



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO

**REINVENÇÃO E ITINERÂNCIA DE UMA EDUCADORA DA
INFÂNCIA E CONSTITUIÇÃO NARRATIVA:**

**COMPREENSÕES IMPLICADAS SOBRE A PRÁXIS EDUCATIVA
COM CRIANÇAS, INSPIRADAS EM UMA CONCEPÇÃO DE
CURRÍCULO BRINCANTE**

Salvador
2009

ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO

**REINVENÇÃO E ITINERÂNCIA DE UMA EDUCADORA DA
INFÂNCIA E CONSTITUIÇÃO NARRATIVA:**

**COMPREENSÕES IMPLICADAS SOBRE A PRÁXIS EDUCATIVA
COM CRIANÇAS, INSPIRADAS EM UMA CONCEPÇÃO DE
CURRÍCULO BRINCANTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Bahia – UFBA -, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador
2009

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Conceição, Ana Paula Silva da.

Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa : compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante / Ana Paula Silva da Conceição. – 2009.

123 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

1. Educação de crianças. 2. Professores de educação pré-escolar – Formação. 3. Autobiografia. 4. Currículos. 5. Ludicidade. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.21 – 22. ed.

ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO

**REINVENÇÃO E ITINERÂNCIA DE UMA EDUCADORA DA
INFÂNCIA E CONSTITUIÇÃO NARRATIVA:**

**COMPREENSÕES IMPLICADAS SOBRE A PRÁXIS EDUCATIVA
COM CRIANÇAS, INSPIRADAS EM UMA CONCEPÇÃO DE
CURRÍCULO BRINCANTE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação,
Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora:

Roberto Sidnei Macedo – Orientador

Doutor em Ciências da Educação, Université de Paris VIII, U.P. VIII, S.T. Denis, França.
Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

Maria Ornélia da Silveira Marques

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP) São Paulo, Brasil.
Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

Zoraya Maria Marques

Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Norte (UFRN) Natal, Brasil.
Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Departamento de Educação.

Simone de Lucena Ferreira

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Brasil.
Universidade Tiradentes (UNIT)

Antenor Rita Gomes

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Brasil.
Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Departamento de Educação.

Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Brasil.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Departamento de Educação.

Salvador, 28 de dezembro de 2009.

De forma muito amorosa, dedico este trabalho à minha mãe Zorilda, pelo tanto de amor, dedicação e apoio demonstrados, me aconselhando sempre no percurso da minha vida.

À minha madrinha Georgina (in memorian), por ter me feito uma criança feliz, com seu amor e seu modo adulto de brincar!

A meu filho Paulo Krenac, pelo seu carinho, sua alegria, suas brincadeiras que me fortalecem a cada caminho percorrido.

A meu pai Armando (in memorian), pelo carinho e pelos serenos e longevos olhos, ainda que de longe me cuidaram.

AGRADECIMENTOS

[...] A mulher, quando está para dar à luz, sente tristeza, porque é chegada a sua hora; mas, depois de ter dado à luz a criança, já não se lembra da aflição, pelo prazer de haver nascido um homem no mundo.

Assim também vós agora, na verdade, tendes tristeza; mas outra vez vos verei, e o vosso coração se alegrará, e a vossa alegria ninguém vo-la tirará.

E naquele dia nada me perguntareis. Na verdade, na verdade, vos digo que tudo quanto pedirdes a meu pai, em meu nome, ele vo-lo há de dar. Amém.

João (16:21-22)

Obrigada meu Jesus Cristo, pelo dom da vida, pelo que eu sou, pela minha fé, pelo que eu me tornei, por esta graça alcançada, por todos que foram abertura de caminhos na minha vida e pelas possibilidades de crescimento e felicidades que ainda virão, para mim e para todos que me conhecem!

À minha mãe Zorilda e ao meu filho Paulo Krenac, um agradecimento especial e amoroso por continuarem me mostrando a importância de conviver e amar a vida. Amo vocês! Mainha, obrigada pelo colo, carinho e exemplo de ser mulher, mãe intelectual, singela, guerreira, vitoriosa e por ser uma Pedagoga, que me mostrou o compromisso com a humana docência! Obrigada por nunca ter economizado esforços para que eu trilhasse este caminho.

Sou grata, de forma singular, ao meu orientador Roberto Macedo, pelas experiências significativas construídas no convívio desde o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* e do Mestrado, pela qualificada orientação, pela aprendizagem da simplicidade, pelo rigor científico, pelo exemplo de retidão de caráter e brilhantismo intelectual, e assim ampliando minha compreensão sobre as complexas construções do Ser do homem. É como um *sopro* de alegria e amizade, encontrou espaço para dividirmos idéias, dúvidas e acertos ao longo desses vários anos de convivência. Obrigada pelas suas apreciações ao mesmo tempo cuidadosas e francas sobre as minhas indisciplinadas reflexões e narrativas nos momentos finais desse percurso.

A meu padrinho Clóvis, por ter estado sempre "JUNTO". Obrigada pelo apoio incondicional. Te adoro!

A meu primo-irmão Antonio Hellidon, pelo respeito, carinho, admiração. Pela demonstração de satisfação em estar comigo durante a sua infância. E, hoje, por oferecer amor e cuidados ao meu filho – seu afilhado. Como também por ter sido fonte permanente de estímulos e de amparo afetivo, principalmente a partir do mês de fevereiro de 2009, quando eu estava concluindo esta pesquisa, meu pai adoeceu e faleceu. Desnecessário comentar as fortes emoções que vivi nesse período. Obrigada pela presença, força, torcida e pela paz transmitida!

As minhas tias Zoraide, Maria José e Diva por terem cuidado de mim, desde o meu nascimento até os dias de hoje! Obrigada pelo carinho, dedicação e confiança!

Aos meus tios Caçula, Toré, João, Janú, Fernando, Valter e às minhas tias Zuleik, Vanda,

Lucinha, Carminha, Dete e Mariêta pela atenção e carinho.

Aos meus demais familiares que acreditaram nesta menina sapeca, alegre, falante e sempre demonstraram grande carinho e admiração por mim! Obrigada por sempre me receberem com alegria!

A meus compadres Vanda e Ubaldo, a meu afilhado Anderson e Tia Mariá pelo carinho, pela força e por sempre terem me acolhido, me recebido com satisfação e confiado em mim.

A minha prima Maria Célia, que estendeu as suas mãos e me fez representar, nos momentos em que não pude acompanhar meu pai no hospital em Espírito Santo, nos anos de 2007, 2008 e 2009. Obrigada!

A minha Tia Helena e minha avó Conceição pelo carinho e pela confiança em mim depositada.

As minhas companheiras de infância, amigas e primas Graciete, Naná, Gal, Fabiane, Barbinha, Karine Costa, Nirvana, Mirela, Ioná, Ronize, Luciana, Carol pela alegria do encontro, pelas brincadeiras, pelas peripécias, pelas guloseimas, pelo aprendizado, pelas “birras”, pelas vivências lúdicas e pelos momentos de grande felicidade!

A minha prima-amiga-confidente Gilmara, pelo carinho, pelas conversas, pelos conselhos, pelo colo, pelas lágrimas, pelos incentivos, pelos sorrisos, pela animação, pela sinceridade, pela amizade e confiança.

A minhas amigas Adriana, Patrícia, Mônica, Tânia, Marcia, Ana Carla Evangelista, Ana Cláudia, Mirela, Andréa Souto, Adriana, Andreza, Carine, Larissa Fernandes, Simone Azevedo, Juliana, Noelza, Luciana, Poliana, Luciene Santos, Simone Lucena, Liziane e Carla, pelo prazer do encontro, pelas diversões, gargalhadas, brincadeiras, pelo companheirismo, pelas nossas histórias, vínculos, pela forte amizade e por sempre dizerem: “Paula, você parece que ainda não cresceu!”

A minha amiga Dr.^a Denise Guerra, pelo carinho, pelas conversas, pelo incentivo, que me permitiram superar a dor da perda. E dizia: “Paulinha, você vai conseguir!”

Aos amigos que compõem o meu cotidiano, obrigada por terem me acolhido e me fortalecido com as escutas sensíveis que exerceram nos vários momentos narrativos das minhas derivas!

Às crianças da família e aos filhos de meus amigos, por enxergarem em mim um “adulto em miniatura” e termos brincado muito!

Irmãs do Colégio Santíssimo Sacramento e Nossa Senhora do Salete por terem contribuído na minha formação pessoal, religiosa e profissional.

Aos Formacceanos Cláudio Orlando, Edméa Santos, Antenor Dias, Mary Cláudia, Lourdes Reis, Elizeu Clementino, Zelão, Hercíla, Lígia, Marise, Rita Chagas, Raidelson, Gelsivânia e Vanda Machado pelas inspiradoras oportunidades de reflexão e discussão – na diversidade – aprendemos e crescemos.

Aos meus eternos professores e professoras Prof.^a Maria do Carmo, Prof.^a Celeida e Prof.^a

Sandra (da Educação Infantil); Prof.^a Maria de Lourdes Ventin (*in memorian*), Prof.^a Regina Argolo, Prof.^a Maíra e Prof.^a Dilma (do Ensino Fundamental); Irmã Rocha, Prof. Círio (*in memorian*) e Prof.^a Ir. Maria da Graças (do Magistério); Prof. Aloísio, Prof. Chico, Prof. Miguel (do Pré-Vestibular); Prof.^a Vera, Prof.^a Lícia Beltrão, Prof.^a Roseli Sá, Prof.^a Sara Dick, Prof. Felipe Serpa, Prof. Paulo Gurgel, Prof. Dante Galeffi, Prof.^a Iracy Picanço, Prof.^a Cristina D'Ávila, Prof.^o Cipriano Luckesi, Prof.^a Bernadete Porto, Prof.^a Maribel Barreto pelos ensinamentos e por terem fornecido os instrumentos indispensáveis para que eu me entusiasmasse pelo saber e por me mostrarem desde cedo os prazeres da leitura e do conhecimento.

Aos companheiros "antigos" de trabalho, Fernando Floriano (*in memorian*), Kédma, Nívea Fraga, Fátima Argolo, Márcia Alfano, Elisabeth Bahiense, Edna Bittelbrunn, Virgínia Lajes, Vital, Ademir, Madri, Martha Valéria, Lucinda, Antonio Pereira, Marivaldo Ventura, Péricles e aos "recentes" Ana Regina, Aléssia, Irmã Lúcia, Vanilda, Ironildes, Edelzuita Maia, Edinha, Rita e Álamo Pimental por cada momento experienciado juntos, pelas lições de respeito e compromisso que permearam a minha vida pessoal-profissional

A minhas alunas e alunos pelas experiências significativas construídas no convívio da Universidade e por dividirem comigo suas histórias, suas inquietações sobre a educação das crianças, suas lembranças formadoras, indicando caminhos de aprendizagem, diálogo e partilha.

Gostaria de externar, ainda, meu encantamento pelas CRIANÇAS, que eu encontrei nos meus caminhos, por terem me mostrado a infinita infância e por terem contribuído para o meu crescimento pessoal-profissional!

Minha gratidão à minha Inha, ao meu pai Armando, aos meus avôs Firmino e Sebastião, aos meus tios Renato, Almir, Armênio, João Carvalho, Zequinha, Beca, Cândido, Laerte, às minhas tias Gilda, Alvinete, Maria, minha ex-sogra Dona Gilda (todos *in memorian*) pelo amor, pela dedicação, pelos conselhos, pelos "puxões de orelha", pelas alegrias que me proporcionaram na minha infância, na minha adolescência, na minha vida adulta! Na medida em que eu preparava este trabalho, a dor de perdê-los foi sendo substituída por boas lembranças que sempre estiveram vivas para mim. Ofereço esta mensagem...

[...] Reza, sorri, pense em mim, reza comigo.
[...] A vida continua significando o que significou: o cordão de união não se quebrou.
Por que, estaria fora de teus pensamentos?
Apenas porque estou fora de tua vista?
Não estou longe, somente estou do outro lado do caminho.

Devemos dizer que cada idade está destinada a aprender, pois não há outra finalidade para cada ser além de aprender na vida a própria vida.

Comenius

O papel da formação é permitir aos indivíduos transformarem seu vivido em experiência, e sua experiência em saberes e saber fazer.

Bertrand Schuwart

Digo, tudo que conto é porque acho sério, preciso. Por isso mesmo é que faço questão de relatar tudo ao senhor, com tanta despesa de tempo e minúcias de palavras [...] As estórias não se desprendem apenas do narrador, mas, sim, o performam; narrar é resistir. É pôr ordem no existir, tornar explícito o complexo [...] contar seguido, alinhavado [...] viável, muito, é o miúdo recruzado, o cujo cisma faz emergir do caos e do esquecimento [...] tecer o enredo do que lhe conto é armar um ponto de um fato [...]

Guimarães Rosa, em *Grande Sertão Veredas* de, (1986, p. 92; 162).

RESUMO

O presente trabalho reflete a itinerância de uma relação implicada em termos formativos e profissionais com a educação infantil, mais precisamente com a ludicidade e o currículo enquanto tema e objeto de pesquisa, tomando a vida profissional e acadêmica da autora enquanto reflexão heurística e formativa, implicados à sua condição de sujeito engajado às causas da infância, às práticas de formação e mais precisamente aos cenários institucionais onde se pratica a educação de crianças. Os fundamentos epistemológicos desenvolvidos pautam-se na autobiografia como processo de expressão de si e de autoconstituição do sujeito-educador que, refletindo a sua própria itinerância de aprendizagens, transforma-se e reflete a sua própria transformação. Essa itinerância vai desaguar na pesquisa de doutorado aqui explicitada, onde meu cenário de trabalho (Creche-UFBA), transforma-se no meu *locus* de produção da minha vida de educadora e do conhecimento em que estou implicada. Nesse sentido, acrescento que nesta pesquisa objetivo analisar as relações estabelecidas entre a minha história de vida de uma educadora e suas implicações com a educação das crianças, percebendo a necessidade de focar a narrativa autobiográfica no processo de formação e de autoformação. A partir das narrativas da minha memória lúdica e suas relações com a prática pedagógico-curricular, reflito como o lúdico se revela por minha *práxis*. Este estudo insere-se no desafio de mergulhar neste contexto, buscando nele, mais do que marcas das regras gerais de organização social e curricular, mas *outras* marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que constitui a história de vida do sujeito desse estudo refletido e refletindo-se.

Palavras-chave: Autobiografia. História de vida. Formação. Currículo. Educação Infantil.

ABSTRACT

This paper reflects the roaming relationship involved in training professionals and early childhood education, specifically with the playfulness and the curriculum as a subject and object of research, taking the life of the author and academic thinking as heuristic and formative, involving their status as subjects engaged in the causes of childhood, the training practices and more specifically the institutional settings where the activities of educating children. The epistemological efforts are guided in his autobiography as a process of self-expression and self-constitution of the subject-teacher who, reflecting their own roaming learning, it becomes and reflects its own transformation. This roaming is joined in the doctoral research considered here, where my work scenario (Kindergarten-UFBA), becomes the locus of my production of my life as an educator and knowledge that I am involved. Accordingly, I add that this study analyzes the relations between my life story of a governess and their implications for education of children, realizing the need to focus on the autobiographical narrative in the process of training and self. From the narratives of my memory and playful relations with the practice-teaching curriculum, and reflect the playfulness is revealed by my practice. This study is part of the challenge of diving in this context, searching in more than marks of the general rules of social organization and curriculum, but other brands of everyday life, the hazards and situations that constitute the life history of the subject of this study reflected and reflecting it.

Keywords: Autobiography. Life Story. Training. Curriculum. Early Childhood Education.

RÉSUMÉ

Ce document reflète la relation d'itinérance impliqués dans la formation de professionnels et de l'éducation de la petite enfance, en particulier avec le ludisme et le programme en tant que sujet et objet de recherche, en prenant la vie de l'auteur et de la pensée académique comme heuristique et de formation, impliquant la leur statut en tant que sujets engagés dans les causes de l'enfance, les pratiques de formation et plus spécifiquement au contexte institutionnel où les activités d'éducation des enfants. Les efforts épistémologiques sont guidés dans son autobiographie comme un processus d'auto-expression et d'auto-constitution du sujet-enseignant qui, tenant compte de leur propre apprentissage de l'itinérance, il devient et reflète sa propre transformation. Cette errance est rejoint dans la recherche doctorale considéré ici, où mon scénario de travail (maternelle-UFBA), devient le lieu de ma production de ma vie en tant qu'éducateur et de la connaissance que je suis impliqué. En conséquence, je ajouter que cette étude analyse les relations entre mon histoire de vie d'une gouvernante et de leurs implications pour l'éducation des enfants, conscients de la nécessité de se concentrer sur le récit autobiographique dans le processus de formation et d'auto. D'après les récits de ma mémoire et les relations avec la pratique ludique-programme d'enseignement, et reflètent le ludisme est révélée par ma pratique. Cette étude fait partie du défi de la plongée dans ce contexte, la recherche dans plus de marques des règles générales d'organisation sociale et les programmes, mais d'autres marques de la vie quotidienne, les dangers et les situations qui constituent la vie de l'objet de cette étude reflète et en la réfléchissant.

Mots-clés: Autobiography. Life Story. De la Formation. Curriculum. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFLEXÕES IMPLICADAS SOBRE INFÂNCIA, SUBJETIVIDADE SOCIAL E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	21
2.1 A CRIANÇA DESNATURALIZADA NA MINHA CONSCIÊNCIA: UMA HISTÓRIA DE VIDA	21
2.2 A PROPÓSITO DA EMERGÊNCIA E DA CENTRALIDADE DA SUBJETIVIDADE SOCIAL E A EDUCAÇÃO COMO ITINERÂNCIA E PRÁXIS SOCIAL	27
2.3 ETNOPESQUISA, IMPLICAÇÃO E FORMAÇÃO: A PERTINÊNCIA DA NARRATIVA	30
2.4 IMPLICAÇÃO, DISTANCIAMENTO E FORMAÇÃO	32
2.5 HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO E O MOVIMENTO (AUTO)BIOGRÁFICO: A SUBJETIVIDADE SOCIAL EM MOVIMENTO, EM FORMULAÇÃO	33
3 (AUTO)BIOGRAFIA, HEURÍSTICA E FORMAÇÃO	37
3.1 A ESCOLHA DO MÉTODO	42
3.2 A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA EXPERIENCIAL	45
4 EU, (A) CRIANÇA EM MIM, FORMAÇÃO PROJETADA, IDENTIFICAÇÕES E ENCONTROS	48
4.1 OS ENCONTROS DA MINHA VIDA: O OLHAR CURIOSO, AS IMAGENS, OS MOVIMENTOS DO BRINCAR E OS DIÁLOGOS CONSTITUÍDOS NO PERCURSO DA MINHA INFÂNCIA	49
4.2 MEUS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO	50
4.3 MINHAS BONECAS	50
4.4 MEUS BRINQUEDOS	52
4.4.1 Meu quarto	52
4.4.2 Minhas amigas e meus amigos	53
4.5 MINHAS BRINCADEIRAS PREDILETAS E MINHAS MÚSICAS	54
4.6 MEUS PRIMEIROS ESCRITOS E MINHA ESCOLA	55
4.7 MINHA FAMÍLIA, MEUS PASSEIOS, MINHA VIDA	57
4.8 MEU ENCONTRO COM CHRISTINE DÉLORY-MONBERGER E SUA OBRA: VIDA, REFLEXÃO E FORMULAÇÃO PELA TEORIA	63
4.9 MINHA VIAGEM, MINHA FORMAÇÃO: O ENCONTRO COM A ESCOLA REGGIO EMILIA- ITÁLIA	68
5 POR UM CURRÍCULO BRINCANTE: COMPREENSÕES IMPLICADAS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA INSTITUCIONAL	70
5.1 A LUDICIDADE COMO PRÁXIS CULTURAL E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
5.2 AMPLIANDO O DIÁLOGO COM A QUESTÃO DO BRINCAR	82

5.3 ALGUMAS PERCEPÇÕES SENSIBILIZADORAS SOBRE O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	86
5.4 O QUE É, O QUE É O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	89
6 TRAÇANDO AS PONTAS DA CONVERSA	97
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Nós não aprendemos do mundo só porque o observamos, mas porque o interrogamos.

Kant

As narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigadas pela rememoração, trazendo não uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu. Quando escrevemos, não nos podemos eximir da condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos (BENJAMIN, 1996). Quando, hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro devo ser, tanto quanto possível, descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, contudo, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo o momento antes vivido. “Assim os olhos com que revejo já não são olhos com que vi” (FREIRE, 2003, p. 19).

Desde que a memória não seja um depositário passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados, trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher fatos diferentes em contextos narrativos diversos, mas sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda do investigador. “Memória é um processo, algo que está acontecendo agora, do qual todos participamos”, já nos afirmava Portelli (2000, p. 67). Por esta razão, igualmente já nos esclarecia Costa (2001, p. 73) para o fato de que a narrativa deve ser entendida “como construção do narrador e do ouvinte, ainda, como expressão singular do momento de sua produção [...] (já que) na construção da narrativa, narrador e ouvinte compartilham memórias, as quais permitem o outrora configurar-se como presente [...]”. Assim, é neste ato de reinterpretação constante dos fatos do outrora no presente que narrador e ouvinte

[...] vão tecendo os fios da narrativa como memória compartilhada [...], ou seja, o ouvinte reinterpreta os fatos narrados e, nesse processo de reinterpretação, traços do conto original permanecem enquanto outros são recriados, o que possibilita a identificação da memória como ato de criação (COSTA, 2001, p.82).

A narrativa é, pois, uma construção da qual também participa o investigador. Em razão da particularidade de seu modo de produção é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem entrevista e a pessoa entrevistada, por exemplo. Desse modo, a arte de narrar se constitui em “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1996, p. 37). Isto caracteriza o processo de pesquisa que consiste em “fazer surgir” memoriais, histórias de

vida, biografias, diários, enfim, “escritas do eu”, em planos históricos ricos de significado, em que, especialmente, aflorem aspectos subjetivos.

O ressignificar dos fatos narrados indica que, ao trabalhar com memória, faço consciente de que tento capturar o fato sabendo-o reconstruí-lo por uma memória seletiva, intencional ou não.

Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica tem, segundo Santamarina e Marinas (1994), uma dimensão ética e política na medida em que “aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores” (p. 256), rompendo com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e, ainda conforme autores (p.259),

Partindo para capturar a intenção de capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis [...] buscando sentido do tempo histórico e sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de reelaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social.

Isto não quer dizer que a pesquisa (auto)biográfica não comporte riscos, desde que

Ninguém se diz impunemente. As tentações da vaidade ou do *niilismo* perseguem os esforços para dar sentido a percursos feitos pelo caminho do que somos, mas também pelos caminhos do que nos obrigam a ser (NÓVOA, 2001, p.7).

No entanto, é preciso reconhecer que mesmo os mais impenitentes críticos do gesto (auto)biográfico a ele se consagraram uma ou outra vez. Tudo se decide na consciência do ato no seu equilíbrio e sensatez. Na aceitação de que a (auto)leitura, mesmo partilhada, não constitui uma verdade mais certa do que as outras leituras. Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de fatos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) das itinerâncias passadas, é uma história que eu conto a mim mesma e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem do que se quer falar e do que se quer calar.

Acredito ser importante destacar a experiência que trata de trabalho no campo da investigação-formação e da abordagem biográfica em uma perspectiva autoformativa, através de projetos de conhecimento, de aprendizagem ou de formação. Assim sendo, Couceiro (2000, p.160-163) constrói um significativo espaço de análise dos trabalhos realizados na rede francófona e lusófona sobre a abordagem biográfica, porém não faz referência a trabalhos

desenvolvidos no âmbito da formação e em alguns momentos faz referência a estudos sobre as histórias de vida de professoras em uma linha designada pela autora de “sócio-histórica” ao apresentar na sua pesquisa, “Autoformação e coformação no feminino: abordagem experiencial através de histórias de vida”, alguns trabalhos desenvolvidos na “última década”.

Essa memória reconstrutiva (“inocente” ou não) é enunciada por Soares (2001, p.40), em seu memorial:

Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, reconstruo, re-penso com as imagens e idéias de hoje. A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto.

Assim, na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, todavia repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à minha disposição, no conjunto de representações que povoa minha consciência atual.

Em uma perspectiva do trabalho no campo das autobiografias de professores para a história da educação, Rodrigues (2003, p.12-22) apresenta, em sua pesquisa “Memória e Reminiscências: autobiografias escritas por professores primários portugueses e brasileiros na primeira metade do século XX”, uma síntese de algumas pesquisas significativas desenvolvidas na França, Espanha, Portugal e Brasil, no que diz respeito às questões teórico-metodológicas, ao pioneirismo e às possibilidades que apresentam as histórias de vida para a compreensão de representações sobre a profissão, a educação, a escola, a sala de aula, no sentido de apreender experiências, regularidades e irregularidade vividas por professores portugueses e brasileiros em relação à profissão.

É através da narrativa (auto)biográfica da vivência escolar, que torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do(a) professor/professora em formação. Isto porque o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

Penso no brincar, como inspiração fundante desta tese, como desafio deste novo século em relação ao uso do tempo livre, como possibilidade criativa, como instrumento de inserção em uma sociedade regrada, como possibilidade de conviver com outros, de se colocar no lugar do outro.

Afirmar que a criança aprende brincando é algo que, ultimamente, vem sendo discutido com fecundidade nos meios educacionais, visto que autores como Piaget (1990), Luckesi (2000), Friedman (2000), dentre outros, destacam que o lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver. Para crescer, ela deve brincar, e para se equilibrar frente ao mundo, ela precisa do jogo.

Focando o papel do brincar na educação, defendo que é necessário, no processo de construção do currículo da educação infantil, chamar a atenção para esse direito, uma vez que a brincadeira é, acima de tudo, um palco de desenvolvimento e aprendizado (não só escolar) que precisa se fazer presente nas salas de aula.

Em relação à idéia de que nas creches a brincadeira é educação por excelência, Abramowicz (1999, p.59) acrescenta que “no ato de brincar ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão”. As crianças aprendem por si e nas diversas interações em que estão imersas, com os brinquedos, com os livros, com seus pares, com aqueles que lhes contam histórias etc.

Diante do exposto, o tema educação infantil, do qual me implico como pesquisadora, pontua que as creches abrigam crianças com diferentes vivências e diversidades culturais e lingüísticas. Nessa pluralidade cultural, cada criança tem seu jeito de falar, seu modo de ser, suas histórias para contar, seus medos a compartilhar, seu modo de brincar, sua *poiésis* (BACHELARD, 1994). Esses distintos repertórios culturais interagem entre as crianças e os adultos, bem como são ricos para a construção dos conhecimentos e para a produção de outros.

Entendo que a constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura, com sua pluralidade de características. A partir desta forma de percepção, pensar em alternativas curriculares, nos encaminha para um diálogo sem

preconceito com os educadores que, estando nestas instituições, produzem saberes e criam currículo cotidianamente. Produzem concretamente estas múltiplas e complexas realidades que são nossas escolas reais, com seus alunos, alunas, professores, professoras e problemas reais, nos coloca deste modo, diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas dos atos de currículo, dão vida e corpo às propostas curriculares.

Isto envolve uma nova concepção curricular em educação infantil, entendido como itinerância de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas. Dessa forma, busquei através da problemática desta pesquisa de doutorado, nos caminhos da pesquisa-formação no contexto da Faculdade de Educação-FACED/UFBA, a possibilidade de uma práxis educativa explicitativa e compromissada.

É a partir desse contexto de justificativa e problematização que elaboro minhas questões de pesquisa: *Como se configuram os processos de compreensão e de reinvenção de si, tomando a itinerância do sujeito desse estudo, no contexto da sua práxis pedagógica em educação da infância? Levando em conta minhas implicações com a concepção, organização e implementação de um currículo de educação infantil brincante, de que maneira vivi e vivo as alterações formativas na minha práxis de educadora da infância? De que maneira o contexto de trabalho e de profissionalização da minha práxis pedagógica no cenário de uma creche pública, vem constituindo minhas compreensões e práticas enquanto educadora da infância interessada na centralidade da ludicidade como princípio e dispositivo de educação infantil?*

Do posto dessa narrativa, acrescento que venho me inspirando e constituindo as inquietações e os questionamentos que configuram a pesquisa no âmbito da abordagem (auto)biográfica e das narrativas de formação, que no momento realizo pautada em uma pré-ocupação e questionamentos que dão corpo à totalidade argumentativa do estudo: Quais buscas formativas os sujeitos fazem a partir das narrativas de si? Como a abordagem biográfica poderá se tornar um movimento de investigação-formação, considerando as itinerâncias e aprendizagens dos educadores ao longo da vida? Como entender a população infantil e os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura? Como perceber a formação do profissional de Educação Infantil, como exercício de cidadania, de produção de história, de criação de cultura e não como mera

perspectiva pedagógica? Como os atos de currículo revelam, pelas biografias dos autores, o brincar no contexto educativo da infância?

É dessa perspectiva que venho me inspirando, através de uma prática compreensiva que enfoca a reinvenção da vida de uma educadora pela estética da narrativa a partir da memória lúdica e do cotidiano da minha atividade laboral na Creche da UFBA. Assim sendo, as experiências que relato partem da formação de uma educadora que desejou/sentiu a necessidade de retornar à educação infantil, refletindo a formação em uma itinerância refletida como totalidade em fluxo. Experiências enquanto vivências particulares, numa perspectiva trazida por Josso (2004), “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido (p.48)”.

Nesse sentido, acrescento que nesta pesquisa objetivo analisar as relações estabelecidas entre a história de vida de uma educadora e suas implicações com a educação das crianças, percebendo a necessidade de focar a narrativa autobiográfica no processo de formação e autoformação. A partir das narrativas da memória lúdica e suas relações com a prática pedagógico-curricular, refletir sobre como o brincar é revelado no cotidiano da minha *práxis*. Assim, para desenvolver uma investigação sensível, ética e politicamente comprometida com os modos de percepção, compreensão e interpretação do mundo dos sujeitos, na qual estou implicada, reafirmo a minha opção pela abordagem biográfica, como “um caminhar para si” (JOSSO, 2002), através da meta-reflexão do ato de narra-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras, enquanto prática de pesquisa, articulando-se aos campos de conhecimento e às ações mediante as diferentes buscas empreendidas pelos sujeitos. Constituindo um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida. Essa opção se configura em esforço de pensar a pesquisa a partir de uma política de sentidos de criação mutualista do conhecimento.

O meu propósito aqui é o de construir uma narrativa que componha também esta construção teórica, como uma importante contribuição para a educação e particularmente para o meu processo de estar aprendendo a ser pesquisadora, até porque a dupla função apresentada pela

narrativa de formação como “meio de investigação e instrumento pedagógico”, segundo Nóvoa (1998), justifica a utilização crescente no espaço das ciências da educação e da formação, por estar ligada à produção de sentido que o ator atribui à sua formação no decurso da vida. O campo educacional, como território produtor de significados e de sentidos, assim como as pesquisas com professores que vêm se dedicando a compreender as culturas e os imaginários docentes, necessitam de ferramentas que acionem não somente com a perspectiva da investigação, mas que incluam, também, a formação e autoformação das pessoas implicadas.

Destaco, ainda, que a pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação, inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, por entender que as “histórias pessoais que nos constituem são produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (LARROSA,1994, p. 48).

Sobre essa questão, Clementino (2004, p.80) apresenta, na sua pesquisa de Doutorado intitulada “O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores”, as implicações das narrativas autobiográficas no processo de formação de professores, destacado que

[...] a abordagem biográfica e o trabalho com histórias de vida e narrativas de formação possibilitam um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional e na ampliação da organização escolar, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

A narrativa, como rememoração histórica do sujeito, é um veículo natural para o que Bruner (1997) chama de “psicologia popular”. Segundo ele, a narrativa intermedeia o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela reitera as normas da sociedade sem ser didática e provê a base para uma retórica sem confronto, ensinando, conservando a memória ou alterando o passado. Aquele passado enquanto o domínio da contingência, do qual aceitamos e selecionamos aqueles que podem alimentar nossas potencialidades e nos proporcionar satisfações e segurança no futuro imediato.

Do posto desta narrativa, quero dizer que nessas reflexões por mim construídas, se expressaram os veios e as veias da minha itinerância de educadora e de pesquisadora interessada na educação das crianças, inspirada predominantemente por uma das autenticidades das suas expressões de vida e aprendizagem da infância: *o brincar*.

2 REFLEXÕES IMPLICADAS SOBRE INFÂNCIA, SUBJETIVIDADE SOCIAL E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Faz-se necessário destacar que, ainda hoje, a educação dos professores para o ato de alfabetizar e pensar a alfabetização e a infância preconiza em geral uma prática retilínea e de fácil encaixe, ou seja, parte-se de uma concepção onde alfabetizar consubstancia-se em uma tarefa meramente técnica, com uma compulsiva preocupação com a afetividade, a competitividade e o progresso irrefletido:

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações em que exercem a profissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.80)

Assim sendo, fui ao encontro do *Ensinar a alegria* (ALVES, 2002), a ludicidade começava a inundar minha prática e descortinar um outro lado negado pela gélida e engessante burocracia escolar. Percebendo, como nos diz Luckesi (2000, p. 52), que a

[...] ludicidade é um fazer humano mais amplo que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, a atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas é verdadeiras [...].

2.1 A CRIANÇA DESNATURALIZADA NA MINHA CONSCIÊNCIA: UMA HISTÓRIA DE VIDA

Oh! que saudade da aurora da minha vida, da minha infância querida, que não as tenho mais! Será que não as tenho mais?!!

Friedmann

Gostaria de começar relatando a minha itinerância de opções e aprendizagens, dizendo que nos seus primórdios, ela se configurava em quase uma trajetória. Início, então com Jacques Ardoino (1999, p.58) dizendo que “a trajetória, originária do campo da física, da cinemática e da balística corresponde a um movimento calculado, programado, de um ‘móvil’ inerte, mas,

impulsionado a partir de alguma fonte de energia”. Assim, para este epistemólogo das Ciências da Educação, a trajetória implica norma e modelo e o seu fundamento é o controle. Levando em conta a minha formação inicial, como professora e depois coordenadora do ensino fundamental, posso afirmar que, em realidade, seguia uma trajetória como um traçado de uma mera soma de saberes unidisciplinares, fechados entre si, onde, aliás, nunca se experienciava a dança das interações, isto é, as interconexões que os projetos educacionais cartesianos esqueceram de ressaltar, fragmentando seres e instituições.

Percebo que, nesta visão, conhecimento e vida se desarticulavam, a aula proposta, por exemplo, estava eivada de conteúdos em migalhas, comprometida apenas com um traçado e um tempo físico pré-programado. Havia um tempo pedagógico estabelecido sem concessões, trabalhava-se no sentido de afirmar o espaço da escola, como aquele que apenas tem tolerância a determinados comportamentos normativos.

Indisponibilizada para a escuta sensível e sem deixar que a abertura à pluralidade das ações, nas suas manifestações culturais, temperasse a minha prática pedagógica, estava fundamentalmente preocupada em cumprir o “programa da unidade”, uma trajetória, um itinerário que se fazia sem tantas inquietações.

Em raras oportunidades utilizava as atividades lúdicas apenas como recursos para animar ou incentivar os alunos nos estudos; uma visão reduzida da ludicidade; não havia ainda vislumbrado a complexa assertiva luckesiana de que

[...] as próprias atividades lúdicas, na medida em que praticadas, processam o desenvolvimento. As atividades lúdicas constituem o centro das atividades curriculares. Os chamados conteúdos educativos (usualmente, denominados escolares) passam por dentro das atividades lúdicas; o que quer dizer que a própria atividade lúdica contém dentro de si os conteúdos educativos, formativos e instrucionais (LUCKESI, 2000, p.120).

Nessa perspectiva, posso relatar de um currículo que significa planejar trajetórias e regular itinerários, aliás, a história do conhecimento está crivada de histórias de outorgamentos por príncipes, deuses, ciências, pais e professores que, não raro, gostam de traçar, sem concessões, percursos. A regulação autoritária do ensino pelos atuais livros didáticos é exemplo dramático da linearização pedagógica imposta ao professor por uma pedagogia consumista e ditada pelo mercado das editoras.

Nós, educadores, deveríamos pelo menos, ter sensibilidade face às mortais rotinas mecânicas dessa mercoescola, que até hoje, predominantemente, mantém currículos autoritários, tecnicistas que anestesiam professores e “matam” o élan da curiosidade do aluno.

É preciso dizer, que à medida que fui vislumbrando essas questões, passei a constituir uma prática reflexiva contínua a respeito do meu fazer pedagógico, comecei a perceber que nos cenários educacionais há mais do que aprendizagem técnica, sujeitos aprendizes e professores que ensinam. Há identidades e diferenças em movimento, processos identitários, movimentos poéticos e práxis humanas. Como nos diz Arroyo (2000, p. 230), “quando os mestres relatam suas lembranças estas são tecidos de práticas. É nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde refletem como espelho. Onde reconstroem sua identidade”.

Sei que o mais difícil não é poder atingir um novo estado de consciência momentaneamente; o mais difícil é a capacidade de manter-se nele. Assim, aos poucos, o meu itinerário foi se transformando em uma itinerância, constituída na dialogia inquieta com os meus pares (professores e alunos). Nesse processo dançante de interações, disponibilizadas para o outro, fui percebendo o valor da errância para a constituição de uma autonomia não outorgada.

Nessa perspectiva, me apropriei da itinerância moriniana, que nos diz que a consciência não elimina o erro, não possui a verdade, mas apresenta o problema da verdade em um nível muito complexo. Diante destes processos, fui construindo a compreensão que os professores/professoras, alunos/alunas vivenciam diferentes processos existenciais e sócio-culturais próprios, nada valorizados pela escola.

Realizei um trabalho temporário, dando apoio e “capacitação” em serviço para os professores alfabetizadores, no ensino fundamental e de educação infantil, trabalhando as diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, com a presença de jogos pedagógicos, objetivando facilitar a construção da base alfabética das crianças. Neste momento, me sensibilizei ao perceber que os cenários da aprendizagem são múltiplos, em um mundo que cada vez mais amplia, nas suas múltiplas configurações, as possibilidades de aprender por diversos meios e práticas.

Assim, é preciso, por exemplo, que o currículo voltado para o processo de aprender a ler e escrever não enfatize de forma demasiadamente estreita a apreensão das habilidades escolares da alfabetização das crianças, fazendo com que qualquer conhecimento, obtido fora da escola,

seja de pouca importância, desaguando em uma concepção de alfabetização descontextualizada, de feições tecnicistas e/ou monossêmicas.

Tomando como inspiração às idéias de Morin (2000), tudo isso significou, para mim, aprender a reaprender, algo radicalmente mobilizador. Mudanças estruturais aconteceram, todo o meu ser mudava, até porque não concordo com os behavioristas que aprender é modificar-se por pedaços, tão pouco ensinar significa distribuir fragmentos, produzir pedaços de saber: pedaços de português, de história, de dança, de biologia, Platão disse muito bem: “Para ensinar necessita-se de Eros”, que significa amor, prazer, amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas. Se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento, nenhum resultado é interessante.

Compreendo, inclusive, que a escola, nesse contexto, deve transformar-se “em um cenário de formação como os alemães imaginam nas suas lutas por uma educação humanista, que venha a resistir aos *apartheids* que brotam a cada dia: formação como *Bildung*” (MACEDO, 2000, p. 252), onde as dimensões políticas, éticas, estéticas e espirituais se articulam com a competência técnica. Essas minhas inspirações implicaram na necessidade de assumir que o ser humano é uma totalidade inacabada, que se explicita em uma prática onde o lúdico pode ser uma vivência significativa.

Assim, as atividades com os jogos, as músicas, as mensagens, os desenhos, os relaxamentos, as brincadeiras se articulavam de forma espontânea e como espaços reais e potenciais de aprendizagem, nas minhas práticas em sala de aula. Além da organização de saraus, onde se integrava a música, a poesia, a dança, os brinquedos (construídos de material reciclável) e as maquetes, visavam ao desenvolvimento dos sujeitos por inteiro. Apesar de algumas resistências consideráveis, a festa era um dispositivo instituinte potente.

Como o saber brincar é mais do que poder mostrar de forma ordenada algumas brincadeiras e jogos as crianças, o brincar é, em realidade, vivenciar o prazer na atividade. Assim, alguns professores/colegas mostravam-me, neste particular, cristalizadas dificuldades: não conseguiam o gozo no brincar, o entusiasmo generativo advindo daí. Dessa forma, não conseguiam lidar com as situações que surgiram como conseqüência daquela dinamogênese lúdica. Parecia que ali havia uma infância reprimida e marcada pelo engessamento da burocracia do aprender.

Nesse sentido, Huisinga, (1993), por exemplo, acredita que o jogo sempre esteve presente na vida do ser humano. Para ele é natural ao ser humano brincar, independentemente de sua origem e de seu tempo, e que essa atividade se faz presente em todo o seu processo de desenvolvimento civilizatório. Como também acrescentam os autores Friedmann (1996), Brougère (1998) e Kishimoto (2002a), a concepção de cunho sócio-interacionista acredita no papel do jogo como impregnado de conteúdos culturais, e que os sujeitos, ao tomar contato com ele, fazem-no através de conhecimentos adquiridos socialmente. Ao agirem assim, esses sujeitos estão aprendendo conteúdos que lhes permitem entender as práticas sociais nas quais se inserem.

Dando prosseguimento aos interesses pessoais e profissionais dentro do meu processo formativo, fiz, como aluna especial do Programa de Mestrado/Doutorado da FAGED/UFBA, as disciplinas Currículo e Etnopesquisa Crítica, ministrada pelo Professor Dr. Roberto Sidnei Macedo, além da disciplina Ludopedagogia: Atividades lúdicas e prática educativa, com o Professor Cipriano Carlos Luckesi, envolvendo-me com a formação universitária e buscando uma maior sustentação teórico- prática do ato de ensinar e aprender.

Faz-se necessário destacar que essa experiência também abriu novos horizontes em minha vida, pois, fomentada pelas minhas inquietações pessoais e profissionais, fui aprovada como aluna regular do Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo defendido a dissertação "O Lúdico no Currículo da Educação Infantil: debates e proposições contemporâneas". O referido estudo visou a argumentar e compreender as proposições e debates sobre a presença do lúdico no currículo da educação infantil, além de elaborar indicativos pertinentes e relevantes sobre a vivência do lúdico na educação das crianças como práxis identitária.

Esses questionamentos e reflexões remetem-me a um processo de amadurecimento político; confronto-me com os referenciais teóricos críticos em educação infantil, eles me desafiam. Chego a pensar em vários momentos da vida dos educadores: "Mestre não é só quem ensina, mas quem de repente aprende". De fato, a minha formação inicial de educadora fora tecnicista, modelada, fragmentada, e, por muito tempo, perdendo de vista a dimensão humana da aprendizagem, do social, enquanto algo novo, vivo, dinâmico, contraditório, complexo, portanto, de busca mútua, de crescimento, de transformação.

Do posto dessa narrativa, neste momento, reconheço que a escola oficial, ao reorganizar suas propostas curriculares, produz, na verdade, uma dupla operação. A primeira refere-se à tentativa de ordenamento dos saberes cotidianos, buscando controlar e uniformizar, através desse procedimento, valores e experiências múltiplos, antes não reconhecidos como “saberes legítimos”. “As grades curriculares são, não só para que o conhecimento escolar permaneça na escola, mas também para que os saberes de fora não entrem na escola” (ARROYO, 2000, p. 211). A segunda é, portanto, aquela que permite que essas “novas grades” se configurem como uma forma de exercício de poder e de controle sobre aqueles que elas são submetidas, sejam eles educadores ou alunos.

Por outro lado, a riqueza, a dinâmica e a “rebeldia” da vida cotidiana diante das regras que tentam controlar permanecem. Nesse veio, há de se reconhecer um fecundo movimento instituinte em que cabe ao professor envolver o aluno no ato de aprender, enquanto “totalidade em curso”, construindo um currículo com ele, enquanto “estado de fluxo”, em um partilhar de experiências subjetivas, direcionadas para a alegria de aprender, como já nos aponta Snyders (1998) na sua dialetizada obra sobre a alegria na escola, pois instituir é preciso, como viver uma educação saudável é preciso. Como destacam Freire (1997), Tardif (2002), Zabala (2002), impregnados de inquietações sobre nosso processo educacional e preconizando o saber e as experiências do educando: "Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social que os alunos têm como indivíduos coletivos?".

O cotidiano, assim entendido, aparece como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais. Cada forma nova de se ensinar, cada vivência, cada conteúdo trabalhado, cada brincadeira, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana.

Destacando a força do momento crucial na construção humana, que é vivido de maneira tão vital pelas crianças, faz-se necessário lembrar que os rascunhos de nossa infância são provavelmente os mais importantes. Serão, um dia, os labirintos de nossa memória e os caminhos de nossa história. É quase impossível pensar em cantigas, brincadeiras de roda, nos

jogos e brinquedos sem se lembrar da própria infância. Os jogos e as brincadeiras mudaram desde o começo do século até os dias de hoje, mas o prazer de brincar não mudou.

Os saberes e poderes fabricados para que se governem os infantis são atravessados por práticas discursivas que fazem parte do mundo das crianças e adultos, e são materializados através dos brinquedos, das revistas, dos materiais escolares, das roupas, dos enfeites e outros, ou seja, das coisas necessárias para se “estar no mundo” hoje. Nesse sentido, algumas materialidades sobrepõem-se a outras, produzindo certas “normalidades”. Assim, é “natural” observarmos que, em algumas salas de aula de educação infantil, os brinquedos apresentados às crianças vêm produzindo um tipo de corpo, um gênero, uma geração, uma etnia, enfim, sujeitos infantis de um tipo e não de outro.

2.2 A PROPÓSITO DA EMERGÊNCIA E DA CENTRALIDADE DA SUBJETIVIDADE SOCIAL E A EDUCAÇÃO COMO ITINERÂNCIA E *PRÁXIS* SOCIAL

Os temas representação social e imaginário social emergem historicamente em meio a um vazio epistemológico edificado pelo argumento positivista-fragmentário, que retira da cena do processo de produção do conhecimento o sujeito. Ao arquitetar o primado do objeto, o Positivismo imaginou uma realidade humana complicada ao invés de complexa e, assim, cegou-se face à complexidade ontológica da realidade dos homens.

É no seio da história das epistemologias qualitativas que se percebe um resgate e uma afirmação da subjetividade enquanto âmbito significativo para se compreender pela pesquisa a especificidade da ação humana em sociedade. Ao superar o egologismo dos primeiros estudos fenomenológicos, ao sensibilizar-se face à natureza híbrida de alguns campos da análise da realidade humana, o encontro do sócio-cultural com o individual vai revolucionar a abordagem da ação humana ao romper com este separatismo secular.

Entendo que o alcance teórico do tema da subjetividade, que implica no desenvolvimento de uma representação complexa, irreduzível a qualquer intento de relação isomórfica com suas diversas formas de expressão, nos conduz a uma concepção construtiva e interpretativa da produção do conhecimento.

Desde Sartre, com suas influências fenomenológicas e marxistas, verifica-se a sedimentação da idéia de que não é possível pleitear-se o tema teórico da subjetividade sem uma representação dialética ou histórica, como já elaborara a psicologia sócio-histórica de Vygotsky e a recente epistemologia da complexidade.

Da minha perspectiva, o conceito de subjetividade social é determinante para completar uma visão do social enquanto âmbito que não está simplesmente constituído por fatos observáveis, mas como um sistema configurado subjetivamente que se desenvolve de forma permanente. Envolvem-se ativamente neste fenômeno, intencionalidade e ação. Neste sentido, o conceito de subjetividade social articula o social como Macedo (2002) chama com o plano das relações, superando a noção do social como cenário de operações com objetos.

Por conseguinte, analisar o social a partir das relações implica em defini-lo desde uma perspectiva subjetiva, porquanto a comunicação humana não é simplesmente um ato de transmitir ou compreender, todavia representa um momento de configuração subjetiva do vínculo com o outro, já nos diz Macedo.

É determinante para aqueles que trabalham com a noção de uma subjetividade social, a compreensão de que em nível deste fenômeno, todo fato, toda atividade que se produz, pode ser significativo na configuração do atual. Na sociedade, como na subjetividade, o tempo não representa uma perspectiva cumulativa, previsível, forma absoluta desde seus momentos anteriores. Há uma permanente reestruturação qualitativa do atual, donde o constituído passa de forma permanente a novas formas de organização e de sentido.

A consideração teórica de uma subjetividade social, tema, aliás, já pleiteado no conceito de *self* em George Mead, conduz o âmbito do sujeito a uma referência obrigatória nos estudos do social.

Se partir da premissa de que as ciências do antropossociais não podem, em hipótese alguma, prescindir dos âmbitos qualitativos, tem-se que admitir que a subjetividade enquanto condição do sujeito é uma articulação obrigatória, sob pena de apreendê-la como uma mera peça da engrenagem social, e perder a especificidade da sua emergência complexa, como já afirmamos anteriormente.

Refletindo sobre esta temática no seio das preocupações relativas ao currículo, Burnham (1999, p. 67) procura via a afirmação de uma subjetividade construída socialmente, mostrar o quão necessário se faz incluir o tema da subjetividade para trazer o sujeito por inteiro para o campo de estudo do currículo e das Ciências Humanas. Tomando a obra de Castoriadis como referência, Burnham reafirma a incontornável socialização da *psiquê* e argumenta em favor da dupla postura de sujeito-objeto no que concerne à existência deste próprio sujeito; sujeito que segundo esta autora “se separa de si mesmo para se conhecer melhor, refletindo sobre si próprio como objeto do conhecimento humano”. Desta perspectiva, o sujeito humano deixa de ser mero objeto do currículo para se constituir em um co-construtor deste mesmo currículo, transformando-se do que Macedo (2007) chama de um ator do currículo e/ou um autor do currículo.

Aqui, intencionalidade e reflexividade são as perspectivas fundantes mediadas pela imaginação, perspectivas, destarte, faz-se necessário afirmar, na maioria das vezes descartadas, porquanto para mim, o currículo entre nós tem medo de tudo àquilo que represente prática imaginativa. Em geral, o currículo se quer peça complicada, nunca complexa, dado que pleitear os âmbitos da complexidade na escola é fator de possível desalojamento de poderes. Poderes que entre nós representam historicamente, a iniquidade e a exclusão educacionais. É tomando o seu próprio pensamento como perspectiva e o pensamento do outro como possibilidade sempre, que a afirmação do sujeito vem reafirmar a subjetividade socialmente constituída no campo do currículo.

Em termos do interesse do tema da subjetividade para a etnopesquisa, faz-se necessário salientar, que, ao referirem-se à consciência das pessoas, os etnopesquisadores estão interessados sobre o que isto significa – em termos de pensamento e ação – no interior e no contexto de cada ator social. A este respeito Macedo (2000) nos diz que este estado subjetivo se refere mais exatamente ao interior do mundo de experiências. Enfocam-se aí os entendimentos que as pessoas dão ao seu meio. Desta forma, os etnopesquisadores afirmam não poder conhecer o meio social independentemente das interpretações que as pessoas fazem dele. Como os atores sociais compreendem e interpretam o seu meio é o interesse fundante dos etnopesquisadores. Nestes termos, a subjetividade jamais pode ser avaliada como um epifenômeno, mas como condição incontornável para a construção do conhecimento.

2.3 ETNOPESQUISA, IMPLICAÇÃO E FORMAÇÃO: A PERTINÊNCIA DA NARRATIVA

Somos o mesmo, mas não somos os mesmos.

Shafic Abur-Thair

Diz-nos Macedo (2009, p. 87) que nós estamos implicados às nossas atividades, a implicação é uma condição humana ineliminável. A questão é: como mobilizarmos de forma elucidativa nossas implicações para que a nossa experiência de formação seja o mais reflexiva possível a respeito do que os outros fazem conosco e o que fazemos com nós mesmos? Os outros, sejam em termos profissionais, políticos, culturais, sexuais, éticos, estético etc.?

Elegendo a intencionalidade, a reflexividade e a imaginação como âmbitos de análise das implicações no currículo e nas experiências formativas, Burnham (1999, p. 53), inspirada em Castoriadis, propõe como centro dessas possibilidades a própria imaginação, pois, segundo a autora, é por meio dela que o sujeito pode colocar como uma entidade alguma coisa que não é. Neste sentido, o currículo e a formação experimentariam uma reinvenção contínua, um fértil cenário para imaginações instituintes e potentes cognições generativas. É neste campo de reflexões, onde a autonomia está vinculada à própria noção de sujeito imaginativo, que o conceito de implicação se densifica e se complexifica. Tomando a implicação como uma preocupação epistemológica legítima, Jacques Ardoino (2003, p. 28) nos alerta que a noção de implicação reside efetivamente no fato de que ela renova a discussão sobre a subjetividade no processo de conhecimento e da formação.

Assim, a implicação está ligada ao ato de autorização, enquanto competência para se autorizar, fazer-se autor de si próprio, assim como do caráter ineliminável da intuição que se tornará, ela mesma, descoberta, em se considerando a implicação como fonte e meio de conhecimento e formação, e não só fator de distorção como querem os objetivistas.

Etimologicamente, o termo implicação é construído a partir do prefixo *in*, do latim *plicare*, significando dobrar, e a terminação *ção*, indicando um movimento, muito mais do que um estado, bem como a inseparabilidade complexa do objeto construído em relação ao construtor e seu campo fenomenológico (LEGRAND, 1993). As elaborações de Legrand vão justamente ao encontro do que Barbier (2003, p. 52) denomina de “experencialidade existencial” nos

processos formativos. Segundo Barbier, essa “experencialidade existencial” na formação se expressa por uma implicação pessoal de uma totalidade ontológica, refletindo aspectos cognitivos, afetivos, políticos e culturais, desembocando em um engajamento, em uma relação com o outro e consigo mesmo, simultaneamente solidária, mutualista e responsável. O que retiramos do pensamento cultivado por Barbier, é que a “experencialidade existencial” supõe que o sujeito toma a iniciativa de sua formação, em função de um desejo, o mais próximo possível de sua verdade dialetizada, dialogicizada, mesmo que essa formação esteja condicionada pelas instituições sociais. Nestes termos, tomando a problemática da formação como referência, a perspectiva implicacional passa a constituir uma pauta política de significativas possibilidades emancipatórias, bem como pode se transformar numa práxis no campo da formação (FREIRE, 1997; CARR; KEMIS, 1983), configurando-se em formação que engaja e é engajada pelas histórias de vida e a reflexividade daqueles e daquelas que experimentam a relação com o saber estruturado como formativo (MACEDO, 2009).

É a partir deste contexto de inflexão epistemológica e formativa que Pineau (2006, p. 53) vai cunhar a expressão “bioquestionamento”, ao perspectivar a entrada “das vidas” nas pesquisas de sentido e nos processos formativos como problemas epistemológicos e políticos maiores, assim como Delory-Monberger nos apresenta a idéia fecunda de “bioteca”, em termos da formação com os saberes constituídos na experiência vivida.

Podemos destacar a problemática da formação docente como um exemplo emblemático. A formação nos espaços da educação docente ainda tem sido um significativo exemplo de deslegitimação em termos de política de autorização e de autonomização (JOSSO, 2002) no que concerne a relação formativa com o conhecimento curricular, ou seja, o conhecimento escolhido (imposto) como formativo, e com as políticas de profissionalização por diversos ângulos. É assim que se evidencia a baixa valorização das experiências pedagógicas constituídas pelas iniciativas comunitárias e suas demandas socioeducativas, bem como pelos etnométodos dos atores/autores pedagógicos em processo de formação, em geral vistos como epifenômenos. Há, em síntese, uma dificuldade para solidarizar saberes, atividades e valores enquanto co-responsabilidades formativas numa formação de responsabilidade de todos e onde se constitui uma construção identitária de base relacional.

Neste veio disjuntivo, o próprio professor em formação anula o potencial formativo da sua itinerância de aprendizagens por uma prática de consumo de saberes descontextualizados e

des-implicados, afogando-se em um processo de silenciamento e recalque da sua condição de sujeito e autor de si próprio e de sua profissionalidade (MACEDO, 2009), enquanto existência coletiva, cultural e laboral. Há, na prática docente, no que concerne a um processo auto-reflexivo de formação, um recalcado em termos de implicação, de autorização e de formulação.

Então, o que significa para o professor/educador, no cenário contemporâneo, querer edificar a sua auto-eco-formação, alterar-se, autorizar-se, implicar-se nas itinerâncias das suas aprendizagens formativas? Qual o significado político-pedagógico e curricular da vida de aprendiz e formação de um adulto professor? Que profissional é esse e de onde ele fala, que tenta se configurar como sujeito socioepistêmico e quer interferir intelectual e criticamente (GIROUX, 1997; GOODSON, 2008) nas propostas curriculares e na concepção/implementação da sua própria formação? Qual a característica do movimento identitário desse novo/outro sujeito docente em formação, em muitos espaços e momentos, epistemologicamente inconformado, pedagogicamente irreverente, sedento de compreensão formativa sobre sua própria história, sobre sua própria prática? Essas são questões que revelam um contexto particular da problemática da formação, mas que podem inspirar direta ou indiretamente, ou mesmo provocar singularmente o cenário problematizante desse projeto. Tais reflexões tomam importância aqui na medida em que a itinerância aqui descrita é, em realidade, uma itinerância de formação, muito próximo da idéia de formação como *Bildung*, descrita de forma densa pelos chamados romances de formação, publicados principalmente no contexto alemão desse conceito central às reflexões filosóficas sobre a formação como emergência do Ser.

2.4 IMPLICAÇÃO, DISTANCIAMENTO E FORMAÇÃO

Temos que acrescentar a essa descoberta antipositivista, que é a noção de implicação, o movimento de distanciamento necessário a toda atividade de reflexão fundamental à formação. Tanto na pesquisa quanto na formação não há neutralidade, o que podemos exercitar é um trabalho de suspensão dos nossos pré-conceitos (o *epoché* fenomenológico); de distanciamento ativo, como forma de, no movimento implicação/distanciamento objetivarmos as nossas interpretações e constituirmos um processo de compromisso com as verdades dialógicas, como heurística tensionada, a partir de uma comunidade de aprendiz. (MACEDO, 2009)

É fundamental, no processo de formação, não apenas objetivarmos o outro como forma de enquadrá-lo no nosso desejo e perspectiva, subjetivando-nos como uma forma de privatizarmos o direito ao diálogo. Faz-se necessário que o outro se subjetive para lidarmos com o sentido de maneira formativa. Neste caminho, sairmos de nós mesmos, nos deslocarmos, viajarmos até o outro, é um exercício importante de implicação/distanciamento para que a formação intercrítica seja possível, a formação pautada no aprender com, no poder com.

2.5 HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO E O MOVIMENTO (AUTO)BIOGRÁFICO: A SUBJETIVIDADE SOCIAL EM MOVIMENTO, EM FORMULAÇÃO

Faz-se necessário explicitar que o trabalho formativo com as história de vida não é uma recaída no psicologismo, que atingiu de forma impactante as concepções e práticas educacionais no século passado, por mais que esse seja um perigo, uma tentação a ser vigiada, em função da força desse *habitus* secular ao se interpretar as coisas da educação, dado que somos uma sociedade configurada por uma secular herança liberal muito afeita a esse modo de compreender a educação e o mundo. O trabalho formativo com as histórias de vida toma o sujeito em formação; um sujeito que já é social, e que se constitui nas relações socioculturais que estabelece ao longo da sua vida, e com isso produz saberes, conhece o mundo, e se forma. Dessa maneira, a experiência concreta emerge e não é desperdiçada, não se constitui em um adorno, em um conteúdo para atender demandas, em um enfeite, ou num epifenômeno.

Pelas histórias de vida em formação, como expectativa formativa, se descobre um jeito e um *feeling* para se construir uma formação que autorize, que implique de forma explicitativa, porquanto o ator não fala pela boca da teoria academicamente legitimada (MACEDO, 2002), ele literalmente a utiliza para construir a sua teoria sempre compósita, filtrada e sintetizada pela sua condição de sujeito. Ele se inspira com a teoria, a partir do seu movimento de construção de vida em formação; nessa inspiração altera, altera-se, muda e se transforma, consigo, com os outros, com as coisas, com a sociedade e a cultura; nessa construção, teoriza e formula. A atitude de pesquisa aí se encontra imbricada, visto que esse tipo de formação implica em uma produção idiossincrática do saber, do contrário se inviabiliza. Descoberta e autoria implicada são experiências indispensáveis neste processo.

Não há aqui uma lógica do descarte ou da substituição dos saberes didáticos ou acadêmicos, o que acontece é que esses saberes, sem perder a sua importância, são trabalhados a partir das pessoas e não sobre elas. Aprendendo, cidadãos e cidadãs em formação, reconhecendo sua capacidade de compreensão, suas competências, seus inacabamentos, suas fragilidades transformam-se em atores de uma história ao mesmo tempo singular e comum, importante porque humanamente constituída; porque produzem e se colocam como autoria diante dos conhecimentos, valores e atividades escolhidas como formativas pelos currículos e programas. Não são objetos de currículo, compõem os atos de currículo (MACEDO, 2007) com toda a sua complexa dinâmica formativa. Segundo Dominicé (2007, p.24), “Um alto nível de aprendizagem implica também aprendizagens da vida. O aprender acontece junto com a construção de si, fazendo uso dos recursos sociais e culturais à disposição”.

Tomando a sua própria experiência de formadora como análise, Marie-Christine Josso nos explicita, em um exemplo concreto, como emerge uma das suas experiências de formação com histórias de vida, em um contexto onde a formação curricular institucional predomina como *habitus*. O tamanho da citação, como uma estratégia do tipo etnográfica, implica na relevância em deixar emergir aqui os etnométodos formativos da própria autora:

Gostaria, neste ponto, de comparar as dificuldades encontradas pelos participantes na abordagem “História de vida e formação” às dos aprendentes adultos em situação de formação a fim de pôr mais em evidência as conseqüências das observações relativas aos processos de aprendizagem.

Por duas vezes seguidas, nestes últimos anos, tive a ocasião de pôr à prova, numa formação profissional inicial e numa formação profissional contínua, uma concepção experiencial da formação fundamentada nas conseqüências pedagógicas, das observações biográficas. Nestas duas situações, a preocupação da minha equipa foi a de introduzir um trabalho, paralelo à formação técnica, sobre os processos de aprendizagem dos aprendentes por meio, por um lado, do levantamento de saberes adquiridos experienciais transferíveis e profissionalizáveis e, por outro, de uma auto-observação das estratégias de aprendizagem utilizadas. Este tipo de reflexão estava integrado num módulo que fazia parte do percurso de formação, orientado pela temática do projeto de formação profissional. De passagem, foi preciso rendermos a uma evidência: o modelo escolar do ensino foi tão dominante nos aprendentes adultos que estes sentiram grandes dificuldades em reconhecer que estavam na posse de competências de aprendizagem em autonomia, que eram capazes de identificar procedimentos que lhes são próprios, ou que, quando os identificam, eram capazes de reconhecer que esses conhecimentos podiam ser bases interessantes para esse novo contexto, transferíveis mediante ajustes necessários. A constatação mais desoladora para nossa inovação foi a confrontação recorrente com a sua dificuldade em admitirem que aprender não é apenas memorizar informações e um saber-fazer, mas implica uma temporalidade e um trabalho sobre si para mobilizar os recursos indispensáveis a toda e qualquer aprendizagem. Estas experiências pedagógicas permitiram-nos ver com clareza as conseqüências de um modelo educativo prescritivo (JOSSO, 2002, p. 59-60).

Comentando essa experiência, a autora coloca que, nas narrativas, a abordagem dos processos de aprendizagem efetua-se de um modo mais global. Segundo a autora, com as narrativas se trabalha na escala de uma vida, sem referencial de competências a adquirir ou a desenvolver. Ao longo do seu raciocínio, Josso nos fala que é possível determinar, nas experiências de vida, os gêneros de aprendizagem que foram iniciados ou desenvolvidos, as estratégias utilizadas pelo autor, a fim de fazer emergir os procedimentos privilegiados para entrar em uma aprendizagem nova, os recursos utilizados e, finalmente, para pôr em evidência as “competências genéricas e transversais” a todas as aprendizagens.

Segundo a autora, esse conceito articula cinco competências interdependentes: a atenção consciente encontra-se no centro como condição *sine qua non*, articulando a avaliação, a comunicação, a criatividade e as habilidades, ligadas entre si. Elegendo a autonomização como um conceito central, Josso (2002, p.60) busca nesse processo formativo o veio da sua inspiração maior na nossa perspectiva: “aprender consigo e com o outro a aprender”. Com essa inspiração, constrói quatro aspectos fundantes do processo de formação com as histórias de vida em formação:

Tomada de consciência das suas estratégias nos três gêneros de aprendizagem; tomada de consciência das suas posturas de “aprendentes”; tomada de consciência dos recursos afetivos, motivacionais e cognitivos que devemos mobilizar para efetuar uma aprendizagem, e competências genéricas transversais a mobilizar; tomada de consciência das escolhas de níveis de mestria visados e das etapas do processo de aprendizagem que lhes correspondem (JOSSO, 2002, p. 62).

Para Michel Fabre, na narrativa de vida ou de formação o indivíduo trabalha com a experiência do tempo, com os recursos próprios da razão narrativa. O ator tenta se compreender, articulando sua experiência com sua linguagem. Trata-se de um processo de apropriação pelo sujeito de seu próprio poder de formação (FABRE, 1994).

Ao tomarmos o método biográfico como análise, por exemplo, podemos perceber que aí se presentifica uma dialética entre o passado e o futuro, fundada na construção de um espaço e tempo críticos. Essa análise vai justamente mudar a relação do sujeito com sua história: “Ela permite evitar duas ilusões: do fatalismo e da liberdade absoluta” (FABRE, 1994, p. 238). Trata-se da reapropriação da história, como processo formativo, que pode abrir os caminhos do sentido, do futuro, de um *projeto* de vida.

Reforcei, na Introdução desta tese, o sentido da formação de educadores de crianças construída nas suas relações com o desenvolvimento pessoal, através da utilização das narrativas (auto)biográficas, como possibilidade formativa e autoformativa, relacionando-as com as aprendizagens experienciais (JOSSO, 2002, p.28) – “[...] Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...] Aprender designa então, mais especificamente, o próprio processo de integração.”

Délory-Monberger (2008, p. 110) destaca que “toda aprendizagem, estruturada ou não, intencional ou não, é um ato socialmente situado e socialmente construído; não há aprendizagem senão inscrita na singularidade de uma biografia”. É no complexo de relações e de representações recíprocas que unem, por um lado, as existências, as determinações e as projeções individuais e, por outro, as instâncias, as formas e os objetos socialmente instituídos da formação que se decide o processo de educação.

Assim sendo, destaco a importância da colaboração formativa entre adultos e crianças através da apresentação de Dean Murry Shwart (1988) quando disse na Conferência na Universidade de Massachusetts:

Uma das coisas que aprendemos neste século com as pessoas que trabalham com as crianças é que a brincadeira não é apenas um meio de testar a realidade, mas também uma forma de criá-la. A liberdade das crianças para brincarem cooperativamente muda o mundo! Quando crescerem, ficarão adultas e ensinarão outras crianças [...] se elas podem criar uma comunidade adulta, então isso terá um efeito profundo sobre o modo como percebemos, mudamos e respeitamos o mundo real.

Começamos com a nossa história de vida no âmbito da educação da infância, que pergunta qual é a natureza da realidade que conhecemos e trabalhamos. Onde, aliás, a construção individual só pode ser instituída através da interação que dar acesso às construções por um processo hermenêutico de descrição e interpretação e um processo dialético na relação com o patrimônio teórico disponível.

3 (AUTO)BIOGRAFIA, HEURÍSTICA E FORMAÇÃO

[...] Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

Walter Benjamin

Entendo que a formação se apresenta como uma voz de acesso às questões do sentido da concepção, que hoje inquieta os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja na gestão de sua própria vida.

Esta pesquisa inscreve-se em um amplo movimento de investigação-formação, o qual tenho adotado na abordagem biográfica e das narrativas de formação como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem do sujeito a partir de suas próprias experiências. A opção pela abordagem qualitativa de investigação é a minha opção para tratar com o meu objeto de estudo, visto que procurei analisar de forma encarnada as relações estabelecidas entre a história de vida e suas implicações com a minha atividade de educadora de crianças, percebendo a necessidade de focar a narrativa autobiográfica no meu processo de formação e autoformação, mais especificamente, refletindo no dia-a-dia das minhas atividades e da construção desta tese, como o brincar é revelado, a partir da narrativa da memória lúdica e suas relações com a prática pedagógico-curricular.

Em sua essência, a investigação qualitativa privilegia a compreensão dos códigos, valores, comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) destacam que,

A investigação qualitativa é entendida como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por ‘qualitativos’, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoa, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Com base nas intenções apresentadas, aponto como princípio referencial a abordagem qualitativo-hermenêutica de pesquisa através das contribuições de André e Ludke (1986),

André (1995), Bogdan e Biklen(1994). No que se refere à metodologia da história de vida, busco compreender as contribuições de Haguette (1992) e Becker (1997). No que tange a Etnopesquisa e formação, inspiro-me nas contribuições teóricas de Macedo (2000), visto que esses autores têm refletido sobre as implicações, os significados da pesquisa qualitativa e a utilização da história de vida como recurso metodológico.

Referencio de Coulon (1995) princípios que me permitem compreender a origem e influência da Sociologia de Chicago dos anos 1920/1930, que marcaram o berço dessa ciência americana e suas implicações para a construção e afirmação epistemológica de uma abordagem qualitativa de pesquisa em diferentes campos do conhecimento.

A escola de Chicago não estava preocupada tão somente com a utilização de novos métodos de pesquisas que possibilitavam descrever e analisar as implicações da crescente imigração no período industrial no início do século XX na sociedade americana, também partia de outra concepção de ciência que se contrapunha à quantificação, às leis, generalizações e explicações gerais dos fenômenos sociais. A sociologia compreensiva nasce da afirmação de uma ciência social tomando a interpretação e as experiências dos indivíduos em contextos sociais em uma perspectiva interacionista.

A coexistência da abordagem quantitativa e qualitativa nos anos 20 e 30 e as implicações geradas no espaço das pesquisas sociais após a Segunda Guerra Mundial fazem eclodir e legitimar as pesquisas quantitativas com procedimentos tácitos e ideologicamente postos face à utilização de métodos experimentais, desenvolvidos no âmbito das ciências físicas e biológicas, como forma de investigar fenômenos e fatos sociais.

A complexidade das relações sociais, os problemas constituídos no pós-guerra demarcam movimentos de resistência e rupturas com os métodos experimentais, como também com a forma de compreender a ciência. As mudanças paradigmáticas e as rupturas que se instalam no âmbito das Ciências Sociais desde o início do século XX fazem emergir o interesse pelo estudo de aspectos subjetivos concernentes à vivência dos atores sociais em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que as diferentes disciplinas, com base em seus problemas de pesquisa e diante da impossibilidade metodológica de compreender e interpretar problemas sociais com referência nos métodos experimentais buscam, ao seu tempo e diante de suas

necessidades, romper com os paradigmas estabelecidos de investigação e constroem modos particulares e próprios de pesquisar os problemas sociais.

No campo da Antropologia, o trabalho pioneiro de Malinowski nos anos 20 instaura uma nova forma de estudar as culturas, contrapondo-se ao invés etnocêntrico sobre os povos primitivos, no sentido de que a etnografia enfatiza a subjetividade, busca aprender os significados das ações humanas na investigação antropológica.

Essas transformações ocorrem no campo da educação, historiografia, sociologia, literatura, antropologia e psicologia social, valendo-se das experiências e resistências construídas pela Escola de Chicago. A História Nova, por sua vez, demarca no campo da historiografia uma tendência que, segundo Burke (1991), influenciada pela Escola dos Annales, faz oposição aos métodos tradicionais de investigação e a princípios referentes à história corrente, baseada em uma história factual, descontextualizada e centrada em narrativas tradicionais por uma história-problema.

Nesse embate teórico e metodológico, a História Oral, enquanto campo da Nova História, abriu possibilidades para que o ‘indizível’ na voz do ator social fosse investigado a partir das narrativas, lembranças, memórias e implicações com o vivido, fugindo ao estático do documento escrito. É nessa perspectiva que Macedo afirma que o “[...] depoimento pessoal e memória são, assim, os ingredientes irremediáveis da História oral; um gravador, o instrumental insubstituível [...]” (2000, p.174)

Na década de 60, a Sociologia também buscou romper com a padronização dos métodos de investigação pautados na objetividade e racionalidade metodológica. Sofrendo diferentes embates teórico-metodológicos, a Sociologia, com base na etnometodologia e sua derivação da fenomenologia, encontrou espaço mais favorável para garantir a validade epistemológica dos etnométodos e possibilitou também reafirmar a abordagem qualitativa, abrindo espaço para que a subjetividade fosse constituída como objeto de investigação.

No campo da Sociologia, Ferraroti (1983) tem contribuído significativamente, desde o início dos anos 60, através da discussão de aspectos epistemológicos que dizem respeito à autonomia do método biográfico.

Em um mundo de interações – sociais, tecnológicas, interpessoais –, as tensões entre as tradições e o novo que se institui em sua multiplicidade têm nos levado a repensar os processos tempo/espaciais por meio dos quais se constroem e são difundidos os conhecimentos, as tradições e as subjetividades, em um tempo em que as formas de armazenamento e difusão de informações e, portanto, da própria memória, vêm-se ampliadas formidavelmente pelos recursos tecnológicos, o ânimo contra o esquecimento, o desaparecimento histórico e a morte se revigora, a memória vem à tona como um esforço para instituir e preservar o patrimônio cultural da humanidade seja através dos esforços coletivos e institucionais (museus, bibliotecas, memoriais, monumentos etc) ou através dos atos individuais, biográficos, de preservação da história pessoal (diários, cartas, *blogs*, comunidades virtuais, biografias etc), que é também a história vivida em um espaço-tempo coletivo.

O sentido e a pertinência do trabalho centrado na abordagem biográfica e de seu enquadramento como um projeto de investigação-formação justifica-se porque não busco uma teorização *a posteriori* sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídas. Ao assumir fazer desta pesquisa para o doutoramento um estudo voltado para as relações entre a memória e a minha itinerância de educadora da infância, face às demandas contemporâneas, tendo como pano de fundo a minha trajetória de formação pessoal e profissional, uma endoetnografia (MACEDO, 2002), em uma perspectiva autobiográfica, ou seja, uma aproximação do que tem sido recentemente demarcado como o campo de um estudo de história de vida, vi-me imediatamente tomada por vários questionamentos. Como fazer dessa releitura de vida, neste lusco-fusco que é a memória, não uma estrita narrativa do passado, julgado à luz do presente, como algo que se fixou na memória como recordado? Como fugir da tentação e erro de colocar o presente na origem da análise e torná-lo o tribunal do passado? Todavia, ao invés disso, falar do vivido, que pode ser o tempo presente e também aquilo que é a partir dele, projetado para o futuro, um passado, que estando prenhe do presente, revela-se saturado de futuro.

Desejo fazer da narração do que experienciei no meu processo de constituição pessoal, uma alternativa de aproximação temporal que faz do passado contado no presente, uma interligação com o futuro que se empreende e se almeja constituir, baseado naquilo em que se

abaliza a perspectivação memorialística, como sugeriu Walter Benjamin, ser o ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado.

Assim sendo, a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida. Pois, a escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do “conhecimento de si”:

O que está em jogo neste conhecimento de si não é, pois, apenas compreender como nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto e experiências, mas sim tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeitos, mais ou menos ativo ou passivo segundo com as circunstâncias, permite, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível que articula de uma forma mais consciente as nossas lembranças, as nossas experiências formadoras, os nossos sentimentos de pertença, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário nas oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade [...]. (JOSSO, 2002, p.65)

O que intenciono fazer na forma de estudo sobre a perspectiva da história de vida, se aproxima de uma “reconstrução *a posteriori*”, no entendimento de Michel Pollack lido através da obra de Cattani e outros (2000, p.19), é:

Por definição reconstrução *a posteriori*, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.

E, como consequência disso, define também o tipo de sociedade na qual nos engajamos e que estamos dispostos a construir, pois essa memória é construída tanto individual quanto socialmente, sendo, portanto, fonte de resignificação, uma vez que traz as convivências, as interações que nos permitiram ser o que nós somos, mostra-nos os elos sociais e também as dissociações que foram realizadas, torna-nos sábios pela incorporação de muitas vidas, de muitas experiências (individuais e coletivas) entrelaçadas à nossa, tirando das sombras a identidade social que também nos compõe, a guisa do que nos diz Nóvoa (1995, p. 132): “a

nossa matéria são as ‘pedras vivas’, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é formar-se”.

Ao focar a perspectiva da história de vida, do vivido e narrado no campo dos atos formativos, inelutavelmente, está-se tratando do campo da autorização reivindicada e conquistada pelo/a sujeito-pesquisador/a, de tornar-se seu próprio autor, de fabricar os sentidos da sua existência, ao reconhecer sua autoridade e legitimidade na composição do texto que constrói das suas experiências e situações de vida e as interpretações que delas faz, sem desconsiderar as influências sociais, culturais e psicossociais que sobre si atuam, articulando, portanto, os universos da instrumentalidade e das identidades.

Esta autorização da “escrita e leitura de si” colocam o/a sujeito-pesquisador/a no cerne mesmo da construção do conhecimento, pois, nesse exercício, e com base em suas experiências, afirmam-se como verdadeiros geradores de conhecimento, muito privilegiados porque enfocam práticas, fazeres, carreiras, condutas, o que valoriza e qualifica as experiências e as subjetividades em ação, em interação social (BLUMER), uma vez que elabora estratégias e informações, não ao sabor exclusivo das demandas externas, mas de acordo a como este ele o/a sujeito-pesquisador/a defina as situações que enfrenta, como as interpreta e compreende, mediando, portanto, a ordem social e sua história pessoal.

3.1 A ESCOLHA DO MÉTODO

Para Bruner, o estudo de autobiografias pode significar um recurso metodológico valioso para investigação no campo da Psicologia. Segundo o autor, o exame de narrativas sobre processos individuais (as visões sobre si mesmo) pode ser exatamente interessante por expressar um conjunto de significados construídos culturalmente pelo sujeito, que traz as marcas dos traços históricos e culturais internalizados pela pessoa em uma determinada época e sociedade:

Na prática, para obtermos uma noção geral de um “si-mesmo” particular devemos amostrar seus usos em uma variedade de contextos culturalmente especificáveis. Em busca dessa meta, obviamente não podemos acompanhar as pessoas ao longo de toda a sua vida, observando-as ou interrogando-as a cada passo do caminho. Mesmo que existisse essa possibilidade, empregá-la transformaria o significado pretendido da ação. E, de qualquer modo, no fim da pesquisa não saberíamos como unir os pedaços. Há, obviamente, uma alternativa viável, fazer uma investigação retrospectiva, através de autobiografias. [...] Refiro-me simplesmente a um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa [...], sua forma será tão reveladora quanto a sua substância. Não importa se o relato se adapta ao testemunho de outros. Nós não

estamos à busca de temas ontologicamente obscuros, como saber se o relato é “autonegador” ou “verdadeiro”. Estamos interessados apenas no que a pessoa pensou que fez, para que ela pensou que fazia alguma coisa, em que tipo de situação ela pensou que estava, e assim por diante. (1997, p. 103)

Sabe-se que o indivíduo, ao elaborar uma narrativa do tipo autobiográfica, decide o que fazer do passado no próprio momento do relato (BRUNER, 1997; SOARES, 1991; BOSI, 1994). Ele pode, portanto, subestimar ou superestimar aspectos que considera mais ou menos legítimos na sua trajetória (LAHIRE, 1997), traços que ilustram a natureza construtiva envolvida no ato de narrar uma vida, fruto das complexas experiências sociais do sujeito. Nesse sentido, é interessante observar os comentários de Bruner (1997, p.104) sobre a autobiografia:

Há algo curioso em relação à autobiografia. Ela é um relato apresentado “aqui e agora” por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no “lá então”; a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador. Os episódios narrativos que compõem a história de uma vida são tipicamente “labovianos” em estrutura, aderindo estritamente à seqüência e à justificativa por excepcionalidade. A história mais ampla, porém, revela uma forte veia retórica, como que justificando por que foi necessário (não causalmente, mas moralmente, socialmente e psicologicamente) que a vida tenha tomado um caminho específico. O si-mesmo como narrador não apenas relata, mas justifica. E o si mesmo como protagonista está sempre, por assim dizer, apontando para o futuro. Quando alguém diz, como se resumisse toda uma infância, “eu fui uma criança bastante rebelde”, isso pode ser usualmente considerado quer como uma profecia quer como um resumo.

No trabalho de memória, lembrar não é reviver, mas re-fazer, reconstruir e re-elaborar as experiências do passado e nesse trabalho de recuperar a memória de uma vida, permanece o que significa. Entretanto, o conteúdo das memórias sempre será avaliado com recursos e olhos (imagens e idéias) do presente.

Faz-se necessário ressaltar também que, no processo de percepção e compreensão da narrativa, o receptor é tão ativo quanto o locutor. De acordo com as teses de Bakhtin, a exteriorização do universo individual e particular do locutor, o ato de comunicar-se não deve ser entendido como sendo uma prática solidária, uma vez que os outros parceiros da comunicação verbal são considerados não como destinatários passivos, que se restringem à recepção da mensagem do locutor, mas como aqueles que sempre participaram ativamente. Como esclarece Bakhtin ao analisar a atitude responsiva ativa do ouvinte.

A diversidade de recordações sobre uma mesma instituição pode estar associada ao fato de que o olhar, a visão e o julgamento que os indivíduos hoje fazem dos fatos do passado e

especialmente da escola são selecionados com os olhos do presente, como reafirma Soares (1991, p.40):

Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e idéias de hoje.
A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente; escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; *interpreto*.

Nesse sentido, destaco que as lembranças não estão, portanto, estáticas, tampouco ficam armazenadas como memória pronta e acabada. O ato de rememorar é dinâmico, assim como o conteúdo da memória que sempre se renova, principalmente se estimulado (como por fotos de outros tempos, leitura de cantigas, conversas com parentes). Isso nos ajuda a reviver, refazer e conservar determinadas lembranças. Como nos explica Bosi (1994, p.426):

Traços novos se afloram, outros se apagam conforme as condições da vida presente, dos julgamentos que somos capazes de fazer sobre seu tempo. Nos velhos retratos, o impacto da figura viva vai-se apagando, ou vai sendo avivada, retocada.
Tal como as plantas, que na estação da seca se imobilizam e brotam nas primeiras chuvas, certas lembranças se renovam e em certos períodos dão uma quantidade inesperada de folhas novas. Como planta que se fortalece com a enxertia – outros ramos se nutrem de suas raízes e frutificam com vigor renovado, chamando para si a seiva dos galhos originais – a enxertia social não deixa que as lembranças se atrofiem.

As lembranças podem testemunhar marcas e significados singulares. Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade. E há fatos que, embora testemunhados outro, repercutiram profundamente em nós, e dizemos: “Só eu senti, só eu compreendi” (BOSI, 1994, p. 408). No entanto, é importantíssimo ressaltar que a memória do indivíduo não resulta exclusivamente das experiências vividas e do significado que elas tiveram para cada pessoa.

Segundo Halbwachs (1990 apud REGO, 1998, p.352), a memória se estrutura em identidades de grupo. Recordamos a nossa infância como membros da família, o nosso bairro como membros da comunidade local, a nossa vida profissional em função da comunidade de fábrica ou do escritório. A memória, assim entendida, permite a redescoberta e a valorização da identidade social de que o sujeito é depositário como membro de uma família, morador de um bairro, produto de uma classe, fruto de um meio cultural e étnico. Os grupos sociais constroem, assim, as suas próprias imagens do mundo, estabelecendo uma versão acordada do

passado. Nessa perspectiva, é possível, portanto, estabelecer conexões entre a vivência particular do indivíduo e a história de sua época e de seu povo.

Com efeito, o conteúdo e a forma do que é lembrado estão absolutamente “contaminados” pelas idéias, valores e opiniões de outras pessoas:

É preciso reconhecer que muitas das nossas lembranças, ou mesmo de nossas idéias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanha nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós simplesmente as incorporamos ao nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente (BOSI, 1994, p. 407)

Bakhtin (1992, p. 168-169) também reconhece o papel ativo que outros narradores exercem na recordação de nosso passado, capaz de assegurar certa unidade biográfica:

Uma parte considerável de minha biografia só me é conhecida através do que os outros- meus próximos- me contaram, com sua própria tonalidade emocional: meu nascimento, minhas origens, os eventos ocorridos em minha família, em meu país quando eu era pequeno (tudo o que não podia ser compreendido, ou mesmo simplesmente percebido, pela criança). Esses elementos são necessários à reconstituição um tanto quanto inteligível e coerente de uma imagem global da minha vida e do mundo que a rodeia; ora, todos esses elementos só me são conhecidos – a mim, o narrador da minha vida. Sem a narrativa dos outros, minha vida seria, não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a unidade biográfica.

3.2 A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA EXPERIENCIAL

Nas tendências assumidas na atualidade, dentro do movimento das abordagens (auto)biográficas, foi escrito um artigo muito significativo, no final dos anos de 1990 por Claudia Alves (1998). A autora analisa resumos de pesquisas em diversas fontes da história da educação brasileira, enfocando as principais características de períodos que vão desde o início do século XIX até a década de 1990. Neste campo, Alves (1998) destaca a relevância de se trabalhar com diferentes fontes de pesquisa, desde a literatura, a fotografia, os programas de ensino, até as fontes (auto)biográficas. O artigo intitulado "Os resumos das comunicações e as possibilidades no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação" (p.195-202) está publicado em um livro de autoria de Catani e Souza (1998).

Destaca-se na análise de Alves que as abordagens (auto)biográficas apresentam uma variedade de tendências e contextos de formação. Na Universidade de Montreal, Jeanne-Marie Gingras vem estudando a utilização de narrativas tendo em vista o desenvolvimento da criatividade de seus alunos. Trata-se de uma técnica inovadora, pois Gingras (1999) articula os estudos da linguagem e da psicologia para a formulação de suas teses de trabalho. Vale ressaltar, ainda, o trabalho de Marie-Christine Josso, acessível ao público brasileiro, em língua portuguesa, desde o ano de 2002 (em Portugal) e no Brasil em 2004, intitulado *Experiência de vida e formação*. Nos últimos 20 anos, Josso adquiriu uma respeitável admiração de pesquisadores no mundo ocidental. A parceria com Pierra Dominicè e Gaston Pineau marca significativamente toda a produção de estudos realizados nestes últimos anos.

A formação de adultos e o interesse pela complexa situação da formação de professores serão os principais centros de debate. Os estudos sobre a vida de professores são influenciados pelos “paradigmas de formação pela experiência”, coadunando práticas, formação e profissão em um só eixo de análise. A abordagem (auto)biográfica experiencial enfoca processos complexos como temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimentos e saber-fazer, tensão dialética, consciência, subjetividade e identidade. Enfim, uma das principais tendências em plena elaboração neste último século é destinada a pensar a formação do ponto de vista do aprendente, centrado na abordagem (auto)biográfica experiencial.

A formação existencial e a experiência formadora através da abordagem biográfica são trabalhadas tendo em vista a análise sobre um projeto de produção da vida pessoal e/ou profissional, mediada pelos sentidos estabelecidos pelos sujeitos no processo de formação. Nesse sentido, Josso (1991) destaca três possibilidades de se explorar as histórias de vida em formação: (1) “Concepção de formação”. Nessa perspectiva, a aprendizagem de competências e de conhecimentos e o desenvolvimento da racionalidade técnica são fundamentais para o desenvolvimento do professor como pessoa e como profissional. (2) “A formação como um processo de aprendizagem e conhecimento”. Nesse veio, o repertório de práticas e experiências de ensino e as relações institucionais com os espaços de formação (inicial e/ou continuada), são considerados importantes na organização e desenvolvimento da chamada “identidades profissional e/ou pessoal”. (3) “A formação centrada no sujeito”. Aqui, o mais importante é considerar a formação do sujeito como um “projeto, produção de sua vida e de seu sentido” (p.47).

Nesses termos, os estudos sobre a vida de professores articulam mais com projetos de formação. Em outras palavras, a abordagem biográfica experiencial se baseia em uma “prática preliminar do despertar de uma potencialidade de autopoiesis, de auto-orientação, de autoformação” (JOSSO, 2004, p.159). “As pesquisas inspiradas na abordagem biográfica experiencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo [...]” (JOSSO, 2004, p.49). Mas, em todo o caso, o acontecimento novo, nesse tipo de abordagem, é reconhecidamente resultado de uma “similitude”, uma aproximação ou afastamento de um referencial de um modo de “Ser” professor.

4 EU, (A) CRIANÇA EM MIM, FORMAÇÃO PROJETADA, IDENTIFICAÇÕES E ENCONTROS



A atividade principal de todo ser humano, onde quer que esteja, consiste em dar uma significação a seus encontros com o mundo.

Jerome Bruner

A identidade profissional dos adultos envolvidos com a educação infantil é construída na extensão de suas experiências ao longo da vida e pelas concepções e representações sobre a infância, a educação e as práticas institucionais. É revelada na pluralidade das identidades (de gênero, classe social, étnico-raciais, etc.) e se articula às propostas curriculares de formação inicial e continuada e com os processos de desenvolvimento profissional, tendo uma nova perspectiva de educação infantil que traduza vivências acumuladas e pesquisas realizadas que não antagonizem a cultura lúdica e as culturas da escrita.

Brincar! Brincar? Brincar de viver! A brincadeira acaba por um momento, mas o sonho não! Segundo Benjamin (1984), a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre novo”. Para ele, “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil. Muito menos aquilo que o adulto concebe por tal” (BENJAMIN, 1984, p.50). O autor parte de um princípio fundamental: “a criança vê o mundo com os seus próprios olhos”. Para ele, o infante é parte da cultura e produz cultura.

Além disso, não é o passado que ilumina o presente nem o presente que ilumina o passado; passado e presente se conectam e se reorganizam em sempre novas constelações. A criança fala, escreve, desenha, enfim, expressa um momento histórico. Ela deixa marcas ao mesmo tempo em que registra o passado, o presente e o futuro entrecruzados. O meu compromisso é, então, com o “agora”, estabelecer o entrecruzamento entre passado/presente/futuro, rememorando a minha história de criança, tão presente!

4.1 OS ENCONTROS DA MINHA VIDA: O OLHAR CURIOSO, AS IMAGENS, OS MOVIMENTOS DO BRINCAR E OS DIÁLOGOS CONSTITUÍDOS NO PERCURSO DA MINHA INFÂNCIA

Marra-marra, TIM carneirinho.

Marra-marra, TIM carneirinho.

Ser criança... É muito bom lembrar as imagens da infância, principalmente quando ligamos o o túnel do tempo, de quando bebês, a cena ficou gravada, com toda emoção, a minha dinda “Inha” brincando ao encostar o seu nariz no meu e cantando a música acima (saúde!).

Espero que na medida em que você, prezado leitor, for lendo este relato, permita-se não só olhar para trás e se identificar com essa ou aquela “vivência infantil”, mas possa refletir sobre a importância da brincadeira na vida das crianças do mundo no contexto social de hoje. Afinal, histórias que desencadeiam outras histórias e infâncias que desencadeiam outras infâncias. “Que gostoso era se balançar, segurando firme as mãos da minha dinda “Inha”, pra lá e pra cá, olhando nos olhos dela, ouvindo a musiquinha”: “Serra, serra, serrador, serra a madeira do seu senhor. Serra em cima e embaixo, serra madeira do velho Inácio”.

Para mim, colocar em cena a criança significa resgatar a brincadeira, a fantasia, a magia, a alegria para o mundo adulto de hoje, que quantas vezes se encerra no trabalho sisudo, desconectado do prazer. Sinto que é preciso repensar a infância para reinventar o cotidiano. Então, trago a infância e a cultura de ontem e a infância e a cultura de hoje a partir da minha lembrança sobre a “vivência infantil”, real, vivida com intensidade, reconciliando o que fui com o que sou.

Boi, boi, boi
Boi da cara preta, pega esta menina que tem medo de careta. [...]

Dorme, nenê
pra cuca não pegar!
Papai foi pra roça e mamãe volta já!
Dorme, nenê que a noite já vem! [...]

Quem não se lembra dessas cantigas na hora de dormir? Quando o pai ou a mãe ainda não tinham chegado a casa! Pois é, meus tios, minhas tias e minha dinda “Inha” cantavam para mim, quando eu não queria dormir para esperar “mainha” chegar do Hospital de Alagoinhas-BA, ela era Enfermeira e meu pai era operário na Petrobras, em São Sebastião-BA.

Apesar de ter nascido em Salvador-BA, no mês de janeiro de 1973, fomos morar na cidade de Alagoinhas-BA, ficamos lá de 1 mês aos 8 anos de idade. Trata-se de uma casa grande, com duas varandas, duas garagens e um quintal maravilhoso com pé de pitanga e de goiaba, que eu adorava subir, pé de abacate, de jambo e de cacau, que eu adorava comer, pé de manga e coqueiro. Foi a casa de meus avós, onde minha mãe viveu toda a sua infância com seus quinze irmãos, dois cachorros e três trabalhadoras do lar. Eu brincava muito, tanto na nossa casa como na casa de minha madrinha Georgina, minha “Inha”, e das minhas tias, que eram na mesma rua, Rua 15 de novembro, Bairro Centro.

4.2 MEUS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO

*Meu pintinho amarelinho, cai aqui na minha
mão, na minha mão!
Quando quer comer bichinho, no meu pezinho
ele cisca o chão![...]*

O primeiro animal de estimação que minha “Inha” me deu foi um pintinho amarelinho! Pega para lá, carrega para cá, aperta aqui, corre para lá, corre para cá, grita aqui e acolá! Coloca comidinha e água, coloca-o na caixinha, o pintinho pia, pia, pia e eu, com pena, tirava da caixinha. Era uma maravilha, era um rebuliço! E as minhas primas e amigas quando viam, era uma loucura, porque todas queriam pegá-lo ao mesmo tempo. Coitado do meu pintinho! Não me lembro como ele morreu, acho que o gato da vizinha o comeu!

Meu segundo animal foi um peixinho, que “mainha” trouxe de Salvador, eu dava comida para ele toda hora e, claro, ele não agüentou, morreu de obesidade! Como eu queria um animal para correr comigo, ganhei um lindo cachorrinho, PAQUITO, muita brincadeira e um corre-corre quase infundável. Minha mãe quase se arrepende.

4.3 MINHAS BONECAS

Destaco as minhas bonecas prediletas, pois eu tinha uma boa quantidade, mas as que eu brincava todo dia eram: “Bate palminha, bate palminha de São Tomé” – a Bate Palminha loira

artificial, animada, cantava e, eu adorava festa! Depois vinha a Amiguinha-Jaqueline, linda, alta, maior que eu (esta foi uma herança da esposa de meu tio), tive também a Barbie Face, linda, ela era só o pescoço, pronta para ser penteada, maquiada. Tinha a Nana Nené, morena, um bebê lindo que falava mamãe! Todas elas minha dinda “Inha” que me deu no meu aniversário, no Dia da criança e no Natal. Mainha me deu a boneca mais cheirosa que eu tive, foi a Moranguinho, toda vermelhinha, com cabelos cacheados e roupinha com os desenhos dos moranguinhos. E Emília, linda, toda colorida, cabelos de pano, rosto pintadíssimo, foi a primeira boneca que meu pai me deu. Como eu era filha única, eu conversava muito com minhas bonecas, elas eram minhas “filhas”, minhas “irmãs”, minhas amigas, eu dava banho, trocava de roupa, dava mamadeira, penteava com cuidado os cabelos, brincava de mãe e filha e as colocava para dormir.

As minhas amigas adoravam brincar com elas e, às vezes, nos chateávamos, porque eu não queria deixá-las pentear os cabelos delas, para não estragá-los! (Risos... menina bem egoísta! Repito, sou filha única). As bonecas de pano eram lindas também, tinha rosa, vermelha, amarela e colorida, eram pequenas, média e grande, me proporcionavam algo inusitado: afetos coloridos!

Chegou um momento em que as bancas de revista ganharam muito dinheiro de meus pais e de minha madrinha, pois comecei a gostar das Bonecas de Papel, que vinham em uns encartes, tinha que recortar tudo. Eram loiras, morenas, com roupinhas de todo tipo que prendiam por umas lingüetas. Além das roupas, vinham também chapéus, sapatos, bolsas. Eram grandes, pequenas, já vinham com nomes. Uma das minhas amigas, a Barbinha, sabia desenhar e fazer as dobraduras nos pedacinhos de papel, que viravam novas roupinhas e, quando fazíamos o desfile, ela nos surpreendia com os modelitos, adorávamos a moda! Daí por diante, disputávamos para ela fazer as nossas roupinhas. E quando não conseguíamos logo, ficávamos “de mal” (Risos!)

As minhas bonecas conviveram comigo até a minha fase adulta, enfeitavam as prateleiras do meu quarto e a minha cama, pois preservei, pensando que teria uma filha mulher, mas quando nasceu Paulinho (hoje com seus 12 anos de vida), eu comecei a distribuí-las com minhas priminhas, só ficou o grande Urso Paulista para ele!!! Mas elas continuam morando no meu coração junto com a criança que existe inesquecíveis dentro de mim, pois sempre serão as minhas filhas e minhas irmãs!

4.4 MEUS BRINQUEDOS

*O pinhão entrou na roda, ô pinhão, roda pinhão,
bambeia pinhão [...]*

E para completar a brincadeira, eu tinha o Mickey e a Mine, a Mônica e o Cebolinha, como também a cozinha com panelinhas vermelhas, talheres rosa, copinhos brancos, a máquina de costura azul e amarela, ferro de passar branco, amarelo e azul, vassourinha, baldinho, aspirador de pó azul e laranja e uma vitrola vermelha com vários discos de vinil pequenos, era só eu colocar o fio na tomada e a música começava a tocar! Era uma animação só, quando minhas amigas estavam comigo, dançávamos e cantávamos até cansar! Tinha microfone, violão de madeira, guitarra branca e rosa, bambolê, tambor e chocalho. Formávamos uma banda legal! Brinque com essa turminha! (risos). E quando parávamos íamos fazer pipoca na pipoqueira de brinquedo, minha tia Zoraide, nesta hora, desorientava.

Eu tinha ursinhos de vários tamanhos e cores, mas o que fez sucesso e que eu enlouqueci quando ganhei da minha Tia Pêla, que morava em São Paulo, foi um urso grande marrom, peludíssimo, quase não agüentava carregar, ele fez o maior sucesso entre minhas amigas e meus primos, que ficaram com ciúmes! Ele sobreviveu até 2002 (quando meu filho Paulinho tinha 6 anos) os que representavam meus personagens de desenho como o cachorro Snoppy, o pintinho amarelo, que era amigo dele, a família dos Fred Flinstones, o dinossauro Dino, Olívia Palito, ursinho carinhosos, A turma da Mônica, etc.

Nos meus aniversários sempre ganhei brinquedos, lembranças de felicidade incontida.

4.4.1 Meu quarto

*Se esta rua, se esta rua fosse minha, eu
mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante [...]*

Meu quarto era diferente do das minhas primas e amigas, era acolhedor, aconchegante, iluminado. O piso era de taco, minha cama era de vime, bem baixa, toda forrada de carpete

azul, com uma cabeceira acoplada, que servia de prateleira, para colocar minhas bonecas sentadas e outros brinquedos, as paredes eram brancas, cheias de quadros com as minhas fotos e os outros brinquedos ao redor, havia espaço para sentar e brincar. Minha tia Zoraide tinha prazer em arrumá-lo e só faltava nos matar quando bagunçávamos. Ela corria atrás da gente para beliscar e nós nos escondíamos por todas as salas, aí ela parava com medo que quebrássemos algum objeto, era divertido!

4.4.2 Minhas amigas e meus amigos

Escravo de Jô, jogaram caxangá

Tira, bota

Do Zabelê-ê-já

Guerreiros com guerreiros

Fazem zigue, zigue, zigue, zá!

Naná, Barbinha e Ito eram irmãos, meus amigos e moravam em frente à minha casa. Gal (hoje, os filhos dela brincam com meu filho) era minha prima e morava na mesma rua. Há uma foto que eu estava na cama com 1 mês e ela com um ano me olhando para eu não me virar e cair! Que cena! Lio era minha prima e morava distante. Graciete e Totinho eram meus amigos, primos aderentes, sobrinhos da minha madrinha, eu e Graciete (hoje ela é madrinha de meu filho) muitas vezes nos vestíamos iguais, ela também era filha única, achávamos o máximo quando perguntavam se éramos irmãs, mesmo eu sendo magricela e ela gordinha! Eles moravam na mesma rua que eu (hoje, todos nós continuamos muito amigos). Cenira era sobrinha da esposa de um dos meus tios. Gina era minha prima e também morava na minha rua. Douglas e Jhonson eram amigos e moravam na mesma rua.

Sete e sete são catorze, três vezes sete vinte e um
Tenho sete namorados, só posso casar com um!

Os paqueras da infância já eram incentivadas pelas nossas famílias. Os paqueras eram: Amauri (sobrinho de Inha), moreno claro, olhos amendoados, cabelos lisos cacheados, magro com 9 anos (quase primo aderente, ele era sobrinho de minha dinda); Douglas (louro, olhos azuis, cabelos claros, tinha 6 anos e seu irmão Jhonson (moreno claro, olhos castanhos, tinha 5 anos); Joca (moreno, olhos pretos, cabelos bem baixinho, super charmoso, tinha 8 anos) e Ruizinho (moreno claro, cabelos castanhos, tinha 6 anos e morava em Salvador, mas passava as férias em Alagoinhas). Eu tinha 5 anos quando a brincadeira da paquera começou! Na

escola havia Sandro (alto, moreno, tinha 6 anos) só dançava comigo na quadrilha da festa de São João. A paquera foi dos 5 até os 15 anos! Rendeu até um momento em que eu e Amauri fomos guardas de honra no casamento de meu primo Luís Cláudio.

4.5 MINHAS BRINCADEIRAS PREDILETAS E MINHAS MÚSICAS

*Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar.
O anel que tu me destes, era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou
Por isso fulano (nome da pessoa)
Entre dentro desta roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá-se embora!*

Correr pelas varandas da minha casa, se esconder no quintal, subir nas árvores.

Como eu gostava de dançar, minha mãe me matriculou no *ballet*, na *La dance*, a minha professora era a bailarina Jô, elegante, cabelos pretos compridos, educada, magra, encantadora. Vestir o *collant* azul-marinho, colocar as meias rosa claro, as sapatilhas e prender os cabelos com a tiara rosa claro, era uma preparação que eu amava fazer, me sentia linda! Dançava e cantava em casa, na academia, na casa das minhas tias, adorava fazer apresentações na escola, brincava com minhas amigas de aulas de *ballet*, fazíamos discoteca, imitávamos o programa Balão Mágico, o da Mara Maravilha, a Turma da Xuxa, a Angélica e o clube do Chacrinha. Eu era “exibida”, queria desfilas até quando estava fora da academia, teimava em querer ir para casa com a sapatilha, quando saía das aulas do *ballet*, até o dia que minha mãe deixou e eu furei o pé em um prego. Foi um horror! Tive que tomar várias injeções!

Minha primeira apresentação, fora de Alagoinhas, foi no Parque Pituacu, em Salvador, no desfile das empresas do Pólo Petroquímico, representando a empresa que minha tia Diva trabalhava. Minha vida social se expandiu! Foi inesquecível! Depois fui declamar uma poesia no aniversário do time de futebol Juventus, a convite do meu tio Renato e seus sócios. Eu era uma sobrinha querida, extrovertida, carinhosa, educada, caprichosa e cativante (Eu escutava sempre isso! Risos!) e com esta auto-imagem eu fui crescendo.

Eu gostava de brincar de bicicleta e de patins! Andar sobre duas rodinhas sem ninguém segurar foi fácil, mas andar sem rodinhas foi um sofrimento, tomei várias quedas na varanda e, em uma delas, fiquei sem voz e não conseguia me levantar, mas graças a meu padrinho, ele chegou e me levantou! Que desespero passei, inesquecível! Demorei um pouco, acho que foi um pequeno trauma! Mas, quando tomei coragem e consegui correr pela calçada da rua, eu fiquei toda “exibida”! E ia passear pelo passeio para comprar doce na barraquinha do seu Antônio. Quando não era de bicicleta, era com bota de patins!

Brincamos de dramatização das profissões, de castanha, elástico, bambolê, jogo-da-velha e da forca. Mais tarde, salada de frutas, detetive, banco imobiliário. Imitávamos os personagens dos desenhos que mais gostávamos, como Olívia Palito (que era sempre eu!), Pantera Cor-de-rosa, Mulher Maravilha, Pica-pau, Mônica, Luluzinha, Charlie Brown, Smurfs, Pedrita Flinstones, Super gênios-desativar!!!

O trem maluco quando sai de Pernambuco
vai fazendo chic, chic
até chegar no Ceará.
Rebola bola
Você diz que dá que dá
Você diz que dá na bola
Na bola você não dá.

4.6 MEUS PRIMEIROS ESCRITOS E MINHA ESCOLA

- *Cadê o bolinho daqui?*
- *o gato comeu!*
- *Cadê o gato?*
- *Foi pro mato!*
- *Cadê o mato?*
- *O fogo queimou.*
- *Cadê o fogo?*
- *A água apagou.*

E eu adorava colocar a mão, desenhar o bolinho, o gato, o mato, etc. Usava tinta guache para pintar e, claro escrever! Minha tia Zoraide ensinava em casa, dava banca, e essa era a hora dos sobrinhos e sobrinhas também aprenderem. Eu estava com 4 anos; Gal, 5 anos; Lio, 6 anos; Naná, 6 anos; e Ito; 4 anos. Era uma turminha e tanto, sentávamos em uma mesa bem comprida com papel ofício, lápis de cor, giz de cera, tinta guache e os desenhos dos bichinhos mimeografados. Fazíamos bastante barulho, mas minha tia era autoritária, apesar dela ser muito legal! E nós a obedecíamos! Caligrafia para lá, musiquinha para cá e eu aprendi a

escrever meu nome, o nome da minha Dinda Georgina, de mainha Zorilda, de meu avô, de meu pai e de minha avó! Depois vieram os números! Minha mãe, minha madrinha e meu pai ficaram emocionados com o primeiro bilhete que eu escrevi e desenhei para cada um deles e minha tia Zoraide, toda vaidosa. Afinal, eu fora alfabetizada por ela!

A galinha do vizinho
Bota ovo amarelinho.
Bota um.
Bota dois.
Bota três.
Bota quatro.

Toda letra, todo desenho, toda palavra era motivo de animação quando mainha Zorilda chegava de Salvador, pois ela estava fazendo a “Faculdade de Pedagogia”, e viajava quase todo dia. Minha tia Zoraide fazia questão de expor o que fazíamos em um varal colocado na sala de estudos. E mainha ficava muito feliz e aliviada, pois ficava preocupada, mas segura quando viajava e me deixava. Mas ao chegar não tinha grandes reclamações, só as normais (Foi brincar, pegou muitos brinquedos do quarto e quando as mães das amigas chegaram para levá-las, não deu tempo arrumá-los e ela só guardou metade!) Cheguei ao Colégio Santíssimo Sacramento (escola religiosa, de referência da cidade de Alagoinhas) aos 6 anos, sabendo muitas coisas!

Minha primeira professora da escola foi a carinhosa professora Maria do Carmo (até hoje eu a encontro e nossos olhos brilham!). Minha turma era grande, meus amigos, as colegas de turma eram Ana Cláudia (hoje colega de academia), Gabriela, Arleide, Jean e Sandro, havia as amigas-colegas de outra turma que eram: Nirvana e Karine (amigas inseparáveis até hoje) e Daniela (a encontro esporadicamente em Alagoinhas). Eu amava a brincadeira do passa-anel, o momento da pintura, arte do gesso e desenhar pelo espelho que a “pró” fazia na sala e a hora do recreio, era a melhor! Pois levávamos lanches caseiros (bolo, sequilhos, brigadeiro, pãozinho, chocolate, suco, melzinho, biscoito palito e maçã) gostosos, os meus eram feitos pelas minhas tias, elas sempre foram prenadíssimas e nós compartilhávamos.

Barra -manteiga, barra- manteiga!

Corríamos naquele pátio, brincávamos de amarelinha, de roda, de estátua, barra-manteiga e quando íamos para o parque, pegávamos “fogo” na balança, no escorregadeira, com a brincadeira coelhinho na toca e nos deliciávamos rolando na areia! Que maravilha era ir para

a minha escola!

Atirei o pau no gato to, mas o gato to, não morreu reu, reu.
Dona Chica cá admirou-se do berro, do berro que o gato deu. Miauuu [...]

Nela, eu tive muitas emoções, a primeira acontecia logo quando eu chegava, nós íamos rezar e cantar o Hino Nacional e outras musiquinhas no pátio, levantávamos os braços e nossos pais ficavam olhando, emocionados! Eles me diziam que eu nem precisava me esticar muito, pois meus braços compridos facilitavam eles me enxergarem (risos!). Por causa das filas, eu ficava me esticando para eles me verem, às vezes era só minha madrinha que me levava, toda vez ela se emocionava e eu, ainda que de longe, também! (Momento de saudade muito doída, não tenho mais minha madrinha inha!).

As festinhas (do Dia das crianças, do São João, da Páscoa, de Nossa Senhora, do Natal, etc) foram muito marcantes, a nossa família participava de tudo e quando um de meus pais não podia ir, lá estavam a minha madrinha, o meu padrinho, uma das minhas tias. E eu amava participar de tudo! Sempre empolgada, vaidosa, divertida, sorridente... feliz!

4.7 MINHA FAMÍLIA, MEUS PASSEIOS, MINHA VIDA

*A rosa vermelha
É do meu bem querer.
A rosa vermelha e branca
Hei de amar até morrer.*

*Minha mãe não quer que eu vá
Na casa de meu amor
Eu vou perguntar a ela
Se ela nunca namorou*

Quanto amor, quanto carinho, quanta dedicação, quanto bem querer [...] Tanto cuidado, tanta proteção! E lá vai nossa imaginação adulta em busca de um ser criança, lá na rua da nossa infância! Graças a Deus e a pessoa maravilhosa, humana, companheira, amorosa, sincera e solidária, que é a minha mãe Zorilda, ao amor e dedicação. Georgina (faz 4 anos que a perdi), ao carinho de meu pai Armando (faz 8 meses que eu o perdi), ao afeto e cuidado de meu avô Firmino e os carinhos e dedicação de meus tios e tias, Toré, Zoraide, Diva, Renato, Janú, João, Clóvis (também padrinho), Almir, Caçula, Zuleik, Mariêta, Carminha, Lucinha, Vanda, Mariá, Zé Sobrinho, Neide, Ubaldo e Vanda. Tio Armênio, Mariêta, Beca, Alvinete, Laerte e João (este *in memorian*) que eu vivi uma infância maravilhosa, fui uma criança muito feliz!

Todos eles faziam tudo para me alegrar, animar, principalmente quando meus pais viajavam. Aí era que o cuidado, o toque, os olhares se centravam em mim, às vezes, eu me sentia sufocada com tanta atenção! E os castigos que minha tia Zoraide me dava, quando eu desarrumava meu quarto (ela tinha prazer em arrumá-lo), não demoravam muito, porque tio Toré e Tia Diva inventavam alguma coisa para me tirar. Era divertido a disputa entre eles! E eu, esperta, me aproveitava. Eles eram solteiros e como a casa era grande, eles moravam conosco.

Meu limão, meu limoeiro, meu pé de jacarandá,
Uma vez tindolelê, outra vez tindolá.

Eu convivi em duas casas, tive dois quartos e duas famílias animadíssimas. A primeira família era a de minha mãe, 15 tios, uns já casados e com filhos e os outros solteiros. Nada pequena. E a segunda era a de minha dinda, ela morava com os pais (que eram compadres de meus avós) e duas irmãs, uma solteira e uma casada, além dos quatro casados, pois minha família paterna morava toda em Espírito Santo. Meus aniversários foram todos festejados dos 6 meses aos 21 anos, pensem! A cada ano elas observavam o que eu mais brincava e escolhiam o tema do bolo, quando eu fiquei maior elas começaram a me perguntar. Decidíamos juntas. Minha não opinava em nada, porque elas e minha madrinha eram quem faziam tudo! Bolo, doces, decoração, músicas, convidados, etc.

Sou pequeninha, do tamanho de um botão
Coloco papai no bolso e
A mamãe no coração

Minha família tinha o costume de armar o presépio com todos os animais em miniatura, era muito lindo, passei todos esses anos da minha vida observando minha tia Zoraide, minha mãe, meu tio Toré preservando os objetos e armando-os no Natal. Nossos passeios eram bastante divertidos, porque sempre havia muita gente animada, veraneávamos na praia de Subaúma, na Linha Verde, passávamos as férias lá, na casa da minha tia Zuleik, irmã da minha mãe, sempre gostamos muito de praia. Havia o sítio do meu tio Caçula, mas eu tinha medo de andar a cavalo e de andar nos matos, era bom, mas eu preferia a praia!

Com a minha segunda família, a da minha madrinha, eu ia para a ilha, em Salinas das Margaridas, era muito legal. Fazia passeios de carro, conhecendo várias cidades do interior, fazíamos piquenique, etc., eu, minha Inha, o irmão dela, tio Jorge e tia Alaíde, esposa dele. Com o pai de Inha, todos o chamavam por Pai Tote, eu fazia os passeios matinais, descíamos

o “beco” e íamos ver os vaqueiros tirarem leite da vaca no sítio de seu Zelito às 5h da manhã, eu amava ver os bezerrinhos, imagine que em um dia surpreendente, eles me ensinaram, colocando minhas mãos nas tetas da vaca, a tirar leite, pense quanta emoção, não esquecerei jamais! Tudo isso acontecia nos dias que mainha viajava para Salvador-BA e não voltava no mesmo dia, por causa de algum trabalho da faculdade. E então eu dormia na casa da minha dinda. Minhas tias ficam enciumadas, mas entendiam o amor, de segunda mãe, que sentíamos uma pela outra! Eu passei a ficar da casa da minha dinda, que passavam três casas, para a casa da minha mãe! Era divertido! Eu brincava com Graciete, com Totinho, eles eram sobrinhos de Inha e só viviam lá. Às vezes, servia de proteção quando mainha brigava comigo e queria me colocar de castigo, eu chorava e chamava minha Inha, que convencia minha mãe e me levava para a casa dela!

Meu pai gostava de me levar para passear nas praias de Salvador-BA. Quando eu achava que mainha estaria distante de Salvador, ela ensinava Psicologia no curso de magistério do Santíssimo, por ter concluído o curso de Pedagogia, foi uma formatura linda, eu tinha 7 anos e entreguei o diploma para ela, fiquei linda em um vestido azul, os cabelos castanhos escuros, soltos com uma flor ao lado e ela de beca! Eu pensava que Salvador estava bem longe de mim, mas foi de repente que mainha comprou um apartamento e passou no concurso público e fomos morar em 1982, aos meus 9 anos. No início foi só choro, pois eu não queria ficar longe da minha madrinha, dos meus tios, das minhas amigas, da minha escola e de meu quarto! Para amenizar o meu sofrimento, em todos os finais de semana e feriados, nós voltávamos para Alagoinhas, mas na hora de ir embora o chororô meu e de minha Inha continuavam! Com o tempo, com novos amigos, com a nova escola, novos cursos e muitas novidades, com a cumplicidade entre eu e meus pais, levar para Alagoinhas as novidades, passou a ser bem legal!

Para Kishimoto (1993), cada tempo histórico possui uma hierarquia de valor que se presentifica nas brincadeiras infantis. Acredito que são esses valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais, que se refletem nas concepções da criança e de seu brincar. Do ponto de vista histórico, a análise dos jogos, das brincadeiras, das músicas, é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que ocupa em um contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto das relações sociais que mantém com personagens de seu mundo, tudo isso permite compreender melhor seu cotidiano.

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu ferido e a rosa despedaçada!

Momentaneamente concluo despedaçada de saudades (com lágrimas no rosto – porque perdi minha madrinha em 12 de setembro de 2004, meus tios Renato e Almir em 2005 e meu pai em 14 de abril deste ano) e (um largo sorriso no rosto) de felicidade, por ter sido uma criança muito amada e feliz!

As fotos abaixo são de minha infância com minha mãe Zorilda, com meu avô Firmino e com minha madrinha Georgina.





Meu aniversário de 1 ano e as latinhas de leite que tomei!



Minhas bonecas preferidas e no meu quarto, sentadas eu e minha prima Gal:



Aristotinho, Graciete, eu, Gal e Lívia dançamos muito no meu aniversário de 8 anos!

As fotos abaixo destacam alguns momentos significativos da minha vida:



Chegando do balé.



Formatura de minha mãe.



Minha primeira professora.



Meu “paquera” Ruizinho.



Meu parceiro da escola Sandro.



Meu batizado com Clóvis e Georgina.



Minha primeira Comunhão.

4.8 MEU ENCONTRO COM CHRISTINE DÉLORY-MONBERGER E SUA OBRA: VIDA, REFLEXÃO E FORMULAÇÃO PELA TEORIA

É chegado o momento significativo de um encontro onde me implico na aproximação da biografia com a educação, em uma perspectiva da ‘biografização’, que diz respeito tanto ao espaço social da escola quanto aos programas de formação continuada.

O livro de Cristine DélorY-MoNberger “Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto”. Coloca o biográfico em uma nova ótica que nos leva a repensar as prioridades da educação. Na seqüência de uma magnífica obra que consagrou às filiações e aos usos contemporâneos da História de vida (DélorY-MoNberger, 2000), ela propõe uma reflexão que inverte os termos do subtítulo do seu livro precedente e mostra como todo empreendimento de formação inscrever-se em uma história e em um projeto de si. Apoiando-se em sua grande erudição, ao mesmo tempo transdisciplinar e intercultural, a autora abre uma via teórica completamente original em um debate predominante e freqüentemente fechado – especialmente em língua francesa –, nos limites de posições vinculadas a escolas de pensamento.

O leitor conseguirá, assim, melhor apropriar-se dos desafios teóricos contidos em noções-chave tais como *Lebenswelt* ou *Bildung*.

No seu livro, Monberger introduz o ponto de vista da “hermenêutica prática”, que vem enriquecer um debate metodológico complexo, ainda muito frequentemente imobilizado na oposição entre produção científica e procedimento reflexivo. Ela analisa o biográfico como uma “categoria da experiência que permite aos indivíduos integrar, estruturar, interpretar situações do vivido” (2008, P.23) DélorY-Monberger afirma que, a escrita biográfica, situada em uma interlocução, não dissocia jamais a relação consigo mesmo da relação com o outro. A compreensão da narrativa pessoal é enriquecida pelo efeito de eco proveniente da escuta ou da leitura da narrativa do outro. Como a autora sublinha, “A narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”. A dimensão reflexiva do procedimento biográfico permite tratar a formação do sujeito como objeto de pesquisa, trabalhado em uma prática socializada da narrativa a qual se beneficia da implicação mútua dos participantes da interlocução.

No sentido dado a essa noção por Délor-Monberger, o biográfico está destinado a se tornar o vetor da ação educativa em todas as idades da vida. A autora nos convida, então, a repensar o campo educativo do qual somos, ao mesmo tempo, os herdeiros e os atores. A exigência hermenêutica impõe a valorização e a renovação dos recursos culturais solicitados pela “atividade biográfica”. As expectativas expressas pelas diferentes figuras do “indivíduo-projeto” implicam processos de auto-educação. O “ator biográfico” torna-se “educador de si mesmo”. Certamente, é feito um apelo à cooperação do meio educativo, uma vez que a atividade biográfica mobiliza, evidentemente, o vínculo social.

Para Pierre Dominicé, pesquisador da Universidade de Genebra, o horizonte biográfico da ação educativa parece exigir uma convergência de esforços da parte dos que estão encarregados de educar. A ótica biográfica diz respeito ao sujeito aprendente na sua globalidade. A formação na vida adulta deve poder, portanto, beneficiar-se de uma pluralidade de suportes educativos, culturais e afetivos, como de espaços diversificados de socialização. A construção esperada de si exige que se nomeiem os recursos para sua realização. Crescer nunca foi nem nunca será fácil. A sociedade atual desvia mais do que orienta.

A instabilidade econômica e política instauram mudanças bruscas que impõem constantes transformações do universo cultural no qual a atividade educativa encontra sua inspiração. Não é, portanto, surpreendente que a exigência de construção biográfica seja considerada como uma prioridade, necessitando que se coloque em discussão a concepção da ação educativa “ao longo da vida”. Para que seja compreendida a reflexão aberta por Délor-Monberger, é importante que surjam vias educativas inovadoras. Sua obra deve ser recebida como um convite para se pensar o trabalho biográfico.

O objetivo de Delory-Monberger é retomar, de uma nova maneira, o exame das relações que mantêm entre si dois espaços, ao mesmo tempo separados e conjugados: o biográfico e o educativo. Embora a interface entre eles pareça evidente, à primeira vista, seu estudo nas pesquisas francesas em ciências da educação não suscitou reflexões teóricas nem observações significativas. Acusará a trivialidade da questão, no momento em que ela é posta nos termos da relação entre a “vida” e a “escola”. Invocará a ideologia e a prática da escola republicana, que fundou o princípio de seu ensino na universalidade do conhecimento e na igualdade de todos diante dos saberes, universalizando e nivelando, simultaneamente, um perfil de aluno

que não possui outra vida além da “vida escolar”. Sublinhará a ruptura existente entre a herança secular da escola, que continua pesando sobre a formação inicial e os procedimentos frequentemente inovadores da formação continuada. Lamentará o isolamento institucional no qual são mantidas correntes como as das “histórias de vida” que, introduzidas como “contrabando” no campo da educação permanente, continuam a ocupar nesse espaço um lugar relativamente marginal.

Constatará, sobretudo, que, enquanto a pesquisa biográfica adquiriu, há trinta anos, nos países anglo-saxões, uma coerência teórica e prática que a constitui em um verdadeiro campo disciplinar (*Biography research, Biographieforschung*), ela é, para a universidade e a pesquisa francesas, uma *terraincognita*, cuja denominação, por si só, provoca questionamentos. Longe de constituir um campo específico e unificado, no qual poder-se-iam reconhecer procedimentos, conceitos e métodos que suscitassem e capitalizassem estudos, resultados e aplicações claramente identificados, o que se costuma entender na França por abordagem biográfica diz respeito a fatos e práticas díspares em domínios heterogêneos das Ciências Humanas e Sociais.

No pólo sociologia-etnologia, a abordagem biográfica refere-se à utilização de documentos pessoais e à escolha de um procedimento de tipo qualitativo para explorar a realidade social e cultural a partir das situações e das representações individuais. No pólo educação-formação, ela é representada, particularmente, pela corrente das histórias de vida, cujos dispositivos têm o intuito de esclarecer projetos pessoais e profissionais a partir da apropriação de uma “história” pessoal. Outro pólo é constituído pelo conjunto de trabalhos que toma a narrativa de vida como objeto antropológico, explora as variações históricas e culturais do ato de narrar a própria vida e estuda as condições de funcionamento lingüístico, pragmático, semiológico da palavra (auto)biográfica. Cada um desses espaços de pesquisa e de prática tem sua coerência própria, desenvolve de forma interna suas problemáticas, definições e conceitos e elabora seus métodos e seus instrumentos, sem que sejam interrogados os fundamentos que permitiram estabelecer entre eles uma transversalidade e considerá-los sob o ângulo de sua interdisciplinaridade constitutiva.

A hipótese apresentada por Délory-Monberger é que essa fundamentação poderia ser encontrada em uma reflexão que toma por tarefa pensar o “biográfico” como uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e

compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. Nesse sentido, o biográfico é definido como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Uma das dificuldades dessa abordagem reside no uso de termos que possuem outro sentido na linguagem comum.

A “escrita da vida”, à qual remetem a etimologia e o sentido comum da palavra biografia, será entendida aqui como uma atitude primordial e específica do vivido humano: antes mesmo de deixar qualquer marca escrita sobre sua vida, antes de qualquer tradução ou expressão de sua existência em formas escriturais (diário, memórias, correspondências, autobiografia etc.), o homem escreve sua vida. A percepção e o entendimento do seu vivido passam por representações que pressupõem uma figuração do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou um acontecimento singular. Essa atividade de biografização aparece assim como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo, ou seja, uma história que ele reporta a um si mesmo. Esses espaços-tempos biográficos não são, entretanto, criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca de sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem.

Delory-Monberger, no seu livro, “Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto”, visa a mostrar que a individualização e socialização são as duas faces indissociáveis da atividade biográfica. Seremos levados a analisar, em particular, os processos de biografização aos quais os indivíduos, em seus comportamentos e discursos, consciente ou inconscientemente, se entregam durante toda sua existência, como uma atividade constitutiva de seu ser social. Nessa atividade, eles atualizam e incorporam as seqüências, os programas e os modelos biográficos padronizados (currículo escolar, currículo profissional e também roteiros de ação e enredos) dos mundos sociais dos quais participam. Assim entendida, a biografização não é somente um processo sócio-historicamente inscrito, formal e estruturalmente determinado; é um processo essencial de socialização e de construção da realidade social. De acordo com as épocas e as formas societárias, as manifestações desse processo de biografização e a intensidade do trabalho biográfico correspondente variam em função do apelo diferenciado feito pelas

sociedades à reflexividade individual e a esse campo privilegiado da reflexividade constitutivo da construção biográfica.

Em formas de sociedade nas quais os percursos de vida são, cada vez mais, marcados pela pluralidade das experiências profissionais, pela diversificação das experiências sociais e pelos efeitos de ruptura, deslocalização, renovação de formação que essas formas de sociedade provocam, as trajetórias formativas não podem mais obedecer a esquemas comuns. Estas, por sua vez, se singularizam nas histórias individuais que “trabalham” e incorporam, cada uma à sua maneira, as contribuições externas e as próprias experiências. No cerne dos modelos coletivos que constituem ainda o princípio fundador das “educações nacionais”, introduzem-se “fermentos” de individualização que transformam mais o olhar lançado sobre a relação educativa e a relação com o saber do que a organização do ensino. A noção de “centração no aprendente”, sem dúvida infeliz na sua formulação, pode ter dado lugar a mal-entendidos prejudiciais; mas ela não deixou de reinscrever, no coração do processo de aprendizagem, a relação viva, instável, nunca previamente acordada entre os domínios constituídos do saber e o processo de conhecimento, o qual é sempre o feito de um indivíduo singular, inscrito num lugar e em uma história. Por sua vez, a história desse indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender.

Enquanto conjunto de representações que o indivíduo constrói da própria vida e de sua história, a biografia tornou-se um componente e um horizonte do campo educativo. A maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são partes integrantes do processo de aprendizagem e de formação. Sob os diferentes aspectos que acabam de ser enunciados, Délor-Monberger tem como objetivo mostrar como o biográfico atravessa e estrutura as dinâmicas de formação e de aprendizagem e nelas investe.

No capítulo intitulado “Construção biográfica e educação de si”, Délor-Monberger mostra como as formas sócio-históricas da escrita (auto)biográfica constituem modelos hermenêuticos de representação e de educação de si.

4.9 MINHA VIAGEM, MINHA FORMAÇÃO: O ENCONTRO COM A ESCOLA REGGIO EMILIA- ITÁLIA

*A criança é feita de cem.
a criança tem cem mãos
cem modos de pensar
de jogar e de falar [...]
a criança tem cem linguagens
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

Loris Malaguzzi

Participar da Semana de Estudos da *Reggio Emilia em 2008* foi uma experiência visceral em termos de formação, algo próximo da descrição quando falamos de aprendizagem significativa. Uma experiência que envolveu, além do estudo e da expectativa de conhecer o Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi, outros aspectos pessoais. Foi minha primeira viagem para o exterior e eu fui “sozinha”, senti-me verdadeiramente estrangeira, quando me desgarrei da minha terra, ávida por formação. Contudo, fui acolhida pelo grupo e me aproximei das pessoas pelos anseios e identificações que nos uniam.

Quando fui programar a viagem, queria voltar logo após o término da semana de estudos, sem participar da viagem cultural em outras cidades e outros países. Não foi possível, não havia mais vôo para aquela data. Então tive que ficar mais alguns dias e foi uma experiência fecunda, pois pude conhecer a cultura das escolas de *Reggio*.

Meu primeiro contato com a Associação *Reggio Children* aconteceu por meio de um *city-tour* oferecido por um pai de aluno de uma das escolas de *Reggio*. Caminhando pela cidade mergulhei nas suas interessantes facetas históricas. Mais tarde, com as palestras, viemos a reforçar a idéia que já tínhamos do quanto é importante a ligação das escolas com a cidade e vice-versa.

Começamos os estudos no Centro de Pesquisas Loris Malaguzzi. Nas palestras que se seguiram até o final da semana, obtivemos informações históricas, administrativas e pedagógicas sobre o funcionamento da Associação *Reggio Children* e sobre as escolas da *Reggio* que trabalham sob a perspectiva pedagógica de Loris Malaguzzi. Acredito que não caiba, aqui, discorrer detalhadamente sobre essas informações. Pretendo comentar apenas os aspectos que me chamaram a atenção.

Sensibilizados sobre a necessidade de se explicitar existencial e sociopedagogicamente o que seria o conceito de criança, o que é uma criança, segundo os educadores da *Reggio Children*, essa pergunta traz mudanças revolucionárias no pensamento sistêmico, social e construtivo dos educadores, pois provoca mudanças consideráveis, sobretudo sobre o perfil ético desse conceito. Quando aceitamos esse desafio, assumimos outro ponto de vista. Aparece a criança concreta, fundante para os educadores da *Reggio*.

É sobre essa disponibilidade de interpretar a realidade como ela se constrói que se constitui um dos principais conceitos dos educadores de *Reggio Emilia: participação*. Fazem parte desse conceito dois elementos básicos: *verdade-processo* e *negociação-olhar democrático*.

Diante dessas importantes questões é necessário recordar o questionamento anterior, ou seja, o que é uma criança? Diz-se de uma criança portadora de direitos, que é competente e forte. Então, cabe-nos perguntar: De que aluno está-se falando? Responde-se: de todas as crianças do mundo na sua emergência totalizada. Explorando esta idéia, os educadores da *Reggio* nos dizem que desde seu primeiro minuto de vida a criança é competente para respirar, comunicar, escutar, ouvir... viver. Focando o olhar que busca a concretude da criança, aqueles educadores começam a perceber a necessidade de interpretar metaforicamente as *cem linguagens*. Trata-se de reconhecer, em realidade, a heterogeneidade irreduzível da criança em todas as suas culturas e expressões.

As escolas são todas públicas ou cooperativas. Mesmo assim, todas as famílias pagam uma mensalidade de acordo com seu poder aquisitivo. São divididas em *nidos*, para crianças de 0 a 3 anos, e *scuolas*, para crianças de 3 a 5 anos. A arquitetura das escolas é muito bem planejada e intrinsecamente ligada à proposta pedagógica. Sempre que possível as escolas são construídas dentro de um “padrão”, possuindo determinados espaços, tais como: praça, cozinha, ateliê (utilizado por todas as turmas) e um miniateliê dentro de cada classe.

Considerando que os espaços-tempos têm de ser adequados aos direitos de quem estará neles, tem-se as seguintes características pedagógicas possibilitadoras: aprender fazendo e refletindo (conjugação ação e reflexão); construir sua própria identidade e seu próprio conhecimento; reelaborar a relação entre ensinado e aprendido; uma dimensão estética que exprima graça, cuidado, atenção, ou seja, algo que ajude a sair da conformidade, ter paixão; a memória dentro do espaço; explicitar que o tempo dá forma ao espaço e vice-versa; sentir o ar, a atmosfera do

lugar (algo que existe, mas que não se vê). Sendo assim, pensa-se nos ambientes não apenas na parte arquitetônica, mas também em luz, cor, cheiro, materiais, som, microclima.

Geralmente, as escolas possuem cerca de 80 a 100 alunos, divididos em três ou quatro turmas, com mais ou menos 26 crianças em cada. Escolheram esse modelo para que o grupo de alunos e de pais permanecesse mais próximo.

A *documentação*, um conceito central para o Projeto Pedagógico da *Reggio Emilia*, é o instrumento que consegue impregnar de cultura transformada em etnotexto, os alunos, pais e professores. Da observação e da reflexão documentadas, as educadoras perceberam e refletem que a criança aprende na relação com os objetos, com outras crianças, com o ambiente, com os adultos, com toda a dinâmica cultural que vive.

Reggio Emilia, pelos seus princípios pedagógicos, marcou definitivamente a minha *Bildung*, a minha história de vida, a minha história formativa como educadora da infância.

5 POR UM CURRÍCULO BRINCANTE: COMPREENSÕES IMPLICADAS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA INSTITUCIONAL

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela construção de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior.

Pierre Dominicé

A infância representa um "outro", aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.

Larossa

Vivemos em uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouca artesanaria; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais solidão da criança do que troca; uma cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura violenta, impassível, indiferente, com medo. Uma cultura em crise entre aquilo que não mais se adequa

às atuais gerações e inúmeras dúvidas a respeito de como restituir ou recriar uma ludicidade mais saudável.

Com relação às brincadeiras, nosso país tem uma riqueza infindável de norte a sul, determinando uma cultura lúdica ao mesmo tempo heterogênea, diversa e comum, a partir da influência das culturas européia, africana e indígena; assim como tantos monumentos materializam a história através de seu tombamento. O brincar constitui-se em um patrimônio lúdico da humanidade e, no nosso caso, da brasilidade: em cada conjunto de brincadeiras de uma região, revela-se uma linguagem cultural dessa região. A criança fala através do brincar.

A emergência da infância como um acontecimento visível faz com que a criança passe a ser falada, dita, explicada, narrada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto, que precisa de cuidado e proteção. À medida que a criança passa a ser produzida como um ser frágil e carente de cuidados, ela adquire o status de infantil. É, portanto, a partir de um ser dependente, incapaz de se governar, de se controlar, que a infância emerge como objeto de saberes específicos, como objeto de conhecimentos necessários à sua gestão e ao seu governo. Na modernidade (séculos XVII e XVIII), as atividades infantis são inventadas como instrumentos pedagógicos, na medida em que a criança é vista como incompleta e, por isso mesmo, despreparada para a vida. Daí a criança ser produzida como um ser puro, naturalmente bom, ingênuo e inocente, características estas que constituem a infância moderna.

A criança, ser sensível diante do mundo, busca significações, empresta seu corpo ao mundo e transforma-o em pensamentos, apropriando-se da cultura, tornando-a parte de sua natureza, em um processo belamente estudado por Vygotsky (1991, 1998).

No âmbito cultural, é imprescindível divulgar, fazer interagir as diversidades culturais das várias regiões que traduzem seus respectivos valores através da linguagem transmitida pelos brinquedos e pelas brincadeiras. Há brinquedos que ainda são criados pelas mãos artesanais de pessoas simples e sensíveis; há, também, brinquedos propostos por uma indústria que recebe grande influência das tendências mundiais muito fascinadas com o *merchandising* e com as modas, porém, sem questionamentos sobre a adequação ou valores inerentes aos brinquedos comercializados, incluindo aqui brinquedos eletrônicos e vídeo-game.

Para quem fala da cultura do brincar na área de estudos e nas pesquisas, o brincar precisa materializar-se (FRIEDMANN, 1996), descer da cabeça, do âmbito cognitivo para o corpo, para o âmbito sensorial, perceptual, da reflexão para a vivência. O brincar precisa desprender-se, libertar-se dos discursos para ser resgatado na pele de cada brincante, no cotidiano do viver.

Para quem faz a cultura do brincar na área prática, o brincar precisa ser trazido do espontaneísmo inconsciente à consciência do brincar como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento do ser humano; passar de visões mais estreitas sobre o brincar, como um tempo ou um espaço predeterminado, para uma visão mais ampla do brincar permeando as práticas e, sobretudo, as atitudes do educador junto aos seus grupos: a passagem da idéia de brincar como atitude lúdica a ser assumida em todas as propostas curriculares educacionais.

Destacando a força do momento crucial na construção humana, que é vivido de maneira tão vital pelas crianças, faz-se necessário lembrar, que os rascunhos de nossa infância são provavelmente os mais importantes. Serão um dia os labirintos de nossa memória e os caminhos de nossa história. É quase impossível pensar em cantigas, brincadeiras de roda, nos jogos e brinquedos sem se lembrar da própria infância. Os jogos e as brincadeiras mudaram desde o começo do século até os dias de hoje. Mas o prazer de brincar não mudou.

Por influência do pensamento romântico sobre a criança, o brincar passa a ser considerado algo natural, prazeroso, neutro, desinteressado e parte da “essência” infantil. Por isso mesmo, livre de qualquer interesse ou imposição cultural, passa a ser utilizado como possibilidade para estimular o desenvolvimento, físico, mental, social e intelectual do sujeito infantil. No entanto, por volta do final do século XIX, ao invés de atividades prazerosas, descomprometidas e espontâneas, o brincar infantil passa a ser utilizado, com vistas ao controle, à regulação da criança – modos de inventar sua vida, sua cotidianidade e, conseqüentemente, sua forma de brincar.

Os saberes e poderes fabricados para que se governem os infantis são atravessados por práticas discursivas que fazem parte do mundo das crianças e adultos e são materializados através dos brinquedos, das revistas, dos materiais escolares, das roupas, dos enfeites, etc., ou seja, das coisas necessárias para se “estar no mundo” hoje. Nesse sentido, algumas materialidades sobrepõem-se a outras produzindo certas “normalidades”; assim, é “natural”

observarmos que, em algumas salas de aula de educação infantil, os brinquedos apresentados às crianças vêm produzindo um tipo de corpo, um gênero, uma raça, uma geração, uma etnia, enfim, sujeitos infantis de um tipo e não de outro.

É importante ressaltar, ainda, que toda atividade infantil, seja nos jogos, nas brincadeiras ou nos brinquedos, faz parte do momento histórico e cultural de cada sociedade. Autores como Friedmann (1996), Brouger (1998) e Moyles (2002) apontam que o brincar oferece-nos a possibilidade de que nos tornemos mais humanos, abrindo uma porta para sermos nós mesmos, poder expressar-nos, transformar-nos, curar, aprender, crescer. Então, o brincar surge como oportunidade para o resgate dos nossos valores como seres humanos; como potencial na cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; como instrumento de desenvolvimento e ponte para a aprendizagem; como possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos socioeconômicos.

Penso no brincar como desafio deste novo século em relação ao uso do tempo livre, como possibilidade criativa, como instrumento de inserção em uma sociedade regrada, como possibilidade de conviver com outros, de se colocar no lugar do outro.

As imagens sociais dos tempos passados perdem-se, guardadas em gavetas que não foram mais abertas em virtude do novo modo de vida dos tempos atuais que impede a transmissão oral em espaços públicos. Cabe à escola tornar disponível o acervo cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para outros elementos da cultura que não a escolarizada. Vygotsky (1988) revolucionou a Psicologia ao mostrar que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de papéis é atividade predominante do pré-escolar que favorece a criação de situações imaginárias, de reorganização de experiências vividas. Bruner (1997) reforça essa perspectiva, ao mostrar que a educação deve ser permeada pela cultura (KISHIMOTO, 2002).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram uma importantíssima contribuição para a consciência da importância de resgatar o brincar no cotidiano dos centros de Educação Infantil. Esse movimento não é instantâneo e nem garantido pelo fato de existir espaço para discussões, reflexões ou leituras críticas. Nesse sentido, percebemos que se faz necessário ter

vontade política para assumir o brincar como primordial no trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos.

Esta é uma década extremamente importante, de transição e mudanças de paradigmas e patamares, e, apesar de nos depararmos com grupos de um nível excelente, os encontros de formação são uma entre as várias estratégias necessárias para que o brincar torne-se uma prática consciente. Visto que os educadores necessitam refletir melhor sobre a função do brincar na educação infantil, constatam-se dúvidas quanto às brincadeiras livres em oposição às brincadeiras direcionadas; quanto a observar e ouvir sem interferir; quanto aos objetivos do brincar e à necessidade de o próprio adulto aprender a brincar. É preocupante observarmos que ainda surgem muitas dúvidas conceituais básicas em grupos de formadores e de professores.

Dentro dessa perspectiva, percebo que alguns temas básicos devem ser desenvolvidos pelos educadores com relação ao brincar na educação infantil (creches e pré-escola). São fundamentais as reflexões e discussões a respeito das mensagens que estão por trás dos brinquedos, assim como a valorização dos brinquedos e das brincadeiras regionais e da criação de acervos. Também se deve investir na pesquisa, a partir da observação das crianças brincando, das possibilidades que cada atividade tem como potencial de desenvolvimento e de conhecimento das crianças.

Ainda é preciso haver um movimento de dentro para fora no sentido de acreditar e confiar não somente nas propostas e nos estudos de teóricos e pesquisadores, mas também nas percepções e nos valores de cada professor quanto às necessidades e às habilidades dos seus grupos específicos de crianças.

Faz-se necessário ampliar as possibilidades da vivência estética, artística e lúdica, nos cursos de formação. É o poder de sonhar, alimentado pelo saber cultural – tesouro acumulado ao longo do tempo por distintos povos – que nos torna humanos. Enfatizamos que a formação do educador passa pela possibilidade de fruição e criação de alegrias culturais para que ele possa sentir a vertigem da beleza (MACHADO, ano apud LOBATO, 2002) e construir tijolos “para que a criança possa juntar com outros e construir a casa onde ela vai morar”.

Diante do exposto, o nosso tema reflete e argumenta com pré-ocupação que as creches abrigam crianças com diferentes vivências e diversidades culturais e lingüísticas. Nessa pluralidade cultural, cada criança tem seu jeito de falar, seu modo de ser, suas histórias para contar, seus medos a compartilhar, seu modo de brincar, sua *poiésis* (BACHELARD, 1994). Esses distintos repertórios culturais interagem entre as crianças e os adultos e são ricos para a construção dos conhecimentos e para a produção de outros.

Vale dizer que brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem, nesse sentido Kishimoto (2002, p. 148) destaca:

A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica [...] O que faz a criança desenvolver seu poder combinatório não é a aprendizagem da língua ou da forma de raciocinar, mas as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e o pensamento

As crianças pensam, criam, brincam com hipóteses que constroem em relação à leitura e à escrita e inventam formas de se apropriarem desse conhecimento. Portanto, não existe o porquê de se perguntar se as creches devem ou não promover o brincar, pois essa é uma aprendizagem que já se iniciou no ambiente social. As crianças aprendem por si, nas diversas interações em que estão imersas, com os brinquedos, com os livros, com seus pares, com aqueles que lhes contam histórias etc.

Em relação à idéia de que nas creches a brincadeira é educação por excelência, Abramowicz (1999, p.59) acrescenta que é “no ato de brincar que ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão”.

Sabemos que, pela primeira vez na história, a Constituição Brasileira de 1988 fez referência a direitos específicos das crianças de 0 a 6 anos. Entretanto, estará verdadeiramente garantindo a Constituição o direito às crianças de serem atendidas e respeitadas em suas próprias possibilidades?

E o que significa respeitar a criança? Essa pergunta deveria ser feita a todos os políticos, administradores e educadores responsáveis em constituir e desenvolver políticas e programas

de atendimento a criança de 0 a 6 anos. Porque o compromisso que se enfrenta, hoje, é o de cada vez mais garantir a criação de espaços de atendimento à infância, que incluam propostas que ultrapassem a visão assistencialista e paliativa de vigilância, alimentação e saúde.

Observa-se que na maioria das instituições se vigia a criança para que “cresça” guardada, alimentada, protegida. Uma vigilância que limita a criança nas suas possibilidades, limita o seu presente, modela seu futuro. Percebemos que há, na verdade, uma desproporção enorme entre as determinações dos adultos e as decisões ou escolhas das crianças coerentes às suas possibilidades de desenvolvimento.

Acredito que é urgente repensarmos sobre o papel verdadeiramente educativo das creches no que se refere à presença do lúdico como práxis cultural e no que concerne sua importância em relação ao presente e ao futuro de muitas crianças. Esse repensar deve se dar em duas dimensões: a institucional e a pedagógica, pois as atividades organizadas para crianças dessa idade precisam respeitá-las e acolhê-las em seu tempo e espaço, oportunizando-lhes experiências desafiadoras, acompanhando-as em suas descobertas. Nesse sentido, destacamos a concepção de Hoffman (1998, p.14) quanto à importância do respeito à criança, uma vez que

[...] respeitar a criança é oferecer-lhe um ambiente livre de tensões, de pressões, de limites às suas manifestações, deixando-a expressar-se da maneira que lhe convém e buscando entender e orientar o significado de todas as suas ações.

Assim, o pensar sobre a ludicidade no currículo da instituição Creche-UFBA, contexto da minha práxis como educadora de crianças, me remeteu a questionamentos sobre diversas creches das universidades federais, em uma perspectiva relacional, sobre como o lúdico, na perspectiva do brincar, está presente no processo organizacional do currículo, propostas e/ou projetos e como estas instituições, que atendem a crianças de 0 a 6 anos, estão dialogando, interagindo quanto à discussão do brincar no seu cotidiano curricular.

Acredito que o planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, hoje, pelo menos nos discursos e projetos, romper com a tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis, dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Essa preocupação toma corpo, quando Piaget (1979), preocupado com a gênese de desenvolvimento cognitivo da criança, elabora que é nas trocas com seus iguais que as

crianças desenvolvem autonomia. Neste sentido, sabe-se que é através da linguagem, do brincar e, mais especificamente, das atividades lúdicas, desde a tenra idade, que as crianças exercitam a defesa dos seus direitos e “voam aos poucos”, aprendendo a argumentar para defender seus pontos de vista.

Entende-se que a constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, compreendê-la na complexidade de sua cultura, com sua pluralidade de características. A partir dessa forma de percepção, problematizar e pensar em possibilidades curriculares brincantes na educação infantil encaminha-se para um diálogo sem preconceito com os educadores que, estando nessas instituições, produzem saberes e criam currículo cotidianamente. Produzem concretamente essas múltiplas e complexas realidades que são nossas escolas de educação infantil reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas a resolver, nos colocam, deste modo, diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles, mais do que marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas dos atos de currículo, dão vida e corpo às propostas curriculares. É neste sentido que a etnopesquisa crítica voltada para o estudo do currículo (MACEDO, 2000, 2002; 2006) torna-se um dispositivo de pesquisa imprescindível para o desenvolvimento dessa investigação.

Isso envolve uma nova percepção de currículo de educação infantil, entendido como itinerância de exploração partilhada de objetos de conhecimento, envolvendo culturas, por meio de atividades diversificadas.

Se aceitarmos que o brincar no currículo apresenta a importância comentada nestas reflexões, precisamos convertê-las, nas instituições de educação Infantil, em importante foco de atenção dos educadores da infância e dos estudiosos do currículo interessados na educação da criança concreta, marcada pela sua classe social e pelas culturas que transversalizam seu existir.

5.1 A LUDICIDADE COMO *PRÁXIS* CULTURAL E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Penso que o desafio aqui é o de abrir espaços para o debate e para um realce reflexivo sobre a relação entre o Currículo da Educação Infantil e a construção do lúdico (enquanto brincar) neste cenário da formação sistematizada.

Afirmar que a criança aprende brincando é algo que ultimamente vem sendo discutido nos meios educacionais, visto que autores como Piaget (1990), Luckesi (2000), Friedman (2000) dentre outros, destacam que o lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver. Para crescer ela deve brincar e para se equilibrar frente ao mundo, ela precisa do jogo.

Focando o papel do brincar na educação, defendemos que é necessário, no processo de construção do currículo da educação infantil, chamar a atenção para esse direito, uma vez que a brincadeira é, acima de tudo, um palco de desenvolvimento e aprendizado (não só escolar) que precisa se fazer presente nas salas de aula.

Percebo que quando existe a intenção de reconstruir/debater o jogo e a brincadeira autênticos na educação sistematizada das crianças, é porque essas expressões humanas merecem ser problematizadas nos seus cenários curriculares.

A preocupação aumenta quando a tendência, em nossas escolas e, de forma crescente, nas escolas de educação infantil, tem sido a de adotar o jogo como atividade residual, sendo secundário às atividades realizadas na sala de aula. Trazer o lúdico de forma vivenciada e reflexiva de volta para o cotidiano educacional das crianças é um dos aspectos importantes para o qual tentamos chamar à atenção no decorrer desta narrativa.

Tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças nas atitudes dos atores e sujeitos do currículo. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática. São necessárias vivências reflexivas. Talvez seja necessário re-inspirar o jogo e o brincar na educação das crianças! Com o corpo, com o espaço e os objetos; com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a intuição, com as palavras e com o conhecimento; com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrimo e reencantando a linguagem do brinquedo.

O brincar, o faz-de-conta e o jogar podem ser considerados atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, uma das finalidades importantes da educação e principalmente da educação das crianças. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais vivenciados nos jogos e nas brincadeiras. Essas compreensões já estão presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI). Falta, entretanto, que estas inspirações entrem na vida dos currículos de educação infantil de forma tal que representem o início da configuração de uma cultura e de uma práxis educativa que atendam à multiplicidade das expressões lúdicas dos segmentos sócio-culturais infantis e edifiquem a ludicidade na educação enquanto uma construção identitária.

Entendo que quando se traz à tona a temática sobre propostas pedagógicas e curriculares para educação infantil, faz-se necessário identificar de que criança, de que infância, de que educação, de que instituição estamos tratando, pois são conceitos históricos, e apresentam, em determinados momentos da vida social, significados e perspectivas distintas. Para mim, a criança é um sujeito de direitos, um ser de ação, capaz de lidar com as coisas e sentimentos sobre o mundo e por ele provocado. A educação é o modo pelo qual nos humanizamos. Por essa razão, a experiência da educação das crianças, já desde a creche, poderia implicar incessantemente num debate aprofundado e refinado sobre o currículo e *a fortiori*, a relação que é estabelecida entre o currículo e a ludicidade.

Ademais, é preciso compreender o currículo como uma narrativa que apóia e complementa, mas que jamais substitui o trabalho criativo de professores e alunos. Assim, o currículo não pode ser visto apenas como um conhecimento pré-concebido que define conteúdos e estratégias metodológicas, meramente executados por professores e alunos. Dessa perspectiva, autores como Kramer (1989), Doll (1997), Arroyo (2000) e Macedo (2002) destacam que a prática pedagógica é entendida como prática social viva e ativa, que confirma, nega, acrescenta e conduz aspectos e temas ao currículo, que é, desta forma, instrumento constantemente avaliado.

Assim, levando-se em consideração que os educadores durante muito tempo se preocuparam em saber como se ensina, agora, de forma relacional, esse eixo se desloca para a compreensão de como se aprende e como a criança constrói esse aprendizado. E, percebendo que em uma sala de aula somos ao mesmo tempo mestres e aprendizes, teremos que considerar que as crianças aprendem e ensinam muito umas às outras, quando a escola permite e cria situações

que favoreçam essa troca através da interação grupal, tornando-se todos agentes de seu processo de aprendizagem e não apenas receptores de conhecimentos.

A premissa de que qualquer conteúdo pode ser ensinado a qualquer criança de qualquer idade, desde que respeitadas as formas de pensar do sujeito que aprende envolve uma concepção de aprendizagem que privilegia a exploração e solução de problemas. Dessa perspectiva, Kishimoto (2002, p. 143) acrescenta

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as conseqüências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem conseqüência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição.

Assim, o professor também tem a rica oportunidade de refletir sobre seu papel de mediador desse processo, consolidando e descartando hipóteses, criando e recriando sua prática. É um movimento de transformação vivo e dinâmico que tanto o aluno quanto o mestre são sujeitos de seu desenvolvimento. É um texto que desestabiliza nossas certezas e apresenta questões inquietantes para se pensar a infância, o currículo e a perspectiva lúdica que este expressa. Nestes termos, propomos o vislumbre de um professor e de um currículo que, concebidos nos âmbitos do lúdico, se tornariam fecundamente brincantes e aprendentes.

Tomando essas perspectivas nas suas confluências, o lúdico no currículo da educação infantil poderia ser compreendido e edificado enquanto uma das interfaces culturais prioritárias do “complexo curricular” (MACEDO, 2002) construído para organizar e implementar a educação da criança em todas as suas perspectivas.

Essas nossas idéias interfecundam-se de maneira significativa com as idéias de vários autores do campo da ludicidade, mesmo nas suas diferentes perspectivas, que pleiteiam o lúdico a partir de uma perspectiva cultural, tal como Brougère (1995), Huisinga (2000) e Vygotsky (1998), por exemplo. Assim como a idéia de currículo como prática cultural, veiculada por curricologistas pertencentes ao veio do campo curricular que se denomina atualmente de estudos culturais do currículo (MACEDO, 2004, 2002).

O ato mais importante do ser humano, a criação e recriação da cultura, requer a brincadeira e a orientação do adulto, para o acesso ao acervo cultural e suas ferramentas. Kishimoto (2002 apud BRUNER, 2002) postula o equilíbrio entre o desenvolvimento pessoal e social, mantendo a integridade e estabilidade cultural, reconhecendo talentos nativos, mas equipando as crianças com os instrumentos da cultura, respeitando valores locais, porém não esquecendo os universais. Permanecer apenas nas experiências e identidades locais é transformar a multiculturalidade em uma torre de Babel.

Brincar é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar. Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele, desde pequenos, a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Como afirma Wajskop (1992, p. 56) “Brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade, autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca adentra o mundo do trabalho, da cultura e dos afetos pela via da representação e da experimentação”.

A brincadeira é um espaço educativo fundamental da infância. Brincar é imaginar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz de conta que é outro.

Como compreender e possibilitar na creche, por exemplo, as brincadeiras das crianças em todas as suas versões?

Se a origem do jogo perde-se no tempo, a história de jogos e brinquedos está intrinsecamente vinculada à da humanidade. Sempre se brincou e encontramos quase tantos brinquedos, quanto crianças. Por quê? Porque qualquer objeto pode converter-se em um brinquedo nas mãos de uma criança e porque cada criança é diferente e atribui a ele um uso e um significado próprios.

O educador deverá estar sempre atento na escolha dos brinquedos mais adequados a cada menino ou menina: aqueles que os motivem à superação pessoal, à expressão dos segmentos e das emoções; aqueles que estimulem sua vontade de compartilhar e que, além disso,

favoreçam a interiorização de normas de conduta que facilitem sua socialização. E tudo isso mediante uma atividade que lhes dê prazer e satisfação: o brincar.

5.2 AMPLIANDO O DIÁLOGO COM A QUESTÃO DO BRINCAR

Algumas instituições de ensino raramente têm oportunizado situações dentro e fora da sala de aula para que a criança se expresse, invente e jogue. No espaço escolar, a preocupação recai quase que exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo da criança. Desconsidera-se, assim, que o brincar contém, em forma condensada, todas as dimensões do desenvolvimento: socioafetivo, cognitivo e psicomotor.

Para tanto, é preciso mexer com a formação e, sobretudo, com a sensibilidade dos professores. Acreditamos na importância da formação sistemática e contínua que acontece em várias frentes para que se possa alicerçar o acordar desse jeito que parece estar adormecido.

Incluir o brincar na organização curricular é um esforço no sentido de salvaguardar a infância, nutrindo-a com os elementos indispensáveis ao seu crescimento saudável e da sua inteligência. Não apresenta apenas oportunidade de acesso. Mais do que isso, expressa uma filosofia de educação voltada para o respeito ao eu da criança e às potencialidades que precisam de espaço para se manifestarem.

Para Wajskop (1992) compreender as imagens e representações que construímos sobre infância e o brincar no decorrer de nossas vidas podem nos auxiliar na sociedade como pessoas que também podem brincar e criar sua prática pedagógica. Esse é um espaço que a brinquedoteca tem tentado construir.

Na verdade, o brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é o brincar que o ser humano se torna apto a viver em uma ordem social e em um mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração durante um grande intervalo de tempo. Desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. Basicamente, é o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança.

Wajskop (1992) defende ainda que na educação da criança pequena, seja nos cursos específicos do ensino médio ou em cursos de pedagogia, aprende-se frequentemente várias

teorias sobre o brincar e o desenvolvimento infantil sem, no entanto, estabelecer uma relação com práticas educacionais e crianças reais. Geralmente, as propostas transmitidas idealizam a infância, criando uma idéia junto aos educadores de que ora não há nada a fazer frente a brincadeiras, ora estas devem ser aproveitadas de maneira estritamente didática, transformando o jogo livre em exercício motor puro e simples.

Segundo Negrine (1994), para a criança, o desenvolvimento se dá através da atividade lúdica, onde se originam as zonas de desenvolvimento proximal e estas zonas, embora ainda não amadurecidas, se encontram em processo.

Para Wallon (1995), tanto os jogos quanto as brincadeiras constituem-se em uma possibilidade de expansão do que a criança interioriza na sua interação com o meio. As observações feitas na realidade mostram os jogos, e a imitação é a regra deste jogo. O mais significativo para a criança é o que ela fantasia enquanto se movimenta em uma brincadeira, e não o próximo movimento.

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejo. É no jogo e em suas regras que ela aprende a desejar, identificando seus desejos a um eu fictício, imaginário, desenvolvendo suas potencialidades. Assim, acredito que o brincar é importante, serve para aprender, para extravasar, para refletir sobre o mundo, estimulando a criatividade auxiliando no desenvolvimento.

Essas concepções vêm ao encontro do pensamento de muitos teóricos, entre eles Piaget (1990), Vygotsky (1989), Kishimoto (2002) entre outros. Oliveira (1988, p.110), por exemplo, nos diz:

A brincadeira infantil constitui uma situação social onde, ao mesmo tempo em que há representações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças ou eventualmente entre elas e um adulto na situação, formas estas que também se sujeitam a modelos, a regulações, e onde também está presente a afetividade: desejos, satisfações, frustrações, alegrias, dor.

Percebo, mediante experiências profissionais, que alguns professores não conseguem, em sua prática pedagógica, desenvolver situações de aprendizagens lúdicas, talvez não tenham tido oportunidade de experimentar o brinquedo como um processo de desenvolvimento e aprendizagem, durante seu processo de formação.

Talvez isso seja reflexo da nossa cultura, em que brincar e trabalhar são consideradas atividades opostas. Na concepção popular, trabalho é atividade séria e importante, brinquedo é lazer. Segundo Macedo (ano apud APPLE, 2002, p.138), em estudo que realizou, as categorias de trabalho e lazer surgiram como poderosos elementos de organização da sala de aula, logo no início do ano escolar.

Tomando o estudo de Apple, em geral, tanto as professoras quanto as crianças consideravam as atividades de trabalho mais importante que as de lazer. As informações que as crianças disseram que aprenderam na escola eram todas as coisas que a professora lhes dissera durante as atividades que chamavam “de trabalho”. As atividades de “recreio” eram admitidas apenas se houvesse tempo e se as crianças tivessem terminado suas atividades de trabalho. Trabalhar, por conseguinte, é fazer o que se manda, não importando a natureza da atividade em questão; assim sendo, as crianças precisavam praticar o cumprimento de ordens, sem o exercício de opções, como forma de preparação para a realidade do trabalho adulto.

Na escola, aprendemos que há um tempo para divertir-se e outro para trabalhar. Os professores, como adultos, têm essa idéia do brincar e na sua prática transformam o brincar em jogo dirigido, não considerando o papel sério que é o brincar desempenha na estrutura do pensamento, das emoções e do corpo da criança.

Por outro lado, a atual vivência, em alguns espaços escolares, tem afirmado que a aprendizagem é mais significativa quando a atividade lúdica está presente no contexto educacional, embora isto não se apresente como prática constante na escola, visto que alguns educadores não estão muito seguros, do modo como a criança aprende brincando e como o professor pode ensinar através de interações espontâneas, embora compreendam e apreciem as potencialidades do brinquedo.

Levando em consideração a escola, tudo que a criança traz consigo de casa tem um significado importante, que não pode ser desprezado. Um brinquedo, um livro, uma caixa de lápis ou um simples lençinho simbolizam, concretamente, o vínculo que cada uma tem em sua casa, seus familiares e o espaço que domina desde que nasceu. Esse símbolo nos transmite a segurança de que isso está garantido, não vai deixar de existir, desaparecer, mesmo estando longe dele. É ainda um resquício daquela fase em o bebê imagina que o objeto está ao alcance

de sua mão ou de seus olhos não existe mais. Quando a mão desaparece, ele chora, e quando ela aparece, ele volta a sorrir.

Empinar pipa, jogar bola, colecionar figurinhas, pentear e vestir uma boneca são coisas muito gostosas! Isso tudo leva a uma questão, como nos coloca Machado (1991, p. 145):

Afinal, de quem é o brinquedo? Será que a criança não tem direito à propriedade como tudo mundo? Será que ela não pode ter liberdade de ação sobre aquilo que lhe pertence? Levar onde quiser, perder, guardar, usar para outros fins ou dar para um amigo? Por que então ficamos tão preocupados quando a criança esquecer na escola o que levou, bravos quando perdem um brinquedo (principalmente se é caro) ou sem jeito de encarar os pais daquela que deu um brinquedo qualquer para nosso filho? Há gesto mais desprendido do que uma criança dar algo seu para um amigo? Será que não temos muito a aprender com elas?

Neste sentido, entendemos que é de fundamental importância para os educadores terem oportunidade de lidar com as experiências lúdicas e com a reflexão sobre a inserção do jogo na escola. Os estudos sobre o jogo mostram que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber por que e como ela brinca.

Espaços livres para brincar são hoje cada vez mais raros. As casas ocupam a maior parte do terreno, e no quintal o lugar que sobra ficou para o automóvel. Brincar na rua em nossa cidade se tornou praticamente impossível. O medo do trânsito e dos assaltos é constante. As praças são mal frequentadas e mal cuidadas. Nos prédios de apartamentos as áreas de lazer que substituíram os quintais são comunitárias. Isso significa que novamente a criança estará dividindo o espaço com outras crianças e adultos, dentro de normas preestabelecidas.

Assim, ela divide o tempo que passa em casa assistindo televisão ou distraído-se com seus brinquedos. Por outro lado, quais os brinquedos que oferecem a elas? Carros que andam ou bonecas que falam sozinhas? Jogos feitos com material que se estraga com maior facilidade?

A escolaridade, por exemplo, começa bem mais cedo. Para criança que a partir de três meses frequenta um berçário a pré-escola corresponderá a um período de seis ou sete anos. Isso significa adaptar-se desde bebê a outros ambientes, outros adultos além da sua casa e seus familiares. Significa também conviver com várias crianças e seguir uma rotina comum. Há pontos altamente positivos quando a criança se encontra entre profissionais mais competentes. Enfrentar desde cedo “problemas”, como dividir um brinquedo ou esperar pela vez, podem

favorecer e muito seu desenvolvimento socioafetivo, sem falar nos aspectos cognitivos envolvidos. (MACHADO, 2001)

Se cada um de nós tentarmos lembrar sobre a nossa própria infância, será possível entender o significado do brincar, dos brinquedos, das brincadeiras para uma criança, pois, essas vivências foram importantes para a formação da nossa personalidade.

Vamos lançar um olhar sobre a infância de seus filhos ou das crianças que você conhece? É certo que hoje em dia existe uma atenção e um cuidado maior com a educação infantil de um modo geral. Abriu-se um espaço para ouvir o que a criança tem a dizer, tentar entender sua lógica, responder suas interrogações. Há momentos em que ela pode, em algumas escolas e famílias, compartilhar o poder com o adulto escolhendo, por exemplo, o que e com quem quer brincar ou a roupa que vai vestir. Excluindo-se os excessos de ambas as partes, não há como negar que atualmente existe uma preocupação e um respeito maior pela criança no sentido de compreender o que é necessário mais do que vestir, abrigar e alimentar, para que seu desenvolvimento seja pleno. (MACHADO, 2001).

5.3 ALGUMAS PERCEPÇÕES SENSIBILIZADORAS SOBRE O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir estes processos é o currículo. Assim como destaca Bujes (2001).

Quero destacar uma idéia de currículo que enfatiza seu aspecto produtivo e interativo. Isto é, o currículo não está construído por informações, conceitos, princípios que são passados para os/as alunos/as (geralmente organizados sob a forma de listas de “conteúdo” – aquilo que deve ser ensinado). O currículo é o que as crianças e professoras/es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola. Portanto, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional.

O que o exame de muitas propostas curriculares tem mostrado é que os conhecimentos selecionados para fazerem parte da experiência curricular geralmente estão organizados em blocos que não se comunicam uns com os outros. Os conteúdos são organizados a partir de uma distribuição artificial – as disciplinas – e acabam sendo trabalhados com as crianças de forma fragmentadas – aos pedaços – como se fossem farrapos. Assim sendo, estamos dizendo que esta é uma forma entre muitas de organizar o que se ensina, mas tem sido tomada como a única possível. Será que as crianças em contato com as coisas do mundo pensam sobre elas apenas de um ponto de vista lingüístico ou matemático ou como objetos do mundo social?

As questões curriculares até pouco tempo não constituíam motivos de grandes conflitos apesar de discussões a respeito do que se deveria ensinar as crianças pequenas das classes populares terem já ocupados educadores do início do século XIX. O currículo escolar que determinava ou direcionava as trajetórias escolares das crianças e jovens (o que deveriam ser ensinados e como ocorreria este processo) não era objeto de grande contestação. A idéia de currículo é muito política, pois se compromete com a idéia que a educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos, a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, deste modo, importa muito neste processo aquilo que é ensinado na escola infantil. Neste sentido, compreendemos o que Silva (1999, p.35), em *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, diz quando tenta conceituar o currículo, como

[...] o lugar, espaço, território; é relação de poder; é trajetória, viagem, percurso; é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade; currículo é texto, discurso, documento; é documento de identidade.

A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar mais também se torna um ser que sente de uma determinada maneira.

O desenvolvimento da sensibilidade, o fato de reagir de certa maneira frente aos outros e às experiências vividas, o gosto por determinadas manifestações culturais em vez de outras, não são resultados que devem ser desprezados quando pensamos no tempo e nas experiências que as crianças vivem ao longo da educação infantil.

Também é preciso destacar que a criança neste período se torna cada vez mais capaz do domínio das operações com o próprio corpo, um sujeito que faz coisas, que desenvolve

habilidades, destrezas, que se expressa de várias formas, que se manifesta como um ser ativo e criativo. Todas as ações, formas de expressão, de manifestação do gosto, da sensibilidade infantil são marcadas pelo que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas (mas também fora delas) tudo isso constitui conhecimento escolar, na educação infantil. Tudo isso faz parte experiência curricular. E, nesse sentido Alves (2002, p.112), em *Por uma educação romântica*, acrescenta: “[...] não começo com os saberes começo com a criança. Não julgo as crianças em função dos saberes. Julgo os saberes em função das crianças. É isso que distingue um educador.”

Diante disso, a partir dos elementos do currículo (ementa do programa, da experiência da observação, registros, análises, reflexões e avaliações) sobre o que acontece no fazer pedagógico, o professor terá, certamente, mais condições de planejar e propor situação significativa. Dessa forma, para que ele possa desenvolver um bom trabalho, necessita também de referências, aprofundamento teórico, que lhe forneçam as bases conceituais do ponto de partida para a criação autônoma do programa da sua disciplina.

No entanto, esse referencial é uma condição necessária, porém não suficiente para a mudança. Assim, além de um programa bem elaborado que contemple o lúdico, é preciso produzir uma série de políticas de desenvolvimento curricular.

Enfim, embasada nos estudos realizados nas minhas experiências de pesquisa e na minha práxis cotidiana como educadora da infância, entendo que brincando a criança vai compondo uma infinita abertura de possibilidades – tal como a imagem do caleidoscópio, que lhe permite uma legitimidade do mundo, e é inserida nesta perspectiva transformadora que apontamos a ação lúdica nas instituições educativas. Pois, se acreditamos que nossos alunos são criativos, imaginativos em função das potencialidades de seu pensamento, podemos tornar impossível possível, utilizando uma linguagem mágica, única e universal, que é a linguagem da brincadeira.

Concluo que a livre expressão lingüística (todas as formas de linguagem), assim como os sentimentos e as emoções liberados através da dramatização, das artes plásticas, da música, pinturas, esculturas com argila e massa de modelar, são fundamentais para o desenvolvimento potencial das crianças.

Todo ser humano é criativo, sendo capaz de utilizar as mais variadas formas de expressão, como o desenho, a pintura, a música, a dramatização, os jogos, liberando a sensibilidade, a imaginação, os sentimentos, sendo capaz de estabelecer as mais variadas formas de comunicação consigo mesmo, com os outros e com a própria natureza.

O ensino deveria ser baseado em preposições de problemas que levassem o aluno da creche e da pré-escola a aprender a aprender. As crianças não aprendem a pensar, as crianças pensam. Quando pensam, desenvolvem mecanismos mais avançados do pensamento. O material de ensino deve orientar-se para todas as possíveis combinações e realizações, sendo adaptável às características estruturais de cada fase. Padronizado, o material, ninguém ousa experimentar mudá-lo. E, no entanto, a coisa realmente importante para a criança é construir sempre o seu material (PIAGET, 1979).

Piaget (1979) e Paulo Freire (1997), por exemplo, mostram, do ponto de vista pedagógico, como a linguagem é importante na ação do sujeito (motora, verbal) sobre o processo de aprendizagem. Também a linguagem tem a função significativa, o que Piaget chamou de função mais ampla, que engloba, além da linguagem propriamente dita, o desenho, as limitações, o jogo simbólico, a imagem mental.

5.4 O QUE É, O QUE É O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Precisamos conhecer os seres e os momentos a fim de criar o currículo.

William Doll

Propostas pedagógicas, currículo, projeto político-pedagógico, regime escolar são expressões que na pauta educacional ora ocupam os mesmos significados, ora são apresentados como complementares. Dentre essas, se tomarmos a palavra currículo como exemplo, encontraremos apropriações das mais variadas na literatura educacional e na prática de trabalho nas escolas.

Temos o esclarecimento de que termos como *curriculum* e “classe” assumiram formas de naturalização por terem se tornados universais, com Hamilton (1992), gerando, assim, um ocultamento das origens e das evoluções destas expressões. Por entender que os conceitos

carregam história, Macedo (2002 apud Hamilton, 1992, p.33-34) sugere que para romper este impasse é necessário “trazer os lugares comuns da escolarização para a linha de frente da análise educacional: eles constituem sua própria trama e urdidura”. O defeito dessa afirmação produz a idéia da necessidade de desnaturalização de tudo aquilo que pareça instituído, e no ambiente educacional cabe, também, o exercício de se perguntar para que se destina e que significados assumem os termos currículo, proposta, programa e projeto. Seria uma exigência semântica, de preciosismo terminológico? Creio que a tarefa de precisão das coisas, dos fomentos e dos conceitos, é necessária para evitarmos anacronismos, confusões conceituais, simplismos no uso dos termos.

Bujes (2001), ao perguntar-se “Escola Infantil: para que te quero?”, realiza de modo interessante esta tarefa de precisar, de historicizar a educação infantil e nesse percurso desvelar as especificidades da educação de crianças pequenas, de questionar os olhares sobre as crianças e os modelos de “enquadramento curriculares” presentes na realidade educacional. A pergunta do “para quê” escola infantil, tem em Bujes (p. 16) a seguinte resposta:

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm a necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação tem sido entendidos de forma mais estreita.

Tal resposta marca bem o terreno específico no qual discuti sobre propostas para crianças pequenas, um espaço de cuidados e educação. O alerta da autora sobre o reducionismo que tenho visualizado no trato com estes dois aspectos me permite indicar que por cuidado tem-se caracterizado apenas atividades voltadas às crianças, como cuidados primários de higiene, alimentação etc. e por educação, práticas de escolarização, carregadas de disciplinamento, silenciamento, com encargos às crianças de violência, pressão e desrespeitos! Entendo que o problema não reside no processo de escolarização em si, mas na sobreposição deste modelo escolar na construção de propostas para a educação infantil, desconsiderando, dessa forma, o ambiente particular que caracteriza esta etapa da educação:

A consideramos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter conseqüências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas

características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos). Enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos e serem seguidos, quem perde é a criança. (BUJES, 2001, p. 17).

Um estudo de particular interesse é o de Deheinzelin (1994) no seu livro *A fome com a vontade de comer*, onde apresenta uma proposta curricular de educação infantil que entretete temas da antropologia, filosofia, psicologia e das artes para uma compreensão de vínculos entre as crianças e o mundo. Nesta interação – que vem sendo chamada de construtivismo – ocorre uma contínua criação de possibilidades de conhecimentos para as pessoas e para o saber organizado socialmente. Nessa perspectiva, a autora afirma “para que o professor tenha domínio de sua arte, necessita de um currículo que seja para ele um instrumento, assim como a tela e os pincéis são instrumentos para o pintor” (p.89).

Outra frente de trabalho e não contraditória à anterior é o investimento em estudos, sob perspectiva histórica, que analisem a evolução e os significados do “cuidar” na infância. Esta análise pode fornecer instrumentos para verificar os elementos de contexto e de cultura nas práticas de cuidado estabelecidas para/com as crianças em determinados espaços.

O debate sobre os princípios indissociáveis do cuidar/educar na educação infantil tem se tornado freqüente na literatura da área. Como exemplificação, indica-se um texto, o qual esta relação ocupa o primeiro plano: *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil profissional de educação infantil*, de Maria Malta Campos (1994). Com relação ao texto mencionado, Campos, ao voltar-se para o debate sobre o perfil profissional de educação infantil, norteia sua análise a partir da relação entre cuidar/educar. Dentre as referências, a autora apóia-se em documento de Rede Européia de Serviços de Apoio à Criança, material esse que define critérios de qualidade para as várias modalidades de atendimento.

Positiva à posição do documento de que proposta pedagógica representa “um caminho, não é um lugar”. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. “Toda proposta pedagógica contém uma aposta.” (KRAMER, 1999, p. 169). Uma aposta coletiva, um projeto de educação que considere os sonhos, as necessidades, os valores, os objetos da infância e os objetivos a favor da infância.

Acredito nas apostas de propostas pedagógicas ou currículos que promovam o debate entre os autores da instituição: as crianças, as famílias, os profissionais de educação, e contemplem princípios orientadores, tais como a popularidade de idéias, a gestão democrática, a solidariedade, o compromisso com a diversidade (de gênero, raça, etnia e classe social). O registro desses elementos marca a perspectiva de recusa à posição monolítica de currículo, ou seja, de um molde de currículo nacional, único para todos e enquadrador da falsa política de “qualidade pedagógica nacional”. Muitas críticas já foram feitas no Brasil e em outros países sobre a proposta de “currículo nacional”. Inúmeros colegas já decidiram seus esforços em demonstrar a pobreza deste modelo de construção e implantação curricular.

Investir na construção de propostas pedagógicas diversas (intencionalmente, firmo o plural), com propósitos e marcas regionais, locais e institucionais, é um ganho importante para a área de educação, incluindo-se aqui a etapa de educação infantil, uma vez que responde às expectativas dos educadores de participação do projeto educacional e de identificação com o mesmo.

Creches e pré-escolas atendem crianças e isto exige, de um lado, reconhecer o direito dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos à formação em serviço e, de outro, compreender que os processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico nem do ponto de vista da carreira. Nessa conjuntura, tem sido muito relevante o papel político dos Fóruns de Educação Infantil, reunindo em muitos Estados, instâncias e instituições que atuam nesta área para discutir, conhecer a realidade da educação infantil e propor saídas que contemplem um atendimento de qualidade as crianças de 0 a 6 anos, a ampliação deste atendimento e seu evidente papel de formação.

Entretanto, ao defendermos a autonomia no processo de construção e gestão dos processos educacionais, resguardamos a necessidade de diretrizes gerais, que cumpram o papel de orientação e garantia de quesitos nacionais mínimos de qualidade, de motriz do trabalho em um território tão extenso e plural como é o brasileiro. Não inventemos a “roda”, temos a nossa disposição diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, que fixa para todas as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, regras comuns que devem ser obedecidas.

Está expresso no texto das diretrizes as seguintes finalidades: “[...] além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade” (ASSIS, 1999, p.2).

A partir da definição prévia da filosofia, da metodologia e dos objetivos, quando se inicia um trabalho com crianças de uma determinada faixa etária a necessidade de estabelecer alguns parâmetros básicos se faz sentir nitidamente. Serão eles que, aliados ao conhecimento individual de cada criança continuamente colhido no cotidiano, irão nortear a prática pedagógica durante o ano letivo. O processo de avaliação deve ocorrer paralela e simultaneamente. Assim, chega-se ao final do ano podendo estabelecer a posição do grupo em relação aos diferentes aspectos trabalhados, bem como de cada criança dentro dele.

Nesse momento, surgem discussões na tentativa de equilibrar as variáveis envolvidas: as expectativas que se criam em torno das respostas da criança, a flexibilidade que se deve ter ao considerar os elementos levantados nas avaliações, a necessidade de sistematizá-los de alguma forma.

Minha preocupação tem se voltado para a busca de uma coerência em todos os níveis, em todos os momentos. Ao definirmos os principais aspectos a serem trabalhados em cada grupo, procuramos fundamentá-los equilibrando teoria e prática, sempre levando em conta que a criança é uma totalidade em fluxo, fruto de uma família, de um contexto histórico-geográfico-político-econômico-social, no mundo de hoje, em nosso universo, em contínua relação com estas inúmeras outras variáveis.

Nessa medida do possível, é preciso que o currículo da pré-escola articule: 1. A realidade sócio-cultural da criança, considerando os conhecimentos que ela já tem; 2. Seu desenvolvimento e as características próprias do momento em que está vivendo; 3. Os conhecimentos do um mundo físico e social. Uma prática pedagógica que tenha como suporte um currículo dessa natureza favorecerá, necessariamente, o desenvolvimento da linguagem e demais formas de expressão, bem como a construção, pela criança, da leitura, escrita, o pensamento lógico-matemático e a construção das relações matemáticas básicas, as experiências com os objetos e a aquisição das noções relativas ao mundo físico; a maior exploração da sua realidade sócio-cultural e as diferenças e semelhanças que têm como o mundo social mais amplo em que está inserida. (KRAMER, 1985)

Além disso, se a prática educativa tem a criança como um dos seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo.

O objeto de conhecimento chega à criança por inteiro. Sendo assim, classificações como Matemática, Ciências, ou Língua Portuguesa não tem para ela nenhum significado. Ao adotarmos algum tipo de divisão, é preciso estar claro que o fazemos em função da nossa organização. Além do mais, aprender, por exemplo, a dividir um brinquedo ou esperar pela vez deve ser visto como um conhecimento a ser adquirido tão importante quanto ler ou contar. Só muito recentemente, experiências desenvolvidas principalmente na Itália e na França têm procurado dar conta, no dia-a-dia da creche, das questões já amplamente reconhecidas pela psicologia em sua prática terapêutica: a importância das trocas afetivas entre adultos e crianças, a interdependência das atividades ligadas ao corpo com os desenvolvimentos físicos, emocionais e cognitivos da criança pequena.

Para a criança de zero a seis anos tudo está por se conhecer. A assimilação e o avanço no conhecimento dependerão, no entanto, do significado que este possuir para ela. Assim, aspectos cognitivos e socioafetivos se entrelaçam nessa faixa etária. Estes últimos tendem a não ser levados em conta de forma explícita nos currículos de pré-escolas, e as condutas nesse sentido ficam a critério do professor, conforme seu bom senso ou estado de espírito do momento.

Tentando encontrar uma maneira de estabelecer algumas diretrizes que obedecessem à forma como os interesses e atividades da criança se organizam a partir de seu desenvolvimento, e tentando evidenciar que o conhecimento para ela na pré-escola não se limita a uma lista de conteúdos semelhante à que se vê em uma escola de primeiro grau, por exemplo, Machado (1991, p. 77) chegou a destacar alguns pontos:

1. Autonomia: A criança se empenha em conquistar sua independência com relação ao adulto.
2. Rotina, regras, limites: A criança atravessa uma fase de adaptação na passagem do ambiente familiar para o escolar, passando a conviver com outros ritmos, possibilidades e limitações.
3. Interações: A criança X o outro – relacionando-se com outras crianças e adultos na pré-escola; A criança X si própria – desenvolvendo-se fisicamente, tomando consciência do seu corpo, percepção, motricidade, sexualidade; A criança X o mundo – inserida num contexto social e físico e, portanto, em contato com a natureza e seus diversos elementos, vivenciando

situações e acontecimento sobre os quais vai construindo suas hipóteses, fazendo conjecturas e julgamentos. 4. Linguagem: A criança se expressa e representa de diversas formas seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos. Seja qual for a linguagem utilizada, ela envolve expressão e compreensão, podendo ser ou não verbal (Língua Portuguesa – Artes Plásticas – Música – Dança – Jogo simbólico/Democrático). 5. Matemática; Ela realiza continuamente jogos e brincadeiras, quando então classifica, ordena e seria objetos e materiais atingindo passo a passo os primeiros indícios da abstração, quantificando, estabelecendo relações, fazendo cálculos.

A escola é uma das fontes em que a criança pode obter informações, sendo a responsável pela socialização do conhecimento entre os elementos do grupo, aprofundando e ampliando o nível de informação, selecionando os passos a serem dados sucessivamente, respeitando as etapas da sua evolução.

Isso levaria a pré-escola a estabelecer um currículo, com uma série de conteúdos a serem trabalhados, sem quebrar a continuidade do processo que existe nessa fase.

As instituições de educação infantil devem reconhecer a identidade dos alunos, professores e famílias, bem como a identidade de cada unidade. As propostas pedagógicas devem promover em suas práticas de educação e cuidado, a integração de todos os aspectos das crianças, assim como devem buscar uma integração entre as diversas áreas do conhecimento, tais como: espaço, tempo, comunicação, expressão, natureza, saúde, sexualidade, vida familiar e social, cultura, linguagens, trabalho, lazer, ciência, tecnologia, etc.

Incorporando orientações da Constituição de 1988, o MEC publicou Diretrizes para nortear a política de educação infantil. As Diretrizes conceituam a educação infantil como primeira etapa da educação básica, integram creches e pré-escolas que se distinguem apenas pela faixa etária, definem sua ação como complementar à da família, integram educação e cuidado, enfatizam a ação educativa através de especificidades do currículo, da forma do profissional e prevêm o acolhimento de crianças com necessidades especiais. O documento define objetivos da política de educação infantil: expansão da cobertura, fortalecimento da nova concepção e melhoria da qualidade: “Se as Diretrizes consistem em documento que representa avanços e conquistas, o Referencial Curricular da Educação Infantil suscitou polêmica e acabou tendo uma versão final de qualidade duvidosa.” (KRAMER, 2002, p. 119)

No que se refere ao RCNEI, percebe-se que este é mais uma tentativa dos órgãos reguladores da educação nacional referenciar as práticas de educação, em um país denso de prescrições,

onde, invariavelmente, em termos de políticas públicas educacionais, quase tudo vai mal e sem nortes relevantes para que a educação, como política social, atenda às mínimas expectativas da Nação em suas plurais e complexas necessidades. O caso da Educação Infantil não é diferente.

6 TRAÇANDO AS PONTAS DA CONVERSA

Acredito no princípio de que nenhuma instância acadêmica, - não importa quão instrumentada seja ela – está em condições de perceber, de restituir, do exterior, o percurso de experiências e de saberes envolvidos que constitui a vida de um indivíduo. Com Pierre Dominicé (1990), poderíamos chamar esse percurso de *biografia educativa* (Delory-Momberger, 2008), se consideramos globalmente a “história de vida” como processo de formação, ou de *biografia epistêmica* (Delory-Momberger, 2008), se quisermos evidenciar, mais precisamente, a relação do indivíduo com o saber e com seus modos de constituição do saber. A relação biográfica com a formação e o saber, mesmo compreendendo um conjunto de dados factuais (origem familiar, meio social, escolaridade, percurso profissional), não é dissociável, por um lado, das representações e das estruturas de saber ligadas às socializações no percurso da nossa vida cotidiana, tornando experiências de saber na dinâmica de uma história individual na qual assumem seu lugar e sua significação.

Delory-Momberger (2008) destaca que a corrente das “histórias de vida em formação” detém, seguramente, um lugar especial, na medida em que desenvolve uma metodologia específica, fundada sobre a exploração da história pessoal, e assume como objetivo a formação global.

Nesse sentido, percebo a importância da vivência para a construção de um trabalho de pesquisa. Visto que a prática das “histórias de vida em formação” repousa sobre a idéia da apropriação de sua “história” pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida. É nesse quadro de autoformação que o procedimento das histórias de vida foi definido por Gaston Pineau (1983, p. 117), segundo uma fórmula sempre retomada, como “processo de apropriação de seu poder de formação”.

Faz-se necessário destacar que enquanto eu organizava as reflexões desta pesquisa, pensava em qual seria o momento oportuno de evidenciar a devolutiva, ou seja, o momento de compartilhar num dos contextos pesquisados, o resultado e a contribuição deste estudo, para toda a Creche da UFBA e, para a comunidade universitária que trabalha com crianças. Dessa forma, destaco o Projeto de formação continuada que elaborei do Curso de Atualização Integrada em Educação Infantil, com Ch: 90h e conseguir o apoio da Prodep-CDH com

aprovação do MEC no Programa de Capacitação para educadores e técnicos administrativo da Universidade Federal da Bahia. Este curso foi realizado no período de recesso acadêmico da UFBA, no mês de junho de 2009.

Os temas que abordei partiram da finalização da pesquisa de doutorado, que por ora relato, com a intenção de fortalecer os processos formativos de todos nós, profissionais comprometidos em garantir uma educação lúdica, íntegra e de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos. Implicando uma nova perspectiva de formação em serviço, permitindo aos profissionais, auxiliares e estagiários, da Creche-UFBA se aperfeiçoarem e se atualizarem, construindo coletivamente um saber sobre o desenvolvimento de crianças da primeira infância e a importância da ludicidade na práxis educativa, inspiradas em uma concepção de currículo brincante.

Nesse sentido, procurei analisar as implicações referentes à narrativa (auto)biográfica, frente ao processo de autoformação e suas contribuições para o meu desenvolvimento pessoal e profissional junto aos sujeitos da pesquisa (eu e os educadores de crianças). Procurei entender, a possibilidade de que os sujeitos construam etnografias das suas vivências educacionais, via diversos recursos disponíveis – diários, autobiografias, descrições pontuais, etc., no sentido de que se caracteriza como momento singular para exercitar competência interpretativa e reflexiva do cotidiano escolar, da reflexão sobre si mesmo e potencializadora de uma práxis educativa reflexiva no processo inicial e contínuo de formação.

Penso que o meu desafio até aqui tem sido o de abrir espaços para o *debate implicado* e para um realce reflexivo sobre a relação entre o currículo de educação infantil e a construção do lúdico neste cenário.

Na itinerância compreensiva desta tese sobre a presença do lúdico no currículo da educação infantil, o que mais me surpreendeu foi o fato do jogo, por exemplo, ser uma vivência secular. Destarte, foi percebido que a reconstrução do jogo e a importância de sua utilização como valor educacional significam ao mesmo tempo um desafio e um forma, discutimos a importância do lúdico (utilizando as acepções usuais dos termos brincadeira e jogo, e dos verbos brincar e jogar, como sinônimos significando atividade plena de sentido) no

desenvolvimento integral das crianças, focando seu papel na educação, defendemos que é necessário no processo de construção do currículo da educação infantil chamar a atenção para esse direito, uma vez que a brincadeira é, acima de tudo, um palco de desenvolvimento e aprendizado (não só escolar) que precisa se fazer presente nas salas de aula.

O diálogo estabelecido entre os autores citados nesta tese mostra que quando existe a intenção de reconstruir/debater o jogo e a brincadeira autênticos na educação sistematizada das crianças, é porque essas expressões humanas avanço.

Afirmar que a criança aprende brincando é algo que ultimamente vem sendo discutido nos meios educacionais. Segundo Piaget, o lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver. Para crescer ela deve brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade.

Essa é a questão! Dessa merecem ser problematizada nos seus cenários curriculares.

A preocupação aumenta quando a tendência, em nossas escolas, e, de forma crescente, nas escolas de educação infantil, é adotar o jogo com o caráter de preparo e não com o caráter recreativo. Essa realidade faz com que a utilização problematizada do jogo e da brincadeira na escola se torne premente.

Trazer o lúdico de forma vivenciada e reflexiva de volta para o cotidiano educacional das crianças, salvá-lo de certa prática instrumentalista e não reflexiva, é um dos aspectos importantes para o qual tentamos chamar à atenção no decorrer das narrativas deste estudo.

Tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças nas atitudes dos atores e sujeitos do currículo. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática. São necessárias vivências reflexivas, como foi colocado, para incorporar a inspiração lúdica. Talvez seja necessário re-inspirar o jogo e o brincar na educação das crianças! Com o corpo, com o espaço e os objetos; com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a intuição, com as palavras e com o conhecimento; com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrimo e reencantando essa linguagem para comunicar-nos e expressar-nos – a linguagem do lúdico.

Tanto o brincar, como o faz-de-conta, quanto o jogar, podem ser considerados atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, uma das finalidades inelimináveis da educação e a *fortiori* da educação das crianças. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais vivenciados nos jogos e nas brincadeiras. Essas compreensões já estão presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil. Falta, entretanto, que estas inspirações entrem na vida dos *curricula* de educação infantil de forma tal que representem o início da configuração de uma cultura e de uma práxis educativa, que atenta a multiplicidade das expressões lúdicas dos segmentos infantis, edifiquem a ludicidade curricular da educação enquanto uma construção identitária.

A escola, enquanto espaço institucionalmente organizado, que contém regras específicas para o seu funcionamento, em geral, impõe à criança e, logicamente à ludicidade, a sua ótica. A inserção do processo dicotômico entre jogo e trabalho, entre ludicidade e produtividade, frente à fragilidade da significação desta ludicidade, por sua vez impele a escola a buscar, através de uma formação puramente cognitiva e utilitarista, marcar a vida da criança pela imitação de ações produtivas como forma de preparação para a escolaridade posterior, que culminará em sua inserção no futuro mundo do trabalho.

Claramente estabelece uma oposição aos anseios lúdicos infantis. O mundo produtivo, a cultura ocidental e, conseqüentemente, a escola, vão destituindo as atividades lúdicas de seu valor, considerando-as apenas como uma atividade de descanso ou desgastes do excesso de energia, um estigma para a vivência do lúdico.

Na escola, a criança manipula os brinquedos que são oferecidos, *mas tenho dúvidas se ela brinca*, porque muitas vezes não se reconhece nessa experiência; o lúdico deixou de ser a totalidade que constrói para nela habitar. A prática analógica de sua fantasia, que deveria ser acolhida, respeitada e estimulada antes da entrada em cena do discurso racional, é, muitas vezes, esvaziada.

Assim, trancada na sala e vitrificadas de tal pedagogia, o que a criança vai “aprender” poderá resultar na inculcação de atividades dos adultos ante qualquer objeto, atitudes indiferentes e

insensíveis à forma, à matéria a aos conteúdos expressivos. Essa “aprendizagem”, que não responde a nenhuma necessidade profunda de raiz afetiva, nem implica uma percepção original da realidade, é a dos parâmetros para o que mais tarde o indivíduo escolarizado considerará verdadeiro, bom e belo.

Entendo que quando se traz à tona a temática sobre propostas pedagógicas e curriculares para educação infantil, fazem-se necessários identificar de que criança, de que infância, de que educação, de que instituição estamos recorrendo, pois, são conceitos históricos e culturalmente indexalizados, e apresentam em determinados momentos da vida social significados e perspectivas distintas. Subentende-se que a criança é um sujeito de direitos, um ser de ação, capaz de lidar com as coisas e sentimentos sobre o mundo e por ele provocado. A educação é o modo pelo qual nos humanizamos. Por essa razão, a experiência da educação das crianças já desde a creche poderia implicar incessantemente em um debate aprofundado e refinado sobre o currículo e *a fortiori*, a relação que é estabelecida entre o currículo e a ludicidade.

A proposição de uma prática educativa lúdica no currículo implica atenção à criança, ao professor e sua formação. Intenciono aqui, uma prática educativa que seja, sobretudo, inspirada na criança como um-ser-aí, ser-no-mundo e com-o-mundo como vislumbra a filosofia fenomenológica, pois ela não é um adulto em miniatura, mas alguém que já é, desde sempre, uma pessoa, e que, mesmo estando dependente do adulto, em vários aspectos, tem, em seu caminhar, direitos de exercer, com plenitude, suas potencialidades afetivas, cinestésicas e cognitivas.

Seu brincar é uma das coisas mais sérias do seu desenvolvimento. Assim, para uma prática pedagógica lúdica, há de se considerar as culturas infantis. Usualmente os professores, como os principais atores dos atos de currículo, conhecem e se interessam pelas diversas áreas do conhecimento, mas pouco se interessam em escutar as crianças, conhecer seus pertencimentos, segredos, invenções e etnométodos, muitas vezes eivados de expressões lúdicas.

A criança aqui é compreendida como um cidadão que tem o direito de saber e aprender as coisas que o adulto já sabe, e deve ser respeitada no seu processo formativo. Ser brincante:

suas brincadeiras e jogos constituem seu modo mais significativo de compreender a vida e desenvolver-se a partir das interações com o meio ambiente e com as estruturas que possui.

Levando-se em consideração que os educadores durante muito tempo se preocuparam em saber como se ensina, agora, de forma relacional, esse eixo se desloca para a compreensão de como se aprende e como a criança constrói esse aprendizado. E, percebendo, que em uma sala de aula somos ao mesmo tempo mestres e aprendizes, as crianças aprendem e ensinam muito umas às outras, quando a escola permite e cria situações que favoreçam essa troca através da interação grupal, tornando-se todos agentes de seu processo de aprendizagem, e não apenas receptores de conhecimentos.

Assim, o professor também tem a rica oportunidade de refletir sobre seu papel de mediador desse processo, consolidando e descartando hipóteses, criando e recriando sua prática. É um movimento de transformação, vivo e dinâmico, que tanto o aluno quanto o mestre são sujeitos de seu desenvolvimento. É um texto provocador, que desestabiliza nossas certezas e apresenta questões inquietantes para se pensar a infância, o currículo e a perspectiva lúdica que este expressa. Nestes termos, propõe-se o vislumbre de um professor e de um currículo que, concebidos nos âmbitos do lúdico, se tornariam fecundamente brincantes e aprendentes.

Ao construir essas considerações, um *insight* aos poucos foi se constituindo quando confluuiu para as reflexões a idéia de currículo como prática cultural, veiculada pelos curriculistas pertencentes ao que se denomina hoje de estudos culturais do currículo. Essa idéia interfecundou-se de maneira significativa com as idéias de vários autores do campo da ludicidade, mesmo nas suas diferentes perspectivas, que pleiteiam o lúdico a partir de uma perspectiva cultural, tal como Huisinga e Vygotsky, por exemplo.

É assim que, para Macedo (2004), currículos essencialistas e/ou iluministas não falam de cultura, mas de conhecimentos válidos por sua verdade interna, a-históricos e independentes das culturas em que foram gerados. Encarnam saberes consensuais dos campos de tradição disciplinar, em linguagem científica, apenas adaptados para finalidades didáticas instrumentais. Essa autora busca reconstruir o conceito de currículo como prática cultural tratando de evitar a tradição segundo a qual o currículo é visto apenas como produto de uma seleção de conhecimentos e valores que se constrói na relação entre os muitos mundos culturais que o constituem enquanto também um texto político. Neste sentido, o currículo é

um campo de negociações e opções de sentido e significados e a prática da ludicidade não escapa a esta opção/vibração cultural. Daí a necessidade de que façamos o debate, que façamos opções dignas face às políticas e práticas envolvendo o CURRÍCULO-BRINCANTE na educação das crianças.

Conectando essas posições curriculares edificadas por Macedo com a percepção de Dias (2003), inspirada no sociólogo francês Snyders, de que é possível se construir uma cultura da alegria no seio da educação e especificamente nos currículos da educação infantil, onde o lúdico assume aí uma centralidade ao mesmo tempo existencial, cultural e pedagógica, defendo que a ludicidade na educação infantil se configure numa *práxis cultural identitária*. O currículo de educação infantil só se reconheça naquilo que expresse nos seus atos, o lúdico enquanto direito existencial, político e cultural do ator, atriz e sujeito criança.

Tomando essas perspectivas nas suas confluências, o lúdico no currículo da educação infantil poderia ser compreendido e edificado enquanto uma das interfaces culturais prioritárias do complexo curricular construído para organizar e implementar a educação da criança em todas as suas perspectivas. Nesses termos, os *atos de currículo* da educação infantil refletiriam e implementariam, em primeira instância, uma *práxis* identitária de inspiração e opção lúdicas. Por esse caminho nossos *curricula* encontrariam ludicamente a criança e as crianças, como atores e sujeitos lúdicos co-partícipes do seu próprio currículo e destino educacional.

Termino aqui esse meu esforço, configurado em um trabalho de pesquisa que dedico a todas as crianças do mundo, ainda desigualmente reconhecidas. Elas foram/são, as fontes e os fluxos seminais das minhas inspirações aqui plasmadas.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ABRAMOWICZ, Anete. *Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. 2.ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.
- ALVES, Claudia. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Cyntia Pereira (Org.) *A vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papiros; 2002.
- ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- APPLE, M. *Conhecimento oficial*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ARDOINO, J. L'approche multirréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratique de Formation (Analyses)*, Université de Paris 8, n. 25-26, 2003, p. 15-34.
- _____. L'approche multirréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratique de Formation (Analyses)*, Université de Paris 8, n.25-26, 2003, p. 15-34.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahaar, 1978.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.
- _____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCar, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.1.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.
- _____. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. 30. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1988.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Ed.1994. (Ciências da educação; v.12)
- BOSI, E. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1998.

_____, *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.068, de julho de 1990; Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL, MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Introdução. V. I. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

BRUNER, Jerome. *L'education, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz, 1996.

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: para que te quero? In: CRAIDY, Carmem & KAERCHER, Gládis E. *Escola Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, pp. 13-22.

BURNHAM, T. "Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar". In: BARBOSA, J. (Org.) *Reflexões em torno da multirreferencialidade*. São Carlos: UFSCAR, 1999, p. 34-54.

CAMPOS, Maria M. *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil profissional de educação infantil*. Caderno de Pesquisa, n. 101, jul. 1994.

CARR, W.; KEMIS, S. *Becoming critical*. Sidnei: The Falmer Press, 1983.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução Guy Reinaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CATANI, Denise Bárbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denise Bárbara; SOUZA, Cyntia Pereira (Org.) *A vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

COUCEIRO (M. L). *Autoformação e coformação no feminino: Abordagem existencial através das Histórias de vida*. Tese de Doutorado em Ciências de Educação, Universidade Nova de Lisboa, Monte de Caparica, 2000.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Tradução Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. O lúdico no currículo da educação infantil: debates e proposições contemporâneos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

DELORY-MONBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. São Paulo/Natal, Paulus/EDUFRN, 2008.

_____. *Etnometodologia e educação*. Tradução Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIAS, Marina C. M. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: NICOLAU, Marieta L. M.; DIAS, Marina C. M. *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 231-240.

DELLORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1996.

DOHME, Vânia. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOLL Jr., W. *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'harmattan, 2007.

FABRE, M. *Penser la formation*. Paris: PUF, 1994

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

GIROUX, H. *Professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Tradução Vera Joscelyne Petrópolis: Vozes, 2008.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 33-52.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida a serviço de projetos”*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.02, jul./dez.1999.

KISHIMOTO, T. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo Pioneira, 1994.

_____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989.

KULMANN JR, Moysés. História da Educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.

LAROSSA, Jorge. LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: Silva, Tomas T. (org.). *O sujeito e de Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEGRAND, J. L.; PINEUA, G. *Les histoire de vie*. Paris: PUF, 1993.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 20. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *Um sopro de vida*. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

LUCKESI, C. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: _____. *Ludopedagogia*. Ensaios. Educação. Educação e Ludicidade. Salvador: FAGED;UFBA, 2000.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus, 2006. p. 27-54.

MACEDO, R.S. Chrysallís. *Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

_____. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Brasília, DF/Salvador: Líber Livro, EDUFBA, 2007.

_____. *Compreender e mediar a formação*. 2009. No prelo.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: Uma visão cultural do currículo de ciências. In: *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papirus, 2004. p. 119-151.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. *Saberes globais saberes locais*. O olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MOYLES, J.R. *Só brincar?* O papel do brincar na educação infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NEGRINE, A. Instrumentos de coletas de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS A.N.S. (Org.): *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93

_____. *A aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KSHIMOTO, Tizuko (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PINEAU, G. Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 63-77.

REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RODRIGUES, C. “*Memória e Reminiscências: autobiografia escritas por professores primários portugueses e brasileiros na primeira metade do século XX*”. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

ROMAN. Eurilda D.; STEYER. Vivian Edite. (Org.) *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: ULBRA, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, George. *A alegria na escola*. Tradução de Bertha H. Guzovit e Maria Cristina Caponeto. São Paulo: Mariale, 1988.

SOUSA, Eliseu C. “*O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*”, Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VAZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- WAJSKOP, G. Brinquedoteca: espaço permanente na formação de professores. In: FRIEDMANN, Adriana et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.
- WALLON, Henri. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZABALZA, Miguel. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO A -



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
CRECHE-UFBA**

APRESENTAÇÃO POR ANA PAULA S. CONCEIÇÃO¹

“O QUE SE DIZ É TÃO IMPORTANTE COMO O QUE FICA
PORDIZER. O COMO SE DIZ REVELA UMA ESCOLHA, SEM
INOCÊNCIAS, DO QUE SE QUER FALAR E DO QUE SE QUER
CALAR.”

ANTONIO NÓVOA (2001, p.7-8)

Você sabia que
a Creche da
UFBA existe
desde 1983?



**A CRECHE COMPLETOU 25 ANOS DE EXISTÊNCIA NA UFBA EM
19/09/2008.,.**

¹ Prof.^a Ms. Ana Paula S. Da Conceição- Pedagoga da Creche-UFBA- Texto elaborado em julho de 2009.

CRECHE-UFBA: ESPAÇO DE VIDA E INTERAÇÕES!

O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DOS 4 MESES AOS 4 ANOS.



“Criança, teu nome é hoje...” (Gabriela Mistral)

O tempo da criança é hoje.

Hoje ela deve viver, hoje tem que ser alimentada, hoje precisa receber atenção, cuidado, afeto, hoje tem direito a ambiente favorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem e a serviços educacionais de saúde e de assistência social de qualidade. (In: III Fórum Intermunicipal Educação Infantil: “Olhares sobre desafios políticos e pedagógicos” Salvador - Ba, 02/06/04).

Um pouco de história

A Creche – UFBA foi fundada em 19 de setembro de 1983, na gestão do então superintendente estudantil Paulo Viana, a partir da demanda de estudantes carentes daquela época. Com o passar do tempo, foi consolidando-se como um espaço pedagógico e hoje atende aos filhos dos estudantes, técnicos e professores, realizando um trabalho educativo com crianças de 4 meses até 4 anos de idade.

Objetivos

- ✓ Proporcionar às crianças um espaço educativo com o compromisso de atualizar permanentemente os funcionários prestando um serviço de qualidade à comunidade universitária;
- ✓ Promover o desenvolvimento físico, psíquico, social, emocional e cognitivo das crianças;

- ✓ Favorecer a vivência do Ensino, Pesquisa e Extensão aos estudantes e profissionais das diversas áreas do conhecimento.

Horário de funcionamento: 7h às 19h.

Mantenedor: UFBA

Ingresso: Seleção semestral realizada pela Coordenação de Programas Assistenciais (CPA) da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, através da avaliação do perfil sócio – econômico dos pais.

Faixa etária: 04 meses a 04 anos de idade.

Capacidade: 80 crianças

Organização em Setores:

- 1- Administrativo (coordenação geral, secretaria, recepção e almoxarifado);
- 2- Enfermagem (berçário e higiene);
- 3- Nutrição (lactário, produção de alimentos e almoxarifado);
- 4- Pedagógico (coordenação pedagógica, turmas de berçário, grupos e biblioteca).

Nº de turmas: 4 grupos (matutino e vespertino), sendo 1 de berçário e 3 de maternais.

Profissionais:

Assistentes administrativos, auxiliares de enfermagem, auxiliares de higiene, auxiliares de nutrição, auxiliares de sala, bibliotecária, coordenadora, cozinheiros, enfermeiras, estimuladoras, nutricionista, porteiros, professoras, recepcionistas, técnica em nutrição, secretárias e estagiárias.

Eixos norteadores da nossa prática pedagógica:

- ✓ proporcionar às crianças autonomia de pensamento, privilegiando a sua imaginação;
- ✓ reconhecer a criança como ser sistêmico e essencialmente relacional;
- ✓ valorizar o lúdico como expressão autêntica e finalidade máxima na infância;
- ✓ respeitar a singularidade, acolhendo a diversidade.

Diante das variadas possibilidades de trabalho educativo, elegemos como metodologia a Pedagogia de Projetos.



Projetos de extensão fixos:

- ✓ *Atualização profissional* – Coordenação e Técnicos da Creche;
- ✓ *Caminhando Juntos- Professores*
- ✓ *Educar, um desafio de todos nós - Professores*
- ✓ *Formação de Professores, Infância e Afrodescendência .- Professores*

Pesquisas:

Realizamos pesquisas de Mestrado e Doutorado na UFBA e na UNEB.

Estágios:

Possuímos Programas de Estágios com bolsas, curricular e voluntário dos Cursos de Pedagogia, Nutrição, Psicologia, Enfermagem, Teatro, etc..

As coordenações:

Na coordenação de Maria Lúcia Sacramento (1993-1996) a creche mudou-se (1994) para um espaço físico próprio (Rua Padre Feijó, 57 – Canela), onde antes funcionava a Escola de Dança da UFBA. Em 1994 formou-se a primeira equipe pedagógica com o intuito de “consolidar a visão de creche de cunho educativo e não apenas assistencialista, compensatória e preparatória” (Proposta da creche UFBA, 1996, p.06). E em 1996 foi realizado o primeiro concurso para contratação de professores.

Entre 1997 e 1998 quem assumiu a coordenação da creche foi uma de suas pedagogas, Marise Sampaio. De março de 1998 a março de 2001, a coordenação é passada para Regina Helena Cabral Mattos (professora da unidade), período em que se deu continuidade ao trabalho da coordenação anterior de estreitamento e fortalecimento das relações pessoais e de trabalho, valorizando cada função e cada trabalhador. É também em março de 2001 que termina o convênio com a FUNDAC e as auxiliares passam a ser contratadas pela FAPEX. Depois assume Maria Helena Gonçalves de Lima (nutricionista da Creche) até maio de 2002, quando passa para a coordenação geral de Ironildes Santos Bahia, que foi indicada pelo então Superintendente Estudantil, que passou o cargo para a Professora de 1º e 2º graus, em 2005 Edelzuita a partir de uma demanda interna da Creche pela vinda de um profissional externo. Em novembro de 2004, via concurso público, o corpo funcional ganhou três professores de 1º e 2º graus, e a coordenadora pedagógica Ana Paula Conceição, atual diretora do centro.

Nome	Período
<i>Maria de Lourdes Reis</i>	<i>Setembro de 1983 a 1993</i>
<i>Maria Lúcia Sacramento</i>	<i>1993 a dezembro de 1996</i>
<i>Marise Sampaio</i>	<i>Janeiro 1997 a março de 1998</i>
<i>Regina Helena Cabral Mattos</i>	<i>Março de 1998 a março de 2001</i>

<i>Maria Helena Gonçalves de Lima</i>	<i>Março de 2001 a maio de 2002</i>
<i>Ironildes Santos Bahia</i>	<i>Maio de 2002 a junho de 2005</i>
<i>Edelzuita Maia</i>	<i>Junho de 2005 a Junho de 2007</i>
<i>Ana Paula Silva da Conceição</i>	<i>Desde Maio de 2007</i>

Setor da Pedagogia:

O Setor Pedagógico organizou-se com os profissionais de Educação - Pedagogas, Professores e Auxiliares.

A equipe pedagógica nasceu para consolidar a visão de creche de cunho educativo e não apenas assistencialista compensatória e preparatória. E este se constituiu no maior desafio a enfrentar, visto que o diagnóstico dos resultados de fatores relevantes no processo de conhecimento a ser mediado (quais sejam recursos humanos, aspectos quantitativos e qualidade da práxis, as condições físicas e materiais, relações vivenciadas) dava mostra da ineficiência e defasagem face o novo viés de atendimento a criança de três meses a quatro anos de idade. Em decorrência da contradição entre a prática e a concepção de educação infantil norteadora do cotidiano, investiu-se na capacitação em serviço dos profissionais que em sua totalidade não dispunham de formação adequada ao atendimento das necessidades próprias da faixa etária.

Fruto deste movimento de repensar, reestruturar, com parceria e cumplicidade, a creche firmou-se como espaço sócio-educativo que contempla ações do cuidar, do educar, do aprender. Assim sendo, construímos o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico em 2007, com as orientações da Coordenadora Ana Paula Conceição e o grupo da Creche firmando os princípios norteadores que vem embasando a nossa atuação, condizente com nossa proposta pedagógica e com o nosso regimento.

O trabalho educativo junto às crianças na faixa de três meses a quatro anos passa a ter importância fundamental, dentro do quadro de educação infantil, desde garantia um desenvolvimento satisfatório a essas crianças com uma programação compatível e estimulante.

Nessa perspectiva, a nossa Proposta Pedagógica é o resultado da reflexão, construção e reconstrução da nossa prática educacional na Creche da Universidade Federal da Bahia a partir de 1997.

A construção do Projeto Político Pedagógico teve como finalidade resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho: superar a crise de sentido; ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança; dar um

referencial de conjunto para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade e parceria.

Temos como pressupostos filosóficos que a criança é um ser sistemático e por assim dizer, um ser cuja estrutura é essencialmente relacional. É na relação que ela se constrói enquanto individualidade, o que já faz disso que é individual algo coletivo. Portanto, o papel do professor é de mediar as relações criança/criança, criança/adulto, criança/objeto do conhecimento, criando um ambiente desafiador no qual os aspectos cognitivos, físicos, afetivos, psíquicos, espirituais, e sociais sejam contemplados.

Organização dos Grupos:

A organização dos grupos acontece considerando a relação adulto-criança, a saber:

- BERÇÁRIO: 03 adultos (Auxiliares e estimuladoras) para 4 crianças;
- GRUPO 1: 04 adultos (1 Professora, 1 Estagiária, 2 Auxiliares) para 20 crianças;
- GRUPO 2: 04 adultos (1 Professora, 1 Estagiária, 2 Auxiliares) para 24 crianças;
- GRUPO 3: 04 adultos (1 Professora, 1 Estagiária, 2 Auxiliares) para 18 crianças.

CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO

✓ Recursos Financeiros E Pedagógicos

Os recursos da Creche são provenientes de recursos federais e são repassadas através de órgãos da UFBA, geralmente solicitadas pela Coordenação da Creche via Pro-Reitoria de Assistência Estudantil. Além desses recursos, alguns materiais e equipamentos são adquiridos através de campanhas com a comunidade universitária e com os pais.

✓ Atualização

Tantos as Professoras como as Auxiliares de grupo, participam de atividades envolvendo palestras, treinamentos, cursos, embora não seja atualmente com grande frequência, principalmente pela falta de profissionais em sala que possam dar o suporte, bem como falta de investimentos da UFBA no sentido de colaborar nas despesas

quando as temáticas forem pertinentes ao trabalho desenvolvido pelos profissionais da creche.

✓ Perspectivas

A Creche por ser uma unidade de Educação Infantil dentro da Universidade, tem finalidades específicas e por isso necessita de ações diferenciadas de acordo com o seu contexto.

Diante das discussões durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico, a comunidade da Creche-UFBA acredita que a busca da melhoria para os trabalhos desenvolvidos na nossa Unidade pode ser iniciada com a adoção de algumas medidas pela Universidade:

- ✓ Propor ações que dêem a visibilidade do trabalho na Creche e socialização dos conhecimentos como, por exemplo, preparação de Seminários, Oficinas, documentários, dentre outras.
- ✓ Reativar parcerias com outras áreas às demais unidades da UFBA;
- ✓ Reestruturar o Regimento Interno da Creche a partir de discussões com os diversos setores da sua organização, com o objetivo de adequar à realidade;
- ✓ Discutir junto aos órgãos superiores da Universidade a realização de concurso para preenchimento de vagas para o quadro de pessoal.
- ✓ Melhorar a manutenção periódica das estruturas físicas da unidade, visando melhor aproveitamento do espaço físico da creche.
- ✓ Efetivar a transformação da Creche em UNEDI.

É importante ressaltar que, ao se constituir em alternativa de espaço para os filhos de estudantes e servidores, a Creche-UFBA se legitima fundamentalmente em seu papel de possibilitar o direito ao estudo e ao trabalho. Tal direito é garantido pela CLT - Consolidação das Leis do Trabalho - aos trabalhadores.

Além do mais, o serviço prestado à comunidade universitária deve ser considerado em sua especificidade, uma vez que atende os filhos de estudantes e servidores, que requerem cuidados e atenções especiais, diferenciando-se dos outros setores da UFBA.

AS NOSSAS CRIANÇAS

BERÇÁRIO, GRUPOS 1, 2 e 3



A CRECHE-UFBA:

- ✓ Respeita E Convive Com As Diferenças;
- ✓ Respeita A Cultura De Origem De Cada Criança;
- ✓ Constrói E Se Reconstrói, Diariamente, A Partir Dos Elementos Humanos, Espaciais, Culturais E Econômicos De Que Dispõe.;
- ✓ Tem Comissão De Pais É Atuante, Participativa E Acompanha A Dinâmica Da Instituição.

ALGUNS MOMENTOS NA CRECHE:



NA CRECHE-UFBA:

- ✓ A brincadeira é uma atividade educativa fundamental da infância.
- ✓ É possível ver as crianças e suas conquistas!

**DESTAQUE : ANIVERSÁRIO EM 2007 COM PROGRAMAÇÃO
FORMATIVA - ORGANIZADO POR ANA PAULA CONCEIÇÃO:
A CRECHE COMPLETOU 24 ANOS DE EXISTÊNCIA NA UFBA EM
19/09/2007:**

- ✓ Com brincadeiras, dramatizações, palhaçadas, guloseimas, palestras e reflexões, atividades organizadas pela Coordenadora Geral Ms. Ana Paula S. Da Conceição;
- ✓ Foram três mesas, dentre elas: Mesa-Redonda Na Creche-Ufba: “As Crianças e a Contemporaneidade” Com Prof. ° Dr. Roberto Macedo e Prof.ª Dr. Teresinha Miranda . (FACED-UFBA)

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS:

- ✓ Creche-Ufba sendo representada no Congresso Internacional de Inclusão (SSA-Ba) Relato de experiências: “Afinal, quem incluiu quem?”;
- ✓ Na Anuufei 2007 (São Paulo);
- ✓ Em 2008: apresentações na 31ª Reunião da ANPED; I POIETHOS- Simpósio Nacional de Política, ética e Educação; IV Fórum Nacional de Nutrição e outros.

**POR QUE PENSAR NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL-
UNEDI-UFBA ?**

<ul style="list-style-type: none">✓ PORQUE NO QUE DEPENDE DE NÓS, PROFISSIONAIS, QUE FAZEMOS O COTIDIANO ACONTECER NA CRECHE-UFBA, JÁ CONSEGUIMOS MUITOS AVANÇOS.✓ POIS RESPEITAMOS OS DIREITOS DAS CRIANÇAS, CONSTRUÍMOS UM ESPAÇO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, VIABILIZAMOS, DESENVOLVEMOS, COORDENAMOS E	<ul style="list-style-type: none">✓ PARTICIPAMOS DE ATIVIDADES NO CAMPO DA ED. INFANTIL.✓ FALTA-NOS AUTONOMIA ADMINISTRATIVA-FINANCEIRA PARA RESOLVER OS PROBLEMAS DA NOSSA UNIDADE, O QUE TEM SIDO UM DESAFIO PARA A UNIVERSIDADE!✓ AS CRIANÇAS FAZEM 4 ANOS ECONTINUAM PRECISANDO DA CRECHE!
---	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

**NAOMAR DE ALMEIDA FILHO
REITOR**

**FRANCISCO JOSÉ GOMES MESQUITA
VICE-REITOR**

**ÁLAMO PIMENTEL DA SILVA
PRÓ-REITOR DE ASSITÊNCIA ESTUDANTIL**

**ANA PAULA CONCEIÇÃO
COORDENADORA**

ANEXO B -

UFBA-PRODEP-CDH-CRECHE

CURSO DE ATUALIZAÇÃO INTEGRADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL



Viva Bem !

Viva o melhor possível !

A Creche-UFBA com apoio da PRODEP-CDH informam, que está aberta a pré-inscrição na Creche até o dia 16/07/09 para os Servidores da Maternidade Climério de Oliveira, da Creche-UFBA e do CPPHO-Hospital Pediátrico.

Período de realização: 20/07 a 07/08/09

CH: 90h

Objetivo: atualizar os servidores que trabalham com crianças, oportunizando-lhes conhecimentos quanto ao desenvolvimento infantil (Linguagem; Brincar, educar e cuidar de crianças especiais; Psicomotricidade; etc.) e saúde (Consciência fonológica, higiene vocal, anatomia, etc.).

Maiores Informações: 32837767-Creche/UFBA
(Coordenação Geral: Ana Paula Conceição)

<http://www.prodep.ufba.br> (Ficha de pré-inscrição)