação e interesse dos alunos nas diversas situações educativas individuais e coletivas.

Organização: Equipe pedagógica e quadro docente do CEIMAP

ANO DE 2008



Felina Maravilha, Gaiivota e o Pássaro de Oz dramatizando a história “Chapeuzinho Vermelho”

ANO DE 2009



Felina Esmeralda numa aula especial



O grupo preparado para o acolhimento da crianças



Felina Maravilha em duas vivências especiais: lazer no morro com as crianças e numa apresentação teatral

ANO DE 2010



Decorações de sala de aula e murais pedagógico



Momentos ludopiéuticos com as crianças